



mouritsens metode 2

en børnekulturforskers arbejde 1972-2012

redaktion: herdis toft og karin esmann knudsen

mouritsens metode 2
– en børnekulturforskers arbejde 1972-2012

redaktion: herdis toft og karin esmann knudsen

mouritsens metode 2

– en børnekulturforskers arbejde 1972-2012

Tidsskrift for børne- og ungdomskultur BUKS 60:
Mouritsens Metode 2 – en børnekulturforskers arbejde 1972-2012

Redaktion: Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen

Layout og tilrettelæggelse: Alfred Christen Iversen

Fotos: Jens Tønnesen, 1991, fra samling i Aarhus Stadsarkiv, suppleret af familiefotos

Forsidefoto: Jens Tønnesen, 1991, fra samling i Aarhus Stadsarkiv

Forsidegrafik: Ivar Iversen, Klokhous

Tryk: Special-Trykkeriet Viborg

Skriftbrug: Brødtekst/Minion Pro, Rubrik/Formata, Omslag/Flama

ISSN 0907-6581

ISBN 978-87-999363-0-4

Udgivet af: BUKS, Syddansk Universitet, Campusvej 55, 5230 Odense

BUKS-redaktion: Herdis Toft, Alfred Christen Iversen, Henrik Tarp Vang, Esben Hulgård, Kim Jerg, Carsten Jessen, Flemming Rasmussen, Klaus Thestrup, Henriette Vognsgaard Hjernø, Helle Marie Skovbjerg

Tidsskriftet udgives med støtte fra Kulturministeriets bevilling til almenkulturelle tidsskrifter

Mekanisk, fotografisk eller anden mangfoldiggørelse af dette tidsskrift er ikke tilladt ifølge dansk lov om ophavsret

© Børnekultursammenslutningen 2016

www.buks.dk

Indhold

Mouritsens Metode Bind 1

Forord	11
Indledning	13
<i>At få brækket knoglerne – det mentale er et stof</i> (Sam)	33
<i>Saussure og semiotik og Fa'en og hans pumpestok</i> (Sam)	39
<i>I kraft af Morten kommer jeg til at læse en Helvedes masse børnelitteratur</i> (Sam)	43
Børnelitteraturens sociale funktion (Bog, 1974)	45
<i>Vi havde simpelthen braget nogle fuldstændig møre døre ned</i> (Sam)	69
Forord – Analyser af dansk børnelitteratur (For, 1976)	73
Ungdom litteratur og samfund (Bog, 1976)	77
<i>Når koloniherrerne kommer</i> (Sam)	107
Børn, remser og protest (Bog, 1976)	113
Forord Aarhus Pædagoger (For, ca. 1977)	147
Action Jordbær (Art, upubl., ca. 1977)	149
<i>Da Vorherre døde, så fik vi kameraet til at holde øje med os</i> (Sam)	155
Impulser til handlingsprogrammer (Art, 1977)	157
<i>Det fantastiske ved det her stof er, at folk kommer i tanker om deres egen...</i> (Sam)	161
Modstand er mulig! (Art, 1978)	163
Om børnelitteraturens historisk sociale funktion (Rap, 1978)	177
<i>Det er en historie, der sikkert går tilbage til Reventlow og de der kanaljer</i> (Sam)	193
Børnebøger i danskundervisningen (Art, 1978)	195
<i>Det er en libertær opbruds- og oprørsperiode</i> (Sam)	205
Børn og fantasi – protest og konsum (Anm 1978)	207
<i>Der ligger et stof, som slår tilbage...</i> (Sam)	211
Tekstsocialisation – Børns tekstforhold (Rap, 1979)	215
<i>En katastrofe, at de ikke har Egon Mathiesens bøger i en ordentlig udgave</i> (Sam)	225
De er her endnu (Anm, 1979)	227
Skal vi slås? (Bog, 1982)	235
<i>Det tager en landsby, sagde man, at opfostre et barn</i> (Sam)	253
Fra folkeeventyr til borgerlig børnelæsning (Art, 1982)	255
<i>Tingene er ikke bare sagt, de er altid sagt på en måde</i> (Sam)	271
Børn bruger sprog (m. Niels Mors, Rap, 1982)	275
<i>I det øjeblik du har en bog som mellemregning</i> (Sam)	295
Børnebogsforfattere (Bog, 1982)	297
<i>Hvis man nu gik lige så seriøst til værks med dem, som man gør med...</i> (Sam)	325

Børn laver digte (Anm, 1982)	327
Børnelitteratur bogklub og tidevand (Art, 1983)	333
Når børn bruger mund, og sproget får krop (Int, 1983)	337
Bim Bam Busse, nu skal vi have kaffe (Art, 1983)	341
<i>Det drejer sig om at vende det</i> (Sam)	347
Forord BIXEN 5 (m. Niels Mors, For, 1983)	349
<i>Vi har egentlig altid haft et samarbejde</i> (Sam)	353
Skrøner i skrift og kæft (Anm, 1983)	355
Det var sgu da underligt (Anm, 1983)	361
Kristian (Div, 1987)	369
<i>Den er der, mens den sker...</i> (Sam)	371
Fortælleren som eneboer (Art, 1983)	373
<i>At være nysgerrig sammen med børnene</i> (Sam)	381
Kan man klippe i vand? (Anm, 1984)	383
<i>Det er Ebba og Bente og Birgit og Nancy Bratt</i> (Sam)	389
Matriarkatet, der havde sin tid (Art, 1984)	395
Dansk på seminariet (Art, 1984)	401
<i>Man har ikke forstået det, bare fordi man har fået sat det på begreb</i> (Sam)	405
Børns sproglige kulturproduktion (Rap, 1984)	407
Energier under låg (Art, upubl., ca. 1984)	421
Sladder – fortællingens grobund (Art, 1984)	435
<i>Ud af legen springer alle mulige kulturelle fænomener</i> (Sam)	441
Tarzan back in town (Anm, 1985)	443
<i>Et papmachémassiv på 8 km's højde</i> (Sam)	447
Bare barnepjat (Art, 1985)	449
Skoleskrift (Art, 1985)	457
<i>Hvis ungerne leverer noget, så skal man også selv kunne levere noget</i> (Sam)	465
Børns mundtlige og skriftlige udtryk (Art, 1985)	467
<i>Bill Gates hedder altså ikke Bill Gates for ingenting</i> (Sam)	479
Sådan set ligner det hverdagslivet helt fint (Anm, 1985)	481
<i>Forskellen ligger der, hvor kunstneren bliver en herosfigur</i> (Sam)	489
Djævlé-besættelse (Anm, 1985)	491
Den syge moster og onkel fra Amerika (Anm, 1985)	497
Fadervor du som bor i Klampenborg (Div, 1985)	501
Bogførte børneremser (Anm, 1985)	515
Indianernes myter (Anm, 1985)	519
Silas rider igen (Anm, 1985)	521
<i>Jeg kom med i Informations anmeldergruppe</i> (Sam)	527
Panisk livsvægning (Anm, 1986)	529
En pakke blandet Reuter (Anm, 1986)	531
Kan man leve af fortællinger? (Anm, 1986)	533
Et æble om dagen holder lægen fra huset – hvis man kan ramme ham (Anm, 1986)	535
Eventyr og læsbarhed (Anm, 1986)	539

Flirt med elvertøser og andet troldtøj (Anm, 1986)	543
Kulturen i vildmarken (Anm, 1986)	545
Verdens ondeste mand (Anm, 1986)	547
Omgængelse med uhyrer (Anm, 1986)	551
Købmand i kvindehænder (Anm, 1986)	553
Heksebryg eller læskedrik (Anm, 1986).....	555
Krigen mod slangerne (Anm, 1986)	557
PLYS 2 (Art, 1986).....	559
Fortællingens rumlighed (Anm, 1987).....	561
Det er træls at skære hakkelse, men hårdere at lave LEGOatur (Anm, 1987).....	563
Dødsproblemet (1987).....	569

Mouritsens Anekdoter Bind 1

<i>Portræt af et liv</i> (1983).....	72
<i>Vuggevis</i> (u.å.)	112
<i>Ytringsfrihed</i> (1984).....	146
<i>Lille-Per i dansktimen</i> (u.å.).....	214
<i>For barnets skyld</i> (u.å.)	234
<i>Jakob og rævene</i> (1983)	254
<i>Logikken der løb af med løsningen</i> (1983).....	274
<i>Det bevirkelige liv – og mediekonsumet</i> (1982)	296
<i>Lille-Per i biologitimen</i> (u.å.)	326
<i>Silence, please!</i> (1983).....	332
<i>Hard facts</i> (1983)	348
<i>Skærmen der sprækkede</i> (1983).....	382
<i>Sære størrelser</i> (1996)	442
<i>Den tid, den kærlighed</i> (1985)	496
<i>Hvem er de tossede?</i> (1984)	500
<i>Hovedets indsigt – kroppens virkelighed</i> (u.å.)	518
<i>Det er bare surt sådan noget</i> (1983).....	528
<i>Grædefred 2</i> (u.å.)	550

Mouritsens Metode Bind 2

Gys gru og grin (Anm, 1987).....	11
<i>Hvor dét, det kommer an på i livet, er fest og leg</i> (Sam).....	15
Fortællerrollen i børns fortællinger og rollelege (Art, 1987).....	19
<i>Det handler om at få udrenset den natur, vi er</i> (Sam)	33
Pådømte sager (Art, 1988).....	35
Betragtninger om leg – løse og faste (Art, 1988).....	43
<i>Men ingen ville vide, hvad fa'en de skulle stille op med de unger, indtil de...</i> (Sam)	49
Børnekultur – børns kultur (Int, 1988)	51
Hvis bare tingene var gennemsigtige... (Int, 1988)	55
Børnekulturen er truet – men den er robust og skal nok klare sig (Int, 1988).....	61
Børnekultur (Art, 1988)	65
Børns kultur (Art, 1989).....	69
Forskning og uddannelse inden for børne- og ungdomskulturområdet (Art, 1990).....	71
<i>Biler, børnelokkere, vandhuller, whatever</i> (Sam)	79
Forord BUKS nr. 15 (For, 1990).....	81
Barndommens å. Åen i centret... (Int, 1990)	85
<i>Play is not a mood, it's a mode</i> (Sam).....	89
Projekt afvikling (Bog, 1990)	91
<i>Kulturområdet er en lille blindtarm</i> (Sam).....	101
Børns legekultur (Rap, 1990)	103
Børnekulturen er populær (Int, 1990).....	109
Forskning og uddannelse en mangelvare (Int, 1990)	111
Bang! Du er død (Int, 1991).....	113
Forskning i børns kultur stopper (Int, 1991)	117
<i>Du øver dig, mens du gør</i> (Sam).....	121
Gamle idrætslege i Danmark (Anm, 1992).....	123
Børnekulturforskning flytter til Odense (Int, 1992)	127
<i>Der er meget skrøneri i det</i> (Sam).....	129
Drengelig og actionmen (Art, 1992)	131
<i>Hvornår blev fantasien opfundet?</i> (Sam).....	137
Pigeleg – drengelig (Art, 1993)	139
<i>Det har med vores værdier og perception at gøre</i> (Sam).....	147
Knivkulturens tid. Børns billedkultur (Bog, 1993)	149
<i>Den vigtige rolle er Lillen, som godt kan være en hund</i> (Sam)	159
Draculas død (Art, 1993)	161
<i>Hvad fanden er division nu for noget</i> (Sam)	171
I dag er min mor død (Rap, 1993).....	173
<i>Her bliver installeret nogle moderne myter</i> (Sam).....	189
Dansk børnelitteratur – i 1700- og 1800-tallet (Art, 1994).....	191
Når leg ender i drab (Int, 1994).....	199
<i>Dem der sad i vægrækken</i> (Sam).....	203
Den nordiske barndommens kulturhistorie (Rap, 1995).....	205

1800-tallets eventyrboom (Art, 1995)	213
<i>Virkeligheden er det, som bevirkes</i> (Sam)	217
Børnekultur – legekultur (Bog, 1996).....	219
Cigaretter (Bog 1996)	239
Tordenvejr og skraldemænd (Bog 1996)	243
Børnekultur – omsætning og udøvelse (Int, 1996).....	247
<i>Det handler om at socialisere den kogende undergrund</i> (Sam).....	247
Dansk børnelitteratur (Bog, 1996)	253
<i>Alt det, der kører nu, er ren generalisme</i> (Sam)	277
Børnekulturområdet ved OU (Rap, 1997)	279
<i>Legetøjet er tvetydigt ligesom bogproduktionen</i> (Sam).....	283
Har børn behov for alt det legetøj? (Art, 1998)	285
De kan jo ikke forstå, at vi bare leger! (Art, 1999)	295
<i>Man blir glad i kæften af de her ting</i> (Sam).....	299
Forord til Erik Kaas Nielsen (For, 2000).....	301
Alle børnene... (Art, unpubl., ca 2000)	305
Barndommen har altid vakt bekymring (Int, 2000)	309
<i>Analysér skal ikke bekræfte teorier, men åbne for nyt</i> (Sam).....	309
Forord til den danske udgave af Hugh Cunningham (For, 2000).....	315
<i>En arena, hvor vi kunne deltage</i> (Sam)	319
Børns grafiske udtryksformer (Bog, 2000)	323
<i>Fantasi som moderne fænomen er en produktiv kraft</i> (Sam)	337
Stefan Mählqvist (Bog, 2000).....	339
<i>Man får en tændstik i svælget</i> (Sam)	355
Gode gags af den venlige slags (Anm, 1972)	357
Ole Lund Kirkegaard (Bog, 2000)	359
<i>Jeg går og slæber et fiskenet</i> (Sam)	371
Cecil Bødker (Bog, 2001)	375
<i>Men det er dét, vores hjerne kan</i> (Sam)	389
Refleksivitet og refleksionstyper i børns udtryksformer (Bog, 2001).....	391
Bogen fører stadig an (Int, 2003).....	405
<i>Det er en kunst, der er der i situationen</i> (Sam)	409
Fabu-la-hva for noget? – Fabulatorium (Art 2005)	411
Indledning BUKS 50 (m. Herdis Toft, Intro, 2005).....	425
<i>Ved I, hvorfor inderne fandt på nullet?</i> (Sam).....	431
Øksens erindring (Bog, 2007).....	435
<i>Hvis man vil se praktisk marxisme...</i> (Sam)	443
Børnekulturforskning i et historisk og uddannelsesmæssigt perspektiv (Art, 2010).....	445
<i>Så laver hun teselskab på maven af mig</i> (Sam)	455
Brug børnenes nysgerrighed (Int, 2011)	457
<i>Det er i kraft af, at ungerne er med</i> (Sam).....	463
Pludselig er man en del af en strøm (Int, 2012)	465
<i>Greimas er en grimasse</i> (Sam)	483

Karin Esmann Knudsen: Følelsens politik eller Storkefuglen	495
Herdis Toft: Legens kulturgeograf og råstofsamler	517
Publikationer	541
Billedliste	551
Stikordsregister	553
Navneregister	571

Mouritsens Anekdoter Bind 2

<i>Charlie</i> (1985)	18
<i>Æbleskud ved højlys dag</i> (1983)	34
<i>Reglen – en myte</i> (1983)	64
<i>Reglen II – Eller formløshedens tyranni</i> (1983)	68
<i>Gennemskueligt?</i> (1985)	84
<i>Sin moders dreng</i> (1984)	102
<i>Lille-Per på sygebesøg</i> (1983)	130
<i>Grædefred</i> (1983)	138
<i>Hårvask</i> (1984)	172
<i>Da jeg var barn</i> (u.å.)	204
<i>Lugter pædagogik</i> (u.å.)	242
<i>Børnekulturpolitik – Når kulturpolitik bliver noget børn selv udøver</i> (1996)	278
<i>Hyp alle mine heste</i> (1983)	284
<i>Bristede illusioner</i> (1983)	294
<i>Illusionens bi-liv</i> (1983)	300
<i>Engle og skrubbudser</i> (u.å.)	338
<i>Fælden</i> (1996)	390
<i>Lille-Per hos mormor</i> (u.å.)	423
<i>Spor</i> (1983)	442

Gys, gru og grin

Spøgelseshistorier af – og for – børn

Publ. i *Information* 19.08.1987.

Ulf Palménfelt: Den grønne hånd. Ill. Eva Eriksson. Overs. Eigil Søholm. 48 s. 110 kr. Gyldendal

Henrieth Pedersen: Hævnen fra havet. Ill. Thormod Kidde 92 s. 92 kr. Thomas Blom Forlag

Marita Lindquist: Rigtige spøgelse. Ill. Louise Jacobsson. Overs. Ulla Warren. 48 s. 88 kr. Sesam

Det gruelige har sin egen sære tiltrækning, især på behagelig afstand. En afstand, fortællingen om det kan give – eller filmen. Det gruelige som fiktion eller von hørensagen er et stort hit, ikke mindst fordi det i realiteternes verden er det værste af alt.

Folk er villige til at gå langt for et godt gys. Sådan så jeg engang en velholdt ældre dame kravle ind under en lastbil i krydset ved Skanderborgvej og Ringgaden.

Lastbilen kørte en cyklist ned. Det var det sædvanlige: højresving og så crash. Der lå han. Død var han vel ikke, men trods alt godt på vej. De små marginaler.

Der blev opløb. Ambulancen kom hylende. Strissere gennede folk til side. Den ældre dame kunne ikke komme til. Hun masede og hoppede omkring opløbet. Så var det, hun resolut tog og kravlede ind under lastbilen. Helt frem til åstedet.

Det må være sådan noget, man kalder at få syn for sagn, hvis det ikke er lige omvendt: at gøre sagn af syn. Det var vist det, hun var ude på. Sådan fik hun sin gruelige

historie med hjem til kaffesøstrene. Øjenvidneberetning, bevidnet sandsagn.

Jeg tror ikke det var for at se blod, hun kravlede ind under bilen. Det var snarere for at skaffe sig en trumf til beretningen om blod og næsten død. Således triumferer fiktionen over virkeligheden ved at sætte den på spidsen og »virkeliggøre« den i fortælling. Hun fik sin fortælling, da hun gik på maven for den. Fiktionens pris?

Og det *er* rigtigt, jeg så det selv ovre fra det andet hjørne. Stående dér fik jeg min fortælling uden at skulle på knæene for den. Noget tam er den nok ved siden af den, hun fik ud af det. I hendes var der garanteret mere smæk for skillingen. Ikke desto mindre fortalte jeg min med halvforarget fryd til hvem, der gad høre.

Stakkels stodder, der lå der og blødt for vores historier.

Men hvad, det var der andre, der tog sig af. Frygteligt, hvad sådan en historie kan forlange af én. Konen gik vel blot til yderligheder for at indfri fortællingens krav. De er jo garvede sådan nogle sladderkoner. Der skal noget til for at gøre sig gældende i et selskab. Hun udviste det vovmod og den hensynsløst beregnende uskyld, der frembringer fortællingens råstof – også til min historie, der som sagt havde foragede overtoner, indtil jeg opdagede, at min moral var mindst ligeså anløben, omend bedre camoufleret.

I den slags fortællinger handler det om at gå til yderligheder. Lever virkeligheden ikke op til det, må man give den en tand til. Og det gør nogle så. Børn gør det i deres fortællinger, ikke mindst i spøgelseshistorier og andre moderne sagn om alskens grufuldhed. Det kniber mere for de voksne, der skriver for børn. De kan blandt andet være stækket af hensyn til, hvad de tror, børn kan tåle. Hvis det ikke er dem selv, der ikke tåler mosten.

Den samling af børns spøgelseshistorier, *Den grønne hånd*, som Gyldendal har udsendt, vrimler med drastiske historier, gruopvækkende og bloddryppende, hvis ikke lattervækkende. Ofte begge dele på én gang, når gruen udløses i et befriet grin. Samlingen består af gysere, der nu om dage flourer i børns mundtlige kredsløb – svenske børns. Historierne er indsamlet i Sverige og omsat til en skriftlig form af Ulf Palmenfelt.

Spøgelseshistorier er en gammel sejlivede tradition, der taber sig i de folkelige fortællingers urtider. Men den lever frodigt hos børn også i dag, og også i Danmark. Det er ikke småting et gennemsnitsbarn har på lager af den slags.

Børn nyder at hygge sig med krydrede og makabre gys. Jo værre jo bedre. Lageret af fortællinger fornyes stadigt, så det svarer til nutidens (barne-)liv. Gamle sejlivede historier moderniseres og nye kommer til.

Her går man til yderligheder så det forslår, ingen midler skyes, intet tabu er heligt, tingene sættes på spidsen i groteske og drabelige udformninger. Netop derved kommer de på sær vis til at udtrykke det drama, nutidens barneliv er. De konflikter, den spænding, der ligger under det, bryder frem i de gruelige og usandsynlige

begivenheder, figurer og udsagn. Man skal ikke tage fejl af den fantastiske overflade. Historierne er symbolske udtryk for, hvad der halvt fortrængt brænder på, især mellem børn og voksne.

Historierne tilsynelader rabiat den kælder, der ligger under huset. De opsøger med sikker sans de sorte huller i liv og bevidsthed. Samtidig gør de det i en velbehersket og traditionsrig form, hvor gruen bliver overkommelig at møde. Fortællingerne er fiktion, hvad ungerne er helt klar på, og de har fiktionens sandhed, hvad børn er ligeså følsomme for. Fortællingerne bruges også til at skabe rum af fællesskab. Gode fortællere kan her fortsætte stemningen til den grænse, hvor fiktionen virkeliggøres og håret rejser sig.

Historierne er en slags sagn. De har sagnets krav på at berette faktisk stedfundne tildragelser. Blot er overdrivelsen i spøgelseshistorierne til at tage og føle på til forskel fra de moderne sagn, der cirkulerer i dag, også mellem voksne. De virker ved, at vi tror på dem. Til eksempel har de fleste af os taget historien om barnepigen, der blev væk, for gode varer første gang, vi hørte den. Det har vi blandt andet, fordi historien er sand. Den rammer præcist ned i et af de kulsorte huller i forældres bevidsthed. (I kender den nok. Det er den om forældrene, der skal til Mallorca, og barnepigen, der bliver forsinket, og ungen, der sulter ihjel. Troede I måske på den?)

Disse historier lever i det mundtlige netværk. De kan tage sig tørre og intetsigende ud på tryk. Det er et problem, når de sættes i bøger. Nedskrift efter mundtlig ordlyd duer ikke umiddelbart. Og de referater, man ofte møder er endnu dår-

ligere. Derfor er det i sig selv ingen dårlighed, at Palmenfelt har bearbejdet dem til skrift, især ikke når hans versioner er både pålidelige og seriøse. Men mundtlighedens livfuldhed, de drastiske effekter og sprogbrug, har han ikke rigtig formået at transformere på skrift. Udtrykket (ikke så meget indholdet) virker »normaliseret«.

Opgaven er vanskelig, for den mundtlige tradition lever i og af situationen. En mulig metode var at aktivere fortaligheden, fx samle historierne i en rammefortælling à la Decameron eller operere med en indskudt fortæller. Under alle omstændigheder tage ved lære af ungerens metoder, tage mod til sig som fortæller på egen regning og risiko.

Uanset dette forbehold er det en samling, der absolut er at anbefale. Her kan man få syn for sagn, hvad angår det, børn går og fortæller. Man får en stribe solide gysere og i tilgift Eva Erikssons fremragende illustrationer.

Der er kommet en flot bog ud af det. Sjældent, at der investeres så meget i børns egne produkter, hvis det da ikke lige er blåstemplede børneremser. Fint nok.

Derfor ét hjertesuk til sidst: Hvorfor er der ikke først og fremmest investeret i en samling danske historier? Hvorfor altid gå over åen efter vand? Vandhanen her i huset tapløber. Det ville selvfølgelig koste noget mere. Men autenciteten ville da være til stede i højere grad, uanset at Søholms oversættelse er god og lydhør. Og uanset at det bedre går med oversættelser af dette stof end af remserne i seriens tidligere bind.

Hvis man brugte dansk stof, ville historierne i bogform også have en chance for at fungere som ressource for det mundtlige kredsløb, de udspringer af. Jeg tror ikke

disse historier kan virke sådan. Mit gehør siger, at de lyder forkert, ikke meget, men nok. (Hermed være ikke sagt, at man ikke skal hente godt stof udefra – som tilgift). Men hvad der findes af dansk er småt, og der er brug for en indsats. Ikke mindst fordi der i stoffet ligger et arsenal af muligheder både æstetisk og tematisk, der kunne sættes i sving som tilskud til børnelitteraturen i bredere forstand, og som modgift mod litterær anæmi.

Hvorom altid er, så er her stærke sager. Læs dem. Min nabo, Bjarne, som ellers er både slagter og thybo, blev sat til at høre én af historierne, der på sin sære vis handler om hans håndværk. Han var rystet. »Men det kan de da ikke ta'«, sagde han. Det var børnene han mente.

Det er en rå historie. Den begynder med den fuldstændig usandsynlige selvfølghed, som er i den slags. *Damens lever* hedder den:

»Det var en mor, der sendte sin søn til slagteren for at købe lever. Men drengen var doven og gad ikke gå ærinder. Og desuden regnede det.

Drengen vidste, at der lå en død dame oppe på loftet. Han tog en kniv og sneg sig derop og skar damens lever ud...«.

Det er bare begyndelsen. Hvordan det går den lille slagter, ja, læs selv. Bjarnes reaktion er ikke uforståelig.

En ting er børns gysere. En anden sag er gysere for børn, også de er vidt udbredt og dyrkes. De er tilmed et stort og givtigt marked i alle former for medier. Der kommer konstant gys i bøger. De kan være rå nok. Der skal noget til for at få ungerne til at bide på. De er vant til stærk kost fra deres egne. Men som regel er bøgerne al-

ligevel mere forsagte eller rene effekttrip. Mange af dem er flade i måden – ofte referatagtige spekulationsprodukter fra gyserindustrien, som når det gælder vok-sengys.

Det er sjældent, de besidder den altædende, altoverskridende og altoverkom-mende appetit og den gudsforgående ud-tryksform, børnenes historier har. Det gør de to gyserbøger, som skal omtales, heller ikke. Helt flade er de nu ikke. De har deres styrke og svaghed de modsatte steder. Den ene pisker spøgelsene op til monstø-sitet. I den anden bliver de nærmest til en slags kæledyr. Begge forfattere kunne med fordel have lært noget af ungernes egne spøgelse.

Hævnen fra havet og andre uhyggelige historier bygger på færøske sagn. De er et godt og stærkt stof, som nok er værd at sende videre til danske børn – også hvor de er råstof for moderne fortællinger, hvis det ellers er ordentligt lavet.

Når jeg ikke finder denne samling vel-lykket, er det ikke, fordi der ikke er gys og stærke skildringer i bogen, for det er der. Men det får karakter af forpustet effekt-mageri. På en lidt bagvendt måde går der guvernante i gyset. Nymodens guvernante – sådan én, der ikke nøjes med at kravle ind under lastbilen for at se blod, men som kravler helt ind i ofrets kvaste hoved, og som alligevel ikke rigtig tør gøre det alene for fortællingens skyld, men sikrer sig et psykologisk alibi. Skildringen bliver psykologiserende og fortællerpositionen flimrende. Skildringen svajer fra fladt be-skriveri og udlægning til hårde hug, der står der.

Den benhårde og lunefulde folkelige fortællestil er opblødt i en psykologisk »moderne« form. Hvor folkelige sagn

og eventyr og børns historier yderliggør psyke og fantasi, dér inderliggør denne fortaget med æstetisk anæmi som konsekvens, nymodens blegot.

Bedst er fortællingerne, hvor der er indskudt en sekundær fortæller.

I *Rigtige Spøgelse* har man en måde at om-gås gespenster på, der er lige omvendt af de færøske greulbilleder. Her bliver spøgel-serne til små pudsige fantasilegekammera-ter for et par børn, der har en mor, der er spøgelsesforsker. Ja, man må finde på.

Bogen rummer en lille net og letløbende bagatel af en historie, men den er godt for-talt, langt bedre end gennemsnittet.

Den falder i episoder, der er stramt og sikkert sat op. Blot skade, at det bliver ved den lidt ligegyldige ansats, der anslår en række spændinger og gags som virker æg-gende – og så ikke mere.

De småspændinger, der er, hvad angår omgængelse med spøgelse, skræk, grin og voksne, bliver ikke udfoldet. Hverken fan-tasiens gru eller grin slår ud. Ærgerligt, når nu forfatteren kan fortælle historier.

Bogen er underholdende så længe den varer, og den har en god tendens til at se nysgerrigt på mulighederne i det skræk-indjagende, fremfor at blive knuget af det. Selv det gruelige kan for det rette blik blive underfuldt. Men der er mere strøm på, når den slags sker i folkeeventyr som for eksempel *Drengen, der drog ud for at finde frygt* – eller i børnenes egne gys med ind-bygget overraskelse.

Man kan roligt tage både børn og spøgelse alvorligt. Der er ingen grund til at bortfor-klare eller bortpsykologisere nogen af dem.

Begge dele findes. Det viser børnenes historier.

Hvor dét, det kommer an på i livet, er fest og leg

Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012
ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen

Du har også henvist til fremmede folkelige kulturer?

– Det var jo fantastisk at komme tilbage til Bali og se og være i en kultur, som er dagligdag, som udøves hele dagen, og hvor det, det kommer an på i livet, er fest og leg. Samfundet er gennemkorrupt. Investeringen i fester er nøglen til samfund. Selv om det er kastesamfund. Det koster det hvide ud af øjnene overhovedet at komme ind i det der system. Hele deres sociale prestige står og falder med investering i fester, der er tale om en gennemført ritualisering. Man kan sammenligne med almuekulturen her i landet, hvor det for bønderne kom an på at holde fester og seancer. På Bali er der et sammenstød mellem nærmest kommunistiske landsbykooperativer, fællesskaber som indgår i et mystisk kompromis eller en sammenhæng med kastestrukturen som et dødsmerke over foretagendet.

Folk dér lever fra hånden i munden, og samtidig så er det hele øjeblikbestemt på en måde. De laver ofringer og bedeseancer flere gange om dagen, hver gang de går i gang med noget. Det er jo med de fineste små flettede kurve og blomsterarrangementer. Og så tror man, når man kommer gående der, at man skal passe på, at man ikke træder på det. Man skal jo nødig bryde et eller andet tabu eller gøre dem kede af det. Men det betyder ikke en skid. Det er bare væk.

Er det en parallel til børnekulturen?

Ja i en eller anden forstand. Der har man sådan en bred traditionskultur som Clifford Geertz beskriver det i *Deep Play*. Hans måde at gribe de her ting an på har jeg haft meget ud af. Han giver en legitimering af denne måde at arbejde på. Hos ham kan man også se, hvor meget det ville betyde, hvis man fik udviklet en æstetik-faglig synsvinkel, for han har også nogle begrænsninger. Nok er han orienteret mod symboliseringer, nøglesymboler og den slags ting; men han har ikke rigtig fat i *måden*, de gør det på, kun i *hvad* de gør, og på den måde er han en slags funktionalist. Hans perspektiv, hans vinkel er fremragende i sin insisteren. Men der er en dimension i det, som kunne udvikles. Det æstetiske er ikke udviklet, fordi han ikke har værktøjer til det. Netop æstetikfaget, kunstfaget har udviklet værktøjer af den art. Det bliver mere en skriven *om* hanekampe, end det bliver en beskrivelse, analyse *af* dem. Hvad fanden er det, der foregår der i den enkelte hanekamp? Han har givetvis fat i det centrale der, men der ligger også en udførelsespraksis, en *story* i det aktuelle, i det lokale, som betyder noget.

Jeg fik simpelt hen et trip med de der balinesiske skyggespil. Der har vi verdens bedste fortællere. Det, der viser sig, er, at det hænger sammen. De er hinduister, og deres *stories* er hentet fra de gamle indi-

ske helligskrifter. De er på sanskrit. De her skyggespillere er så fantastiske, fordi de kan det samme, som ungerne gør i rollelegene, ikke! Den eneste, jeg rigtig kan komme i tanker om, der kan det i en vestlig kultur, er Dario Fo. Har I set ham live? Jeg har set ham engang i Italien, i Bologna, en anden gang i Spanien, i Barcelona.. Man forstår ikke et øje, vel, men man griner. Han var helt oppe på mærkerne, og vi var helt kvæstede. Men tag nu de der skyggespillere på Bali. Udstyret er et lokale, hvor der sidder et publikum, og så er der en skærm, hvorpå skyggespillet foregår, og den er sat fast i en frisk banantræsstamme. Der sidder så ham der Dalang, ja (staver:) D-a-l-a-n-g. Han sidder så der, jeg gik til den samme tre-fire gange, og jeg fik lov til at sidde inde bag ved.

Han sidder og styrer skyggefigurerne eller hvad?

– Se, han har de her figurer, og det er jo igen lidt ligesom i vores folkeeventyr, her er det så bare mere eller mindre religiøse figurer, men det er heltefigurer. De er så stykket op i hovedheltene, altså det højepiske niveau, det hellige niveau. Så har man et niveau med deres visirer og tjenere og sådan nogle, og det et halvkømt dagligdags, normalt niveau. Og så nogle dummeperere. På den anden side er de onde graderet på samme måde, i superdæmoner og nedad. Det sjoveste sker i mellemniveauet. Historien ligger fast, det er de samme formaliseringer og skidt, som vi kender til hudløshed, og figurerne er også fastlagte, men der er mange figurer i gang i sådan et spil. Han har en læredreng, der sidder og giver ham figurerne på de rigtige tidspunkter. Der er meget uro i forsamlingen, folk går og kommer

hele tiden også, altså hvis de spiller i lang tid. Men momentvis falder de ned, så er der virkelig hundrede procent koncentration. Der kan være gået tre timer, og så lige pludselig kommer det moment, hvor de tænder. Men i princippet tænder han den der lampe. Han har en olielampe i panden eller lige foran panden, som han tænder. Det giver et specielt lys. Så tager han figurerne. Der er et midterfelt med et træ, vi ville sikkert fortolke det som et livstræ, og der er harmoni og balance og den slags mellem de forskellige kræfter. Det er så dem, der går kaos i. Det er et spil mellem orden og kaos hele tiden. Og han balancerer så på en ryg. Han sidder foran, og det var fantastisk, hvad der skete. De sad der og pjattede, og de fyrede sikkert en masse sjofle vittigheder af og sådan noget, rigtig en mandehørm derinde bagved, hvor han og hans lærling sad, og så havde han yderligere en ældre mand, som hjælper på venstre side. Bag sig har han så et orkester, gamelan-orkester, hvor der sidder fire til seks mand og spiller de der rytmer, og han Dalangen har så dels det der lys, så har han figurerne, og så har han mellem tærne en lille træklods, som han slår rytmen med. Det er sådan set den, han dirigerer hele lortet med på et overordnet plan. Som han slår ind i den kasse, hvor figurerne ligger. Så går han i gang, og da lige pludselig, som fra sekund til sekund, så er der lige pludselig FFFFu!! siger det, og så er han bare hundrede procent koncentreret, nærmest i en slags trance. Og de andre går i gang, han dirigerer orkestret. Det, der ligger i det, er, at han har en historie, han fortæller. Den bliver fortalt, og den bliver dramatiseret i dialoger med figurerne, som så er en anden dimension, som kommer ind, og dem kører han jo også, samtidig med, at han fortæller hi-

storien, kører dialogen og kører orkestret med trækloidsen. Han kører dermed i tre sprogniveauer. Det er der, de skal på akademiet, for det ene niveau er det hellige niveau på sanskrit, det ville svare til at vores fortællere sad og snakkede latin. Det andet niveau er det middelbalinesiske, det dagligdags balinesiske. I bunden er så det vulgærbalinesiske. Det vil sige, at der er tre meget forskellige sprog, netop fordi det er kastebestemt. Der spiller han så med hele dette register, samtidig med at han hele tiden har en interaktion med publikum kørende, altså laver vittigheder, metareferencer, og den slags ting, og pludselig laver han karikaturer af os turister, taler lidt engelsk indimellem. Der kører han i de tre niveauer, som også er i en klassisk fortælling. Overført til den der rollemodel: dels sidder han som sig selv, dels går han ind i et spektrum af forskellige rollefigurer som aktør, dels er han i det centrale som *story teller* og iscenesætter, you name it, og han bevæger sig hele tiden imellem de tre niveauer. Det betyder så også, at der er et fjerde niveau, nemlig

det, der handler om interaktion og reaktion i forhold til omgivelserne.

Her er det i momentet et spørgsmål om dels at skifte i positioneringer, forholds måder, perspektiver, optikker. I en rolleleg er børnene dels sig selv som Peter og Karl. Det kan være noget, de har kørende, »*hvis du gør det på den måde, kan du godt gå ud af legen*«, hvor de kører på hinanden som personer. Det centrale er det niveau, hvor de iscenesætter fortællingen, »*du skulle ikke gøre det på den måde, moderen sagde sådan her*«. Og så er de også rolleaktører. Det er det tredje, dette at de går ind i rollen og gør et eller andet dialogisk eller gestisk som moderen eller i indbyrdes interaktion. For det fjerde har de så en slags kommunikation med/relation til publikum, her bare ikke som et eksternaliseret publikum, men de er i rollelegen hinandens publikum. Det er der, det bliver læreproces, hvor de kan være nysgerrige, udvikle de forskellige færdigheder, der skal til. Det er et meta-niveau.

Charlie

En dag var mig og min kat, Charlie ude at køre. Katten Charlie fræsede af sted på et skateboard, mens jeg var på cykel. Vi skulle til at køre igennem en tunnel. Pludselig tog Charlie en rød spraydåse op af lommen og begyndte at skrive et eller andet på muren, mens han stejlede på sit skateboard.

Da vi kom ud af tunellen, så kørte jeg op siden af Charlie og spurgte hvad det var han skrev. »Det er en hemmelighed. Men hvis du lover ikke at sige det til andre, skal jeg fortælle dig det«. Det lovede jeg så. Jeg skrev: CHARLIE VERDENS BEDSTE KAT. (Dreng, 12 år).

(Publ. i Kvan nr. 11 1985)

Fortællerrollen i børns fortællinger og rollelege

Om den humoristiske dimension i børns udtryk

Publ. i Rapport nr. 13: Barn og humor. NAVF's senter for barneforskning. Trondheim 1987. Også publiceret i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 9, 1987 og i Legekultur, 1996, s. 91-109.

Det følgende handler ikke direkte om humor – om børn og humor. Man skal ikke vente et bud på, hvad humoren er for en saft, eller hvilke ingredienser den består af, ej heller på hvordan man skelner humor fra andre lattervækkende idrætter.¹

Jeg betragter en definition af humor og en bestemmelse af dens komponenter som en umulig opgave – om end jeg ikke finder en åbnende indkredsning af den, dens ytringsformer, virkning og funktion omsonst. En sådan kan man i bedste fald blive klogere af.

Måske er humoren ingen saft, ikke et fænomen, ikke en fisk i vandet, men en særlig måde fisken glimter på, ikke en fugl i flugten, men et særligt sét drej i flugten. »Den der fanger fuglen, fanger ikke fuglens flugt«. Måske er den en ganske særlig slags fugl, der har mange elementer at færdes i, mangfoldige medier – som for eksempel fortællinger. Men aldrig sit eget. Måske den end ikke eksisterer uden for disse som noget i sig selv – den er snarere en særlig forholds måde, der vender synsvinklen. Den er som en underlig fisk, der ikke kan fanges, fordi den kun eksisterer i situationernes strømme og er lavet af samme stof som drømme. Som disse er den til gengæld sejlivet. Eller den er en fugl, der forsvinder, ligesom man tror at skyde den.

Som ræven der sagde: »Så fik man hørt det med«, da den døde i skuddet. Hvilken analyse af rævens skrog kunne aflæse rævens humor? Trak den overhovedet på

smilebåndet? Eller var den blot en seriøs ræv, der af videnskabelig interesse registrerede facts til det sidste? Eller var den én af denne verdens naive opfyldt af undren over al livsens mærkelighed? Eller var den en udlevet ræv, der lige fik det sidste med? En ringe trøst kan man sige, alt imens vi ler.

Men ræven fik det sagt trods alt og fik dermed en glørværdig død. Om det var som klovn eller som helt er ikke let at afgøre. Men mytologisk er den utvivlsomt – og det er fortællingens fortjeneste. I vores latter som i rævens replik vendes dødens triumf til en insisteren på liv. Galgenhumor kalder man det også.

Det er et træk i humorens væsen, at den bryder det snævre hverdagslige perspektiv, og som her med en troldsplint i øjet sætter det under evighedens synsvinkel – eller er det omvendt de yderste ting, der sættes i hverdagsperspektiv? Heller ikke dette siger noget om humor som sådan, evighedsperspektivet kunne lige så godt afføde fortvivlelse til eksempel. Men selve bruddet på det tilvante perspektiv, den dobbelte synsvinkel, som er i den ultrakorte fortælling (der er slebet til som ordsprog), vil jeg antage er en væsensbetegnelse for humor. Dobbelteksponering er det blevet kaldt. Dette brud, dette dobbeltgreb, hvor flere virkelighedsdimensioner bliver virksomme udover vanens éndimensionalitet, er det, jeg i det følgende vil beskæftige mig med som en væsens-

karakter ikke specielt ved humor, men i bredere forstand ved fortælling. Det vil forme sig som punktnedslag i et forsøg på at beskrive og indkredse den særlige *fortællerposition*, som jeg nok hævder er et væsenstræk, men som oftest ikke er manifesteret direkte i fortællinger, hvad der gør den vanskelig at påvise og beskrive. Dog er den til stede også i en fortælling som den om ræven. Det er kun ræven, der bliver skudt – ikke fortælleren. »Rævens død – hans liv«. Tilmed er ræven en fiktiv »ræv«.

Der er en fortæller i den historie. Det er ikke blot den verbale manifestation, der er virksom og afføder latter. Det er også *måden*, den fortælles på, og det forhold, at den *fortælles* af en fortæller, som står suverænt uden for historien i en distance samtidig med, at han er så indlevet i den, at han kan tale med rævens sidste åndedrag. Selve den gudsforgående kynisme over for liv og død er et brud på vante normer. Det samme er bruddet på realiteterne (ræve taler ikke, slet ikke, når de dør), ligesom selve dette at praktisere fiktion er et brud på det dagligdags. I et glimt åbner fortælleren fortællingens rum, fortællingens virkelighed. Den bliver til som virkende realitet i den situation, hvori den fortælles. Latter kommer til eksistens såvel som fortælling og humor.

I mere korrekt udgave lyder historien: »Så fik man hørt det med«, sagde ræven, »han døde i knaldet«. Den hører til den folkelige tradition som et ordsprogligt bonmot – et eksempel på en særlig type stående vending, der har fungeret som et lager af bemærkninger til brug ved passende lejligheder og tilgængelige for hvem som helst. Fortælleren *i* historien er også en sådan hr. Hvemsomhelst mens fortælleren *af* historien ved bestemt lejligh-

hed også er Per Andersen, hvis det nu er ham, der brænder den af. Lige før hed han Mouritsen til efternavn.

Uanset denne traditionsbundne og formelagtige karakter er fortælleren udsagt hovedperson, ligesåvel som ræven er det på et åbenbart plan. Der er en indlejret fortæller, som er til stede og virksom med sproglig gestus, diktion og karakter. Ligesom der er en række signaler, som koder udsagnet som fiktion, som fortælling, og som vi umiddelbart aflæser, er fortælleren markeret gennem signaler. Fortælleren, dvs. markeringen af udsagnets fortalthed, er et af de signaler der siger os, at »dette er fortælling« til forskel fra fx information eller forklaring.

Fortælleren er blot ikke en privat individuel fortæller, sådan som vi er vant til at opfatte fortællere. Fortælleren er en rolle, forsåvidt en fiktiv rolle som rollerne i børns rollelege. I forhold til ræven er der tale om en meta-rolle. »Fortælleren« er forbindelsesled og formidler mellem fiktion og realitet, dvs. af den *situation*, hvori der fortælles. Derudover kommer der et tilskud fra den givne lejligheds individuelle fortæller. »Per Andersen« (eller »Mouritsen«), som kommer med den her bemærkning, er både Per-Andersen-som-fortæller og fortællingens »fortæller«. På den vis *inkarnerer* han fortælleren. Og det er ikke enhver Per Andersen (eller Mouritsen), der er lige gode til det, og som kan foretage dette spring.

Det er i dette punkt udover realitet og fiktion eller i bevægelsen mellem dem, at fortælleren befinder sig. Han er fortællingens centrum – vel at mærke et centrum i bevægelse. Dette fortællingens arkimediske punkt – som adskiller sig fra Arkimedes' punkt ved netop ikke at være fast, men i bevægelse som den klode, han påstod at

kunne flytte – dette punkt er efter min antagelse også humorens springpunkt. Som i fortælling er der også i humor en situationsreference, der er virksom (også når fortælling og humor befinder sig i en bog, dvs. aktiveres i en læsers bevidsthed). Blot er humoren endnu mere flygtig end fortællingens »ånd«, mere sporløs.

Historien om ræven er ikke en børnehistorie – børn i dag ville knap forstå den i denne form. Hertil kræves bl.a. erfaring med både realiteternes og fablernes ræve. Men på sin vis handler den også om nutidens børnehistorier. Det er med børn som med ræven i historien. De ler ikke altid af det samme som de voksne. Ofte finder de ting grinagtige, som det er ufatteligt for os, at der skulle være noget morsomt i. Og vi voksne ler ofte af ting, børn fortæller, mens de ikke selv finder dem morsomme og ser undrende på os, hvis de da ikke føler sig til grin. Vi på vor side fortrænger ofte deres ufattelige lattermildhed som manglende duelighed. De er jo små og halvfattige i ånden, kan vi sige, ganske vist på en anden måde med mere tekniske ord såsom uudviklethed og den slags. Men hvorom alting er, dette forhold gør det ikke mindre vanskeligt at handskes med børns humor: Var det overhovedet humoristisk ment det udsagn, vi sidder og analyserer? Eller omvendt, hvad humoristisk kan der vel være i det, de lo ad?

Hvad voksne ler ad, men ikke børn

En dreng på omkring 5 år fortæller historie til en voksen og nogle andre børn. Han begynder sådan:

– *Engang så gik jeg langt ud i en skov. Og dér var et hus. Det var så stort. Du kan tro, det var så stort. Helt stort var det Og så gik jeg ind i det...*

Et af de andre børn bryder ind:

– *Turde du godt det når du var helt alene.*

Fortælleren svarer:

– *Ja, for jeg var jo voksen dengang.*

– *Nå, ja, siger den anden,*

Hvorefter fortælleren fortsætter historien som den selvfølgeligste sag af verden.

Voksne ler som regel af den bemærkning. De finder den morsom. Hvad de dog siger, de børn. Mange vil tolke replikken som et udtryk for, at børn blander fantasi og virkelighed, at de ikke skelner. Eller de vil se den som udtryk for, at børn indlever sig helt og fuldt i fiktionen, opsluges af den. Nogle vil gå videre og se forholdet som udtryk for ønskeopfyldelse, kompensation: Det stakkels lille afmægtige barn, der fantaserer sig til magtfuld voksenstatus. De fleste lader sig nøje med at konstatere endnu et eksempel på, at børn ikke rigtig kan det der med sproget, tidsregningen og biologien.

De voksne ler oftest overbærende, bed-revidende. Spørgsmålet er så, om de har nogensomhelst grund til det. Enkelte voksne ler forundrede, slået af den selvfølgelighed, hvormed ungen hævder fiktionens ret over for jordbundne »realistiske« indgreb. Forundringen kan have at gøre med en overraskende genkendelse af noget, man har kunnet engang, men har glemt og ikke kan længere. En særlig frihed og alvor. Disse sidste er selvfølgelig på sporet af, hvad den bemærkning betyder.

De voksne ler. Men det gjorde børnene ikke. »Nå, ja«, siger spørgeren. Selvfølgelig. Svaret er fyldestgørende. Ordvekslingen er i børnenes sammenhæng ganske nøgtern. Det er andre ting, der får dem til at le.

Som det er skinnet igennem, mener jeg ikke, replikken beror hverken på manglende sproglig kompetence, eller manglende evne til at skelne virkelighed fra fantasi, ej heller at der er den mindste lugt af kompensation i den. Tværtimod forstår jeg den som et præcist svar på tiltale og som en kompetent sproglig formulering af forholdet fiktion/realitet, som ganske vist har form af en konklusion, hvor mellemregninger og forudsætninger er udeladt. Samtidig er formuleringen ikke, hvad vi er vant til. Den er ikke-begrebslig, ikke-forklarende, men konkret, anskuelig og konstaterende: »Ja, for jeg var jo voksen dengang«.

Spørgsmålet bryder ikke fortællingen. Den hjælper tværtimod dens forestillingsunivers frem til synlighed, også sådan at en stakkels analysemaker for en gangs skyld kan få syn for fornemmelser. Gennem spørgsmålet fastlægges et underforstået fiktivt element: fortælleren selv som »fortæller«. Dermed åbnes også en skjult dimension i fortællingens rum: det er en »voksen«, der går i det hus. Fortælleren position kommer her til syne som fiktivt element. Det punkt, hvorfra fortællingen fortælles.

Umiddelbart ser det ud, som om der er kludder i tidsregningen (i den sproglige såvel som i den forestillingsmæssige verbaltid). Det er, hvad den voksne først og fremmest ler af: Den lille unge, der står og taler om *dengang*, han var voksen. Som om han var en olding af en fortæller, der så tilbage på sit liv, når realiteten er, at han står dér fire år gammel og har en evighed foran sig, før han er voksen.

Ret beset er brugen af tidsregning præcis – ikke i forhold til realiteten, men i forhold til fiktionen: Dens tid, fortællingens tid er: »dengang«, og den *er* »var«.

Også når indholdet er i futurum. Dette forhold er endnu mere markant, når man ser på børns rollelege, hvor de ofte omtaler i fortid, hvad de derefter gør eller siger i umiddelbar fremtid; denne datidsform, som er et af de centrale signaler for, at vi har at gøre med fiktion – eller leg. Drengen svarer på spørgsmålet ved at henvise til fiktionen, og at det de holder på med er fiktion, hvad der er noget andet, end hvis han gik som sig selv ud i en skov i real-life og realtime. Han gør det ved direkte at referere til dette signal. Han ekspliciterer det og tematiserer derved åbent fiktionens »dengang«. Han siger, både at det her er fiktion, og at han som fiktivt fortællerjag ikke kan hænges op på, hvad hans dagligdags jeg er for én. Han forklarer ikke, han markerer blot og henviser til, hvor det er, de befinder sig, nemlig i et fiktivt rum. Fiktionens ret er så selvfølgelig (også for spørgeren), at han ikke behøver forklare noget.

Replikskiftet viser derudover, at fortællingen ikke blot er dens indhold, men også dens »fortæller«. Ligesom det viser, at børnene forstår »fortælleren« som en fiktiv størrelse. Jeg'et er ikke blot den realperson, Per Andersen, 5 år. Hejrevej 7, 8230 Åbyhøj, Jylland, Danmark, Europa, Jorden, Solsystemet, Mælkevejen, Universet, Kosmos, Verden – der fortæller. Det er et »jeg«. Dette forhold tilsynelader sig i replikskiftet her. Og det er en sjældenhed. Som regel er netop den dimension kun indirekte manifesteret i gestus, stemmeføring og approach og derfor som regel overset. Dette replikskifte viser, at børns fiktionspraksis er mere veludviklet end som så. De opererer suverænt i begge dimensioner – og de ved om det, forholder sig til det og reflekterer det i givent tilfælde, hvor det snarere er os, som har en

tendens til at holde tingene i hver sit specialiserede spor, ikke mindst på børnenes vegne. En indgroet forestilling er netop, at mindre børn ikke er så gode til at skelne og reflektere sådanne forhold.

Med replikken markeres det punkt, hvorfra fortællingen fortælles, og det markeres i tidsformen, at det er et distancens punkt, eller måske snarere et punkt, hvorfra vejene mellem det reale rum og det fiktive rum forbindes. Det er en bro mellem det rum, hvori der fortælles, hvori de og de personer befinder sig – og fiktionens rum. Fortællingens rum omfatter begge, hvad der ikke betyder, at der ikke skelnes. Tværtimod, der foregår en vekselvirkende bevægelse, og bevidstheden er vågen. Den forholder sig samtidig med indlevelsen i fiktionen i en distance til den. Fortælling og fortæller er at forstå som noget, der frembringes i fortællingens situation, ikke som forud givne elementer.

Dette kan måske synes en noget lang og omstændelig udlægning af en tilfældig bemærkning, der måske ydermere blot er et lidt smart pseudosvar på et spørgsmål, men om så er, bekræfter det egentlig blot min udlægning. Omstændeligheden er begrundet i, at det efter min opfattelse er vigtigt at bryde gennem de gængse forståelsesmåder, hvad angår børn, fortællinger, fantasi og sproglig formuleringsevne. Der ligger et filter af psykologiske og udviklingsorienterede synsmåder og fortolkninger, der spærrer for at se på fænomenerne (de er udlagt, før de er beskrevet), og som ofte lukker for en betragtning af børns fortællinger som gyldige kulturelle og æstetiske frembringelser. De forstås i stedet som udtryk for et bestemt udviklingsniveau (sprogligt/bevidsthedsmæssigt) eller som et psykologisk symptom – i begge tilfælde som udtryk for *mangel* – før

de forstås som udtryk for børns kulturskabende evner og traditioner. Denne sidste synsmåde er nødvendig ikke mindst som et korrektiv til de dominerende.

Hvad børn ler ad, men ikke voksne

Ungerne i en børnehave var optaget af gåder i en periode, hvor jeg var i gang med et feltarbejde dér om æstetiske udtryksformer. De kunne ikke rigtig finde ud af gåderne og finde ud af at bruge dem »rigtigt«. De bragte dem alligevel og fik øvet sig op på den vis. En dag kom de med det særlige lys i øjne og stemme, der siger, at nu er det gådegætning, der er på færde.

De spurgte: – Ved du hvor grønlanderne bor?

Man ved der er noget lusk i spørgsmålet og svarer med varsomhed. Helt til grin vil man nødigt blive, men skuffe dem vil man jo heller ikke.

– Æh, på Grønland, svarer man så.

– Uhn, uhn, siger de og ryster på hovedet

– På månen, forsøger man sig. Fantasi-fuld voksen, ikke sandt.

– Uhn, uhn.

– Ja, men hvor så?

– Giver du fortabt? spørger de forventningsfuldt.

– Ja, siger jeg – hvor bor de så?

– De bor selvfølgelig i franske kartofler, svarer de.

Og de griner, og de griner, og de griner.

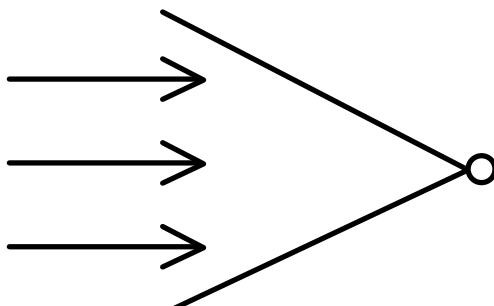
Dér står man, desorienteret og kan ikke se, hvad morsomt der skulle være i det. Til dato har jeg ikke kunnet finde ud af, hvad der er så sjovt i det svar, selvom jeg ofte har tænkt på det. Jeg oplevede det dengang afgjort som en mangel i min humoristiske sans. Omend jeg sagtens kan bortforklare det med, at de endnu ikke rigtig

kunne det dér med gåder, eller at de havde misforstået, eller at de bare nød at få en voksen på krogen, nød at være de bedrevende, hvor de ellers var vant til at være de fortabte, der ikke kunne svare. Men sandheden i agt så kan jeg ikke overbevise mig selv om, at det forholder sig sådan. De lo så hjerteligt at det må være tegn på, at de fandt svaret eventyrlig morsomt. Dette, at grønlænderne bor i franske kartofler.

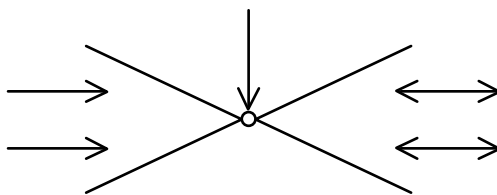
Måske er det slet ikke så indviklet, men blot et udtryk for deres friske opdagelse af gådernes mirakel, deres dobbeltgreb. Dette *brud* på de tilvante tænkespor. Befrielsen, når man undslipper den éndimensionale tænkningens vanemæssighed og ser virkeligheden (sproget) fra en ny vinkel og i flere dimensioner.

Gåder er en genre, der er indrettet på dette brud i forhold til vante tankespor og virkelighedsbilleder: Enhver gåde fanger ofret i en fælde, den være sig logisk eller sproglig eller fantastisk. Gåden lægger et spor ud for tankebanen, som *ikke* fører til løsningen. Den kræver et spring, mens spørgsmålet er som en fælde, man går i. Svaret befrier ved at sætte en ny dimension ind og derved åbne et større virkelighedsperspektiv.

Grafisk kan man anskue det således. Spørgsmålet lægger op til én tankeretning. Svarer man i forlængelse af den, går man i fælden og hugger i den:



Svaret åbner for en ny dimension. Man opdager, at man er som fisken i rusen, der blot skulle bruge en tredje dimension og svømme ud igen. Hvad er der mellem bakke og dal?



Også i gåderne er der et arkimedisk punkt, som er i familie med fortællerens punkt, et springpunkt. Det er sikkert i dette punkt, at ungernes latter udløses. Virksom i gåden er ikke blot de to virkelighedsområder: Grønlænderne på Grønland og de franske kartofler hjemme på bordet, men der er også dette at stå i et punkt hvor man kan overse og har adgang til både fælden og dens åbning. Hvad der i den tredje dimension er umuligt, bliver i den fjerde den letteste sag af verden.

Sådanne koblinger af ellers adskilte virkelighedsområder og sådanne brud på indesluttetheden i det todimensionale daglige univers og tænkesæt mener jeg ligeledes er et væsenstræk for humor – og ikke mindst dette at befinde sig i det punkt hvor man kan *forholde sig* til det.

Gåderne er en gammel tilslebet genre, der er anlagt på at sende sine udøvere ud

på rejser, hvor låste tankebaner brydes. Det er ikke kun japanske vismænds gåder, der har zen-power i sig.

Men ungerne lo nu mere hjerteligt end som så. Jeg er stadig desorienteret.

Børnehavens bedste vits

En anden gang da jeg var på togt med båndoptager i en børnehave, blev jeg straks i døren, da jeg kom for første gang, modtaget af en deputation af børn. De havde fået at vide, at jeg kom og hvorfor. Jeg var sådan én, der gerne ville høre nogle af deres historier, remser og sange.

Talsmanden for deputationen spurgte, om det ikke var mig. Jo, det var det jo. Om jeg ville høre den bedste vittighed, de havde dér i børnehaven?

Jo, det ville jeg gerne.

– Tænd så båndoptageren! Det gjorde jeg. – Er du parat?

– Hvis man spiser koldskål, så bli'r man en tvebak. Sagde han så. Dér stod jeg. Og de grinede. En lille fyr stod lidt bagved. Han pegede på sig selv og sagde, da der blev ørenlyd: – Og det er mig, der har lavet den.

Siden fik jeg baggrundshistorien fra én af de voksne. Det viste sig, at det var et »mislykket« rimeri. De havde siddet og spist og havde imens sammen med en voksen lavet rimerier efter fast formel. For eksempel sådan her: Én siger: – Hvis man spiser ost. En anden finder på et rim og svarer: – ... bli'r man en kost. Det havde de megen fornøjelse af. Men da Thomas sagde: – Hvis man spiser koldskål... – og han selv efter en pause fortsatte: – ...så bli'r man en tvebak, da væltede bordet af latter. Den slog alt. Ungerne blev ved med at bruge den. Dage, uger efter, den var lige god, uopsli-delig længe efter, som da jeg kom, og et nyt ansigt også kunne forny vitsen.

Det gode ved den må være bruddet på mekanikken, der havde fanget deres rimeri i en slags jævnstrøm. Thomas' brud på den mekanik både med rim og fantasispring fik brudt indesluttetheden og befriede dem til at forholde sig til det, de sad og lavede. På den vis fik hans rimnød genetableret en sanselig dimension i fantasispringene. For selvom koldskål og tvebak hører sammen (mere end kost og ost som indhold), så blev selve det at blive tvebak nok genindsat i sine surreale ret-tigheder, hvor kosten blot forblev i rimets mekaniske dimension.

Da Thomas præsenterede den vits, grinede de voksne også, men de holdt hurtigere op end børnene.

At jeg stod desorienteret uden at et latterkvæk undslap mig, er ikke så mærkeligt. Situationen, sammenhængen er nødvendig for at latteren udløses – i det mindste for sådan en voksen som mig, for børnene havde u-rimet også en selvstændig vittighedsværdi. Det må have at gøre med dette at blive til tvebak af at spise koldskål. Altså den bogstavelige anskuelighed. Den virker ikke rigtig på voksne: Som om det skulle være morsomt.

Børnehavebørns vitser skulle undersøges. De er sære, ufattelige. Der er mere i dem end som så. Vi kan ikke blot fortrænge det ved at henvise til alder, misforståelse eller manglende sproglig kompetence. De griner for meget.

»Det var sgu da underligt«

Følgende eksempel er en udskrift af optakten til en historie, som blev fortalt af en dreng på tre et halvt år, da han lå og skulle sove:

(Hvor var det du var henne?)²

I Sguland.

(I hva'for et land?)

I Skuland. Alle, alle, alle dem jeg ikke ku' – de dyr jeg ikke ku' li. De var allesammen skudt, de var skudt (Var de skudt?) Ja. (nå). Helt ihjel. Så så jeg et lille føl, den havde ingen mor, den var død. (nå). Så var der en anden sød hest. (hm). Den passet på den lille føl. (hm). De døet aldrig, fordi den var stor helt op til luften. Du kan tro den ku' ikke komme op på... hvergang – den sku' op, ad ryggen, så kan du tro, så var den helt lang, så kravlet den, og kravlet den op ad den lange hest (nå). Og så – klik, klik, klik. (Var det en giraf?) Nej, det var ikke, det var bare en stor hest. Den var så kæmpestor, (hm). Det var'n. Den var så kæmpe som den der hest. Du kan tro, så kæmpe stor var'n. Du kan tro den var helt rundt om maven. Du kan tro, den har sgu spist så meget så den blev helt rund og rund og rund og rund. (jæ). Den bliet helt rund som en bold, lige pludselig. (gjorde den?) Så trillet den så rund som en bold. (nåeh). Så havde den ingen unge mer', fordi dens unge, den var osse død. (nå). Så var, så kom der ikke fler', så var der ingen. (nå). Så gik den og græd. (nå) ...? ...?

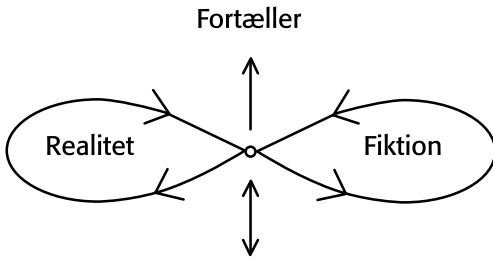
Men så kom der en anden hest. Det var, det var den, det var så'n en hest. Den passet på den der lille hest Ja, så'n en ponyhest, det var så'n en lille grø... – så'n en lille-æ-brun ponyhest og en stor ponyhest, så'n var den. (hm). Så'n var den, så kom den og passet den, for den døet aldrig mer', for den har været død. (nå, har den?) Ja, så begravet de den op igen. Så... (latter). Så troed' jeg de skulle grave den op igen (hæ, hæ). Så gravet de den op igen. Det var sgu da underligt. De gravet den op. (jæ). Så ku' de se om der var noget dernede. Så gra-avet de, og gra-avet. Så lige plus'lig – så ...

I denne fortælling, der er udskrevet efter bånd, er det omtalte punkt manifesteret og således dokumenteret: »Det var sgu da underligt«. Der er det. Egentlig er det ikke et punkt, men en glimtvis synliggørelse af en bevægelse, der forløber samtidig med fortællingens indholdsstrøm og sproglige substans. Det er med den sætning som med en genstand, der fra den tredje rumlige dimension skærer igennem et todimensionalt sanseplan.

Udsagnet viser hen til en bevidsthedsdimension, der ligger i og omkring fortællingen, og som er aktiv hele vejen. Denne klarøjede bevidsthed om, hvad der sker, står ikke i modsætning til hengivelsen i fortællingen. Tværtimod er den en vågen hengivelses forudsætning.

Fortælleren både fortæller og ved om fortællingen, og at han fortæller. Han forholder sig til den, til sig selv som fortæller, til fortællingens situation og tilhører, til indhold og til virkemidler og til sproglig udformning.

I denne fortælling, der ligeledes i lange stræk har latteren som sit projekt, fortællerens projekt, er det i dette punkt latteren for alvor springer. På båndet hører man, at latteren her bryder igennem. Han ler overrasket over sig selv, og hvad han finder på, og tilhøreren ler. Skridtet til siden, den klare ytring af situationsbevidsthed, virker netop ikke destruktivt ind. Den intensiverer tværtimod. Man kunne sige, at han på én gang holder hjertet varmt og hovedet koldt, hvis det ikke var, fordi hovedet også var varmet godt op og hjertet samtidig temmelig cool. Åndsnærvarelse er måske et bedre ord for den måde, hvorpå han opererer ude af og inde i historien mellem realitet og fiktion, og frembringer fortællingens virkelighed



Rollekomplekset i rollelege

Om rollelege kunne der siges mange ting, for om nogen steder trives her psykologiserende forståelsesformer.³ En folkloristisk, tekstanalytisk tilgang er påtrængende, både hvad angår formidlingsformer, temaer, fantasiformer, sproglige og kropslige ytringer og interaktioner. Her skal jeg imidlertid i tilknytning til det foregående indskrænke mig til at skitsere min begribelse af rollestrukturen i sådanne lege.

Rollelege opfatter jeg som en særlig type fortælle snarere end som dramatiske optrin. Det dramatiske er underordnet legens hovedfortælling. Man kan sige det på den måde, at det er fortællinger, som udtrykkes ikke blot sprogligt, men også korporligt i dramatiske sekvenser. Den dramatiske karakter beror derudover på, at der er mere end én fortæller – som regel er det dog sådan, at der er én hovedfortæller og leder af legen (svarende til fx Færø-dansenes forsanger og fordanser).

Det afgørende argument for at karakterisere rollelegene som fortællinger er deres præteriske udtryksform. Det er fortællingens datidsform, der er den overordnede. (Hvad der ikke betyder, at det nødvendigvis er den mest frekvente). Når børnene i rolleleg udtrykker sig i præsens, er det enten i replik, eller det kan tolkes som historisk præsens. Det afgørende er, at datidsformen overhovedet bruges,

også når det er »fremtidige« handlinger, der omtales (jvf. foran om fortællingen: *Dengang jeg var voksen*). Det er samme form, man finder i fortællingen: »Der var engang« eller som det er almindeligt i mundtlige former: »Der var« eller »det var«. Det bør måske anføres, at der er forskel på yngre og ældre børns lege. Hos de ældre får legen undertiden karakter af præsentisk drama – uden at man derfor behøver forledes til at forstå dette som et udtryk for, at de yngre børns metode er at betragte som et tidligt uudviklet trin på vejen mod det »rigtige«.

Fortidsformen kan betragtes som en konjunktiv, dvs. den markerer, at der er tale om noget forestillet, noget irrealt. Den signalerer, at vi nu er i en fiktions virtuelle rum eller ramme. Formen viser, at det er fortællingens fiktive rum, der åbnes i rollelegene. Den signalerer: Det her er leg, det her er fantasi, det her er fiktion, hvilket betyder at udsagn og udtryk aflæses inden for en anden kode, og derfor får andre betydninger, end hvis de samme begreber og udtryk anvendtes fx i dagligdagens informerende ramme eller kontekst.

En tilsvarende markør ligger i den udbrede brug af 3. person i rollelege, når de snakker om sig selv som personer i fiktionen. I stedet for at sige »Nu er vi røvere«, kan de sige: »Nu var de jo røvere«. Også denne trediepersons-form har karakter af et signal på at det der foregår, er fiktion, leg. Samtidig er det ikke uden betydning, at både fortidsform og tredieperson sætter en distance til den aktuelle situation, som legen foregår i. Overfladisk set ligner det en splittelse, men der er snarere tale om et dobbeltgreb end om personlighedsspaltning. De kan i ét greb fastholde sig selv både som privatpersoner og som fiktionsaktører og fastholde legens fiktive

rum og den dagligdags situation, de leger i. Desuden viser disse »distance«-former, at de *forholder* sig til sig selv og til deres forehavender.

Vi har det med, at bøm er så og så spontane, de indlever sig 100% i alting. – Det er rigtigt nok på ét plan, men for at lege sådan en leg, må de samtidig stå et cool skridt bagved sig selv og legen. De er på én gang inde i det og ude af det.

Det er veldefinerede fiktive universer, der er på tale i disse lege. Far-mor-børn-legene er et eksempel med veldefinerede roller. Moderen er sådan og sådan: en traditionel *modertype* kendetegnet ved administreren, irettesættten, kontrol, skældten ud – en arg rappenskralde med andre ord. Dette er den ene nødvendige rolle i denne leg. Den anden er *Lillen* (der også kan optræde i form af en hund), som enten er en trodsig, »uartig« og oprørsk Lille eller en forpyldret, klynkende Lille. Men altid en Lille, der sætter grus i moderens maskineri og hidkalder hendes udskældten eller omklamring. Sådan skal det nu være. Faderen er ligeegyldigt vedhæng, hvis han overhovedet er der. Storesøstre kan forekomme som moderens sergenter.

Forståelsen af disse lege og fortællinger har i høj grad været forankret i aflæsning af dem som umiddelbare gengivelser af børnenes oplevelse af deres psykiske og sociale omstændigheder. Det er de for så vidt også. Men man har ofte sprunget over den mellemregning, som ligger i den æstetiske udtryksform og det forhold, at de er fiktioner. Dette fører til skæve aflæsninger, som er mere primitive end den bevidsthed, børnene selv lægger for dagen om, hvad de gør, og hvad det betyder, når de udøver disse udtryk. Det er især opfattelsen af, at børnene imiterer omgivelserne eller blot og bart forklædt i symboler

beskriver deres vilkår, der har medført en for reduktiv aflæsning – og deraf følgende forsøg på justering og pædagogisering.

Der har været det samme problem med pigelegene som med drenglelegene. Hvad er det fx for en kønsrolle de små piger går og opdrager hinanden til? Den mest dødssyge traditionelle kvinderolle, man overhovedet kan opdrive. Et synspunkt, der udspringer af den teori, at børn imiterer og efterligner og på den måde tilegner sig bestemte voksenroller. Men den teori holder ikke. Det er ikke det, de piger leger. Det kan ud fra den teori se underligt ud, at den leg – med dén *mortype* – bliver ved at hænge ved. Det ligner jo en forældet kønsrolle.

Og hvor er faderen? Legens navn er nærmest falsk varebetegnelse. Faderen betyder intet i den leg. Han kan være der, eller han kan ikke være der. Hvis han er der, bliver han smidt på arbejde, og så kan han sidde og glo og kede sig ihjel henne i en krog. »*Må jeg ikke godt snart komme hjem fra arbejde? Jeg gider ikke, hvis jeg skal sidde og være på arbejde altid!*« Når han endelig får lov at komme hjem, efter at pigerne har kørt legen godt og grundigt, så bliver han sat i en stol, får evt. avisen serveret. Så får han mad, og det får han nogen gange proppet ind i munden, så bliver han lagt i seng. Det er en dødssyg rolle. Ikke så mærkeligt, at drengene begynder at lege krig i stedet for. Nogle har set det forhold, at når far-rollen er blevet indholdsløs, så er det et udtryk for, at børn lider af fadermangel i dag, at de ikke har mandlige forbilleder og lignende. Men efter min opfattelse er det ikke hvad det handler om. Fædrene tager sig mere af børn i dag end nogensinde. Mødrene er udearbejdende. Alligevel har de den der hjemmegående figur i rollelegen. Nærmest et moderuhyre.

Grunden er nok, at det er nødvendigt ud fra legens synsvinkel, og det har ikke noget at gøre med, om moderen er »korrekt« eller ej. Legen handler om noget andet. Desuden er faste formler vigtige. De kan ikke blot udskiftes. At tro det er mangel på respekt for æstetiske udtryk. Hvis en voksen blander sig og prøver at lave om på kønsrollen fx for at få lidt med udearbejde og skilsmisser eller andre seriøse moderne kvindeaspekter ind i den, så går ungerne tit med på det, for de kan godt lide at have en voksen med, og det kan være helt sjovt at prøve noget andet. Andre gange siger de: »forbudt for voksne«, hvorefter de går de ind i et hemmeligt rum. Det er ikke sikkert de laver noget særlig frækt derinde, det kan være for at være på egen boldgade.

Det viser sig, at de voksnes indgreb preller af som vand på en gås. Legen ligger fast og rollerne; ungerne vender tilbage til de samme figurer igen, så såre den voksne har forladt scenen. Skal man danse er det vigtigt at have enkle grundtrin. De kan ikke blot udskiftes. Disse roller er som sagt ikke realistiske imitationer. De er fiktive *typer*, episke elementer. Det sikreste tegn herpå er, at uanset om børnene og deres rigtige mødre til daglig taler jysk, så taler de i legen som »mor« med en ganske særlig »findame«-stemme.

Selv om de bor ude vestpå, eller oppe i Vendsyssel, og selvom deres mødre snakker dialekt til daglig, og de selv gør det, så bruger de en »forfinet« måde at snakke på. Det er dem selv, der kalder det »forfinet«, et begreb, som er et nøglebegreb også på andre områder børn imellem. »Hun er så forfinet,« kan de sige og ikke mene noget særskilt positivt med det. Vi hører straks, hvor den stemme kommer fra. Den lyder umiskendeligt københavnsk i jyske ører.

Hvis man går ud i brokvartererne i København, så taler børn der også »forfinet«, og dermed kan man indkredse stemmen til den nordlige del af København. Det er det såkaldte Hellerup-dansk, vi lægger ører til. Det betyder, at den stemme, der taler ud igennem pigernes mund, er en meget præcis stemme til den rolle.

Stemmen her viser, at der er noget andet på færde end efterligning af de voksne. Det er jo ikke en imitation af deres mødre. De bruger i mor-rollen en stemme, som magten har talt med her i landet i århundreder. Stemmen er en formel og udtrykker noget bestemt, den hører til alle de fine, alle dem der kom derovrefra: embedsmænd, dommere, præster, hele kleresiet, der bestemte over os. Det er den stemme.

Hvordan kan man vide, at det er magtens stemme, de taler med, når de taler københavnsk, taler fint eller »forfinet«, som de selv kalder det? Det kan man heller ikke vide alene på det grundlag, men sætter man stemmen i sammenhæng med den rollefigur, den hører til i far-mor-børn-legen, nemlig moderen, er der ingen tvivl om, at hun er en magtfigur i forhold til *Lillen*. I legens niveau hører den bestemte stemme til den bestemte figur, og hvis vi hører efter, ved vi godt, hvad den stemme betyder, og hvad det er for en stemme. Det er bestemmer-stemmen. Legen kører i høj grad på bestemmeri i forhold til *Lillen*. I Norge er forholdet det samme. Der er det en Oslo-dialekt, der fungerer på den måde.

Stemmen svarer præcist til legens overordnede tema, som er en konfrontation mellem *det voksne* og *det barnlige* – moderen og *Lillen*. At børnene derudover henter fiduser, replikker, gestus, gøremål fra deres rigtige mødre er en anden sag. Her kan man sige, at de på sæt og vis imiterer,

men det er en særlig stiliseret imitation, som er underordnet legens projekt. Projektet er ikke at imitere deres egne mødre, men de er gode kilder for nødvendigt råstof til frembringelsen af legens mytologiske og ofte karikerede mor-figur. Selvom mødre kan være slemme, må det dog i sandhedens interesse siges, at de ikke kun er sådanne rappenskralder, som dem børnene fremstiller i legen. Hvad jeg her forsøger at skitsere, er en opfattelse af disse lege som *fiktioner*, med hvad det indebærer, fremfor som symptomer.

Konstellationen mellem *Lillen* og moderen er et grundmønster, legen er bygget op over. Moren og *Lillen* er en slags mytologiske figurer. Denne leg er ikke er en realistisk historie, der efterligner det daglige liv og dets roller, men den er en art myte, hvor børns liv og erfaring om, hvad det vil sige at være barn i dag kommer til udtryk. Hvad er moderen for en? Hun er en art inkarnation af børns erfaring om voksendommens rolle i deres liv. Hun er »det voksne« inkarneret i en figur, der ligner en karikatur. Det er ikke et realistisk portræt, selvom man sagtens kan høre sig selv gentaget i replikker og gestus. Børnene bruger, hvad de kender som råstof, når de skal skaffe kød til rollen, rå kød ofte. Hvor drengene overvejende henter råstof til deres lege fra medierne, dér henter pigerne det oftere fra dagligdagen. Men det er stadig ikke en imitation. Imitationerne er elementer, der bygger en anden helhed op. Metoden er den samme som man finder i Holbergs skuespil eller det gamle *comedia dell arte*-teater med Pjerrot og Harlekin og den type figurer, der inkarnerer nogle centrale virkningskræfter og erfaringer i livet. På den måde er det voksne inkarneret i morens skikkelse. At det er i moderens skikkelse er

måske ikke så mærkeligt; mødre har oftest administrator- og direktørrollen i hjemmet. Ingen tvivl om det. Og kvinder har det oftere i institutionerne.

Det barnlige er sat på spidsen i *Lillens* figur, som det voksne i moderens figur. Legen udfolder så en konfrontation mellem de to principper. Drengene fortæller en lidt anden historie. Men hvad der fortælles i begge tilfælde, er historier om deres eget liv, ikke de voksnes, eller deres forestillinger om det. Det er beretningen i symbolsk form om dagligdagens drama, en lidt harsk historie, set fra en voksensynsvinkel, men også en stærk historie. Rollelegen er et medium som sætter dem i stand til at udtrykke og fortælle en barnlig erfaring.

De faste rolletyper er rollelegens formler, faste størrelser på grundlag af hvilke, der improviseres en fortælling af forbundne sekvenser, men uden egentlig begyndelse eller slutning. Legen former sig som en kædeagtig strøm af sekvenser – rollelegene er også i det stykke i familie med metoder og æstetik i folkelig fortælling og drama som fx *commedia dell arte* – eller med Dario Fo's farcer og fortællinger for den sags skyld. Raffinementet og kompleksiteten svarer – alt andet ufortalt – til, hvad han gør, fx når han fortæller og markerende agerer Jesu barndoms historie.

Som regel vil den pige, der leder far-mor-barn-legen også beslægtet morrollen. Helt barokke optrin ses, hvis hun tager Lillerollen. Så kan hun i det ene øjeblik optræde som en vrælende baby for i det næste barskt at dirigere med de andre og fortælle dem, hvordan de skal skælde *Lillen* ud. Lad os se på en model over, hvad lederen gør, og for overskuelighedens

skyld antage, at hun er moderen i legen.

Hun optræder da på flere niveauer, næsten simultant. For det første reagerer hun *som sig selv*, når hun siger til én af de andre, der ikke vil makke ret: – Hvis du ikke gør det, så kan du godt gå – eller: – Så må du ikke være med. Hvis hendes position er sikker, kan hun ligefrem sige: – Hvis du ikke gør det, sådan som jeg siger, så gider jeg ikke være med.

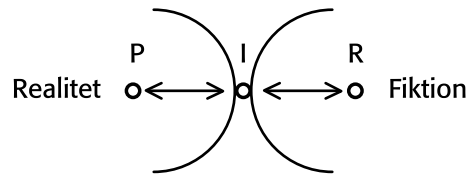
I næste øjeblik optræder hun som *fortæller/iscenesætter* (af sig selv såvel som af de andre) og siger for eksempel: – Nu gik moderen hen til vinduet og råbte ud til lille: »Kan du så være ordentlig lille. Hold så op med det skrigen«. Samtidig kan hun instruere *Lillen* i, hvordan den skal skriges op.

Herefter går hun hen til det fiktive vindue på moder-manér og råber med findame-stemme: »Kan du så være ordentlig lille. Ellers får du ikke is til aftensmad«. Her er hun *aktør*.

Forløbet vil i praksis ofte være endnu mere komplekst, fordi hun også iscenesætter de andre deltagere – i eksemplet *Lillen* – og vel at mærke må gøre det samtidig. *Lillen* skal vide, hvad den skal gøre og sige. Endvidere er hun ikke enefortæller. De øvrige gør det samme og opererer i de samme dimensioner som hun. Den »gode« leder er netop karakteriseret ved, at de øvrige kommer med i legens frembringelse. Hvad der for alle de involverede kræver højt udviklede evner for improvisation. Man kan aldrig vide, hvor legen er på vej hen. De forskellige tilskud gribes, sorteres eventuelt fra, men den forløber i et vekselvirke. Ret beset er det en yderst kompliceret organisation og udøvelse, der er på spil i sådan en leg. Ungerne leger tilsyneladende med stor selvfølgelighed. Men der ligger årelang praksis og øvelse

bag denne selvfølgelighed. Det skal man ikke tage fejl af.

I princippet er de her karakteriserede rolleniveauer en grundstruktur. Man ser en bestandig opereren mellem tre niveauer eller bevidsthedsformer, hvor fortæller/iscenesæterniveauet er det overordnede. Det er det, som formidler de øvrige, ligesom det formidler og er transformationspunktet mellem realitet og fiktion. Det er et distancens punkt. Det punkt hvorfra deltagerne forholder sig til både sig selv, hinanden og til det fællesprojekt som legen, dens tema og aktioner er. Grafisk kan rollekomplekset anskueliggøres:



... hvor P er »privat«-personen, mens I er Iscenesætter/fortæller og R rollen. I legens praksis bliver denne enkle figur – som jo er avanceret i sin simultane vekslen mellem bevidsthedsniveauer (det er noget af det der er vanskeligt for voksne at gøre, og som gør dem til halvdårlige partnere for børn i rollelege) – til en vekslende vævning, fordi flere andre deltager på samme vis, og fordi legen er i fortsat bevægelse, ligesom disse positioner selv er det i ultrahurtige skift.

Hvad børnene praktiserer er en raffineret social organisation af uformelt »anarkistisk« tilsnit. Den er betingelsen for, at de kan skabe den kulturelle og sociale organisme, som legen er.

Når børnene kan det beror det på, at de gennem årelang praksis og øvelse, gennem deltagelse fra små og tagen ved lære

af andre børn har tilegnet sig de kulturtraditioner, der konstituerer legen, dens organisation og rollekomplekser, dens fantasiformer, udtryk, teknikker osv. Det kommer ikke ud af luften. Det er ikke et blot og bart barnligt udviklingsfænomen eller et betinget symptom på diverse viderværdigheder. Det er kulturudøvelse forankret i tradition og formidlet gennem et særligt socialt netværk.

Der kunne være mere at sige om en række af de ovennævnte forhold, eksempelvis det forhold, at vi her har med en kollektiv fortæller og fantasiform at gøre, som adskiller sig fra de gængse måder, fortælling og fantasi ellers praktiseres og forstås på i vores kultur. Her skal jeg indskrænke mig til atter engang at understrege den forud beskrevne fortællerposition, den særlige forholdsmåde som et nøglepunkt, også i rollelegen. Uden denne fleksible opereren i flere dimensioner på én gang, uden denne forholden sig, ville rollelegene være utænkelige – ikke andet end bornerte imitationer.

Rollelege er ikke specielt humoristisk betonede ytringer. Humor og latter kan springe ud af dem – såvel som gråd og tænders gnidsel. Men forholdsmåden, fortællingens point of free return (and progress) lader sig måske bedst beskrive gennem rollelegens struktur, hvor den manifesterer sig klarest.

Virkeligheden, der gik over optugtelsen

En af de store drenge, Hans, leger med én af de små. Den lille er flue. Hans er fluedræber. Den lille er ikke særlig begejstret for at have Hans rendende efter og daske sig i hovedet med en sammenfoldet avis.

Han prøver at slippe væk, og han prøver at slippe fri af legen. Han skifter mellem at klynke og summe som en flue, når Hans tæsker på ham.

Hans drøner efter ham, rundt i hele børnehaven. Mere og mere ballade bliver der. De voksne har råbt op flere gange. Uden resultat. Så griber én fat i Hans:

– Hans, nu holder du op, siger hun. – Hold så op med det.

– Ja, men så skal han også holde op med at være flue, svarer Hans.

Noter

1. Artiklen er oprindeligt et bidrag til en nordisk konference om børns humor. Den er trykt i rapporten, der er udgivet som BUKS nr. 9, 1989.

2. Fortællingen her er optaget på bånd. Drengen havde et trip med at fortælle historier, når han var lagt i seng. Dels var han vild med at fortælle historierne, dels var fortælleriet et godt middel til at holde på en voksen, især var faderen et nemt offer. Når fortællingen kørte gik drengen nærmest i en slags fortællerekstase, samtidig med at han var vågen og nærværende i situationen. Det blev til lange rablende skrøner, hvor alt muligt blev kværnet ind i fortællingen. Det kunne være dagens oplevelser, det kunne være hvad han kendte fra højtlesning, tegneserier, snak og sladder eller hvad han kunne hitte på lige ud af hovedet. Det havde nærmest karakter af en strøm af drømme og forestillinger og det ligner i strukturen rollelege og spontansange. Men formerne er forskellige. De kan forskellige ting. Parenteserne rummer den voksnes bemærkninger.

3. Jvf. *Projekt afvikling*.

Det handler om at få udrenset den natur, vi er

Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012 ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen

Du har talt om børnebjergens sociale funktion – hvordan udvikler den sig gennem børnelitteraturens historie?

– Den lille Katekismus er den mest udbredte, kendte og læste børnebog, der overhovedet er produceret i vores kultur. Det er en bog, der også er produceret til almueopdragelse. Den er en form for disciplinering, hvor folk og børn ses som kaosmagter. Den er udtryk for en dæmonisering af barndommen. Det handler om at få udrenset den natur, vi er, for den ses som en farlig størrelse, en unatur. Det er liv eller død for borgerskabet at give børnene kompetencer, kvalifikationer så de kan varetage borgerskabets interesser i fremtiden. Efter en samler kommer der en spredning, og det ses som en trussel, for det handler om at ekspandere. Det er en global ekspansion i den florissante periode, hvor borgerskabet var i kamp med den klassiske privilegerede adelsmagt. Derfor gjaldt det om at rekonstruere sammenhænge omkring børn. Pædagogikken opstår som fag. Denne sammenhæng skal fortællingen *Pådømte sager* læses i.

Drengene skal udsættes for en teknisk dannelsesproces og tilegne sig viden om økonomi, geografi, biologi, maskinalderen, dampmaskinen, teknisk *know how*, alle de polytekniske kvalifikationer. Men også en humanistisk dannelse, med mo-

ral, sprogligt osv. I Danmark får vi i 1814 folkeskoleloven. Det betegner afgørende gennembrud for bestemte processer i vores samfund. I 1814, i 1918 og i 1958 kommer de tre afgørende skolelove, det kører i pendulsving.

Nogle progressive pædagoger bryder kønsbarrieren, fx filantropisterne, der bygger på hvad vi i dag kalder reformpædagogik. At viden sætter sig som personlig karakter og dannelse. Man kører mellem Skylla og Karybdis, mellem disciplin eller tugt, som man kalder det, hvor man risikerer at smadre de egenskaber, der er brug for. Børnene skal bibringes handlingsdygtighed, selvdannelse, og disciplinen skal omformes til selvdisciplin. Den skal overtages af personen selv. Hvis man slår børnene til lirekassemænd, kan de ikke noget. På den anden side kan man ikke bare give slip. Kaosdimensionen lurer, og det er uendeligt destruktivt og farligt bare at slippe drifterne fri.

Vi får efterhånden i det 20. århundrede en refleksiv holdning til børn. Vi udvikler for eksempel en findelt aldersskala, og institutionaliseringen i dag omfatter også de små børn, ja, går helt ned i fostertilstanden, med tests og scanninger, kontrol med alt, hvad der kan være skadeligt. Kontrol og helst selvkontrol er nøglen.

Æbleskud ved højlys dag

Lille-Per er berømt og berygtet på skolen og i hele omegnen. Der går frasagn om hans gale streger. De fortælles med uskrømtet fryd mellem drengene. Det bliver de ikke ringere af.

Sådan en dag. Han syntes, at de var blevet lidt for smarte i kiosken på skolen, hvor de solgte æbler og andet sundt. Han ville sgu ikke give to kroner for et æble, når de kunne fås til fingerpris ovre i en have lidt fra skolen.

Han gik. En flok af de andre fra klassen gik med. De kom ud af skolen, over vejen og derhen. De andre dukkede sig bag hækken. Lille-Per luskede ind i haven hen til træet.

Ligesom han var ved at klatre op, bragede døren til huset op. En mand kom drønende ud og havde fat i ham inden han så meget som var kommet ned af træet.

– Hva ska du i det træ? Rasede manden.

– Ææh, det var et af æblerne. Det var faldet ned, sagde Lille-Per, så jeg ville bare lige sætte det op på plads.

– Du skal fandme ikke være fræk. Hvor bor du?

– I et hus, sagde Lille-Per.

– Hva! Skal du være fræk, brølede manden. – Jeg skal gi dig.

– I lige måde, sagde Lille-Per.

Og så gav han manden et slag over armen. Manden blev så overrasket, at Lille-Per fik sig rykket løs og var piftet af, inden manden fik måbet færdig og kom i fart efter ham. Det eneste, der indhentede Lille-Per og de andre, var mandens råb.

– Så fik man ingen æbler i dag, sagde Lille-Per, da de ad omveje var tilbage på skolen.

– Men måske i morgen

Pådømte sager

Analyse af et typeeksempel på en hovedgenre:

Den moralske fortælling fra 1700-tallet

Publ. i Edda. Nordisk tidsskrift for litteraturforskning. Oslo: Universitetsforlaget 1988, s. 195-201. Også publiceret som Det principielle kirsebær i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 15, 1990, s. 7-15.

Fortællingen *Pådømte sager* er et eksempel på de moralske småhistorier, der udgjorde en hovedbestanddel af 1700-tallets børnelitteratur. Den er trykt i et af de første danske børneblade: *Adresse Avis for børn* (1779-82). Den indgår her på linje med andet af tidens opdragende børnestof: Fortællinger, oplysende fagstof, nyheder, breve, annoncer osv.

Teksten udmærker sig således ved at indgå i, hvad man kunne kalde tidens mainstream børnelitteratur. Den udmærker sig derimod ikke ved at være særlig signifikant, hvad angår forfatter (en sådan opgives ikke), pædagogisk syn eller ved at være et nydannende eller særlig udviklet eksemplar af sin race.

Når den fremdrages her, er det fordi den dels repræsenterer den gængse type moralske fortællinger, dels fordi den alligevel adskiller sig fra hovedmassen af dem. Den rummer flere af genreens type-træk end almindeligt er. Der er flere dimensioner i den, og de er der i koncentreret form. Historien er mere »typisk« end de statistisk set mest almindelige. Den er ikke bare en banal afskrækkelseshistorie. Den har større udsagnskraft, og det er i denne forstand, den er repræsentativ.

Historien er ikke længere, end at den her kan citeres i sin helhed:

Pådømte sager

Papa sad på Domstolen i sit Sovekammer, og kaldte den lille arresterede Peter for sig. Arrestanten mødte under Geleide af sin ældre broder, for den faderlige Ret.

– Har du ikke taget Kirsebær i Haugen?

– Jo, min Fader! men jeg tog kun et.

– Er det ikke forbuden dig, at røre ved noget Træe, eller tage noget af Frugten selv?

– Jo! men jeg tog kun bare et.

– Gav jeg dig da lov at tage et og ikke flere?

– Nei!

– Hvad var mine Ord til dig?

– At jeg ikke maatte røre nogen Frugt i Haugen.

– Nu har du jo rørt og spiiet et Kirsebær og altsaa overtraadt min Befaling.

– Ja min Fader.

– Og hvad Straf sadte jeg for dig om du gjorde det?

– Jeg skulde have Hug.

– Nu vel min Søn, du har dømt dig selv, og det er altsaa billigt jeg opfylder mit Løfte.

– Dommen bliver altsaa denne: »Paa det lille Peter, ikke skal lære sig til paa Smaating at blive Tyv, og vænnes til ved Kirsebær og Æbler at stæle Penge og Ting af stoer Værdie, og tilsidst blive greben og straffet offentligt; saa kiendes for Ræt, at han bør have sine Hug uden Skaansel«.

Dommen blev Strax fuldbyrdet, og aldrig stial Peter siden.¹

Afskrækkelsens lærestykker

Tilsyneladende er historien en af de banale historier om, hvor galt det går, når børn er ulydige. En banal afskrækkelse-historie som alle de andre. De historier siger også på deres vis noget om tidens opdragelse og samfund. De er udtryk for et terroriseret og undertrykt barneliv. Sådan en historie er denne her *også*.

Den er som de fleste af disse historier et lærestykke, et eksempel – ikke til efterfølgelse – men til afskrækkelse. Det er slående ud fra en nutidig synsvinkel, hvor voluminøse kulisser, der stilles op i disse historier, hvor hårde sanktioner (straffe), der tages i brug, og hvor stærke magter, der sættes i sving for at håndhæve love, regler og påbud (både Gud, Fanden og Forsynet, samt sot, sult, forkrøbling og død – fortabelse socialt, personligt og sjæleligt).

Der spares ikke på krudtet for at få ungerne til at makke ret – de prygles, udstødes, gøres fattige, lemlæstes, slås ihjel i historie efter historie. Man kan nok sige, der bliver gjort noget for børnene, der sættes noget ind på sagen. Den man elsker tugter man. Ja, man kan sige, at der på sær vis gøres mere ud af børnene end hvad vanligt er i dag. Sagen, opdragelsen, tages mere alvorligt. Dette er denne historie et særligt markant udtryk for, samtidig med, at den adskiller sig fra andre historier ved at være yderst moderat. Tæsk er i sammenhængen et mildt middel.

Det budskab, historien har, er kort og godt: du må ikke stjæle, og gør du det lurer individuel og social fortabelse på dig. Tæsk får du også, vær du glad for det. Du kan endnu redde dig. Som sådan kan historien let affærdiges som et historisk kuriosum, endnu et eksempel på, hvor alvorligt man til de nyeste tider

tog børns smårapserier, og hvor fanatisk man straffede for det. Samme tema ville i en af de gængse historier være fremstillet i et konsekvens-forløb, hvor kirsebærttyveriet førte til mere tyveri – som gik videre til faktisk dom og enten død i fattigdom (eventuelt med forudgående anger og sjæleredning) eller henrettelse (der blev hængt børn dengang for tyveri, men det var nu nok ikke børn fra familier, hvor der blev læst historier).

Det er bl.a. i det stykke, at denne historie er moderat. Den vil mere end afskrække. Den vil mere end indterpe det syvende bud med tvang. Historien handler specielt om tyveri, men den handler i det generelle om børneopdragelse; den ikke bare afskrækker, den *indprenter*. Midlet hertil er dens gestaltning af et dramatisk rum.

Den faderlige ret

På fremtrædelsesplanet er historiens sted familien, faderens soveværelse, der her ikke er fremstillet som et særlig familiært sted, men tværtimod som det sted i huset, hvor offentligheden og samfundet materialiserer sig i den ellers private sfære. Den åbne fremstilling af forløbet som en rettergang med domstol, dommer og fangevogter er ikke bare en forstærkning, ikke bare en ydre rolletilskrivning. Den er udtryk for, at drengens handling er et brud på en højere lov end familiens egen, at den er en sprængning af familiens intime rum, og at den er en trussel mod familiens eksistens, mod dens karakter af at være beskyttelse mod omverdenens hårdhed, af dens funktion som menneskelighedens, ømhedens sted. Dette kommer til udtryk i den konsekvente gennemførelse af rettergangsformen og i historiens alvor.

Disse to planer ligger åbent i teksten: Det primære handlingsplan er det fami-

liære rum, som også er børns livsrum. Dette organiseres her som model for og som udtryk for det samfundsmæssige rum. Denne struktur, hvor ellers afsondrede sfærer sammenføres, er usædvanligt, og også karakteristisk for det tidlige borgerskabs situation og for opdragelsen (senere bliver børnene isoleret i familiens særverden).

Gennem denne opbygning forstærkes handlingens perspektiv og faderens rolle. Han er ikke blot »far«, han er »Fader«, familiens overhoved, ærkepatriarken i egen høje person. Og han er dommer. Hans aura forstærkes, idet han fremtræder som *samfundsmagtens* og retfærdighedens repræsentant.

Der ligger udsagt endnu et tredie plan i historien, en yderligere forstærkning af faderen. Det er ikke camoufleret. Ethvert barn på den tid ville øjeblikkelig høre, at faderen ikke blot taler med patriarkens og samfundsautoritetens (dommerens) stemme. De ville høre selveste gudfaders røst gennem hans. Det er Vorherres ord til Adam, der lyder gennem ham: *»Har du ikke taget Kirsebær i Hagen?«* eller: *»Er det ikke forbuden dig at røre ved noget Træ eller tage noget af frugten selv?«* Teksten er næsten lige så gennemsivt af religiøs sprogbrug og aura som af juridisk. Både Lov og Bibel taler i den.

Der sidder han altså på sin stol i soveværelset, måske i slåbrok og tøfler og med nathue, men allerede ved Peters ulydighed (synd), har faderen antaget sin anden maske: Skummel og sort for bevidstheden sidder han som straffende patriark, yderligere sort og streng gennem dommerrolle og retsritual. Peter er allerede stødt ud i den vilde verden. Yderligere runger så Gudfaders evige fordømmelse gennem hans ord. Stærke sager for en bette knægt,

der fik lyst til et kirsebær – forbuden frugt, forbuden lyst.

Det principielle kirsebær

Hvad er det da han har gjort? Det kan ikke bare være det ene kirsebærret det handler om. Eller rettere hvordan kan sådan et kirsebærtyveri være en trussel for familien?

Hvorfor fremkalder det den voldsomme reaktion fra de tre stærkeste magter. Hvorfor er dette småtyveri ved at udløse udstødelse og fortabelse over drengen? (Det lidt komiske skær, der er over historien for en nutidig læser har ikke været der for datidens »petere«).

Historien handler ikke bare om et kirsebærtyveri. Den handler om principper. Og om mere end tyveriet som princip, selvom det står centralt. Det vigtigste er ikke, at drengen har overtrådt dette bestemte forbud, denne bestemte norm. Det vigtigste er, at han overhovedet har overtrådt en norm, har været ulydig, har begået lovbrud.

Historiens tema er tyveriet. Lad os da se på det først. Også i senere tider har børns rapserier fremkaldt voldsomme reaktioner. Begrundelsen for at tage voldsomt fat har været den samme som i historien her: at forhindre senere udskridning i kriminalitet. Men i denne historie er det en pseudobegrundelse (omend sikkert reelt ment). For det er jo ikke ligefrem borgerskabets »petere«, der blive tyve (ikke den slags tyve i det mindste). Det gør ikke princippet mindre vigtigt, tværtimod. For så sandt som tyveri og privat ejendomsret hører sammen, så sandt som loven er udtryk for de besiddendes og magthavernes interesser, så sandt er den besiddendes interesse i lovens opretholdelse fundamental. Den sikrer hans eksistensgrundlag. Det er dette, det mest fundamentale

princip, Peter har forbrudt sig imod. Hans classes, hans families og hans egen eksistens beror på dets opretholdelse. Hans handling er således udtryk for fatal mangel på bevidsthed herom.

Historien viser, at det ikke er nok bare at tæske princippet ind i drengen. Han må *overbevises*. Derfor iscenesættes hele ritualet med afhøring, selvfordømmelse, begrundelse og straf. Og derfor må den sociale fortabelsesrisiko hales frem. Den er reel nok. Det er vigtigt at gøre noget ud af det, at prente det ind i ham. Lige uden for døren ligger nød og elendighed i rendestenen og ude på galgebakken er konsekvenserne synlige også for børn. Ejendomsretten og lovens hellighed er selve grundlaget for eksistensen. Det kan ikke siges direkte, men forankres i guddommelig indstiftelse og eviggjort retfærdighed gennem en omtolkning af syndefaldsmyten til en ideologisk historie om Vorherres egen ejendomsret.

Det er således nok så meget ejendomsret, som det er tyveri, historien handler om. Men ejendomsretten er ikke så meget værd som et blot og bart indbanket princip. Den beror på lov og magt. Dvs. i denne sammenhæng på autoriteterne i samfundet og i familien. Autoriteterne undermineres også i Peters handling. De kræver ubetinget lydighed. Faderen og hans bud repræsenterer loven i familien, og historien viser, hvor fundamentalt autoritetsprincippet og lydighedskravet er i familien i denne periode. Det er ikke et blot og bart tvangs- og magtmiddel. Det er ikke blot et rigidt og hårdtslående krav om lydighed og underkastelse. Det er en eksistensenødvendighed. Det er det både udadtil som et middel til at opretholde samfundsordenen, og indadtil i opdragelsen, hvorigennem den borgerlige familie

reproducerer sig selv og sit eksistensgrundlag i børnene.

Den »princielle« opdragelse

Hævdelsen af dette princip bliver livsvigtig, også fordi børnene er afsondret fra samfundsmæssig *praksis*. De kan ikke til egne sig normer, adfærd, samfundsforståelse og ideologi gennem deltagelse. Opdragelsen er blevet abstrakt. Den bygger på *for-domme*, principper, der skal sættes ind i ungerne – abstrakte indsigter de ikke kan have et praksisforhold til. Historien og den procedure, den fremstiller, er en af de anvendelige strategier. Den er altså også et udtryk for, at opdragelsen stiller sig som projekt og problem. Den må *iscenesættes*, konstrueres. Historien er i sig selv en sådan eksemplarisk og konkret iscenesættelse i form af et rollespil. Heri er den ikke speciel. Den viser tværtimod, hvad der er tilfældet i opdragelsen i almindelighed.

Denne åbne iscenesættelse og ritualisering af barneliv og opdragelse er et afgørende træk i periodens hele pædagogiske og børnelitterære indsats. Det vrirler med opskrifter og eksempler. Børns daglige liv iscenesættes fra påklædning, legetøj og spisemanerer til måder at være sammen på, tale sammen på og bede aftenbøn på. Det er ikke tilfældigt, at Vibeke Stybe har kaldt sin samling af tekster fra denne periodes børnelitteratur for *Børnespejl*, for det er, hvad teksterne er: lærestykker i adfærd, eksempler på hvordan børnelivet kan iscenesættes. Symptomatisk er det, at både pædagogik som fagområde og børnelitteratur har deres udspring i denne periode.

Denne organisering af barneliv og opdragelse er et nødvendigt led i borgerskabets kamp for etablering og udspringer af de særlige samfundsmæssige betingelser

herfor. Den svarer til, hvad der sker på det økonomiske og politiske plan. I denne periode sætter en proces ind, der efterhånden omorganiserer samfundet og opdragelsen.

I denne periode sker iscenesættelsen åbent, i nutiden gennemsiver den børnelivet, så vi opfatter den som en anden natur, en næsten uopdagelig selvfølgelighed. Det gør den ikke mindre undertrykkende og abstrakt. De gamle tekster, som fx »Pådomte sager«, kan ved deres tydelighed være redskaber for synliggørelsen og forståelsen af, hvad der er på færde, også i dagens »usynlige« opdragelsesdrama.

En epokegørende børne- og familiesituation er således til stede i historien her. Opsplitningen af livssammenhængen i adskilte sfærer, offentlig og privat, socialsfære og intimsfære, viser sig i historien netop ved, at det er adskilte planer, der kobles sammen. Familierum, samfundsrum (lov og ret) og religion. Og netop opretholdelsen af grænsen mellem privat og offentligt er en af historiens hovedanliggender. Risikoen for overskridelse er direkte tematiseret i slutningen (fra rapseri til tyveri, fra frugt til penge, fra private »hug« til offentlig straf, fra faderlig ret til samfundets domstol).

Faderen er formidlingsfigur mellem intimsfære og offentlighed, mellem autoritetsprincippet i familien og i offentligheden. Det kan han være, fordi han ikke som børn og kvinder kun har eksistens indenfor familien. Han har også en eksistens udenfor den som den, der sikrer det materielle grundlag for familien, og som samfundsborger. Han har de erfaringer, den praksisindsigt, som barnet er afskåret fra, men som det samtidig skal oplæres i og tilpasses for at kunne fungere i det som voksen. Faderen bliver også garant for, at

det, der for barnet er fremmed, uforståeligt og meningsløst som påbud og lærestof, har en mening, er nødvendigt og rimeligt. Opretholdelsen af hans autoritet er derfor afgørende. Begrundelsen for straffen ligger dels i opretholdelsen af autoriteten og dels i faderens funktion som beskytter af barnet (det er for dets eget bedste, han straffer). Målet er indlæring og accept af autoritetsbaseret opdragelse og anerkendelsen af privatejendom og lov.

Lærestykke for børn – og voksne

Historien er et lærestykke, ikke bare for børn, men i mindst lige så høj grad for voksne. Det er helt afgørende, at de voksne får lært, hvordan de kan iscenesætte den opdragelse, som ikke længere er selvfølgelig. Dette er nok vigtigere, end at et par børn bliver skræmt fra at stjæle. Historien giver et helt partitur for, hvordan tilsvarende situationer kan sættes op. Den siger indirekte til de voksne, at de må gøre noget ordentligt ved det. For nok er den autoritetsbaserede afskrækkelsesopdragelse og børns lydighed alfa og omega også i denne historie, men historien siger også at tvang og tæsk ikke gør det alene.

Her er et aspekt i historien som er essentielt. Drengen skal *overbevises*. Det bliver han til dels gennem psykisk terror og fysisk straf, men det er ikke nok. Underkastelsen under den ydre autoritet er utilstrækkelig. Det går ikke i længden, at der skal stå en mand med en kæp ved siden af ham for at holde ham fra de forskellige slags kirsebær her i verden.

Hvis opdragelsen tog den retning (og det er en reel risiko), kunne det let føre til, at barnet ville flippe helt ud, når autoriteten var væk – om ikke før, så den dag han blev »sin egen herre«. Det gælder derfor at forhindre ham i at blive sin egen herre

i den forstand. Strategien går ud på at foregribe det netop ved at gøre ham til sin egen herre. Dvs. ved at indlejre den ydre autoritet som en indre autoritet, eller med andre ord, ved at han internaliserer faderens normer som instanser i sig selv. Det er det, historien lægger an på i modsætning til den type historier, der bare løfter pegefingern og kæppen eller dem, der lader det gå så grueligt galt som en konsekvens. (Det er der ikke ændret så meget ved i tidens løb bortset fra, at senere tiders historier og praksis i højere grad bruger belønninger end afskrækkelse. Ulve i hælene og gulerødder for næsen. Det er nu som før grundprincippet med den forskel, at det nu er gulerødderne lyset kastes på, hvor det tidligere var ulvene.)

Nødvendigheden, trodsen eller den principielle lyst

Rettergangen er en skinrationalisering og en camouflering af den rene vold: drengen »dømmer sig selv«. Det er det, processen tjener til. Faderen opfylder ligefrem sit løfte ved at give ham tæsk. Udsagt betyder det, at det er på faderens præmisser og ubegrundede forbud, han dømmes. Der er ingen egentlig grund til, at han ikke må spise kirsebær; udover den grund, at det må han altså ikke. (*»Jamen, hvorfor må jeg ikke tage kirsebær?«* *»Fordi det må du ikke!«* – *»Hvorfor skal jeg gøre det, du siger?«* *»Fordi jeg siger det!«* osv.)

I en anden livssammenhæng fx hos fattigfolk kunne forbuddet mod at rapse frugt eller anden føde være begrundet med en eksistensnødvendighed og overtrædelse af forbuddet kunne resultere i de samme tæsk. Alligevel er der en verden til forskel på et forbud, der udspringer af en også for barnet synlig og meningsfuld nødvendighed, og så den principielle og

abstrakte autoritetsbestemte. At det er tilfældet, viser situationen. Drengen prøver jo netop at forsvare sig med den logik: *»Jamen jeg tog kun bare ét«* – *»Gav jeg dig da lov til at tage ét og ikke flere?«*

Heri ligger også, at drengen ikke har taget det kirsebær af opsætsighed, oprør mod den faderlige autoritet, hvad der ville være en oplagt trussel mod den. Sådanne trodsreaktioner er såre almindelige – autoritetsopdragelse har det med at slå ud i aggressioner og oprørskhed, trods, indtil den er vendt indad eller kanaliseret ud i former for konkurrence, projektioner eller krigeriskhed.

Men dette er ikke på tale her. Faderen strejfer end ikke en sådan tolkning af drengens handling. Det er igen et tegn på, at historien her holder sig til, hvad det drejer sig om. For der er noget endnu alvorligere på spil – oprørskhed er hvad det er. Men den enkle ting at tage kirsebær, fordi man har lyst til det: Den er alvor. Denne periodes borgerlige opdragelse har sit fundament i drifts- og behovsundertrykkelse og beherskelse.

Driftsbeherskelsens princip

For at kunne varetage en familiebesiddelse og dermed eksistensgrundlag og interesse, er det nødvendigt at udvikle en karaktertype, som beror i evne til principiel og langsigtet driftsudskyldelse. Konkrete drifts- og socialbehov må fornægtes til fordel for økonomisk industriel virksomhed. For den unge mand betyder dette at langvarig uddannelse og umyndighed må udholdes for en langsigtet fordel.

Peters handling er udtryk for en umiddelbar tilfredsstillelse af en driftsimpuls. Tæskene tjener også til at prente den historie ind i ham. De er udtryk for en umiddelbar strategi. Driftsundertrykkelsen

antager senere mere raffinerede former, fx gennem en straf/belønnings-taktik, der sikrer beherskelsen og undertrykkelsen som en internaliseret selvundertrykkelse og selvbeherskelse. Den historie handler en god del af de følgende tiders børnelitteratur om. Men temaet er anslået i hårdtslående form i de moralske fortællinger.

Det religiøse plan i historien er i denne forbindelse virksomt som andet end en autoritetsforstærkning. Det er ikke tilfældigt, at det er syndefaldsmyten og dens æblespiseri, der inddrages. Den handler netop i denne forståelse om at give efter for driften, og at dette er selve synden. Det forhold, at det er kirsebær, drengen tager, er ikke ligegyldigt i denne sammenhæng (faderen taler om Træer og anden Frugt). For den tids børn er disse allusioner og konnotationer noget, der umiddelbart er virksomt. Syndefaldsmyten omtolkes til en borgerlig myte.

Sluttelig kan nævnes et aspekt i historien, der viser hen på historiens tematisering af sammenhængen mellem samfundssituation og børneopdragelse og viser dens klasse-mæssige baggrund. Faderen opfatter forholdet mellem sig og drengen som et kontraktligt forhold, idet han taler om sit »løfte« til drengen. Det er ikke en ren og skær dom og straf, det er en *betaling*. Kontrakter og kontraktforpligtelser er essentielt for borgerskabet. Det skal drengen også lære. De menneskelige relationer bliver til forhold mellem rolleindehavere – varebesiddere.

De moralske fortællingers efterfølgere

Pådomte Sager er en repræsentant for den strøm af moralske og didaktiske fortællinger, som er børnelitteraturens hovedgenre i dens første fase, hvor den udvikles som

et selvstændigt redskab for børneopdragelsen ved siden af og nært knyttet til skolen – en forbindelse, der har eksisteret lige siden.

Den moralske fortælling har sin glansperiode i 1700-tallet, men den er så sejglivet, at der endnu i 1950'erne stadig produceredes lignende fortællinger (fx til julehefterne). Desuden er den ophav til den ene af børnelitteraturens hovedtyper: Den realistiske fortælling (roman). 1970'ernes problemrealistiske roman er således, hvad angår ungdomslitteratur, ligeså »pædagogisk« orienteret, på sin vis en sen efterkommer af den moralske fortælling.

Derimod kan man ikke sige, at den moralske fortælling er ophav til sin antipode, den anden hovedtype i børnelitteraturen: Den fantastiske fortælling og eventyrdigtningen. Men de to typer er forbundne som yin med yang. Eventyrene og fantastikken får deres gennembrud som børnelitteratur i første halvdel af 1800-tallet. I denne digtning kommer alt det til udtryk, som den moralske fortælling bekæmper – og med den oplysningstidens opdragelsessyn: Fantasi, drift, spænding og underholdning. Tilsyneladende skylder alle de »pådomte sager« dermed ind i barnekamre og barnesjæle. Under overfladen er der imidlertid et muligt fælles omdrejningspunkt i disciplinering og tæmning af vilde lyster. Men det er en anden historie.²

Noter

1. Fortællingen er hentet fra Vibeke Stybes fremragende samling af tidlig børnelitteratur: *Børnespejl*, Kbh. 1969.
2. Se herom i Flemming Mouritsen: *Fra folkeeventyr til borgerlig børnelæsning* i Asger Albjerg (red.): *Folkboksagor och barnlitteratur*, Biskops Arnö 1982, *Danske børnebogsforfattere i Danske digtere i det*

20. århundrede, Kbh. 1982, og *Børnelitteraturens sociale funktion* i Sv. Møller Kristensen/Preben Ramløv: *Børne- og ungdomsbøger*, Kbh. 1974. Også publiceret i Fosseng/Jenssen/Risa: *Mellom boka og barnet*, Stabekk, NKI-forlaget 1979.

Betragtninger om leg – løse og faste

Publ. i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 10, 1988, s. 5-13.

Også publiceret i redigeret version i Iørn Piø, red.: *Børnekultur i øjenhøjde. Ni synspunkter fra Udvalget for dansk børnefolklore. Foreningen Danmarks Folkeminder, Forlaget Folkeminder ApS, 1989, s. 39-51.*

»Der var engang en tid, da menneskene ingen glæder havde; hele deres liv var arbejde, mad, fordøjelse og søvn. Den ene dag gik som den anden; de sov ind efter slid for kun at vågne til det samme. Og deres sind fortæredes af ensformighed.«

(Optakt til fortællingen: *Festens hellige gave kommer til menneskene. Fortalt af Sagluaq fra Colville-River. Knud Rasmussen: Festens Gave, 1959*)

Leg og barndom – før og nu

Når nogen siger leg, får vi automatisk børn og barndom på hjernen. Siger man »legestue«, er det lige før det indvendige af hovedet bliver et pastelfarvet barnekammer. For nogle ledsages det af kvalme over et forløjet barnebilledes nuttede og tantede camouflage af rå realiteter. For andre kan det være anledning til et nostalgisk flip over al den tabte uskyld og livslyst.

Leg forbinder vi pr. refleks med barndom. Sådan har det ikke altid været, og er det ikke alle steder – endnu da. Det har taget et par hundrede år at få etableret en sådan entydig kobling mellem leg og barndom – eller måske snarere få lænket dem sammen, sat mentale håndjern på både det ene og det andet. Leg, det er børn. Voksne, det er arbejde. Slusesystemet imellem er opdragelsen, et mægtigt apparat.

Går vi et par hundrede år tilbage i tiden i vores egen kultur, eller andre steder i verden, var betydningen af »leg« og »le-

gestue« anderledes. Leg var ikke forbundet med barnagtighed; det var alle mands idræt. Ordet henviste til et bredt spektrum af aktiviteter fra det, vi forstår ved leg, til hvad vi betegner som sport eller kunstneriske udtryksformer. Forskellen er, at der i dag er lagt noget nær et hvidt snit mellem dem, der producerer og dem, der konsumerer – aktører og publikum – ligesom der er skudt enorme økonomiske og tekniske apparater ind som mellemed og formidlere af produkterne. Det er ikke legeværk længere. Aktørerne leger knap nok, de *arbejder* med diverse ridefogeder og trænere som indpiskere.

Legestue betød tidligere fest, en kommen sammen, ikke for arbejde, men for leg. Ikke for børn, men for folk. Børn kunne være med, de er også folk, småfolk. Det er først i nyere tid, at legestuen bliver et isoleret sted for anbragte børns aktiviteter, iscenesat af legetanter.

»Ingensteder« – »ingenting«

I dag er det som regel helt andre steder end de dertil indrettede legestuer, børn kan komme afsted med at lege. Selv kalder de stederne for »ingensteder«. Når de voksne spørger: »Hvor har du været?«, lyder svaret: »Ingensteder«. »Hvad har du lavet?« »Ingenting«, er svaret. Som om der var en anklage skjult i spørgsmålet. Det er der måske også. Svaret har et anstrøg af camouflage, forsøg på at slippe for videre tiltale. Børnene lugter den aura af mis-

tænksomhed, der klæber til spørgsmålene og til legen fra voksenhedens side. Måske ikke lige hos dén voksne, der spørger, men i al almindelighed.

Samtidig er svarene måske så præcise, som de kan blive. Det kunne sikkert ligeså godt have lydt: »Alle steder« og »alt muligt«. Og alligevel ikke. For alle steder, omfatter også forbudte steder og ville føre til krav om yderligere forklaringer. Ingen steder nok så passende. Det angiver desuden legens hjemløshed, og at den ikke hører med i den forordnede del af virkeligheden. Den del man regner for noget.

Hvad er legen værd? – »ingenting»?

Man kommer ikke udenom, at børnenes lugtesans er god nok. I vores samfund er leg ikke værdsat – sat som værdi. Leg betragtes ofte som en slags krydderi i forhold til de betydningsfulde næringsmidler, dvs. barndommens pligtstof, det, som det »rigtigt« kommer an på – lærestykkerne. Leg får status som krymmel på barndommens lagkage, et overskudsfænomen. Det kommer let til at se ud som om både leg og barndom er en slags julepakke til de små folk. Fra os til dem. Endda en af de pakker, der ikke rigtig er til at regne med ved siden af alle de kulørte pakker med legetøj, film, video og anden underholdning. Den koster jo ikke rigtig noget?

Det er den omvendte verden. Som om det var os, der leverede legen. De kan selv. Men anskuelsen er måske ikke så mærkelig i betragtning af, at barndommens indretning i tiltagende grad antager karakter af en præfabrikeret pakkøløsning. Det er snarere det, der er gaven: Ikke leg, men leg rammet ind. »Legegaver« talte allerede Frøbel om i sidste århundrede, når det var leg som drivmiddel for lærestykker, han mente.

I familie med en anskuelse af leg, som et særligt barnligt overskudsfænomen, er betragtningen af leg som larm, støj. Det kan let gå vildt til i en leg. Den kan nemt komme på tværs, når der skal læres noget. Ned i pakken med den. Sid stille. Gå ordentligt. Hør nu efter. Hold op med det pjat. Leg ordentligt. Legens udøvelse udsættes for en aflæringsproces, efterhånden som tillæringen tager til. Legen skal pilles ud af børnene. I bedste fald er den uskadeligt pjat, barnepjat. I værste fald bekæmpes den som noget, der er gjort mod de voksne, såsom oprørskhed eller dårlighed i forhold til, hvad det kommer an på her i livet.

Det betyder ikke, at enkeltpersoner ikke kan betragte leg som værdifuld eller endog praktisere den som sådan. Det betyder heller ikke, at man ikke i almindelighed mener, at leg er vigtig. Man kan endog betragte den som overordentlig vigtig – for børn. Man kan så let som ingenting holde rørstrømske skåltaler for både leg og børn, samtidig med at rummet for legens praksis formindskes og dens omstændigheder spoles i virkeligheden. Det er såvidt, at man nu er ved at indføre leg i skolernes fagplaner – legetræning kan blive fremtidens løsen. Trods det kan man hævde, at leg ikke betragtes som noget, der har værdi, i og med sig selv.

Legen miskendes eller legen glorificeres, i begge tilfælde er der tale om en ligegyldiggørelse. Den tildeles højst værdi i et underordnet galleri. Den underlægges fordom eller forgyldning alt efter om den skal stå model til forkastelse eller udstilling. På lignende vis tilkendes den værdi som en bekvemmelighed. »Godt børn leger, så er der fred for dem så længe«.

Legens instrumentalisering

At leg gennem den type vurderinger sættes i tredje rangklasse er åbenlyst. Mindre åbenlyst er det, at det samme er tilfældet med en anden type anskuelsesmåder, hvor legen nærmest bliver en slags stik-i-rendreng, for andre interesser og motiver. Hvad der sigtes til er forskellige psykologiske og pædagogiske teorier om legen og dens viderværdigheder. De har efterhånden gennemsvivet vores almindelige bevidsthed om leg og sat sig som filtre i opfattelsen. De danner et udtalt eller underforstået grundlag for udmøntning af praksis i opdragelse og institutioner, ligesom de er grundlag for en formelig produktudvikling af leg til et teknisk middel i andre formåls tjeneste.

Det er naturligvis en grov forkortning at slå alle teorierne sammen i et bundt, og tilmed fejlagtigt i enkelttilfælde. Men det er ikke ærindet her at gå nærmere ind på de enkelte teorier. Når jeg alligevel generaliserer (måske utilladeligt énspreget), er det begrundet i, at mit ærinde her er at synliggøre, hvad jeg mener, er en fremherskende tendens. Om det så dermed er legitimeret er en anden historie.

Siden barndom og pædagogik blev opfundet og markedsført (i 16-1700-tallet) har legen været en varm kartoffel. Almuens legekultur blev efterhånden malet i trævler i lønarbejdets mølleværk, og folk skolet til arbejdskraft. Legen blev drænet ud af de voksnes verden. Den holdt sig hos børnene, og det var et problem, også efter at man fandt ud af at produktudvikle den til redskab i opdragelsens tjeneste.

De pædagogiske teorier satte i første omgang legen uden for det gode selskab som en anden »vild«, en »ond« natur, der skulle bekæmpes. I næste omgang bliver den sat i isolationsarrest til genopdragelse

i pædagogikkens tugt-, rasp- og forbedringshus. Allerede 1700-tals-pædagogerne udvikler leg som instrument. Dels konstrueres belærende lege og spil, dels får diverse aktiviteter og materialer tilsat en dosis leg som motivationsmiddel. Pligtstoffets bitre pille overtrækkes med sukkerglasur. Leg, frikvarter, bliver brugt som belønning for aftjent opdragelsespligt.

Disse opfindelser viste sig at have fremtiden for sig, de virkede, og flourer i dag som ingensinde. Man kan knap åbne en skolebog, uden at disse »lege«-aktiviteter er indbygget i den. Den pædagogiske instrumentalisering af legen er i dag så gennemgribende, at vi nærmest opfatter det som en selvfølgelighed – en anden natur. I den forstand vurderes leg som overordentlig værdifuld, men netop fordi den underordnes som instrument for det, det egentlig kommer an på – indlæringen.

Legen som udviklingsmekanik

En tilsvarende funktionalistisk positivring ligger i diverse udviklingspsykologiske synsmåder og deraf afledt pædagogisk praksis, hvor legen betragtes som et centralt medium for børnenes udvikling gennem forskellige faser. Leg er værdifuldt, for gennem den stimuleres til eksempel børnenes kognitive, motoriske og sociale udvikling. Til forskellige udviklingstrin hører forskellige lege, til forskellige evners udvikling hører de og de lege. Også her er min forkortning hårdhændet og rammer derfor også kun den tendens, som jeg påstår er fremherskende; påstanden er, at en rigid udviklingstænkning har lagt vores bevidsthed om børn og leg i en prokrustesseng, og at det samme gælder praksis med børn, fx som den er institueret i den aldersopdeling vi indretter skoler og børneinstitutioner efter.

Et eksempel: Man finder frem til, at mindre vuggestuebørn ikke leger med hinanden. De leger ved siden af hinanden, såkaldt parallelleg. Det kan sådan set være rigtig nok, at de gør sådan. Det indretter man sig så efter og indretter institutionerne efter. Parallelleg er, hvad der skal til i den alder. Men kategorien, parallelleg, holder allerhøjest i børnenes forhold til jævnaldrende. Ikke i forhold til ældre børn og voksne. Med dem kan de små lege på livet løs, – og gør det, når de har chancen. Konklusionen burde selvfølgelig være at det er en uting at bundte jævnaldrende børn sammen, hvis legen er den overordnede synsvinkel. Man kunne stille det spørgsmål, om det ikke er en uting i det hele taget at bunke børn sammen i jævnaldrende besætninger. Ikke blot når det gælder leg.

Denne udviklings- og alderstænkning reducerer dels leg til et *symptom* på særlig alder. Det vil som tendens sige, at forstå den som udtryk for en *mangel* på alder, på voksendom. Dels betragtes leg som et udviklingsmedium (evt. som et biologisk sådant) og i forlængelse heraf som instrument for stimulering af særlige evner, på bestemte tidspunkter.

Legen som kompensation og symptom

Andre udviklingsteorier anskuer legen (specielt rolleleg) som børns måde at *imitere* de voksne. De små kan ikke det »rigtige«, altså må de *kompensere* ved at efterligne, ved at lege. Gennem denne imitation tilegner børn sig nødvendige færdigheder. Igen reduceres legen til instrument, udviklingsvehikel. Børn efterligner og henter fiduser, fra de voksne til brug i leg. Men rollelege *er ikke* imitation af voksenliv. De er udtryk i og for det liv ungerne lever p.t. Denne påstand lader sig

eftervise ved at aflæse legenes formsprog og tematik.

En særlig afart af denne imitationsopfattelse finder man i de teorier, der sætter legen som en bestemt alders dominerende virksomhedsform og som et udtryk for, at børn ikke kan det, de magtfulde voksne kan (dvs. arbejde) samtidig med, at det er det, børn ønsker at kunne; derfor kompenserer de gennem leg og fantasi. Her sættes arbejde og voksendom som de centrale kategorier, mens legen er afledt. Legen bliver igen symptom på manglende voksendom (menneskelighed) og den bliver *kompensation* for denne mangel. Børns måde at »arbejde« og »lære« på.

På en anden måde reduceres legen til symptom i de psykoanalytiske teoridannelser. Her forstås den som afledt udtryk for et spektrum af de særlige kriser og komplekser, udviklingen udløser. Ud af denne forståelse af legen som et symptom på kriserne og som et medium for sublimering og kompensation, udvikles legeaktiviteter som et særligt terapeutisk instrument i forhold til børn med udviklingskader. Legeterapi mod fejlfunktion. Leg som psykoanalyse i barnehøjde.

Hermed har vi været karrusellen rundt i en vifte af legeopfattelser, der som fællestrek har, at leg sættes som en særlig barnlig aktivitetsform, at leg på forskellig vis er underordnet eller afledt aktivitet. Legen forstås som symptom. Dens funktion varierer fra teori til teori: Biologisk/socialt udviklingsmedium, eller kompensation for forskellige mangler, kriser knyttet til barn-dom. Fælles er også, at leg på grundlag af disse forståelser (produkt)udvikles med henblik på, hvad man under en hat kan kalde *behandling* for forskellige *mangler*. Sat på spidsen er manglen »voksenhed«, og det man behandler for »barndom« – leg.

Hvad er det da børn mangler, men voksne har? I fortsat hård forkortning: Hvor barndommen har leg, har voksendommen arbejde. Det er en banal konklusion, men ikke desto mindre er det her, et af de hvide snit i vores kultur går.

Det er her legen sættes i »værdi« og placeres som en sekundær biomstændighed. Det er også her den instrumentaliseres som pædagogisk eller terapeutisk redskab, for så vidt som opdragelse og indlæring er rettet mod at udvikle det psykiske og færdighedsmæssige grundlag for børnenes kvalifikationer som fremtidig arbejdskraft. Det er direkte eller indirekte også her, man henter argumenterne for legens væsentlighed, dens kvaliteter mv. Man henviser stort set altid til, at de bliver bedre til det, som det kommer an på (og det vil i sidste instans sige arbejde). Vi kan ikke henviser til legen selv (her forstået i bred forstand som en vifte af kulturelle udtryksformer).

Fremstillingen her har været forenklet på det groveste, men jeg mener, at udpegningen af den overordnede tendens er holdbar, ligesom den legitimeres af mit ærinde, som er at henviser til, at en anden type legeteori er påkrævet, hvis man vil forstå legen og dens betydningsindhold som andet end afledt symptom.

Legen er sin egen herre

At henviser til diverse instrumentelle kvaliteter giver sig selv. Leg er godt, for det stimulerer børns kognitive, verbale, motoriske og sociale færdigheder. Leg er godt, for det udvikler fantasi og kreativitet. Leg er godt, for i den kan børn *bearbejde* eller udleve deres traumer, konflikter osv. Leg er godt, for det giver børn viden om dit og dat. Leg er godt, for det opøver deres koncentrationsevne. Leg er godt, for på den

måde skaffer børn sig viden om verden og sig selv. Og så videre. Og så videre. Og så videre.

Og det er såmænd rigtigt alt sammen. Men det er stadig ikke leg som sådan, man henviser til. Man kan bruge legen som middel i børneopdraget, men det er uden for betragtning, at man skulle investere en brøkdel af de enorme opdragelsesapparaters ressourcer i leg – uden anden bagtanke end leg. Det ville også have den vanskelighed, at legen som sådan ikke lader sig lægge i skema og iscenesætte uden at blive noget andet. Den falder udenfor lige så snart den ikke er instrumentaliseret og stik-i-rend-dreng for en anden herre. Legen er sin egen herre, og man må være sin egen herre for at lege.

Skal man begrunde, hvad leg gør godt for ud over det instrumentelle, eller hvad leg er, kommer man i svære problemer. Det har at gøre med den dominerende værdisætning af arbejde, økonomi og status. Det er selvfølgelig. At være en god »leger« er der ikke noget i (uden for børns netværk). Det klarer man sig ikke med her i livet.

Festens gave

Vores kultur adskiller sig her fra andre, hvor legen indtager en central placering ved siden af arbejdet som et centralt og værdisat medium. Dette handler den eskimoiske fortælling »Festens gave« om. Optakten til fortællingen blev citeret som optakt til artiklen her. Man kunne måske umiddelbart tro, at det var begyndelsen til en historie om vor tid og vort liv: Den tid da menneskenes hele liv gik med »arbejde, mad, fordøjelse, søvn. Den ene dag gik som den anden; de sov ind efter slid for kun at vågne til det samme. Og deres sind fortæredes af ensformighed«. Det

beskriver godt nok livet, hvor det kun er arbejde og overlevelse. Som negativt portræt af vor tid, mangler såmænd kun underholdning i rækken mellem mad og søvn.

Men det er ikke et portræt af os, det er et billede af en fortid, fra før festen og dermed legen kom til menneskene. Det er, hvad denne myte handler om. Ud fra vores logik skulle man vente, at folk der som eskimoerne levede på kanten af, hvad der er muligt, ville kaste alle ressourcer ind i den pure overlevelse og fremskaffelse af materielle fornødenheder. Der er ikke rigtig råd til krymmel på brødet. Men det forholder sig ikke sådan. Myten handler om at mennesker først bliver til som andet end et fordøjelsessystem med festen og legen.

En pointe i fortællingen er, at de nødes til at holde fest. De begynder at lege, fordi de er nødt til det, hvis de vil overleve som mennesker. Af legen vækkes så livsånderne og det sociale liv. Og det er måske afgørende i forholdet til nutiden; legen er tilsyneladende uden nødvendighed for livsopretholdelsen. Nødvendighed fører ikke nødvendigvis til tvang. Nødvendighed er også frihedens forudsætning. Nødvendighed må være til stede i børnehøjde, for her udøves stadig, på tværs af hårde odds i nutiden, en robust og omfattende legekultur, udenom opdragelsens apparater. En legekultur, hvori legen ikke er et instrument, men selve sagen.

I den eskimoiske fortælling ses legen (festen) som en særlig livssfære ved siden af arbejdet. Men mindst ligeså væsentlig for den menneskelige eksistens. Arbejde og leg kan forstås som forskellige, men sideordnede medier for menneskelig frembringelse af virkelighed.

Legen forstås som en kulturel aktivitet, dels et udtryk for erfaring og livsvilkår, dels som en selvstændig frembringelse af livsomstændigheder, der formidles (tra-deres) og udøves gennem kulturelle netværk, fællesskaber.

En historisk og kulturorienteret forståelse af leg er påkrævet som modstykke til de fremherskende pædagogisk/psykologiske anskuelsesmåder. Man savner i høj grad historiske undersøgelser og analyser af legene som de praktiseres i deres sociale sammenhænge.

Flere af artiklerne i dette nummer rummer ansatser til udvikling af en sådan synsvinkel. Grundlag og orientering er i nogle historisk eller kulturanthropologisk. Andre har form som beretninger. Derudover kan vi henvise til tidligere numre af BUKS (3, 6 og 9), der ligeledes behandler dette tema.

Litteratur

Clifford Geertz: *The Interpretation of Cultures*, New York, 1973.

R.E. Herrou/B. Sutton-Smith: *Childs Play*, 1982.

Bengt av Klintberg: *Harans klagan*, Stockholm, 1982.

Flemming Mouritsen: *Børn, remser og protest* In: *Børnelitteratur – klassekultur*, 1976.

Artikler i BUKS nr. 3 og 9

Brian Sutton-Smith: *The Folkstories og Children*, Philadelphia 1981.

Kornej Tjukovskij: *Fra to til fem år*, Kbh. 1980.

BIXEN nr. 5,1983, nr. 5,1984 og nr. 5,1985

Men ingen ville vide, hvad fa'en de skulle stille op med de unger, indtil de blev ni år

Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012 ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen

Hvad siger du til forholdet mellem leg og læring?

– Jeg vil sige, at det er helt fint at bruge leg som instrument. Det begyndte de med i 1700-tallet, ja allerede Comenius begyndte med det, altså med at lave spil som lokkemiddel. Med leg som instrument kan de løse motivationsproblemet. Men også det, at de faktisk får en dannelses- eller socialisationsproces, som er flerspektret. Det er der brug for, og det ved borgerskabet allerede i 1700-tallet, mange af dem i hvert fald, at deres børn har brug for mere end disciplin og frygt og styring.

Kunne man så droppe alt det andet og sige, at pædagogikken skulle fokusere på leg, fordi den har alle potentialer i sig?

– Nej, der skal noget andet til, altså med matematik og med skrivning. Det skal der. Det tror jeg ikke, man kommer uden om.

På de uformelle arenaer har man egentlig en meget stærkere form for pædagogik. Med sproget, altså med vores talesprog, sker det i, at vi er sammen, og vi kommunikerer. Vi kommunikerer om noget, lige fra vi bliver født. Men spørgsmålet er, om skolerne kan det, om det kan indlejres i et institutionelt miljø. Jeg sagde engang i et interview til *Folkeskolen*, at der egentlig ingen grund var til at sende ungerne i skole, før de var ni år. Og så ville det vise sig, at når de kom i skole som niårige, så ville de fleste af dem faktisk kunne læse og skrive. Og så kunne man selvfølgelig sætte frontalt ind på dem, som ikke kunne, og så havde man meget større ressourcer. Men ingen ville vide, hvad fa'en de skulle stille op med de unger, indtil de blev ni år. Det er børnehaverne jo suveræne til. Og institutionerne i dag er legekulturens arenaer. Ingen tvivl om det. Så de er nødvendige, også for leg og legekulturen.

Børnekultur – børns kultur

Publ. i Folkeskolen nr. 30, 31, 32, 11. august 1988, Danmarks Lærerforenings Medlemsblad, s. 1216-1217. Interview ved Vibeke Hansen.

»Vi skal respektere ungerne for det, de kan og er«, siger mag. art. Flemming Mouritsen, der er leder af landets eneste universitetsafdeling for børne- og ungdomskultur på Aarhus Universitet

Børnekulturen har vind i sejlene for tiden. Regeringen har lavet en handlingsplan for børneområdet, hvor alle ministerier har været involveret, kulturministeriet har afsat særlige midler, og der er lavet en kulturbetænkning for børneområdet.

– Selve begrebet kultur er blevet et hit, og der er overalt en tendens væk fra, at børn er noget man behandler, over i bredere kultursociale sammenhænge, siger Flemming Mouritsen. Man ser det i børnehaverne, der i begyndelsen af 80'erne hvor strukturpædagogik var sagen, blev legitimeret som en slags førskoleinstitutioner. Nu arbejdes der i højere grad med det, børn faktisk kan og gør. Også skolen ændrer signaler i samme retning. Der lukkes bredere op, man taler om helhedsskole, og man samordner skolestarten. I dansk er tendensskiftet klart formuleret fra informativ, sagorienteret intellektualiseret undervisning til nu – med DANSK 84 – et fag, der rummer kulturteknikker og -redskaber for børns selvudtryk.

Børnekultur og børns kultur

– Det, jeg kalder børnekultur, fortsætter Flemming Mouritsen, produceres af voksne eksperter for børn og formidles gennem et stadigt større teknisk og økonomisk apparat. Der er voldsomme dannelsesmæssige og økonomiske faktorer involveret, alene i Danmark er legetøjsmarkedet på godt 1 mia. kr. om året. Går vi ud i computer- og videospil, er det meget større summer, der er tale om. De markeder er interessante, for de har en hurtig omsætning og de er ekspansive. Så i den sammenhæng er der stor interesse for børn.

– På den anden side har vi så det, jeg vil kalde børns kultur, og som de selv producerer, fortsætter han. Formuleret bredt dækker det selve frembringelsen af dagligdagen; men man kan også indsnævre begrebet til at omfatte de mere æstetiske udtryksmæssige områder, og her kan man så igen operere med to typer af børns kultur. Den ene er den, hvor de tager andre kulturteknikker i brug, for eksempel skriften. Den anden er den traditionelle mundtlige kultur børn og børn imellem med rollelege, regellege, rim, remser, fortællinger og sange. Stoffet og formerne ændres og fornyes løbende, men kulturen er karakteriseret ved, at den formidles fra den ene generation børn til den anden, og at den går udenom de voksne. Denne kultur har været overset eller ligefrem hetzet i årtier. Blandt andet »frikvarterskulturen« har

jo af voksne været opfattet som en kultur, der skulle renses ud, siger Flemming Mouritsen. Den er blevet opfattet som kaos og larm, men ser man nærmere efter, er meget af den organiseret udfoldelse med en betydelig udtrykskraft.

Når alt det nu tilsyneladende ændrer sig, mener Flemming Mouritsen at det kan skyldes, at det pædagogiske apparat har brug for produktudvikling og derfor forsøger at opsuge denne kultur.

– Der eksisterer et pædagogisk-psykologisk kompleks omkring børn i Danmark, og pædagogikken søger altid nye måder at motivere ungerne på, siger han; – men heldigvis er der tale om en meget robust kultur der nok klarer sig. De store gruppelege er ganske vist på retur i skolerne, måske fordi eleverne godt må være inde i frikvartererne, men til gengæld opstår der andre, mere punktvisse former. Mindre børn leger for eksempel rollelege som aldrig før, og drengenes egne fortælleexcesser blomstrer i institutionerne.

Skolen stjæler

Flemming Mouritsen mener umiddelbart at det er dårligdom, at børn kommer tidligere i skole.

– Først stjal man en forbasket vigtig årgang til børnehaveklasserne, siger han. Det var dem, der formidlede til de yngre i børnehaverne, dem, de kunne tage ved lære af. De der 6-7-årige gimper kan godt være stride, men de *kan* virkelig noget; de har færdigheder, rytmisk og sprogligt, og de kan organisere. Og nu sker der så det, at man er i færd med at stjæle endnu en årgang.

– Børnehaverne har været den del af barndommen, hvor den integrerede aldersmæssige spredning er størst. I skolen virker klasseopdelingen ret stærkt. Derfor

er det også godt at afvikle ringeklokken, timeopdelingen og alt det der, men problemet bliver så også, at de små heller ikke har frikvarter fælles med de store. Og selv om det ind imellem kan være barskt, så kommer de til at mangle nogen at lære noget af, nogen at imitere.

– I den samordnede skolestart strukturerer man så at sige ovenfra en integrering. Alene ordet »samordning« siger det jo. Det gode ville være, at det, man laver med ungerne, det de selv laver, skaber strukturen på tværs, siger Flemming Mouritsen. – Skemabindinger og store enheder tvinger til strukturel og organisatorisk tænkning; der tænkes sjældent indhold før struktur, og problemer søges løst gennem strukturelle ændringer. Og en sådan en er den samordnede skolestart vel egentlig? spørger Flemming Mouritsen.

– Men der er også muligheder for konstruktive ændringer. Det er et gode, at man nu for første gang skriver noget om, at børnene skal lege i skolen, og at legen prioriteres ved siden af indlæringen.

Det grundlæggende værdiproblem

– Men voksne tænker nyttetænkning, fortsætter Flemming Mouritsen. »Det er godt børn leger, så får de stimuleret de sproglige, motoriske og sociale færdigheder«. »Det er godt de leger, så får de bearbejdet deres oplevelser«. »Det er godt de leger, så har vi fred så længe«. Hvad enten de voksne tænker udviklingspsykologisk, psykoanalytisk eller praktisk, er værdiorienteringen omvendt af børnenes. Børn leger for at lege og er orienteret mod hinanden. Men skolen er anlagt på, at ungerne kulturteknikker kan være et grundlag for de færdigheder, det *rigtigt* kommer an på. Den forestilling er det helt centralt at få vendt op og ned på i en samordnet sko-

lestart, så man ikke bare produktudvikler de spaltninger, modsætninger og problemer, der allerede er, blot for børn der er endnu yngre, hvor man så også omklammer deres leg.

Væsensforskellen mellem den måde hvorpå børn udvikler kulturteknikker, og den måde skolen arbejder med dem på er, at man i skolen sætter dem til at gennemgå en læreproces, mens børnene selv tilegner sig noget, når de har brug for den udtrykskanal, det er, ikke for at kunne beherske en bestemt teknik. Selv hvis børn først kommer i skole i 9-10 års-alderen vil de alligevel lære eller have lært at læse og skrive på det tidspunkt, hvor de er motiverede. De vil tilegne sig det på samme måde, som de tilegner sig de faktisk meget avancerede færdigheder, der skal til for at lege rollelege og lave klappesange; og det er års øvelser, det drejer sig om i de sammenhænge. Hvis de har brug for at skrive eller læse, lærer de sig det, men ikke for at beherske den konkrete færdighed. De unge, man ser tilegne sig det selv, har brug for den udtrykskanal, det er; derfor har de lært det. Uanset om de er 5 år eller 10.

– Så det, det først og fremmest drejer sig om, også i den samordnede indskoling, slutter Flemming Mouritsen, er hverken struktur eller pædagogisk ideologi, men at der er nogle engagerede voksne, der synes, at de *selv* har noget ud af det. Der er alt for mange voksne, der dødkeder sig i skolen; de gør jo heller ikke tingene ud fra egne ideer, men har pædagogiske påskud. Når de fleste forsøg for eksempel kører så godt, er det jo blandt andet fordi alle parter er så engagerede. Og det her kulturområde, kunne være et område, hvor det kunne lykkes at se skolehverdagen som en produktiv sammenhæng i stedet for udelukkende en læresammenhæng. Den samordnede indskoling kan lykkes, hvis vi besinder os på, hvad det er for nogen *indhold*, der arbejdes med. Vi skal ændre synsvinklen og perspektivet så vi respekterer ungerne for det, de kan og er, frem for at sætte dem op som nogle mangelfulde størrelser. Og netop på kulturområdet mener jeg de kan noget, vi selv igennem vores barne- og skoleliv har fået aflært, derfor skal vi ændre vores indstilling, slutter Flemming Mouritsen.

Hvis bare tingene var gennemsigtige...

Publ. i Dansk nr. 3, 1988, s. 5-12. Interview ved Jens Raahauge.

Børneliv

Til tonerne af debatten om samordnet indskoling kunne jeg godt tænke mig, at vi kredsede lidt omkring børnelivet i skolestarten – et liv børnene skal leve sammen med os, der har barndomserindringer fra en helt anden slags samfund.

– Ja. Der er sket store ændringer siden vores barndom i petroleumstiden, hvor enhver brugs eller købmandsbutik havde lugt af, at oplysningen for mange skete med petroleum.

Vi levede et landsbyliv med landsbynormer. Hvad enten vi boede på landet, i stationsbyer eller sågar i traditionsbundne storbykvarterer som fx brokvartererne i København og arbejderkvartererne i Aarhus, så havde vi muligheden for at spænde vores kælk efter en hestetrukken kane og få en tur.

Men petroleum og heste forsvandt med elektrificeringen og Ferguson-revolutionen. Industrialiseringen fik det gamle samfund til at gå op i fugerne – og i løbet af 50'erne og 60'erne blev vi stillet ind på det man kalder for moderne livsbetingelser.

I skolesammenhæng fører det til ændrede behov for opdragelse af børnene, og de første tegn herpå ser vi i skolereformen fra 1958.

Og siden er det gået stærkt på alle områder – socialt, økonomisk og politisk – og det betyder, at det barneliv børn lever

i dag, er helt anderledes end det vi levede, da vi var børn.

Hvad husker du som noget specielt fra din egen barndom?

– At vi havde et barneliv, der omfattede alle i byen – i mit tilfælde stationsbyen Dronninglund i Vendsyssel.

Ikke fordi vi legede med alle. Vi havde forskellige legegrupper, der var bestemt af, hvor vi boede. Der var de fine, dem fra Borgergade-Rørholtvej – og så os midt imellem.

I drengemiljøet var vi jo præget af den gamle almue-legekultur, som jo ikke længere omfattede voksne, sådan som den gjorde i 1700 og 1800-tallet.

Nu var den et børneforetagende, en kampkultur hvor vi hele tiden lå i figh-ter med hinanden og arrangerede slag rundtom. Det var hele westerns – fx da vi snørede de fine, som havde de store fra den private realskole med sig. Vi fik nogle store hjem til kampen – det var dem, der var kommet ud at tjene som 14-årige.

Nå, men det, det handler om er, at der fandtes en traditionsbestemt legekultur, som vi simpelthen voksede ind i.

Der var skarpe skel mellem drenge og piger, men også visse integrationsformer. Og der var integration mellem større og mindre børn, ja, unge helt op til 20 års-alderen kunne komme om aftenen, når det gik for sig.

Der eksisterede et bredt netværk, hvor vi i nogle omgange kunne deltage i mindre, afgrænsede grupper – og andre gange kunne være med i store grupper.

Fx havde vi et skidegodt område med lidt vild bevoksning, lidt mergelgrave og et par minkfarme. Der sloges vi ikke. Det var ingenmandsland – eller snarere allemandsland.

Der arbejdede vi sammen. Somme tider i ugevis efter en god film. Tit var vi op imod 100 drenge og nogle få piger, der legede Tarzan- eller cowboy-lege.

Pigerne sad så oppe i nogle træer og var Jane – eller gik rundt og var »skwauer«.

Sådan var det.

Børns legekultur

Og den form for børnekultur er ved at forsvinde?

– Nej, det mener jeg ikke. Men man ser ikke længere den samme type legegrupper som tidligere. Der er en klar udvikling som parcellerer legen ud i smågrupper af børn, og som hele tiden giver børnesamværet nye udtryksformer.

Børnekulturen forsvinder ikke, men den ændrer sig.

Kan du give et par eksempler?

– Ja, i gamle dage, da vi var børn, spillede piger med bolde op af mure. Men i det moderne miljø mangler der mure – der har omgivelser til boldspil, altså.

Og så har pigerne opfundet klappelege, som er meget avancerede, jeg ved fra unge seminariestuderende, som selv har kunnet, at det kræver intens træning, hvis man vil genoptage legen efter nogen tids pause.

Sådan en klappesang – fx *Anders And og Andersine og Rip Rap Rup, de skulle ud og køre...* – har en ret enkel grundrytme, men derunder er der rytmiske underdelinger og sammenkoblinger af verbal- og kropssprog på et niveau, der gør det umuligt for os utrænede voksne at følge med.

Men børn i 6-8 årsalderen kan, for de har øvet sig i flere timer dagligt, alene, sammen med kammerater eller med forældre som bare skal stå der, mens de øver sig.

I en tid hvor man påstår at børn har mistet evnen til koncentration og udholdenhed er det utroligt, at det kan lade sig gøre?

– Ja, jeg forstår godt at du ser sådan på det. Enhver pædagog burde blive grøn af misundelse over, hvad børn kan lære sig af egen lyst og nødvendighed.

Hvad mener du med nødvendighed?

– At børnene lever i et livsfelt, der har andre kvaliteter og værdier end det, der er normen i det officielle opdragelsesapparat.

Det der er karakteristisk for børnenes livsfelt er, at legen er det bærende – og at legen er baseret på deltagelse (der er ikke noget ved at være tilskuer) og på umiddelbar brugsværdi.

Børn og fjernsyn

Du siger, at det er kedeligt at være tilskuer. Børn ser fjernsyn som aldrig før?

– Ja, og det kan vi snakke længe om. Men jeg vil gerne have med, at børnene bruger mediestoffet som råstof i deres egen kulturfremstilling. Det ser man i rollelegene.

Vi legede Tarzan, når vi havde læst en Tarzan-bog. Og børnene kan spille revyer, der er knagende gode, og som henter næring i fjernsynets og videoernes stof.

Mens skolekomedien tit er træls at se på, så er revyen levende, fordi den bygger på børnenes mundtlige kultursammenhæng.

Og den er et udtryk for, at der er sket en forvandling fra en passiv konsumkultur til en aktiv udøverkultur.

Ja, det er sandt nok. Jeg har haft en klasse, der knoklede med at lave revyer over tv-model. Og det blev skægt. Og bedst når de kunne knokle i fred.

– Og jeg har selv fulgt en knægt, som havde set Anders And-film, og som brugte 3-4 timer dagligt til træning, så han kunne komme til at snakke som Anders And.

Legekultur og skolekultur

Men hvad er brugsværdien af at kunne snakke som Anders And?

– Netop! Det har noget at gøre med vort samfunds værdiforestillinger, som er yderst specielle, hvis vi sammenligner med alle andre samfundstyper.

Vi er ensidigt orienteret imod arbejde, mens fx eskimoerne helt og aldeles sidestiller leg og arbejde – som hinandens forudsætninger.

Men hos os er det vigtigt at få halveret mennesket fra 12-års-alderen eller deromkring, få rendyrket voksenheden som vi gør identisk med arbejde.

Men vi kan jo vende dit spørgsmål om og fx se på brugsværdien af skriften og skriftsproget.

Det tager år, før man har opnået skriftlig kompetence, ja, man når den faktisk aldrig,

selv om man læser dansk på universitetet.

Man får skrivekramper ad helvede til, men skriften bliver egentlig aldrig et udtryksmiddel for én i dagligdagen. Vi har forfattere og den slags til at tage sig af at bruge skriften. Skriften har altså ingen brugsværdi for ungerne – dvs. indholdet har ingen brugsværdi, for de skal øve sig på noget, som man siger, de får brug for senere.

Her og nu har det skrevne en bytteværdi for ungerne. Det de afleverer er en vekselmønt til karakterer, status osv.

Og på samme måde får læreren et check af det børnene laver. Jeg tror, at skolens problem i vidt omfang ligger her: at målet med det man arbejder med ligger langt ude i fremtiden, mens børns kultur netop er karakteriseret ved umiddelbar brugsværdi.

I tilknytning til indskolingsdebatten har man jo også kraftigt peget på legens betydning for børns liv og søgt at tage legen ind i skolesammenhæng.

– Ja, det kan man nok blive noget bange for. Børns leg passer nemlig ikke til skolen, fordi skolen er bundet af skemaer. Ringeklokken er jo den vigtigste socialisationsfaktor. Men leg er både tidsmæssigt og fysisk ikke-skemabunden. Den udvikler sig, når lejlighed byder sig, når der er en impuls eller når det er nødvendigt.

Ja, i mange indskolingsmaterialer anbefales man sanglege de gode gamle...

– Forleden så jeg nogle børn, der legede sanglege i fjernsynet. Det var nogle af de almindelige fra vores tid... Der kom en mand fra det røde hav...

Men børnene sang som om det var efter lærerens besked. De skulle kunne lektien.

Når børnene ikke har de grundlæggende færdigheder, så bliver det noget om at gøre det rigtigt. Sangen og bevægelsen bliver ufri. Læreren bliver lærer. Og stoffet bliver pligtstof. Det hele bliver sådan en slags folkedans – altså museumspædagogik.

Næ, så tag klappesangene. Der er det børnene som kan. Der er det den voksne, der skal undervises.

Mener du, at læreren bør trække sig tilbage og være elev?

– Nej, deltage – og skabe rum til den slags.

Kaos og udvikling

Men tit tør man som lærer ikke give frirum pga. angsten for larm måske. Vi taler jo så meget om »den ny børnekarakter«.

– Ja, det er noget gas. Set fra skolens og institutionernes side er det måske rigtig nok. Men man skulle hellere tale om den ny institutionskarakter/skolekarakter.

Tænk på, at børnene jo kan tilegne sig alt det frivilligt, som skolen med sit pligtstof dagligt oplever at de ikke kan.

Men larmen, kaos?

– Ja, umiddelbart lyder mange aktiviteter som larm eller kaos. Og vi har en enorm kaos-angst i forhold til det børn kører. Men hvis man går lidt bag om larm, så viser det sig, at mange af de ting, der lyder kaotiske, er organiserede, er rytmiske, er i en form.

Men vi har vore sanser drejet i en anden retning – og det har med voksenhed at gøre. Vi har fået aflært børnenes måde at udøve kultur på.

Kan man ikke forestille sig, at tankerne omkring skolen som lokalt kulturcenter for alle aldre og de mange udviklingskroner kan være med til at dreje skolen?

– Næppe væk fra det hvide snit, der går ned gennem vores samfund – et snit der adskiller barndom med leg fra voksenhed med arbejde.

Hele vores skole- og uddannelsessystem hviler på den opfattelse, at barndom er noget man kan blive kureret for. Og skolen er netop iscenesat for udvikling fra barn til voksen.

Og det tror jeg er til skade for både børn og voksne på langt sigt. Og her og nu i skolen forhindrer det begge parter i at opleve skoleaktiviteter, der har brugsværdi.

Som lærer oplever man tit, at man må optræde i en motivationsrolle.

– Ja, og det er nok det mest frustrerende ved lærerrollen, at der hele tiden skal motiveres – til at gå i gang med noget som ingen brugsværdi har.

Det er vel også derfor, at man i nogle perioder oplever helt desperate udviklingsarbejder for at motivere ungerne. Og alle udviklingskronerne nu er et godt udtryk for, at der er tryk i den.

Men pengene bliver pumpet i systemet, ikke i dem som systemet er til for.

Når skolebørnene starter i skolen, får de placeret en stor omvendt pyramide på ryggen. Og hver gang der er problemer øges pyramidens størrelse.

Det gælder for børnene. Og det gælder for alle udøvende kulturpersoner i landet. Der satses mere på systemerne end på producenterne.

Og systemerne misbruger producenterne i en stadigt stærkere produktudvikling. Fx skal børnenes leg nu måske benyttes i udvikling af en ny type indskoling.

Glashuset

Det er vel fordi skolens overlæger har set bivirkninger af den udviklingsmedicin, der hidtil er ordineret. Og det må afbødes?

– Ja, med ny medicin. Ja, legen kan bruges som medicin.

Vi besætter legens frirum og laver pædagogisk naturmedicin. Det er derfor jeg har henvendt mig til dig som alternativbehandler.

– Jeg vil sgu nødig i terapigruppen. Ja, for resten, der er også noget der hedder lege-terapi.

Ja, leg kan bruges til alt. Hvordan ville du starte en 1. klasse?

– Jeg ville vente til børnene var 9 år... (lang tænkepause). De skulle nok få det lært, de skal lære. Egentlig synes jeg, at det er bøvlet med så mange år. Godt nok er der jammersang over færre dansktimer, færre timer i det hele taget.

Men det er jo kolossalt mange år. 11 år. Og så vil man hugge børnene helt nede fra 4-års-alderen, for at det kan fungere. Jeg synes det er vanskeligt.

Der er mange fine tendenser i gang. Men de ender næsten hver gang i systemfiksering.

Ja, det er besynderligt, at der under decentraliseringens overflade ser ud til at ske en stadigt kraftigere styring af skolen.

Man opgiver den urgamle danske tradition med den eksperimenterende lærer og indfører systemet med den forsøgsansøgende lærer.

Men virkningerne er vanskelige at gennemskue?

– Ja, for alle parter – politikerne, erhvervs-livet og fagforeningerne – er enige om, at systemet er det vigtigste. Og udviklingen skal styres. Altså i retningen: væk fra leg og henimod arbejde, væk fra barndom henimod voksenhed.

Men du har tidligere sagt, at denne udvikling er synd for både voksne og børn, at udviklingen på sin vis er en afvikling.

– Ja, børnene får afviklet deres redskaber til udformning af et dagligliv med hinanden igennem leg.

Børn kan gøre noget ved de fortove de går på, gøre noget ved de dødsenstriste vejunderføringer som kan give lyde når man hopper eller råber. På løbende bånd kultiverer børnene deres omgivelser og skaber virkelighed af det. Det behandler vi for dem – til ugunst for alle parter. Og alle andre samfund værner om det – alle folk fra iskanten til de varme lande.

Men hvad kan vi gøre ved det?

– Løsne op for det skemabundne og give plads. Og så deltage aktivt selv.

Man kommer over tærsklen ved at deltage. Og man oplever, at det man troede var vendt imod en selv og ens egen livsform, det oplever man som smukt – lige pludseligt.

Det lyder smukt, men har vi ikke alle som voksne en dobbelt holdning til din handlemodel, hvis vi har børn – eller er ansvarlige for børn?

– Jo da, som forældre sidder vi i saksen. Vi har ideerne om, hvad børnene skal for at have det godt, et ordentligt liv – og på den anden side sidder vi med den klamme angst for, hvordan det vil gå dem her i livet.

Det kender jeg til hudløshed fra mit eget skind.

Men jeg tror, at de som biprodukt til at have det ordentligt, nok skal få lært det hele. Det er jo ikke så voldsomt – alt i alt.

Men det kræver altså, at læreren overskrider nogle tærskler. Og for at gøre det, må man føle nødvendigheden af at gøre det, have lyst til det – og have gennemskuet systemets mekanismer.

– Ja, men så bliver det jo også sjovt at være lærer. Så kommer man selv til skolen for at være med, for at få noget ud af det.

Men det er fint at ønske at se igennem tingene.

Jeg har engang skrevet om en dreng fra Randers, fra noget betonbyggeri. Han blev spurgt om sine drømme. Og efter nogen tids pause svarede, at han ikke rigtig havde noget til spørgsmålene.

Han havde ikke mulighed for at leve op til lærerspørgsmålenes mellemlagsforventninger om tæt-lavt-byggeri, lidt landligt miljø, natur og økologi og alt det der.

Men pludselig må den have tændt hos ham. I medløb med det der betonliv, han kendte: Jo, han kunne godt tænke sig, at tingene var gennemsigtige. Stereoanlægget, computeren, husene.

Ja, det kunne være at det var nemmere at frigøre sig fra skolens mange skema- og bureaukratistyringer, hvis vi satte glas i.

– Det er derfor hans utopi er flot. Han reagerer imod uigennemskueligheden i verden.

Så håber jeg at vores snak har givet en glasvæg eller bare en rude, så en og anden får mod på at ændre lidt holdning – ikke mindst til sig selv som lærer eller forældre.

– Ja, lære at slappe lidt af.

Børnekulturen truet – men den er robust og skal nok klare sig

Publ. i *Dansk ungdom og idræt*, Årg. 91, nr. 11, 1988, s. 10-11.

Interview ved Jens K. Thygesen.

Det mener lederen af den første danske universitetsuddannelse inden for børne- og ungdomskultur ved Aarhus Universitet, Flemming Mouritsen, der også advarer idrættens ledere mod tendenser til »styring« af børns leg og kropslige udfoldelse.

Efter en halv snes år fra midten af 70'erne til midten af 80'erne, hvor interessen for børn og unges liv og kultur var på nul-punktet, er der de seneste år igen skabt interesse for vore børns hele situation.

Børne- og Ungdomskultur Sammen-slutningen, BUKS, fra 1983 var det første skridt mod en mere formaliseret forskningsorienteret virksomhed på dette område, og i fjor udmøntede arbejdet i BUKS sig til den første universitetsuddannelse inden for børne- og ungdomskultur. Lederen af denne uddannelse, som er etableret på forsøgsbasis med fire års prøvetid, er den 45-årige magister i Nordisk Litteratur, Flemming Mouritsen.

– Der kan nævnes mange eksempler på, hvordan børn og unges liv og kultur igen er kommet i fokus, siger Flemming Mouritsen. Tag blot idrætsområdet. Her som inden for så mange andre områder har man følt, at børnekulturen er blevet truet, og noget må gøres. Man forsøger at komme væk fra specialiseringen til fordel for et mere bredt kulturarbejde for og med børn. 7 punkts program, 10 punkts program osv. er alle led i disse bestræbelser.

Folkekultur

Hvordan er man nået til den erkendelse?

– I midten af 70'erne og de følgende 10 års tid var samfundet først og fremmest optaget af at dygtiggøre børnene til at klare en fremtids krav om effektivitet på det erhvervsrettede plan. Man specialiserede børnene, byggede dem op i hierarkier og grupperinger – og glemte alt om deres naturlige leg. Det har man nu erkendt ikke går længere. Man er nødt til at operere kulturelt bredere.

– Det handler om leg, musik, digtning, kropsudfoldelse, kreativitet osv. Børn bruger disse ting som en slags folkekultur på en sådan måde, at de integreres og ikke specialiseres. Børn udfolder sig i sammenhæng, alt hænger sammen. En remse er både rytmisk, kropslig, social og kunstnerisk – og det forhold har man som voksen ikke hæftet sig særligt meget ved. Det er på vej nu bl.a. via den forskning, som BUKS og andre laver.

Tre liv

Efter Flemming Mouritsens opfattelse er børns liv influeret af tre hovedfaktorer. For det første børnenes egne aktive udfoldelser. For det andet nogle opdrager-systemer i form af skole, institutioner, foreningsliv, sport osv., hvor børnene er modtagere af en læring efter udefra kommende kriterier. Børnene er her objekter og ikke agerende. De opdeles i moduler

i modsætning til deres egen leg, som er tidsbegrænset og ikke-skemalagt.

Endelig er der en tredje faktor, som Flemming Mouritsen kalder børnekultur produceret af voksne for børn.

– Det område er vokset utroligt de senere år og fremstår som en underholdningskonsumering, der er mere eller mindre passiv.

– De to sidstnævnte faktorer udgør i dag en meget alvorlig trussel mod børns egen udfoldelse, fortsætter Flemming Mouritsen. I lutter velmenthed forsøger både børnekultur-producenterne og institutioner, foreninger mv. at »gøre det rigtige for vore børn«. Truslen består i, at børns egen udfoldelse undertrykkes til fordel for veltilrettelagte tiltag lavet af voksne og på voksnes præmisser.

Det vil sige, at børns egen kultur er ved at forsvinde?

– Nej, heldigvis ikke. Børns kultur er robust, og den vil leve videre på trods. Men måske på en anden måde end før. Der hvor ændringerne i børns liv er størst og mest problematisk er i børns omgang med hinanden på tværs af aldersgrupper. Børn er i dag mere adskilt fra hinanden end nogen sinde før. Det gælder både i miljøet, i foreningerne, i skolen, i institutionerne osv. Det integrerede liv med børn i forskellige aldersgrupper er udviklende både for børnene selv indbyrdes og i forholdet til de voksne. De ligesom føres frem fra børnelivet til voksenlivet.

– Værst er problemet omkring bo-områderne, hvor der for det første er få børn og for det andet et uinspirerende miljø for den fælles leg. – Og der, hvor legen går ud, går medierne ind!

Det er derfor, at en af den nye uddannelses vigtige aspekter er at give nogle mennesker muligheder for at pege på bedre kulturelle vilkår for børn og unge, når myndighederne planlægger skoler, institutioner, bo-miljøer og fritidsarealer.

Ikke så dårligt

Alle disse ting her, hvordan har de indvirket på børnene. Er børn af i dag værre eller dårligere stillet end børn for 20-30 år siden?

– Børns liv er blevet fattigere – i hvert fald set med de voksnes øjne, som har oplevet noget andet i deres barndom. Men set med børnenes egne øjne, er tilværelsen slet ikke så dårlig endda, for børnene i dag udfolder stadig deres egen kultur. Det væsentlige er blot, at vi voksne besinder os på det faktum og sørger for, at børnene får det rigtige miljø at udfolde sig i. Sker det, så vil børnekulturen blomstre.

Er der tegn til, at de voksne så vil det?

– Ja, det synes jeg. Men desværre sker det i form af isolering og manglende kontakt på tværs af aldersgrupperne.

Legen nedprioriteret

Flemming Mouritsen mener, at samfundets forhold til børnenes leg er noget problematisk sammenlignet med, hvordan legen blev prioriteret flere generationer tilbage.

– Hele samfundet står og falder med børnenes udvikling. Derfor er det besynderligt, at legens sociale status er så nedprioriteret, som tilfældet er. Der gøres heller ikke meget for at motivere legen i modsætning til mange andre kulturer. Hos os er det en selvfølgelighed at arbejde af instrumentale grunde, hvorimod

det ikke er selvindlysende og nødvendigt at lege. Den holdning er netop katastrofal, fordi det faktisk er livsnødvendigt for børn at lege, for det er gennem legen, de lever og løser konflikter og lærer sociale sammenhænge.

– Selv i vor egen kultur var legen for generationer siden så vigtig, at man kunne idømme bøder til dem, der gjorde nar af andre, der legede og skabte sig.

Tag del i legen

Flemming Mouritsen er glad for, at interessen for børns vilkår er blevet vakt i brede kredse i samfundet. Han er derimod mindre begejstret for det konkrete i denne interesse.

– Det værste er, når voksne hele tiden taler om, hvad vi nu skal gøre for vore

børn. Heri ligger en dobbelthed, der på den ene side siger, at tingene skal iscenesættes på de voksnes præmisser og på den anden side ting, som ikke har nogen særlig værdi for de voksne. Det er en helt forkert måde at gøre tingene på, for på den måde nedvurderer man legen i stedet for at tage del i den. De voksne har sandt for dyden lige så stort behov for at lege som børnene. Ikke lege ude fra sidelinien, men helt inde på banen sammen med børnene – men endelig ikke ud fra den holdning, at så længe børnene leger, dyrker idræt osv., så laver de da ikke andre ulykker. Det er en meget betænkelig holdning hos voksne at stimulere til leg, når man bruger legen som instrument, selv om man har andre hensigter fx at holde børnene væk fra noget andet.

Reglen – en myte

Det er en dreng på 4 år. Han går i børnehave. Det er en børnehave med regel og struktur på dagligdagen. Han har det noget bøvet med regleriet. Det har de voksne måske også, men det er en hemmelighed – også for dem selv.

En dag sidder han hjemme i stuen. Moren er der også. Han sidder lidt sorgmodig, så siger han hen for sig:

- Regler ka godt lugte.*
- Nåeh, siger moren.*
- Og de har også øjne.*
- Nåeh.*
- Ja, for Hanne er reglen ovre i børnehaven.*
(Hanne er lederen.)
- Nåeh, sir moren.*
- Hun bestemmer osse over de andre voksne.*
- Nåeh.*
- Og reglen, den vokser og vokser —*
- Op til skyerne.*
- Og helt op til solen.*

(Publ. i Information 9. december 1982)

Børnekultur

Publ. i Aarhus Stiftstidende, december 1988.

Også publiceret i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 18, 1990, s. 19-22.

I disse dage begynder så småt de mest læste børneblade at komme ind ad alle landets brevsprækker. Det er legetøjsreklamerne. Farvestrålende sider i firmaernes kataloger, hele små bøger fra legetøjs-giganterne. De læses intenst af børnene, også længe før de kan læse.

Dér sidder de rundt om i mørke morgener under lamperne og spiser morgenmad med skeen i den ene hånd og skovler et eller andet i sig. Med den anden hånd, begge øjne og hele hovedet skovler de kulørte billeder, priser og drømme i sig.

Sidenhen kommer ønskesedlerne og udøvelsen af alle plageriets kunstarter for at få realiseret nogle af de stærke morgendrømme. Til sidst kulminerer det til grænsen af sammenbrud og fuser vanligvis ud i skuffelse, når julelyset fra øjnene brænder ud før dem på træet.

Den endelige befrielse indtræffer, når legetøjet er gået i kassen eller brokket ind på hylden, så er det tid til at ånde op, vende sig til de andre og lege. Bortset fra lidt Barbie-dukke og nogle seksløbere, dur det meste ikke særlig meget til leg, når alt kommer til alt. Fattigt i forhold til de stærke drømme, ungerne fik banket ind af reklamerne, før de gik i skrald.

Underlig historie. Og den koster. En halv milliard kroner til julelegetøj. Reklamerne er heller ikke billige. Efter hvad jeg har læst, laves der reklamer for ca. 12 milliarder om året. Det er muligt tallet er upræcist, men det siger noget om størrel-

sesordenen.

Børn og unge udgør ca. en femtedel af befolkningen. Det passer nok, at ca. 1/5 af reklamerne rettes mod børn og unge. Hvis vi anslår, at bare én milliard handler om børnevarer, er det alligevel meget. Voldsomt.

Jeg er ikke ude i et moralistisk ærinde med disse tal. Jeg er såmænd ikke så bange for dem og deres påvirkninger. Dét jeg vil med tallene, er at sætte en målestok, når talen er om børn og kultur.

Reklamerne er en særlig slags moderne børnekultur. I sig selv er de en ret sølle og blodfattig omgang. Det er børnene, der frembringer intensiteten i dem, ikke reklameproducenterne.

De ligner megen anden masseproduceret børnekultur, smarte internationale standardprodukter, ligegyldig Jævnstrøm. Der produceres megatons. Mange forskellige slags: alt fra legetøj, børnebøger, film, tegneserier, video, TV, computerspil, sportsudstyr, musik til slik, spil, billeder, blyanter og meget mere. Flere af slagsene er milliardstore markeder, og de er ekspansive.

Når man snakker børn og kultur betragtes begge dele vanligvis som omkostninger. Det passer selvfølgelig ikke. Tværtimod. Kulturområdet udgør sammenlagt et af de helt store områder i nationalproduktet. Børn yder deres i det stykke. De aftjener en hård barnepligt, når det gælder at holde omsætningen kørende. De hol-

der ikke bare hele kulturindustrier i gang, men også store uddannelses-, konsum- og fritidsapparater. Hårdt arbejde. De har snart hverken tid eller omstændigheder til at få leget noget.

I lyset af den historie kan man ikke klage over interessen for børn og deres liv. Der investeres voldsomt, når det gælder forskning, teknik, produktudvikling og produktion. Skade blot, at det meste går til fremstilling af lige gyldigheder.

På den anden side er den jammersang også rigtig, der synges på børnenes og kulturens vegne. Den handler om udsultning og nedskæring. Sådan er det, når man ser på kvaliteter i stedet for kvantiteter. Se for eksempel på den danske børnekultur, der er lagt både erfaring, holdning, engagement og kunstnerisk nerve i. Den har det ikke godt. Det er skade. Også af økonomiske grunde.

Vi har her i landet tradition og talent til at lave noget enestående – noget, der dur både til danske børn og andre. Men dels er landet lige lille nok til, at det kan komme ordentligt ud over rampen; kvalitet koster, mener man. Ja, men det er minimalt i forhold til, hvad det koster at frembringe masseprodukterne og markedsføre dem. Og hvordan går det ikke ud over betalingsbalancen. Her kunne virkelig slås to fluer med ét smæk: Man kunne både få kvalitet og penge i kassen, hvis der blev investeret ordentligt i børnekultur.

Man kan kritisere dansk børne-TV, det er ikke for godt alt sammen, og de lider af ressourcemangel i endnu højere grad end andre afdelinger – det drejer sig jo bare om børn – ikke desto mindre laver de noget af verdens bedste børne-TV. De vinder fx den ene internationale pris efter den anden. Men i stigende grad importeres der »kanalklister« udefra. Hvad med

at få vendt den tendens. Alle de kanaler er sultne, og det bliver tyndere og tyndere.

TV er kun ét eksempel; film, tegneserier, børnebøger, teater er andre. Når dansk børne-TV trods alt kan så meget, er det fordi der her i landet er et sejglivet grundlag, der går langt tilbage i historien for at investere i børn, uddannelse og kultur, og vel at mærke ud fra andre holdninger end, hvad der kører i den internationale jævnstrøm.

Vi har til eksempel en glørværdig tradition for at lave billedbøger, nogle af de bedste og mest banebrydende er lavet her: *Palle alene i Verden*, *Mis med de blå øjne*. Spang Olsens bøger, Quist Møller, Ole Lund Kirkegård, Svend Otto, osv. osv.. Men billedbøger er noget af det dyre i små oplag; bibliotekernes indkøb er skrabet i bund. Det betyder, at internationale samtryksproduktioner breder sig, og at fornyelsen har vanskeligt ved at komme bredt igennem. Et spild af gode muligheder.

Denne udvikling, som hænger sammen med dybtgående ændringer i vores livsform, har også store konsekvenser for børnenes daglige liv. Medieforbruget er for børn – og voksne – en omfattende del af dagligdagen. Tendensen er, mere og mere kulturstof til passivt konsum. Det er ikke uden betydning, hvad det er for noget, og hvordan det bruges. Diskussionen om det har mest bevæget sig på overfladen, fx om skadeligheden af »vold« på video. Den slags er jeg nu ikke så skræmt af, spekulation er det selvfølgelig, men børn er ikke blot ofre. Det alvorligste er dels, at en kvalitativ produktion af kultur bliver tærsket ned, og dels, at børnenes livsomstændigheder udhules, så de ikke kan omforme det passive kulturforbrug til aktiv kulturudøvelse.

Sat på spidsen kan man sige, at dér hvor legen går ud, går medieunderholdningen ind. Så længe børn har deres lege, deres fortællinger, remser, sange og anden kulturproduktion, så længe kan de stille noget op med mediekonsumet, det omformes til aktive udtryk for dem selv og deres liv. Der er mange, der har haft ondt af drengenes skydelege, legen kan handle om krig, det er ikke så sært i en verden, der er rustet til tænderne, og hvor medierne flommer med den slags, både som faktion og fiktion. Men legens *praksis* er lige det modsatte, den er samarbejde, fællesskab – den døde underholdning »døes op« igen. Fordi de har en legekultur, kan de også bruge medierne aktivt, både når de ser på dem, og når de bliver råstof for leg og fortælling.

Her ligger nok det vigtigste kulturpolitiske forhold, når det gælder børn. Legekulturens netværk er robuste, men de er også under nedslidning. Betingelserne for legene er ikke, hvad de har været på grund af familiemønster, arbejdsliv, trafik, bomiljø, osv. osv.. Hvor ser man børneflokkene ude omkring i dag?

Det er ikke gjort med at sætte leg på skemaet, hverken i skolerne eller miljøerne eller i institutionerne eller i hjemmene eller med at købe legetøj. Nærmest tværtimod. At gøre leg til et pædagogisk instru-

ment for dét, som det »rigtigt« kommer an på (indlæring), eller til psykologisk terapi eller til kommerciel underholdning er det modsatte af at få gang i den.

Når ungerne læser katalogerne med så ædende en appetit i de mørke morgener er det, fordi de indgår i legekulturen, og godt det samme.

Der er brug for indsats på flere måder. Børnekultur er blevet en mere og mere betydningsfuld faktor i børns opvækst. Det betyder også, at uddannelse og forskning i det område trænger sig på. I modsætning til landene omkring os er dén slags nærmest et hul i jorden her i landet. Bortset fra den børneforskning, der er orienteret mod behandling og indlæring. En historisk og kulturorienteret vinkel, der betragter barndom og kultur som andet end symptomer på manglende voksenhed og som andet end omsætning, er påkrævet.

Den uddannelse, som nu er startet forsøgsvis på Aarhus Universitet, kan i givet fald være en første ansats til en udvikling af området forskningsmæssigt som et sidestykke til en række andre kulturinitiativer omkring børn. Også de lever uden sikkerhedsnet, men mange er trods alt livskraftige, bl.a. fordi de bunder i traditionerne her til lands for at kunne og ville noget med børn og kultur.

Reglen II – Eller formløshedens tyranni

Den samme dreng, som fortalte om reglen, fortalte også noget andet. Der er gået et halvt års tid. Der er kommet en ny leder i børnehaven og et par nye pædagoger. De er ved at omlægge pædagogikken fra det meget skemabundne. Den slags er en sej og langvarig proces. Det gøres ikke på hverken en uge eller måned. Det giver både koks og kaos og krampe til tider.

En dag siger drengen dér til moderen:

- Nu har vi slet ingen regler henne i børnehaven!*
- Nå, det var da godt, siger hun.*
- Nej, det var ikke så godt endda.*
- Hvorfor ikke det? spørger hun.*
- Så skal man sidde dér og sige værsgo' til sig selv.*

(Publ. i Information 24. november 1983)

Børns kultur

*Publ. i Børn. Magasin om børns liv og kultur.
Prøvenummer oktober 1989.*

Siger vi børnekultur, er det, vi umiddelbart får på hjernen, alle de kulturelle tilbud til børn: Bøger, TV, film, teater, musik osv.. Hele striben af medieunderholdning for børn. Den seriøse børnekultur, der skrantes og beskæres, massekulturen for børn, der boomer som aldrig før set.

Men der er andre typer børnekultur. Her i landet ser man en relativ blomstring, også i den type kultur, hvor børnene selv er aktive deltagere i brugen af kulturmediernes. Den har blandt andet sin baggrund i sejlivede traditioner for folkelig kulturudøvelse. Kultur er ikke blot noget, man konsumerer eller er publikum til. Det er også noget, man gør.

Det gælder i eminent grad en tredje type børnekultur, efter min formening den vigtigste. Det er den mundtlige og korporlige kultur, børnene selv udøver.

Med en samlebetegnelse kunne man kalde den: *legekultur*. Og med det begreb ikke blot forstå legene, men også hele det brogede register børn udtrykker sig i: Fortællinger, vitser, sange, remser, råb, elastikhop, Anders And-snak, og så videre og så videre og så videre. Det spænder fra store former, lege eller for eksempel seancer med klappe-sange, hvor mange børn er involveret og til omkringsvirrende, øjeblikkelige gøngarter og lydarter.

Børnenes lege kommer ikke ud af luften, de er heller ikke blot et barnligt udviklingsfænomen. De udgør en særlig kulturfære og formidles i netværk børnene

imellem, uden om opdragelsen, institutionerne og de voksne i almindelighed. Måderne og formerne påvirkes selvfølgelig af alle disse omstændigheder. De svæver ikke i luften – tværtimod. De er højst nutidige, og i dem kommer det liv, børnene lever, til udtryk.

Man skal ikke være blind for, at mange af disse udfoldelser kræver højt udviklet kunnen hos børnene på mange planer, både sprogligt, kropsligt, rytmisk og socialt. Sommetider ligger der års daglig udøvelse bag de ret beset artistiske udfoldelser, som de udøver med stor selvfølgelighed. De er på en gang traditionsbestemte, formelfaste og samtidig improviserede fornyelser – som enhver anden såkaldt folkekultur.

Gennem legekulturen er børnene i stand til i fællesskab at forme og frembringe en væsentlig bestanddel af deres virkelighed, deres sociale liv. Gennem den kan de virke formende og »kultiverende« ind på deres omstændigheder. Ofte regnes legene og andre aktiviteter nærmest for det modsatte: larm, pjat, kaos og deslige. Men for en nærmere betragtning viser det sig næsten altid, at der netop er tale om formende og organiserede foretagender, ganske vist af en anden art end det, man traditionelt regner for kultiveret opførsel.

Eksempelvis sætter legekulturen børnene i stand til at omforme mediernes påvirkning, fra passivt konsum til aktiv udøvelse, ligesom mediernes indhold bruges

som råstof for deres selvudtryk. Drengenes skydelege kan til eksempel hente stof fra TV, men legens praksis er det modsatte af krig, vold – den er samarbejde og fællesskab. Snarere end at beklage legenes handling, skulle man beklage de fysiske (og ideologiske) forhold, der spærrer drengenes leg inde.

Denne legekultur er stadig frodig og robust historie. Den er fornyelsesdygtig, selvom de moderne livsomstændigheder på mange måder hugger ind på legenes grundlag, dvs. på børnenes muligheder for at lege. Boligforhold, institutionernes rumforhold og aldersopsplitning, trafik,

børnetal osv. spiller en stor rolle. Tendenser til nedslidning af visse dele af legekulturen er tydelige. Det kan vise sig fatalt også for det, man almindeligvis betragter som det vigtigste: børns udvikling og læreproces. Legen regnes jo ikke rigtig for noget, nærmest lidt barnagtigt krydderi.

En af de vigtigste kulturpolitiske opgaver ligger i at sikre legekulturens eksistensbetingelser. Ikke i form af institutionalisering eller omklamring, eller gøre den til instrument for indlæring, men ved at sørge for fysiske og sociale omstændigheder: tid, steder og børn. Det koster selvfølgelig. Men resten kan de selv klare.

Forskning og uddannelse inden for børne- og ungdomskulturområdet

Publ. i Carsten Jessen m.fl., red.: Forskning og Uddannelse. Børne- og Ungdomskultur. BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 17, november 1990, s. 17-25.

Man siger, at børn og unge er samfundets fremtid. Det er som regel sagt i den bedste mening, og ofte når man vil argumentere for bedre vilkår for dem, og hvad der har med dem at gøre. Argumentet er selvfølgelig både rigtigt og væsentligt. Men det er kun en halv sandhed og som sådan tve-tydig. For den siger samtidig, at det vigtige ved børn er, at de bliver voksne. Og at de som børn er udenfor. Udsagnet er på den måde et symptom på tendensen til fortrængning og ugyldiggørelse af børn som samfundsmedlemmer. Som om børn ikke var samfundets nutid. Som om de ikke bidrog til samfundets opretholdelse. Som om de ikke var delagtige i det. Som om de ikke både socialt og kulturelt var aktører, der er med til at frembringe samfundet. Den dimension ved børn og deres liv har antaget karakter af en slags social fortrængning.

Et af de mange steder, denne fortrængning viser sig, er i forskningen. Børneforskningen er i det hele taget et stedbarn, som det fremgår af Charlotte Bøghs og Kjeld Parkvigs rapport (Se litteraturliste). Det gælder omfanget af forskningen, bevillingerne til den, det gælder dens status, og det gælder udbygningen af de uddannelsesmæssige sider af den. På nogle områder er den dog relativt omfattende. Karakteristisk nok er det for det første de områder, der har med frembringelsen af velfungerende voksne i fremtiden at gøre (fx psykologi, pædagogik). For det andet

er det de områder, der har med behandling eller undersøgelse af »fejlfunktioner og strukturelle forhold at gøre (fx medicin, sociologi). Det behøver vel ikke siges, at forholdet er sat på spidsen her for profileringsens skyld.

På det kulturelle eller humanistiske område er forskningsinvesteringen meget lille og punktvis, og forskningsmiljøer med et stabilt grundlag har ikke kunnet udvikle sig.

Nu kunne man indvende, at udvikling af en speciel børneforskning på en række fagområder (fx de kulturelle) ville medføre en yderligere forstærkning af tendensen til at udskille børnene og de områder, der har med dem at gøre. Argumentet er forsåvidt rigtigt. Det ideelle ville være, at børnedimensionen var en integreret del af de forskellige fagområder. Men det er den ikke, her hersker fortrængningen. Det gælder stort set også på de relativt veludbyggede fagområder. Enten er forskningen forlagt til specielle institutioner (fx på det pædagogiske område), eller også har den karakter af sekundære (lavstatus) specialer (fx i medicin). Den indgår sjældent i fagområdernes almene indhold og uddannelser. På de humanistiske fag er den stort set fraværende.

Det betyder, at hvis denne fortrængning skal brydes, og hvis udskillelsen skal ophæves, så må børnedimensionen i forskningen i første omgang prioriteres – have positiv særbehandling – som en

forudsætning for at opnå noget, der bare minder om den optimale situation, hvor børnedimensionen er en integreret del af forskning og uddannelse på diverse områder. (Børne- og ungdomsforskningens situation minder her om kvindeforskningens i 70'erne).

Det er ikke blot for børnenes eller børneforskningens skyld, det er påkrævet at ændre denne situation. Det er også for fagenes og forskningens og uddannelsernes skyld. Ligesom det ikke blot er for børnenes skyld, at det er vigtigt at integrere dem i samfundslivet som gyldige deltagere. Det er det i ligeså høj grad for samfundets skyld.

Børnedimensionen mangler ikke blot i fagområderne, den er en mangel i dem. De fejlernæres ved at mangle visse stoffer, og de handicappes ved, at nogle lemmer er amputeret. De kommer til at lide af voksenværk. Børn er mere end den kvarte verden.

Børnedimensionen er ikke blot et yderligere specialområde at tilføje som en udvidelse af et fags stofområde. Den vil kunne virke ind som tilskud og udviklingsmuligheder i mere grundlæggende aspekter historisk, teoretisk og metodisk.

Et eksempel kan illustrere forholdet: Den danske litteraturhistorie og viden-skaben og forskningen i den er utænkelig uden H.C. Andersen. Uanset at det er hans eventyr for børn, der er den afgørende del af hans forfatterskab, skilles han ud af det »dårlige selskab«, som børnelitteraturen er, hvorefter han kan overgå til »Litteraturen«, den rigtige. At H.C. Andersen overskrider børnelitteraturens bornerte grænser, er rigtigt. At han skriver »litteratur«, er ligeså rigtigt. Men det er ikke rigtigt, at det er på trods af børnevinklen, han gør det. Det er i kraft af den, det er

gennem den, hans voksne selvudtryk forløses og kan overskride »voksenlitteraturens« bornerte grænser. Det er, fordi han er mere børneforfatter end nogen anden, at han overskrider den snævre børnekulturs rammer. Han skriver for folk, og det er også børn. H.C. Andersens betydning for dansk litteratur og sprog kan knapt overvurderes. Der er i afgørende dele et før H.C. Andersen og et efter. En betingelse for det er, at børnedimensionen er aktiv i hans skrift. Hans »voksen«litteratur er tydelig »handicappet« i sammenligning med eventyrene. H.C. Andersen skriver noget af verdens bedste børnelitteratur, netop fordi han ikke laver »børnelitteratur«. Denne er oftere karakteriseret ved at være lavet for »fremtidige voksne«, dvs. børn interneret i barndom.

H.C. Andersen er en passende overgang til at gå nærmere ind på den børnekulturforskning, som er konferencens emne. Hvis børneforskning som sådan behandles stedmoderligt, kan man sige, at børnekulturforskning behandles som stedbørnenes stedbarn.

Om forskning

Forskning i børnekulturområdet er som sagt i meget ringe grad opdyrket i Danmark. De ressourcer, der har været og er investeret i den, er små. Dette står i et modsætningsforhold for det første til den stadig stigende betydning kulturforbruget har, for det andet til den betydning, børns kulturudøvelse (især legen) har i deres daglige liv, og som er et upåagtet grundlag for deres udvikling, samt for det tredje til den stigende betydning, kulturområdet har i skole, institution og lokalområde.

Der har i de senere år været en tendens til at opprioritere kultur og kulturbegreb som led i en forståelse af børn og deres

liv, der overskrider den snævrere uddannelses- eller behandlingsmæssige horisont, som har været fremherskende både i institutionerne og i forskningen. Der er klare tendenser til, at såvel sociologi som psykologi og pædagogik placerer sig i forhold til en overordnet kulturel synsvinkel.

Den samme tendens viser sig inden for den socialpolitiske og uddannelsespolitiske udvikling og praksis og i institutionerne og fritidssektoren.

Samtidig med at der således er et udbredt behov for børnekulturforskning – såvel teoretisk og historisk, som hvad angår analyser af kulturprodukter, kulturforbrug og kulturudøvelse – er denne forskning stort set uden ressourcer her i landet.

I de øvrige skandinaviske og vesteuropæiske lande har denne forskning højere prioritet, ikke blot af de nævnte grunde, men også fordi den kommercielle del af børnekultursektoren økonomisk er stærkt ekspansiv (her i landet er der tale om milliardstore markeder).

Der savnes forskning på snart sagt alle områder – og udvikling af mere stabile forsknings- og uddannelsesmiljøer end de kortlivede ad hoc-projekter, som hidtil har været fremherskende.

Forskningsbehovene kan for overskuelighedens skyld opdeles i tre områder, som alle behøver indsats, både hvad angår grundforskning og målforskning. Især er grundforskning historisk, teoretisk og kulturalanalytisk en mangelvare:

1. Forskning i kultur produceret for børn. Dvs.: børnekulturmedierne, dels de klassiske (børnelitteratur, teater, legetøj, musik m.v.), dels de nyere medier (TV, film, video, computerfiktion, tegneserier m.v.)

En udvikling af de historiske dimensi-

oner, af kulturalanalysen både historisk og aktuelt, og af forståelsen af brugsammenhænge (reception og funktion), er et nødvendigt grundlag dels for uddannelse af formidlere, dels også for produktion og nyudvikling (bl.a. ved at kvalificere produktion, debat og kritik), og endelig for kulturpolitikken.

Børnelitteraturen er det medium, hvor den største forskningsindsats har manifesteret sig. Uden at den dog er kommet udover det punktvis. Området har stået centralt i de perioder, hvor forskning og uddannelse i det har haft til huse på Aarhus Universitet. Børnelitteraturen er det centrale klassiske børnekulturmedie, og det står stadig centralt inden for børnekulturområdet. Forskning og formidling sker løbende og er relativt omfattende. Men ressourcer til en mere samlet og omfattende manifestation savnes. Danmark har på børnelitteraturens område en meget stærk tradition, også efter international målestok. På skandinavisk plan var forskningen her i landet førende indtil omkring 1980, ligesom miljøer og netværk på området var under udvikling.

I de fleste europæiske lande er der oprettet institutter for børnelitteratur, enten som selvstændige institutioner, universitetsinstitutter/afdelinger eller som en del af bredere arbejdende børnekulturinstitutter.

2. Forskning i kultur produceret med børn er et område, som er intensiveret i de senere år. Dels indgår kulturproduktion sammen med børn og unge efterhånden som en central dimension i uddannelsesinstitutionerne, børnehaver, skoler m.v., dels som dimension i forskelligartede udviklinger inden for social- og behandlingsområdet.

En tilsvarende tendens er mærkbar inden for forskellige fritidsorganisationer, fx idrætten.

Tendenserne er internationale, men vi har også på dette område her i landet særprægede og sejlivede traditioner, som er baggrund for den relative blomstring man ser på dette felt.

Forskning, både historisk, teoretisk og i form af kortlægning, analyse og formidling er imidlertid en mangelvare.

3. *Forskning i kultur produceret af børn* er det område, der er mest upåagtet, men samtidig er det nok det væsentligste.

Børn frembringer og formidler i al selvfølghed en omfattende kulturel sammenhæng. Med ét ord kunne man benævne børns mangfoldighed af kulturelle udtryksformer (lege, fortællinger, rim, remser, rytmer m.v.) som legekultur.

Denne kultur er en central del af deres liv. Den formidles i et mundtligt netværk børn imellem. Men eksisterer kun i kraft af aktiv udøvelse. I den tilegner børn sig upåagtet en lang række kvalifikationer, som også er grundlag for senere læreprocesser og for kulturelle og sociale aktivitetsformer.

En forskning som ud fra en kulturorienteret synsvinkel ser på dens betydning, historisk og aktuelt, dens former og udtryk, er påkrævet som sidestykke til de psykologiske og pædagogiske synsmåder, der har været fremherskende, og som grundlag for et kulturpolitisk bestik på dette område. Legekulturen er en af de afgørende og grundlæggende kulturelle og sociale ressourcer ikke blot i børnehøjde.

Der findes bemærkelsesværdigt lidt forskning i, hvad børn går og gør, hvad og hvordan de i dagligdagens uformelle netværk interagerer med hinanden og med

voksne i forskellige sammenhænge. Her er et udtalt behov for kvalitative studier, etnografiske feltarbejder og for undersøgelser af de livsformer, børn er delagtige i. Sådanne kan være en basis for en metodisk og teoretisk overskridelse af den barndoms konstruktion og udviklings-tænkning, som er en af vort samfunds store fortællinger. Denne kan på afgørende måde ses som »voksenhedens« konstruktion og projektion. Dvs. at der ikke blot er tale om at oparbejde viden om børn og barndom; der er i ligeså høj grad tale om at få noget afgørende at vide om »voksenheden« og dens kulturelle processer.

De humanistiske fag kan her bidrage afgørende gennem metoder til analyse af de æstetiske udtryksformers betydning.¹

Den her skitserede model over forskningsområder er ikke tilfældig. Det er den, vi arbejder ud fra på Center for Børne- og Ungdomskultur, og den er grundlag for den uddannelse, vi har kørende. Tingene kunne have været stillet op på en anden måde. For eksempel kunne hele rækken af humanistiske fag have været listet op, for manglerne er der hele kompasset rundt, og disse fag hører med i billedet, også som fødekilder for forskning og uddannelse. Når jeg har valgt en anden model, har det at gøre med, at områdets svagheit (på enkeltområderne) rummer en potentiel styrke. Man er nærmest pisket til at tænke og praktisere ud over de enkelte fags grænser. Potentialet er, at området, hvis det etableres, vil krystallisere en tværfaglighed – eller rettere blive et mødested for forskellige stofområder og forskningstraditioner – således at der vil kunne udvikles, hvad man kunne kalde en humanistisk eller kulturorienteret plat-

form som sidestykke til de fremherskende pædagogisk/psykologiske og sociologiske forståelsesformer (paradigmer), som er overvejende udviklingsorienterede eller strukturelt og kvantitativt orienterede. Hermed ville der være skabt en basis for et udvekslingsforhold mellem kulturfag, samfundsfag og pædagogiske fag, hvad der trænger sig mere og mere på som en nødvendighed.

Om uddannelse

Ligesom børne- og ungdomskulturområdet rummer disse muligheder for at kunne krystallisere en tværfaglighed, vel at mærke beroende i forskellighed, således rummer det (også her nærmest af nødvendighed) en mulighed for at etablere uddannelser, der går på tværs af de stive institutionsrammer. I al beskedenhed praktiserer vi noget sådant i den uddannelse, vi har i gang.

Uddannelsesaspektet er en anden grund til at sætte forskningsområderne op i ovenstående model. Forskning og uddannelse forudsætter på dette område hinanden mere indlysende end på andre mere udbyggede områder. På børnekulturområdet betyder den manglende forskning, at der ikke blot kan laves uddannelse. Her findes ikke i forvejen en given fond af viden, historie, teori og metode, som andre fagområder har oparbejdet som et selvfølgeligt grundlag, og som er forankret i diverse institutioner på forskellige niveauer.

Børnekulturområdet indgår dog i en del uddannelser (seminarier, biblioteksskoler m.v.). Men ikke mange af underviserne her har i deres uddannelse kunnet skaffe sig et grundlag på området. Sat kraftigt på spidsen må hver enkelt underviser så at sige opfinde fagområdet forfra.

Man kunne fristes til at sige, at producenterne af børnekultur er i en tilsvarende situation. For »voksen«kunstarnes vedkommende eksisterer der en given fond af historie, viden, tradition at forholde sig til, som blandt andet beror i forskning og diverse uddannelsessammenhænge på områderne. Omend dette aspekt oftere betragtes som sekundært, så er det et grundlag af en nærmest uerkendt selvfølgelighed. En sådan fond eksisterer ikke på børnekulturområderne med de konsekvenser, det kan have ikke blot for de enkelte udøvere og deres produkter, men også hvad angår kulturmiljø, debat, kritik m.v. Også her har forskning en rolle at spille – og vice versa.

Med andre ord er der brug for at udvikle en slags amfibiekøretøjer, både hvad angår forskning og uddannelse og for at fastholde sammenhængen mellem uddannelse og forskning, men også fordi det er en betingelse for at udvikle virkningsfulde miljøer.

For det første er der brug for kompetencen hos undervisere fx på lærerseminarier, børnehaveseminarier, socialpædagogiske seminarier, biblioteksskoler og lærerhøjskoler, hvor kulturfag med en børne- og ungdomsvinkel indgår med større eller mindre vægt, og som på grund af fagområdet uopdyrkethed har en tendens til at indgå med mindre vægt end dets betydning i praksis berettiger til.

For det andet er der brug for kompetencen i relation til produktionen af børnekultur, hvad enten det er som producent, konsulent, kritiker m.v. af børnekultur af diverse typer i diverse medier, ligesom kompetencen er relevant i forhold til de firmaer, som laver disse produkter. For de producerendes vedkommende handler det blandt andet om et yttret behov for

respons, indsigt i betydningen af det, de fremstiller: historisk samt æstetisk analyse af tendenser, kritik og perspektiver.

For det tredje er udviklingen på kultur- og fritidsområdet lokalt og i forvaltningssammenhænge markant i disse år. Området er i en ændringsperiode, både hvad angår institutioner, projekter og fritidsorganisationer med deraf følgende behov for kompetencer og uddannelse. Flere af de grupper, der søger uddannelsen p.t., er interesseret i disse områder. Endvidere kan man sige, der her kunne være behov for en opfølgende forskning som korrektiv til, grundlag for, videreudvikling og perspektivering af megen praktikisme, også for at bringe denne ud over det punktvis og tilfældige.

På en række felter kan der påvises behov for uddannelse og forskning, og som det fremgår af bilag til rapporten er der et udtalt behov hos flere faggrupper for uddannelsesmuligheder på området. Det samme fremgår af den interesse, der møder de uddannelser, vi p.t. har i gang, dels fra universitetsstuderende, dels fra andre grupper (bibliotekarer, lærere, pædagoger o.a.). (Jvf. rapporten om Center for Børne- og Ungdomskultur s.d.).

Endelig har Biblioteksskolen markeret en direkte interesse i et netværkssamarbejde med Aarhus Universitet om etablering af en overbygningsuddannelse i børne- og ungdomskultur.

Der er behov for sådanne uddannelsesmuligheder i en række sammenhænge. Disse er forskelligartede og spænder fra hele uddannelser til efteruddannelser og kurser. Vi praktiserer for øjeblikket nogle af disse i forskelligt regi.

En model, der kunne fungere som paraply for flere forskellige kompetencegivende uddannelses- og kursusforløb,

kan være en toårig overbygningsuddannelse som foreslået af Biblioteksskolen (se denne). Under en sådan kunne rummes en række delelementer, enkeltfagskurser med meritoverførsel til andre fag, suppleringsuddannelser, specialevejledning, åbne uddannelser (som det aktuelle kursus ved Jysk Åbent Universitet) og kurser i specielle sammenhænge.

Der er formelle og praktiske problemer forbundet med at etablere universitetsuddannelser, som er åbne for andre faggrupper, men de er til at løse. Det har man gjort i andre lande (på dette område eksempelvis i Sverige, Italien, Tyskland, hvor uddannelseskompetencer kan sammenbygges mere fleksibelt). Det springende punkt er nok engang ressourcer til at gøre det og gøre det med et langsigtet perspektiv. Med en sådan basis ville der kunne etableres yderligere samarbejdsrelationer både i forbindelse med forskning og uddannelse, såvel til naboinstitutioner indenlands (fx biblioteksskole, lærerhøjskole og andre universiteter) som til udenlandske institutter. Endvidere ville der kunne udvikles kurser og efteruddannelser på området, tilknyttes forskningsprojekter og udvikles former for indtægtsdækket virksomhed af forskellig art.

Den danske børnekultur har på mange måder stærke traditioner, den har stadigvæk en kvalitativ styrke, også i de nyere medier, og den har ikke mindst stadig livskraftige folkelige dimensioner, der viser sig fornyelsesdygtige. Den lider af ressourcemangel for at kunne manifestere sig i forhold til især den kommercielle internationaliseringstendens. Den har potentialer både hvad angår tradition, talent, kvalitet og folkelig bredde. Disse er der brug for også i den internationale sammenhæng.

Forskning er en af de ressourcer, der er nødvendig for at aktivere disse traditioner og potentialer, og som grundlag for udvikling og kvalificering af produktioner, formidling, uddannelse, debat, kritik og som grundlag for kulturpolitiske initiativer.

Skal forskningen kunne opfylde disse behov og være i niveau med den stærkere prioritering af børnekulturforskning, man ser i det øvrige Skandinavien og i en række andre europæiske lande, kræver det ikke blot tilførsel af ressourcer, men også af en mere langsigtet forankring af en sådan forskning i tilknytning til uddannelse og stabile miljøer, hvor viden og erfaringer kan opsamles, og hvor netværksrelationer, også internationalt, kan udvikles.

Noter

1. Endvidere henvises til min artikel *Projekt afvikling* i *Delkulturer* (se litteraturliste), som rummer en mere udfoldet og principiel fremstilling af en børnekulturforskningens muligheder, især hvad angår legekulturen. I rapporten her er tilsvarende principielle problemstillinger rejst i bl.a. Per Egil Mjåvatns, Jens Qvortrups

og Bjarne Kildegaards indlæg. Derudover kan henvises til Jenny Cook-Gumperz og William A. Cosaro (ed.): *Children's Worlds and Children's Language*, New York 1986.

Litteratur

Charlotte Bøgh og Kjeld Parkvig (red.): *Børne- og ungdomsforskning*. København 1989.

William A. Cosaro: *Friendship and Peer Culture*, New Jersey 1985.

Flemming Mouritsen: Projekt afvikling. I Henrik Horstbøll og Henrik Kaare Nielsen (red.): *Delkulturer*, Aarhus 1990.

Iørn Piø: *Børnekultur i øjenhøjde*, København 1990.

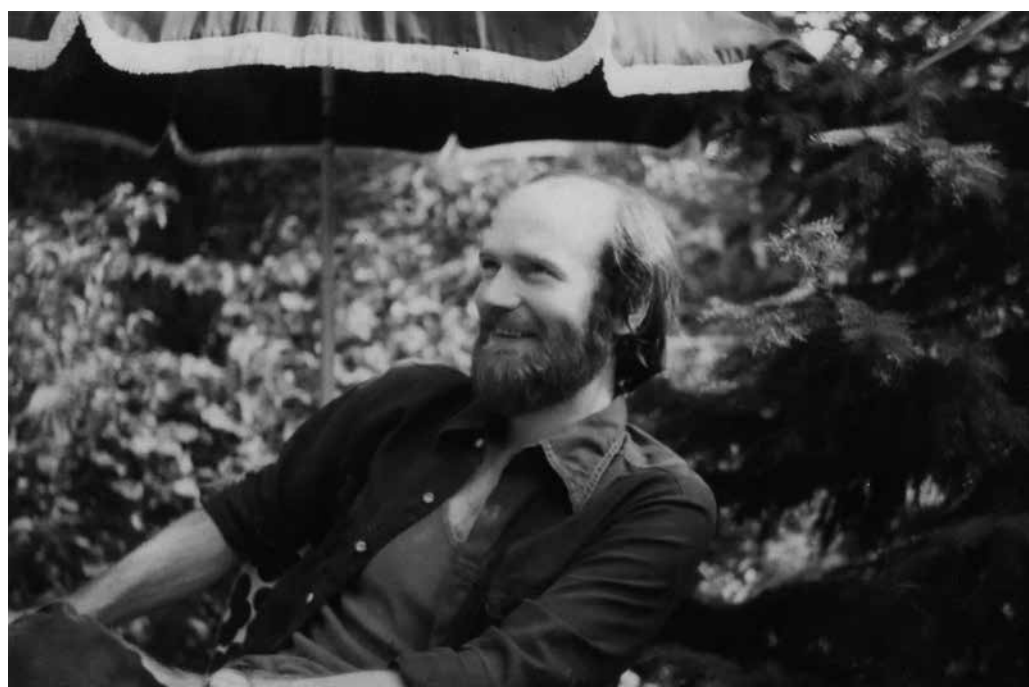
BUKS nr. 9: *Tema: Børn og humor*, 1987.

BUKS nr. 10: *Tema: Leg*, 1988.

Lars Muchinsky: Om livskvalitet og småbørnsforskning. I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 4, 1989.

Det tværministerielle Børneudvalg: *Oplæg om dansk børne- og ungdomsforskning*, København 1990.

Jenny Cook-Gumperz og William A. Cosaro (ed.): *Children's Worlds and Children's Language*, New York 1986



Biler, børnelokkere, vandhuller, whatever

*Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012
ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen*

*Er det ikke vigtigt at beskytte barnet, som
det ofte fremføres?*

– Vi internaliserer kontrol i vore børn. Et af de helt centrale kulturelle tegn er hegnet om institutioner. Det kommer på alle forsider, hvis nogle unger er smuttet ud af børnehaven for eksempel. Så er der panik.

Så skal pædagogerne ikke bare sættes i gabestok, nej, de skal slagtes. Så myldrer alle dæmonerne frem: biler, børnelokkere, vandhuller, whatever. Jeg ville ønske mine børn har gjort de samme tåbelige ting, som jeg selv har gjort som barn, men jeg vil for min død ikke kunne tåle at høre det – selv ikke nu.

Forord BUKS nr. 15

Publ. i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 15, 1990, s. 4-6.

Det fortælles, at Vorherre engang fandt på, at han trods alt lige ville aflægge Adam og Eva en visit for at se, hvordan det gik med dem, efter at de var drevet ud af paradiset, og han havde sat dem til at svede for føden og blive hugget i hælen af slangerne.

Han sendte en engel i forvejen for at melde sin ankomst. Så kan det nok være, de fik travlt med at få stadset op. Det skulle jo tage sig ordentligt ud, når nu selvste Herren kom på besøg. Beværet på det bedste skulle han også. Især Eva gik der nærmest panik i. Hun skulle ikke risikere at få mere skam over sig. Det havde været mere end nok, da hun blev hængt ud sidste gang. Hun hersede og regerede. Både med mand og børn, og mest med sig selv.

Englen vendte imidlertid tilbage til himlen og aflagde rapport til Vorherre. Da han hørte, at Adam og Eva havde fået en guds velsignelse af børn i mellemtiden, sendte han englen ned igen for at sige, at han ville velsigne alle de børn som et tegn på sin velvilje. De skulle sørge for at få samling på dem, til han kom.

Havde Eva haft travlt før, så gik hun nærmest grassat nu. Hun samlede børn ind, hun skrubbete og skurede på dem. Hun fik dem i pænt rent tøj, hun hersede med dem og gav dem besked på, hvordan de skulle opføre sig. Men der var alt for mange børn, og hun var knap halvvejs gennem flokken, før Vorherre og hans følge var på vej. Nu var gode råd dyre. Hun stillede de pæne børn op. De andre,

dem, der var beskidte, syntes hun ikke, hun kunne være bekendt. Dem gemte hun hurtigt rundt omkring i buskene og mellem bakker og dale.

Besøget gik fint. Vorherre syntes, de havde gjort det godt, og inden han skulle af sted, ville han så lyse Herrens velsignelse over børnene. De blev stillet op. Vorherre velsignede dem. Han spurgte, om de nu alle sammen var der? Jo, jo det var de skam. Om de nu var helt sikre? Det var de. Vorherre og englene tog afsted.

Men fra den dag var alle de beskidte børn væk. De var blevet vilde og levede i vildnisset. Det fortælles, at fra dem nedstammer bjergfolk, huldrer, elverfolk, nisser og alt muligt andet troldtøj. De kommer fra de børn, Eva ikke ville være bekendt, alle hendes beskidte og forvildede børn.

Denne fortælling om troldtøjets herkomst kan på mange måder ses som et billede også på de nyere tiders opdragelsesværk og på, hvad vi den dag i dag gør ved børn omend på mere raffinerede måder. Opdragelse, dannelse, skoling, pædagogik går ikke mindst ud på at skille skidt fra kanel. Det ligger som hvide snit tværs gennem børnene og os selv med.

Det er en gammel historie, som også børnelitteraturen er delagtig i lige siden dens gennembrud i 1700-tallet. Den har på flere måder fungeret som én af Evas skurebørster. Og Adams. For han har spillet en langt større rolle i de senere tiders historie.

Der skal skarp lud til skurvede hoveder, siger man. Barnehovederne var åbenbart godt skurvede tilbage i 1700-tallet. I det mindste var luden dengang skarpere end den siden blev, eller også er vi bare blevet mere vænnet til den.

Det er ikke bare børn, der kan være pæne eller beskidte. Det er også litteratur og anden børnekultur. Også her går der et skel mellem det ordentlige og troldtøjet. I 1700-tallet gik det mellem den moralske litteratur og de saftigere eventyr. I dag går det mellem det lødige og det kulørte. Mellem danneskultur og massekultur. Debatterne om børnekultur fra forskellige perioder ligner hinanden, hvadenten de har handlet om opdragelseslitteratur og eventyr eller om pæne bøger og tegneserier eller video. Intense og lidenskabelige har debatterne været.

Flere af artiklerne i dette nummer belyser direkte eller indirekte disse temaer. Vores hensigt har været at belyse børnelitteraturen historisk, og at gøre det gennem analyser af tekster, der enten har fået status som klassikere for børn eller som på anden vis er repræsentative for en periode eller en genre. Analysen af teksterne har været det primære ud fra den betragtning, at sådanne efterhånden er en mangelvare, og at der er brug for en genoplivelse som baggrund for en mere gennemgribende forståelse både af barndoms- og litteraturhistorien og af de litterære teksters æstetik og funktioner.

Artiklerne her betegner en række punktnedslag på perioder og teksttyper. Med en koncentration om den tidlige børnelitteratur spænder de fra 1700-tallet til mellemkrigstiden. Det er vores agt at følge dette nummer op med nye analyser af specielt 1800-tallets og dette århundredes børnelitterære klassikere.

Fire af dette nummers artikler beskæftiger sig med den tidligste børnelitteratur og tegner indirekte nogle af denne periodes hovedtræk, som også er grundlæggende for den senere børnelitteraturs udvikling.

Den første artikel *Det principielle kirsebær* analyserer en af de fortællinger fra 1700-tallet, der kan karakteriseres som en »skurebørste«, én af Adams vel at mærke. Artiklen beskriver gennem analysen hovedtræk i 1700-tallets opdragelse og børnelitteratur.

Analysen af *Skønheden og bæstet* handler derudover også om renskuringen af en folkelig fortælling, og hvordan den med rigelig brug af moralsk lud selv gøres til et brugeligt rensmiddel for de små pigers inderste organer.

Modsætningsvis behandles en af Evas vildfarne unger og ét af børnelitteraturens hittebørn i historien om *Til Eulenspiegel*, ligesom analysen af disse fortællinger sætter opdragelsesværket i relief fra denne synsvinkel.

En fjerde artikel om den tidlige børnelitteratur behandler én af børnelitteraturens superklassikere *Robinson Crusoe*, som har været udsat for utallige omskrivninger, pædagogiseringer såvel som kommercialiseringer, og som også har været grundlag for en strøm af senere »robinsonader«. Skurebørsterne og den skarpe lud har været brugt på denne fortælling i en målestok som sjældent ses. Ligesom den selv er blevet brugt som rengøringsmiddel.

De øvrige fire artikler betegner mere punktvis nedslag på senere tiders børnelitteratur. De to første analyserer engelske klassikere fra 1800-tallet. De to sidste behandler danske børnebøger fra første del af dette århundrede. Det er disse perioder

vi agter at udbygge i et følgende nummer.

Analysen af Marryats *Peter Simple* tematiserer bl.a. den pæne dannelsesmodells brydning med den mere »beskidte« fortælling og skrøne. En af grundene til Marryats sejlivethed som børneklassiker er, at han overskrider børnelitteraturens renskurethed og bornerte grænser.

Noget lignende gælder Carrolls *Alice i Eventyrland*. Den er ikke blot en børneklassiker. Den er, omend lidt overset som sådan, én af både romantismens og modernismens klassikere. Som for H.C. Andersen gælder det for Carroll, at nok skriver de for børn, men deres bøger er centrale i verdenslitteraturhistorien. På sæt og vis er de idealet af børnelitteratur netop ved, at de sprænger børneghettoens grænser. Artiklen tematiserer ét af de overskridende moderne træk i *Alice i Eventyrland* – dens »fotografiske« æstetik.

Klosterjægeren af Torry Gredsted er måske ikke hans mest klassiske værk, det er *Paw*, men til gengæld er den velegnet til at belyse opdragelseskonstruktionens og den klassiske dannelses sammenbrud, som er et hovedtema hos Gredsted. I hans forfatterskab slår den moderne kulturkrise ud, bl.a. som en krise for opdragelse og opdragelsen. I hans bøger skil-

dres ikke blot Adams og Evas bøvlgang med al den renskuring. Her er de kommet i tvivl om, hvorvidt det overhovedet er umagen værd. Måske skulle ungerne hellere sendes ud i vildniset for at blive til noget ordentligt.

Ej heller er Egon Mathiesens *Vi vil flyve* hans mest oplagte klassiker, fx i forhold til *Mis med de blå øjne*. Den er til gengæld mere tydelig i mange træk og et pionerværk i udviklingen af en moderne børnebogsæstetik og sammenhængende hermed et nyt barndomssyn, der overskrider den gamle histories ramme. I hans bøger handler det ikke om at skure ungerne rene eller hvidvaske det kulørte. Det handler om betingelser for at få deres kulører til at blomstre.

På denne måde tegner teksterne og analyserne af dem alligevel indirekte en historie og forholder sig til en grundlæggende tematik i børnesyn, opdragelsesværk og børnelitteratur. Denne er også genrernes og den litterære æstetiks historie.

Dette sidste aspekt er en grund mere til at gå vejen over konkrete analyser. Det gør det muligt at aflæse betydningerne i den æstetiske praksis som et centralt element i historien.

Gennemskueligt?

Der var én der udbredte sig om, hvor fantasiløse og vanebundne folk og børn er. Nærmest dumme. Evner knap at forestille sig tingene anderledes. Han gav et eksempel. Det var nogen, han kendte, nogle socio-psykologer. De havde lavet en undersøgelse om, hvordan børn havde det med det sted, de boede, og hvordan det skulle være, hvis de selv kunne bestemme.

De boede i det mest triste beton. Men ungerne havde knap nok kunnet »»formulere« sig om det. Det var nærmest bare meget godt altsammen. »Det er da meget godt«, sagde de til hvadsomhelst af elendigheden. Og forresten var det kun de mest klæge ugebladsidyller, de kunne svinge sig op til. Total mangel på sociologisk fantasi.

En af dem havde ovenikøbet kørt sit betonliv helt derudad. Låst i hovedet åbenbart. Efter en gang: »Det ved jeg ikke«, eller: »Her er da meget godt« til spørgsmålene om, hvordan det kunne blive, hvis..., og efter et hånligt snøft til de landlige idyller, så var han alligevel pludselig begyndt med, at så ville han have et værelse med gennemsigtige møbler. Det kunne han godt tænke sig. Sådan plastik. Det ku være lækkert. Gennemsigtige stole, en gennemsigtig sofa. Og gennemsigtige grammofooner, mand. Og alting. Og projektører oppe i hjørnerne. Skidehyggeligt. Og alt skulle være sort. Og gennemsigtigt. Og han kunne osse godt tænke sig selv at være gennemsigtig.

(Publ. i Information 7. marts 1985)

Barndommens å. Åen i centret...

Publ. i *Vi klubfolk* 19. september 1990, s. 8-10. Interview ved Thomas Kehlet.

Indkøbscentre har samme tiltrækningskraft på børn og unge, som magneter har på jernspåner.

Og det er nærliggende at græde lidt snot over meget af det, børnene gør i dag, som Flemming Mouritsen fra BUKS – Børne- og Ungdoms-kulturstudier ved Aarhus Universitet – siger.

Men *han* gør det ikke. For der er ingen grund til at jamre klagesange over, at de ikke er ude i skoven og lege ved kilden. For åen flyder i storcentret. Kreativiteten blomstrer ved den rullende trappe, som den gjorde ved åen. Hos dem, der var børn i halvtredserne.

– De bruger den rullende trappe i legen. De leger på den, har en hel masse ting til at køre på den, går på den på 100 forskellige måder og bruger lydeffekterne i gulvene rytmisk.

Børnene udvikler på den måde nye lege, på det moderne livs betingelser. For os, der er vokset op i en anden tid, er det svært at se, men der er en kolossal aktivitet i gang, siger han.

– Et andet eksempel end storcentret kan være de dødssyge vej- og gangtunneler. Grå og triste er de. Men børn underlægger sig ikke tristheden. De kultiverer og forandrer stedet, ved hjælp af lyde og leg. Det gælder både for centret og tunnelen, siger Flemming Mouritsen.

– Det, vi oplever som kaos, er ofte organiseret i en eller anden form for sammenhæng. Lyden, som vi opfatter som larm, er

eksempelvis ofte rytmisk og hel!

Nye steder at mødes

Centret er den moderne tids mødested. Her sker noget, og der kommer en masse mennesker.

Tidligere brugte børn gader og veje og omliggende steder som mødesteder. Det kan de ikke mere. Trafikken har som rivende floder og dybe kløfter skåret børnenes mødesteder og bevægelsesfrihed i stumper og stykker. Det gælder både på landet og i byen.

Samtidig er børneflokkene blevet mindre, og hvem ser for eksempel børn lege dåseskjul og spille fodbold i det område, hvor de bor. De store lege, med deltagelse af børn i alle aldre, findes ikke mere, siger Flemming Mouritsen.

– Den uformelle leg er trængt i baggrunden af de mere formelle, aldersopdelte lege i institutioner, skoler, fritidsklubber og idrætsklubber, med meget specialiserede fritidsaktiviteter.

– Opdelingen af børn efter alder er meget uheldig, fordi aldersintegration er livsnerven i børnekulturen. Og det er da at gå den forkerte vej, når man fx som i Aarhus stort set har forladt den integration, man har haft i fritidshjem og klubber.

Legekulturen hakkes i stykker

Flemming Mouritsens budskab, efter at have beskæftiget sig med børnekultur som cand.mag. med speciale i børnelit-

teratur, undervisning på bl.a. børnehaveseminarer, undersøgelser i marken og tre års undervisning på BUKS, er ikke, at vi skal tilbage til tresserne, eller at vi trygt skal lade stå til og lade børnene tilbringe deres tid i centret. Eller hvor de nu finder ud af at mødes. Tværtimod.

Legekulturen, og formidlingen af den fra aldersgruppe til aldersgruppe, er blevet ødelagt i aldersopsplitning og de ændrede livsmønstre.

– Selv om legekulturen er stærk og robust, eksisterer den nu på andre betingelser. Den legekultur, der var i halvtredserne, er blevet hugget i småstumper af den revolution, der er sket i børns og forældres levevilkår. Børn tilegner sig erfaringer gennem leg og fra de større børn. Men i aldersopdelte skoler, institutioner og fritidsaktiviteter, er små børn ikke så meget sammen med større børn.

– Det er et af de helt store problemer, at vi næsten som en naturlov opdeler børn efter alder. Årsagen til at vi gør det, er, at det er nemt og billigt at stykke dem op, siger Flemming Mouritsen.

Aldersopdelingen resulterer i det, Flemming Mouritsen kalder »manglende kulturformidling«.

– Et eksempel på, hvordan denne formidling er blevet hugget op, er nytårsaften, hvor alle børn ved, at den står på fis og ballade, for det har den altid gjort, siger han. Og fortsætter:

– Børnene har tradition for at lave ballade. Men de kan gå forbi 20 havelåger med tilhørende flagstænger, uden at det falder dem ind at hejse lågen op i flagstangen. De ved ikke, hvordan man laver ballade! Kulturformidlingen er nemlig kun sket i brudstykker og kan ikke rigtig bruges til noget.

– Det samme eksempel kan bruges om

børns forhold til naturen. De ved ikke længere, hvordan man bruger naturen til at lege i, mener han også.

Computer-kammerater

Børn i alle aldre er storforbrugere af computerspil, blipspil og videofilm. Et forbrug, der kan få voksne til enten at ryste opgivende på hovedet eller protestere vildt.

– Det startede med blip-spillene. Og hvis man skal se det positive i det, er det, at de cirkulerede i kammeratskabskredsen, og at der på den måde var et fællesskab, siger Flemming Mouritsen.

– Så kom computerspillene på grillbarerne. Bortset fra, at det koster dyrt iølser, junkfood og spil, opstod der et kammeratliv omkring det. Et kammeratliv på trods af de voksnes vilje.

– Videoen har de unge taget i brug, finder et sted, hvor de kan være alene sammen nogen stykker og hygger sig med film, snacks og cola. Men fakta er, at de udvikler en stærk og blomstrende fortællekultur, når de fortæller andre og mindre børn om filmene.

– Børn er gode til at tage det moderne i brug og vende det til noget børnekultur, tilføjer han.

Fordomme

Flemming Mouritsen vil nødigt give indtryk af, at et storcenter er et ideelt sted at opholde sig for unge. Overhovedet ikke.

Men børn og unges dagligdag er for en stor del lagt i faste rammer af de voksne, og når de ikke er i skole, klub eller idrætsforening, mangler de et sted at mødes.

– De lokale børneflokkede har ikke så gode legebetingelser som tidligere. Børn keder sig mere i dag, og er mere isolerede end tidligere, og det er et problem, mener Flemming Mouritsen.

– Men centret fungerer som en erstatning for den ekstreme mangel, der er på mødesteder for børn, og derfor skal vi passe på ikke at hæfte en hel række fordomme på dem, der bruger centret som samlingssted.

– Det er vigtigt at se på, hvad børnene egentlig foretager sig, før man siger, der er et problem. Vi kan nemt have nogen fordomme om eksempelvis deres ophold

i centre, uden at der er hold i det i virkeligheden, siger Flemming Mouritsen og hentyder til en historie om unges ked-somhedstyverier i Storcentre. En historie, der cirkulerede i pressen, og havde sit udgangspunkt i Odense og Ikast. Flemming Mouritsen kontaktede pågældende centre og politi, som dementerede historien. Den var grebet ud af den blå luft.



Play is not at mood, it's a mode

Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012 ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen

Du har forholdt dig kritisk til begreber som stemning og flow?

– Det handler også om, at begrebet stemning er et fuldstændig gummiagtigt begreb. Det kan man ikke lave topografi på. Men det bør man gøre. Også begrebet flow. Det fungerer på alle ledder og kanter, ikke bare i forhold til leg. Hvad enten det er arbejde, eller det er leg, det er ikke et begreb, der kan bruges til at identificere legen. Når legen lykkes, er den så mange stemninger. Den er alt muligt, og det skifter hele tiden. Og det er den der spændingshistorie, der gør, at det skifter. Hvis den ikke var der, hvis det ikke hele tiden var sådan, at man kunne falde ud og ind og op og ned, jamen, så var der ingen leg. Altså hvorfor fanden skulle man så gøre det?

Hvad er det, der er mere ved legen end stemningen? Altså legende stemning, det er jo ikke et begreb for leg, det er nærmest et underbegreb.

– Jeg tror, det er fra Caillois, han har det der med at blive svimmel. Huizinga har det vist også. Jeg ser det som en psykologisering, og det er klart, det er også et biprodukt i legen. Det er et spektrum af stemninger og af intensitet og af alt muligt. Men det kan lige så godt være kramper i maven for fanden, som det kan være det frie flow. Og det kan opnås i så mange andre aktiviteter, altså det kan også være ved at løbe og ved at cykle.

Hvad er det, der kun kan opnås gennem leg?

– Der er det engelske udtryk, det tror jeg også jeg har brugt: play is not at mood, it's a mode, altså en måde. Det er dér Bateson's begreb om *framing* kommer ind, at legen er en anden type aktivitet. Der er en kategoriforskel, og det, der er det grundlæggende i den kategoriforskel, og som vi har vanskeligt ved at tænke i vores kultur, det er, at dét at lege kan gælde hvad som helst, også æstetiske udtryk. Det er så at sige i en anden rangorden. Det er ikke dét, det kommer an på. Det må være for at opnå noget, ikke, hvad enten det er en stemning eller det er en konkurrencefordel. Eller hvad fanden.

Stemmingsbegrebet, det rummer ikke topografien, det rummer ikke begrebet om mode, det fokuserer på mood, og mood er ikke et begreb, der definerer leg.

– Jeg har prøvet at fange det hos J.P. Jacobsen, og også til dels hos H.C. Andersen, og så er der begrebet om stilholdning fra arbejdet med Søndags BT. Jeg tror nok, jeg bruger tilstandsbegrebet om den. Jeg skelner mellem oplevelse og følelse, eller rettere, fornemmelse og følelse. Jeg ser følelsen lidt på samme måde som legen, som en udadgående, aktiv historie, i forhold til fornemmelsen som er mood-agtig. Følelsen er skolet på en måde, kulturudviklet, øvet. Den kan øves, mens fornemmelsen

er det, som så at sige bare er der. Det er det samme med leg. Leg kommer ikke ud af luften. Vi er nok født med det. Jeg tror faktisk, at vi har et biologisk beredskab, og at det er nødvendigt for os som art og

for overlevelsens skyld. Men det kommer ikke bare ud. Og vi skal arbejde også, vi kan jo ikke lade være. Den der fra *Projekt afvikling*, jamen kan det ikke være lige meget, bare vi... leger.

Projekt afvikling

Børns legekultur og udviklingskonstruktionen

Publ. i i Henrik Horstbøll og Henrik Kaare Nielsen red.: *Delkulturer*. Aarhus 1990.

Engelsk version: *Project demolition*, i Fl. Mouritsen, Bert van Tuuk and Leif Ærø, eds.

Childrens Culture. An European Perspective. Göteborg, 1992. Også publiceret på spansk: Flemming Mouritsen: *Cultura d'infant*. Rosa Sensat. Barcelona 1993 (48 s.), samt på tysk i *Kinderkultur – Kinderspielkultur*. Heinz Hengst (Hrsg.): *Von für und mit Kids. Kinderkultur in europäische perspektive*. München, 1993 (25 s.), Også publiceret i *Legekultur*, 1996, s. 49-59.

Det er med børn ligesom med Hamlet.

Bare omvendt.

Han måtte agere »gal« for at overleve.

Børn idag spiller »normale« – af samme grund.

1.

Hvad der svarer til et grundlæggende civilisationshistorisk kulturbrud, manifesterer sig i børnehøjde som et livshistorisk fænomen i overgangen fra mundtligt og korporligt formidlede kultursammenhænge til skriftkulturelle sammenhænge.

Dette betyder ikke, at mindre børn i dag lever i en forhistorisk eller førmoderne tilstand. Barndommen er (med Ariès) at forstå som en moderne konstruktion. Men det betyder, at der i børnehøjde eksisterer en kultursfære (legekulturen), som er særegen.

Legekultur skal her forstås i bred betydning. Udover, hvad vi almindeligvis betegner som lege, omfatter den også et bredt spekter af æstetisk organiserede udtryksformer. Dvs. dels de typer, der traditionelt hører under børnefolklore (remser, sange, fortællinger, gåder, vitser osv.), dels de traderede, flukturerende æstetiske punktaktioner (legende aktiviteter), hvor et sprogligt, kropsligt og socialt materiale sættes i form: gangarter, lydarter, rytmiske

råb, »pjat«, osv. osv. Disse er af børnene selv markeret som hørende til en særlig sfære: »leg«, »fiktion«. De kan være islæt i en anden situationel kontekst, men de kan også være det element, hvori børnene organiserer helhedssituationen (som »leg«, »fortælling«, »pjat«).

Børns legekultur har en historisk forbindelse til almuens (lege)-kultur eller den såkaldte »folkekultur«, som den også har en lang række væsenstræk fælles med. Men den kan ikke forstås som en kulturhistorisk relik eller atavisme. Den eksisterer på det moderne livs betingelser og er et konstituerende element i barnelivet. For ikke at sige, at den er *det* træk, der konstituerer barndommen som særegen ud fra en kulturorienteret synsvinkel, på tværs af sociale, kønsmæssige, lokale, nationale og andre forskelle. Det betyder ikke, at disse faktorer ikke spiller afgørende ind, det gør de naturligvis.

Det er ved legekulturen, »barndommen« træder i relief i forhold til sin modpol, »voksenheden«, som noget andet end »de voksnes« projekt med børn, dvs. opdragelsen (socialisationen, enkulturationen). Det, som ud fra denne position konstituerer barndommen, kunne også betegnes som det »pædagogiske projekt«, hvis historie er lige så lang som barndom-

mens og modernitetens. Modsætningsvis kunne legen betragtes som børnenes projekt med »barndommen«.

I denne dobbeltbestemmelse af barndommen er en centrum-periferi dimension til stede som et fundamentalt træk i børns liv, idet det, som her er benævnt »voksenhed«, er synonymt med »centrums« (helhedskulturens, samfundets, institutionernes, familiens mv.) overgripende strukturering af børns liv.

Det, som i historisk signifikante udgaver her er karakteriseret som »centrum« i forhold til børn og barndom kan sammenfattende benævnes udviklingskonstruktionen, forstået som samlebegreb for det pædagogiske projekt, dets institutioner og dets ideologiske, teoretiske og praktiske implikationer. I dette ligger en af industrisamfundets stadig virksomme »store« fortællinger, parthaver i den endnu større historie, »barndom«. Denne udviklingstænkning sætter so oder so barnlighed som mangel, dvs. mangel på »voksenlighed«. (Dette gælder også, når der – som ofte – er tale om en glorificering af det barnlige.)

I en fortsat kraftig og postulerende forkortning kan man sige, at hvor voksenhed grundlæggende er karakteriseret ved »arbejde«, er barndom karakteriseret ved »leg«. Det sidste transformeres til det første gennem opdragelsen, dannelsen og den dertil hørende konstruktion af store apparater, institutioner omkring barndommen til »behandling« af mangelen.

I dette århundrede har udviklingstænkningen og dens praksisformer været domineret af psykologiske forståelsesformer (primært kognitive og udviklingspsykologiske – sekundært psykoanalytiske). I disse teoridannelser forstås legen som en central faktor knyttet til bestemte udvik-

lingsfaser. Den bliver et symptom på alder og et gennemgangsled på vejen mod højere udviklingsniveauer. Herigennem instrumentaliseres legen som middel for »voksenhedens« frembringelse (sekundært forstås den som kompensation for samme eller for enkulturationsprocessens traumatiske kriser).

I dette regi betragtes legen ikke som et historisk betinget kulturfænomen, men som et biologisk/socialt og individualpsykologisk fænomen hørende til bestemte udviklingsfaser. Fra legekulturens synsvinkel vil udviklingsforholdet derimod fremstå som en afviklings- eller aflæringsproces. Voksenhed vil være karakteriseret som mangel på »leg«. Det pædagogiske projekt er således både »projekt udvikling« – og »projekt afvikling« (af barnlighed og leg). Selve barndomskonstruktionen er funderet i, at den er den proces hvori barndom afvikles.

»Skriften« (og hvad skriftkulturens tilegnelse i øvrigt implicerer) er stadig enkulturationens centrale medium. Overgangen fra den ene kultursammenhæng til den anden sker således i løbet af skolealderen. Omkring 9-10-årsalderen er alfabetiseringen oftest etableret, dermed bliver legekulturen sekundær, også i børns selvforståelse en barnlig rest. Med puberteten afvikles den og forsvinder fra bevidsthed og praksis som kulturelt projekt. Som hos voksne praktiseres den herefter punktvis i forskellige former for »pjat« og forstås som brud på »voksenligheden«.

I de senere års børneforskning er der i psykologiske (og sociologiske) undersøgelser af socialisationsforholdene i børns sociale netværk og interaktioner tendenser til at overskride den individ- og udviklingsorienterede forståelsesramme. Her aktualiseres et antropologisk kultur-

begreb som redskab for forståelsen, dog således at børns livssammenhænge og kulturelle udtryksformer (legekulturen) stadig fortolkes som afledte sekundære manifestationer (af fx »alder«) eller som enkulturationsformer.

Tendensen er klar, omend udviklings-tænkningen tendentielt flytter med. Hvilket kan bero på, at psykologiens legeteorier som tradition ikke har oparbejdet et historisk og empirisk fundament og analytiske redskaber i forhold til legene, som de praktiseres. Legeformer og legeudtryk har haft status som materiale, der kunne belyse kognitive/psykiske udviklingsfaser. De analytiske metoder er udviklet i forhold hertil.

Fremstillingen her er en hårdhændet forkortning af historiske sammenhænge og teoridannelser, hvis forskellighed er af afgørende betydning i andre sammenhænge. Den retfærdiggøres af mit ærinde, som er at sætte en profil, en polaritet, som redskab for en bestemmelse af legekulturen. At der er belæg herfor, må stå som en påstand. Denne polaritet er i sig selv en konstruktion, men et brugeligt redskab; også til forståelse af børns livssituation i bredere forstand og til en forståelse af den fremherskende teoridannelse omkring børn og barndom. Idet udviklingstænkningen udsagt sætter barnet (og dermed børns kulturproduktivitet) som en marginal størrelse. Barnet som begreb og væsen naturaliseres. I visse tilfælde fremstår det som en udefinerlig klump natur med visse biologiske dispositioner eller – hvad der er en underart heraf – som en tom »tavle«, der via »udviklingen«, socialiseringen får indhold, formes (beskrives).

Hermed sættes barnet i en position som genstand, der op gennem historien på slående vis er analog til »de vildes«, de

»uudvikledes« position. At drage samme konsekvens for barndommens vedkommende, som antropologien har draget m.h.t. beskrivelsen af »de vilde« og deres kultur, ligger lige for: idet vi beskriver og fortolker barndommen, beskriver vi voksendommen, os selv som projektion. Dette betyder også, at man metaforisk kan betragte »udviklingstænkningen« som led i en »kolonisering« af barndommen og legekulturen, dvs. af en »råstofressource« for fremstilling af produktet voksendom, arbejdskraft. (Denne metaforik spiller da også sin rolle fx i den aktuelle uddannelsesdebat og i cost-benefit beregninger på børn og barndom.)

Analogien kan trækkes en tand til. I forholdsmåden til og i teoretisering af legekulturen ser man i dette århundrede et skifte fra bekæmpelse af legekulturen til en instrumentalisering af den som middel for »udviklingsprojektet«, det pædagogiske apparats interesser. Legen udvikles tilsvarende, men ud fra andre mål: fx som et markedsomt fænomen i kulturindustriens underholdningsprodukter og fremstilling af legetilbehør.

Er der i udviklingstænkningen tale om en naturalisering via marginalisering af legekulturen som »periferi«, da kan analogien for profileringens skyld trækkes nok et stykke: På samme måde som naturen melder sig som økologisk problem bagom produktionens økonomiske rationalitet og totaliseringstendens, således er der tegn på, at »legen« melder sig bagom den gennemgribende instrumentalisering, rationalisering og institutionalisering af læreprocesserne og barnelivet.

For første gang i historien er leg nævnt i skolens betænkninger som noget, børn (af udviklingsmæssige årsager) skal have mulighed for i de første skoleår, ligesom

en stærk trend i pædagogikken opdyrker teori og praksis omkring begreber som kreativitet, fantasi og uformel læring. Videnskabeliggørelse og produktudvikling går her hånd i hånd, både i retning af en yderligere landvinding for funktionaliseringen af »legen« og i forsøg på at overskride denne ramme.

En baggrund for disse års relativt opblomstrende interesse – også forskningsmæssigt – for børn, udvikling, livsvilkår, pædagogik, og i det mindste uden for Danmark også for børnekultur, kan være krisesignalerne i livsvilkårene og tiltagende »fejlfunktioner« i opdragelsesinstitutionerne med stadige omstruktureringer til følge. Videnskabeliggørelsen af hidtil upåagtede områder (fx legekulturen) kan bl.a. være udtryk for sådanne integrative interesser og behov. En anden faktor, som medvirker til at skabe interesse for forskning i disse områder, er det forhold, at børn er blevet væsentlige elementer i den markedsøkonomiske cirkulation, specielt hvad angår kulturindustri. Her er tale om milliardstore markeder også i Danmark.

Man kunne hævde, at jeg indirekte i disse problemformuleringer naturaliserer leg og barndom, ved så at sige at friholde dem fra infektion fra opdragelsesapparat og marked. Her er snarere tale om et fremstillingsteknisk forhold. Indtil videre er stort set kun rammen om det hvide felt formuleret, for derigennem at kunne indkredse legens form for kulturlighed. »Udviklingstænkningen« inkorporerer ekspansivt barnet/legen som objekt for instrumentalisering og marginaliserer i sine tendentielt »restløse« beskrivelser en principielt udefineret rest. Producerer særlige områder af ikke-viden. Fra disse områder slår »noget« tilbage, bl.a. som fejlfunktion (eller betragtes som reser-

voir). Dette »noget« kan være symptom på, at en grænse for systematisk rationalisering og instrumentalisering af opdragelsen er overskredet. Fejlfunktionernes tendentielle tiltagen manifesterer sig bl.a. i et mere og mere forgrenet specialbehandlingsapparat på forskellige pædagogiske områder, svarende til »det tekniske fix« som løsningsmiddel for økologiske miserer.

Skal jeg gå linen ud, vil jeg som en hypotese tillade mig en naturalisering i dette felt og hævde en naturgiven (biologisk) disposition for kultiverende virken i forhold til omstændighederne, såvel materielle, genstandsrettede som sociale, udtryksrettede omstændigheder. Hvilket betyder, at der er en grænse for, hvor langt man uden destruktive bieffekter kan drive det, som jeg i mangel af bedre vil kalde objektgørelsen af barnet som genstand for rationaliseret opdragelse – en rationalisering, som i dag tenderer til også at omfatte småbørnsalderen – og tidligere endnu.¹ Omstændighederne, materielle sociale og kulturelle, har naturligvis altid virket ind – intet foster kan kaldes før-kulturelt – pointen ligger i funktionaliseringens totaliserende tendens og dens tendentielle suspension af subjektets og udtryksfællesskabets vekselvirken med og participation i virkelighedsfrembringelsen.

2.

Der var for ikke så længe siden en psykolog, som skulle holde forelæsning om leg. Han spurgte sin 9-årige søn til råds. Vel for at få lidt brændstof til at krydre seancen med. I første omgang mente drengen, at han vist hellere måtte stille op og sige, hvad der skulle siges om den sag og tjene de penge. Ved nærmere eftertanke skiftede han mening. De ville nok ikke rigtig

tro på, hvad et barn sagde. Han rådede faderen til at sige, at leg var godt for børns udvikling, at de lærer en masse. Det skulle de nok tro på, og så var den i orden. Faderen spurgte ham videre, om han virkelig troede, at det var godt for børns udvikling at lege. »Kan det ikke være lige meget«, svarede han, »så længe vi ikke kan lade være«.

Psykologfaderen fik sit krydderi, hvad undertegnede kan bevidne, ligesom han retfærdigvis kan tilføje, at historien blev brugt til at sætte den traditionelle udviklingsforståelse af leg og børn i kritisk lys.²

Det er bemærkelsesværdigt, at drenge, så såre han forholder sig til det voksne publikum, ikke blot viger tilbage, men også griber til udviklingsbegrebet som det, der kan legitimere legen. Hans eventuelle viden og erfaring forbliver tavs, mens voksenhedens pædagogiske projekt med ham og hans leg taler i hans stemme. Sikkert også fordi det er et godt gemmested, røgslør, normalitetens maske.

Første omgang griber han *til* – her er et felt, hvor han har kompetencen – i næste glider han af. Han markerer indirekte en grænse, afviser spørgsmålet om »hvorfor«, som er den udenforståendes spørgsmål (hvid mand på research hos de vilde). Han etablerer heroverfor et »vi« – os og dem, børn og voksne, leg og udvikling. Hvis konteksten havde været til det, kunne han muligvis have fortalt om legens hvem, hvad, hvor, hvordan og hvornår – dvs. svaret med en fortælling, en »leg«.

I en forklaring eller omtale af legen ville den »pædagogiske« stemme stadig tale, mens den barnlige erfaring kan komme til udtryk i fortællingen, som er en central genre i legekulturen. Den må her analyseres frem, den er ikke ekspliciteret, men repræsenteret ekspressivt æstetisk. I dette ligger en korrektion og kritik af de gængse

metoder (interviews mv.), hvormed man undersøger børnelivet med den ideelle intention at få fat på børns synspunkt og forståelse.

Det bestilte foredrag hed *Hvorfor leger børn?* – i dette spørgsmål om legens »hvorfor« ligger den traditionelt psykologiske tilgang; man spørger – som detektiven – til motivet, og tolker i udviklingsbegrebets paradigme, ligesom sociologen tolker i den sociale strukturs. Legen, fortællingen forstås derved som afledt symptom, udsagn eller afspejling. Forståelsen af legen såvel som legen selv, funktionaliseres.

I nyere psykologiske undersøgelser (som fx det nordiske basunprojekt) ser man en retning mod at overskride en individforankret udviklingsforståelse.³ Børnenes indbyrdes relationer kommer i focus, deres dynamiske sociale netværk (børn imellem, og børn og voksne imellem) anskues som udviklingens rum. Dette betyder, at genstanden for undersøgelsen konstitueres på en anden måde, og at en dertil svarende oparbejdelse af stoflighed, empiri, beskrivelse nødvendig-gøres, ligesom udvikling af analysemetoder. Antropologiske metoder, feltarbejde, tæt beskrivelse, betydningsanalyse tages i brug. En funktionalistisk udviklingsforståelse opretholdes dog tendentielt.

Noget tilsvarende gælder nyere sociologiske undersøgelser af leg. Den kvantitative empiri som grundlag for struktur og funktionsbestemmelser erstattes af kvalitative studier i de sociale netværk, ligesom analysen rettes mod en forståelse af disse udtryksformers praksis og betydning. En tilsvarende funktionalisme fastholdes også her, idet udtrykkene, når alt kommer til alt, forstås som en »barnlig« tilegnelse af voksendommens kulturali-

tetsformer og sociale interaktionsformer, fx med legen som tilegnelsesmedium. I forkortning forstås legene som (aldersbestemte) funktioner, medier for tilegnelse af »udvikling« eller tilegnelse af sociale/kulturelle former. Omend disse begreber her får flere dimensioner, forstås de som funktionelle socialisationselementer.⁴

Drengen i historien her er tvetydig over for den udviklingsforklaring, han selv fremsætter. Den har karakter af camouflage. I anden omgang viger han uden om. Med god grund. Forklaringen reducerer leg og barndom og dermed ham selv til et instrumentelt provisorium. Det pædagogiske projekt sætter barndom som »projekt afvikling«. Og det er vel for meget forlangt, at han selv skulle eksekvere det, blot for bedre at kunne holde den maske, der her momentant åbner en sprække. Hvad leg ellers er eller er godt for, forbliver usynligt og tavst. Denne tavshed markerer en grænse. Den er ikke talende, men er af en principiel karakter, som drengen ved at tie respekterer. Han undgår derved at blive det pædagogiske projekts papegøje. Tværtimod får han både direkte og indirekte sat spørgsmålstejn ved det projekt: *»Kan det ikke være lige meget, bare vi ikke kan lade være?«* Samtidig med, at han markerer grænsen og fastholder legens selvgyldighed, viser dette også, at han står ved grænsen. Der går ikke mange år, før han har overskredet den, og afviklingen er gennemført.

Indtil videre kan han ikke lade være med at lege, dvs. med at udøve leg. Han henviser til legens praksis. Svaret på spørgsmålet: *»Hvorfor leger børn?«* vil da være: *»For at lege«*. En ligeså gyldig grund som en hvilken som helst udviklingsbestemt, social, biologisk, fylogenetisk, psykologisk eller-hvad-det-nu-kan-være-for-

en-grund, ejheller mere tautologisk, når alt kommer til alt.

Man kan hævde og også finde belæg for, at børnene i legen overskrider udviklingsprojektet, at den, som hævdet i første del af denne artikel er »et andet« i forhold hertil. En mulighed for også i beskrivelsen og forståelsen af leg at overskride denne horisont finder jeg i en kulturanalytisk, antropologisk tilgang a la Clifford Geertz. Legen kan betragtes på linje med andre æstetiske symbolske udtryksformer; specielt på linje med andre mundtligt, korporligt traderede og udøvede kulturformer. Legen kan da med Geertz forstås som en symbolsk ekspressiv handling, hvori tilværelsen kommer til udtryk, gives betydning, fortolkes. Den er ikke blot afledt af en forudgivet social orden, ikke blot en funktion i denne, men er i sig selv led i frembringelsen af livsomstændighederne. I øvrigt henviser jeg til Geertz selv, specielt hans essay *Deep play*⁵, som på flere niveauer og også med visse begrænsninger (især mht. analysen af æstetiske og fiktionale aspekter) kan stå som eksemplarisk for en type analyser, som er påkrævet i forhold til legekulturen. Hans stadige hævde af stofflighed, »tæt« beskrivelse, som grundlag for konstitueringen af fænomenerne og for analysen af dem og de konkrete situationer, de udøves i (legens tekst og kontekst), er en mangelvare i forbindelse med legeteori og analyse. Funktionalistiske og reduktive forståelsesformer dominerer med den konsekvens, at legene oftest får status af illustrativt vedhæng til fortolkning og teoridannelse.

Legene kan forstås som udtryk for og del i det liv, børn lever. De er ikke uafhængige af livsomstændighederne i øvrigt ej heller af det pædagogiske projekt. Det er ikke i den forstand, de er »et andet«. De er ikke

renere, ubesmittede, et naturrefugium, mere autentiske, eller hvad man nu kan nævne i den boldgade. Tværtimod, netop disse livsomstændigheder, herunder det pædagogiske projekt med børn, kommer til udtryk i legene, såvel indirekte i den særlige sociale organisationsform som direkte tematiseret eller som konfrontation. I legen forholder børn sig til det pædagogiske projekt, uden at denne forholder sig derfor er projektet med legen (med visse protestudtryk som en mulig undtagelse). Legene er ikke udenfor, de er dybt involveret i – eller for den sags skyld inficeret af – livsomstændigheder, voksne, diverse kulturprodukter osv. Endvidere er de formidledende som led i en traditionskultur.

De er »et andet« på andre måder. For det første i deres praksis, deres organisationsformer, deres performance, deres væren »leg«. Heri gestalter børn med legen som medium en »anden« social sfære, som i konstituerende træk adskiller sig fra den sociale struktur, de i øvrigt er bosat i. For det andet i det betydningsfelt, der frembringes i en æstetisk symbolsk udtryksform, hvori deres livssituation og erfaring kommer til udtryk og sættes i form (verbalt, korporligt, rytmisk). På et grundlag af tilegnede færdigheder og traderede formler (spændende fra enkle rytmer, bevægelser, remser til omfattende strukturer og organisationsformer) aktualiseres og improviseres udtrykket i *situationer*, hvadenten det nu sker som punktaktioner eller som omfattende »fortælling«.

Rolleleg er for eksempel på mange måder for mindre børn, hvad hanekamp er for balinesiske mænd. Traditionelt opfattes rollelegen indenfor udviklingspsykologien som mindre børns imitation af voksne (og voksenhed). De imiterer voksenroller som led i deres tilegnelse af manglende

kompetencer (læs voksendom); rollelegen betragtes dermed som en særlig barnlig måde at lære sig ud af det barnlige på og som et karakteristisk aldersmæssigt gennemgangsled for den kognitive udvikling. Opfattelsen har i nogle tilfælde haft som konsekvens, at rollelegene er blevet udsat for diverse former for pædagogisering. Børnene leger måske nok godt, men de leger ikke altid godt nok, dvs. adækvat udviklingsfremmende. Denne imitationsforståelse passer som hånd i handske til »projekt udvikling«. Den er til gengæld yderst reduktiv i forhold til legens praksis og – vil jeg hævde – fejlagtig i forhold til legens gestaltning af betydning. Det er udenfor enhver tvivl, at der indgår imitationer i disse lege, fx pigernes klassiske far-mor-børn-leg. Voksne, især mødre, kan i denne leg både høre og se sig selv taget på kornet. Netop taget på kornet, min påstand (som kan underbygges⁶) er, at disse imitative træk ikke er afspejlinger, men derimod materiale, råstof for gestaltningen af en fiktiv typefigur, der snarere har karakter af en parodi. Moderrollen er typisk gestaltet som en opkæftende, dirigerende rappenskralde med en »uartig« eller vrælende »lille« som kontrapunkt. Disse to roller er konstituerende og nødvendige for legen, hvad farrollen ikke er (den er nærmest et vedhæng, hvad der ikke betyder, som det vanligvis fortolkes, at børn i dag lider under faderfravær, det gør de måske nok, men det er en anden historie). Noget, der ligner en dokumentation for, at der her ikke er tale om imitation som projekt, kan udlæses af det fænomen i legens performance, som hører til moderrollens traderede formelsæt, nemlig stemmeføringen. »Moderen« taler skabagtigt, »forfinet«, uanset om moderen derhjemme taler ravjysk. Det imita-

tive brydes direkte. Stemmen lyder for en jyde temmelig østlig, i København er der lokale dialektforskelle, og stemmen lader sig præcist lokalisere. Den stemme, der taler ud af pigernes mund, er den stemme, »magten« her i landet har talt med i århundreder. Som sådan er den præcis. Det er selve voksendommen og dens projekt med børnene, der taler. I *Lillen* taler modsætningsvis det barnlige. Begge roller er type-figurer, svarende til hvad man finder i folkelige farcetraditioner, symbolske inkarnationer af centrale virkningsforhold. I denne rolleleg tematiseres en voksen-barn relation, den sættes på spidsen og polariseres som råstof for en symbolisering af voksendom versus barnlighed, således at børnenes erfaring, det daglige opdragelsens drama, kan komme til udtryk, synliggøres, fortolkes. Hvad der udtrykkes i denne rolleleg, er da den barnlige erfaring med »projekt opdragelse«. En vending på 180° i forhold til imitationsforståelsen. Her er sikkert baggrunden for, at diverse pædagogiseringer (fx »moderniseringer« af morrollen) preller af på legen som vand på en gås. Legens projekt er et andet.

Denne skitse kan tjene som eksempel på, hvad et skift til et kulturorienteret paradigme (som antydnet ovenfor) kan indebære. Ved udvikling af analysen herudfra synliggøres en række andre konstituerende træk (mht. legenes æstetiske metode, deres fantasi- og fiktionsformer, deres struktur, funktion og deres organisationsformer og deres situationsaspekter), som underbygger en sammenhængende forståelse af legene og legekulturen som komplementær (for ikke at sige polær) virkelighedssfære i forhold til »udviklingsprojektet«. ⁷

Et yderligere element skal dog fremdrages. Rollelegen muliggør således, at den barnlige erfaring kommer til udtryk, i et andet rum, end hvor drengen i historien foran mødte en grænse af principiel tavshed. I selve legens praksis ligger en anden dimension heraf. Denne praksis, som er en mundtlig, kropsligt og kollektivt udøvet fortælling, er som sådan en frembringelse af en »anden« virkelighedssfære, ikke inkorporeret i det pædagogiske projekt, og med andre strukturerings- og organisationsformer. Man kan formulere det sådan, at det pædagogiske projekt demonteres, dels direkte i legens tematisering og æstetik, men dels også som praksis i dens performance, dens situation, – vel at mærke uden at denne demontering (bortset fra enkelte direkte protestudtryk) er de legendes projekt med legen.

Legene er ikke nogen idyl, tværtimod er legene karakteriseret ved intens spændingsfylde, om dem gælder det samme som om hanekampe på Bali – ikke meget for tilskuere, men for deltagere. Med en let omskrivning af C. Geertz' udsagn om disse hanekampe: Rollelegen er en barnlig aflæsning af barnlig erfaring, en fortælling, de fortæller sig selv om sig selv, og – som tilføjelse – hvorigennem de frembringer en særlig social virkelighedssfære, der er komplementær til den sociale strukturs (udviklingsprojektets) virkelighedssfære.

Dette betyder ikke, at der i legene ikke er et element af forhåndsorganisering, således beror legekulturens omstændigheder, dens rammer og også dens udtryksformer på de sociale livsomstændigheder. Bl.a. disses traditionsformidling og tilegnelse i et socialt netværk børnene imellem betyder, at der er en sådan forhåndsorganisering. Men der er væsensforskel i arten heraf. Til eksempel formidles legene

udenom de voksne og opdragelsens institutioner i uformelle netværk.

Et tilsvarende forhold er det, at legene ikke er upåvirkede af hverken skriftkultur eller kulturindustri. Markedskulturen og især billedmedierne er i nutiden specielt interessante i forhold til legekulturen, ikke blot fordi kulturindustrien i en aggressiv international ekspansion er en stadig væsentligere faktor i børns dagligliv, men også fordi den som medium griber bagom »skrifttilegnelsen« uden som skriftkulturen at behøve formidling via voksne. Også små børn har direkte adgang til disse medier, hvad der betyder, at medierne står i et direkte virkningsforhold til legekulturen. Medierne selv og deres stof virker transformerende ind på legekulturen, men denne virker også transformerende ind på medierne både i receptionen og ved brug af medieafledt råstof.

Legekulturen er således ikke blot påvirket af de aktuelle livsvilkår. Den er selv en del af dem og står i et dynamisk vekselforhold til dem. Den er ikke ahistorisk, uden for historien. Den er et udtryk i og for det aktuelle barneliv. Og ændres i forhold hertil. Der er ingen modsigelse heraf i det forhold, at den formidles gennem trading.

En udvikling af en kulturorienteret forståelse af legekultur og barndom som skitseret her, vil jeg hævde, er et nødvendigt komplement og korrektiv til udviklingsforståelsen og dens totaliserende tendens. Dette og kritik af udviklingstænkningen trænger sig på som projekt. Måske ikke så meget for at få en bedre funderet forståelse af barndom og legekultur, selv om jeg nok mener, det vil være tilfældet. Måske heller ikke så meget for at få et mere adækvat billede af den barnlige erfaring og praksis, hvis man overhovedet kan

det. – Men først og fremmest for at polarisere barndomsforståelsen med henblik på voksendommen og dennes projekter med sig selv og barndommen.

Foucault skrev om galskaben: »*Sindsygdhed er barndom*«. Svaret på hvorvidt det modsatte også gælder – at barndom er galskab – blæser i vinden.

Noter

1. Her er tale om en genoptagelse af et af 70'ernes socialisationsteoretiske temaer. Bl.a. tematiseret af O. Negt/A. Kluge i *Offentlighed og erfaring* 1974 og af A. Krovoza og Gisela Dischner i deres artikler i *Das Unvermogen der Realität*, Berlin 1974. Se også min artikel *Om børneoffentlighed* i BIXEN nr. 2, 1978.
2. Det her refererede oplæg, med historien – er nu at finde på tryk: Lars Muschinsky: *Om livskvalitet og småbørnsforskning* i Dansk pædagogisk Tidsskrift nr. 4, (p. 216-220) 1989. Heri er en kritik af barndomsopfattelse og barneforskning, som er på linje med min.
3. Se fx Lars Denciks artikel i Dansk pædagogisk tidsskrift, nr. 4, 1989.
4. Se W. Corsaro.1985
5. Clifford Geertz: *The interpretation of Cultures*. 1973. Se også Fjord Jensen: *Det dobbelte kulturbegreb* i *Kulturbegrebets kulturhistorie*. 1988.
6. Se min artikel: *Fortællerollen i børns fortællinger*. I NAVF's Senter for barneforsknings Rapport nr. 13. *Barn og humor*. 1987.
7. For en uddybning af disse aspekter henvises til mine artikler: *Betragninger om leg*, 1989. *Fortællerollen i børns fortællinger og rollelege*, 1988 samt *Børns sproglige kulturproduktion*. 1984.

Litteratur

- Bateson, Gregory (1972): A Theory of Play and Fantasy. In *Steps to an ecology of mind*.
- Cook-Gumperz, Jenny; Corsaro, William and Streeck, Jürgen (eds) (1986): *Childrens Worlds and Childrens Language*. Berlin.
- Corsaro, William (1985): *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. New Jersey.
- Dominder, Christer (1989): *Spis majs! Et-nul til dig. Refleksioner om studier af børnefolklore*. BUKS nr. 10.
- Ehn, Billy og Orvar Løfgren (1982): *Kulturanalys: Ett etnologisk perspektiv*. Lund.
- Geertz, Clifford (1973): *The Interpretation of Cultures*. Selected Essays. New York.
- Fjord Jensen, Johan (1988): Det dobbelte kulturbegreb – den dobbelte bevidsthed.
- I H. Hauge og H. Horstbøll (red.), *Kulturbegrebets kulturhistorie*. Aarhus.
- Huizinga, Johan (1963): *Homo Ludens*. København.
- Klintberg, Bengt av (1987): *Folklorens betydelse*. Stockholm.
- Mouritsen, Flemming (1984): *Fortællerrollen i børns fortællinger*. BUKS nr. 9.
- Mouritsen, Flemming (1984): Børns sproglige kulturproduktion. I NAVF's Senter for barneforskning, Rapport nr. 1: *Barnekulturens ytringsformer*.
- Muchinsky, Lars Jacob (1989): *Om livskvalitet og småbørnsforskning*, Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 4, København.
- Piaget, Jean (1962): *Play, Dreams and Imitation*.
- Qvortrup, Lars (1989): *Grundsynspunkter på barndommen*, Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 4, København.
- Sutton-Schmidt, B. (1971): *Childs Play*. New York.
- Trevarthen, Colwyn and Hubley, P. (1982,): *Secondary intersubjectivity*, I.A. Lock (ed), *Action, Gesture and Symbol*.
- Vygotsky, Lev S. (1973): *Das Spiel und seine Rolle fur die psychische Entwicklung des Kindes*, Ästhetik und Kommunikation nr. 11. Berlin.

Kulturområdet er en lille blindtarm

*Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012
ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen*

Du har markeret dig med en kulturanalytisk opfattelse, som står i modsætning til udviklingstænkningen?

– Børns fortællekultur er på linje med almuens fortællekultur, en aktuell børnekultur i øjenhøjde. Det er en opfattelse, der slog igennem i 1960'erne. Tidligere havde en udviklingspsykologisk opfattelse været fremherskende. Freuds historie om en dreng, der leger med en trisse, ses som udtryk for en tidlig ødipuskonflikt. I 1980'erne bryder udviklingstænkningen sammen, også som psykologisk fænomen. Tænkningen bliver regenereret og restaureret via kulturbegrebet, man ser det i højere grad som kulturfænomener. Det er et spørgsmål om at involvere både det kulturelle perspektiv og legen som en slags medium for pædagogikken. Der sker i høj grad en instrumentalisering på samme måde som i udviklingstænkningen.

Det samme gælder de sociologiske vinkler på børn, som i høj grad har været orienteret mod børns placering. Et skift, hvor man ser ikke bare børn, men også almindelige mennesker som aktører frem for udsat i et samfundsperspektiv. Kulturområdet er en lille blindtarm i forhold til de medicinske, de psykologiske

og de sociologiske felter. Båret af en form for udviklings- og opdragelsestænkning. Aktørperspektivet henter man fra kulturområdet, hvor man har beskæftiget sig med mundtlige kulturer. Det her eksisterer ikke uden deltagelse. Du er nødt til at være med. Ikke sådan at der er et rabiatskel mellem aktørerne og et publikum. Man har indbygget en nødvendig aktørposition. Dem der deltager, de kan på et eller andet niveau være med. Enhver kan fortælle de her historier, danse de her danse, synge de her sange. Tilegnelsen, læringen er ikke skilt ud i sit eget rum.

Her er der et grundproblem: et hvidt snit mellem på den ene side det at lære noget og så på den anden side brugen af det, man har lært. Hvad er skoleskriften for noget? Det er en træningsskrift, som ikke har været brugt til noget, heller ikke i det umiddelbare lokale, sociale rum. Den er en instrumentaliseret form. Man specialiserer en bestemt færdighed og abstraherer den til et helt alment fænomen: at kunne skrive, hvad det så er for noget. Det handler ikke om det, man skriver. Dette falder sammen med udviklingen af det moderne barndomsbegreb, børnene skal tilegne sig et kulturfænomen.

Sin moders dreng

Ungerne i en børnehave havde nogle gange et flip med at lave perleplader. Når det tog dem, sad de time efter time og lavede kulørte mønstre med de små plastikdimser. De voksne var mede perlerne fast på underlaget.

Nogle af perlepladerne blev sat op til pynt i børnehaven. Når børnene blev hentet, fik deres mødre og fædre mønstre til at hænge op derhjemme – hvis det da ikke var så flot, at de selv beholdt det. Så kunne det ske, at de voksne plagede for at få det.

– Neej, hvor er det pænt. Må jeg ikke nok få det, sagde den voksne.

– Nej, sagde ungen så. Det vil jeg selv have. Det er alt for flot.

Der var særlig én dreng, der hed Ole, som var helt vild til at lave perlemønstre. Evig og altid sad han dér og priklede perler, når trippet gik. Der var også en anden dreng. Han gad ikke lave perleplader, overhovedet ikke. Men det gjorde hans mor til gengæld – altså at han gjorde.

Hun var helt syg efter at få ham til at lave perlemønstre til sig.

– Åh, sagde hun. Neej, hvor er de flotte. Vil du ikke nok lave én til mig?

– Nej, sagde drengen.

– Åh, sagde moderen, bare én.

– Nej, sagde drengen.

– Ja, men alle de andres mor får én.

– Vil du ikke nok?

– Nej, sagde drengen. Jeg gider ikke.

Tiden gik og en efterårsdag havde de nok engang lavet perler. Men ikke drengen. Da moderen kom, blev hun igen helt syg for at få ham til at lave perler.

– Se, sagde moderen. Se dér. Vil du ikke nok lave én til mig.

– Nej, sagde drengen.

– Ah, men så hænger jeg den op på væggen, når vi kommer hjem.

– Nej, sagde drengen. Jeg gider ikke, har jeg jo sagt.

– Vil du ikke nok? Hvorfor er det kun mig? Vil du ikke nok?

– Nej, sagde drengen.

Hun blev ved med at plage og plage. Til sidst blev det nok. Så sagde drengen:

– Du sku hellere ha haft Ole til dreng.

Børns legekultur

Belyst gennem analyser af fortællinger, rollelege og andre mundtlige udtryksformer

Upubl. projektbeskrivelse, ca. 1990.

Forskningen i børns lege har hidtil overvejende været psykologisk eller sociologisk orienteret. Det betyder, at forståelsen af disse har været forankret i udviklings- socialisations- eller enkulturationsbestemte synsmåder og begreber, ofte af funktionalistisk tilsnit. Sat på spidsen kan man sige, at legene er blevet forstået ud fra »voksen- dommens« synspunkt som en særlig og udviklingsbestemt barnlig aktivitetsform.

Der er i de senere år gået skred i disse opfattelser, både hvad angår barndoms- og legeforståelse, dvs. det man med ét begreb kunne kalde »udviklingskonstruktionen« (jvf. vedlagte artikel *Projekt afvikling*). Der er i stedet en klar orientering mod, hvad man i mangel af et mere præcist udtryk kunne benævne et kulturbestemt paradigme. Dette implicerer bl.a. en rekonstruktion af genstanden for forskningen på et mere stofligt (empirisk) grundlag af ofte etnografisk tilsnit.

Det er som et bidrag til en sådan nyorientering i barndoms- og legeforskningen, jeg betragter det her omhandlede projekt (jvf. n.f.).

Genstanden for projektet er børns legekultur, mere specifikt en af denne kulturs hovedtyper, fortællingen, i dens manifestationer i en vifte af genrer, performances og situationer (for en uddybning af begrebet legekultur se *Projekt afvikling*).

Formålet er at beskrive, karakterisere, fortolke og typebestemme disse fortællinger, deres særlige fiktionsformer, æstetik

og situationelle kontekst som grundlag for udvikling af en generaliseret forståelse og teoridannelser om disse mundtlige udtryksformer og legekulturen som sådan i relation til den samfundsmæssige kontekst, den indgår i (dvs. de sociale og kulturelle strukturer og forståelsesformer, børn og leg indgår i).

Projektets første trin bliver da at konstituere genstanden og oparbejde stoffet, som jo ikke foreligger, men som andre mundtlige udtryk (»tekster«) må indsamles. Metoden hertil er en til formålet tillempet folkloristisk/etnografisk optegningsprocedure i form af feltarbejde med notesblok og båndoptager som redskaber. Der optegnes dels hele situationer via observation og dels anvendes til visse formål meddelere og interviews (enkeltpersoner såvel som grupper). Det indsamlede materiale indlægges, kategoriseres og bearbejdes i database. Det skal bemærkes, at her er tale om en afgrænsning af indsamlingen i forhold til en bred, kvantitativt orienteret kortlægning. Projektet her er orienteret mod at oparbejde et kvalitativt, typebestemt »tekst«/kontekst-grundlag. Metodologisk (og teoretisk) grundlag også for det videre arbejde er bl.a. Clifford Geertz og hans begreb om »tæt beskrivelse« i *The Interpretation of Cultures*, 1973, Kirsten Hastrup m.fl.: *Feltarbejde*, 1988, Billy Ehn: *Kulturanalyse*, 1982, Bengt av Klintberg: *Folklorens betydelse*, 1987.

Indsamlingen er orienteret mod to aldersgrupper, dels børnehavebørn (deres rollelege og fortællinger), dels børn i 10-12 års alderen (fortællinger). Der arbejdes med afgrænsede grupper og enkeltpersoner (størrelsesorden 2 skoleklasser). Formålet hermed er ikke at bestemme aldersmæssige udviklingsforhold, men at belyse fortællekulturen. Disse to aldersgrupper har signifikante forskelle i deres fortællekultur. Ved den aldersbestemte forskel i fortælling, performance og »situation« konstitueres en polaritet, som via komparation muliggør en mere præcis bestemmelse af fortællekulturens karakteristika. Samtidig kan den sekundært bidrage til en reformulering af aldersforhold og udviklingsbegreb. Tilsvarende gælder kønsforholdene.

Det primære er at udvikle forståelsen af »fortællingen«. Hertil er inddragelsen af disse aspekter nødvendige, også fordi børnenes udtryk for disse forhold tematiseres og sættes i form i fortælling og leg.

Dette forhold er også baggrunden for undersøgelsens kvalitative karakter. Det er snarere et problem at afgrænse den stoflige kvantitet for at kunne nå en tilstrækkelig dybde og kompleksitet i analysen af udvalgte stof typer og ad den vej at oparbejde et bredspektret grundlag for udvikling af typologi, bestemmelser og generaliserende teoriudvikling. Hensigten er at konstituere og repræsentere »typen« fremfor at dokumentere gennemsnit (jvf. Cook-Gumperz/Corsaro: *Childrens World and Childrens Language*, N.Y. 1986).

Stofindsamlingen ang. mindre børn er i store træk udført (jvf. tidsplan), ligesom materialet langt hen er bearbejdet.

Andet trin i projektet er på grundlag af de oparbejdede tekster/kontekster og typologiseringer at analysere og fortolke disses situationelle, æstetiske og betydningsmæssige aspekter i bl.a. følgende dimensioner: tematik, strukturer (forløb, roller, figurer), symbolske repræsentationer, udtryksmetoder, materiale- og stilformer, fantasi- og fiktionsformer, iscenesættelsesformer, deres performance, deres interaktions- og situationelle aspekter. På grundlag heraf udvikles genre- og »situations« bestemmelser og bestemmelser af »fortællingen« og fortællekulturen i relation til legekulturen som sådan.

Et centralt metodemæssigt og teoretisk grundlag herfor er bl.a. ovennævnte folkloristiske og antropologiske arbejder, specielt Clifford Geertz' arbejder, især hans essay *Deep Play* (for uddybning heraf henvises til *Projekt afvikling*).

Ved siden af disse synsmåder har dette arbejde primært litteraturvidenskabeligt, tekstanalytisk approach i analyser og fortolkninger. En til formålet udviklet tekstlæsning er den centrale metode, dvs. en »stoflig« tilgang fremfor et udgangspunkt i teoridannelser, som appliceres på stoffet.

Den bevægelse, jeg agter at foretage, er den modsatte – en bevægelse (kortlægning, fortolkning) gennem stoffet med henblik på teori- og begrebsudvikling.

Metodisk beskrivelse, analyse og fortolkning af fænomenerne, materialets æstetiske former, strukturer og symboliseringer, performance og kontekstuelle aspekter er grundlag for teoriudviklinger, perspektiveringer og teseudviklinger. I denne proces spiller involvering af forskellige teoridannelser en rolle. En inspirationskilde (og bekræftelse) i en sådan fremgangsmåde er førnævnte Geertz' arbejder. Herudover og udover de før- og

nedennævnte indgår desuden som baggrundsstof og referencer en del litteraturvidenskabelige arbejder, ligesom min egen faglige baggrund er litteraturvidenskabelig. Det drejer sig her om især arbejder om mundtlig digtning, direkte anvendte arbejder af bl.a. Roman Jakobson, M. Zipes, Minna Skafté Jensen, Walter Benjamin, Gisela Dischner, M.M. Bahktin, B. Sutton-Smith, Rickard Bauman, Jack Goody.

Min fundering i og orientering mod en litteraturvidenskabelig tilgang kan yderligere bidrage til en uddybet forståelse af fortællingernes (og legekulturens) æstetiske former og disses betydningsaspekt. På tilsvarende vis kan udvikles en forståelse af den situationelle konteksts karakter af en ligeledes æstetisk formet »tekst«, fiktion. Sagt på en anden måde muliggøres der analyser af en række æstetiske mellemregninger i »oversættelsen« (fortolkningen) af »teksterne« i forhold til den antropologiske synsmåde, som i mindre grad har udviklet metodiske redskaber på dette felt. I dette ligger et af mit projekts originale bidrag til udforskningen af disse kulturfænomener. (I øvrigt henvises til vedlagte artikel: »Fortællerrollen i børns fortællinger«, der ligesom flere af mine tidligere arbejder rummer skitser, forarbejder, til sådanne analyser og forståelser).

Projektets tredie trin er en sammenfatning af resultaterne fra stofbearbejdelsen med henblik på en generel karakteristik og bestemmelse af fortællingernes og legekulturens væsenstræk. Det indgår i udviklingen af et bredere teoretisk grundlag for forståelsen af legekulturen og dens status som element i børns liv og samfundsmæssige situation. Til brug herfor udvikles en teoretisk forståelsesramme. Dimensionerne i denne har for det første retning mod at

perspektivere forståelsen af legekulturen i den sociale strukturs kontekst. En forståelsesmodel udvikles hertil. For det andet relateres forståelsen til kulturhistoriske sammenhænge omkring legekulturen, herunder almuekulturen, der kan betragtes som en »lege«kultur (legekulturen er en »analfabetkultur« på linie med andre orale kulturformer). Huizingas, Caillois, Sutton-Smiths og de nævnte folkloristers arbejder på dette felt er den primære baggrund.

Et andet relationsfelt er den moderne børnekulturinstitution. Legekulturen bestemmes i forhold hertil. Specielt er den nyere underholdnings- og markedskultur interessant her, fordi den, udenom opdragelsesinstitutionerne, indgår i et vekselvirkningsforhold til legekulturen, hvor dens produkter i stort omfang anvendes som råstof, ligesom legekulturen i receptionen virker tilbage på medieprodukterne (bl.a. Margareta Rönnebergs arbejder, fx *Skitkul* 1989, anvendes her. En stor del af mit tidligere arbejde omhandler disse kulturformer (specielt børnelitteratur), jvf. prod.fort. I).

Endelig udvikles en referenceprofil til de fremherskende legeteorier i dette århundrede med udgangspunkt i Piaget, Vygotsky og Freuds lege-analyser og -teorier. Et redskab i relateringen af projektets forståelser hertil er bl.a. Gregory Batesons *Theory of play*, B. Sutton-Smiths arbejder og Cook-Gumperz/Cosaro (se n.f.). Disse er derudover centralt grundlag for projektets teoretiske dimensioner i øvrigt.

Tidsplan

3 mdr.: *Mindre feltarbejde, yngre børn (3-6-årige) til supplerende af tidligere indsamlet stof, bearbejdelse i database og analyse af dette og »ældre« stof. Her foreligger allerede et større materiale i bearbejdet form på database, men der kræves supplement, især i forbindelse med rollelege. Samarbejde med videnskabelig medhjælp, 3 mdr.*

6 mdr.: *Analysen og teoriudvikling i forbindelse med den del af afhandlingen, som omhandler mindre børns fortællinger og rollelege.*

3 mdr.: *Feltarbejde i to skoleklasser med henblik på materialeindsamling af forskellige typer fortællinger og disses situationelle kontekst. Desuden suppleres med (ikke-formaliserede) interviews. Også her foreligger en del stof. Bearbejdelse er ligeledes foretaget, men her kræves et mere omfattende feltarbejde.*

Udskrift og bearbejdelse af materialet i database i samarbejde med medhjælp, 3 mdr.

3 mdr.: *Analysen af ovennævnte stof. Udvikling af bl.a. situations-, genre- og »form«-karakteristikker. Analyser af fantasi-, fiktions- og symboliseringsformer og disses betydningsaspekter.*

9 mdr.: *Færdiggørelse af analyserne, herunder komparativ sammenfatning af de to alderstyper. Sammenfattende teoriudvikling, generalisering af resultaterne og færdiggørelse af afhandling.*

Angående baggrund

Med hensyn til belysning af mine kvalifikationer, henviser jeg til vedlagte bilag (lektorbedømmelse, indstillinger til lektor- og adjunktstilling samt til begrundelse for pristildeling).

Jeg har arbejdet med projektområdet (jævnside med børnelitteratur) siden 70'erne, både som forsknings- og som undervisningsemne, mere intensivt i de senere år. Dele af dette arbejde er fremlagt i forskellige artikler (jvf. prod.fort.), ved konferencer her i landet og i Skandinavien, og er desuden omsat i forskellig formidlingsvirksomhed. Mit arbejde har haft indvirkning både på forskning og undervisning inden for området, også dokumenteret i Norge. Et nordisk netværk er under udvikling. For øjeblikket deltager jeg i en gruppe, som i samarbejde med Etno-folkloristisk institut, Bergen, tilrettelægger en nordisk konference om børns kultur i Norge november 1991.

Endvidere er dels en bog om børns mundtlige udtryksformer og dels en mindre afhandling om rolleleg under udarbejdelse og kan ligesom flere af mine tidligere artikler betragtes som forarbejder til det her omhandlede projekt

Relationer til anden forskning på området

Der er i de senere år sket en relativ opblomstring af den kulturorienterede børneforskning både i Skandinavien og i andre vesteuropæiske lande, mens området i Danmark fortsat er uopdyrket og stort set uden ressourcer. Jeg henviser for en uddybning heraf til den rapport, Center for Børne- og Ungdomskulturstudier har udsendt, og som rådets medlemmer har fået et eksemplar af (Carsten Jessen, m.fl.: *Forskning, uddannelse, børne- og ungdomskultur*, 1990).

Internationale relationer på området behøver udviklingsmuligheder, hvilket projektet kunne medvirke til. Et internationalt netværk, der bl.a. inddrager de andre nordiske lande, er under udvikling på

området. Vi kan her i landet hurtigt være hægtet helt af.

Mit projekt forbinder sig med en nyorientering i dele af den psykologiske, sociologiske og etnografiske børneforskning, som har markeret sig i 80'erne. Man ser et kritisk opbrud dels fra kvantitative, dels fra specialiserede tese- og teoristyrede undersøgelser (dvs. fra traditionelle sociologiske og udviklingspsykologiske studier) til fordel for etnografiske fænomen- og kontekstorienterede undersøgelser som grundlag for tese- og teoriudvikling. Her er tale om en anden måde at konstituere genstanden for forskningen, hvilket også betyder en oparbejdelse af stoflighed og empiri som grundlag, idet man har meget lidt viden om og beskrivelse af, hvad børn faktisk gør og siger i deres sociokulturelle netværk og i deres interaktioner med voksne, hvorimod det ikke skorter på undersøgelser af, hvad børn i faseopdelt specificitet »mangler«.

En klar tendens i dette opbrud er en orientering mod et kulturbestemt paradigme som forståelsesramme og mod en reformulering af grundlæggende størrelser som barndomsbegreb og udviklingsbegreb.

Mere direkte tilknytningspunkter er der i folkloristen Brian Sutton-Smith's arbejder. Disse er centrale, ikke blot hvad angår børnefolklore, men også hvad angår udvikling af teori og metodiske analyseredskaber for børns sproglige udtryksformer i det hele taget. Han markerer en klar kritisk position i forhold til »udviklingskonstruktionen« (Se hertil hans bog *Childs Play*).

Også en række nordiske forskere har beskæftiget sig med børnefolklore og er samtidig eksponenter for en orientering mod folklorens kontekstuelle og æstetiske

aspekter. Fx Bengt av Klintberg, L. Honko, Bengt Holbek, Åse Enerstvedt. I denne sammenhæng bliver det indlysende, at et arbejde med børnedimensionen kan bidrage til udviklingen også af fagområdet i almindelighed, bl.a. fordi man i børnehøjde har en livskraftig, oral baseret kultursammenhæng i moderne regi. Herved kastes lys også på »voksendommens« kulturelle situation. Projektet vil her kunne bidrage til udviklingen af forståelsen af orale former for digtning i almindelighed og til udviklingen af teori om fortælling og fiktion i særdeleshed.

Generelt er børnedimensionen stort set fraværende i de forskellige fagområder. En af projektets muligheder er at yde et bidrag til opdyrkningen heraf, specielt når det gælder litteraturvidenskab, folklore og etnografi, men også mere generelt i udvikling af kulturbegreb og barndomsbegreb (se artiklen »Projekt afvikling« og i øvrigt kan angående områdets situation henvises til Charlotte Bøgh, Kjeld Parkvig (ed.) *Børne- og ungdomsforskning*, 1989, og til Det Tværministerielle Børneudvalgs rapport: *Oplæg om dansk børne- og ungdomsforskning*, 1990).

Et anvendelsesområde af en anden art har manifesteret sig markant i de senere år i den interesse, aktiviteter ved Center for Børne- og Ungdomskulturstudier har mødt, dels fra pædagogisk hold i bred forstand (seminarier, skoler, bibliotekarer, m.fl.), dels fra kulturproducenter og kulturinstitutioner. Det er ikke mindst vores arbejde med legekulturens udtryksformer, der har vakt interesse. Igen henvises for uddybning til ovennævnte rapport. Der er således en række forskningsmæssige, uddannelsesmæssige og kulturelle anvendelsesaspekter i projektet.

Børnekulturen er populær

Publ. i Børn og Unge, Årg. 21, nr. 13, 1990. Interview ved Ulla Kofod-Olsen.

Børnekulturforskningen i Danmark bor på Aarhus Universitet (bygning 325, værelse 332) og har det ikke alt for godt.

BUKS (Børne- og UngdomskulturSammenslutningen) er en forening, en arbejdsgruppe, et tidsskrift – samt en forsøgsuddannelse, et tværfag og et grundkursus.

I 1987 startede Danmarks eneste uddannelse i børne- og ungdomskultur, som et forsøg forstås. Det er en 1-årig suppleringsuddannelse, placeret på Aarhus Universitet.

I 1988 kom tværfagsstudier i børne- og ungdomskultur til og fra i år også en grunduddannelse under Jysk Åbent Universitet.

Primus motor bag alt dette er Flemming Mouritsen, som indtil videre kan bryste sig af at være Danmarks eneste fuldtidsansatte universitetsforsker med speciale i børne- og ungdomskultur. Indtil videre, fordi hans (midlertidige) stilling udløber næste sommer samtidig med forsøgsuddannelsen.

Foreløbig er det usikkert, om uddannelsen fortsætter, selv om søgningen er stor. Med hensyn til optagelse går uddannelsen nye veje af en universitetsuddannelse at være, idet kun halvdelen af de studerende kommer fra universitetet, resten kommer udefra.

– Det er en sej historie, at vi ikke ved, om vi skal nedlægges. Især fordi vi ved, at

vi duer til noget, siger Flemming Mouritsen.

Her tænker han på det voksende behov for folk med kompetence inden for børne- og ungdomskultur – både indadtil i universitetssystemet og som efteruddannelse for andre faggrupper, for eksempel pædagoger og lærere.

Lavpris-forskning

– Der er ellers et træk imod børn og et træk imod kultur i det hele taget i disse år. Det gælder uddannelse, undervisning, pædagogik og alternative behandlingsmåder. Men hvor børneforskning i almindelighed er lavprisforskning, er børnekulturforskning et helt lavprisorienteret forskningsområde, mener Flemming Mouritsen.

– Forskning på kulturområdet kan ligge på et meget lille sted, når det gælder børn, også set i forhold til de andre nordiske lande, som vi fra BUKS-studiet har gode forbindelser til.

– Der foregår selvfølgelig lidt punktvis forskning rundt omkring i dag, men man overser, hvor vigtigt det er at udvikle en forskningstradition og et forskningsgrundlag.

– Vi anskuer børn pædagogisk, psykologisk og sociologisk, men mangler helt den kulturorienterede vinkel. Vi mangler en helhedsforståelse omkring børn, som tager kulturdimensionen med. Jeg tror,

vi i mange tilfælde skal til at omvurdere udvikling og behandling, når vi snakker pædagogik.

Lokal kultur

Flemming Mouritsen finder det paradoksalt, at børne- og ungdomskulturuddannelsen ved Aarhus Universitet står til skrotning i en tid, hvor de kommunale og amtskommunale forvaltninger prioriterer kulturaktiviteter i lokalområderne.

– Også i den sammenhæng bliver der brug for at trække på folk med ordentlig kompetence på området. Til at sætte ting i gang, vurdere dem bagefter, til at samle viden og koordinere tingene. Her opstår helt nye områder for kulturarbejdere.

Legekultur

Grundfundamenterne i børne- og ungdomskulturstudiet er børnekultur i historisk belysning, børnelitteratur samt Flemming Mouritsens personlige kæphest, børns egne kulturudtryk (lege, rim, remser, fortællinger).

– Der er stort behov for undersøgelser og forskning omkring hvad vi med ét ord kan kalde børns legeområde. Der er sket så voldsomme ændringer i børns liv siden 60'erne, det gælder jo livsformen i det hele taget. Børn lever aldersopplittet i dag, så den overlevering, der tidligere skete fra ældre til yngre børn, den er ændret nu. Det er noget, vi skal tage alvorligt og tage højde for, når vi snakker institutioner. For

ikke at tale om ændringerne i medieforbrug, fritidsorganiseringen, kulturforbruget i det hele taget.

– Jeg synes, det er væsentligt at undersøge ikke blot selve kulturproduktet, men også den måde, børn bruger det på. Her vil en kulturanalyse være et centralt redskab. Tag for eksempel legetøjsindustrien, som pumper for 1 milliard kroner ud om året. Børn bruger de produkter, men bruger dem ofte på andre måder, end vi tror. Børn har en legekultur, et beredskab, så de kan gøre noget ved de medieskabte produkter.

Børneliv

Flemming Mouritsen kan hurtigt pege på et andet område, hvor der i øjeblikket er noget vigtigt på færde i forhold til børn.

– Danmark har enestående traditioner for børnehaver og skoler. Dem er vi ved at forlade nu til fordel for mere europæisk orienterede ideer om børn. Det er alt det her med tidlig indlæring. For min skyld kunne vi godt vente med at sende børn i skole til de var ni år. De skal nok få lært, hvad de skal.

– Vi har en dansk tradition for at tænke anderledes, for at indrette barnelivet på en anden måde. Den er i fare for at blive ødelagt nu. Det er vigtigt, at nogen holder fast i, at den tradition går helt tilbage til forrige århundredes grundtvigianisme, som jo netop var et opgør med stivnede former, siger Flemming Mouritsen.

Forskning og uddannelse en mangelvare

Publ. i Børn. Magasin om børns liv og kultur nr. 1, 1990. Interview ved Marianne Purup.

– Der er brug for folk med en kompetencegivende børnekultur-uddannelse både på seminarierne, i produktionen, medierne og forvaltningerne, mener Flemming Mouritsen fra BUKS. Men fremtiden for uddannelsen ser temmelig sort ud.

Man kan ikke sige forskning i børnenes og de unges kultur uden at sige Flemming Mouritsen. Han er en af initiativtagerne til BUKS – og han er den, som de sidste to år alene har undervist på suppleringsuddannelsen på Aarhus Universitet. Hans ansættelse er fireårig og udløber i 1991. Med mindre naturligvis de, der sidder på pengekassen, kommer på andre tanker.

– Børneområdet er forskningsmæssigt underprioriteret i al almindelighed – men det gælder især børnekulturen. Det apparat, der holder »opdragelsesforretningen« kørende, sætter jævnligt fokus på børns liv, men altid ud fra en udviklingstænkning, altså en tese om, at børn er nogen, der mangler noget. Det, der mangler, er en egentlig stabil og kontinuerlig børneforskning med en kulturorienteret indfaldsvinkel. En forskning, der tager sit afsæt i, at børn er en ressource og ikke en omkostning, siger Flemming Mouritsen.

– Legekulturen er vigtig, og i sin essens handler den om måden at forholde sig til virkeligheden på. Mange synes, at det, børn foretager sig, er uorden og kaos – noget ligegyldigt pjat. Selv opfatter jeg det klart sådan, at børn kultiverer deres

omgivelser, og at de besidder en enorm ressource i form af deres egen kulturproduktion.

Faktum er jo, at der bruges mange ressourcer på forskning i børns adfærd og leg – både i offentligt og privat regi. Handler det i virkeligheden ikke om en samordning af indhøstede erfaringer?

– I offentligt regi foretages primært undersøgelser med ganske konkret formål – fx at belyse skolebørns hverdag. Det, der savnes, er en kontinuerlig grundforskning. Det er en skæv udvikling, at børn ikke ses i en bred kultursammenhæng. Og det er især skævt, fordi vi i Danmark har stærke traditioner og gode talenter at bygge på. I den brede kultursammenhæng har vi Grundtvig, vi har reformpædagogikken – på børneområdet har vi en bred børneteater-bevægelse, vi har nogle af verdens bedste billedbøger og noget af verdens bedste børne-TV.

– Både ud fra en kulturel og en økonomisk synsvinkel er det uheldigt, hvis vi ikke samler denne tradition op. Vort samfund internationaliseres kraftigt i disse år og i den sammenhæng har vi utrolig meget at værne om. Danske skoler og børnehaver har – sammenlignet med andre lande – et enestående grundlag, og vi må ikke lade disse værdier gå tabt i en strøm af importeret børnekultur.

– Det er rigtigt, at kulturindustrien anvender store midler til forskning i børns liv – herunder også i børns leg. Det er i sig selv udmærket, men det er en forskning, som frem for alt er markedsorienteret og kortsigtet. Jeg har intet ønske om en begrænsning af den private forskning, men mener, at det kalder på en øget forskning i offentligt regi. Med andre ord skal den offentlige forskning kunne matche den private. Og i øvrigt tror jeg, at en egentlig grundforskning vil blive hilst meget velkommen i industriens udviklingsafdelinger.

Et modtræk til industrikulturens boom
Flemming Mouritsen fremhæver de fire kulturformer, som ligger til grund for forskningen på BUKS

- dannelseskulturen
 - industrikulturen
 - børns og voksnes fælles kulturudøvelse
 - børns legekultur.
- Vi må forholde os forskningsmæssigt til alle fire kulturformer. Men i lyset af internationaliseringen og det boom, der er i industrikulturen – det boom'er både for børn og voksne – er det nødvendigt, at vi lige nu råber mest op om legekulturen. Børn isoleres bl.a. gennem nye måder at bo på og gennem manglen på søskende. I institutionerne splittes de op i aldersgrupper – før var legekulturen, som den

trivedes i store flokke af børn, en selvfølgelighed. Nu om dage er børns liv mere privatiseret.

– Samtidig sker der det meget positive, at børns egen kulturproduktion er i stadig udvikling – se blot på de mange, som har taget imod »Prøv Selv«-initiativet. Det er en udvikling, som hele tiden skal styrkes netop gennem en indsats på uddannelses- og forskningsområdet.

Haves: søgning Ønskes: penge

Hvor er det så, de studerende på suppleringsuddannelsen skal virke til gavn for børnene og børnekulturen?

– En BUKS-suppleringsuddannelse er en god kompetence for en seminarielærer, for en forlagskonsulent eller for en medarbejder i medierne. Men jeg tror også, at der vil være brug for uddannelsen i kultur- og fritidsforvaltningerne. For øjeblikket er der en vis grøde i investeringerne i brede, kulturelle netværk, og i den sammenhæng vil det være oplagt at bruge folk med suppleringsuddannelsen i det direkte arbejde med børnekulturen.

Men umiddelbart ser det meget sort ud for BUKS. Hvad skal der til, for at I fortsætter efter næste år?

– Bevillinger, naturligvis. For interessen og søgningen skorter det jo ikke på.

Bang! Du er død

Publ. i Magisterbladet nr. 6, 1991, s. 11-12. Interview ved Ursula Gudmundsen.

Bliver Center for Børne- og Ungdomskulturstudier ikke reddet på strengen, forsvinder en forskning, der er enestående i Danmark

Et stykke håndgribelig børnekultur springer i øjnene, straks vi når inden for døren på det aarhusianske universitetskontor, hvor lederen af Center for Børne- og Ungdomskulturstudier, mag.art. Flemming Mouritsen, holder til. To rødmalede træstykker, hamret sammen til et kors, ligger og stritter på et bord. På korset er en Barbiedukke spigret fast. Dukken er deform, forvreden, halvt smeltet af det bål – en heksebrænding, måske? – der også har svedet kanterne på korset sorte.

Trods ihærdig udfritten afviser Flemming Mouritsen at fortælle korsets historie – det bliver for specifikt, mener han. Han trækker på skuldrene: Set med voksne øjne er korset måske nok makabert, men hvis man husker på sin egen barndoms bedste lege, véd man også, hvor dramatiske de var.

– Børn laver jo den slags ting. De bruger alt, hvad de ser og oplever som råstof til deres leg. Børns kultur er en fortællekultur, og i enhver god fortælling er princippet: Jo værre, jo bedre, siger Flemming Mouritsen.

Skyder de også børn?

– Et godt eksempel er krigslegene. Da mine egne børn var små, var Vietnamkrigen på sit højeste – i dag er det Golf-krigen, børnene har inde på livet. Deres umiddelbare spørgsmål til den voksne lyder: Kan der også blive krig hér? Som voksen vil man gerne beskytte dem, men samtidig vil man ikke lyve – man er nødt til at svare ja.

– Det næste spørgsmål er uvægerligt: Skyder de også børn? Og de bliver dybt rystede, når vi svarer dem sandfærdigt. Det faktum, at krigen ikke engang skåner børn, er jo udtryk for den yderste unatur, al morals forfald. Det sanser både voksne og børn umiddelbart. Der er ingen tvivl om, at børnene bliver alvorligt rystede, de får måske mareridt om natten – og næste dag kan det ske, at vi ser dem drøne rundt og lege krig. De falder døde om på hundreder af forskellige måder, og også alle krigens lyde er med, uhyggeligt realistisk gengivet.

– Så bliver vi som voksne rystede. Det gør vi, fordi vi lægger den virkelige verdens moralkodeks ned over børnenes leg. Men børnene er uden hensyn, når de henter råstof til deres leg – og de kan godt selv kende forskel på leg og virkelighed. De ved, at legen foregår i fantasiens verden, og skelner faktisk knivskarpt mellem legen og »når det bliver rigtigt«, siger Flemming Mouritsen og forklarer:

– Hvis krigslegen for eksempel pludselig bliver rigtigt voldelig – så bryder den

sammen som leg. Faktisk er legen det diametralt modsatte af krig – for legen er samarbejde.

Børn måles med de voksnes alen

Netop børns egen kultur, blandt andet legekulturen, er et af forskningsobjekterne på Center for Børne- og Ungdomskulturstudier, der til sommer har eksisteret som forsøg i fire år. Den forskning er ny her i landet, og foregår ingen andre steder.

Hvordan adskiller jeres forskning sig fra den øvrige forskning på børne- og ungdomsområdet?

– Næsten al tidligere forskning i børn og unge har været pædagogisk, psykologisk eller sociologisk funderet. Hvis jeg skal sætte det lidt på spidsen, vil jeg sige, at man i den forskning har anlagt voksenlivet som målestok for vurderingen af børns udfoldelser. Barndommen betragtes som noget, man enten skal behandles for eller udvikle sig væk fra for at opnå målet: »Voksdommen«.

– Holdningen er: Børn er råstof til fremtiden, og derfor er udgifter til børneområdet at betragte som investeringer med henblik på den fremtid. Men den holdning indebærer, at børn som børn ikke rigtig tæller med i samfundet.

– På samme måde med børns legekultur – den bliver accepteret, fordi den er udviklende. Psykologerne og pædagogerne fortæller os, at gennem legen opnår børnene motoriske og sociale færdigheder og udvikler deres kreativitet og fantasi. Legen ansues som børnenes *tilegnelse af voksen verdenen*.

Legen er episk teater

Flemming Mouritsen fortsætter:

– Set ud fra en kulturel vinkel, derimod, som er den, vi arbejder ud fra, er dét med at øve sig på at blive voksen kun et biprodukt. Det, børnene gør i legen, er først og fremmest at fortælle, i en dramatisk form, om det liv, de lever.

– Pigekulturens »far, mor og børn«-leg er simpelthen opdragelsens drama, som generation efter generation gennemspiller med minimale variationer. Figurerne i dramaet er arketyper – ikke konkrete kopier af det enkelte barns egen familie, men episke figurer. »Den voksne« er altid en mor, som er autoritær og taler »fint«. Der kan optræde en far, men rollen har ingen reel betydning. Den anden vigtige figur er *Lillen*, som typisk er pylret og appellerende.

– Børns leg er med andre ord en fortælling, som de fortæller sig om sig selv. Legen er sit eget projekt – den repræsenterer en værdi i sig selv.

– Når vi forsker i legekultur, er det et bidrag til den almindelige udforskning af mundtlige kulturer. Nu har vi talt specielt meget om legekulturen, men vores arbejdsfelt på Center for Børne- og Ungdomskulturstudier er langt bredere. Vi beskæftiger os også med den kultur, der laves for henholdsvis *med* børn – legetøj, film, teater, litteratur og så videre.

Børns egen kultur er truet

Flemming Mouritsen mener, det er vigtigt, at børneområdet kommer ind på linje med andre kulturfag på universiteterne. Børn udgør en femtedel af den danske befolkning, og de er ikke blot eksponenter for fremtiden, men i allerhøjeste grad også aktører, både socialt og kulturelt, i samfundets nutid.

– Jeg underkender ikke værdien af for eksempel den psykologiske forskning – jeg mener blot, at det er vigtigt at etablere et sidestykke til den allerede eksisterende forskning og dens relativt snævre barndomsopfattelse. En forskning, hvor tilgangen er kulturel, kan bidrage til en reformulering af vigtige begreber som barn, barndom og udvikling.

– I øvrigt er der klare tendenser til, at såvel sociologi som psykologi og pædagogik også begynder at anlægge en overordnet kulturel synsvinkel. Faktisk sker der omstillinger på kulturelt grundlag inden for hele børne- og ungdomsområdet i disse år. Mange nye problemer med børn og unge i dag kan nemlig simpelthen ikke løses alene med afsæt i den etablerede forståelseshorisont.

Den tendens forklarer Flemming Mouritzen med de store kulturelle omvæltninger, der sker i hele samfundet, hvor blandt andet ændringer i familiemønster, arbejdsliv, boformer, bykultur og trafik ændrer betingelserne for – og i mange tilfælde truer – børnenes egen kulturudøvelse.

– De ændringer, der sker i samfundet, betyder, at børn i dag er mere isolerede end tidligere, og fortrinsvis er sammen med børn på deres egen alder i skoler og institutioner. Tidligere tiders brogede børneflokkede med stor aldersspredning findes stort set ikke længere. Og det er faktisk en alvorlig trussel mod børnenes legekultur, fordi den netop er en *mundtlig* kultur og en bevægelseskultur, der går i arv fra de større til de mindre børn.

Forskning i børns kultur stopper

Publ. i Information, 11.04.1991. Interview ved Per Henrik Hansen.

Et år efter en officiel rapport har påpeget stort behov for dets aktiviteter, er Center for Børne- og Ungdomskulturstudier truet af lukning

I lokale 332 i bygning 325 på Aarhus Universitet sidder en mand, der skal nedlægges. Flemming Mouritsen er adjunkt, og foruden en sekretær på halv tid er han eneste fastansatte på Center for Børne- og Ungdomskulturstudier, der hører under universitetets humanistiske fakultet.

Lokalet er også tilholdssted for den tværfaglige forening BUKS Børne- og UngdomskulturSammenslutningen – og for tidsskriftet af samme navn, der præsenterer den nyeste forskning inden for området.

På grund af forskellige omstændigheder er hele molevitten i lokale 332 udset til at blive lukket for altid i august i år.

Det er synd og skam, mener både Flemming Mouritsen og en lang række enkeltpersoner og faggrupper, der støtter centerets kamp for overlevelse. Organisationer som forskellige pædagogiske fagforbund, børnebibliotekarerne, børnebogsforfatterne, Dansk lærerforeningens Seminariefraktion med flere.

Ekstra indsats

For centeret og BUKS er et i dansk sammenhæng enestående fænomen, hvor der foregår en kontinuerlig og bred forskning i både den kultur, som børn selv skaber

gennem »leg« og i de kulturprodukter de forbruger, såsom bøger, TV og videoer.

Behovet for en sådan forskning fremgår med al tydelighed i en officiel rapport, som Det Tværministerielle Børneudvalg udsendte i juni 1990.

To citater herfra lyder således:

»Forskning i børns kultur omfatter flere områder, som alle behøver en ekstra indsats...«.

»Der findes næsten ingen kulturforskning, som omhandler børn under 10 år, og unges egen selvstændige kultur mangler at blive belyst i en helhed«.

Modspil til psykologer

Efter Flemming Mouritsens mening kan BUKS og centeret komme med et hårdt tiltrængt humanistisk modspil til for eksempel den forskning i børns leg, der udøves på et sociologisk eller psykologisk/pædagogisk grundlag.

– Som noget helt specielt for vores moderne vestlige kultur hører legen ikke med til voksen-sfæren. Legen er blevet forankret som et barnligt fænomen. Vi er blevet vant til at betragte leg som et gennemgangssted til de voksnes verden, hvor man i traditionelle analyser lægger vægt på, hvordan børn gennem leg tilegner sig voksnes færdigheder.

– Men her på stedet arbejder vi på den måde, at vi ikke bare ser leg som en udviklingsfase, men som en særlig kultur.

Når det svinger

– Legen er bygget op over nogle enkle formler. Det kan være en bestemt måde at gå på, en rytmisk klappen i hænderne eller politi-røver modellen. Alt sammen nogle klicheer, som danner grundlaget for legen. Gennem spontaniteten bliver klicheerne sat til at svinge i situationen, de bliver noget mere end blot klicheer. På samme måde som med de faste temaer og improvisationerne i jazzmusik.

– Både klicheerne og spontaniteten opøves af børnene og går mundtligt i arv fra barn til barn. Børnene skal altså til egne sig nogle kulturteknikker, både af æstetisk og organisatorisk art. Livsnerven i det hele er deltagelse og formidling på den måde, at det skal læres fra det ene barn til det andet.

– Alt det er ikke med i den pædagogisk/psykologiske måde at anskue legene på. Der har man lagt vægt på, at børn gennem leg tilegner sig en masse færdigheder, mens vi ser på legen som en kultur i sig selv.

Hvorfor er den dimension da så vigtig?

– Fordi legekulturen i disse år er udsat for en nedslidning. Blandt andet på grund af den aldersopsplitning, der følger med den moderne livsform.

Det her har også en kulturpolitisk dimension. Det har blandt andet noget at gøre med, hvordan vi indretter vores boligområder og institutioner. Hvorfor pokker skal børnene for eksempel deles så skarpt op i forskellige aldersgrupper i institutionerne?

Stærk dansk tradition

Et andet hovedområde for BUKS og centeret er den kultur, der produceres af voksne for børn.

– I Danmark har vi en meget stærk tradition for produktion af litteratur for børn. Den går tilbage til H.C. Andersen og rummer i vort århundrede navne som Egon Mathiesen, Halfdan Rasmussen, Ole Lund Kirkegaard, Ib Spang Olsen og mange flere, siger Flemming Mouritsen.

– Ligesådan med TV og radio, hvor specielt Danmarks Radio har lavet en række fremragende produktioner, der ligger langt over det meste af det, du kan se i udenlandsk fjernsyn.

– Mens voksenkulturen bliver endevendt på hele det humanistiske fagområde, så bliver børnekulturen stort set ikke udforsket. Det fører til mangel på debat og kritik af for eksempel børnebøger, og det betyder, at forfatterne skriver ind i en mølle, hvor skidt og kanel ryger rundt mellem hinanden. Her kan forskning være med til at påvise en dansk tradition og hævde den danske og nordiske profil i den internationale mainstream.

Fireårigt forsøg

Den forestående lukning hænger sammen med, at centeret for børnekultur i 1987 blev etableret som et fireårigt forsøg.

Baggrunden var, at en række medarbejdere ved forskellige fag på humaniora i Aarhus havde fundet sammen i en fagudviklingsgruppe omkring børne- og ungdomskultur.

I 1987 blev gruppen tildelt en af fire adjunktstillinger, som fakultetet havde fået bevilget for en fireårig periode.

Som den eneste af de fire stillinger var der i den, som Flemming Mouritsen fik, ikke indbygget nogen mulighed for for-

længelse. En omstændighed som Mouritsen i øvrigt siger, han ikke havde kendskab til ved sin ansættelse.

Alligevel har fakultetets dekan Ole Høiris, efter at have set den store opbakning bag centeret, foreslået Undervisningsministeriet, at det sammen med Kulturministeriet skulle sikre centerets fortsatte eksistens.

I Magisterbladet nr. 6 fra i år svarer kontorchef Poul Bache fra Undervisningsministeriet, at det må være fakultetets egen sag at prioritere BUKS fremfor noget andet.

Til Folketinget

I samme blad siger Ole Høiris: *»Jeg mener, at vores prioritering – altså at det er fagene (børnekulturen er ikke et fag, red.), der skal have lektoraterne, var en korrekt vurdering for fire år siden – og det er stadig en korrekt vurdering i dag, fordi ressourcerne er så få og presset på fagene så stort«.*

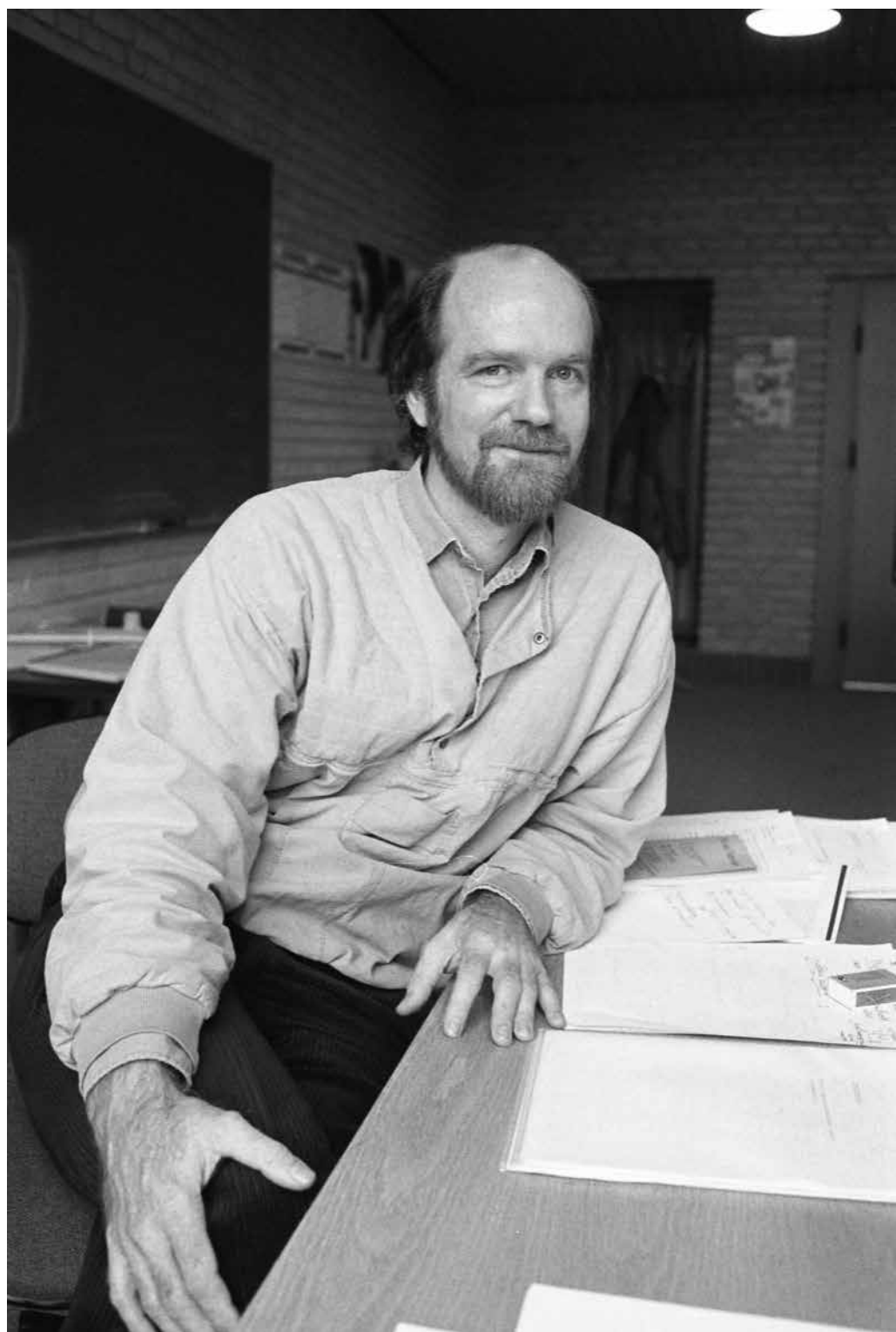
I sin kvide har centeret henvendt sig til forskellige folketingsudvalg. Det har ført til, at Forskningsudvalget har bedt undervisningsminister Bertel Haarder (V) indhente udtalelser om sagen fra Aarhus

Universitet, Statens Humanistiske Forskningsråd og Rådet for de Humanistiske Uddannelser.

»Men det er vanskeligt for Folketinget at gribe ind, efter Finansloven er vedtaget og der er afsat midler til Aarhus Universitet og Forskningsrådene. Vi kan blot håbe, at universitetet eller Forskningsrådet ombestemmer sig«, siger forskningsudvalgets formand, Kjeld Rahbæk Møller (SF).

Med centeret forsvinder også de meget søgte kurser, Flemming Mouritsen har arrangeret gennem Jysk Åbent Universitet, og en et-årig suppleringsuddannelse for universitetsstuderende, bibliotekarer, pædagoger, lærere med flere. Den et-årige uddannelse havde i 1989 35 ansøgere til 19 pladser.

Mens han slås for sit lille centers overlevelse, kan Flemming Mouritsen skele misundeligt til Japan og andre lande. Der er der for alvor ved at blive satset stort på forskningen i børne- og ungdomskultur. Ikke kun fordi forskningen er interessant i sig selv, men også fordi resultaterne kan bruges i den kæmpe industri, der producerer legetøj og andre kulturprodukter til børn.



Du øver dig, mens du gør

*Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012
ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen*

Øvelse?

– Du kan ikke bare gøre det dér. Det kræver årelang øvelse. Det at gå, eller spytte på en særlig måde, det kræver øvelse, du skal have opøvet de der færdigheder. Men

det er en helt central pædagogisk pointe, at øvelsen ikke er skilt fra udøvelsen. Du øver dig, mens du gør. Du øver dig i kraft af, at du gør noget, som er vigtigt at gøre og at kunne gøre.

Gamle idrætslege i Danmark

Publ. i Tagfat, Idrætspædagogisk tidsskrift, februar 1992, 6. årgang nr. 1, s. 16-17.

Bind 1-4 DDSG og I. af Jørn Møller

So i Hul – og 99 andre gamle boldspil og kastelege.

Hund i Lænke – og 99 andre fange- og findelege.

Føde en Bjørn – og 99 andre gamle smidighedsøvelser og styrkelege.

Søren Vibe – og 99 andre gamle kamp- og kapplege.

Da jeg var dreng. Dengang i petroleums-tiden oppe i Vendsyssel. Dengang. Da var der lege til. Og børn. Det myldrede med os allevegne. Skolerne var ved at sprænges af os. Vi var tit 35 i klasserne. Selvom vi tog både lofter og kældre i brug, kunne de næsten ikke rumme os. Frikvartererne var nærmest en slags langsomme eksplosioner af børn og lege.

Ingen steder

Efter skoletid var vi allevegne, alle de steder, vi kaldte »ingensteder«, når de voksne spurgte os, hvor vi havde været. Dér lavede vi alt det, vi kaldte »ingenting«, når de spurgte os, hvad vi havde lavet. I »ingenstedeme« var vi sammen i småflokke, og nogle gange samledes vi i store flokke, i hundredvis enkelte gange. På kælkebakken, på den islagte oversvømmelse, i anlægget, på banearialet og andre »ingensteder«, hvor vi lavede alt muligt »ingenting«. Vi legede. Og dengang var der lege til, store lege, vilde lege, farlige lege med tøserne, lange lege over flere uger nogle

gange i anlægget, når Robin Hood havde gået i biffen. Mange af de lege, vi legede, er med i Jørn Møllers bøger.

Byens geografi

Byen havde to slags geografi – den officielle og legens, ligesom der var to tidsregninger, meantime og playtime. Denne legetid var mindst af alt en idyl. Den kunne være hvilende og rumlig, men den kunne også være hård, rå og hurtig, fyldt med fejder og kampe. I den geografi var der steder, hvor man kun turde færdes efter mørkets frembrud. Og selv da helst snigende og i kompagniskab.

Vi voksede ind i en stor sammenhæng, som var der i forvejen, og som vi fik overleveret af de større ved at være med, ved at deltage, og det gjorde vi så, både fordi det var det, vi ville og havde lyst til, men også fordi det var en nødvendighed for os. I lyst og i nød tilegnede vi os tilstrækkelig kunnen og viden, know how, så vi kunne være med i udøvelsen af hele denne kultursammenhæng og tage stederne i brug. Skolens lærestykker var ret beset noget begrænsede og marginale i sammenligning med det.

Den gamle legekultur

I 50'erne eksisterede den gamle legekultur stadigvæk som et livskraftigt og fornyet netværk i byer og landsbyer, men kun mellem børnene. Man skal 100 år længere tilbage i tiden, mindst, for at finde almu-

ens legekultur som levende dimension også i voksnes liv. I dag ser legekulturen anderledes ud også mellem børnene. Men man skal tage sig i agt for at se på nutidens børn og leg med petroleumstidens nostalgiske øjne. Gør man det, ser man kun forfald. De store lege er væk. Hvor ser man flokke af børn på gader og veje og fælleder? Masser af lege, vi legede, kender børn ikke i dag og så videre, og så videre med jammersangen over de moderne tiders begrædeligheder. Men det holder ikke, hvis man fjerner filtrene og ser efter. Børn leger allesteder og allevegne, hvor voksne har det med at se ingensteder og ingenting. Måderne er anderledes, stederne er anderledes, og mange af legene er det. Men det er forbavsende, hvor store lagre børn stadigvæk har også af de gamle typer, hvad enten det er lege eller fortællinger eller sange eller altmuligt, som hører til i de boldgader.

Nutidens legekultur

Legekulturen er robust. Så robust, at den har kunnet skifte ham, på trods af at vore dagligliv og dets former har undergået noget af en revolution siden den sidste petroleumslampe blev slukket. Voksenlivet er på mange måder værre oppe at køre. Hermed være ikke sagt at legekulturen ikke er blevet udsat for hårdere betingelser, for det er den. Gader og veje er belagt med trafik og prioriteter. Der er blevet længere mellem børnene, og de disponible tidsrum er blevet hugget op af det time-management, der styrer vores liv. Flokken er i højere grad også i fritiden blevet hugget op i funktionelle, alderssvarende moduler. Derfor er det på tide, vi besinder os på legenes og legekulturens betydning og sørger for tilstrækkelige omstændigheder for dens videre liv.

De gamle idrætslege

Dette kan være baggrund for den mærkbart stigende interesse, der i de senere år har været for leg på mange planer. Det er i den sammenhæng, Jørn Møllers firebinds-værk om gamle idrætslege kommer ind.

Lad det være sagt straks, at det er en vigtig udgivelse og en stribe fremragende bøger. De tager hul på et område, som kun er lidt udforsket, og de er et solidt bidrag til legenes historie. Den er et nødvendigt grundlag for at forstå legene og deres betydning – også i dag.

Jørn Møllers bøger koncentrerer sig dels om de gamle traditioner og lege, dels om den del af legekulturen, der kan defineres som idrætsagtig. Det betyder naturligvis også, at værket har sine nødvendige begrænsninger. Det vigtige er, at bøgerne får taget hul på området. Ligesom begrænsningerne langt hen opvejes af det baggrundsstof, de synspunkter og perspektiver, der er lagt som en ramme om legebekrivelserne i indledninger og optakter – og som er lagt ind i disse i form af overvejelser og kommentarer.

Legeforståelse

I dette lege-, kultur- og idræthistoriske stof er der indlejret en legeforståelse, som betegner et opbrud fra de vanemæssige legeopfattelser, hvad enten det er de gamle opdragers tvetydige forbudspolitik kombineret med pædagogisering af leg – eller det er moderne tiders psykologiserende, pædagogiserende eller sportificerende legeforståelser. Jørn Møller forbinder sig i det stykke med den nytænkning og kritik, der er i skred i disse år, og som ikke blot handler om leg, men også om idræt, pædagogik og kultur i bredere forstand.

Hans ærinde er blandt andet at gøre det gamle stof tilgængeligt. Synspunktet er, at der her ligger et forråd – man kunne måske sige en art genbank, til befrugtning af den fremtidige udvikling. Han advarer mod blot og bart at reproducere de gamle lege som en art folkedans, og mod støttepædagogik for at lære børn at lege. Det er ikke hans projekt. Det er derimod at formidle et stof, der kan tjene som konkret inspiration til leg og eksperimenter som led i en fornyelse af idrætten og til aktivering af leg og legelyst – ikke mindst børn og voksne imellem. Bøgerne er et led i etableringen af et idræthistorisk værksted.

Andre bevægelsesformer

Det historiske stof er vigtigt som grundlag og inspirationskilde. Mere overset er det måske, at en lige så vigtig kilde – udover nutidige børns brug af de gamle lege – kunne være de mindre regelbundne bevægelseslegeformer, der svirrer omkring mellem børn i dag. Her tror undertegnede, at der ligesom på de rytmiske og sproglige områder – fortællinger og deslige – som han kender til, ligger nogle spændende moderne udtryksformer i diverse gangarter og lydarter, og hvad børn nu ellers går og sætter form på. Dels er det et vigtigt projekt at optegne den slags, dels kunne det give impulser fx til idrætslige fornyelser. Efter min opfattelse ligger der børnekulturelt stof både bagude og forude i forhold til den sportificerede idrætsinstitution – og for den sags skyld i forhold til den pædagogiske institution som helhed, stof, der kunne befrugte en anden udvikling end den tiltagende industrialisering og standardisering af såvel kultur som idræt og pædagogik.

Kultur som aktivitet

Vi har lange og stærke traditioner her i landet for, at kultur ikke blot er noget, man konsumerer, noget man bliver underholdt af, noget man går til, eller noget man bliver udsat for, men at det er noget man *gør*. Denne tradition er blevet aktiveret igen i de senere år på lokalt plan og i mange sammenhænge. Mange former for kulturaktiviteter og værksteder ser dagens lys, ikke mindst på børneområdet. Det er ikke blot på idrættens område, der er grund til at forholde sig til legekulturens historiske og aktuelle former. Det gælder også alle de andre områder. Det kunne rydde op i en del misforståelser, hvad leg og kultur og børn og læreprocesser angår. Der er brug for en stribe indsatser svarende til Jørn Møllers på idrætslegenes område både hvad angår det historiske og det aktuelle.

Kulturkamp

Der er mange opbrud i gang. Industrikulturens klassiske institutioner og kulturformer er i skred, og tendenserne er modstridende. Samtidig med at passiverende underholdningskonsum ekspanderer voldsomt, er der også klare tegn på, at folk i højere grad forholder sig aktivt til de lokale livssammenhænge og kulturudtryk. I kulturkamp har legekulturen en vigtig rolle at spille. Udvikling af forskellige former for kulturudøvelse med impulser fra legekulturen kunne måske tilmed ophæve nogle skel mellem voksne og børn, vise veje til etablering af mødesteder for fælles deltagelse og aktivering af kulturudtryk.

Børnekulturforskning flytter til Odense

Publ. i B70, nr. 13, 1992. Interview ved Frank Helbo.

Det beskedne danske forskningsmiljø i børne- og ungdomskultur flytter nu hovedkvarter fra Aarhus til Odense. Center for Kulturstudier, Medier og Formidling ved Odense Universitet opretter en uddannelse i børn og unges kultur. En af samarbejds-partnerne bliver Danmarks Biblioteksskole.

Efter et par års slagsmål med det humanistiske fakultet på Aarhus Universitet pakker lektor Flemming Mouritsen sit kontor på Aarhus Universitet ned for at begynde på et nyt job på universitetet i Odense efter sommerferien. Han har i flere år været en af drivkræfterne bag Børne- og Ungdomskultur Sammenslutningen (BUKS), der har været en tværgående fagudviklingsgruppe på det jyske universitet. De seneste år er gruppen blevet udsat for besparelser, der har truet miljøets fremtid.

Sidste forsøg på at få etableret et økonomisk grundlag for at drive BUKS videre blev gjort først på året, da det humanistiske fakultet fik ny ledelse. Men det viste sig hurtigt, at det ikke kunne lykkes.

– Det mest ærgerlige er, at der er et godt miljø for at drive forskning i børn og unges kultur i Aarhus, fortæller Flemming Mouritsen.

– Det har udviklet sig igennem flere år med hjælp fra andre uddannelsesinstitutioner i byen og studerende. Nu skal vi til at begynde forfra i Odense.

Nyt miljø skal opbygges

Men fundamentet i Odense er til stede. Allerede fra efteråret udbydes der kurser i børne- og ungdomskultur igennem Åben Universitet.

Der bliver både tale om begynderhold og et hold for kursusdeltagere, der ikke kunne gennemføre andet år af deres uddannelse i Aarhus på grund af besparelserne. De får altså nu en chance mere i Odense. Derudover er det meningen, at Center for Kulturstudier, Medier og Formidling i Odense vil indlede et samarbejde med andre institutioner. Bl.a. bliver den aftale, som Biblioteksskolen var i færd med at lave i samarbejde med humanisterne i Aarhus, hevet op af skuffen igen.

– Som udgangspunkt vil vi bruge denne aftale som grundlag for forhandlinger til efteråret, siger rektor for Danmarks Biblioteksskole Ole Harbo.

– Men i første omgang er vi blevet enige om at hjælpe hinanden med undervisning det næste årstid. Derefter håber vi, at vi kan lave en fast samarbejdsaftale. Aftalen drejer sig om en toårig overbygningsuddannelse for børnebibliotekarere. Biblioteksskolen har også indledt et samarbejde med Institut for Nordisk Filologi ved Københavns Universitet om en overbygningsuddannelse i kulturformidling og -planlægning, som tilbydes bibliotekarere, når de har overstået grunduddannelsen.

Her var der bare ikke en børne- og ungdomsdimension med, hvilket har fået børne-

bibliotekarerne til at stille krav om deres egen uddannelse.

– Vi møder en positiv indstilling, der viser, at man i Odense er klart seriøst interesseret i et samarbejde med os, fortæller Ole Harbo.

Brug for forskning

Flemming Mouritsens stilling på Odense Universitet indeholder også mulighed for at gennemføre forskning af børns og unges kulturforbrug og deres egne kulturelle frembringelser.

– Samtidig bliver stillingen også et udgangspunkt for at skaffe flere midler til at gennemføre mere forskning på området, mener Flemming Mouritsen.

– Det er der et stort behov for. Og det er nu, at det skal udvikles, ellers sker der nemlig ikke noget.

Han henviser bl.a. til, at man i flere andre lande forlængst har fået øjnene op for, at det er vigtigt at forske i børn og unges kultur og livsvilkår.

Ved universitetet i Trondheim har man i en årrække haft en institution med 23 ansatte, der forsker og underviser i de yngre årganges kulturfrembringelser og deres kulturforbrug i Norge. Det samme er tilfældet i Sverige, mens Italien og Spa-

nien står stærkt i det sydlige Europa.

– Der omsættes for milliarder af kroner i underholdningsindustrien for børn uden at man egentlig ved hvad det betyder, siger Flemming Mouritsen.

– Der forskes ikke meget i det, og det er vigtigt forskningen samler op, så vi ved hvor vi står.

– Der er opbrud i den tid vi lever i, og børns vilkår får større og større betydning. Ikke mindst deres kultur har en central indflydelse på deres liv.

Samarbejde med andre uddannelser

Udover samarbejdet med Biblioteksskolen regner Flemming Mouritsen med, at centret i Odense også vil etablere samarbejde med lærer- og pædagogseminarier i hele landet. Han håber, at centret bliver et koordinerende led for mange af de aktiviteter, der foregår over hele landet.

Den tværfaglige udviklingsgruppe i Aarhus fortsætter. Gruppen vil fortsat stå for udgivelsen af tidsskriftet BUKS, der udkommer fire gange om året. Inden sommerferien blev der desuden oprettet et tværfag i børne- og ungdomskultur for studerende, der er indskrevet på Aarhus Universitet.

Der er meget skrøneri i det

Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012
ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen

Praleri?

– En af mine studerende lavede en spørgeskemaundersøgelse, og hun fandt ud af, at børnene ikke underdrev, tværtimod, de overdrev, især drengene. Det indgik i drengenes selvhævdelseskultur, en speciel mands- og drengeskultur med praleri og skrøner. Der er meget skrøneri i det. Pralefortællinger indgår i deres dagligliv, i deres selvudtryk, for eksempel spiritus fra 12-års alderen til 16-17 år. Min bedstemor brugte det også. »Jo værre, desto

bedre« – det handler om at skabe dramatik, spænding, at give den gas. Her ligger en stor og frodig fortællekultur, der kører efter et mønster. De drikker for at få en god historie ud af det, der ligger et kompleks af ritualer og erfaringer, som de skal have gennemlevet: som 12-14 årige er de i opøvelsesfasen, de ser frem til noget, mens de udsættes for sodavandsdiskoteker. Og så er der en klar overgang, 14-16 år, det var den gruppe hun undersøgte, og her var den gamle fortællekultur med dens skrøner og historier stadig central.

Lille-Per på sygebesøg

Søren havde piftet Lille-Pers cykel og banket ham, da han brokkede sig. Søren spillede boss i klassen. De andre grinede med ham.

– Ja, ja, sagde Lille-Per, vi får se.

Der gik nogen tid. Søren blev syg. Det var godt nok at have fri fra skole. Men han begyndte at kede sig. Han skulle blive inde og blive i sengen, sagde hans mor. Enten var man syg eller også var man ikke syg.

Lille-Per tænkte, at han måske lige skulle slå et smut forbi og besøge Søren på vejen hjem fra skole. Det var gjort ligeså hurtigt, det var tænkt. Men Sørens mor sagde, at Søren var syg, og så kunne han heller ikke have kammerater inde.

– Det var kedeligt, sagde Lille-Per.

Men det gælder altså ikke mig, tænkte han.

Og så snart moderen lukkede døren, strøg han om hushjørnet hen til Sørens vindue. Søren lukkede vinduet op. Men turde ikke lade Lille-Per kravle ind.

– Men gider du ikke hente noget slik til mig. Jeg er satme så syg efter noget slik.

Jo, det ku Lille-Per da godt.

– Skynd dig, sagde Søren og gav ham tieren.

– Og så tar du ikke noget af det.

– Ellers

Lille-Per cyklede til kiosken. Købte slikket. Som han cyklede dér med posen, blev han nysgerrig. Skulle lige se om det var godt nok. Og så skulle han også lige smage om det var godt nok. Han tog ét stykke. Det kunne have været bedre. Det smagte efter mere.

Da han var halvvejs, var posen pludselig tom.

– Det var ligegodt underligt, sagde Lille-Per.

– Det blir da osse dårligere og dårligere det slik. Det holder ingenting til efterhånden.

Måske damper det ligefrem væk.

Men han syntes ligegodt ikke, han kunne komme med en tom pose. Det var der råd for. Hundelort er der nok af. Han tog én i posen,

Søren stod ved vinduet.

– Det var du dæleme længe om. Her. Han hapsede posen til sig. Sprang hen og lagde sig godt til rette i sengen. Så åbnede han posen og rystede indholdet ud i sengen, skulle rigtig hygge sig med alt sit slik.

Lille-Per var på cyklen, da han hørte et råb. Han mente, det var Sørens stemme. Synd at han var så syg, at han ligefrem skreg.

Drengelig og actionmen

Publ. i Lars Henningsen og Klaus Lasvil-Mortensen. Vildskud 1992 ifm. video: Drenges vilde lege. Også publiceret i Debatterien for Barnehagefolk nr. 4, Oslo, 1994, s. 36-42, i Thorleif Bugge (red.): Bare Lek?! under titlen Drengeskultur, samt i Legekultur, 1996, s. 81-88.

På en rund grillrist – ca. 30 cm i diameter, ligger en nedsmeltet plastikdukke. Det er en actionman. Den type dukker var udbredt som drengeligegetøj for en halv snes år siden. Legetøjsbranchen forsøgte at markedsføre et drengelignende alternativ til Barbie-dukken. Men hvor Barbie blev en sejlglivet klassiker for piger, fik disse actionmen et heftigt, men kort liv. Som vanligt, når det gælder drengeligegetøj i nyere tid gør det i korte bølger. Og her er denne dukke altså endt, stegt på en grillrist over et bål i en have. Dukken er smeltet, brændt i ekstremiteterne, forkullet. Kun hans muskuløse bryst og lår er nogenlunde intakte.

Jeg har gemt den og betragter den som et klenodie, en sjældenhed. Det er ikke den slags, man samler og sætter på museum. Det er en fejl. For den viser, hvordan børn også bruger tingene. Den side af kulturhistorien har det med at forsvinde sporløst. Men den siger på mange måder mere end de pæne ting i sig selv. Den fortæller en historie om det liv den indgik i, om hvordan nogle drenge tog den i brug.

I almindelighed skræmmer den slags ting voksne. Vi bliver bange for, hvad der er på færde med de børn, hvad det er for sære og destruktive lyster, der stikker hovedet frem, når de laver den slags. Og vi begynder at spekulere på, om de mon ikke bør sættes under behandling. Men mest bliver vi nok bange for os selv, og de sære lyster, der kunne risikere at bo i os.

Vi kortsletter mellem fantasier og virkelighed. Og hvad nu hvis...

Fantasi og virkelighed

Fænomener af denne art er ret almindelige. Børn ødelægger legetøj, ofte af nysgerrighed, eller for blot at gøre noget med det, og de eksperimenterer med det. De prøver at bruge det på andre måder end lige, hvad det er beregnet til. Som regel ønsker vi det ikke. Men vi reagerer, når de ødelægger det, de skal jo lære at passe på tingene. Og vi reagerer skræmt, når de brænder menneskelignende dukker, eller når de stikker strikkepinde i dem, eller når de hænger dem, eller snitter i dem og så videre og så videre. Vi ser det som symptom på noget andet og værre. Vi ser det som symptom på, hvad de kunne finde på at gøre i virkeligheden, vi ser det som farlige symbolske handlinger. I princippet er det ikke forskelligt fra at vaske hår på en dukke. Mange piger klipper hår på deres barbier, måske punker de dem, eller maler dem. Det er lige på kanten, men alligevel ikke så slemt. Det er derimod et andet klenodie, jeg har i samlingen, en korsfæstet barbie-dukke. Makabert? Måske. Begge dele fortæller en anden historie end den sædvanlige. Og jeg tror det er fortællinger, der er gode at få forstand af. Men jeg tror også, at man skal passe på med ikke at falde for de fordomme, vi reagerer med umiddelbart på den slags. Det kunne jo være os, der ikke rigtig er i stand

til at holde fantasi og virkelighed ude fra hinanden.

Fortællingen

Det er en af mine egne unger og en af hans kammerater, der har udsat actionmanden for behandlingen på grillristen. Og jeg skal da indrømme, at jeg umiddelbart syntes, den var lidt uhyggelig, og blev bekymret for eventuelle halvperverser og sadistiske tendenser hos ungerne. Det holdt jeg nu hurtigt op med, da jeg så, hvordan de reagerede på projektet, de var i gang med. Det var en ganske anden historie de var i gang med; netop en historie, som de fortalte med bål og actionman og forskellige andre gøremål. Fordi en fortæller fortæller en historie om en ondskabsfuld person, behøver han jo ikke selv være ondskabsfuld, tværtimod, som regel, ligesådan med drengene her.

Det forbudte bål

En side af det de var i gang med, var det småforbudte. De havde et trip kørende, ikke med actionmen, det var forlængst overstået for deres vedkommende, men med bål. Det var vi voksne noget bekymrede over og satte nødvendige regler og forbud op af mange slags. Det vil sige der var noget forbudt ved det. Og det gjorde dem nok ikke mindre engagerede i bålma-geriet. For det betød, at det umiddelbart indgik i et mytekompleks, som er centralt i drengekulturen i den alder, og som man kan kalde Robin-Hood-komplekset. En anden side af det er, at de organiserer sig i små »bander« eller »klubber«, eller hvad de nu kalder det. Robin-Hood-liv er forbudt-liv og har noget at gøre med oprørskhed mod sheriffer og andre myndigheder. En oplevelse af sig selv som »fredløs« med et liv uden for rammerne. At brænde acti-

onmen på grillriste er også »forbudt«.

Hvad de her drenge ville var dog først og fremmest at lave bål. Og de blev faktisk hamrende gode til det. De lavede alle mulige slags bål af alle mulige materialer. I en periode lavede de stort set al deres mad på bål ude i haven. De havde udviklet et ildsted bygget af bl.a. mursten, som de løbende byggede om på. Her eksperimenterede de, prøvede forskelligt af, og en dag fandt de deres gamle legetøjsfigurer frem. Sandheden i agt havde de aldrig været særlig gode at lege med, men de viste sig at være fine som elementer til at bygge en fortælling af i forbindelse med bålet. Det gav krudt til fortællingen. På en måde kan man sige at de som tilgift underminerede figurernes blanke, flotte fremtræden som mandschauvinistiske krigeridoler. Sagt på en anden måde kan man sige at de dekonstruerede den idolfortælling der var indbygget i figurene, og omformede den til en anden fortælling. Og som man gør i fortællinger, gjorde de også her. De satte tingene på spidsen efter princippet jo værre jo bedre. De lavede faktisk en modmyte. De brændte bogstavelig talt det krigeriske mandsidol af, og de gjorde det på den eneste mulige måde, nemlig som fiktion. Det de lavede var fiktion, fortælling. Børn skelner og er bevidste over for, hvornår noget er »rigtigt«, og hvornår det er leg eller fiktion.

Krigslege og medier

En lignende fejlslutning laver man tit i forbindelse med deres lege. Når drenge leger, hvad man med et dårligt begreb kalder krigslege eller voldslege, da er det rigtigt, at temaet i dem kan være krig, vold. Man ser også ofte i den forbindelse diskussioner om mediernes farlige påvirkning af specielt drengene. Man betragter ofte

disse lege som inspirerede af mediestof og ser både i medieprodukterne og legene en påvirkning i retning af voldelig opførelse fx Ikke så få mener endog, at unges tiltagende voldelige adfærd skyldes disse påvirkninger. Man kan nok sætte spørgsmålstegn både ved, hvorvidt voldsadfærd faktisk er tiltagende hos unge i almindelighed, og ved mediernes rolle i det stykke. Og specielt kan man sætte spørgsmålstegn ved legenes rolle.

Drengene henter i stor målestok råstof og fiduser til legene fra medierne. Det er der ingen tvivl om. De er på mange måder altædende, når det gælder at hente stof til legene. Film, tegnefilm, reklamer, ja selv tv-avisen, endog bøger kan bruges som lager for legenes udtryk og fortællinger. Herfra hentes figurer, handlingsgange, dialoger, talemåder, engelsksnak, bevægelser, gestus, stemmeføringer, måder at gå på, måder at sætte sig på, måder at spytte på, måder at dø på ikke mindst, måder at ralle på, alt muligt omsat ofte artistisk i legene. Ikke sjældent parodierer de det.

Råstoffer til legen

Min påstand er, at det netop er et råstof, de henter, mere end det er en efterligning, de er ude på. Dette råstof omformes. Det laves om til en anden fortælling. Til en fortælling de fortæller sig om sig selv, og det er en ganske anden fortælling end mediernes. De fortæller med legen som medium mediefortællingerne om. De er ikke bare deres ofre. Og det er netop legen, der sætter dem i stand til det. Også til at vende et passivt og konsumerende kulturforhold til aktiv udøvelse. Man skal ikke være blind for at drengene ofte ser disse medieprodukter med lidt andre øjne, end vi umiddelbart tror. De ser dem med legens

øjne, og ud fra, hvad de har brug for i den sammenhæng. Det betyder, at de ofte lægger mærke til helt andre ting, end hvad medierne lægger op til. Drengene kan ofte have brug for at se bestemte film, selvom filmene måske i sig selv er dårlige og ikke siger dem noget, men de kan have brug for at hente den know how der tilbydes, figurer, bevægelser og lyde. For hvis det er de ting, de leger på i den periode, er de nødt til at kende til det, hvis de vil være med de andre, når legen går. Og det vil de som regel.

Turtles

Turtles-trippet er et eksempel herpå. Mange drenge har siddet og gloet på de discount-tegnefilm som en slags hjemmearbejde for at aflure dem brugbare fiduser og viden med henblik på næste dags leg og samvær. I enhver børnehave har der, mens trippet varede, gået små Turtles-eksperter rundt, som de andre har spurgt til råds, når de lige manglede det rigtige navn, eller den rigtige måde at lave karatehug, eller »hvad var det nu de gjorde« osv. osv.

Legens moral

En almindelig påstand er at børn ikke rigtig er i stand til at skelne mellem fantasi og det, vi kalder virkelighed. På mange måder, kan man vende den påstand på hovedet. Efter min erfaring er børn på nogle områder skrappe til at skelne mellem, hvad der er fantasi og fiktion, og hvad der er virkelighed. Det er jo lige præcis de voksne, der ser virkelighedens adfærdsformer i legen. Vi blander det sammen. Det er jo ikke virkelighed, det er leg. Det er jo ikke vold, det er leg, og det er noget helt andet. Derfor fører drengene heller ikke virkelighedens moraler over i legen, for de ved, at det er noget andet. Det vil

sige de gør nogle ting i legen, som man ikke ville gøre i »virkeligheden«. Og de gør det ikke for at efterligne virkeligheden, men for at få fortalt historien, for at lege legen. Til det skal man bruge stærke effekter, og dem er de gode til. Død og rallelen og forfølgelse og skyderi er gode solide og gennemprøvede effekter.

Man går galt i byen, hvis man tror, at drenge går og opdrager hinanden til krigerskhed. Legens tema kan være krig. Men *legens praksis* er det stik modsatte. Og hvis der er et lærestykke i legen, så er det det. Legens praksis er samarbejde, den er fællesskab. Den har netop de kvaliteter, vi ellers gerne vil opdyrke, men vi kan ikke rigtig se dem, når den vilde leg går.

Skjulte færdigheder

Det sikreste tegn på, at det forholder sig sådan er, at ligeså snart der går »rigtig« vold, slagsmål i en leg, så bryder legen sammen, den knuses og er forbi. Hvis en drengegruppe har muligheder for at udvikle deres færdigheder i disse lege, så har de en hel stribe metoder til at undgå sådanne legesammenbrud og få legen til at gå. De har midler til at løse den slags overhængende sammenbrud. De opnår kompetencer, tilegner sig færdigheder, der sætter dem i stand til at kultivere deres udfoldelser, dvs. give dem form og udtryk. Gennem legekulturen tilegner de sig en række vigtige kulturteknikker. På den måde kan man sige, at disse leges lærestykke er det modsatte af den voldspåvirkning, vi måske er bekymrede for. De stærke sager er ikke udtryk for en lurende grusomhed eller opøvelse i noget sådant. Heller ikke når det viser sig i en figur som den afbrændte actionman. Også i den kan man se det modsatte af det, som vi voksne ofte er bange for, at vi ser. Man kan i stedet

for se den som et udtryk for appetit på tingene og på fortællingerne og på livet. Og som et udtryk for, at de unger er i stand til at skelne mellem forskellige livsfærer, fiktionen og »virkeligheden«.

Ideologier og livsrum

På grundlag af pædagogiske og psykologiske forståelser af børn har man ofte forholdt sig forbudspræget, »behandlende« eller tvetydigt til drengekulturen i almindelighed og specielt til deres krigslege og til deres »skydevåben«. Det egentlige problem er nok begravet et andet sted. Drengekulturen er kropslig, larmende, lydtrykket er uudholdeligt indendørs, de små vælter som kegler, det ene med det andet. Det betyder, at drengekulturen er som en hund i et spil kegler i det moderne livsrum, ikke bare i institutionerne, men også i hjemmene, hvorimod pigelegene traditionelt bedre er tilpasset disse snævre indendørs rum og et liv i smågrupper.

Dertil kommer, at en ideologisk voksenholdning projicerer sig selv ind i drengelegene og legitimerer en halvt forkastende holdning til dem. På den måde er drengekulturen ofte et problem. Den støder ind i både fysiske og mentale rammer. Det betyder også, at den ikke har så gode udviklingsmuligheder. Derved får de igen ringere muligheder for at udvikle de kulturteknikker, der skal til for at forvalte den i disse omgivelser, og problemet forstærkes yderligere. Disse betingelser er det langt vigtigere at forholde sig til og gøre noget ved end det meget omdebatterede påvirkningsproblem. Men det sidste er nok nemmere at have med at gøre.

Våbenforbud

Holdningen er ved at skifte. Der er fx ikke så mange børnehaver, der nu som tidligere

almindeligt har »våben«-forbud. Efter de-
visen: Alle våben efterlades i våbenhuset
før indgangen til de hellige haller. Hold-
ningen er skiftet. Men præger stadig både
pædagogikken og den offentlige holdning
og dukker op med mellemrum i debatten,
fx når »en ny undersøgelse viser...« I Sve-
rige løste man sagen på den sædvanlige og
vinderfulde svenske maner, man brugte
den såkaldte »mellanöl-model«. Legetøjs-
våben som repræsenterede våbentyper
efter 1.verdenskrig blev forbudt, dem der
lå før skæringen må man godt. Mærkeligt.
Samtidig er Sverige vist det land i verden,
som eksporterer flest rigtige våben pr. ind-
bygger, men det må de godt, også selvom
det er våben fra efter 1. verdenskrig.

Her i landet var man i en periode på vej
til det samme. Men det kom aldrig rigtig
til realiteter. Erfaringer fra praksis med
den type »våben«-forbud gjorde det nok
til en åbenlyst urealistisk sag.

Det viste sig jo, at den slags forbud
ikke var den luft værd, de var udtalt med.
Drengene fandt øjeblikkeligt på noget
andet, bananer var højst brugelige. I en
snæver vending kunne en rugbrødsskive
gnaves skydeklar. Om ikke andet var der
altid en hånd med et par fingre ved hån-
den, der kunne bruges til at sigte med og
trykke den af med. Hvordan det nu kan
være, så hører den type skyderi til drengel-
ivet som en slags nødvendighedsartikel,
ikke til at komme udenom – og hvorfor
skulle man egentlig?

Skydelyde som musik

Hører man efter, så er det skyderi faktisk
en flot sag, ofte ganske artistisk, hvis sand-
heden skal frem. Skydelydene er meget
forskellige, med særlige egnsbestemte va-
rianter. Man kunne givetvis tegne en slags
dialektkort over skydelydene i Danmark.

Man kunne sikkert finde både større re-
gionale variationer og lokalvarianter helt
ned til institutionsniveau. Det kunne nemt
vise sig, at selv nabobørnehaver havde
deres særlige overlevering af skydelyde.
Dertil kommer så alle improvisationerne,
individuelle, gruppevise og situationsbe-
stemte. Og nogle gange ændrer de sig fra
dag til dag. Men at der er en særlig folk-
loristisk overlevering af grundmønstre, er
der ingen tvivl om. Hvordan lyder den lo-
kale skydelyd? Og hvordan bruger de den?

I de fleste tilfælde er skydelydene ryt-
miske, ofte er de ret flot musikalsk timet,
så der er en dialogisk vekselvirkning. Når
man hører efter, vil man lægge mærke til,
hvor præcise de næsten altid er. De fal-
der, når de skal – både lyd og krop. De er
mindst af alt udtryk for det rene kaos, de
er formede, organiserede udtryk, selvom
vi hører det som larm. Kaos er i vores
ører, ikke i drengenes struber. Med disse
lyde kultiverer de så at sige både samvær
og udendørs og indendørs rum for ikke at
tale om grøden af lyd.. De kultiverer kaos
og gør det beboeligt.

Ikke kaos, men form

Når vi hører larm er det blandt andet,
fordi der er en anden æstetik i børns ud-
tryk, i deres fortællinger og i deres lege,
end hvad vi almindeligvis forstår ved vel-
ordnede udtryk.

På samme måde »hører« vi fortællin-
gen i deres lege som en slags underudvik-
let larmeri. De mangler ofte den logiske,
tidslige eller årsagsmæssige struktur og
organisering, som vi betragter som det
rigtige. Deres leg og legetemaer har mere
karakter af nogle store felter, hvor de pluk-
ker noget af det ene og noget af det an-
det og flikker det sammen, tilsyneladende
uden at det hænger sammen. Det gør, at

vi ofte kommer til at betragte deres lege som pjatværk eller som noget, der kun har værdi som uudviklet forløber for det »rigtige«. Men hvad der er tale om er nogle andre metoder og nogle andre former. Men form er der på skidtet. Og rene arterier, der kan kræve års øvelser gennem daglig brug, ser man ikke sjældent. Hvad enten det er raffinerede skydelydsdialoger, eller det er dødsrallen, eller det er fortælling af gysere, eller det er klappesange (pigerne kan også), eller det er at snakke som Anders And, eller det er at omsynge slagere eller alt muligt.

Kulturpolitikken

Det er ikke legene, der er problemet, det er ikke børns brug af medieprodukter eller deres brug af legetøj. Problemerne ligger først og fremmest i betingelserne for legekulturen i det hele taget. I det stykke er der en vigtig kulturpolitisk opgave. Og den kræver ressourcer. Måske er det derfor, vi ikke snakker så meget om det.

Handling frem for forbrug

Et andet problem er de enorme ressourcer, der til gengæld spildes på produkter, som i tiltagende grad falder under gyllegrænsen. Problemet er igen ikke ungerens brug af det, for det er de gode til, de kan sagtens få noget anstændigt ud af skidtet. Men problemet er, at det meste af det er for dårligt, hvadenten det er legetøj, reklamer eller hvad det nu kan være. For den sags skyld er problemet større, når det gælder voksne. Hvad bruges der ikke af produktjunk i vores relationer? Og vi har som regel dårligere kulturelle kompetencer og sammenhænge til at gøre noget spiseligt ud af det.

Eksempelvis er legetøjsindustriens skydevåben faktisk dårlige at lege med.

Et skydevåben, der giver lyd, bliver først godt, når det går i stykker, det gør de let nok, så det er ikke et problem. Skydelyd dur kun, når man selv laver den, våbnet er godt nok til at sigte med. Drengene har mest de våben til at prale med – som en slags udstillingsgenstande. De koster det hvide ud af øjnene. I USA har krigslegetøjsindustrien en omsætning, der svarer til det danske forsvarsbudget, dvs. at der er en slags samfundsøkonomisk problem i det. Den problemstilling er reel nok. Kultur bliver til konsum.

En pointe med legen er, at børnene udvikler vigtige færdigheder i selve det at udøve kultur. De vender det passive konsum til aktiv udøvelse. Kultur er noget man gør, ikke bare noget man forbruger. Også derfor er det et problem, at børns legemiljøer og netværk i tiltagende grad bliver slidt op. Så længe børn har legen, er jeg ikke bange for mediekonsumet, men undermineringen af dens betingelser mener jeg til gengæld er mere end en bekymring værd. Og der skal somme tider stor know-how og stærke midler til at fortælle den voldsomt markedsførte kulturindustri produkter om til ens egne betingelser – som for eksempel at omsmelte en actionman på en grillrist over et kunstfærdigt lavet bål.

Litteratur

- BUKS Temanumre: *Børnekulturproduktion*, nr. 3; *Leg*, december 1988, nr. 10; *Børn, unge og nye medier*, februar 1989, nr. 11
 Eli Åm: *Lek i barnehagen, På jagt etter barneperspektivet*. Oslo, 1984.
 Margareta Rönneberg: *Skitkul. Om skräpkultur*. Uppsala, 1989.
 Iørn Piø (red.): BIXEN nr. 5 1983, nr. 5 1984 og nr. 5 1985.

Hvornår blev fantasien opfundet?

*Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012
ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen*

Fantasi?

– Fantasi er et nøglebegreb. I dag er det glorificeret som en af de barnlige kvaliteter. Det bruges til at legitimere fag, pædagogiske metoder etc. Hvornår blev fantasien opfundet? Hvad er fantasi for en størrelse? Den findes ikke, kan ikke måles. Den er et begreb, der kommer ind i sproget i 1700-tallet. Den har været i brug i den klassiske tradition, den græske og romerske, som bliver reaktiveret i renæssancen. Fantasi betyder på græsk forestilling, syner. Det karakteristiske er, at ordet bli-

ver installeret i 1600- og 1700-tallet. Begrebet kan bruges til at stille folkedigtning op over for borgerlig litteratur. Bønder i middelalderen er befriet for fantasi, det samme gælder børn – for begrebet gælder skriftkulturen. I dag er det noget, der tilskrives børnene. Her ligger en interessant historie, som kan sættes i forhold til, hvordan vi ser på det i dag. Hvad er forestillingsevnen blevet kaldt tidligere? Den er blevet kaldt syner og drømme, som vi ser det i sagaer og folkeviser. Dengang eksisterede der ikke et begreb som fantasi i Danmark.

Grædefred

En pige på fem år, Camilla, har været i biffen med sin far. Han har nok fået lidt kolde fødder. Filmen var sørgelig og virkede stærkt. Måske for stærkt. De sidder og snakker om det ved aftenmaden, de voksne, om hvad børn kan klare, og hvad der er godt for børn og sådan. Camilla havde grædt voldsomt, da de kom ud fra filmen. Utrøsteligt.

– Men, siger faren så, måske for ligesom at lette lidt på ansvaret, hun græd ikke, mens vi så den. Gjorde du vel Camilla?

Den bemærkning reagerer hun stærkt på:

– Jo, jeg gjorde så. Det gjorde jeg vel nok.

– Det var bare sådan lisså stille. Sådan her:

– Hu, hum, sniffer hun næsten uhørligt og mimer slugt gråd.

– Ka du så selv se, jeg græd. Ihvertfald.

Fanden ha dem til at sidde og sætte spørgsmål ved kvaliteten af ens gråd, omklamre den og bestemme over, hvordan den er. Når man nu har gjort sig umage med både sine sørgelighed og sin gråd, og der endelig var en chance til at få grædt godt. Som om man bare var offer for sin gråd og for film.

(Publ. i Information 5. maj 1983)

Pigeleg – drengelig

Publ. i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur, nr. 29, 1993, s. 83-92.

I vores samfund er legen skilt ud af det voksne liv. Vi betragter den som en barnlig aktivitet. I andre samfund og i vores egen forhistorie var leg i lige så høj grad noget, som hørte det voksne liv til. Det betyder også, at vi har lagt en slags hvidt snit ned i vores selvforståelse og vores forståelse af børn og voksne. Som vi ser det, hører leg til barndom, til det voksne hører arbejde, og »rigtige« voksne leger ikke.

Et centralt begreb, når vi taler om børn er: udvikling. Det er udvikling, der gør børn til voksne og behandler dem for den mangelfuldhed, de har i forhold til det »voksne« – hvad det så ellers er. Men lige så vel som man kan tale om en udviklingsproces, kan man tale om en »afviklings«-proces. Som et led i den udvikling til det voksne, vi alle har været udsat for, ligger der samtidig en afvikling af nogle færdigheder, nogle ting, vi har kunnet engang, bl.a. i forbindelse med leg.

Selvfølgelig kan voksne lege, og selvfølgelig leger voksne, og givetvis betyder det mere i vores liv, end vi går rundt og tror, men det hører ikke med i vores selvforståelse som voksne. Og vi kalder det ikke leg, undtagen når vi leger med børn. Vi er rimeligt gode makkere, i hvert fald så længe børnene er små. Det skifter senere hen. Da bliver andre børn de vigtigste legeskammerater. Vi leger, men for os er leg en underordnet aktivitet. For børnene er legen noget af det vigtige i deres liv. Den er noget af det, det kommer an på. Den er

noget det gælder om at være god til. Den er noget, det gælder om at være med i. For os er den lidt ekstra, betragtes nærmest som krydderi.

Far, mor, børn en typisk pigeleg

Far, mor og børn er en klassiker. Det er pigelegen par excellence. Den ligger ret fast og er bestandig i forhold til tidernes skiften. Den er ikke som drengelige variabel. De skifter i det mindste på overfladen indhold og stof, som vejret skifter i april, alt efter hvad der er oppe, eller hvad situationen indbyder til. Far-mor-børn ligger mere eller mindre fast. Rollerne er fx ret faste. De er en slags formler i legen. De svarer til formelen i en Færø-dans. Den er ret enkel: Et skridt til højre, to skridt til venstre. Rollerne: *Mor* og *Lillen* fungerer som en slags grundtrin i legen, som de alle kender. De behøver bare at sige: »*Jeg var Moren, og du var Lillen*«. Så ved de, hvad det går ud på, og de er i gang med legen.

Der er en pointe i, at de snakker i datid, ikke altid, men det særlige er, at de gør det. Man har altid sammenlignet de her rollelege med drama, skuespil og den slags ting. Jeg ser dem mere som en særlig art fortællinger. Blandt andet på grund af den fortidsform: »*Der var engang...*«. De bruger fortællingens datid. Den er samtidig et signal for, at dette her er ikke virkelighed, det er ikke realitet, det er fiktion. Det er dét, den siger. På tysk er det en konjunktiv, eller med et andet ord: irrealis. Det

man forestiller sig. Fortidsformen siger, at børn forholder sig til det her som noget andet end dagligdags realitet. Den signalerer: Det hér er leg, det hér er fantasi, det hér er fiktion. Det er dét, der ligger i den. Fortællingen er ikke bare fortalt med ord. Den er også fortalt med kroppen. Den er ikke bare fortalt af én person, men den kan være fortalt af en gruppe. De opererer sig frem i fortællingen, improviserer sig frem i legen på grundlag af et arsenal af spillebrikker, som de har i form af en vifte af forskellige formler, roller, bevægelser, replikker, måder at gøre ting på.

Det er bl.a. dén type kompetencer, vi som voksne har mistet. For at sætte det på spidsen: vi kan ikke lege rolleleg. Rollelegen er så kompleks og avanceret en udtryksform, at den kræver virkelig know-how for at kunne gøres. Vi voksne kommer som regel til »at skabe os«, når vi går ind i det. Vi begynder at spille skuespil – for et publikum i baghovedet. Det gør børnene ikke. De fortæller, og det er en anden metode. Der er desuden nogle fantastiske positionsskift i det, som er et problem for os.

Vi har det med, at børn de er så og så spontane; de indlever sig 100% i alting. Det er rigtigt nok på ét plan, men for at lege sådan en leg, må de samtidig stå et cool skridt bagved sig selv og legen i en distance. De er på én gang inde i det og ude af det. Det siger den fortidsform også. Det er en distanceform. En anden tilsvarende distance ligger i udtrykket, når de siger: »Jeg var – (eller jeg er) – moren«, for de bruger også nogen gange nutidsformen. Her er de på distance af sig selv som rolleindehaver. Det næste er, at de agerer som moren: »Kan du så opføre dig ordentlig!« kan de sige til Lillen. Her er de inde i rollen med en replik. »Nej, nu skulle

Lillen jo gøre det på en anden måde. Gør det så sådan her, Lille!« Dér går hun, som leder legen, ud af rollen, og instruerer Lillen. Hun instruerer desuden sig selv – dvs. hun træder ud af rollen og fungerer som iscenesætter, instruktør eller som fortæller.

Desuden opererer hun som sig selv. Hun kan sige: »Altså, hvis du gør det på den måde, så gider jeg overhovedet ikke at være med«. Eller hvis hun er en lidt svagere leder, så må hun sige: »Altså, hvis du gør det på den måde, så kan du godt gå ud af legen«. I forskellen på de udsagn ligger forskellen på en etableret og suveræn leder og en usikker. Her agerer hun som sig selv. I legen opererer de ultrahurtigt mellem tre rolleniveauer: som sig selv, som instruktør, iscenesætter, fortæller og som rolleindehaver. Det er dét, vi voksne ikke er så gode til.

Vi kan ikke gøre det dér, undtagen i form af fortælling. Der praktiserer nogle af os det faktisk. En god fortæller er én, som kan spille i de forskellige niveauer i situationen. Der er heller ikke mange skuespillere, som kan sådan noget. Enkelte praktiserer det, Dario Fo fx; han bruger en sådan måde i sine opførelser, især når han fortæller historier fra scenen.

De voksnes censur og fantasien

En af grundene til, at vi ikke rigtig kan den facon, er, at vi har fået indbygget nogle censurer i os. Man kan sige, at nogle af legenes udtryksformer er forbudt for voksne. Man kan mærke det. Hvis man begynder at hoppe ned ad gaden som et barn gør, tripper lidt op og ned af en kantsten eller bare går i én eller anden gangrytme, så mærker man straks, at man er ude i noget. Man skal i det mindste have sikret sig godt og grundigt, at man

er alene for at kunne. Eller hvad med at stå og synge lidt ved stoppestedet eller give lyd, når man går eller cykler gennem en vejunderføring. Man kan nogle gange gøre det når man er sammen med børn – hvis de ellers giver én lov, de er jo ikke meget for voksne, der skaber sig og kunne gøre dem til skamme. Tænk, hvis der kom nogen! Vi er i hvert fald ikke i familie med ham. Ellers er det i kroppen, vi mærker, at det er forbudt, det hér, og at det er en grænse.

Noget af dét, ungerne skal være i stand til, når de leger rollelege, er at lade munden løbe med dét, der falder dem ind i hovedet. Er der noget, vi som voksne har stærke barrierer imod, så er det dét. Det er at sprænge blufærdighedsgrænserne. Vi er bange for at forlade os på, hvad der løber os i munden impulsivt. Det tør vi sgu ikke! Der har vi en stærk censur. De impulser, idéer og fantasier, vi får på hjernen, hører til det dybt private. Ukontrollerede udslip af dem er sprængstof. Desuden mangler vi former – formler – de kan løbe ud i, eller som vi har i beredskab, hvis vi ikke lige kan finde på noget.

Vi har, hvad der svarer til rollelegene kørende som film, dagdrømme, inde i vores hoveder, og det tør vi ikke åbne for, selvom jeg tror, at de dagdrømme i meget høj grad ligner fortællinger, og at det stort set er de samme historier, der kører i hovederne på os; i de samme former, med de samme figurer og myter og symboler – en slags folkelig fortællekultur og tradition, der ikke fortælles ud med de andre, men fortælles ind til os selv, eller hvem det nu er, der hører på og ser til derinde. Man kunne anlægge det synspunkt, at de ikke blot er private sager, men at de kører på formler svarende til rollelegenes eller mundtlige fortællingers, og at der også

her er tale om en traditionsoverlevering af særlig art. Den formidles ikke i en direkte mundtlig overlevering som i børnehøjde. Dér har vi en grænse. Vores mund er lukket for den type udtryk. De sendes indad i os hver for sig. Man kan sige, at her er et eksempel på en udvikling af en voksen måde at fantasere på. Samtidig er der tale om en afvikling af den særlige fantasi- og fortælleform, der ligger i rollelegene.

Fantasiens internalisering

Fantasiens internaliseres. Dette kan ses som en proces hos børnene. Jeg skal prøve at skitsere et eksempel på den. En af mine egne var vild med at spille fodbold. Han spillede fodbold i alle mulige sammenhænge, indendørs og udendørs, sammen med andre og alene. Han var også meget gearret på lege i en periode. Mens han spillede, løb kæften på ham. Han rapporterede løbende, hvad han gjorde og spillede. Han »fortalte« det samtidig. Det er en form, der ligner rollelegens udtryksform. Men her i form af en reportage.

Reportagen er en moderne medieform og er overtaget af specielt drengene. Den er på dén vis en nyere type børneudtryksform – en slags moderne fortælling – hvor metoden og også ofte stoffet er hentet fra medierne. Børnene bruger den i mange sammenhænge og til mange formål. Når drenge spiller fodbold i egne boldgader, kører der næsten altid en reportage samtidig. Sommetider er reporteren – fortælleren i de spil og lege – mindst lige så vigtig en person at have som deltager som den, der er god til fodbold. Og dén kompetence, det kræver, har status. Det ser man ofte eksempler på.

Et sådan kom jeg ud for i en institution, hvor en dreng med klumpfod kun kunne stå på sidelinjen uden at deltage i spillet,

mens de andre spillede på livet løs. Ikke desto mindre var han noget nær den vigtigste person i *gamet*. De skulle altid have ham med. Han kunne give kampen liv, og han styrede den og kunne afgøre, hvordan den skulle være.

Gennem reportagen kunne han gøre den til et heltepos eller til en farce. Og han kunne få det til at svinge fra det ene til det andet på et øjeblik. Han kunne tage tæppet fuldstændig væk under de andre, hvis han pludselig omgjorde en heltehistorie til en farce. De andre kunne blive skidesure, når han gjorde den slags – dvs. fortalte dem om fra Michael Laudrup og Preben Elkjær til Per Sørensen og Morten Mus. Men de kunne ikke undvære ham, og som regel kunne de heller ikke lade være med at gå med på grinet.

Begge udtryksformer – boldspil og rablende reportage – kørte på én gang med min søn. Det han gjorde med fødderne og bolden, kørte samtidig som reportage ud af kæften på ham og blev til fortælling. Det næste trin var, at lyden blev tavs. Han bevægede munden; der var stadigvæk et fysisk udtryk både i gestus og mundmimik, men lyden blev væk. Det tredje trin var, at munden blev lukket. Det skete som en proces over nogle år.

Man siger, at børn holder tidligere op med at lege, at legealderen har været faldende i dette århundrede, at de holder op med at lege i før-puberteten i 12-14-års-alderen; pigerne måske lidt tidligere. De holder op med at tegne, de holder med at synge, de holder op med at lege, de holder op med den ene og den anden af de artistiske udtryksformer. Det er der givetvis noget om. Men man skulle måske snarere tale om en gennemgribende omformning af deres udtryksformer og de sammenhænge de udøves i.

Magtens stemme og imitationen

Et andet specielt fænomen i far-mor-børn-legene er, at børnene tit lyder noget »københavnsk« i stemmerne. Selvom de bor ude vestpå eller oppe i Vendsyssel, og selvom deres mødre snakker dialekt til daglig, og de selv gør det, så bruger de en »forfinet« måde at snakke på. Det er dem selv, der kalder det forfinet. Og vi hører straks, hvor den stemme kommer fra. Den lyder umiskendeligt københavnsk i jyske ører. Hvis man går ud i brokvartererne i København, så taler børn dér også »forfinet«, og dermed kan man indkredse stemmen til den nordlige del af København; det er det såkaldte Hellerup-dansk vi lægger ører til. Det betyder, at dén stemme, der taler ud igennem pigernes mund, er en meget præcis stemme til den rolle.

Man har talt så meget om, at børn i disse roller imiterer de voksne og dét at være voksen. Men stemmen her viser, at der er noget andet på færde. Det er jo ikke en imitation af deres mødre. De bruger i mor-rollen en stemme, som magten har talt med her i landet i århundreder. Stemmen er en formel og udtrykker noget bestemt, den hører til alle de fine, alle dem der kom derovrefra: embedsmænd, dommere, præster – hele kleresiet, der skal bestemme over os. Det er den stemme.

Hvordan kan man vide, at det er magtens stemme, de taler med, når de taler københavnsk, taler fint eller »forfinet«, som de selv kalder det? Det kan man heller ikke vide alene på det grundlag, men sætter man den i sammenhæng med den rollefigur, den hører sammen med i far-mor-børn-legen – nemlig moren – er der ingen tvivl om, at hun er en magtfigur i forhold til *Lillen*. I legens niveau hører der den bestemte stemme til den figur, og hvis vi hører efter den stemme, ved vi godt,

hvad det er for en stemme. Det er bestemmer-stemmen. Legen kører i høj grad på bestemmeri i forhold til *Lillen*. I Norge er forholdet det samme. Der er det en Oslo-dialekt, der fungerer på den måde.

Legelære. Være med – være ude

Voksne fokuserer ofte på de status- og magtspil, der kører i disse lege, og kan synes, at det er lidt synd for de børn, der hele tiden skal være »Lille« eller hund? Og det er sikkert ikke altid særlig attraktivt. Det kan være træls for dem at være den evig og altid. De gider ikke, og de vil gerne fremmes til de mere prestigebestemte roller, og ingen tvivl om, at det kan være en hård én altid at blive bestemt over – ikke bare i legen, men også over hvilken rolle man får i den, og hvordan man skal lege den. Men hvis de leger med hinanden eller med nogen, der er lidt mindre, eller de leger derhjemme med dukker, så vil man jo se det fungere. Ofte kan det for de små være noget i retning af at være lærling. Det handler om at være med eller måske bare kigge på i lange perioder. Dét at være med er det vigtigste; de sluger det sure for at være med de store.

Spørgsmålet, om det er synd for dem, tror jeg, er skævt stillet. Det er på dén måde, de får fat i det. Et andet perspektiv er, at de bliver ældre og dermed får nye funktioner og status. Den, der var evig »Lille«, er måske det næste år legeleder efter udstået »læretid«. I børnehaven er børn sammen i det bredeste aldersspektrum i hele deres barneliv. Det betyder, at der er et mægtigt udviklingsrum for netop de hér kompetencer i børnehaven, og i løbet af et årstid sker der en forskydning. Der er nogle enkelte, der bliver lost i det spil, men det er af andre grunde. Et godt legemiljø i en børnehave med tradi-

tioner, der overleveres både fra de voksne og fra børnene, kan være med til netop at udvikle de kompetencer, som gør, at børnene kan gøre noget ved de rolleindplaceringer der hænger voksenliv mindst lige så meget.

Legekulturens formidling eller opdragerspøgelset

Legekulturen er i høj grad noget, børnene overleverer til hinanden. Det er ikke os voksne, der lærer børn legene og andre tilsvarende udtryksformer. Vi er meget gode makkere på mange måder, specielt når de er helt små. Men det er væsentligst noget, de har fra de andre børn. De skal ikke være ret gamle, før de er indstillet på andre børn og på mange felter forholder sig til dem i højere grad end til voksne. De andre børn er vigtige.

Dermed være ikke sagt, at voksne skal holde sig væk fra rollelegene. Man kan jo selv have det sjovt med det. En chance til at rende rundt og lege skydeleg med drengene er fx ikke det værste, jeg ved.

Som regel står voksne sig ved blot at være med. Vi er ikke så gode til at styre legen eller finde på den, men vi kan udmærket være med. En god måde at være med på kan fx være at være død, eller være syg, eller være bedstemor, der sidder i en stol. Det er tit det bedste. Og så kan man have flere lege kørende omkring sig. Det er nok en lidt vanskelig måde at være på arbejde på – ligge på en madras og være død i en times tid. Voksne kan være med, men man må advare imod det evige opdragerspøgelset, vi har i os, og som let fører til en pædagogisk og bedrevidende holdning – en mani med hele tiden at se fejl i børnenes måder og med at forbedre på det, de siger og gør.

Morrolle – kønsrolle

Der har været det samme problem med pigelegene som med drengelegene. Hvad er det fx for en kønsrolle de små piger går og opdrager hinanden til? Den mest dødssyge traditionelle kvinderolle, man overhovedet kan opdrive. Et synspunkt, der udspringer af, at man har haft den teori, at børn imiterer og efterligner og på den måde tilegner sig bestemte voksenroller. Men den teori holder ikke. Det er ikke dét, de piger leger. Det kan ud fra den teori se underligt ud, at den leg – med dén mortype – bliver ved at hænge ved. Det ligner jo en forældet kønsrolle.

Og hvor er faren? Legens navn er nærmest falsk varebetegnelse. Faren betyder intet i den leg. Han kan være der, eller han kan ikke være der. Hvis han er der, bliver han smidt på arbejde, og så kan han sidde og glo og kede sig ihjel henne i en krog. *»Må jeg ikke godt snart komme hjem fra arbejde? Jeg gider ikke, hvis jeg skal sidde og være på arbejde altid!«* Når han endelig får lov at komme hjem, efter at pigerne har kørt legen godt og grundigt, så bliver han sat i en stol og får eventuelt avisen serveret. Så får han mad, og dét får han nogen gange proppet ind i munden; så bliver han lagt i seng.

Det er virkelig en dødssyg rolle. Ikke så mærkeligt, at drengene begynder at lege krig i stedet for. Nogle har set det forhold, at når farrollen er blevet indholdsløs, så er det et udtryk for, at børn lider af fadermangel i dag, at de ikke har mandlige forbilleder og lignende. Men efter min opfattelse er det ikke det, det handler om. Fædrener tager sig mere af børn i dag end nogensinde. Mødrene er udearbejdende. Alligevel har de den dér hjemmegående figur i rollelegen. Nærmest et moderuhyre.

Grunden er nok, at det er nødvendigt ud fra legens synsvinkel, og det har ikke noget med at gøre, om moderen er »korrekt« eller ej. Legen handler om noget andet. Desuden er faste formler vigtige. De kan ikke blot udskiftes. At tro det er mangel på respekt for æstetiske udtryk. Hvis en voksen blander sig og prøver at lave om på kønsrollen fx for at få lidt med udearbejde og skilsmisser eller andre seriøse moderne kvindeaspekter ind i den, så går ungerne tit med på det, for de kan godt lide at have en voksen med, og det kan være helt sjovt at prøve noget andet. Andre gange siger de: *»...forbudt for voksne«*, og går ind i et hemmeligt rum. Det er ikke sikkert, de laver noget særlig frækt derinde; det kan være for at være på egen boldgade.

Det viser sig, at de voksnes indgreb preller af som vand på en gås. Legen ligger fast ligesom rollerne, idet ungerne vender tilbage til de samme figurer igen, så såre den voksne har forladt scenen. Skal man danse, er det vigtigt at have enkle grundtrin. De kan ikke blot udskiftes.

Vigtigst er, at denne hér leg handler om noget andet. De nødvendige roller i den er: moren og *Lillen*. Og hvordan er moren? Hun er – ikke altid, men i princippet – en opkæftende, irettesættende, dirigerende, hjemdjævel. Hun har *Lillen* som modpart. Hun kan også have et par storesøstre med som en slags sergenter i legen.

Lillen er modpolen til moren. Og *Lillen* er enten forpyldret eller »uartig«, som de kalder det – dvs. en oprørsk »lille«. Under alle omstændigheder en »lille«, der sætter grus i morens maskineri. Hvis *Lillen* ikke gør det tilstrækkelig grundigt og ikke er tilstrækkelig god til det, så vil man se, at moren springer ud af sin irettesætterrolle og dirigerer som iscenesætter: *»Nu skal du*

skrige på den måde, Lille. Kan du så gøre det sådan«. Og er hun en god instruktør – leder – får hun *Lillen* djævlet til at skrige og vræle og opføre sig fuldstændig vanvittigt for at hun så i næste øjeblik kan få anledning til at skælde ud: »Kan du så opføre dig ordentlig, Lille. Hvis du ikke ..., så...«. Det er det grundmønster, legen er bygget op over. Moren og *Lillen* er en slags mytologiske figurer. Denne leg er ikke en realistisk historie, der efterligner det daglige liv og dets roller, men den er en art myte, hvor børns liv og erfaring om, hvad det vil sige at være barn i dag kommer til udtryk.

Hvad er moren for en? Hun er en art inkarnation af børns erfaring om voksendommens rolle i deres liv. Hun er »det voksne« inkarneret i en figur, der ligner en karikatur. Det er ikke en efterligning. Det er ikke et realistisk portræt. Men man kan sagtens høre sig selv gentaget i replikker og gestus. Børnene bruger alt, hvad de kender som råstof, når de skal skaffe kød til rollen – råt kød ofte.

Hvor drengene overvejende henter råstof til deres lege fra medierne, der henter pigerne det oftere fra dagligdagen, og man kan høre sig selv gengivet i legen – giftigt og karikeret. Men det er stadig ikke en imitation. Imitationerne er elementer, der bygger en anden helhed op. Metoden er den samme, som man finder i Holbergs skuespil eller det gamle *Commedia dell'Arte*-teater med Pjerrot og Harlekin og den type figurer. Det er figurer, der inkarnerer nogle centrale virkningskræfter og erfaringer i livet. På den måde er det voksne inkarneret i morens skikkelse. At det er i moderens skikkelse, er måske ikke så mærkeligt; mødrene har oftest administrator- og direktørrollen i hjemmet. Ingen tvivl om det. Og kvinder har det oftere i institutionerne.

Det barnlige er sat på spidsen i *Lillens* figur, som det voksne i morens figur. Legen udfolder så en konfrontation mellem de to principper. Drengelene fortæller en lidt anden historie. Men hvad der fortælles i begge tilfælde, er historier om deres eget liv – ikke de voksnes – eller deres forestillinger om det. Det er beretningen i symbolsk form om det dagligdagens drama, de går i hvert sekund af deres liv. Det er en lidt harsk historie – set fra en voksensynsvinkel – men også en flot historie. Rollelegen er et redskab, de har, som sætter dem i stand til at udtrykke og fortælle en barnlig erfaring. Projektet er ikke at efterligne eller tilegne sig voksenroller. De er højst et råstof.

Legemestre og børnemestre

Om legen er god eller dårlig afhænger bl.a. af, om der er en god leder (legemester) i den. Man kan være heldig, at det er en ordentlig leder. Men man ser også det modsatte. Der kan være koks og kage i det, helt ud i mobning og sammenbrud. Men hvis de skal kunne udvikle kompetencerne, så må de også have rum til at udvikle det. Det vil også sige at køre konflikterne igennem. Man skal ikke være blind for, at det er ledere, som har en uformel lederposition. De har den i kraft af en bestemt kompetence. De kan også have den i kraft af højstatus, men de har intet formelt lederskab. De andre kan forlade dem, hvornår det skal være. Det betyder dog ikke, at det er konfliktfrit og uden sammenstød. Der kan være harske lærestykker i den historie. Legen kan spoles ved konkurrence og ved statuskampe; det kendes både i dreng- og pigekulturen i hver sine særlige udgaver.

Pædagogerne var gennemgående tvetydige over for de voldsomme og »krigeriske« drengelige i en periode for nogle år siden, hvor jeg lavede feltstudier i børnehaver. Jeg blev mere skræmt af de giftigheder, som pigerne kørte af på hinanden verbalt. Jeg oplevede det ofte som mobning, hvorimod de kvindelige pædagoger, der kendte det indefra, ikke tog det så seriøst. Jeg kender det så også fra min datter. Den ene dag kunne hun være oppe i skyerne, fordi hun var inde og med, og den næste dag kunne det være radikalt modsat. I det stykke er pige grupperne hårde – set udefra.

Problemet er, hvorvidt man skal gribe ind. Det bedste lærestykke ligger i legen, når de kan finde ud af det. Voksne definerer legens betingelser, dens rammer og dens rum. Her kan vi sætte ind, det er vores ansvar, så børnene får mulighed for at udtrykke deres erfaringer, »kultivere« sig og også deres konflikter. En af de ting, som er vigtige, er, at vi kommer bag om vores filtre og forhåndsforståelser af, hvad der er på færde – dvs. kommer bagom de

ideologiske eller belæringsorienterede filtre, vi ser igennem, og som tit er en maske for vores interesser som voksne eller som funktionærer. Jeg tror ikke meget på, at vi kan gå ind og rette på legene eller »forbedre« på dem.

Vi må stå ved de grænser, vi har, men på eget ansvar og på situationens fremfor på fordommenes – de »rigtige« meningers – vegne. Hvad kan jeg finde mig i her – nu? Hvis der fx er nogle, der bliver mobbet. Det er noget med at tage ansvaret – ikke med det pædagogiske påskud, at ungerne skal lære dit, dat og dut, eller at dét og dét er skadeligt. Samtidig er det vigtigt at have øjnene med sig med hensyn til, hvad det rent faktisk er, der foregår. Eksemplerne på, at indgrebene er skæve i forhold til situationen, er utallige. Den historie, børnene er i, kan være helt forskellig fra dén, den voksne ser. Her er ofte tale om spor, der krydser i et enkelt punkt. Den samme begivenhed kan betyde noget helt forskelligt alt efter synsvinklen.

Det har med vores synæstetiske perception at gøre

Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012 ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen

Du har også beskæftiget dig med medierne i et historisk perspektiv?

– Tegneseriens opståen hænger sammen med avisen udviklet som massemedie, som igen indgår i den generelle samfundsudvikling. Det er også karakteristisk, at tegneserien som et moderne medie for børn udvikles samtidig med filmen.

Børnene kan på meget avanceret vis tage medierne i brug og omforme dem. Dette står i skarp modsætning til hele det babelstårn af forskellige måder, vi har for hele tiden at belære dem. De skal hele tiden kunne noget andet, men de har faktisk i deres uformelle legekultur redskaber, de kan tage i brug til at udfolde sig på egne betingelser, og det er ofte nogle meget mere avancerede og egentlig også mere effektive måder end dem, der ligger i vores pædagogiske institutionalisering og i det hele taget vores måde at tænke på. Der er et beredskab eller en kompetence, som ligger lysår foran skolens besvær med at lære dem at læse.

Skolen bliver ændret radikalt med systemskiftet i 1901 og så her op til 2001, og derefter har vi fået den ene gennemgribende reform efter den anden.

Tegneseriens familieskab med filmen er til stede helt fra starten. Se for eksempel *Gøg og Gokke*, hvor filmsproget og måden at klippe, variere synsvinkler og perspektiv har mange ligheder med tegneserier.

Man mente i 1950'erne at tegneserien var primitivt sprog, der ødelagde børnenes sprog og skolede dem i at læse alt for nemt og udvikle en ny analfabetisme. Hvis det var i dag, ville man have ræsonneret sådan, at tegneserien var medskyldig i, at drengene ofte bliver tabt i skolen.

Lille Nemo i Drømmeland er en klassiker. Lille Nemo ligger og sover – og drømmer – men det er ikke altid, vi får at vide, at han drømmer. Han vågner op i sin seng. Det er et fortællekema, en synsvinkel. Det er den samme situation, men den ender altid forskelligt – han kan vågne på 1000 forskellige måder. Hvor meget af det moderne kunstneriske gennembrud henter mon impulser fra tegneserien? Fra dens indstilling af sansesystemet og dens måde at beskrive verden på. Man tegner ikke ting, som de er, for at registrere dem, men man skildrer effekten. Tegneserien søger stærke effekter, ligesom filmen gør det.

Taleboblen ligner overhovedet ikke karakterens lyd eller tale. Boblen er ikke engang analog, den er digital. Men den har et analogt element i piben, der går ned. Det er et bestemt signal, en bestemt kodning, og det gør, at et i princippet fuldstændigt tyst, tavst medie kan artikulere lyd. Og det er jo så noget, der udvikles gennem mediet. I superserier og spændingsserier bliver der opdyrket lyd. Jeg ser også ordet skrig som hvidt eller blå, som i lyden. Det har med vores synæstetiske perception at

gøre. Tegneserien gør hele tiden opmærksom på, at den er tegneserie, at den er tegning. Den siger: Det her er tegning. Ligesom ungerne siger: Det her er leg. Den sætter rammeværket i spil og på spil.

Bevægelse er på samme måde en fast ingrediens i tegneserien. Der findes et helt arsenal af forskellige bevægelsesformer.

I computerspil bruger de stadig nogle af tegneseriens virkemidler. Tegnefilmen udvikles til computeranimerede film og er forlæg for computerspillet.

Tegnefilmen er *spin off* fra tegneserie og film. Tegneserien er fortælling omformet til grafisk udtryk. Den er narrativ.

Middelalderens dramatik og ritualer, kalkmalerierne, det simultane princip i middelalderens teater, hvor for eksempel Jesu livshistorie kan ske samtidigt i forskellige stadier på en scene eller på et antal scener, disse middelalderlige udtryk svarer til den måde, børn leger rolleleg på. Rollelegene har en sekventiel struktur. Deres fortællestil er ikke en klassisk aristotelisk måde at fortælle på. De klassiske fortælle måder har spænding fra her til der, mens børnenes har spænding omkring sig.

Man har haft den forestilling i det pædagogiske univers, at det er vigtigt at holde sig til de enkle former, de klassiske former og den logik, der ligger i dét, og på en måde diskvalificerer man det, børn kan, på andre måder.

Tegneserier glider ind som virkemidler og inspirerer de måder, børn tegner på. Man har haft det med børns tegning, at det foregår spontant. Det gør fanden, gør det. De sidder og tager ved lære af hinanden, de overleverer et helt system af koder, og netop medierne og mediefigurerne og de grafiske virkemidler bruger de meget tidligt. Rødderne har vi i den mundtlige kultur.

Kunsten har så at sige indhentet folkekulturen, eller den indgik i et udvekslingsforhold med folkekulturen. Massekulturen kommer til at virke ind på det moderne gennembrud i kunsten, men den mere avantgardeprægede kultur kommer til at ligne børns udtryksformer mere. Det er de samme måder, metoder og æstetikker, som også ligger inden for kunstinstitutionens rammer.

Der findes et arsenal af former, som bliver taget i brug og omformet, fortalt om til noget andet, i det øjeblik ungerne har fat i det.

Knivkulturens tid. Børns billedkultur

Publ. i Connie Bork, Beth Juncker og Birgitte Poulsen red.: Billedbørn. København 1993. Også publ. i Sarepta. Magasin for barne- og ungdomskultur. Nr. 3, Oslo, 1993, samt i Legekultur, 1996.

Som dreng skar jeg skibe! Sådan lyder optakten til et digt af Johs. V. Jensen. Jeg kunne sige det samme om mig og mine kammerater, selvom der er trekvart århundrede imellem de drengetider. Vi skar skibe. Masser af skibe, forskellige slags skibe. En særlig type om foråret til brug på de store fladvandede oversvømmelser på engene. De blev skåret til af brædestumper, fik mast og sejl. Og blev siden sat ud i blæsten.

En anden type var mindre specificeret, kunne altid laves, når tid og lejlighed var til det. De kunne bruges alle steder, og materialet var stort set altid for hånden i form af en passende hyldegren. Med lidt knivarbejde og udhulning havde man en kano. En hylde kunne ligeså godt udløse aktiviteten som et vand eller en bæk eller en vandpyt. I en senere drengetid gik det over til flåder eller »rigtige« kanoer på mergelgrave og tørvegrave. Vi måtte ikke. Det var for farligt. Det kunne tage uger at få det til.

Kniven var under alle omstændigheder det vigtigste værktøj. Også i brug når vi skar i træernes bark. Det var ikke hjerter vi skar i dem, det hører en langt senere alder til. Vi skar egne initialer eller frækheder eller mønstre eller nid mod andre. Skoleborde var også egnede, hvis man turde. Der var på mange måder en art graffitiproduktion i gang også dengang. Spraydåser havde vi ikke, men vi havde kniv og kridtsten. Kniven var også

i brug, når vi ornamenterede kæppe, stave og deslige. Eller vi kunne brænde det ind i træet. Blæktatoveringer var i perioder et stort hit. Blæk og pen var spændende redskaber, når det ikke lige var skoleskriftens angstfyldte forskrifter, der var på programmet.

Vi havde et righoldigt grafisk repertoire. Altsammen udtryksformer, metoder, skabeloner, brugsmåder, som vi fik overleveret ved at være med, de lå i traditionen og blev overleveret i den. Langt det meste af disse aktiviteter er forhistorie i dag. Tanken om dem kan hensætte én i dyb nostalgi, og skal jeg indrømme – også friste én til at græde over tidernes forfald og nutidens kummerligere barneliv, selvom man ved, at det er en løgn. De gør ikke længere det, vi gjorde dér tilbage i petroleumstiden og i tiderne før den. Men de gør så meget andet, kan så meget andet. Indholdet er skiftet, stederne er det, værktøjet er det, omstændighederne og hele livssituationen. Men grundformerne og typerne er på mange måder de samme – elementer i legekulturens rum.

Vi brugte kniv, vi brugte kridt, vi havde et grafisk register, men vi tegnede ikke ret meget for slet ikke at tale om at male. Det brugte vi ikke. Der var mindre papir i verden dengang, i en periode var der ligefrem papirrationering, og farvekridt var ikke så almindelige rundt omkring. De var mest til skolebrug.

Nogle enkelte børn som for eksempel min lillebror blev hook'et på tegneriet, men de var undtagelser, det var ikke sådan, at der blev set ned på dem, specialiseringer var ikke bare accepterede, de var gode at have ved hånden, når der var brug for lige den slags. Og noget tegning kunne der let blive brug for. Ligesom der var brug for ham, der »kunne« det daværende landshold, når vi spillede fodbold. Selvom han ikke var ret god til at spille, var han til gengæld god til at lave reportage, mens kampen gik. Han satte den i fortælling så at sige, og var en vigtig mand at have med. Kai hed han. I klassen kaldte læreren ham Kaj-tre. Der var fem i alt, stavet lidt forskelligt, Kai, Kaj – og en ret sjælden afart – Kay. Sådan én var der ikke mange klasser, der havde, selvom der var kaj'er nok i dem alle.

Ældre og yngre tegnealder

Børn i dag hedder ikke Kaj, ikke ret meget i det mindste, de bruger heller ikke kniv særlig meget, og man kan ikke lade være med at blive lidt bekymret, når de gør det. Måske det er den manglende knivkultur, der gør at nogle få af dem går over gevind i senere aldre. De skærer vist heller ikke særlig mange skibe, undtagen når en voksen viser dem det og gerne vil have dem med til det. De køber dem i stedet for. Plastik sejler sådan set også bedre, alligevel er det sjældent, man ser dem sejle med de skibe, undtagen i badekarret. Udendørs bruger de som regel pinde. Til gengæld gør de en hel del ting, som vi ikke gjorde, eller som vi ikke gjorde ret meget.

De tegner for eksempel. De tegner en hulens masse. Og de maler ligefrem, nogle af dem. Det begyndte så småt i min tid. Vi begyndte at få vandfarver i julegave. Vi brugte dem mest til farvelægninger af billeder, der var lavet i forvejen. Men vi

syntes næsten altid, det blev noget sjask. Bedre blev det ikke af, at det senere blev skolefag. På samme måde var vores tegneri mest kalkering. Det var en god måde. Det lignede da noget. Det dyrkede vi i perioder. I andre klippede vi figurer ud af blade og aviser, brugte dem som de var til leg, eller tegnede omrids op på pap. Pigerne gjorde lidt det samme, når de lavede påklædningsdukker. Jeg tror pigerne gennemgående tegnede mere og brugte mere farvekridt. Men om de i højere grad tegnede som børn i dag, er nok et spørgsmål. Til gengæld var der givetvis forskel på børn fra forskellige miljøer, middelklassebørnene i byerne var nok forlængst begyndt at tegne og male også på egen hånd og i egne kredsløb.

Hvad jeg vil sige med denne historie er, at det som i dag er en almindelig barnlig aktivitets- og udtryksform, og som vi opfatter som noget, der hører barndommen til og måske ligefrem til barnets natur, er en historisk set ret ny barneidræt. Sat på spidsen kan man sige, at børnene har overtaget et nyt medium som udtryksmiddel, og at de i deres egne kredsløb har udviklet det brede spektrum af æstetiske metoder, indholdsformler og organisationsformer, som i dag udgør deres tegnekultur. Formidlingen af de færdigheder og »tav« og situationer, der skal til for at deltage i dette kredsløb, har de ikke fra voksnes input eller fra en skolingsinstitution. Det cirkuleres børnene imellem som en traditionsoverlevering og tilegnes gennem deres deltagelse i aktiviteten.

Grundlaget for at denne ret beset fantastiske overtagelse af et udtryksmedium har kunnet lade sig gøre er for det første den bredere legekulturelle ramme der eksisterer i børnehøjde. Et grafisk udtryksområde har som skitseret været til stede i

den også i tidligere tider. Børnetegneriet betragter jeg som en del af denne brede kultursammenhæng, i familie med fænomener som fortællinger, rollelege, sange, råb, rytmer og deslige. Det er som mange andre udtryksformer også et eksempel på denne kulturs evne til fornyelse og til at tage det moderne livs omstændigheder og medier i brug. Og her er vi ved det andet grundlag. For selvfølgelig kommer det ikke ud af luften blot gennem børnenes enestående kreativitet.

Den anden baggrund er netop de moderne livsomstændigheder, de store ændringer, som børns og voksnes dagligliv har været udsat for, og som har betydet radikale ændringer. Det daglige liv i dag er ikke til at gå ude og skære skibe. Det er mere til at sidde inde og tegne.

Her har det betydet noget, at billedmageriet er blevet betragtet som en positiv aktivitet for børn. I de senere årtier er børns egne tegninger blevet anset for det »rigtige« for børn at foretage sig, godt i sig selv. Nogle betragter ligefrem tegningerne som kunst, og i det mindste anses de som vigtige led i børns udvikling. Tidligere var tendensen overvejende, at det gjaldt om at lære børn at tegne »rigtigt« efter en eller anden norm eller forskrift. I begge tilfælde var billedmageri et vigtigt pædagogisk område, udviklingsfremmende. Uagtet der har været store slagsmål om, hvad der var det »rigtige«, og hvad der skulle udvikles, så har det betydning, at det er blevet vurderet som en positiv og vigtig aktivitet, for det har betydet, at værktøjet og mulighederne er blevet gjort disponible for børnene.

På mange måder vender det i dag sådan, at børnene nærmest bliver stopfodret med materialer og motiveret til forstopelsesgrænsen. Hvis de ikke giver sig i

kast med tegneriet, bliver det ofte anset for et problem. Mange forældre og pædagoger bliver bekymrede, hvis deres børn ikke tegner, ikke vil tegne. Anorexi-lignende tilfælde af nægtelse kendes. Indstillingen er så positiv, at den kan tendere til at vende sig mod sig selv og tegnevægringer opstå.

Medicinen, hvis en sådan menes nødvendig, er ret elementær. Den evige motiveren udskiftes med at ungerne sættes sammen med andre børn i et miljø, hvor børn bruger at tegne, og hvor det at tegne er noget, de derfor får brug for til at være sammen med de andre, og hvor de kan tilegne sig de redskaber og metoder, de færdigheder, der skal til for at gå med i tegneriet.

Måske er det på tide at stille spørgsmål som: Skal alle børn kunne lide at lave billeder? Bliver de ringere af ikke at gide tegne? Har de mindre fantasi og får de ikke deres kreativitet udviklet, hvis ikke de tegner? Sagt på en anden måde: Er tegneriet egentlig udtryk for særlig livlig fantasivirksomhed? Er det egentlig særlig spontant? Er det udviklingsfremmende? Hvorom alting er, så betragtes det ofte som noget nær en funktionsfejl, et problem, en mangel, noget der står til behandling, hvis børn ikke tegner.

En anden faktor, som har spillet en stor rolle som grundlag for børnetegneriet, er børnehaverne – og ændringerne i indskolingsårenes prioriteringer i skolen. Billedmageriet har her stået som en central del af det pædagogiske program. Det betyder, at værktøjet næsten konstant er til rådighed, og at aktiviteten har været accepteret også som »fri aktivitet«. Dette betyder videre, at der er rum for at den kan finde sted. Ikke mindre væsentligt er det, at der her er et forum, hvor mange børn er sam-

men. Institutionerne har kunnet fungere som et centralt sted for traditionsformidlingen. En interessant opgave kunne ligge i at finde ud af, i hvor høj grad børnene er blevet »dobbelttegnere« – om de har to (flere?) tegnearter: Har de én manér når tegneriet er på skemaet, er »pensum«, og har de en anden når det kører i deres egne cirkulationer.

Der er en række faktorer på spil i denne udvikling. Således er der sket et generelt skift i legekulturens rum fra overvejende uformelle, udendørs rum (traditionelt garden) til overvejende formelle, indendørs rum. Parallelt hermed sker et skift fra den store »flok« af børn i forskellige aldre til den mindre gruppe som primært medium for legekulturens udøvelse og formidling. Børnenes tegneri er et af udtrykkene for denne ændring.

»Tussernes« tid

En ganske afgørende faktor i udviklingen er den grafiske teknologiske udvikling. Her tænker jeg ikke på papiret, der nu er så tilgængeligt i et samfund som vores, at vi skal være hurtige på papirkurven for at bevare udsynet. Der kom nye skrive- og tegneredskaber. Kridt var godt nok til visse formål, blyanter kunne bruges til andre, men, men, men, farveblyanter også. De havde de samme men'er plus en vis utiltalende bleghed set fra børnehøjde. Farvekridtene blev bedre og bedre, selv gode, fede kvaliteter blev almindelige i institutioner og hjem. Vandfarver var sjove nok, men længere end til den pædagogiske brug og ud i børnekredsløbet kom de stort set kun ved indianermaling og den slags sjask.

Det endelige gennembrud kom med »tusserne«, »spritterne«, de stærke kulører og det altid parate glid – når de vel

at mærke ikke var gået tørre. De kunne noget. »Tussens« rolle som værktøj for at børnetegningen blev en så gennemslagskraftig gang »folkekultur« i børnehøjde, kan nok ikke overvurderes. Det skete ikke uden sværds slag.

Tusserne var dybt foragtede for ikke så mange år siden fra forskelligt pædagogisk hold (hvor uenige man ellers var her). De var andenrangs, vulgære for ikke at sige ødelæggende både for børns materialebevidsthed, deres æstetiske sans og deres udvikling i al almindelighed. De var for nemme, de var af plastik, og de var »brug og smid væk«. Der var alt muligt i vejen med dem. Jeg var selv på den galej tilbage sidst i tresserne, da jeg prøvede at få min unge på fede japanske oliekridd i stedet for. De var fine nok, når vi lavede noget sammen. I en periode – kort – lykkedes det mig at holde huset tussefrit. Når der var flere unger sammen, eller når de var for sig selv, brugte de altid tusser. Der var ikke noget at gøre. Og tusserne var selvfølgelig det bedste til det, ungerne havde brug for.

Eksemplet finder jeg tankevækkende. Her ligger nogle brudlinjer gemt i forhold til, hvad børnetegning er, hvad der er børnenes projekt med tegning, og hvad der er voksnes. Der er en forskel der gør en forskel på det pædagogiske eller for den sags skyld det kunstneriske projekt og børnenes brug af tegning. Dens kvaliteter som kultur og som en enestående overtagelse af et udtryksmedium forsvandt bag fordom. Kunne ikke ses. Det problem er bestemt ikke uaktuelt. De fleste af os har diverse filtre for øjnene, de kan være pædagogiske, de kan være kunstæstetiske, men de hænger også sammen med et mere fundamentalt problem i vores begreber om børn og barndom, og om hvad de er for

nogle størrelser. Desuden er andre komplekser som forholdet mellem dannelseskultur, kunst, trivialkultur og folkekultur på færde i det. De har det med at sætte en særlig hvid blindhed i synet, så man ikke kan se de særlige og kvalitative træk i de ofte forunderlige og beundringsværdige ting, der foregår lige for næsen af én. Ære være tussen.

Hvad børn og deres kultur kan

Situationen er at børn i dagens Danmark laver billeder som aldrig før i historien. Aldrig har så mange børn og fra så tidlige aldre tegnet og skriblet så meget. Og de har ikke lært det af os voksne eller vores smarte systemer. Vi kan faktisk ikke det, de kan. Ingen af os. Det er ikke rigtigt, når man siger, at de flestes tegneudvikling er gået i stå i tolvårsalderen. Hvad der er rigtigt er at de fleste holder op med at tegne i den alder. Men vi voksne kan heller ikke længere tegne som børn. Vi kan måske efterligne ganske få typer af børns tegninger. Men de tegninger vi laver betyder ikke det samme som børns tegninger. Indgår ikke i de samme sammenhænge. Er ikke det samme. Højst mangelfuldt efterlignet, hvis der da ikke er tale om at hente impulser fra børnetegning som visse kunstnere har gjort, Klee, Appel, Jørn med flere, som har drevet former og skabeloner op i et raffineret modernistisk udtryk, der ikke har ret meget med børnetegninger at gøre. Hvad de har gjort er på en måde det samme, som børn gør – bare omvendt. De har hentet et råstof fra en anden kulturel sammenhæng og omformet det til en anden fortælling – fortalt det om, malet det om, og placeret det i en ganske anden kontekst – kunstinstitutionens, hvor det får en radikalt anden betydning. Også børn henter råstof alle vegne fra, i det so-

cialle og kulturelle rum der omgiver dem samt fra diverse medier, og de fortæller det om i deres lege, i deres sange og i deres billeder.

Man kan kalde det påvirkning, for selvfølgelig indvirker omgivelserne, men det er ikke efterligning, og det betyder som regel noget ganske andet end i den oprindelige kontekst. Også her er vi ved et af de temaer, som har været stærkt omdebatteret. Og som det er vigtigt at problematisere. Synspunktet har ofte været at her er tale om denne forfærdelige påvirkning fra alskens billedstrømme, kommercielle og elektroniske, forførende og fordummende. Man kan jo bare se på deres tegninger og på alle de klicheer fra mediernes, der går igen og igen i dem og lammer og konformerer børnenes ellers så fantasifulde og sprudlende udtryk. Eller?

Man kunne heroverfor hævde, at børns tegninger og øvrige billedudtryk mindst af alt er symptomer på elendigheden. De er det modsatte. Legekulturen som sådan og tegnetraditionerne i særdeleshed viser netop i hvor høj grad børn derigennem bliver sat i stand til at sejle på disse billedfloder. Den sætter dem i stand til at gøre noget ved det, omforme det til selvudtryk. Den giver dem grafiske og æstetiske kompetencer og situationer, som gør at de ikke er ofre for denne flom. Den bliver råstof og omformes derigennem til et medium for dem. I børnekulturen er således de midler udviklet, som mange søger efter i et pædagogisk ærinde. Det kunne nok være værd at undersøge, hvad det faktisk er børn driver med, hvad der er i billedudtrykkene bagom de filtre, vi vanligvis møder dem med. Det er trods megen interesse ikke sket i særlig høj grad.

Nogle synsmåder

Når det kan være på sin plads at trække dette frem, er det fordi de gængse forholdsmåder til børns billedmageri sætter sådanne filtre op. En almindelig måde at forholde sig til dem på er at glorificere dem. Se dem som udtryk for noget oprindeligt, ægte, spontant, naturligt og så videre. Tegningerne er udtryk for, at børnene endnu ikke lider af de voksnes civilisationsbestemte afstumpninger.

Også denne synsmåde sætter disse udtryk som noget sær-barnligt. Det vil sige synsmåden forholder sig ikke til billederne og de situationer, hvori børnene frembringer dem. Den er på mange måder en voksens projektion på børnene af, hvad vi ikke mere er, men evt. burde være. Og den fører ofte til synspunkter i retning af at søge at bevare og videreudvikle disse egenskaber, og at beskytte børnene mod de elendige billeder, de lokkes til at se og købe eller efterligne.

Børn falder jo ofte for det, som fra vores vinkel er smagløst og ringe. De bruger tilsyneladende bare løs af skidt og kanel uden at skelne. Men måske skelner de netop ud fra en anden målestok, ud fra hvad der er egnet til brug i deres egne kredsløb, for det er jo ikke hvad som helst der slår igennem i deres cirkulation. Det er i høj grad selektivt, men efter andre kriterier end voksnes. Den særlige form for pædagogisering, som børns billedbrug og konsum ofte udsættes for, er ud fra denne synsvinkel problematisk; man overser let de kvaliteter, der er i disse billeder og handler skævt.

En anden synsmåde er pædagogisk, udviklingsorienteret. Billederne betragtes som særlige udtryk, der hører særlige aldre og udviklingsniveauer til. Billedmageriet bliver her led i det store udviklings-

projekt, vi har kørende med børnene. Det bliver middel for et overordnet pædagogisk mål. Børnenes billedmageri, dets situationer, dets udtryksformer og dets betydninger forsvinder her bag aflæsningen af det som muligt råstof og instrument for det pædagogiske projekt.

En tredje synsmåde er den kunstneriske. Børnenes billeder bliver betragtet ud fra kunstinstitutionens perspektiv. Et kunstpædagogisk projekt kan tage sit afsæt i denne synsmåde. Disse synsmåder indgår i forskellige komplekser ofte alle på en gang. Fælles for dem er, at de udspringer af en tænkemåde som er forankret i dannelseskulturen – ligesom vores barnsopfattelse i det hele taget er det. Den implicerer, at børn og deres udtryk betragtes som symptomer på barndom, det vil sat på spidsen sige udtryk for mangel, for underudviklethed. Synet på børn og »primitive« følges på mange måder ad. I nyere tid er udviklingsbegrebet det, som har sammenfattet synsmåden. Det sætter et højere og et lavere. Ligesom det sætter »projekt udvikling« som forholdsmåden til børn – og til de »vilde«.

Børnetegning som kulturudtryk

Min påstand er at ingen af disse synsmåder er tilstrækkelige, at de fører til fejlopfattelser med store pædagogiske konsekvenser, og at de skjuler børnebilledernes særlige æstetik, særlige karakteristika og særlige funktion. For at opfange disse er det nødvendigt at anlægge en synsmåde, der som udgangspunkt ser disse billedudtryk som kulturfænomener af en særlig art. Vi er så vant til at se dem i udviklingsparadigmets kategorier, hvor vi bruger aldersmæssighed som standard, at vi overser et langt mere grundlæggende træk.

Disse billedudtryk formidles børnene imellem som enhver anden »folkelig«, mundtlig kulturs udtryksformer. Børn i tegnealderen, legealderen, lever i en mundtlig kultursfære. Legekulturen er i familie med en hvilken som helst anden såkaldt oral kultur, mens voksne i det moderne samfund lever i skriftkulturens rum for nu at sige det kort. I en mundtlig kultur traderes former, genrer, æstetikker i uformelle netværk gennem deltagelse og udøvelse.

Børns billedudtryk traderes på samme vis børnene imellem. En betingelse for at det kan ske er formelfasthed, at udtrykkene beror i enkle skabeloner – de forkætrede klicheer, skemaer, der ofte betragtes som ubehjæpsomme, mekaniske reproduktioner af forskrifter. De gentager jo det samme og det samme allesammen. Det samme hus igen og igen, det samme træ, det samme skema for blomst, den samme prinsesse, den samme jagerbomber og så videre og så videre.

Her er et af de punkter hvor kvalitetskriterier fra den moderne kunstinstitution, der bygger på begreber som originalitet, nyhed og individualitet, støder frontalt sammen med børns billedformer og æstetikken i dem. Til gengæld svarer de til, hvad man finder i folkekulturens billedudtryk eller for eksempel i middelalderkunstens.¹

Denne formelfasthed er mindst af alt et udtryk for fattigdom eller uudviklethed i billedudtrykket, den er tværtimod betingelsen for billedrigdommen i børnehøjde. Uden disse formler intet. De er betingelsen for, at de kan traderes, og at alle børn i princippet kan deltage, vel at mærke hvis de er i en sammenhæng, hvor disse udtryksformer er i brug, så de kan tilegne sig dem. Børnene leverer dem til hinan-

den, udveksler fiduser. Sådan og sådan er »hus«, sådan og sådan er »fugl«.

Dette modsiges ikke af, at børn i bestemte aldre har karakteristiske udtryk, for selvfølgelig er der både motoriske og mentale rammer for, hvad de kan i en given alder. Alderskarakteren er imidlertid underordnet kulturtraditionens betydning. Desuden forstærkes dette præg af vores opdeling af børn i alderssvarende besætninger, hvad der på sin side også medfører en aldersmæssig trading.

Der er heller ingen modsigelse i det forhold, at børn kloden rundt tegner på nogenlunde de samme måder og i de samme skabeloner. Det siger snarere noget om, hvor gennemslagskraftige disse uformelle »mund-til-mund«-netværk er som formidlingsmedier. Desuden ville der givetvis vise sig forskelle både mellem forskellige kontinenter, forskellige lande og forskellige lokaliteter, hvis man undersøgte det. En grund til det ensartede præg vi finder, kan være, at vi har set efter de forkerte steder. Samme effekt manifesterer sig i, at danskerne for en kineser allesammen ligner hinanden og ikke er til at skelne fra tyskerne og alle de andre europæere. Hvis man så efter i disse »mikro«-niveauer, kunne man sikkert lave en slags dialektkort over fx hus-skabelonernes varianter i Danmark helt ned på institutionsniveau, hver institution sit særlige »hus«. Legekulturen er på én gang fuldstændig lokal og yderst global.

Det er ikke mindst et andet grundelement i disse udtryksformer, der bevirker det. Ved siden af formelfastheden er en højt udviklet improvisationsteknik nødvendig. Færdigheden i den må tilegnes gennem vedvarende øvelse og brug. Og nogle børn opnår kompetencer i en lang stribe af udtryksformer på et artistisk ni-

veau. Det drejer sig om at være god – til et eller andet. Nogle er gode til noget, andre til noget andet. Det betyder, at en art for-dansere eller for-tegnere er centrale både i traditionsformidlingen og i at få udtryks-situationerne bragt i stand. Man skal ikke overse, at der bag mange af disse tilsyneladende spontane og selvfølgelig kunstneriske udtryk ligger års »øvelse«.

Denne delvise specialisering af udtrykskompetencer er et andet element, som det kan være vigtigt at forholde sig til. Ofte overser man de kulturelle kompetencer, børn besidder, og som på mange måder er mere avancerede end det, vi sætter ind med gennem pædagogiske initiativer. Grunden til at vi let kommer til at begynde i en slags voksendefinerede nulpunkter er, at denne børnekultur ligger ved siden af »skrift«-kulturens former, kontekster og kvalitetsnormer. Den er noget andet og den har andre funktioner og kvalitative træk.

Børns tegninger er for eksempel ikke så meget billed*produkter*, enestående billedudtryk, hvor det er billedet i sig selv, det kommer an på. De er snarere en slags *fortællinger*, som forløber i en proces, og egentlig hverken er beregnet til noget eller har en værdi ud over *situationen*. De er en art grafiske handlinger svarende til en fortælling eller en rolleleg, som foregår i situationen og har sin mening og værdi, mens den foregår. Kompetencer og æstetik er udviklet til det formål. Børn forholder sig på den baggrund »kunstnerisk« eller bedre, artistisk, både til det at tegne, til tegningen og det stofflige æstetiske materiale, men kvaliteten har andre parametre end hvad der gælder for kunsten eller pædagogikken.

Et tilsvarende aspekt er selve tegne-sproget, klicheernes og formlernes

symbolske betydningsindhold. Her går man galt i byen, hvis man som vanligt aflæser disse billeder som afbildninger af »virkeligheden«, imitationer. De er lige så lidt som fx kalkmalerierne afbildninger eller beskrivelser af fx et bestemt hus. Det er almindeligt at aflæse dem, som om de var udtryk for den »beskrivende« intention, der har ligget i nyere tids kunst, eller evt. at aflæse dem kognitivt på linje med »koncepter« i modernistisk kunst, dvs. som afbildninger af mentale størrelser, fx følelser sat på begreb eller begreber sat i billede.

Beder man børn om at tegne et hus, får man skabelonen i en eller anden udsætning, et »ubestemmeligt« hus. Beder man dem så om at tegne: »Dit hus«, så får man samme smøre måske i en lidt anden udgave. Det kan man se som et udtryk for manglende skelneevne eller for utilstrækkelighed i evnen til at individualisere, eller man kan se det som et eksempel på, at deres tegnetradition mangler redskaber.

Her kunne man så sætte ind med pædagogiske processer for at hjælpe på disse æstetiske og perceptionsmæssige mangler. Og man kan få fremragende resultater ud af det. Det viser bl.a. Reggio Emilia-projekterne. Jeg vil hævde at dette beror på en fejllæsning af børnetegningerne. Projektet med dem er et andet. Det, som ligner »mangel« fra én synsvinkel, er avanceret når det ses fra en anden. At voksenprojekter som ovennævnte kan være en god måde for børn og voksne at lave billeder sammen på, er så noget andet, men hvorfor pakke det ind i en pædagogisk legitimation og dermed dequalificere børns billedkultur? Denne forståelse er det vigtigt at komme ud over. Man må finde andre legitimeringer for at arbejde med børn og billeder, finde ud af, hvad voksne selv har

brug for i det stykke, og hvad vi får ud af det. Den voksnes rolle er nok det centrale problem at få hold på.

Det fører for vidt her at gå nærmere ind på aflæsningen af de barnlige billedudtryk, æstetikker og symboler. Jeg skal nøjes med at pege på, at der her ligger et omfattende landskab at gå på opdagelse i og udvikle redskaber til at aflæse – og tage ved lære af. Det kan også give både relief og udviklingsmuligheder – for de voksnes billedudtryk og praksisser med børn. Måske kan man ligefrem opdage noget om, hvad vi skal med det billedmageri.

Billedudtrykkene er mangfoldige

Børns udtryksformer rammer en uendelighed af forskellige typer og genrer. Billedudtrykkene findes i utallige former og situationer. Tegningerne udgør alene et særligt landskab med et utal af forskellige typer; børn laver »skrift«, sætter mærker og laver mønstre, de laver ornamentik på hvad som helst; de har poesibøger, de laver graffiti i en uendelighed af afarter, kærestebreve; grafisk ornamenteret brevskriveri er et stort hit blandt større piger; de laver collager, opslagstavler; mange drenge og en del piger laver tegneserier, korte striber eller hele album; småting og tegnerier cirkulerer i klasserum og børnehaver, bogbind får en tur, marginer i hefter og bøger.

Børnene »betegner« og »beskriver« omgivelserne – og sig selv, ikke blot i form af indianermaling, men også som sminkning; de samler billeder og brager overføringsmærker, de fremstiller ready mades og prenter sig med tatoveringer. De laver skulpturelle udtryk som barbieøjeligheder og samlinger. De bruger legoklodser som udtryksmiddel eller sand. Man kunne blive ved, hvert af disse medier, redskaber,

situationer har sit særlige æstetiske og udtryksmæssige vokabularium.

På det seneste er computeren kommet i brag også til billedmæssige udtryk. Den kan blive et nyt gennemslagskraftigt medium og redskab ved siden af tusserne. Den er samtidig et værktøj, der kan slå bro over kløften til de voksne og deres projekter med børn og barndom. Børnene, måske især større drenge indtil videre, har forlængst taget dette redskab til sig og integreret det i legekulturens udtryksregister før det er blevet pædagogisk projekt. Basis for at dette har været muligt, er efter min opfattelse igen legekulturens metoder, organisations- og formidlingsformer samt dens netværk. Dette kan tjene som eksempel på de ressourcer der ligger i den.

Børn møder ikke op som tomme tavler. De har en bagage af kompetencer med sig, ikke mindst når det drejer sig om kulturelle udtryksformer. Men for at disse potentialer kan videreudvikle sig og forny sig, er det ikke ligegyldigt, hvilke omstændigheder vi etablerer, ikke ligegyldigt, hvilke rammer og værktøjer der er disponible. Det er heller ikke ligegyldigt, hvordan voksne involverer sig i det.

I børnenes kultur indgår en stribe af forskellige æstetiske og symbolske udtryksformer i sammenhængende netværk, det kan ligne et fluidum, men det er formet og udskilt i genrer og typer og situationer. Det er derimod ikke udskilt og specialiseret i discipliner og skemabundne aktiviteter sådan som både vores institutioner samt fritids- og kulturaktiviteter overvejende er organiseret. Børns kultur er selektiv, men den er også åben for næsten alt, intet forkastes på forhånd, men prøven på om det dur til noget i praksis, udskiller kanel fra skidt med hård hånd.

Noter

1. Gunnar Danbolt 1993.

Den vigtige rolle er Lillen, som godt kan være en hund

Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012
ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen

Hvad er det for en historie, børnene fortæller i deres rollelege?

– Det er ikke en fortælling om det voksne eller en stræben mod et højere niveau. Projektet er at fortælle en historie om sig selv, en fortælling om, hvad det ud fra børns synsvinkel vil sige at være barn. Hvis man vil have en kilde til børns forståelse, er de her fortællinger en af vejene til det. Lad os for eksempel tage, når de leger far, mor og barn. Den vigtige rolle er *Lillen* – som godt kan være en hund – det er spillet mellem *Lillen* og moderen, man skal være opmærksom på. Hvad er det for en *story*, der ligger i det? *Lillen* er enten en 'uartig' eller også en forpølret lille, men under alle omstændigheder en, der sætter grus i moderens maskineri. Moderen er et monster af en hjemmegående djævel. Man tror, at legene fremstiller et billede af børnenes liv som realistisk. Sådan er det ikke, det er typefigurer, formler som dem, vi kender fra eventyr, moderen, *Lillen*, storesøsteren, faderen, hvis han er der. Han sendes tit på arbejde. Moderen er en mytologisk moderfigur med stof fra deres egne erfaringer, og hvad de i øvrigt kender. Hun inkarnerer voksendom, det voksne aspekt i modsætning til *Lillen*, som er det ultimativt barnlige aspekt. De er mytologiske figurer ligesom i middelalderdramaet eller i Holbergs komedier, de er typefigurer, som inkarnerer bestemte erfaringskomplekser fra virkelighedens verden. Moderen er et

fortætningspunkt. Sat på spidsen, det er den *story*, de fortæller, det narrativ, der er. De projicerer deres erfaring over i en metafor, og den ser ikke alt for køn ud. Der er mange muligheder til rådighed, men det handler altid om at få et spændingsforhold ind i dem, en slags konflikt, som er brændstof for legen. Derfor kommer legen til at handle om sig selv. Det felt af spændinger, som ligger i *storyen*, ligger også i det relationelle. Princippet jo værre, desto bedre, gælder diverse medier.

Kognitive narratologer og semantikere ser fortællinger som projekionsplatforme. Vi skal have sat omverdenen på fortælling og metafor for at begribe den. Det handler om form, og det er samme forskel som mellem landskab og kort, nemlig en kortlægning af sociale relationer. Den måde, vi kan beskrive verden på, er grundlæggende gennem for det første logikker, tælling, *counting* og årsagsforbindelser og for det andet myte, fortælling, *recount*, *raconte*, den sanselige erfaring kan opsamles her, og den kan udtrykkes sanseligt. Hver af de måder ville være halve verdener. Vores kultur er i høj grad logos-orienteret. Det svarer også til modsætningen mellem fænomen og idé. Aristoteles forholder sig i høj grad til fænomener, men har også udviklet naturvidenskab, *telling*.

Vi kender den klassiske fortællemodel med optakt, konflikt, spændingsforhold, som stiger op mod kulmination, og som løses/ikke løses; spændingskurven stiger

og stiger, indtil den brækker og enten løses eller kaster os ud i kaos igen. Børn har en anden form, et andet forløb. Det er en af grundene til, at man har set deres udtryk som en slags underudviklede former. Børns fortællinger har ikke start, midte og slutning. Børn springer, har sekvenser, hvor de springer fra et røvertema til et politihundetema til et vilde dyrs-tema til et familiedyrstema. Samtidig er legene

uden begyndelse og uden ende. Spændingen ligger ikke som polær spænding, men som spændingsfelt. Vi har altså et socialt felt og et fiktivt narrativt felt, ikke en polarisering. I fortællingen overskrides den dobbelthed, som er tematiseret. De kan praktisere en erfaring om, at de er herrer i eget liv igennem den fortællende praksis og få det transformeret om i en brugbar strøm.

Draculas død

Børnefortællinger på skrift

Publ. i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 29, Aarhus, 1993. Også publiceret i Finn Barlby, red.: *Det hårrejsende*, BUM nr. 8, i PLYS: *Årbog for børne- og ungdomslitteratur nr. 8 1994*, s. 32-42, samt i *Legekultur*, 1996, s. 113-124.

3. klasse på Aarhusbakkens Skole i Silkeborg har fået udgivet en bog med historier, de selv har skrevet: *Alle tiders 3. klasse*. Og det er ikk' engang det halve løgn.

»Der var en dreng, der hed Georg. Georg lovede sin kæreste, Iben en tur i biografen. Så sagde kæresten klokken 1? Georg sagde: 'Okay!' Så kørte han hjem. Tiden gik. Georg så en bil, som han havde set før, han så også, at der var fuldmåne, og så forvandlede hans negle sig. De blev større, håret voksede, tænderne voksede og blev spidse. Der kom hår på kroppen, ørerne blev lange og spidse. Hans næse blev en ulvs, og fingrene blev lange. Knoglerne voksede inden i ham, så hele kroppen og fødderne blev store. Georg, der nu var blevet til en varulv, sprang ud af vinduet«.

Sådan begynder *Draculas død* – én af de historier, der står i bogen *Alle tiders 3. klasse*, skrevet af børn i 9-10-årsalderen med lidt hjælp af voksne. Nogle af dem har selv skrevet deres historier, andre har fortalt deres historie til en voksen, der så har skrevet den ned. De har også haft en rigtig forfatter med i legen, Lars-Henrik Olsen. Men historierne, deres handling og udformning er børnenes. De er udtryk for børns synsvinkel på verden, og fortællingerne viser børn i vadestedet mellem en mundtlig, sprudlende fortælletradition og den anderledes opgave at nedfælde en historie på papir. Børn i den alder er ved

at gå gennem porten til skriftkulturen. De er analfabeter, som er ved at blive alfabetiseret med alt, hvad det indebærer. Den overgang kan man også læse ud af disse historier. Måske er det den, de handler om. Måske er det derfor, der er så mange gruelige – og spændende – fortællinger. Også på den rejse lurer dæmoner.

Mundtlige fortællinger på skrift

Men lad os vende tilbage til Georg og Iben, der skal i biografen. Gyseren om Draculas død fortsætter:

»Iben ventede på Georg. Hun skulle lige til at gå ind, da hun så en dreng. Han spurgte hende, om han kunne låne en halv billet. Så sagde Iben: 'Ja, hvorfor ikke?'

Georg slog sit hoved og blev sig selv igen. Så så han en stor flagermus. Den forvandlede sig til Dracula. Dracula fløj væk. Georg blev til en varulv, og så gik det bare derudad. Varulven Georg stoppede op, da han så en lille skikkelse, der kom frem i lyset. Skikkelsen havde pukkel på ryggen og klumpfod, kunne Georg se i månelyset. Det var en lille mand. Manden spurgte Georg: 'Hvad laver du her?' Jeg finder nogle venner, som kan hjælpe mig med at dræbe Dracula'. Så sagde den lille mand: 'Jeg vil gerne hjælpe dig'. Så spurgte Georg: 'Hvad er dit navn?' Den lille mand svarede: 'Jeg hedder Klokkeren fra Notre Dame, men du kan bare kalde mig for Klokkeren'. Så gik Georg videre for at finde flere venner«.

Sådan lyder en optakt til én af historierne. Grundprincippet i fortælle-måden formulerer fortælleren selv: »*Georg blev til en varulv, og så gik det bare derudad*«. – Og så gik det bare derudad! Det er præcis, hvad det gør i fortællingens egen praksis. Tilsyneladende lidt usammenhængende og rablende. Han springer fra det ene til det andet. I det ene øjeblik er han varulv, i det næste er han ikke varulv, men sig selv, han skal bare lige slå hovedet, og så er han varulv igen, og så dukker der forskellige elementer op. Og pludselig møder vi »*Klokkeren fra Notre Dame*« som en lille mand, der kan hjælpe ham.

Her finder fortælleren »pludselig« sin historie ved at spadserer ind i den – eller spurte af sted ind i den. Han finder et projekt. Det er at dræbe Dracula. For at få dræbt Dracula skal han have fat i nogle hjælpere, nogle venner. Her har vi også et grundmotiv i fortællingen. Det drejer sig ikke bare om at dræbe Dracula, men også om at finde venner på vejen. I dette ligger et projekt, som er et grundmotiv også i børns almindelige liv uden for fiktionen: Det at have venner, det at have kammerater. Og det at finde dem. En stor sag, en stor længsel.

Fortællingen her er næsten klassisk i den forstand, at opgaven bliver formuleret som et særligt projekt, som det, man på engelsk kalder en »quest«, og som er en grundfigur fx i fantasy-digtning o. lign. Man får en »stor« opgave, som skal løses, som regel forbundet med en rejse, man skal ud på. De fleste af historierne i samlingen har et rejsemotiv i sig. Fra en tur til slikbutikken, til en tur ud i *outer space* mellem galakserne eller i fantasiens *cyber space* – som om *virtual reality* var en ny opfindelse.

Tilsyneladende rabler fortælleren sig igennem fortællingen. Han har nogle spillebrikker fra lageret af gyserklicheer, han har nogle formler, som han fletter sammen tilsyneladende noget usammenhængende og flimrende. Men de køres i stilling i optakten, og så kan historien gå i gang på mere klassisk facon. Det er en mundtlig form, vi ser i aktion. Den er mange børn gennemøvet i, fra de er små. Det, der er karakteristisk for børns historier i den mundtlige tradition af den her type, er, at de ikke er bygget op efter skriftkulturens traditionelle skabeloner, hvor historien har en start, som følges af et forløb, hvor der gennem diverse konflikter og kriser bygges op til et spændingshøjdepunkt og en kulmination. Til sidst får vi en løsning – en slutning.

I den mundtlige tradition er det selve historiens proces, der er det vigtige. Fortællingen kører igennem en række sekvenser. Den kan udvides eller sammentrækkes som en harmonika alt efter, hvad fortælleren kan komme i tanker om, hvad tilhørerne giver respons til, og hvad der er vigtigt i situationen, fordi man skal fastholde tilhørerne.

Det handler om at have stærke virkemidler. Derfor er Dracula god. Derfor er drab godt. Elementet med venner, er også godt, det rummer en særlig intensitet. Fortælleren slår ned på en hel række motiver og figurer, som kan udkrystallisere virkningsfulde forestillingsfelter, som repræsenterer områder, der både har med børnenes hverdagsliv at gøre, og som symboliserer erfaringer herfra i fantastiske, fiktive rum.

Den æstetik, som er i børns mundtlige tradition, er tit anderledes, end hvad vores normer fra skriftkulturen tilsiger. Det gør, at vi kan komme til at opfatte det, børnene

laver som laverestående, som underudviklet, hvad det ikke altid er. Måden, det er lavet på, kan tværtimod være indrettet på at fungere i de situationer, hvor det bliver brugt. Den æstetik, de kvaliteter, som ligger i børns fortællinger, kan være det modsatte af det, vi opfatter ud fra vores traditionelle begreber om godt og skidt. Denne historie er et godt udtryk for dette. Umiddelbart vil man nok sige, at den er usammenhængende, han ved ikke rigtig, hvor han skal hen. Den kan se sludret og »barnlig« ud. Men er stærk og raffineret ud fra andre synsvinkler. Han finder ud af undervejs, hvor han vil hen. Og det er just noget af vovestykket – og artistriet i det at fortælle. Han går bare – ind i fortællingen – og opdager vejene i den, mens han går. Det skal der ikke så lidt kunnen til for at kunne gøre ordentligt. Han har end ikke styring efter et bestemt endemål eller resultat.

Der er i bogen også eksempler på mere »skriftlige« former ved siden af mere mundtligt prægede. Forskellene er der, uanset det hele i princippet er skrevet ned. Ofte ses det allerede i optakterne. Flere af forfatterne bruger en klassisk optakt fra skriftkulturen: »*Der var engang*«, som stammer fra skrifteventyr. Den mundtlige tradition har andre optakter, og dem bruger de fleste børn også her: »*Det var...*« eller »*Der var...*«. »*Der var en dreng...*« lyder starten på den her omtalte historie.

En anden fortælling hedder *Alene hjemme*. Den titel er slående. Hvad er der ikke af børn, der er alene hjemme i denne her samling. Det er ikke småting. Men forfatteren her, hun starter på en noget anden, en mere skriftlig manér, selvom man nærmest oplever det modsat. Hun starter sådan her:

»*BANG, sagde det pludselig uden for huset. Bjørg skyndte sig ud for at se, hvad det var. Der var ingen at se. Pludselig hørte han det igen BANG-BANG-BANG, sagde det tætte på. Bjørg skyndte sig ind og lukkede døren.*«

Her har vi en fortælling, som sætter i gang uden egentlig optakt, men kører frontalt på midt ind i historien med en stærk effekt: »*BANG, sagde det pludselig uden for huset*«. Det lyder som mundtligt, men det er på skrift, vi ser det. Den slags kneb hører til skriftsproget – for at gøre det mundret, ofte. Der er også en lidt »omvendt« ordstilling, som er skriftsprogspræget. *Draculas død* begynder: »*Der var en dreng, der hed Georg*«. I en lang række træk brydes disse to traditioner, det giver både bøvl og intensitet og spændinger, som nogle gange kan få sproget til at gnistre. Der er vistnok en tendens til at pigerne trækker mere i retning af skriftsproglig orientering end drengene.

Alene hjemme – et mytologisk landskab
Selvom historierne gennemgående er fantastiske og ikke får for lidt i overdri-velser, kan man læse noget om, hvad der er vigtigt i børns liv, og hvad de går op i. Men man skal passe på med for direkte aflæsninger. Man kan nemt gå galt i byen. Vi er belastet med en række filtre og fordomme om både børn og fortællinger og fantasi, som får os til at se bestemte ting og aflæse bestemte betydninger. Vi er skolet til at have et bestemt blik på ikke bare fortællinger og lege, og hvad børn nu går og gør, men også på barndom i det hele taget, og dette syn på barndom spiller ind, når vi ser på sådanne fortællinger. Vi har det med at aflæse ud fra overfladerne og på grundlag af næsten ubevidste vaner. Fx

ser vi ofte det, børnene skriver, og det de siger som beskrivelser af deres omverden. I legene, fx i rollelegene, forstår vi ofte rollefigurerne som børnenes imitationer af de voksne, og mener, at de indlever sig i det voksne, at de går og skoler sig i at være voksen. Det fører tit til fejlaflæsninger.

Hvis man så sådan på fortællingerne her, ville mange sige, at de er udtryk for, at børnene er fyldt med alt mulig forfærdeligt. For samtlige historier har ulykker i sig. Der sker et eller andet voldsomt og drastisk. Mange af dem handler om børn, der mister forældre, eller om voksenpersoner, der er kannibalistiske hekse; andre om voksne, der forfølger børn. Hvis man lavede en direkte aflæsning, ville det handle om, at ungerne er fyldt med voldsfantasier, eller at de er fyldt med ønskeforestillinger om at være stærke og magtfulde og kunne slå alle de andre dumme hoveder for panden og den slags ting.

Den type aflæsninger, mener jeg, er forkerte. Det er ikke det, de handler om. Hvad det handler om, er for det første *at fortælle* en fortælling. I sådan én skal der stærke sager til. Det ved enhver god fortæller. Man skal have noget, der kan holde tilhørerne fast – dvs. der skal dramatik til. Hvadsomhelst forfærdeligt er godt prøvet gods at fylde på. Fortællingen som sådan betyder mindst lige så meget som det, man fortæller om.

Det betyder på den anden side ikke, at man ikke i disse fortællinger kan få fat på nogle grundlæggende størrelser i børns erfaringer om verden og deres liv. Man får en barnesynsvinkel på verden. Men den ligger ikke i den direkte aflæsning af historierne i form af en oversættelse af dem og deres symboler til psykologiske begreber eller lignende. Derimod kan man sige, at der er en række *temaer*, der går igen.

Der er nogle figurer, der går igen. Og der er nogle handlingsstrukturer, der går igen. De kan på et andet plan sige noget om børns erfaringer, børns synsvinkel på verden.

Et gennemgående tema er som nævnt *at være alene hjemme*, enten i den radikale forstand: at være hjemløs, at være forældreløs – det er der også et par historier, der handler om – eller i en dagligdags forstand: at være alene hjemme en aften. Det er klart, at vi her har en slags grundmotiv i fortællingerne. På den ene side er det en ønskesituation at være alene, være på sin egen boldgade, være fri for det forældreregimente, det voksenstyre, som ligger omkring børnenes dagligdag som en given ramme af regler. Alt det, som de hele tiden snubler ind i og ofte slår sig på.

Den anden side er skrækken, rædslen, for voksne er dobbelte. De voksne er på den ene side dem, der regulerer, bestemmer og spærrer inde. Men de er samtidig dem, der beskytter. Hvad der fremstår, er en ofte vild sejlads mellem Scylla og Charybdis, mellem beskyttelse og kontrol. Det er en grundlæggende modsætning i historierne her.

Mange af dem handler om, at børnene er alene, og at de er udsatte. Det kan vende mod gys, skræk. Dæmonerne kommer. Alt det uhyrlige og farlige vælter ind. Det farlige kommer tit helt ind dér, hvor man skulle være mest beskyttet, nemlig i hjemmet. Det er som regel dér, det foregår.

Hjemmet er et af de store mytologiske steder, vi har, tryghedens inkarnation og fængsel i ét. Hjemmet bliver i fortællingerne perforeret af omverdenen. Her har man en anden grundmodsatning: mellem beskyttet hjem og farlig omverden, men den er også frihed. De dobbeltheder ligger som gennemgående temaer un-

der de temaer, som ligger på overfladen. Og i samlingen her er det at være alene hjemme et krystalliseringspunkt for disse erfaringers udløsning i symbolske figurer, en art moderne mytologisk landskab.

Specielt én af pigerne skriver om at være alene hjemme i: *Røveri ved højlys dag*. Fortællingen er en slags krimi. Nogle røvere kommer ind, mens hun er alene hjemme. Først er der nogle mellemveje, en pige brækker benet, en anden pige kan ikke passe på hende, fordi hun skal til fest. Købmanden – af alle købmanden! – kommer og hjælper og kan alligevel ikke være der, så enden på det bliver, at hun efterlades alene med brækket ben, og så er det, hun hører lyde inde i huset, og der kommer røvere. Hun sidder oppe på sit værelse med brækket ben, og hun kan ikke flytte sig. En næsten arketypisk mareridtssituation er bygget op: »*Men så hørte hun, at han kom derop, hvor hun lå. Pernille blev mere og mere bange, og hun sad og håbede, at hendes far og mor snart kom*«. Her har vi hende fanget i situationen og i fortællingen.

Netop her viser en anden side af børns fortællinger sig. I formen forholder de sig til selve det, at det er fortælling. De opererer ind og ud af den. Og her på et højdepunkt af indlevelse går pigen ud af fiktionen – men ikke af fortællingen – med en kommentar om de voksne: »... *men hun vidste, at de ikke kom, for hver gang der skete noget, som ikke var farligt, så var de hjemme og så hver gang det var farligt, så er de selvfølgelig ikke hjemme*«. Det er et fast træk, at børn på den vis kommenterer fortællingen selv. Derefter kan gysset fortsætte med topstyrke også i formuleringerne og med store bogstaver: »Nu var han inde i det rum ved siden af, *hvor hun var, og hun var meget bange og så lige plud-*

selig kom han ind der hvor Pernille var«. Men så gemmer hun sig også under dynen. Hun klarer den alligevel til sidst! – og skurken kommer i fængsel. Men snyd ikke jer selv for sluteffekten.

Historien viser, at det med at være alene hjemme, ikke er specielt rart for børn – heller ikke når de er 9-10 år, hvor man ellers som voksen nok ville sige, at det kan de da godt klare. Men spændende, det er det, ikke mindst som fortælling for fuld hammer. Og godt stof til fortællinger er der også i det. Der er muligheder i at være alene hjemme både i dagligdagen og i fiktionerne; det er et af de mentale landskaber, hvor verden bliver episk igen. Det kan være en belastning, men det er også godt at være på egen boldgade, og der er stærke historier i det.

Disse fortællinger er bygget op som gysere – dvs. at gysset skal være der. Og det skal være stærkt. Det hører genren til. Børn er genrebevidste. De har et lager af formler og udtryksmåder, der hører til genren.

Det at være alene hjemme skal gøres til noget dæmonisk, noget frygteligt. Genren udtrykker samtidig nogle erfaringer, børn har med den slags. Vi kender allesammen de frygtelige fantasier, der kan køre, når man er alene hjemme. Nogle af fortællingerne spiller ligefrem både med det og med genrekonventionerne på et metaniveau; og de spiller på, at børn fantasierer og bliver fanget i fantasierne, når de er alene hjemme – der ligger her en dæmoni i fantasierne selv, som nok mange gange er værre end det, som fantasierne handler om, også dét spilles der på.

Nogle af fortællingerne har form af en drøm, hvor hovedpersonen vågner op til sidst. I andre behøver de ikke engang at være alene hjemme. Det er nok, at de fan-

taserer sig til det. Ungerne forholder sig til denne tematik og leger med den.

Samtidig er det et grundtema, som har med erfaringer at gøre. Bag denne tematik ligger et andet gennemgående tema: »at skaffe sig af med de voksne«. Det er fremme som det overordnede i en anden genre, hvor det handler om, hvor fantastisk det er at være alene hjemme. Så kan man gøre alt det, som man ellers ikke må. I farcer eller fx i eventyrlige fortællinger er projektet ofte noget med at slippe væk fra de voksne og komme ud på egen boldgade. Endelig har vi fred for de voksne, og så kører den. Dem er der ikke så mange af i denne samling. Men de er lige så almindelige i børns fortælle-repertoire.

Den voksne som mytologisk figur

Hvordan er så de voksne skildret? De er der ikke rigtigt, kun som bipersoner. Det er børn, der er hovedpersoner.

Den måde de voksne indgår på, ligner en lidt grim historie. Forældrene er som regel ligegyldige. Som pigen skriver, når man har brug for dem så er de der ikke, og når man så ikke har brug for dem, ja så melder de sig på straks på torvet, og så skal al skyldigheden overfor børnene klares af. Det er jo en noget barsk sandhed, men sådan er livet. Når vi virkelig har brug for de andre, ja så er det tit, de ikke er der.

Men der optræder andre voksne (om de så i diverse forklædninger alligevel repræsenterer forældrene, er et andet spørgsmål). Der er fx »*Dracula*« og »*Klokkeren fra Notre Dame*«. Han er til gengæld blevet »lille«. Han er forvandlet til en barnlig figur, og det er nok grunden til, at man kan lave alliance med ham. Der er også en historie, hvor der både er en *Dracula* og en »*Lille Dracula*«, som holder med bør-

nene. Vi finder et voksen-barn-tema, der går igen i historierne. De voksne er, specielt i en type historier som disse, blevet til dæmoner. Hekse optræder i historierne. Der er science fiction-historier, hvor der er rumvæsener. Det er de voksne eller det voksne, der er det farlige.

Det er måske ikke særlig rart gjort (mod os). På den anden side: i de figurer fortættes som i et koncentrat én side af den barnlige erfaring med »det voksne«. Det er ikke hele deres billede af det voksne. Det er ét af billederne. Genren kræver sin éntydighed, og gennem den kan de så udtrykke en særlig side af erfaringen med det voksne. Den er reel nok. Sådan er vi også i forhold til børn. Og hvad er det da, »vi« er i de her historier? Blodsugere, Draculaer – kunne man få tænderne i en lækker lille barnehals, ja så var det helt fint – hekse, og der er en historie, hvor en voksenfigur er kannibal. Hun æder børn, hun får dem endda slugt. Hendes mand holder ellers med børnene. Til sidst kommer der så en eller anden jægerfigur ligesom i *Rødhætte* og skyder hovedet af hende, og så kan de kravle ud af spiserøret, »... fordi hun ikke nåede at tygge dem«. Hun var så grådig, så hun ikke fik dem tygget, derfor overlever de.

Ja, men de kan jo ikke forstå, at vi bare leger

Viser historierne da, at børn opfatter voksne på den måde? Det gør de på en måde, men som sagt, det er en side af det voksne, figurerne repræsenterer symbolsk. Vi kunne vende synsvinklen og se på, hvordan vi udtrykker os om børn. Vi er ofte bange for, hvordan vi nu udtrykker os. For hos voksne ligger også gemt et lignende »tvesyn«, et dobbeltbillede. På den ene side idealiserer vi børn, går det højt

betrakter vi dem som irritationsmomenter, klodser om benet og lignende, men på den anden side har vi lige under overfladen også et dæmonbillede af barnet. Barnet som en udsuger af os, i mange fortællinger optræder fx dæmoniske børn og andre barnligt dæmoniske skikkelser. Det er ofte kamufleret, og det er tabubelagt. Det er noget af det, vi ikke må. Børnene har i deres historier ikke den type tabu om det voksne. Men samtidig er det vigtigt at fastholde, at det er *fortælling*, det er fantasi, det er symbol. Og børnene forholder sig til det som sådant.

Et eksempel herpå har jeg fra et fritidshjem, hvor de voksne havde snakket om, at børnene – drengene specielt – kørte derudad med drab og vold i snak og lege, de skød og lavede drab. De hentede en masse af det fra medierne. De voksne prædikede om, at de ikke hele tiden skulle bruge den slags ting. De var selvfølgelig nervøse for, at drengene skulle udvikle sig til de rene krigere og sadisttyper på det grundlag. Den klassiske diskussion. En mere neutral voksen der var til stede spurgte så børnene, om de mente, at der var noget om det, de voksne sagde. Om det var sådan, at det var farligt, og om de hørte efter de voksne, om det betød noget. En af drengene sagde med et skuldertræk, overbærende: »*Jamen, de kan jo ikke forstå, at vi bare leger*«.

Udsagnet er et klart udtryk for en bevidsthed om de her fiktioner, som voksne ofte mangler og i stedet for kortslutter. Vi bliver ofte bange for den type symboler og fantasier hos børn (og os selv). Men jeg vil mene, at vi selv har tilsvarende forestillinger i mere kamufleret udgave om børn. Ungerne har på det plan ret i deres fremstilling af det voksne – de voksne. De har en kannibalistisk side – selvfølgelig har vi

det. Det er ikke bare de amerikanske moderdyr, der »æder« deres børn. Ligesom børnene har en tilsvarende side i vores forestillinger om dem.

Det er en side af os, som ytrer sig blandt andet i vores kontrol, men også i vores beskytteri. I det, at vi ikke er der, når de har brug for os, som de siger, men så meget desto mere skal have fat på dem ellers. Vi skal »nå ind til dem«. Vi skal vide, hvad det er, der foregår i dem. Vi skal forstå os på, og vi forklarer, og vi gør ved. Og vi forstår dem bedre, end de forstår sig selv. Vi tager så at sige monopol på, hvem de er. Ikke bare hvem de skal blive til, og hvilke forbilleder, vi nu skal sætte op for dem. Vi sætter en ramme op for, hvad de helst skulle være for nogen, men også for hvem de er.

Når de er små, så ved vi bedre om, hvornår de er pissetrængende fx end de selv gør. Vi ved også bedre om, hvornår de er sultne. Og hvis de er vrøvlede eller pylrede i arseniktimen sidst på eftermiddagen, kan det lyde: »*Jamen, det er også bare, fordi du er sulten*« osv. Vi har en dobbeltholdning. Vi ved bedre end de selv, hvad de har brug for, og hvorfor de er, som de er. De er jo ikke sådan, som de er, fordi de nu er sådan, og fordi det er dem selv, der er sådan. Vi ved bedre om deres motiver og deres baggrund. Vi tager så at sige patent på hvem de er og det betyder på en måde, at vi æder dem. Det gør vi jo! I den forstand er vi er kannibaler.

Omgang med dæmoner. Fortælling eller forklaring

En fortælling er en anden måde at være sammen på, er en anden måde at udveksle erfaringer på end det medie, den genre, som vi voksne oftest tager i brug, og som vi er skolet i, nemlig *forklaringen*.

Vi forklarer og argumenterer, især når vi er middelklasse. Heroverfor er en central måde at udtrykke erfaringer på i børnehøjde, *fortælling*. Vi udtrykker os i information, forklaring og begreb. Vi skal helst have tingene sat på begreb, hvor børn begriber i fortælling, metafor og symbol.

Umiddelbart læst er *Draculas død* en uhyggelig historie. Det er en grum historie om Dracula, om drengen Georg, der forvandler sig til en varulv, og som har nogle mærkværdige venner: »Frankenstein« og »Klokkeren fra Notre Dame«. Voksne kan let blive bekymret over, at her er en dreng, der sidder og skriver sådan en historie. Hvad er der på færde med ham, skal han behandles? Men her overser man den måde, drengen har formuleret den på. Den har energi og drive. Der ligger noget andet i den *måde*, han fortæller den på, end der ligger i temaet isoleret set. Derudover leger han både med det sproglige, og det indholdsmæssige. Der er små komiske islæt. Han bryder pludselig ud af gyseruniverset. Fx tænder han inde i historien for radioen, og så flygter Dracula, for han hader musik, og sådan slipper de fra ham i den sekvens. Her er tale om et spring ud af fiktionen til dagligdag og til den situation, der bliver fortalt i. Et andet eksempel er det følgende, også det optræder som et break midt i et højdepunkt, hvor de slås med Dracula:

»Nu kom der en lille vampyr frem. Det var Lille Dracula. 'Snakker i til mig?' 'Nej, vi talte til Store Dracula. Vil du være med til at dræbe Store Dracula', spurgte Eddie, der nu var blevet gal. Det ville Lille Dracula godt, for han hadede sin far«.

Med udtrykket: »Vil du være med til at dræbe store Dracula?« er vi inde i en anden

sfære sproglig set: »Vil du være med til at lege? Vil du være med til at lege cowboy og indianer? Vil du være med?« Det er, hvad det handler om med venskab og kammeratskab. Og det er det underliggende tema i denne historie.

Fortællingens projekt er ikke mindst at få lavet en kammeratgruppe, et sjak. På den anden side kunne man så ud fra historien spørge om, hvad det er for nogle kammerater, ungerne holder sig med i dag: varulve, »Frankenstein« og »Klokkeren fra Notre Dame«, »Lille Dracula« osv. – og hvad betyder de? Dårligt selskab? Samtidig er det udtryk for en ret beset fantastisk evne til at kultivere hele det skrækstof. En robust og ligefrem måde at møde det frygtelige, det skrækelige. Nogle af dæmonerne kan man ligefrem alliere sig med. Frankensteins monster er jo også en voldsom dæmonisk skikkelse og »Lille Dracula«. Den dæmoniske »fjende« – fx »Store Dracula« – klarer man nærmest i forbifarten og med brug af dagligdagens remedier og lidt festligt »pjat«:

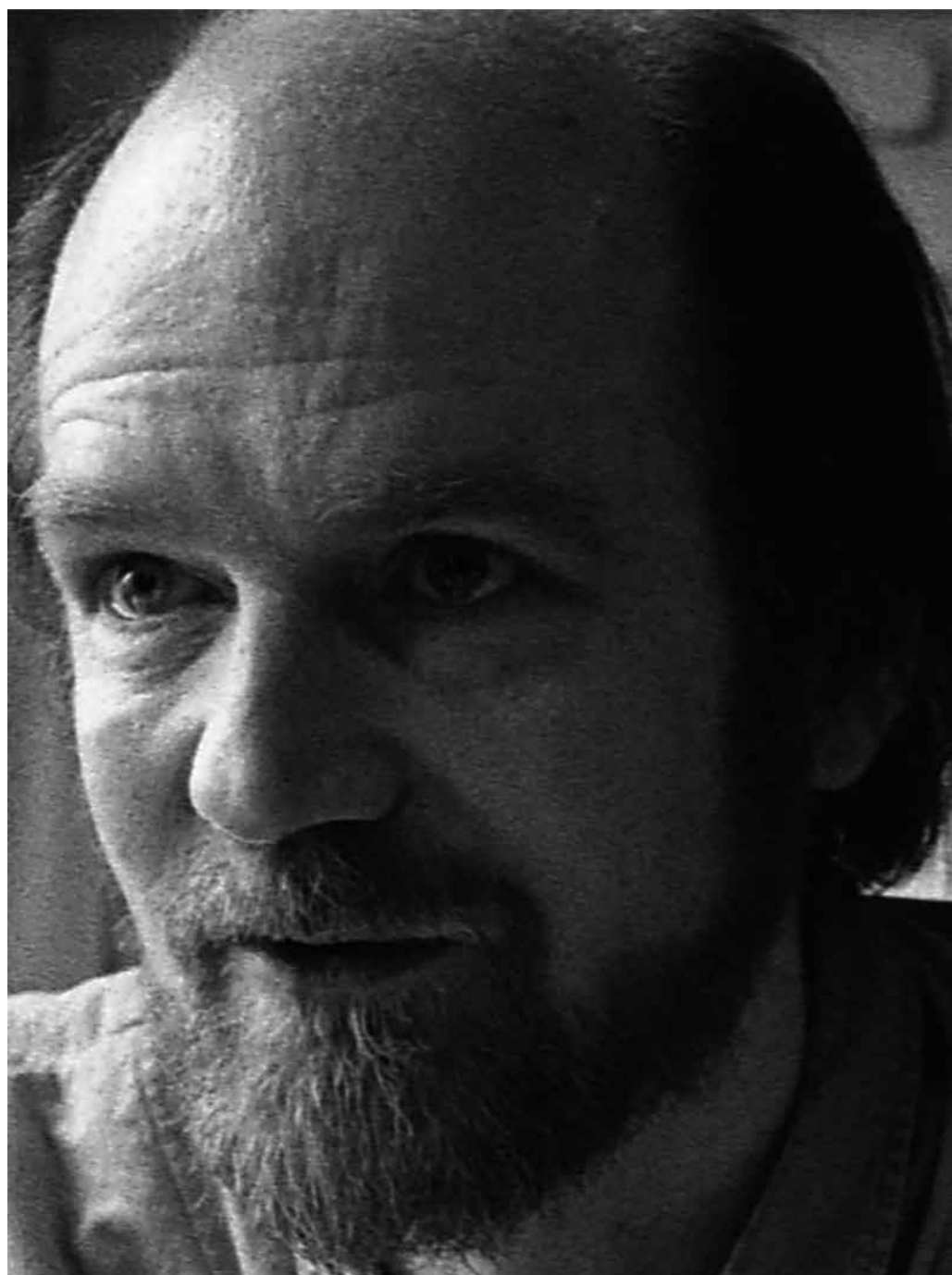
»Han sprang over og bed sig fast i Draculas ben. Georg og de andre gik ind og ky-lede hvidløg, kors og tæppe i hovedet på Dracula og hamrede det fast. De var så heldige, at Frankenstein havde lavet sollyls ved at hamre hul i væggen. Der var een ting, Dracula ikke kunne lide, og det var sollyls. Dracula hylede inde under tæppet. Nå, gør det ondt, lille gnavmus, sagde de. Dracula blev til aske. Han tålte ikke sollyls og kors. Endelig, Dracula er død. Eddie sagde: 'Så fik vi has på den lede gnavpot'. Georg var lettet over, at Dracula var død. Vi skal skynde os, sagde han. Jeg skal i biografen. Iben venter«.

Og dermed er vi ude af fiktionen og tilbage i optaktens dagligdags biografhistorie, og så får vi alle vennerne med ud af historien:

»'Må vi komme med', sagde vennerne. Georg var blevet til sig selv igen. De skyndte sig til biografen. Iben var lige ved at gå, men hun blev glad for at se Georg. Hun syntes, det var nogen sære venner, han havde. Idet de gik ind i biografen, hørte de noget, der knurrede. 'Hold mund', hvæsed Eddie«.

Det er måske varulven, der er på spring igen. Nu er vi inde i en anden fiktion end i biografen. Det er en meget god måde at omgås sine dæmoner på. Og en raffineret måde at omgås historier på og lege med grænserne mellem fantasi og virkelighed. For mig viser historien næsten det modsatte af det, man læser ud af den, hvis man lader sig forskrække af sådanne fortællinger og forestillinger.

Alle tiders 3. klasse er udgivet af Gjellerup/Gad.



Hvad fanden er division nu for noget?

*Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012
ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen*

Hvad sker der så, når børnene kommer i skole?

– Jeg har hele tiden haft det med, at med leg og læring og pædagogik, at det er ikke foreneligt. Altså, det er skæg for sig og snot for sig, matematik, det kræver altså andet end en legende tilgang. Tænk på, hvordan man har det, når man skal lære at trække fra. Det er der, det begynder. Så kommer division, hvad fanden er division nu for noget. Og det læres ved, at man bare gør og gør og gør og gør. Men

der noget ved den skide skrift, som gør det vanskeligt, fordi det kræver en særlig mental skoling for at sige det. Det samme gælder det med at lære tabellen. Det kan jeg jo se, når jeg går til de unge, der står i butikkerne, de kan fan'ne ikke regne i hovedet. Der er nogle af dem, der kan, men ikke ret mange. De er helt afhængige af det der apparat. Jeg har nærmet mig det i den der artikel i *Legekultur*, »I dag er min mor død« – problemet i forhold til alfabetisering og analfabetisering.

Hårvask

Det, der brænder på for børn, kan være noget ganske andet, end hvad de voksne pædagoger, forældre eller skribenter synes brænder på for dem.

I en børnehave skulle de i gang 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. Det er vigtigt at skabe ytringskanaler for børn og deres erfaringer.

De satte sig så til at snakke om, hvad det kunne være, der brændte på. For i den børnehave vidste de godt, at de var nødt til at høre på, hvad børnene selv 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 for dem, og hvad der var værd at vide om det.

De sad først og snakkede om, hvad det kunne 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, konflikter med voksne, forhold til søskende, måske endda noget om boligforhold eller skilsmisser eller forældrenes arbejde og deres udslidthed, når de kom 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 misere.

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 virkeligt og 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. Så 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 sytten-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 har der aldrig været vrøvl eller vræl, når der blev vasket hår i de familier. For børnene passede nøje på, at forældrene overholdt opskriften.

(Publ. i Information november 1984)

I dag er min mor død

Legekultur og udviklingskonstruktion

Publ. i Barns kultur i et humanistisk og estetisk perspektiv. Rapport nr. 28. Senter for barneforskning, Trondheim Universitet 1993. Også publiceret i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 28, 1993, samt i Legekultur, 1996, s. 139-149.

Forskning og teoridannelser i forbindelse med børn, barndom og dermed også børns kulturelle udtryksformer, har i overvejende grad været domineret af psykologisk eller sociologisk orienterede synsmåder. Det betyder, at forståelsen af disse udtryk har været forankret i udviklings-, socialisations- eller enkulturationsbestemte synsvinkler og begreber, ofte af funktionalistisk tilsnit. Sat på spidsen kan man sige, at lege og andre æstetiske udtryk er blevet forstået ud fra »voksenhedens« synspunkt som en særlig og udviklingsbestemt barnlig aktivitetsform. Det man med ét ord kunne kalde »udviklingskonstruktionen«, udviklingskonceptet, har været grundlag for såvel forståelsen som for den praktiske indretning af barnelivet – omend i et bredt spektrum af forskellige udgaver. Det kunne også betegnes som »voksenhedens« projekt med børn og barndom i nyere tid, »projekt udvikling«. Både »barndom« og »udvikling« fremstår som moderne sociale, kulturelle og begrebslige konstruktioner. Vi har her at gøre med konstruktioner, som hører til vores kulturs »store fortællinger«.

Der er i de senere år gået skred i disse grundlagsopfattelser, både hvad angår barndoms- og legeforståelse. Der er tydelige tegn på en nyorientering, en art paradigmeskift i retning af, hvad man i mangel af et mere præcist udtryk kunne kalde et koncept forankret i et kulturbegreb. Dette implicerer fx en rekonstruk-

tion af genstanden for forskningen på et mere stofligt, fænomenologisk og kontekstuel grundlag ofte af antropologisk art. Der er tale om en relativ opblomstring af den kulturorienterede barndomsforskning både i Skandinavien og i andre vestlige lande. Man ser et kritisk opbrud fra kvantitative, strukturelle teoridannelser og fra specialiserede tese- og teori styrede undersøgelser til fordel for fænomen- og kontekstorienterede undersøgelser som grundlag for tese- og teoriudvikling. Genstanden for forskningen bliver derved en anden, fx socio-kulturelle netværk eller særlige udtryksformer og deres kontekst. Dette medfører behov for at oparbejde andre typer empiri.

På mange måder har man meget lidt viden, beskrivelse og kortlægning af, hvad børn gør og siger i deres sociokulturelle netværk og i deres interaktioner med voksne. Specielt savnes fortolkninger af, hvad det *betyder*, hvorimod det ikke skorter på undersøgelser af, hvad børn i faseopdelt specifitet »mangler« eller har af aldersbestemte specialiteter.

Såvidt jeg ser det, er der en klar tendens mod et kulturbestemt paradigme som forståelsesramme og mod en reformulering – for ikke at sige, dekonstruktion – af grundlæggende størrelser som barnomsbegreb og udviklingsbegreb. Man kunne sige, at der er tale om en besindelse på, at vores grundkoncepter *er* konstruktioner, og at de under alle omstændighe-

der vil være det. Vi kommer kun ud over projektionerne ved at vedkende os dem og reflektere dem som sådanne.

Jeg betragter beskæftigelsen med børns æstetiske, symbolske udtryksformer som et af de fænomener, der kan forankre denne udvikling. Og som samtidig er egnede til at udvikle nogle af de redskaber, som er nødvendige for at aflæse *betydninger* af de barnlige gøremål og udsigelser. Man må på et andet grundlag reformulere og undersøge elementære spørgsmål som: Hvad er det børnene gør, siger i givne situationer? Hvordan gør de det? Og ikke mindst, hvad betyder det?

Genstanden for udforskning konstitueres på en anden måde. Man kunne også sige, at vi konstruerer en anden tekst som genstand for analyse og fortolkning. Forskningsgenstanden vil altid have karakter af at være konstrueret, en »tekst«. Vi forholder os altid formidlet til verden, samfundet, børnene, legen, fortællingen; virkeligheden er som ordet selv siger i det mindste på skandinavisk, det som er virket, frembragt. Dette forhold er særligt manifest og i nyere tid eksplicit tematiseret i antropologien, folkloristikken og i de æstetiske fagområder, hvor derfor også redskaber til den type betydningsanalyse i højere grad er udviklet. I det følgende skal jeg forsøgsvis eksemplificere nogle af disse aspekter.

Kulturel faseovergang

Som en påstand vil jeg hævde, at en af de helt afgørende overgange i (barne)livet på mange måder er blevet overset, på en måde gemt bag udviklingstænkningens filtre. Fænomenet er forsåvidt tydeligt nok, det påkalder sig en enorm pædagogisk og samfundsmæssig interesse. En af samfundets megainstitutioner er pri-

mært orienteret mod at foranstalte dets implementering i børnene. Det er ikke synlighed, der mangler. Store dele af den udviklingspsykologiske og pædagogiske forskning er orienteret mod det og ikke mindst mod forebyggelse af fejlfunktioner i forbindelse med fænomenets etablering, da det er en helt afgørende social/kulturel kompetence, der er på spil. Alligevel vil jeg hævde, at dets betydning er overset.

Det figurerer ikke fx i de udviklingspsykologiske faseopdelinger af børns udvikling. Det udgør ikke et kriterium for en særlig udviklingsfase; disse faser og de kognitive, sproglige eller motoriske kompetencer, der knyttes til dem, ses som baggrundsbetingsende for eksempel for, hvornår det er hensigtsmæssigt at implementere fænomenet. Men det indgår ikke i sig selv som et konstituerende udviklingstræk. Det gør det i højere grad ud fra en sociologisk strukturel betragtning, fordi dets institution er skelsættende for børnenes sociale livssituation, men det er stadig ikke fænomenet selv, der er parameter for børns overgang til en ny kategori, fase.

Det må være fremgået, at det jeg tænker på, er alfabetiseringen af børnene – ikke så meget skolariseringen af dem, skønt den er et element i dette. Når denne overgang ikke som sådan indgår som definerende i psykologisk/pædagogisk udviklingstænkning som parameter, må det være, fordi denne kompetence bestemmes som kulturelt defineret og ikke psykologisk. Men hvorfor bestemmes da leg derimod som hørende til de barnlige udviklingsparametre? Og ikke til det kulturelle rum?

Skulle jeg fremture i påstandene, mener jeg ikke, det er overdrevet at sige, at denne overgang til, hvad vi kan kalde »skriftkulturen«, er et helt afgørende skel i livsforløbet, måske det mest afgørende,

og væsentligere end forskellige kognitive faser eller end psykoanalytiske faseovergange eller voksenalderens livskriseovergange. Som påstand kunne hævdes, at i denne alfabetiseringsakt »omformateres« vores mentale, kropslige, sociale og kulturelle væren radikalt, således at der kan tales om et før og et efter. For at sige det kort, har vi her med et fænomen at gøre som burde undersøges i dets brede spektrum af implikationer – kulturelle, sociale og individuelle. Hvad er det der sker? Og hvad betyder det?

Når jeg trækker dette frem ved hårene her, er det for at sætte en profil til det forhold, at børns æstetiske udtryksformer, legene fx henregnes under udviklings-synspunktet og ikke forstås som kulturudtryk i denne forstand. En anden grund til at trække alfabetiseringen frem er, at netop dette forhold kan sætte en forståelsesramme for en alternativ betragtning af børns æstetiske udtryk som kultur- og ikke som udviklingsfænomener. Derfor foretrækker jeg også brugen af udtrykket: *legekultur* som samlebetegnelse, selvom det er upræcist, og selvom ordet »kultur« efterhånden indgår som mantra eller fyldstof i alle mulige sammenhænge og derved får sin betydning gjort brusket og diffus.

Børn er analfabeter til 10-11-12 årsalderen, eller hvornår nu alfabetiseringen og dermed overgangen til skriftkulturalitet kan siges at være gennemført (netop den alder, hvor de ifølge mange udsagn holder op med at lege, synge, tegne osv. Hvilken sammenhæng er der her?). Det betyder, at børn lever i en såkaldt oralkulturel sfære indtil da. Et forhold, jeg mener, er alt for underbelyst.

Legekultur – skriftkultur

Sagt på en anden måde kan man sige, at hvad der svarer til et civilisationshistorisk kulturskel, manifesterer sig i børnehøjde som et livshistorisk fænomen i overgangen fra mundtligt og korporligt formidledede kultursammenhænge til skriftkulturelle. Hermed mener jeg ikke, at børn lever uden for samfundet, eller at de lever i en særverden, men at vi her har at gøre med en forskel, som gør en forskel. Og at det er i dette denne forskel er forankret mere end i en slags artsforskelse mellem børn og voksne.

Dette betyder heller ikke, at mindre børn i dag lever i en forhistorisk eller førmoderne tilstand. Barndommen er (med Ariès) at forstå som en moderne konstruktion. Men det betyder, at der i børnehøjde eksisterer en kultursfære (legekulturen), som er særegen.

Legekultur skal her forstås i bred betydning. Udover hvad vi almindeligvis betegner som lege omfatter den også et bredt spekter af æstetisk organiserede udtryksformer. Dvs. dels de typer, der traditionelt hører under børnefolklore (remses, sange, fortællinger, gåder, vitser osv.), dels de traderede flukturende æstetiske punktaktioner (legende aktiviteter), hvor et sprogligt, kropsligt og socialt materiale sættes i form: gangarter, lydarter, rytmiske råb, »pjat«, osv. Disse er af børnene selv markeret som hørende til en særlig sfære: »leg«, »fiktion«. De kan være islæt i en anden situationel kontekst, men de kan også være det element, hvori børnene organiserer helhedssituationen (som »leg«, »fortælling«, »pjat«).

Børns legekultur har både en historisk og en typologisk forbindelse til almuens (lege)kultur eller til såkaldte »folkekulturer«, som den – i og med der er tale om

en traderet kultur – har en lang række væsenstræk fælles med. Men den kan ikke forstås som en kulturhistorisk relikv eller atavisme. Den eksisterer på det moderne livs betingelser, og er et konstituerende element i barnelivet. For ikke at sige at den er *det* træk, der konstituerer barndommen som særegen ud fra en kulturorienteret synsvinkel, på tværs af sociale, kønsmæssige, lokale, nationale og andre forskelle. Det betyder ikke, at disse faktorer ikke spiller afgørende ind, det gør de naturligvis.

Det er ved legekulturen, »barndommen« træder i relief i forhold til sin modpol, »voksendommen«, som noget andet end »de voksnes« projekt med børn, dvs. opdragelsen (socialisationen, enkulturationen). Det, som ud fra denne position konstituerer barndommen, kunne også betegnes som det »pædagogiske projekt« eller udviklingsprojektet, hvis historie er lige så lang som barndommens og modernitetens. Modsætningsvis kunne legen betragtes som et af børnenes projekter med »barndommen«.

Et af de aspekter, som kunne belyses på en anden måde ved at sætte overgangen til et skriftkulturelt rum som afgørende, er børns sprogbrug. Når jeg slår ned på det, hænger det sammen med at mit fagområde primært er sproglige og æstetiske udtryksformer, men også med, at tingene her er tydeligere, fordi det sproglige felt i vores kultur er det centrale medium for denne overgang og det, vi primært fokuserer på. Børns sprogudvikling og sproglige kompetencer er i fokus sammenlignet med kropslige og sociale kompetencer. Ikke desto mindre vil jeg hævde at overgangen til »skriftlighed« implicerer gennemgribende omformateringer også på disse områder.

Vores sprogsocialisering er rettet mod, at børnene tilegner sig færdigheder i at bruge og forstå begreber, logikker af årsagsmæssig eller tidlig struktur, at de kan bruge sproget deskriptivt og konceptuelt som led i udveksling og kommunikation af abstrakte, situationsafhængige og generelle informationer. Sprogudviklingsforløbet ses som en række faser, der gennem forskellige karakteristiske for-former fører frem til dette mål. So oder so kommer man gennem den betragtningsmåde til at betragte sprogbrugen i tidligere faser som »mangelfulde« i forhold til det »rigtige«. Den bliver et symptom på alder, på uudviklethed, evt. på fejlfunktion. Man kunne spørge om dette sproglige udviklingskoncept ikke er en konstruktion, der i lige så høj grad er funderet i skriftkulturens nødvendigheder og standarder som i et individuelt psykologisk udviklingsforløb? Netop tilegnelsen af dette sprog kan betragtes som et omdrejningspunkt, et af denne overgangs symptomer og karakteristika – en betingelse for at skriftliggørelsen kan finde sted.

Hvorom alting er, virker denne betragtningsmåde til at overse de kvalitativt forskellige træk, der fx er i mindre børns sprogbrug. Dvs. hvad dette sprog kan, i forhold til hvad det mangler. For det omvendte er også tilfældet; nok er der grænser, rammer for hvad børn i treårsalderen kan. De kan ikke hvad et tolvårs barn kan, der er nogle grænsesættende udviklingsparametre, ingen tvivl om det. Men et tolvårs barn – for slet ikke at tale om en voksen kan heller ikke, hvad et treårs barn kan, højst i en dårlig efterligning. Man kunne hævde, at et treårs barn kan det sprog, det har brug for at kunne, og spørge videre, hvad det da er, det kan med sproget, hvad det er for et sprog, og hvad

det bruges til. Ved siden af de almindelige udviklingsparametre for sprog kunne man se på hvor meget af forskellene, der beror i overgangen til det skriftkulturelle rum med hvad det implicerer. Muligvis bestemmes afgørende dele af mindre børns sprogbrug til gengæld af den sprogbrug, som er nødvendig i det mundtlige kulturrum – og har ikke blot karakter af at være en fase på vejen mod det begrebsligt informative sprog.

En af de forskelle, der hævdes, er groft sagt, at mindre børns sprogbrug er mere situationsafhængig, at de formulerer sig i analoge billedlige eller anskueligt metaforiske udtryk fremfor i abstrakte eller digitale begreber. Meget tyder på at det forholder sig sådan. Sikkert blandt andet fordi den mundtlige kultursammenhæng formidler og nødvendiggør netop disse kompetencer, således at de ikke blot kan betragtes som en slags forformer til de begrebslige.

Begreber er som sådan en tricky størrelse, ikke mindst den måde vi alligevel forholder os til dem på, når vi er socialiseret i koden. Nok er de en slags generaliserede størrelser, der frit lader sig veksle på kommunikationens marked. Men deres karakter af konstruktion glemmer vi tit i voksenhøjde og forholder os til dem, som om de var noget, der henviste til *noget*, ligesom betegnelser for ting. Begrebet fantasi fx forholder vi os i almindelig omgang til som noget substantielt, som om det var noget, der findes ude i verden, som noget, der kan kvantificeres, måles og vejes og udveksles osv. – som om det ikke var en konstruktion, men en genstand, noget.

Bagom sætter »barnlige« forholdsmaader sig igennem. Eller er de så barnlige, når det kommer til stykket. Måske snarere begrebsfundamentalistiske. Bag børns brug

af metaforer ligger ofte en anden måde at generalisere på, og har jeg dokumentation for en forholden sig til metaforikken som et metasprog, som konstruktioner, hvad de også er, men af en anden karakter end begreberne. Den sproglige bevidsthed behøver ikke være højere, fordi man betjener sig af begreber fremfor af metaforiske udtryk.

En væsensdel af børns sproglige, grafiske, kropslige udtryk vil jeg hævde har denne karakter som et særligt sprog, en særlig sprogkode. Børn har ofte en høj grad af sproglig og æstetisk bevidsthed både over for "materialet« (ord fx) og dets betydninger. Hvad jeg vil sige hermed er, at disse forskelle i sprogbrug ikke nødvendigvis implicerer et højere og et lavere, eller et før og et efter, men at der også er tale om kvalitative forskelle, der gør en forskel, og som det er vigtigt at forholde sig til og undersøge som led i de kulturelle sammenhænge de indgår i.

Hvad gemmer der sig fx af betydninger og funktioner i børns brug af grafiske koder, formler og skemaer bagom den almindelige anskuelse af dem som (»primitive«) udviklingsbestemte udtryk? Og hvordan formidles de? Er der i højere grad tale om en kulturel trading i børns netværk af former og koder, end der er tale om generelle udviklingsparametre, der manifesterer sig på karakteristisk vis i de enkelte børn?

Den måde, vi voksne formulerer vores erfaringer på, er primært, officielt, i skriftkulturens generaliserende informative sprogbrug, deskriptivt og konceptuelt. Vi skal have erfaringen, os selv og verden sat på begreb, før vi mener at have sagt noget ordentligt om den, forstået noget af den.

Heroverfor kunne man hævde, at børns primære metode til at formulere og ge-

stalte erfaringer på formidles gennem en metaforisk sprogbrug, man kunne også sige gennem *fiktion* som primært medium frem for gennem *information*. Videre kunne man hævde, at disse metoder (æstetikker) ikke blot er udviklingsbestemte, men at de er bestemt af det kulturelle rum, den kontekst, de bruges i. Hvis dette holder stik, betyder det, at man må udvikle metoder til at aflæse børns metaforisk fiktive udtryk, som de manifesterer sig i deres lege og fortællinger på en anden måde end ved at aflæse dem som forklædte informative udtryk, dvs. som primitive versioner af deskriptive og begrebslige udtryk.

I udgangspunktet må man med Bateson se dem som ytringer i et andet »framework«, som kategorisk forskellige fra ytringer, der hører til i et deskriptivt, informativt framework. Videre implicerer det en analyse af betydningsindholdene i disse metaforer og fiktioner (hvad betyder fx det »hus«, der indgår i børns tegninger som fast skabelon). Men derudover må man kunne analysere betydningsindholdet af *måden*, det er tegnet på, for også i den æstetiske realisering ligger et betydningselement. Ting er aldrig bare sagt, de er altid sagt på en måde og i en situation. Måden og konteksten er afgørende for betydningen.

En aflæsning og »oversættelse« af disse ytringer er derfor en kompleks sag. Her er man oftest sprunget over hvor gærdet har været lavt, og set børns udtryk som forklædte deskriptive udsagn, der umiddelbart lod sig aflæse som imitationer eller afbildninger af virkelighedsforhold, erfaringer eller lignende. »Mor«-figuren i en Far-mor-børn-leg har man direkte oversat til: mor, som et moderbillede, en moderforestilling, og det holder, som det vil

fremgå nedenfor, ikke. Der er mere end én mellemregning, som ikke er taget i betragtning. På lignende vis har man aflæst drenges såkaldte krigslege som krigeriske udtryk, som udtryk for aggression. Nuvel, temaet er krig, men legens praksis er nærmest den modsatte af aggression og vold (Mouritsen 1992). En ligeløbende aflæsning af disse fiktioner, temaer og figurer, som om de var afbildninger, identifikationer – altså deskriptive eller konceptuelle udtryk – holder ikke. De er langt mere komplekse.

Til det mere elementære hører at søge svar på spørgsmål som: Hvad betyder »hus« i deres tegninger? Hvad betyder »død« i drengenes lege? Hvad betyder »mor« i far-mor-børn-lege? Allerede her indtræder kompleksiteten, for betydningen kan ikke fikseres en gang for alle. Den er variabel alt efter situation, kontekst og den fiktion (den aktuelle tekst), den optræder i osv.. Betydningsindholdet kan højst indkredses som et felt, som defineres i de aktuelle udtryk. Endvidere må kontekstuelle forhold og traditionsoverleveringen i bredden inddrages, for disse formler og deres betydningsfelter indgår i og traderes via de uformelle netværk, som er transmissionens medium. Hermed være sagt, at jeg finder en sådan type analyser og undersøgelser nødvendige som grundlag for aflæsningen af disse udtryksformer. I det følgende nogle eksempler til belysning af disse forhold.

»I dag er min mor død«

Denne formulering er et citat af noget, et 5 års barn sagde en formiddag i en børnehave, da hun sad sammen med nogle andre børn og en voksen. Jeg fik den refereret af pædagogen på et seminar, hvor børns udtryksformer var på programmet. Delta-

gerne var blevet opfordret til at give eksempler på og fortælle historier om børns måde at udtrykke sig på som grundlag for analyse af, hvad de kunne betyde.

Pædagogen her havde ikke egentlig »noget« at fortælle, sagde hun, men dette udsagn: »I dag er min mor død«, havde hun haft hængende i hovedet siden pigen havde sagt det. Pigen havde sagt det nærmest ud i luften, uden nogen anledning, og det fik heller ingen følger, det blev ikke oplæg til noget. Og pædagogen vidste, at det ikke var en real information. Moderen havde været der med pigen om morgenen. Og pædagogen ville vide besked før pigen, selvom det lige strejfede hende, at der kunne være tale om en telepatisk eller lignende parapsykologisk baggrund for det. Men den skræk drev forbi, så hurtigt som den meldte sig. De andre børn reagerede ikke, heller ikke pædagogen, selvom den pædagogiske eftertanke sagde til hende, at hun måske skulle have reageret. Det kunne jo være pigen havde et problem, noget der egentligt burde »tages fat om«, at det var noget »betydningsfuldt« pigen havde sagt. Det kan være en anden grund til at udsagnet blev hængende i pædagogens hoved bagefter.

Men det var bare det. En sætning ud i rummet: I dag er min mor død. Uden nogen særlige signaler i stemmeføringen, uden nogen videreudvikling i situationen. Det var som et løsrevet udslip. Det var uforståeligt, ufortolkeligt sikkert, fordi det optrådte kontekstløst og også uden angivet ramme, »frame«: Var det informativt, eller var det fiktivt?

Pædagogen sagde, hun havde haft det i hovedet, tænkt over det, at det var dukket op flere gange siden som noget mærkeligt, og nu dukkede det op igen. Hun havde tænkt på, hvad det kunne betyde,

havde behov for at finde ud af det. Med et forfærdeligt ord kunne man sige, at det stod tilbage i hendes bevidsthed som forklaringsbehøvende. En trang til at få det forklaret. Det var grunden til, at hun havde taget det op her. Hun havde forsøgt sig med forskellige forklaringsforsøg. Måske var det udtryk for en konflikt mellem moderen og pigen. Måske var det bare et udtryk for, at pigen havde været sur og gal på sin mor om morgenen, og det havde så udløst en fantasi, en ønske- eller skrækforestilling om, at moderen var død. Dette er en almindelig, psykologisk orienteret måde at fortolke sådanne ytringer på – vi søger som detektiven et motiv som grundlag for en forklaring.

Det, vi gør, er, at vi søger en fortolkning hentet fra realsituationens kontekst, søger at oversætte udtrykket til information om den. Det betyder også, at vi forholder os til udsagnet som et symptom på noget andet, noget bagvedliggende: Når pigen siger sådan her, så må det være udtryk for et eller andet, som foregår i hendes bevidsthed, i hendes forestillingsverden, men som har sit udspring i hendes sociale og psykiske liv i forhold til moderen. Vi leder efter en social/ psykologisk disposition for det. Og søger at oversætte tilbage til denne »real-situations« kontekst. Pigen her, børn i det hele taget, udtrykker sig om det, som vi finder primært. Eller gør de?

Man kunne forsøgsvis prøve at vende denne forståelsesform om, da den efter min opfattelse ofte fører til, at vi fejl-forstår børns udtryk, idet vi griber til nogle underliggende paradigmer, som er forankret i den reale, sociale situation – den såkaldte virkelighed. Vi har en række teorier i beredskab på et ofte uerkendt plan til at fortolke sådanne udtryk. Historisk bestemte matricer af ofte individualpsykolo-

gisk eller af sociologisk karakter indlejret i begrebslige diskurser. De henviser til den sociale struktur eller til det individuelle, mentale rum, som tolkningsbasis.

En af mine påstande er, at børn oftere foretager den modsatte bevægelse, at de forstår på en anden måde, at de har en *narrativ* diskurs eller et narrativt paradigme, hvorigennem de forstår realsituationen. Det vil sige: deres bevægelse er den modsatte. Og det kan medføre, at vi tit går galt i byen, når vi vil have fat på, hvad det er, børn udtrykker. Vi har umiddelbart den opfattelse, at realsituationen er primær, og at fortællingen er sekundær.

Udsagnet: i dag er min mor død, kan betragtes som en fortælling. Dvs. i pigens udsagn kan der have været en markering, et signal, en slags orale gåseøjne: »*I dag er min mor død*«. Hvis hun havde sagt »*var*« i stedet for »*er*« (I dag var min mor død), havde vi haft et direkte signal for, at det var en fortælling, et fiktivt udsagn – som fx fortidsformen i rollelege er signal for, at nu befinder vi os i en fiktiv kontekst. Man ville umiddelbart aflæse det som et signal om, at konteksten er fortælling. Men det ville have gjort det mindre virkningsfuldt. Nutidsformen gør, at udtrykket kommer til at stå og vibrere: Er det en information, eller er det en fiktion? Det vil sige, at der også er tale om en æstetisk effekt i, at det, som kunne være et »*var*«, er udskiftet med et »*er*«. Som det viste sig i det mindste i forhold til pædagogen, er det et effektivt middel i forhold til virkningen i situationen.

Pigen her »*lyver*« måske, bluffer lidt. Det er ofte, hvad fortællinger går ud på: at skabe en usikkerhed, om det er fiktion eller »*rigtig*« beretning, information. Denne metode gør, at det er vanskeligt direkte at bruge et sådant udsagn til at få noget at

vide om, hvad det er, der »brænder på« for denne pige, hvad det er for nogle forestillinger, børn går og gør sig, hvad er det for nogle mor-barn-relationer, der spiller ind i det her, eller hvad det siger om hendes sociale livsomstændigheder i det hele taget.

Det, der er tilfældet, er snarere, at psykiske forestillinger, sociale livsomstændigheder bruges som *råstof*, som materiale for det, som kunne være det primære for pigen i situationen, nemlig at fortælle.

Det kan synes lidt rigeligt at betragte denne ytring som en fortælling. Den er jo ikke andet end en løsrevet replik. Men selv om den er ultrakort, opfatter jeg den som en fortælling. Hvor kort den end er, udløser den et stort felt af forestillinger. Man kan se den som en slags diminutiv fortællingskrystal, der så at sige bliver kastet ud i situationen, og ligesom et krystal, der smides i en mættet opløsning, kunne den være i stand til at udkrystallisere de fortællinger, der er opløst i situationen.

Ytringen rummer hele forestillingsfelter af afgørende elementer i børns dagligliv, erfaringer og forestillingsverden. Der er to meget tunge felter både som fiktive størrelser og som dagliglivsstørrelser, nemlig »*mor*« og »*død*«. De forekommer som centrale metaforer i børns fiktive udtryk, har nærmest karakter af en art tyngdefelter, der kan suge store forestillingsområder til sig, hvad man ser både i rollelege og i fortællinger: Mor og død. Når de så tilmed kombineres, har man et yderst stærkt virkningsfelt. Disse symboler åbner for stærke associations- og forestillingsfelter. Fortællinger, symboler og metaforer kan den slags med vores bevidsthed. Det er nok en anden grund til dens virkning på pædagogen ved siden af »uforståeligheden«.

Men ytringen får jo ikke nogen videre virkning i situationen, bliver ikke til en fortælling. I udsigelsessituationen får den ikke den karakter, jeg her har skitseret – for ikke at sige projekteret ind i den.

Udsagnet er nærmere lidt tilfældigt, et anslag, der ikke følges op, måske en art eksperiment. Måske et udkast, der ikke blev til mere. Noget, der kunne have sat dagen i fortælling. Måske noget helt andet. Men jeg håber, at eksemplet har kunnet tjene til at illustrere mit ærind. Jeg har valgt den, netop fordi den er svævende, dvs. åben for tolkninger og i den grad – »forklaringsbehøvende«. Ikke bare for pædagogen, også for mig har den fungeret som et tyngdefelt, ikke for videre aktivisering, men for at få den oversat til information. Man kunne hævde at forskellen ikke rigtig er til at se i mit tilfælde her. Og det kan være rigtigt.

Det er en af mine teser, at disse udtryk, fiktioner blandt andet har den funktion, at de er redskaber for børnene til at »sætte situationerne, samværet i fortælling«, at det er et af deres projekter, og at det, vi ser som symbolske, symptomatiske informationer om deres realsituation, måske oftere er råstof for deres projekt som nærmest er det modsatte. Stærke sager er gode ingredienser i fiktionen, nødvendige råstoffer når projektet er at »fortælle« hverdagen. Man kan se pigens udsagn som et udkast til en mulig dagens tekst: »*I dag er min mor død*«.

Fiktion og realitet

Meget forenklet kan man stille det op, sådan at vi på den ene side har en *realsituation*: de sociale, dagligdags livsomstændigheder, på den anden side en *fiktions-sfære*. Det, vi almindeligvis gør, når vi ser på fiktive udtryk og prøver at fortolke

dem, er, at vi søger at overføre dem til en kontekst, til en forståelsesramme hentet fra realsituationen. Min påstand er da, at børn ofte foretager den modsatte bevægelse for at begribe tingene. Der sker en transformation af udtryksformer og af erfaringsindhold, fra realsituationens kontekst til en fiktiv kontekst.

Jeg anvender her begrebet kontekst som synonymt med begrebet »framework«. Gregory Bateson bruger i sin fantasi- og legeteori begrebet som en grundlæggende forståelsesform i forhold til leg, fantasi og forskellige andre aktivitets- og udtryksformer. Denne evne til at veksle mellem forskellige kontekster, forskellige rammesætninger, ligger på et meget komplekst og avanceret niveau, men er samtidig noget, som selv helt små børn kan foretage, dvs. skelne mellem hvad der er leg, fiktion, og hvad der er »rigtigt«. Man bruger ofte udtrykket: »som-om-aktiviteter«, egentlig et dårligt udtryk. Det indicerer netop, at vi ser leg, fiktion som sekundære eller afledte udtryk.

Grundlaget for transformationsprocessen fra den ene kontekst – man kunne også sige, fra det ene paradigme – til det andet, beror i en rammesætning: Et underliggende udsagn, som ofte ikke er ekspliciteret af typen: »*Dette er fortælling*«, »*dette er leg*« eller »*dette er alvor*«, »*dette er virkelighed*«. Det kan være direkte formuleret, men det kan også være formuleret indirekte i forskellige signaler. Det kan tilmed være formuleret sådan, at man snyder; man narrer omgivelserne og skjuler signalet. Børnene har her nogle redskaber, metoder, som sætter dem i stand til at transformere erfaringer og udtryk fra den ene kontekst til den anden. Til den fiktive kontekst hører en æstetisk organisering og en metonymisk/metaforisk diskurs. I

realsituationens kontekst er derimod en begrebsorienteret informativ diskurs medium for udtrykket.

En udviklingsmæssig bevægelse fra det metaforisk fiktive til det begrebsligt informative er et konstituerende element i udviklingskonstruktionen og dermed i den moderne barndomsforståelse. Det metaforisk, æstetiske udtryk ses som en aldersbestemt tidlig udtryksform, en præform for begrebsliggørelse og realitetsorientering. Fremfor at se det som kvalitative forskelle i kontekstuelle rammer, forstås forholdet som trin i en aldersbestemt udviklingsproces.

Det betyder også, at den metaforiske udtryksmåde ofte ses som imiterende, efterlignende, spejlende og deskriptiv i forhold til realsituationen. En billedlig fremstilling eller mimen af den. Eller den ses som en måde, børn i mangel af bedre udtrykker sig på.

Reglen

Man ser mange eksempler på, at børn foretager denne modsatte bevægelse, dvs. at de formulerer begrebsliggjorte erfaringer om til metaforiske erfaringsudtryk. Man kan sige, at det er hvad de i princippet gør, når de »leger«. En fortælling kan illustrere dette forhold.

Børn har en alder, hvor de spørger om alt mellem himmel og jord. Der er ofte et »egentlig« i spørgsmålets formulering: »Hvad er egentlig en stjerne, hvad er egentlig sne?« Det, vi griber til, når vi møder den type spørgsmål, er en informativ diskurs. »Egentlig« aflæses af os som henvisende til realiteterne. Vi forklarer, ofte bruger vi naturvidenskabelige begreber og forklaringsrammer. *Forklaringen* er den grundlæggende genre i realkontekstens informative diskurs. Mens *fortællingen* er den

centrale genre i den fiktive diskurs.

Sådanne børnespørgsmål er ofte svære at svare på. Forklaringsmetoden gør det ikke nemmere: »Hvad er torden, fx, ja, hvad er egentlig torden? Hvor kom egentlig de første mennesker fra?« Den er også hambar. Den har samtidig det aspekt, at den fanger én i en logisk fælde, hønen eller ægget. I den traditionelle børnefolkløse er der en særlig type fortællinger, der har udviklet dette til en speciel genre, der spiller bold også med fortællingen, dekonstruerer ikke blot realiteterne, men også fiktionen og gør den til en metafiktion.

Et typeeksempel: »*Det var en mørk og stormfuld nat. Der sad ti indianere omkring et bål, langt ude på prærien. Så rejste høvdingen Syngende Pil sig og sagde: Sorte Hund, fortæl en historie, hvorpå Sorte Hund rejste sig og fortalte følgende historie: Det var en mørk og stormfuld nat. Der sad ti indianere...«*

Spørgsmålet: »Hvor kom egentlig de første mennesker fra?« – har lidt af det samme potentiale i sig. Hvis vi kunne svare med en sådan fortælling, tror jeg egentlig, vi ville svare bedre, end vi vanligtvis gør, når vi svarer med den forklaring, vi umiddelbart griber til, og som regel forvilder os i. Da ville der nok ikke så let ske det, der ofte sker, nemlig at ungerne mister interessen, før vi overhovedet er begyndt, for det de er ude efter, er oftest ikke en forklaring. Det kan det være. Men i de fleste tilfælde handler det om at få givet oplevelsen udtryk, få erfaringen givet udtryk, dele den. Ofte er det et samvær, de spørger efter. En måde man kan dele en undren fx ved at deltage i udfoldelsen af en fortælling. Og ikke en teknisk forklaring.

Følgende fortælling handler om et abstrakt begreb: regler. Det er dens tema.

Det er en sandfærdig beretning om en 4-årig dreng. *Reglen* kunne man kalde historien. Det angiver hvad den handler om. Drengen var kommet i en ny børnehave, der var anderledes end den, han kom fra. De havde mange regler.

Drengen kommer hjem en dag og snakker med moderen. Han har det surt med alle de regler. Der er stram struktur på dagligdagen i den børnehave. Leg er noget på et skema, der hedder »fri leg«. Han siger: »Regler, de kan godt lugte«. Dernæst siger han: »Regler, de har øjne«. Det tredje han siger er: »Reglen henne i børnehaven, det er Hanne«. (Hanne er lederen.) »Og reglen, den vokser og vokser. Helt op til himlen«, slutter han. Moderen har siddet og hørt på og sagt: »nåh«, ind imellem. Senere skriver hun replikkerne ned som de faldt.

Jeg finder denne »fortælling« interessant, fordi den eksplicit viser en transformationsproces fra et begrebsligt ret kompliceret forhold: »regler« til en mindst lige så kompleks fiktiv metaforisk formulering. Drengen forklarer ikke, han fortæller et forhold. Regler er et begreb, han og mange andre børn kender og har en praksis i, begrebet er ikke ukendt, han ved, hvad det betyder. Det er en del af hans realerfaring.

Hvis der kom et barn og stillede os spørgsmålet: Hvad er egentlig en regel, ville vi komme på dybt vand. Vi kunne meget let finde os selv inde i rigsdagen viklet ind i forklarende illustrationer, før vi måtte opgive. Drengen griber til en anden metode og giver et meget præcist udtryk for sin erfaring med, hvad et liv under regel går ud på. Det er ikke blot en beskrivende refereren til hans oplevelser, ikke blot en afspejling af konkrete oplevelser. Det er en fortætning af dem i et sym-

bolsk udtryk.

Fortællingen, han udvikler, er et generaliseret alment udtryk for reglerne, og hvad de er for nogle. Han anvender samme metode, som man finder i til eksempel eventyr. Grundlæggende virkningsforhold gestaltet i metaforiske figurer. Ud af det abstrakte begreb regler, får han trinvis gestaltet et væsen, der inkarnerer begrebet i en art dæmon. Ikke en drage, ikke en heks, men et højst moderne dæmonvæsen: Reglen. Hendes dæmoniske majestæt, Reglen. De kvaliteter dette væsen tillægges undervejs er lige så præcise, men det vil føre for vidt her at gå ind i en mere detaljeret analyse af strukturen og æstetikken i fortællingen. Påvisningen af denne »omvendte« metode, og hvad den kan, er tilstrækkeligt for ærindet her. Yderligere kan disse forhold belyses ved kort at skitsere deres manifestation i en af hovedgenrerne i mindre børns kulturelle netværk, rollelegen.

Rolleleg som eksempel

Man kan hævde og også finde belæg for, at børnene i legen overskrider udviklingsprojektet, at den er »et andet« i forhold hertil. En mulighed for også i beskrivelsen og forståelsen af leg at overskride denne horisont finder jeg i en kulturanalytisk, antropologisk tilgang a la Clifford Geertz. Legen kan betragtes på linje med andre æstetiske symbolske udtryksformer; specielt på linje med andre mundtligt korporligt traderede og udøvede kulturformer. Legen kan da med Geertz forstås som en symbolsk ekspressiv handling, hvori tilværelsen kommer til udtryk, gives betydning, fortolkes. Den er ikke blot afledt af en forudgivet social orden, ikke blot en funktion i denne, men er i sig selv led i frembringelsen af livsomstændighe-

derne. I øvrigt henviser jeg til Geertz selv, specielt hans essay *Deep Play*, som på flere niveauer kan stå som eksemplarisk for en type analyser, som er påkrævet i forhold til legekulturen. Hans stadige hævde af stoflighed, »tæt« beskrivelse, som grundlag for konstitueringen af fænomenerne og for analysen af dem og de konkrete situationer, de udøves i (legens tekst og kontekst), er en mangelvare i forbindelse med legeteori og analyse. Funktionalistiske og reductive forståelsesformer dominerer med den konsekvens, at legene oftest får status af illustrativt vedhæng til fortolkning og teoridannelse.

Legene kan forstås som udtryk for og del i det liv, børn lever. De er ikke uafhængige af livsomstændighederne i øvrigt ej heller af det pædagogiske projekt. Det er ikke i den forstand de er »et andet«. De er ikke renere, ubesmittede, et naturrefugium, mere autentiske, eller hvad man nu kan opnævne i den boldgade. Tværtimod netop disse livsomstændigheder, herunder det pædagogiske projekt med børn kommer til udtryk i dem, såvel indirekte i den særlige sociale organisationsform som direkte tematiseret eller som konfrontation. I legen forholder børn sig til det pædagogiske projekt, uden at denne forholden sig derfor er projektet med legen (med visse protestudtryk som en mulig undtagelse). Legene er ikke udenfor, de er dybt involveret – eller inficeret for den sags skyld af livsomstændigheder, voksne, diverse kulturprodukter osv. Endvidere er de formidlede som led i en traditionskultur.

De er »et andet« på andre måder. For det første i deres praksis, deres organisationsformer, deres performance, deres væren »leg«. Heri gestalter børn med legen som medium en »anden« social sfære,

som i konstituerende træk adskiller sig fra den sociale struktur de i øvrigt er bosat i. For det andet i det betydningsfelt, der frembringes i en æstetisk symbolsk udtryksform, hvori deres livssituation og erfaring kommer til udtryk og sættes i form (verbalt, korporligt, rytmisk). På et grundlag af tilegnede færdigheder og traderede formler (spændende fra enkle rytmer, bevægelser, remser til omfattende strukturer og organisationsformer) aktualiseres og improviseres udtrykket i *situationer*, hvad enten som punktaktioner eller som omfattende »fortælling«.

Rolleleg er til eksempel på mange måder for mindre børn, hvad hanekamp er for balinesiske mænd. Traditionelt opfattes rollelegen indenfor udviklingspsykologien som mindre børns imitation af voksne (og voksenhed). De imiterer voksenroller som led i deres tilegnelse af manglende kompetencer (læs voksendom); rollelegen betragtes dermed som en særlig barnlig måde at lære sig ud af det barnlige på, og som et karakteristisk aldersmæssigt gennemgangsled for den kognitive udvikling. Opfattelsen har i nogle tilfælde haft som konsekvens, at rollelegene er blevet udsat for diverse former for pædagogisering. Børnene leger måske nok godt, men de leger ikke altid godt nok, dvs. adækvat udviklingsfremmende. Denne imitationsforståelse passer som hånd i handske til »projekt udvikling«. Den er til gengæld yderst reduktiv i forhold til legens praksis og – vil jeg hævde – fejlagtig i forhold til legens gestaltning af betydning.

Det er uden for enhver tvivl, at der indgår imitationer i disse lege, fx pigernes klassiske far-mor-børn-leg. Voksne, især mødre, kan i denne leg både høre og se sig selv taget på kornet. Netop taget på kor-

net; min påstand (som kan underbygges) er at disse imitative træk ikke er afspejlinger, men derimod er materiale, råstof for gestaltningen af en fiktiv type-figur, der snarere har karakter af en parodi. Moderrollen er typisk gestaltet som en opkæftende, dirigerende rappenskralde, med en »uartig« eller vrælende »lille« som kontrapunkt. Disse to roller er konstituerende og nødvendige for legen, hvad farrollen ikke er (den er nærmest et vedhæng, hvad der ikke betyder, som det vanligvis fortolkes, at børn i dag lider under faderfravær).

Noget der ligner en dokumentation for, at der her ikke er tale om imitation som projekt kan udlæses af det fænomen i legens performance, som hører til moderrollens traderede formelsæt, nemlig stemmeføringen. »Moderen« taler skabagtigt, »forfintet«, uanset om moderen derhjemme taler ravjysk. Det imitative brydes direkte. Stemmen lyder for en jyd temmelig østlig, i København er der lokale dialektforskelle og stemmen lader sig præcist lokalisere. Den stemme der taler ud af pigernes mund er den stemme »magten« her i landet har talt med i århundreder. Som sådan er den præcis. Det er selve voksendommen og dens projekt med børnene, der taler. I *Lillen* taler modsætningsvis det barnlige.

Begge roller er type-figurer, svarende til hvad man finder i folkelige farce-traditioner, symbolske inkarnationer af centrale virkningsforhold. I denne rolleleg tematiseres en voksen-barn relation, sættes på spidsen og polariseres som råstof for en symbolisering af voksendom versus barnlighed, således at børnenes erfaring, det daglige opdragelsens drama, kan komme til udtryk, synliggøres, fortolkes. Hvad der udtrykkes i denne rolleleg, er da den barnlige erfaring med »projekt opdra-

gelse«. En vending på 180 grader i forhold til imitationsforståelsen. Her er sikkert baggrunden for at diverse pædagogiseringer (fx »moderniseringer« af morrollen) preller af på legen som vand på en gås. Legens projekt er et andet.

Denne skitse kan tjene som eksempel på, hvad et skift til et kulturorienteret paradigme (som antydnet foran) kan indebære. Ved udvikling af analysen herudfra synliggøres en række andre konstituerende træk (mht. legenes æstetiske metode, deres fantasi- og fiktionsformer, deres struktur, funktion og deres organisationsformer og deres situationsaspekter), som underbygger en sammenhængende forståelse af legene og legekulturen som komplementær (for ikke at sige polær) virkelighedssfære i forhold til »udviklingsprojektet«.

Et yderligere element skal dog fremdrages. Rollelegen muliggør således, at den barnlige erfaring kommer til udtryk, i et andet rum, et andet medium.

I selve legens praksis ligger en anden dimension heraf. Denne praksis, som er en mundtlig, kropsligt og kollektivt udøvet fortælling, er som sådan en frembringelse af en »anden« virkelighedssfære, ikke inkorporeret i det pædagogiske projekt, og med andre strukturerings- og organisationsformer. Man kan formulere det sådan, at det pædagogiske projekt demonteres, dels direkte i legens tematisering og æstetik, men dels også som praksis i dens performance, dens situation, – vel at mærke uden at denne demontering (bortset fra enkelte direkte protestudtryk) er de legendes projekt med legen.

Legene er ikke nogen idyl, tværtimod er legene karakteriseret ved intens spændingsfylde, om dem gælder det samme som om hanekampe på Bali – ikke meget

for tilskuere, men for deltagere. Med en let omskrivning af C. Geertz' udsagn om disse hanekampe: Rollelegen er en barnlig aflæsning af barnlig erfaring, en fortælling de fortæller sig selv om sig selv og – som tilføjelse – hvorigenem de frembringer en særlig social virkelighedssfære, der er komplementær til den sociale strukturs (udviklingsprojektets) virkelighedssfære.

Dette betyder ikke, at der i legene ikke er et element af forhåndsorganisering, således beror legekulturens omstændigheder, dens rammer og også dens udtryksformer i de sociale livsomstændigheder. Blandt andet deres traditionsformidling og tilegnelse i et socialt netværk børnene imellem betyder, at der er en sådan. Men der er væsensforskell i arten heraf. Til eksempel formidles legene udenom de voksne og opdragelsens institutioner i uformelle netværk.

Et tilsvarende forhold er det, at legene ikke er uberoende af hverken skriftkultur eller kulturindustri. Markedskulturen især billedmedierne er i nutiden specielt interessante i forhold til legekulturen, ikke blot fordi kulturindustrien i en aggressiv international ekspansion er en stadig væsentligere faktor i børns dagligliv, men også fordi den som medium griber bagom »skrift-tilegnelsen« uden som skriftkulturen at behøve formidling via voksne. Også små børn har direkte adgang til disse medier, hvad der betyder, at de står i et direkte virkningsforhold til legekulturen. Medierne selv og deres stof virker transformerende ind på legekulturen, men denne virker også transformerende ind på medierne både i receptionen og ved brug af mediafleddet råstof. Det bliver fortalt om. Transformerer til andre betydninger. Derfor bliver påvirkningsforståelser som regel så forenkede, at de aflæser betyd-

ningerne fejlagtigt. (Se Mouritsen 1992.)

Legekulturen er således ikke blot påvirket af de aktuelle livsvilkår. Den er selv en del af dem og står i et dynamisk vekselforhold til dem. Den er ikke ahistorisk, uden for historien. Den er et udtryk i og for det aktuelle barneliv. Og ændres i forhold hertil. Der er ingen modsigelse her til i det forhold, at den formidles gennem trading.

En udvikling af en kulturorienteret forståelse af legekultur og barndom som skitseret her, vil jeg hævde, er et nødvendigt komplement og korrektiv til udviklingsforståelsen. Dette og kritik af udviklingstænkningen trænger sig på som projekt. Måske ikke så meget for at få en bedre funderet forståelse af barndom og legekultur, selv om jeg nok mener det vil være tilfældet. Måske heller ikke så meget for at få et mere adækvat billede af den barnlige erfaring og praksis, hvis man overhovedet kan det. – Men om ikke for andet så for at polarisere barndomsforståelsen med henblik på voksendommen og dens projekter med sig selv og barndommen.

Litteratur

- Bateson, Gregory. 1972. *A Theory of Play and Fantasy*. In: *Steps to an ecology of mind*, University of Chicago Press.
- Cook-Gumperz, Jenny og William Corsaro og Jürgen Streeck, red. 1986. *Children's Worlds and Children's Language*, Berlin.
- Corsaro, William. 1985. *Friendship and Peer Culture in the early Years*, New Jersey.
- Dominder, Christer. 1989. *Spis majs! Et nul til dig. Refleksioner om studier af børnefolklore*. BUKS 10,
- Ehn, Billy og Orvar Løfgren. 1982. *Kulturanalys: Et etnologisk perspektiv*. Lund
- Geertz, Clifford. 1973. *The Interpretation*

- of Cultures. Selected Essays. New York.
- Gillis, John R. 1991. *Barn, ung, voksen, unge-gamle og gamle-gamle*. I: HUG 60. København.
- Gillis, John R. 1987. *The Case against Chronologization. Changes in the Anglo-American Life Cycle, 1600 to the present*. In: *Etnologia Europaea XVII*, 2.
- Fjord Jensen, Johan. 1988. Det dobbelte kulturbegreb – den dobbelte bevidsthed. I: H. Hauge og H. Horstbøll, red. *Kulturbegrebets kulturhistorie*. Aarhus.
- Huizinga, Johan. 1963. *Homo Ludens*. København.
- Klintberg, Bengt av. 1987. *Folklorens betydelse*. Stockholm.
- Mouritsen, Flemming. 1992. *Drengelig og actionmen*. Aarhus.
- Mouritsen, Flemming. 1990. Projekt afvikling. Børns legekultur og udviklingskonstruktionen. I: H. Horstbøll og Henrik Kaare Nielsen, red. *Delkulturer*. Aarhus.
- Mouritsen, Flemming. 1987. *Fortællerrollen i børns fortællinger*. I: BUKS 9. Aarhus.
- Piaget, Jean. 1962. *Play, Dreams and Imitation*. London.
- Postman, Neill. 1987. *Når barndommen forsvinder*. København.
- Roberts, Alaisdair. 1980. *Out to Play. The Middle Years of Childhood*. Aberdeen.
- Sutton-Smith, B. 1971. *Childs Play*. New York.
- Trevarthen, Colwyn og P. Hubley. 1982. Secondary intersubjectivity. In: I.A. Lock, red., *Action, Gesture and symbol*.
- Vygotsky, Lev S. 1973. *Das Spiel und seine Rolle für die psychische Entwicklung des Kindes*. *Ästhetik und Kommunikation* 11. Berlin.



Her bliver installeret nogle moderne myter

Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012 ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen

Hvad mener du om bearbejdningerne af de gamle eventyr? Hvad sker der her?

– Den lille Rødhætte bruger et stof, som ellers var forkastet og bekæmpet. Stoffet dur ikke i den oprindelige form, men transformeres ind i tidens sammenhæng. Direkte optegnelser fra de folkelige kilder, nedskrift af det gamle stof holder ikke. Eventyret er bearbejdet og forarbejdet i flere omgange. Kunstbegrebet kommer også ind her ligesom hele klynger af moderne begreber, som har deres rod i 1700-tallet. Et stærkt og flot kunstværk, som har gennemgået den ene bearbejdningsproces efter den anden, er Perraults eventyrsamling. Rokotiden dyrker det landlige på hoffets betingelser. Samlingen har også en version af *Rødhætte og ulven*. Endnu længere tilbage har vi Chaucer i England og Boccaccio i Italien. De arbejder med folkesprog og folkedigtning og skriver det bevidst ind i en anden sammenhæng, i modsætning til 1800-tallets forsøg på at skrive det urfolkelige frem i en nationaliseringsproces. Det er en tradition, som fortaber sig langt tilbage, men som omformes og bruges forskelligt. Disse omskrivninger er kulturhistorisk prægnante, og gennem dem profileres måder at transformere en mundtlig kulturs udtryk ind i en skriftkultur.

Der fungerer en vekselvirkning mellem skriftkultur og mundtlig kultur på samme måde som en vekselvirkning mellem me-

diekultur og legekultur. Den tankegang bryder den endimensionelle model over en simpel envejskommunikation, opfattelsen af en ren påvirkningseffekt.

Den lille Rødhætte er et eksempel på, at vejen går den anden vej, at der sker en transformation fra folkekultur til borgerlig børnelæsning. Man har været i nød med hensyn til de opdragelsesredskaber, man har sat i scene. Man har kun haft dødsens kedsommelig pligtlæsning til rådighed (jvf. Skræk-og-advarselslitteraturen). Børnene leger, på kryds og tværs, også med proletarungerne, går ned i køkkenet og hører på tyendets vilde og sjofle historier, det er det, Francke forholder sig til. At bruge folkekulturen er at gøre det, som Francke siger, man ikke må, nemlig lokke ungerne med slik. Man prøver nu at gøre det samme som almuefortællingerne, men med de rigtige værdier, det bliver en kompromishistorie. I Perraults samling er Rødhætte ikke en lille pige, men en ung pige, og der er ikke nogen tvivl om, hvad det er for en ulv, der ligger og lur på hende. Det er en ren og skær voldtægtshistorie. Den slutter med et moralsk vers, en gennemironisk advarsel til de unge piger om ikke at gå ud i skoven på egen hånd.

Disney har 'fordærvet' den traditionelle kultur, forvansket den (ligesom brødrene Grimm), kan man sige, men Disney har faktisk også formidlet en eventyrtradition.

Der sker en moderne æstetisering. Brødrene Grimm ligger milevidt fra en

mundtlig fremstillingsform, samtidig med at mundtligheden har spillet en stor rolle for måden, de har formidlet eventyrene på. Det samme kan siges om H.C. Andersen. H.C. Andersens eventyr kritiseres i samtiden fra alle vinkler. For det første fra en pædagogisk vinkel. *Fyrtøiet* opfattes som umoralsk på alle måder. Det er et skæmteeventyr, der vil noget, og det svarer til folkeeventyret om *Espen Askefis*, *Den lille Idas blomster* er et nybrud, en fantastisk fortælling, som er en ultramoderne genre, som opfindes af Hoffmann (*Nøddeknækkeren*, *Det fremmede barn*). *Den lille Idas blomster* er en fortælling om at være barn i et borgerligt samfund, en parallel position til H.C. Andersen, der var udsat for en socialisering ind i selv samme borgerskab. For det andet kritiseres eventyrene fra en højliterær vinkel fra dem, der satser på det kunstneriske. Hvad er det her for noget pjat, spørger de. H.C. Andersen holder op med at skrive »*Fortalte for børn*« på forsiden. Pointen er, at H.C. Andersen aldrig var kommet af sted med at være H.C. Andersen, hvis ikke det var for fortaltheden. Han omformer hele det danske skriftsprog, som influerer hele den følgende litteratur. Man kan tale om

et før og efter H.C. Andersen. Det, man knap nok kan kalde børnelitteratur på det her tidspunkt, får en voldsom indflydelse på hele litteraturen og kulturen herefter. Et lille eventyr som *Hyrindinden* og *Skorstensfejeren* er en bombe under en inddæmmed borgerkultur. Det er centralt i en moderne forståelse af, hvad børnekultur går ud på. Man kan se H.C. Andersens eventyr som idealtype på børnelitteratur. Han tager børn på linje med voksne, taler ikke ned, og med hensyn til det kunstneriske vover han at eksperimentere. I fremstillinger af børnelitteraturens historie er H.C. Andersen meget lidt til stede. Det samme gør sig gældende med Lewis Carrol, som er ultramodernist og bruger rim, remser. Det er en periode, hvor børnekulturen manifesterer sig som et led i den store kulturelle udvikling.

Her bliver installeret nogle moderne myter: *Rødhætte*, *Askepot*, *Snehvide*, *Tornerose*. De står som moderne kvindetyper, moderne kvindeproblemstillinger. De udgør matricer for måder at forholde os til og forstå verden på. De mandlige matricer stammer i højere grad fra 1900-tallet, fra tegneserierne.

Dansk børnelitteratur – i 1700- og 1800-tallet

Publ. i *BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur* nr. 31. *Børnelitteratur 2. Klassikere og historie*, 1994, s. 117-126.

1700-tallets moralske og didaktiske børnelitteratur

Den danske børnelitteratur har sin oprindelse i 1700-tallet. Børnelitteratur er et internationalt fænomen, som hører til de borgerlige samfund der på den tid etablerer sig.

Den danske børnelitteratur i slutningen af 1700-tallet er en aflægger af den europæiske og består stort set af oversættelser, hvad enten den formidles i bøger eller magasiner for børn.

Børnelitteraturen er et element i borgerskabets familieinstitution og i dets konstruktion af barndom og børneopdragelse. Som følge af familiens privatisering bliver børn og deres opdragelse et problem. Børnene (specielt drengene) kan ikke gennem deltagelse i det sociale liv opnå tilstrækkelige kvalifikationer. Opdragelsen må derfor iscenesættes. Dette forhold er baggrunden for, at pædagogisk tænkning og praksis bliver et vigtigt fagområde – og for, at uddannelse og skolesystemer oprettes. Der etableres efterhånden et mægtigt opdragelsesapparat til varetagelse af børneopdrættet.

Den tidlige børnelitteratur har éntydigt sin funktion som et socialiseringsinstrument i en arbejdsdeling med skolen. Hvor skolen lægger hovedvægten på den teknisk faglige kvalificering af børnene, har børnelitteraturen sin primære funktion i den psykisk, følelsesmæssige og moralske prægning. Børnelitteraturen er rettet mod fritid og familie.

Periodens oplysningsprojekt og fornuftsorientering manifesterer sig både i synet på børn og børneopdragelse og på børnelitteratur. En dominerende type er *den didaktiske fortælling* – et sagligt oplysningsstof, der indlægges i en nødtørfvig fiktiv ramme.

Tidens anden hovedtype er *den moralske fortælling*, der udstråler en fundamental mistillid til børn. Den er udtryk for en afskrækkelsesfilosofi i dens indædte bekæmpelse af de barnlige mangler og lyster. Lydighed, autoritet, pligt, arbejdssomhed, guds- og faderfrygt er alfa og omega. Makker du ikke ret, straffes du, siger disse historier, og i mange af dem står den mindste ulydighed til en art dødsstraf, fx med sygdom som bødlen.

Dét billede af barnet, der fremgår af de mere vulgære tekster er: barnet som synder eller vild vækst, en trussel mod de voksnes samfund, fornuft og moral. I bedste fald en klump ler der med voldsomme midler skal lutres og formes.

Denne mistillid til det barnlige ligger som en dimension under de mere lødige fortællinger – fx også som baggrund i Rousseau's *Emile*. Drengen sættes nærmest i en art isolationsarrest, uden legekammerater til at fordærve processen i dette opdragelsens laboratorium. Hovedsagen i disse fortællinger som i børneopdragelsen i øvrigt er driftsbeherskelse – udvikling af evne til selvkontrol og behovsudskydelse. I nogle er fornuft og

overbevisning midlet til at internalisere de borgerlige dyder, i mange afskrækkelse.

En anden side af denne tendens er bekæmpelse af leg og fantasi, der forstås som udtryk for umiddelbar behovstilfredsstillelse. På linje hermed afvises den folkelige og mundtlige kultur – fx eventyr. Denne kultur er tilsyneladende farlig for oplysningsinteressen og udviklingen af et rationelt virkelighedsforhold hos børnene – fyldt med overtro og mystik som den er. Eventyrene indgår i en frodig kropslig kultursammenhæng, der er farlig for den borgerlige livsform og *karakterdannelse*.

Også legen betragtes som dybt problematisk, og man søger at tæmme den ved at udvikle den som instrument for læringen – pædagogisk leg. En mere raffineret forholdsmåde, som stadig ikke har mistet sin aktualitet, og som også viser sig funktionsdygtig, da den o. 1800 kommer i brug i forhold til eventyrdigtning og fantasi.

Men der er et problem med de »rigtige« historier. Det er igen børnene, der er problemet. Det er med børn som med heste: man kan trække dem til vands, men man kan ikke tvinge dem til at drikke. De moralske og didaktiske fortællinger er kedelige – det er pligtstof. Børnene lukker ørerne for dem, mens de sluger spændende skrøner og lytter til tyendets saftige og sørgelige fortællinger i køkkener og stalde.

Dette forhold er én af grundene til at fiktion tages i brug som et middel for opdragelsen. Fiktion bruges som en glasur, der skal få den moralske pille til at glide ned. Allerede Mad. de Beaumont – en af børnelitteraturens grundlæggere og supertanter – tager eventyret i brug og omformer det til lærestykke. Den tyske pædagog Campes bearbejdning af Daniel Defoe's *Robinson Crusoe* er et andet

eksempel. Den er et studie i hvorledes behovsudskydelsens princip, moralisme og oplysningsinteresse udformes som æstetisk praksis.

Heri viser sig ét af de principielle modsætningsforhold, den borgerlige opdragelse er stedt i. For at opnå hensigten må man tage midler i brug, som det er hensigten at bekæmpe. Man kan sige at børnene, fantasien og fortællingen sejrer over den didaktiske og moralske opdragelseshistorie.

1700-tallets børnelitteratur bliver efterhånden rendt over ende af den modsætning, som den bekæmper. Så snart det næste århundrede indtræffer, og med dét romantikkens syn på fantasi og børn, skyller fantastiske fortællinger de bornerte diger bort. Tilsyneladende. For en anden side af dén historie er fantasiens og eventyrdigtningens tæmning, og dermed en mere raffineret kontrol med børn, fortælling, fiktion og opdragelse.

Der indtræffer en splittelse i børnelitteraturen mellem en realitetsorienteret moralsk og didaktisk trend og en fantasi-, spændings- og underholdningsorienteret børnelitteratur. Denne splittelse går ofte ned i de enkelte tekster og slår ud i diverse hybridformer. Udviklingen udløser heftige debatter. De er ikke stilnet af endnu i dag; man kan ofte ord til andet finde denne debat gentaget. Den er ikke længere tematiseret omkring fantasi og eventyr. Begge dele hører til dét, som glorificeres. I nyere tid har disse debatter været udløst af forhold omkring nye medier, i 1950'erne debatten om tegneserier, i nutiden TV og videounderholdning for børn.

Opdragelsesinteresserne støder sammen med markedet og børnenes fascination af underholdningsprodukter. Også her retter man blikket mod symptomer

ud fra en underliggende mistillid til børn. Dette kan være et eksempel på, hvorledes de fundamentale strukturer omkring børneliv, opdragelse og børnelitteratur udvikles i denne klassisk borgerlige periode. Disse grundtræk har nu gennemsvet vores sociale og kulturelle liv, så vi betragter dem som en anden natur. De er så selvfølgelig, at de nærmest er usynlige. En side af denne historie er det, at børn *betød* noget for borgerskabet; børnene og deres opdragelse var et centralt projekt – en eksistensnødvendighed.

De moralske og didaktiske fortællinger forsvinder ikke med 1700-tallet og den fantastiske digtning indtog. De fortsætter som en dominerende type op gennem 1800-tallet. I Danmark var de stadig en livskraftig understrøm i 1950'ernes børneblade. Gennem tiden er de transformeret til andre typer; fx er pigebøgerne deres arvtagere, ligesom nutidens problemrealistiske romaner for unge er det. Strømmen af fiktive fakta- og problembøger for mindre børn er ligeledes sene efterkommere; de har stadig enten en didaktisk eller en – nu indirekte – moralsk intention. Børnelitteraturen fra omkring 1800 falder i to hovedtyper: en realistisk didaktisk opdragelsesorienteret og en fantastisk æstetisk eller underholdningsorienteret. Dette er børnelitteraturens grundlæggende differentiering. Overordnet for begge typer er stadig en grundlæggende funktion i børnenes socialisation som led i tæmningen både af »vilde« børn og af fiktionernes æstetiske vildskaber.

1800-tallets eventyrboom.

H.C. Andersen

Overgangen til eventyrdigtningen og de eksotiske spændingsfortællinger, som bliver hovedsagen i 1800-tallets børnelitteratur, er forberedt i 1700-tallet. Men hvad der var et underordnet, nødtvunget instrument, bliver nu hovedsag. To centrale forhold spiller ind: for det første romantikken og dens æstetiske og filosofiske grundsyn; for det andet *markedet*. Romantikken betegner et opgør med rationalismens æstetik, samfunds- og menneskesyn. Natur, fantasi og barnlighed bliver nøgleværdier i den romantiske selvforståelse. Synet på folkedigtningen vendes 180 grader fra forkastelse til glorificering, ligesom denne digtning bliver en afgørende inspirationskilde både stofligt og æstetisk. Dette betyder også, at børnelitteraturen nu bliver et element i helhedslitteraturen. Den virkning som fx Brdr. Grimm's eventyr får, indskrænker sig på ingen måde til børnelitteraturen.

H.C. Andersens (1805-75) eventyrdigtning er et andet eksempel. Hans virkning på den danske og skandinaviske litteratur og ikke mindst på det danske skriftsprog kan ikke overvurderes. Der er nærmest et før Hans Christian Andersen og et efter. Som Brdr. Grimm's eventyr indgår også H.C. Andersens i verdenslitteraturen.

H.C. Andersen er dén danske forfatter, som har nået den største udbredelse overhovedet. På denne og på anden vis sprænger han børnelitteraturens rammer. Han hører litteraturhistorien til. Og selv i den danske børnelitteraturhistorie placeres han oftest i en særlig parentes. Han er for stor – en monolit, som også børnelitteraturudviklingen sagtmodigt lister udenom. Det er først i nyere tid, at hans direkte virkning på de strømførende lag i bør-

nelitteraturen bliver mærkbar – fx i Egon Mathiesens, Ib Spang Olesens og Ole Lund Kirkegaards bøger. Nogle har ment, at H.C. Andersens forfatterskab ligefrem har retarderet udviklingen af en dansk børnelitteratur i 1800-tallet. Noget er der måske om det. Men grundene til den sene udvikling er nok andre. Det er først i dette århundrede, at en egentlig dansk børnelitteratur selvstændiggør sig. I 1800-tallet, hvor børnelitteraturen etablerer sig og får større udbredelse i Danmark, består langt den overvejende del af oversættelser.

Børnelitteraterne havde problemer med at acceptere Andersens eventyr som ordentlig børnelitteratur – de var alt for kulørte og upålidelige. Ikke noget at fylde i uskyldige børn, der skulle opdrages til noget ordentligt. Andersen på sin side fik problemer med børnelitteraterne. De lurede på eventyrene med en spændetroje. Fra den anden kant blev eventyrene oversat, ikke rigtig regnet for noget; de var jo ikke rigtig litteratur, bare børnelitteratur. Han kom bogstavelig talt til at sidde og svæve mellem to stole med sine eventyr. Efter et par samlinger slettede Andersen undertitlen: »*Fortalte for børn*«. Og en tid kaldte han eventyrene for »*historier*«. Senere da han var blevet ordentligt »... *erkjendt*« og i en sådan grad, at han selv var overbevist om det – det meste af tiden – tog han dog eventyrbetegnelsen til nåde igen og kaldte atter fortællingerne for eventyr eller historier eller eventyr og historier. Nemt er det ikke at lave digtning – også for børn.

Ikke desto mindre vil jeg hævde, at H.C. Andersens eventyrdigtning hører til børnelitteraturen og dens historie. Den gør det tilmed i eksemplarisk forstand – netop ved at den overskrider både »børnelitteraturens« og »opdragelsens« rammer. På

samme vis som fx Lewis Carroll's forfatterskab. Begge er »moderne« forfattere; de foregriber både modernisme og postmodernisme og gør det netop i kraft af deres skriven for børn. Dette er baggrund for frigørelsen af deres diskurs, uden at der renonceres på den »voksne« erfaring – bl.a. om splittelsens vilkår. Begge er store »dekonstruktionister«. Dette »uskyldstab« – både i forhold til fortælling, æstetik og »virkelighed« – kan de have fået en impuls til fra børnene, i hvis mundtlige kultur sådanne æstetiske metoder og forholdsmåder flourer. I modsætning til hvad der er tilfældet i de »voksnes« børnelitteratur i samtiden.

Vejen for H.C. Andersens eventyr var beredt gennem periodens optagethed af folkedigtning og eventyr. Brdr. Grimm's eventyr blev tidligt oversat (1814) og fulgt af samlinger af danske folkeeventyr. Med Brdr. Grimm bliver eventyrdigtningen koblet til børn og er fra da børnelitteratur par excellence. Brdr. Grimm's eventyr er kunsteventyr – gennemgribende skriftlige bearbejdelser af den mundtlige folketradition. Man kan sige, at de transformerer folkeeventyret til borgerlig børnelæsning. Samtidig med at de sprænger børnelitteraturens snævrere didaktiske og moralske diskurs og udvikler en beundringsværdig enkel og anskuelig fortælleform, udsætter de den folkelige fortællings æstetiske og stoflige sprængkraft for en tæmning. De psykologiserer og sentimentaliserer fortællingen og udvikler en mere raffineret form for dannelseslitteratur. *Lille Rødhætte* er et typeeksempel herpå. Her tematiseres den borgerlige opdragelses psykiske rum, barneerfaring og opdragelseskonflikt i en mytisk struktur. Driftsbekkerselsens myte par excellence.

Denne model har tematisk og æstetisk/

strukturelt dannet mønster for senere børnelitteratur. »Rødhætte«-strukturen kan genfindes i mangfoldige varianter også i nutidens problemrealistiske bøger. Ligesom lignende konfigurationer optræder i meget af samtidens litteratur, eksempelvis J.F. Cooper's *Stifinder*. Budskabet i *Rødhætte* og den æstetiske praksis er vendt op og ned i forhold til folkeeventyret. Hvor folkeeventyret siger: »*Drag ud i den vide verden*«, siger *Rødhætte*: »*Bliv hjemme hos din mor og opfør dig ordentligt*«.

H.C. Andersens transformation af folkeeventyret og andre typer fortælling er mere kompleks. Hos ham sætter de sociale og æstetiske protest- og brudpotentialer sig igennem. Han omformer den sproglige mundtlighed til et skriftudtryk, som sprænger skriftnormerne. Eventyrene – især hans originale udvikling af dyre- og tingseventyr – bliver medium for en sprudlende, ironisk fabulerende kritik af snærende borgerlige livsformer. Erfaring og kritik kunne udtrykkes forklædt i eventyrets og barnlighedens skikkelser.

Når fortællingen for børn kunne blive H.C. Andersens medium, er en baggrund sikkert, at hans livssituation har en lighed med børnenes. Som de var han en outsider – en udenforstående i det borgerlige livsrum, som han derfor betragtede med lige dele længsel og troldsplint i øjet. Også han måtte af nødvendighed udsætte sig for en hårdhændet opdragelsesproces – en art omskoling. Som børn under opdragelsens tvang var også han dybt afhængig af »voksen«-magterne, samtidig med at han »levede« på barnlige (kunstneriske) kvaliteter. Hans eventyr fungerer ikke som dannelsesstrukturer. De er kritisk og humoristisk gennemskuende i forhold til dannelsesprocessen, som dermed dekon-

strueres. Forløbsstrukturen konstitueres snarere af tilfælde og »held« – i sig selv et brud med den borgerlig livsforståelse, og i familieskab med folkeeventyret. Specielt i hans fantastiske fortællinger tematiseres barndomserfaringen. Disse er videreudviklinger af E.T.A. Hoffmann's fantastiske fortællinger og har spillet en afgørende rolle for den fantastiske fortællings senere udvikling – både som voksenlitteratur (en central modernistisk genre) og som børnelitteratur, fx Astrid Lindgren.

Grimm's eventyr har haft deres primære virkning i en etablering af »mytiske« strukturer og figurer som krystalliseringsformer for socialisationserfaringer – som sådan har de været bemærkelsesværdigt sejlivede. *Rødhætte* – både som figur og struktur – er stadig virksom som forestillingsbillede for kvindelighed, ligesom *Askepot* og *Snehvide* og *Tornerose*.

H.C. Andersens fortællinger har deres virkning på andre planer – i metoden, i »grebet«, i fortælleformens performance og »mundtlighed«, i den groteske dekonstruktion af historien og »magterne«. Samtidig med at de er gennemreflekterede, er de »naivt« legende i deres æstetik. H.C. Andersens eventyr og historier er mere mangfoldige end her omtalt. På sæt og vis er de bedst, hvor han er værst (set ud fra en bornert opdragelses- og børnelitteratur-synsvinkel). Hvor *Rødhætte* er Brdr. Grimm's arketype, er *Klods Hans* H.C. Andersens. Mens Grimm's eventyr gik ind i børnelitteraturens mainstream og blev bestemmende for den, forblev H.C. Andersen indtil nyere tider marginal. Det betød ikke, at hans eventyr ikke blev læst. Det blev de. De har været initierende læsestof for generationer af danske børn. Ét af de enestående træk i H.C. Andersens fortællinger for børn er, at han forener en

»voksen« erfaring med en barnlig synsvinkel på verden, hvor de øvrige anlægger opdragerens synspunkt. Først i de seneste årtiers børnelitteratur bliver denne holdning almindelig.

1800-tallets danske børnelitteratur. Biedermeier og nationalromantik

Ved siden af H.C. Andersens forfatterskab udvikles den danske børnelitteratur i en videreførelse af ansatserne fra 1700-tallet – bl.a. skriver en række andre »voksen«-forfattere for børn. Børn, opdragelsen af dem og litteraturen for børn påkalder sig stigende interesse. Med velstandsstigningen, industrialiseringens gennembrud i århundredets sidste halvdel, læsefærdighedens udbredelse, og med den borgerlige families intimisering opstår et øget behov for læsestof og dermed et bredere marked også for børnelitteratur. Det betyder, at markedsstyringen af læsestoffet nu bliver væsentlig ved siden af den pædagogisk-opdragelsesmæssige. Tvedelingen af kulturproduktionen i en højkultur og en massekultur rettet mod underholdning bliver manifest. Med andre ord begynder kontrollen med børns læsestof for alvor at glide opdragelsesmagterne af hænde. Denne proces har vi ikke set enden på endnu. Kritikken af populærkulturen sætter så småt ind i denne periode, ligesom indsatsen øges for at producere »lødige« alternativer til den kulørte læsning. Men de hidsige debatter og kampagner mod massekultur og nye medier sætter først for alvor ind i dette århundrede.

Denne trivialkultur står i et modsætningsforhold til den borgerlige opdrages grundprincipper – anlagt som den er på umiddelbar konsum og lystopfyldelse. Den er som ulven i eventyret om *Rødhætte*: den frister med lyst og blomster,

mens den selv har helt andre hensigter; hvad den selvfølgelig har.

To grundlæggende principper støder her frontalt sammen: fri konkurrence – udbud-efterspørgsel – versus opdragelse til driftsbeherskelse; underholdning versus læring og dannelse. De hybridformer og debatter, denne modsætning har udløst, er ikke småting – modsætningen er stadig helt central hvad angår børnekultur.

En af de gennemslagskraftige genrer i første halvdel af 1800-tallet er billedhistorierne (Neuruppinerne) – forløberen for billedbogen, ofte legitimeret som moralsk fortælling. Børn og billeder har siden været et omdiskuteret forhold.

I øvrigt begynder så småt masseproduktionen af rekvisitter til barnelivet – fx legetøj, spil, sange. Den dominerende familiecentrerede og idylsøgende Biedermeier-kultur er dét rum, hvori børnekulturen har sit første gennemslag. Det betyder også, at børnelitteratur og læsestof for børn ikke er samme sag. Læsestoffet, oplæsning i familien, gør at børnenes litterære område er langt bredere. Forfattere som Walther Scott, J.F. Cooper, og senere Dumas, Dickens og Marryat får hurtigt stor udbredelse og et videre liv som klassikere for børn. De indgår som centralt element i dén børnelitteratur, der konstitueres i bredspektret form i århundredets sidste del. De bearbejdes sprogligt, forkortes og bliver grundlag for udviklingen af den eksotiske og spændingsorienterede *drengebog*. På samme vis bliver realistiske romaner, der tematiserer familie, kvindeliv og pigers socialisering, grundlag for pigebogen (fx Wetherell).

Denne differentiering sker mod århundredets slutning. Hermed etableres et grundmønster af funktionsbestemte

hovedtyper, som stadig er bestemmende for børnelitteraturen. Det er formet ud fra aldersmæssige, kønsmæssige, social- og markedsbestemte kategorier. Det differentieres og videreudvikles efterhånden til et finmasket net af forskellige genrer og typer funktionsbestemt ud fra pædagogiske og markeds-mæssige hensyn. Børnebøger til enhver alder til ethvert formål. Ved århundredeskiftet er grundtrækkene udviklet.

Den danske børnelitteratur er til da væsentligst import, men der skrives dog nu for børn af andre end H.C. Andersen. Den særlige intime familiekultur, der udvikles i Danmark, kommer til udtryk i en idylliserende, men også realistisk og børneorienteret produktion af fortællinger, sange og fabler for børn. For eksempel i de danske klassikere Chr. Winthers *Rejsen til Amerika* (1830) og Kålunds *Fabler for børn* (1849), der begge når ud på det tyske marked.

Lorenz Frølich, en dansk billedkunstner, er en af pionererne, hvad angår den europæiske udvikling af billedbogen for mindre børn ved midten af 1800-tallet. Han får sit gennembrud i Frankrig (hvor en billedbog længe benævntes »... *un Froelich*«). Hans bøger spredes på hele det europæiske marked (flere er udgivet i England). De fleste af bøgerne er uprætentiose, realistisk idylliske skildringer af barneliv og dagligdag. Forbavsende moderne i grundtrækkene. I dag er sådanne småbørnsbøger en hovedtype. Johan Krohns *Peters Jul* er klassikeren fra denne periode og en forløber for den blomstrende danske billedbogstradition i det 20. århundrede.

Modellen fra Walter Scott's historiske romaner giver impuls til en dansk produktion med særlig nationalromantisk indfarvning. Den får stor udbredelse og et efterliv som sejlivede drengébogsklassikere: B.S. Ingemanns historiske romaner fra omkring 1830 og Carit Etlars historiske romaner – fx *Gøgehøvdingen*, (1853).

Ved siden af H.C. Andersen bliver også eventyrdigtning af mere traditionel aftapning en hovedstrøm i børnelitteraturen. Svend Grundtvig grundlægger en omfattende indsamling og udforskning af folkedigtningen, og han udgiver en række samlinger af bearbejdede folkeeventyr. Det kan ses som en speciel videreførelse af faderen – N.F.S. Grundtvigs – kulturpolitiske og folkelige arbejde, og det kan betragtes som element i de politiske og kulturelle bevægelser, der præger sidste halvdel af århundredet, og som blandt andet udmønter sig i oprettelsen af alternative organer for uddannelse og kulturproduktivitet. Denne udvikling er særegen for Danmark, ligesom det frisindede syn på børn og opdragelse bliver et væsenstræk i hele den danske kulturudvikling. Det gælder fra dette tidspunkt, at forskellige politiske og kulturelle nybrud og bevægelser får meget kraftige aflæggere i dét område, der har med børn, uddannelse og kultur at gøre. Der er en udpræget tendens mod at prioritere den aktive folkelige kulturudøvelse.

Svend Grundtvig udgiver sine eventyrsamlinger både som en formidling af den folkelige kultur og som led i en aktivering af den. De efterfølges af en lang række senere eventyrbearbejdelser – en trend, som stadig er livskraftig. Et samtidigt eksempel er Vilhelm Bergsøes gendigtning af folkelige sagn om nisser. Den fremragende fortælling *Nissen på Thimsgård* er

genudgivet med Ib Spang Olsens illustrationer. Fortællingen er et godt eksempel på en anden type bearbejdelse af dette folkelige stof end den H.C. Andersen'ske. Folkedigtningens råstyrke er omsat i en børnesynsvinkel, ligesom en folkelig agrarisk dannelsesmodel er udviklet som alternativ til den borgerlige. På denne vis er den en forløber for den følgende periodes skolelærerlitteratur for børn.

En tredje type eventyr skrives i århundredets slutning af Carl Ewald. Disse får stor international udbredelse. De er skrevet ud fra en position i byernes middelklasse og funderet i en naturvidenskabelig synsvinkel. På én gang rationalistisk mytekritik og udvikling af en naturvidenskabelig mytologisering af natur og samfundsforhold. De er danske sidestykker til den internationale fantastiskproduktion mod århundredets slutning. Eksempelvis er Jules Vernes science fiction-fortællinger trods mange forskelle beslægtede.

I 1900-tallet udfoldes en række af de foregående perioders anslag til en egentlig dansk børnelitteratur i et bredt spektrum af typer og genrer.

Litteratur

Kristensen, Sven Møller og Ramløv, Preben (red.): *Børne- og ungdomsbøger*. København, 1974.

Mouritsen, Flemming (red.): *Analyser af dansk børnelitteratur*. København, 1976.

Mouritsen, Flemming: Børnebogsforfattere. I Torben Brostrøm og Mette Winge (red.): *Danske digtere i det 20. århundrede*. København, 1982.

Simonsen, Inger: *Den danske børnebog i det 19. århundrede*. København, 1966.

Stybe, Vibeke: *Fra Askepot til Asterix*. København, 1974.

Stybe, Vibeke: *Fra billedark til billedbog*. København, 1983.

Sønsthagen, Kari og Eilstrup, Lena (red.): *Dansk børnelitteratur historie*. 1992.

Toft, Herdis: *Pigen i historien – historien i pigebogen*. 1980.

Weinreich, Torben (red.): *Børns bøger*. København, 1985.

Winge, Mette: *Danske børneromaner 1900-1945*. København, 1976.

Når leg ender i drab

Publ. i Information 05.01.1994. Interview ved Hanne Dam.

Drengeskulturens i øvrigt meget veldefinerede regler lader sig vanskeligt overlevere til vores moderne samfund. Derfor kan ukontrolleret leg i ekstreme tilfælde føre til katastrofer, siger børneforskeren Flemming Mouritsen

Børne- og ungdomskulturforskeren Flemming Mouritsen, Odense Universitet, vil ikke udelukke, at der kan være en sammenhæng mellem den skalperede drengeopdragelse og så den kendsgerning, at volden mellem store drenge nu er blevet så ukontrolleret, at det i ekstreme tilfælde medfører døden.

Når drenge, som vi i den seneste tid har set to markante eksempler på, kommer til at slå hinanden ihjel, kan det – siger Mouritsen være udtryk for, at drengekulturen er smadret i en sådan grad, at drenge ikke længere kan finde ud af at slås. Sådan som drenge altid har gjort. Ikke længere kender reglerne. Ikke længere kender forskel på fiktion/leg og så »The Real Thing«. En skelnen børn ellers er meget sikrere i end voksne.

– Man skal være forsigtig med at generalisere ud fra få episoder. Vi kan endnu ikke sige, om der er tale om en tendens eller om enkeltstående tilfælde. Men hvad jeg kan slå fast er, at den aktuelle misere er udtryk for et kollaps imellem legen som kappestrid og så den kaotiske vold, der heelt tydeligt er under optrapning: Der er jo eksempelvis næsten ingen mellem-

regninger mere imellem fx nytårssjov og hærværk. Drengeskulturen har mistet sin naturlige kompetence – en kompetence, der bl.a. altid er gået ud på at undgå vold, siger Flemming Mouritsen.

Drengeskulturen kultiveres simpelthen ikke længere i den forstand, at reglerne ikke længere overleveres fra de ældste til de yngre i flokken. En indlysende konsekvens af, at flokken heller ikke eksisterer mere.

I stedet for de store grupper – bender – drenge altid har organiseret sig i, har vi siden omvæltningensårene i 50'erne fået små og aldersopdelte grupper i de daginstitutioner, børn nu om dage vokser op i.

– Der er så at sige ikke længere noget rum for drengeligen. Den er simpelthen ikke, hvad den har været, fordi betingelserne i vores moderne samfund ikke er til stede, siger han.

Når drengene bliver en 11-13 år, orienterer de sig mere mod kammeraterne og tager en større verden i brug. Hvis de så netop finder sammen i grupper, hvor overleveringen af regler ikke har fundet sted, har vi katastrofen, siger Flemming Mouritsen.

Han husker fra sin barndom i Vendsyssel, hvordan der kunne være måske hundrede unger i gang udenfor.

– Men der var helt klare regler for, hvad man måtte, og hvad man ikke gjorde. Og meget skarpe sociale sanktioner mod dem, der ikke fulgte reglerne.

Vil det sige, at når man ikke mestrer drengelegen og dens regler, så ved man heller ikke, hvordan man slår ihjel?

– Så skarpt vil jeg ikke sige det. Den ekstreme vold hænger jo næsten altid sammen med pressede sociale forhold. Det viser al forskning.

Kan der være en sammenhæng imellem effekten af den holdning, mange især kvindelige pædagoger har haft til drengenes leg som voldsom og krigsliderlig, og så de børnedrab, vi konfronteres med for øjeblikket?

– Selvfølgelig ligger der en ideologisk dimension. Men man skal passe på med at drage for firkantede konklusioner. Selvfølgelig har det indvirket, at drenge i de senere år er vokset op i kvindedominerede sammenhænge. Kvinder er mere på vagt over for drenges aggression og voldsomhed, men guderne skal vide, at det fysiske rum, der tilbydes drenge i dag, heller ikke giver drengekulturen gode betingelser.

Drenge flyver rundt. De små vælter som kegler, og der er en konstant råben og skrigen. Det kan de små rum slet ikke kapere. Børnekultur er jo traditionelt en udekultur. Nu er den flyttet fra gaden og ind. Hvilket sammen med aldersopdelingen har været med til at isolere børnene i deres opvækst.

Isolationen hæmmer bl.a. udviklingen af evnen til at kunne skelne mellem leg og realitet. Børn er ellers fundamentalt sjældent i tvivl om, at de leger. Derfor gør de også mange ting i legen, som de ikke ville finde på at gøre i virkeligheden. Bl.a. mange makabre ting som at stege en actionman på en havegrill. Eller kostfæste en Barbie-dukke. De gør det ikke for at være

onde, men for at fortælle historien om det liv, legetøjet indgår i.

– De gør det for at lege legen, som Mouritsen siger. I det konkrete tilfælde – det var børneforskerens egne unger, der eksperimenterede – endte actionman på havegrillen, fordi en drengegruppe var intetst optaget af at lave bål. Og så kunne de lige så godt stege en actionman, de alligevel ikke gad lege med.

Der var selvfølgelig også noget attraktivt ved, at der indlysende var noget forbudt ved ofringen.

– Det gjorde dem ikke mindre interesserede i bålmageriet. For det betød, at det umiddelbart indgik i et mytekompleks, som er centralt i drengekulturen, og som man kan kalde Robin Hood komplekset, siger han.

En anden side af den er organiseringen i »bänder«. Robin Hood-liv er forbudt liv og handler om oprørskhed mod sheriffer og andre myndigheder. En oplevelse af sig selv uden for rammerne, som drenge ikke mindst i dag som følge af tidens normer har let ved at identificere sig med. Fleming Mouritsen mener ikke, at den tilsyneladende voldelige leg og adfærd skyldes mediepåvirkningen. Han mener, at drengene henter råstoffet, inspirationen, talemåder, handlingsgange osv. i medierne. Men at der ikke er tale om efterligning.

– De laver det om til en anden fortælling. Til en fortælling, de fortæller om sig selv, og det er en ganske anden fortælling end mediernes. De er ikke bare mediefortællingens ofre. Ofte parodierer de mediefortællingen. Og det er netop legen, der sætter dem i stand til at vende et passivt og konsumerende kulturforhold til aktiv udøvelse, mener han.

– Som voksne bliver vi forskrækkede, fordi vi ser handlingen som et symptom

på, hvad de drenge kunne finde på at gøre i virkeligheden. Vi ser det som farlige symbolske handlinger. Men i princippet er det ikke forskelligt fra at vaske hår på en Barbiedukke – punke den eller klippe håret på den, som mange piger gør, siger Flemming Mouritsen.

Han mener, at voksne, der reagerer stærkt i forhold til børns mere makabre påhit, i virkeligheden er mest bange for sig selv og de sære lyster, der kunne risikere at bo der. De voksne har nemlig lettere ved at kortslutte mellem fantasi og virkeligheden, mene han.

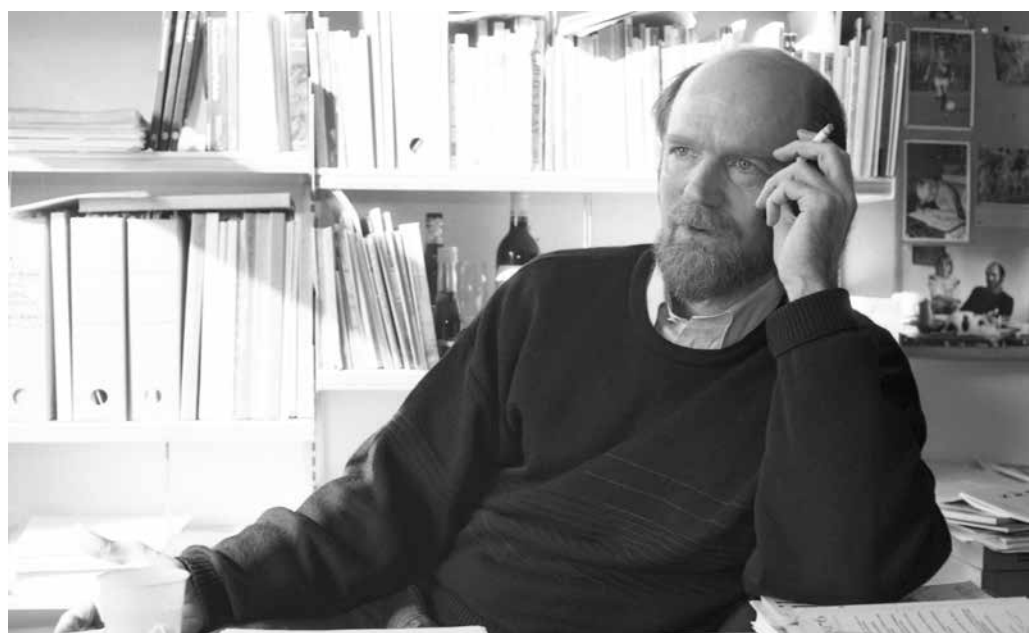
Børne- og ungdomsforskeren mener således også, at det er forkert at tro, at drenge, der leger krig, socialiserer hinan-

den til krigeriskhed.

– Hvis der går rigtig vold i en leg, går den ganske enkelt død. Leg handler om at opretholde legen. Og i en god drengekultur er der udviklet teknikker, som får legen til at køre, siger han.

Eller som psykologen Leif Moustén siger: – Den antagelse, at drenge udvikler en traditionel kønsrolle af at lege krigslege, svarer til at sige: *»Nu giver jeg ikke mit barn mere kropskontakt, for ellers bliver det bare kælent som voksen«*.

Mousténs holdning er, at de drenge, der ikke får lov at leve den traditionelle kønsrolle igennem, er dem, der overmaskulinerer sig som voksen.



Dem der sad i vægrækken

*Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012
ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen*

– Der var et kursus på Biskops Arnö om minoritetskulturer i Norden og også børnekultur og den slags ting. Der var en fantastisk fyr fra Grønland, Jon Gustavsen. Det var kort efter Alta-historien, og den store samiske demonstration var i frisk erindring. Hans forældre, som var same, og som ikke kunne norsk, havde simpelt hen forbudt børnene, Jon og hans søskende, at snakke samisk. De havde fået forbud mod at snakke samisk derhjemme.

Hvordan kunne de så snakke sammen?

– Ja det kunne de så. Så meget kunne der laves, men de snakkede ikke samisk med forældrene og slet ikke i skolen. Der kørte en fornorskningspolitik dengang. Forældrenes indstilling var, at hvis de skulle have en kinamands chance, så skulle de snakke norsk. Præcis den samme problemstilling med indvandrerne nu. Og det, der skete i Vendsyssel. Det er en overkulturalisering af indvandrerhistorien. De har stort set indtaget den sociale plads, der har været halvtom, fra dem der sad i vægrækken for at sige det på den måde.

Da jeg var barn...

Jeg blev en stor læsehest, måske fordi jeg led af høfeber som dreng – derfor gemte jeg mig mange varme sommertimer i skunken med et håndklæde om hovedet, mens jeg læste mig væk fra det fysiske ubehag ved at drømme mig ind i fantasier og vilde landskaber i alle drengebogsklassikerne og indianerromanerne... vandrede omkring i Tarzans jungler, i Sherwoodskoven og indianerland! Det udviklede sig til ren læsenarkomani! Og jeg læste bøgerne igen og igen – ofte startede jeg med slutningen for at undgå, at spændingen speedede min læsning så meget op, at det tog for meget opmærksomhed til at jeg kunne hvile i fortællingens landskaber.

At jeg læste mig ud af virkelighedens ubehag og ind i en anden tilstand er jo et udtryk for, at læsningen kan flytte én og skabe et dobbeltperspektiv, hvor man bevæger sig mellem et fiktions- og et realrum – samtidig med at det gav mig en know how som var god at vende tilbage til de andre børn med, når høfeberen lettede, og jeg igen kunne deltage i legene og de andre aktiviteter ude i landskaberne, som vi omformede til fiktionernes landskaber. Det var vigtigt at nogle kunne komme med de rette anvisninger om dem – derfor var læsning nødvendig. Læsning var imidlertid en tvetydig affære i det landsbymiljø, jeg voksede op i – man havde et folkeligt forbehold for, hvad den slags gjorde ved ungerne: blev de for opslugte af bøgerne, udviklede de sig til blege fantaster, der var så optaget af deres drømme, at de ikke var i stand til at tackle hverdagens krav – det samme forbehold, som en del voksne i dag har over for video og computer.

I min familie var det fx et problem, at min bedstefar kunne finde på at læse hele natten, fordi han skulle op at malke, ligesom en af mine onkler i sine helt unge dage kunne finde på at sidde og malke med en bog i hånden – det blev opfattet som tidsspilde og affødte en del drillerier.

Min læsning var sådan set ikke noget problem for mine forældre – de læste højt for os børn hver aften af eventyrene, Peter Plys, H.C. Andersen og senere indianerromaner og deslige. Men en vis bekymring kunne det nu alligevel give anledning til indimellem. Var det nu for meget af det gode?

Min opslugthed af bøgerne fortog sig imidlertid ikke med alderen – tværtimod, jeg blev litterat og har som voksen fortsat min opdagelsesrejse i bøgernes landskaber – bl.a. som fagmand i børnelitteratur og børnekultur siden 60'erne. Og godt nok skal man ikke op at malke om morgenen, men, men...

Den nordiske barndommens kulturhistorie

Publ. i Barndommen, Konferanse i Trondheim 26.-27. oktober 1995: Den nordiske barndommen i internasjonalt perspektiv. DMMH's publikasjonsserie nr. 4, Trondheim 1995, s. 58-66. Forelæsningsen er skrevet af og oversat til norsk fra lydbånd.

Det er en vanskelig tittel jeg har fått tildelt: *Den nordiske barndoms kulturhistorie*. Det er et enormt felt. Hvor skal man begynne? Og hvor skal man ende? Er det barndommen jeg skal snakke om? Er det kultur? Er det historie? Eller er det det nordiske?

Hvis man ser på disse områdene, så er de svært lite undersøkt. De er faktisk ikke kartlagt, og det som er gjort er bare punktvis, og ut fra noen synsvinkler som kanskje ikke først og fremst er kulturelle.

Det er en kulturel vinkel på barndommen jeg vil snakke om, så jeg kunne rett og slett slutte allerede her og si: *»Området er fritt. Gå ut og finn ut av det!«*

Jeg vil gi noen ansatser, noen vinkler på disse forskjellige områdene og håper også å komme inn på det nordiske. Det vil bli en viss historisk profil, og jeg vil også prøve å snakke om ikke bare barndommens kulturhistorie, men også om barnekulturens historie, og om barnekultur. For det er to forskjellige ting. Barndommens kulturhistorie kan man betrakte som det overordnede rammefelt for det hele. Det er der man kan forstå barndomspsykologien, barndomshistorien, barndomssosiologien. Alt dette kommer jeg til å betrakte under en overordnet ramme som heter *»barndommens kulturhistorie«*. For det er spørsmål om å forstå hva det egentlig er disse områdene betyr kulturelt, og det vil si å betrakte det kulturelle som den overordnede ramme, hvor de andre områder er en slags medier for kulturen.

Her kan det godt være at vi skal flytte noen gjerder, ikke bare ute i verden, men også inne i våre hoder. For i den moderne barndoms historie er det satt, ikke bare noen ytre rammer og grenser omkring barn og barndom, men det er også satt noen mentale og noen kulturelle grenser for vår måte å oppfatte barn og barndom på. Det er ikke bare sånn at vi kan se gjerdene i barnehagen som et gjerde, som både beskytter barn og kontrollerer barn. Man kan også se det som en mental størrelse.

Gjerdet kan forstås som en symbolsk figur omkring barn og barndom. Vi har ikke bare et paradoks, men vi har en dobbelthet i vårt syn på barn. Den ene er fremtredende, det er å betrakte barn som idol, som det riktige mennesket, det autentiske mennesket. På den andre side, og det er noe som ligger under, som aldri eller sjelden kommer til uttrykk, og da høyst indirekte, det er oppfatningen av barn som farlige, noen vi er redde for, barnet som demon. Det er en gammel dobbelthet som går like langt tilbake som den moderne barndom har eksistert. Noe betegner man kanskje til reformasjonen. Man får et negativt bilde av det barnlige, det barnlige er en vill natur som skal temmes og kultiveres. Det barnlige er et stykke leire som skal formes.

Det er den ene siden av det, og det betyr at i vår kultur kan man finne paralleller og se direkte uttrykk for koblingen

mellom barna og de ville, de riktig ville, de som lever der ute i villnisset i de primitive samfunn, eller som vi sier i dag: de utviklede samfunn. Den koblingen har eksistert opp gjennom historien. Den kommer også til uttrykk i barnekulturen, i mange av guttebøkene fx En oppfatning av en motsetning mellom natur og kultur. En oppfatning av barnet som natur.

Det får to mytiske versjoner, liksom versjonen av de ville. Den ene er oppfatningen av barnet og den ville som en edel størrelse. Det er det autentiske mennesket. Det som ikke har blitt kjørt gjennom oppdragelsesverkets treskemaskin og som har bevart de autentiske verdier.

Det andre er oppfatningen av det som vill natur som skal temmes og kontrolleres, beherskes, og også en angst for den demoni som kan slå ut av dem. Det er noe vi kan finne i alle indianerbøker fx, og i mytologiene om de ville. Det er myten om den ville som Djevelens yngel. Det finner man uttrykk for i den tidligste børnelitteraturen, den religiøst pregede delen av den. Barnet som en synder som skal lures. Dette er et syn som setter seg igjennom i 16-1700-tallet spesielt. Det er det Ariès har kalt »Den moderne barndom«, som han påstår blir oppfunnet, oppdaget, jeg vil heller bruke »konstruert« om det. Per Olav Tiller har rett i at det ligger en helt annen form for barndom før det, og at man kan se Ariès' framstilling som en mytisk framstilling. Det er vår myte om det barnlige og barndommens historie og en glorifisering på mange måter av det moderne. For selvfølgelig har foreldrene holdt av sine barn tidligere enn i den moderne barndom. Da er det riktigere å si at vi har sentimentalisert det i moderne tid. Det er forskjellen.

Men man har her et redskap til å forstå den moderne tid. Her mener jeg at Ariès synsvinkel åpner for at vi kommer til å se barndommen ikke bare som noe biologisk, eller som noe naturlig, som noe som alltid har vært der, men som en bestemt utforming fra en gitt periode i moderne tid.

Jeg vil til innledning prøve å begi meg ut på hvilke grunntrekk som karakteriserer den moderne barndom, og jeg vil starte med et par anekdoter.

Den første er hentet fra et opphold i USA i sommer, der vi var noen familier sammen. Den ene familien hadde to barn på hhv. 10 og 7 år. I sommerferien hadde foreldrene i denne familien fullt opp å gjøre, hele dagen igjennom, med å frakte barna fra det ene til det andre. De skulle til naturskole, til svømming, til tennis og så videre. Barna var innstilt på dette, det var sommerferiens prosjekt dette å delta i alle disse forskjellige aktivitetene. Dels fordi det selvfølgelig var moro, men mest fordi det var oppdragende, sett ut fra et læringssynspunkt. Det kan passe å bruke det engelske ordet »educational« her, ut fra en klar orientering mot det som er nyttig når man har med barn å gjøre. Det er det som har prioritet. Dette er et amerikansk middelklassetrekk som sikkert også har med den sosiale strukturen å gjøre, fordi en under det hele finner et angstgrunnlag. Det handler om at disse barna skal settes i stand til å klare seg selv her i verden, for ellers..!

Dette er en oppfatning som også fester seg mer og mer i vårt samfunn, men vi har likevel noen andre nordiske tradisjoner. Vi er ikke så orientert mot læring som det man finner lenger sør i Europa, og i USA. Vi vil gjerne også at barna skal ha det moro. Den oppfatning vi har av barn og

barndom vises også igjen i hvordan den sosiale struktur formes i samfunnet, men spesielt i det vi gjør i disse strukturene.

Så her er det en forskjell.

Men samtidig kan man si at dette læringsprosjektet, som jeg også vil kalle prosjekt utvikling, for utvikling er nøkkelordet når det er snakk om barn i moderne tid, det er barnets utvikling mot voksen som er i fokus. Dette handler delvis om at vi vil gjøre det så godt som mulig for barna, så de blir satt i stand til å klare seg. De er under stress fra forskjellige kanter.

Denne grunnlagshistorie har slått igjennom særlig på 1700-tallet i en liten del av befolkningen, nemlig borgerskapet, hvor man kom i en ny situasjon i og med at barn ble skilt ut fra de sosiale prosesser, fra arbeidsprosesser og de kulturelle prosesser i samfunnet og inn i familiene. Det betyr at kvalifiseringen av barn synes som et problem. Man er nødt til å konstruere og iscenesette oppdragelsen, og til å iscenesette et liv omkring barna.

Så her utviklet det seg noen institusjoner, noen medier og noen redskaper i denne sammenheng. Det avgjørende mediet er skolen. Men ved siden av skolen utviklet det seg en hel del andre, bl.a. noen som retter seg mot en annen nøkkelinstitusjon, nemlig familien. Det er det man vanligvis kaller barnekulturen, kulturen for barn.

Det er i samme periode at pedagogikken institueres som fagområde. Man får det problemet at barn ikke kan tilegne seg tilstrekkelige tekniske, sosiale og kulturelle kompetanser umiddelbart. Det må man skape noen arenaer for å sette dem i stand til. Men det betyr i samme hugg at det barn skal lære, blir abstrakt. Det gjelder både den tekniske lærdom og den alminnelige livspraksis. Det er ikke noe

som har en bruksverdi i øyeblikket, men først når de blir voksne. »Hva er meningen med dette her?« Det er et voldsomt problem, som skaper bl.a. et stort pedagogisk område med produktutvikling og motivasjonsteknikker. Hvordan skal man få barn til å forstå og gjøre bestemte ting?

I denne perioden utvikles det noen grunnlag. Ta skolen som et eksempel. Vi pleier å se på skolen som et instrument for at barn kan hente noen tekniske kvalifikasjoner. Dvs vi ser på skolen som et sted som har en pedagogisk funksjon. I større og større grad får den også en sosial funksjon. Man kan også si at skolen har en kulturell betydning. Den er ikke bare et uttrykk for at vi har noen bestemte interesser i en bestemt retning ut fra den og den bestemte nytte. Men skolens form og den måten skolen er skole på, er et karakteristisk uttrykk for et gitt samfunn. Man kan si at skolen ikke bare er et lærested, men den er faktisk også et høyst symbolsk sted. Skolen er en rituell arena, hvor skolen ikke bare produseres av de voksne, men den produseres også av barna. Skolen har også en estetikk, en måte den er skole på. Skoler finnes overalt i et internasjonalt perspektiv, men måten skolen er skole på vil være avhengig av en gitt kulturell sammenheng. Og på dette området tror jeg vi har en bestemt nordisk tradisjon.

Det er ikke bare de voksne som iscenesetter sånne rom, men selve skolen er avhengig av at barna faktisk produserer den og reproducerer den fra dag til dag til dag. Her kommer vi inn på en annen sammenheng, nemlig at barna kan ha helt andre interesser i skolen enn de voksne har. Det er ikke sikkert at de voksnes ideologiske formuleringer og verdier passer når det kommer til stykket. Da må man gå ut og se på hvordan skolens praksis er.

Men hva er det de voksne har som prosjekt når det gjelder skolen, i teorien og i praksis? Og hva er barnas prosjekt med skolen? Dette må man få tak på og kartlegge for å få forståelse av hva skolen er for et kulturelt fenomen. For den er ikke bare en læringsarena. Den er en spesiell arena. På lignende måte som Clifford Geertz har undersøkt hanekamp som en nøkkel i en sivilisasjon i den balinesiske mannskultur.

Her har vi skolen som en spesiell rituell arena, hvor barna går og holder ritualet gående fra dag til dag. Man kunne stille et spørsmål ved om dette er den mest hensiktsmessige måten å lære å lese på fx Kunne det ikke være en ide å vente med å sende barna til skolen til barna var 9 år? Jeg vil tro at de fleste av dem da kunne lese, så kunne man satse spesielt på dem som ikke kunne det. Men ingen ville vite hva de skulle stille opp med for disse barna. Samfunnet er simpelthen ikke innrettet på det. Vi kunne ikke unnvære skolen. Samfunnet ville bryte sammen, ikke bare sett i framtidsperspektiv, men det ville bryte sammen umiddelbart. Og vi ville være svært redde for hva barna ville finne på, og hva de kunne bli utsatt for. Dette ville bero på både en beskyttelsesinteresse og en kontrollinteresse. Det kunne ikke skje. Her har vi også en type dobbelthet.

En annen type medium som blir utviklet og som i utgangspunktet er forstått som et pedagogisk instrument, er det man kaller barnekulturen, forstått som kulturprodukter for barn. Det er for det første barnelitteratur som ble utviklet på slutten av 1700-tallet. Den er rettet spesielt mot familiene. Men den har også en direkte funksjon i det at den skal være et sidestykke til skolen. Hvor skolen primært er orientert til de tekniske kvalifikasjoner, der er barnelitteraturen orientert mot

det man kan kalle de psykiske, mentale, normmessige, adferdsmessige funksjoner. Den er for det ene moralsk og for det andre didaktisk på denne tiden.

Noe av det man på 1700-tallet er enormt bekymret for, er spesielt to ting. Det ene er barns lek og aktiviteter, deres lekekultur. Det blir oppfattet som farlig, og direkte skadelig for oppveksten av »ordentlige« barn. Så dette forsøker man å regulere.

Det andre er en angst for et tilsvarende fenomen, nemlig folkekulturen og dens muntlige tradisjoner, skrøner og eventyr, skjemteeventyr og lignende. Problemet var at barna mye heller ville gå ned i kjøkkenet for å høre på tjenerskapets saftige skrøner og sørgelige sanger enn å høre på eller lese den nokså kjedsommelige, moralistiske pliktstoff som barnelitteraturen var.

Her har man et problem fordi man ser på kulturproduktene som noe som har en direkte effekt og en påvirkningsdimensjon i forhold til barna. At det man fester på papiret eller forteller barna påvirker dem umiddelbart. Under dette ligger et syn på barn som tomme tavler som det blir skrevet noe inn på. En direkte, målrettet påvirkningsoppfatning.

Og den er til en viss grad aktuell fremdeles. Når vi snakker om media i dag, så har vi i stor grad den samme oppfatning av at det barna ser på fjernsyn, det går direkte inn uten andre beregninger.

Det vi ikke tar i betraktning er at barn faktisk er deltakere og aktive i denne situasjonen. Uten barns aktive tilegnelse vil det ikke være noen læringsprosesser i skolen. De ville aldri lære å snakke fx Men det samme kan man også si i forhold til mediene. Barna tilegner seg det og derfor får man helt andre aspekter inn i bildet. Det som skjer er at det blir omformet,

og at barn er i stand til å avlese det de ser som fjernsyn, som fiksjon, som fantasi, som noe annet enn det de gjør »for alvor« eller i virkeligheten.

Her ser man altså et system som utvikler seg på grunnlag av en forståelse av barn som genstander, som objekter og dessuten som noe man kan skrive hva som helst inn i. De er produkter av det som kommer utenfra og som vi gir dem. Det man overser er at barn er aktive deltakere i denne prosessen. Man kan ikke skrive inn hva som helst på dem. De er ikke som hjernevaskede størrelser som en kan fylle all slags innhold i. Det er den andre siden av historien.

Det som ligger i bunnen av et slikt utviklingsbegrep er en oppfatning av barn som noen som mangler noe. De mangler noe i forhold til det mer eller mindre udefinerte »voksne«. Det er kompromisset mellom oppfatningen av barn som idoler, autentiske mennesker på den ene siden og oppfatningen av dem som demoner på den andre siden. Da har vi løst dette pragmatisk og funksjonelt i en form for konsensus og kompromiss som går på at barn er en slags mangelfulle vesener. Sagt på en annen måte kan man si at i bunnen av det moderne barndomsbegrep ligger det en oppfatning av barn som noen som mangler noe. Dvs noen som lider av en mangelsykdom som må behandles. Og her har vi opprettet enorme pedagogiske og skolemessige apparater for å helbrede dem for den mangel som heter »barndom«.

Her er det et grunnleggende paradoks i vår oppfatning som går på at selve barndomsbegrepet henger sammen med en forståelse av barndom som noe som skal avvikles. Man kan si at det vi har som voksne, i betydningen generaliserte voksne, er et prosjekt som man kan kalle

»utvikling«, som et grunntrekk i vår forståelse av barn i vår praksis.

Her kommer noen utviklinger som gjør denne forståelse mer differentielt, mer kompleks. Det kan illustreres ved å snakke mer om barnekulturen, kulturen for barn, eller de voksnes barnekultur.

Etter 1700-tallet kom en annen situasjon i og med romantikken, der selve barnet, det ekte, barnets spontanitet og fantasi blir nøkkelverdier. Det betyr at det er et skifte fra 1700-tallets nytteorientering til romantikkens oppfatning av barnet. Det er en lang historie som vi må la ligge, men det markerer de avgjørende posisjoner vi har mellom opplysningstidens rasjonalisme på den side og romantikkens dyrkelse av det autentiske, av fantasien, symbolet osv på den andre siden, hvor det barnlige får en helt annen aura. Dette er en dobbelthet som vi stadig finner. Dermed får vi en annen type kompromiss.

Det som skjer er nemlig at man opptar noen av de farlige områdene i barnekulturen, det gjelder både leken og folkediktingen. Eventyrene ble i denne perioden skrevet om til barnelesing. Man tar stoff fra den folkelige tradisjonen og omsetter det til det man kan kalle skriftkulturens rom. I denne omformingsprosessen skjer det noe med det muntlige, folkelige stoffet mht hva det er uttrykk for og hvilke verdier som ligger i det.

Det andre var leken, og et eksempel her er Froebel, som utviklet de første mer frisinne barnehagetyper ved siden av oppbevaringsanstaltene. Han utvikler det han kaller lekegaver til barn. Igjen ser vi modellen »fra oss til dem«. Vi gjør noe for barna. Men samtidig tar han utgangspunkt i barnets lyst til å leke. Her utvikles og spesialiseres noen typer leker som er god for stimulering av barn i be-

stemte retninger. Det som skjer både med den folkelige diktning og med leken, er at de blir til en type instrument for det overordnede pedagogiske syn på barn.

Denne prosessen er ikke avsluttet enda i dag. Den er fremdeles styrende for den barnekulturelle institusjon som i senere tid har fått en lang rekke forgreninger. Dels er den differensiert i forhold til alder og kjønn, og i forhold til sosial bakgrunn. Ta fx barnelitteraturen som deles inn i bildebøker og pekebøker etter alder. Snart er vi nede i fosterstadiet hvor mødrene sitter med telefoner på ørene for å gi riktig musikk til fosteret så det kan utvikle seg riktig. Barna skal lære allerede mens de ligger i mors mage. Mer og mer differensiert og spesialisert. Vi har også en kjønnsdeling, selv om den ikke er så uttalt idag, så ligger den der som en rekke utslag i praksis.

Det andre er at vi har fått en lang rekke medier, det ene etter det andre. Ved århundreskiftet var det filmen og tegneserien, senere radio og tv, deretter video og computere. Hver eneste gang det kommer et nytt medium, så får vi en meget lidenskapelig og voldsom debatt om barnekultur. De nye mediene har alltid vært betraktet som »giftige«. Men etter hvert har man fått temt dem. Det gjaldt i første omgang for folkekulturen og leken, og senere også for de nyere kulturelle uttrykksformer.

En annen side av denne historie er at barn i all ubemerkethet har en stor muntlig kulturell sammenheng gående, og det kan som en samlebetegnelse kalles for deres lekekultur. Jeg vil bruke kulturbegrepet om den fordi det her ikke bare er snakk om et barnlig fenomen, en barnlig størrelse alene. Det er også et moderne fenomen at vi har fått lek og den type uttrykk koblet sammen med barndom,

og voksne koblet sammen med arbeidet. Det er en slags »hvitsnitt«, ikke bare i vår verden, men i vårt mentale system. Vi kan ikke si lek uten å tenke på barn. Og det er en stor forskjell fra fx den tidligere bondekulturen der lek også var et prosjekt for de voksne. Hvis de voksnes prosjekt med barndommen i vår moderne tid er pedagogikk, så kunne man kanskje formulere at barnas prosjekt med barndommen er lek. Det er like uheldig for begge parter at de voksne blir identifisert med arbeidet, og barna med lek.

Barna vokser inn i og tilegner seg sin lekekultur, her er nemlig både en læreprosess og en øveprosess. Det kommer ikke bare spontant, de tilegner seg det, men på en annen måte. Det stykke lærdom som skolen utgjør er først og fremst en lærdom i å leve det moderne, abstrakte liv under hensyn til tidsorganisering.

Lekekulturens rom derimot er uformelt organisert, der ting tar den tid den tar og er organisert på uformelle arenaer. Men denne lekekulturen setter faktisk barn istand til å gå inn i det moderne liv, og ta det moderne livs arenaer i bruk og uttrykke seg i dem. Det er ikke sånn at lekekulturens historie er en historie, hvor vi kan drømme nostalgiske drømmer om det »riktige« barnelivet i fx 50-årene. Leken er ingen idyllisk verden, den er derimot meget spenningsfylt. Men den setter barn i stand til å skape et rom, et kulturelt rom, og til å ta det moderne livs arenaer og rom i bruk, de fysiske omstendigheter med de grenser som er i det. Og videre setter det barnet i stand til å fortelle den påvirkning som kommer fra mediene om til noe annet. De bruker hensynsløst det råstoff de kan hente i fjernsynet, men det blir omsatt til lek, fortellinger og til »pjatt«.

Til slutt et eksempel fra reklamen. Markedsføringsfolkene har virkelig blitt oppmerksomme på barn. De lager også konferanser om barn og barnekultur, bl.a. fordi det er så stor omsetning å hente her. Men det er ikke eneste grunnen. En annen grunn er at barna er i ferd med å erstatte den klassiske husmor fra 50-årene som den sentrale part i dialogen mellom firmaene og kjøper av varene. Barn styrer større og større deler av en families innkjøp i den moderne forbrukerfamilien. Man sier fx at det er barna som har satt igjennom den økologiske trend i vareutbudet i butikkene. Videre ser en at det mest populære »barneprogrammet« i Danmark er TV2's reklamefilmer. Ingenting kan slå disse.

Men om man ser etter hvordan barn bruker dette, er det selvfølgelig en effekt, hvis ikke ville ingen lage det, for det er et milliardmarked. Når barna er sammen med andre barn, så har de her sitt felles råstoff til de fortellinger, parodier og pjatt som de lager av det. Her har altså barn et slags middel mot media. De får omformet reklamen til fx parodier.

Det betyr at vi voksne er mye mer utsatt for de halvubevisste virkninger enn barna. Barna er mer oppmerksomme på det. Det kan vi også se ved at reklamene blir bedre av det, de blir mer humoristiske, mer episke/fortellende osv.

Dette er noen anslagspunkter til å formulere en annen synsvinkel på barndom og det barnlige. Da vil jeg avslutte med en enkel historie som illustrasjon.

For noen år siden var det en psykolog som skulle holde et foredrag om hvorfor barn leker. (Det er et typisk spørsmål til en psykolog, for de spør man alltid om folks motiver for det de gjør, som om de var detektiver som skal klargjøre motivet

når ulykken er skjedd.) Hans sønn på 10 år mente at han like godt kunne holde foredraget, for hva visste nå faren om lek. Det var jo lenge siden han hadde lekt seg. Men det ble nå likevel til at faren skulle gjøre jobben, men han spurte sønnen om hva han mente om hvorfor barn leker. Sønnen svarte at »... du må si det er godt for barns utvikling«. Så barn vet godt hva det handler om, det ser en også på deres fortellinger og rollelek, da det er nettopp dette de handler om, altså hva det vil si å være barn idag. Det er denne historie de forteller når de leker »far, mor og barn«.

Sønnen sier videre: »Men kan det ikke være det samme, for vi kan ikke la det være?« Altså i det ene øyeblikk snakker han som det pedagogiske systems papegøye, med internalisering av voksensynspunktet, det offisielle synspunktet, at »det er godt for vår utvikling«. Men i det andre kommer det fram at de leker for å leke, og ikke for noe som helst anna. Leken er det som gjør livet verd å leve.

Den andre historien er hentet fra en barnehage, og det gikk litt hårdt for seg mellom noen gutter som lekte krigslek. Og da hører det gjerne med å ha våpen. Disse barna hadde en meget flott skyte-kultur, de var rytmiske og dialogiske, rene artister i denne leken. Men for de voksne i barnehagen var det plagsomt, for de små trengte jo også plass, og krigsleken bråket alt for mye. Så den passet rett og slett ikke i en moderne institusjon, og mange ville ikke ha noe med den å gjøre. Dessuten hadde en her et ideologisk problem, hva var det disse guttene egentlig holdt på med? Det så ut som de oppdro hverandre til en slags krigsgale mannssjåvinister. En av de voksne spør så barna om de ikke bryr seg noe om hva de voksne sier til dem. En av guttene svarer da: »Ja, men

kan dere ikke forstå at vi bare leker».

Det handler om at barn er gode til å skille mellom lek og alvor. En sånn krigslek har krig som tema, men lekens praksis er samarbeid. For hvis det går over i riktig vold i leken, så bryter den sammen, så det gjelder å holde leken gående. De kompetanser som utvikles gjennom dette er faktisk det motsatte av vold.

Det er et spørsmål mellom teori, ideologi, begreper og praksis. Vi er nødt til å se på praksisformene, både hvordan skolen gjør det i praksis, hvordan ungene le-

ker i praksis, hva som faktisk skjer i praksis. Vi er aktive deltakere i produksjonen av denne kulturen.

Her tror jeg vi har noen nordiske tradisjoner som går på tvers av skolariseringen, for å slå i hvertfall en liten sløyfe på det nordiske.

For utdyping les:

Flemming Mouritsen: *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense 1995.

1800-tallets eventyrboom

Et litteraturhistorisk rids

Publ. i BUM, Årg. 13, nr. 1, 1995, s. 10-11.

Overgangen til eventyrdigtningen og de eksotiske spændingsfortællinger, som bliver hovedsagen i 1800-tallets børnelitteratur, er forberedt i 1700-tallet. Men hvad der var et underordnet, nødtvunget instrument, bliver nu hovedsag. To centrale forhold spiller ind: For det første *romantikken* og dens æstetiske og filosofiske grundsyn. For det andet *markedet*.

Romantikken betegner et opgør med rationalismens æstetik, samfunds- og menneskesyn. Natur, fantasi og barnlighed bliver nøgleværdier i den romantiske selvforståelse. Synet på folkedigtningen vendes 180 grader fra forkastelse til glorificering, ligesom denne digtning bliver en afgørende inspirationskilde både stoffligt og æstetisk. Det betyder også, at *børnelitteraturen nu bliver et element i helheds-litteraturen*. Den virkning som fx Brdr. Grimms eventyr får, indskrænker sig på ingen måde til børnelitteraturen.

Hans Christian Andersens (1805-75) eventyrdigtning er et andet eksempel. Hans virkning på den danske og skandinaviske litteratur og ikke mindst på det danske skriftsprog kan ikke overvurderes. Der er nærmest et før Hans Christian Andersen og et efter. Som Brdr. Grimms eventyr indgår også H.C. Andersens i verdenslitteraturen.

H.C. Andersen er den danske forfatter, som har nået den største udbredelse overhovedet. På denne og på anden vis sprænger han børnelitteraturens rammer.

Han hører litteraturhistorien til. Og selv i den danske børnelitteraturhistorie placeres han oftest i en særlig parentes. Han er for stor, en monolit som også børnelitteraturudviklingen sagtmodigt lister udenom. Det er først i nyere tid, hans direkte virkning på børnelitteraturen bliver mærkbar fx i Egon Mathiesens, Ib Spang Olsens og Ole Lund Kirkegaards bøger. Nogle har ment, at H.C. Andersens forfatterskab ligefrem har retarderet udviklingen af en dansk børnelitteratur i 1800-tallet. Noget er der måske om det. Det er først i dette århundrede, at en egentlig dansk børnelitteratur selvstændiggør sig. I 1800-tallet, hvor børnelitteraturen etablerer sig og får større udbredelse i Danmark, består langt den overvejende del af oversættelser.

Ikke desto mindre vil jeg hævde, at H.C. Andersens eventyrdigtning hører til børnelitteraturen og dens historie. Den gør det tilmed i eksemplarisk forstand, netop ved at den overskrider både »børnelitteraturens« og »opdragelsens« rammer. På samme vis som fx Lewis Carroll's forfatterskab. Begge er »moderne« forfattere, de foregriber både modernisme og postmodernisme og gør det netop i kraft af deres skriven for børn. Det er baggrund for frigørelsen af deres diskurs, uden at der renonceres på den »voksne« erfaring, bl.a. om splittelsens vilkår. Begge er store »dekonstruktionister«. Dette »uskyldstab« både i forhold til fortælling, æstetik og »virkelighed«, kan de have »lært« af

børnene, i hvis mundtlige kultur sådanne æstetiske metoder og forholdsmåder flourerer. I modsætning til hvad der er tilfældet i de »voksnes« børnelitteratur i samtiden.

Vejen for H.C. Andersens eventyr var beredt gennem periodens optagethed af folkedigtning og eventyr. *Brdr. Grimms Eventyr* blev tidligt oversat (1814) og fulgt af samlinger af danske folkeeventyr. Med Brdr. Grimm bliver eventyrdigtningen koblet til børn og er fra da børnelitteratur par excellence.

Brdr. Grimms Eventyr er *kunsteventyr*, gennemgribende skriftlige bearbejdelser af det folkelige stof. Man kan sige, at de transformerer folkeeventyret til borgerlig børnelæsning. Samtidig med at de sprænger børnelitteraturens snævrere didaktiske og moralske diskurs og udvikler en beundringsværdig enkel og anskuelig fortælleform, udsætter de den folkelige fortællings æstetiske og stofflige sprængkraft for en tæmning. De psykologiserer og sentimentaliserer fortællingen og udvikler en mere raffineret form for dannelseslitteratur. *Lille Rødhætte* er et typeeksempel herpå. Her tematiseres den borgerlige opdragelses psykiske rum, barneerfaring og opdragelseskonflikt i en mytisk struktur. Driftsbeherskelsens myte par excellence.

Den model har tematisk og æstetisk/strukturelt dannet mønster for senere børnelitteratur. »*Rødhætte*«-strukturen kan genfindes i mangfoldige varianter også i nutidens problemrealistiske bøger. Ligesom lignende konfigurationer optræder i megen af samtidens litteratur, eksempelvis J.F. Coopers: *Stifinder*. Budskabet i *Rødhætte* og den æstetiske praksis er vendt op og ned i forhold til folkeeventyret. Hvor folkeeventyret siger: »*Drag ud i den vide verden*«, siger *Rødhætte*: »*Bliv*

hjemme hos din mor og opfør dig ordentligt«.

H.C. Andersens transformation af folkeeventyret og andre typer fortælling er mere kompleks. Hos ham sætter de sociale og æstetiske protest- og brudpotentialer sig igennem. Han omformer den sproglige mundtlighed til et skriftudtryk som sprænger skriftnormerne. Eventyrene, især hans originale udvikling af dyre- og tingseventyr, bliver medium for en sprudlende, ironisk fabulerende kritik af snærende borgerlige livsformer. Erfaring og kritik kunne udtrykkes forklædt i eventyrets og barnlighedens skikkelser.

Når fortællingen for børn kunne blive H.C. Andersens medium, er en baggrund sikkert, at hans livssituation har en lighed med børnenes. Som de var han en outsider, en udenforstående i det borgerlige livsrum, som han derfor betragtede med lige dele længsel og troldsplint i øjet. Også han måtte af nødvendighed udsætte sig for en hårdhændet opdragelsesproces, en art omskoling. Som børn under opdragelsens tvang var også han dybt afhængig af »voksen«-magterne, samtidig med at han »levede« på barnlige (kunstneriske) kvaliteter.

Hans eventyr fungerer ikke som dannelsesstrukturer. De er kritisk og humoristisk gennemskuende i forhold til dannelsesprocessen, som dermed dekonstrueres. Forløbsstrukturen konstitueres snarere af tilfælde og »held« – i sig selv et brud med den borgerlige livsforståelse, og i familieskab med folkeeventyret. Specielt i hans fantastiske fortællinger tematiseres barn-domserfaringen. De er videreudviklinger af E.T.A. Hoffmans fantastiske fortællinger og har spillet en afgørende rolle for den fantastiske fortællings senere udvik-

ling både som voksenlitteratur (en central modernistisk genre) og som børnelitteratur, fx Astrid Lindgren.

Grimms eventyr har haft deres primære virkning i en etablering af »mytiske« strukturer og figurer som krystalliseringsformer for socialisationserfaringer – som sådan har de været bemærkelsesværdigt sejlivede. Rødhætte både som figur og struktur er stadig virksom som forestillingsbillede for kvindelighed, ligesom *Askepot* og *Snehvide* og *Tornerose*.

H.C. Andersens fortællinger har deres virkning på andre planer, i metoden, i »grebet«, i fortælleformens performance og »mundtlighed«, i den groteske dekonstruktion af historien og »magterne«. Samtidig med at de er gennemreflekterede, er de »naivt« legende i deres æstetik. H.C. Andersens eventyr og historier

er mere mangfoldige end her omtalt. På sæt og vis er de bedst, hvor han er værst (set ud fra en bornert opdragelses- og børnelitteratur synsvinkel). Hvor *Rødhætte* er Brdr. Grimms arketype, er *Klods Hans* H.C. Andersens. Mens Grimms eventyr gik ind i børnelitteraturens mainstream og blev bestemmende for den, forblev H.C. Andersen indtil nyere tider marginal. Det betød ikke at hans eventyr ikke blev læst. Det blev de. De har været initierende læsestof for generationer af danske børn. Et af de enestående træk i H.C. Andersens fortællinger for børn er, at han forener en »voksen« erfaring med en barnlig synsvinkel på verden, hvor de øvrige anlægger opdragerens synspunkt. Først i de seneste årtiers børnelitteratur bliver denne holdning almindelig, dog ofte som forklædning for andre interesser.



Virkeligheden er det, som bevirkes

Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012
ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen

Huizinga siger, at legen er førkulturel, at den er biologisk. Hvordan ligger du i forhold til, at det ikke er kulturelt bestemt – når du siger, at børnene faktisk skal kunne det, før de kan gå ind i det. Men de kan jo også kun gøre det ved at gå ind i det. Den dobbelthed? Hvordan bestemmer du den i forhold til Huizinga?

– Dét, Huizinga egentlig gør, er, at han siger, at legen er kulturens moder. Jeg nok ikke enig i, at det er biologisk. Jeg vil sige det på den måde, at det er en vekselvirkning det hele. En vekselvirkning med hensyn til, hvordan vores hjerne formateres. Det ligger allerede i selve formateringsbegrebet, så det vil jeg bruge om det. Det betyder, at kun ved at blive aktiveret, udøvet i en eller anden forstand, kommer det til stede. Det er dette med det virtuelle i forhold til det aktuelle, dette i momenter at aktualisere et virtuelt lager af kunnen, færdigheder, strukturelle formateringer.

Hvor har man det lager fra?

– Lageret er opstået, det er klart kulturelt, det er noget, der tilegnes i en proces, og formateringen mener jeg også er kulturelt bestemt. Man kan tage eksempler som det pludreri, man kan høre fra børn i tre måneders alderen, hvor han mener at kunne aflæse en særlig kulturelt bestemt pludren. For eksempel »da da da daaaa da« har man jo troet var en generel rytmisk

menneskelig figur. Det er lidt det samme, som den amerikanske rabiater politiske sprogforsker Chomsky siger, at vi stort set har grammatikken med som biologisk bagage. Jeg vil tro, at der, hvor beredskabet kognitivt aktiveres, der er det allerede kulturelt også. Man kan ikke tænke det adskilt fra hinanden, fordi aktiveringen af det altid vil ske i en aktuel social sammenhæng, lokalt i en kultur. Formateringen er på en måde et begreb knyttet til, at her sker en formning af et uddifferentieret stof, som er kulturelt bestemt. Det modsiger ikke, at der faktisk både kan være en antropologisk konstant og et biologisk fundament, altså et hjernestrukturfundament. Men den skal aktiveres, før den kan noget. Det er også det, der viser sig hos små børn. De får flere og flere hjerneceller i de første perioder, men så sker der en strukturering, og så begynder man at skille sig af med hjerneceller, så det gør noget. Jeg tror, at det allerede er i tre–fire års alderen. Der er virkelig gang i den der, og det er ikke småting, vi snakker om. Det er milliarder, der bliver rensset ud der. Det er nok en slags kulminationspunkt i den formateringsproces. Der virker kulturen. Man kan sige, at der er en biologisk dimension i hjerneudviklingen, men den kommer kun til udtryk i kraft af det kulturelle. Vores hjerne er bestemt af, at vi er kulturelle væsener. Det er det, som den med Richard Leakey og bæreposerne handler om (i Richard Leakey og Roger Lewin: *Folket ved*

søen. Om menneskets oprindelse, natur og fremtid. 1978 da. 1981)

Mark Turner: *Den litterære bevidsthed* (2000) er skidegod og bedre end Lakoff og Johnson, fordi han er mere konkret og går til værks på et bestemt stof, mens de andre har tendens til at svæve ud i filosofismer.

Men det betyder ikke, at du er uenig med nogen af dem?

– Nej – der er skidegode pointer. Turner siger, at en metafor udspringer af, at noget projiceres over på noget andet. Den projektionsmekanisme, altså hvor der kommer et tredje ud af det, er en skidegod model, tænkemåde, og det er lidt det samme, vi taler om, tror jeg, når vi snakker om biologi og kultur. Vi er bundet i, at vi er sociale kulturelle væsener helt fra starten, ellers kunne vores hjerne ikke have udviklet sig. Det kræver jo, at vi bliver født med en helt ufærdig krop og hjerne, samtidig med, at der er det der potentiale. Vi har den lange barndom, og det er exceptionelt. Og man skulle tro, at det var en fuldstændig dødssejler evolutionistisk set. Der er ingen tvivl om, at det, der er sat ind der, er en feedback-mekanisme mellem det socialkulturelle på den ene side og det biologiske på den anden side. Uden et socialt felt havde vi ikke kunnet være de biologiske væsener, vi er.

Hvad mener du med, at der er sat en feedback-mekanisme mellem det sociokulturelle og det biologiske?

– Som noget fundamentalt kulturelt set, på den måde, at det at kultivere noget er at indrette omgivelserne, gøre noget med dem og ikke bare funktionalistisk eller instrumentelt i den forstand, men i høj grad eksperimenterende, forsøgende og tåbeligt destruktivt indimellem, alt muligt. Men vi gør noget *med* verden og os selv og det sociale felt, vi lever i, det er denne virkningsfaktor, der er vigtig. Det fundamentale er ikke bare, at ungerne udtrykker sig i de kulturaliserede former. Det, der kan aflæses, er, at det centrale og nøglen i det hele er det, at ungerne kan mærke, om det, de gør, virker eller ikke virker. Jvf. forsøg med kommunikation mellem mor og spædbarn gennem en videoskærm – i det øjeblik, det forskydes bare nogle få sekunder, så går ægthedsfaktoren af det. Og det fortolkes sådan, at det afgørende er selve virkningsforholdet. Ungerne virker, i lige så høj grad som de bliver bevirkede. Eller: i lige så høj grad som de bevirkes. Her bliver det også spørgsmålet om et virkelighedsbegreb, om den forståelse, der ligger i begrebet virkelighed. Det gamle ordspil om virke og værk. Virkeligheden er det, som bevirkes, underforstået det, som vi bevirker. Det er den cirkel, den mekanisme, som simpelthen er basis for, at vores hjerne kan udvikle sig historisk.

Børnekultur – legekultur

Forord og introduktion

Publ. i Flemming Mouritsen: Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling. Odense: Odense Universitetsforlag 1996, s. 9-32. Introduktion også publiceret i Med røtter i klassisk-humanistisk kultur. Rapport fra en konference mellem nordiske barnekulturforskere, Biskops Arnö, Sverige 14.-16. juni 1996, red. Åse Enerstvedt.

Forord

Legekultur handler om børns kultur. Hovedtemaet for bogens artikler og essays er den type børnekultur, som udgøres af børns mundtlige æstetiske udtryksformer og legekultur. I introduktionen ridser jeg rammerne op for forståelsen af denne børnekultur. I de følgende artikler behandles den dels mere generelt, dels undersøges og belyses en række af dens forskellige manifestationer, genrer og former. I bogens sidste del er fokus flyttet til belysningen af fortælling og andre narrative udtryk.

Bogens essays og artikler bevæger sig således stoffligt fra generelle bestemmelser og rammer for børns kultur, over konkrete undersøgelser og analyser af forskellige typer og genrer til belysning af børns – og andre folks – fortællinger. Derigennem håber jeg at nå en palet rundt, således at der gennem præsentationerne af den type kulturelle udtryk åbnes for måder at forstå dem på og en horisont at perspektivere dem mod.

Jeg har forsøgt at skrive bogen så den henvender sig bredt til de, som har børn og børnekultur som interessefelt. Artikler med en akademisk præget form veksler med artikler, som præsenterer stoffet i essayistisk eller berettende form. Som en art mellemstil er indlagt nogle korte stykker, der bør læses som fortællinger.

De fleste af bogens udvalg af essays og artikler har tidligere været offentliggjort i tidsskrifter, antologier el. lign. Teksterne er til bogen her redigeret og omarbejdet med henblik på at danne denne nye sammenhæng. Deres første publicering er opført bag i bogen. Andre artikler og stykker er nyskrevne, således introduktionskapitlet.

En fremstillingsform af den art betyder, at man vil finde genoptagelser af stof og temaer, men artiklerne afspejler samtidig en erkendelses- og forskningsproces over tid.

Jeg benytter lejligheden til at takke kolleger og venner, specielt kollegerne ved Center for Kulturstudier, Medier og Formidling på Odense Universitet samt redaktionen ved BUKS - BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur (BUKS) for inspiration, kritik og hjælp til udformningen af bogen. Jeg takker også DTP-Funktionen på Odense Universitet for kyndig og professionel hjælp ved tilrettelæggelsen.

Børnekultur – legekultur Introduktion

Børnekultur er ikke noget entydigt begreb. Det bruges både i specielle betydninger fx om de forskellige kulturprodukter, der er lavet for børn, og i en mere omfattende betydning om børns livssammenhænge.

I brugen af ordet er mindst to forskellige kulturbegreber og flere forskellige typer kulturelle udtryk på færde, og der kan derfor være god grund til at indkredse begrebet og karakterisere forskellige typer børnekultur.

Børnekultur – kultur?

Kulturbegrebet er i sig selv en størrelse, som er vanskelig at afgrænse eller definere. Ordet »kultur« anvendes i alle mulige sammenhænge og ofte får det karakter af en slags signal, der kan besværges hvad som helst. Det er blevet et in-ord. Dermed flyder dets betydning, og derfor kan der være brug for at indkredse, hvad der tales om.¹

Kulturbegrebet anvendes i store træk på to forskellige måder. Det bruges til at betegne det særegent menneskelige i forhold til naturen. Kultur betyder her de menneskelige aktiviteter, frembringelser, udtryksformer, adfærd og sociale institutioner, der er frembragt gennem »kultivering« af et råstof, et »natur«-grundlag. Kulturen dækker i den betydning det forarbejdede, det, som er givet form, og som er indlejret i en særlig formation, der er karakteristisk for en bestemt tid, en bestemt gruppe, et bestemt samfund. Kulturen forstås som en overindividuel størrelse, der produceres og reproduceres af en given gruppe. Børn fx vokser ind i og overtager en given kultur gennem en såkaldt enkulturationsproces (til forskel fra socialisation, der handler om den måde, hvorpå samfundet indoptages i individet). Man taler om dansk kultur, lokal kultur, subkultur, virksomhedskultur, institutionskultur osv.

Når talen er om børnekultur i denne bog, er fokus imidlertid ikke så meget på dette brede kulturbegreb, for begrebet

børnekultur er opstået inden for et snævrere begrebs rammer. Her er vi ved en anden overordnet anvendelse af kulturbegrebet, som henviser til den sammenhæng, kunstarter og kunstneriske udtryk indgår i, og hvor »kulturen« så at sige udtrykker sig om sig selv i symbolsk form.

I bogen her er anvendelsen af kulturbegrebet afgrænset til: Kunstneriske og andre symbolsk æstetiske produkter og udtryksformer samt deres kontekst. Det er kontekstbegrebet, der implicerer det bredere kulturbegreb, der her forstås som de kulturelle rammer, hvorfra de specifikke børnekulturelle udtryksformer beskrives og forstås.²

Børneliv som sådan og børns liv med de voksne, deres gøremål og netværk er alt sammen børnekultur i det brede kulturbegrebs forstand, og alt kan betragtes, beskrives og fortolkes som kulturudtryk. Når man i den forbindelse, taler om børnekulturstudier, anlægges en særlig kulturorienteret synsvinkel til forskel fra fx en sociologisk, biologisk, medicinsk, psykologisk eller pædagogisk, for at nævne de hidtil mest fremtrædende synsmåder på børn og børneliv.

Det er en sådan kulturanalytisk synsvinkel afsnittene i denne bog anlægger på børnekultur i den snævre betydning af begrebet, koncentreret om en særlig del af børnekulturen: Børns æstetisk symbolske udtryksformer eller med et andet ord deres legekultur.

Denne type børnekultur er bogens hovedtema, men en uddybende bestemmelse af børnekulturen og dens hovedtyper kan være formålstjenlig, bl.a. for at fastlægge og karakterisere legekulturen – i det følgende også kaldt *børns kultur* – i forhold til *børnekulturens* andre typer.

Børnekulturområdet

Børnekulturbegrebet og børnekulturforskningen har undergået en proces, som svarer til den, kulturbegrebet og barndommen har været udsat for i de senere årtier, hvor defineringer, afgrænsninger og synsvinkler er under ændring. Genstandsfeltet er mangfoldigt, selv når man afgrænser det til det felt, som blev skitseret oven for – kunstneriske og andre symbolsk æstetiske udtryksformer.

Børnekulturens typer

Man kan skelne mellem tre hovedtyper af børnekultur:

1. Den kultur, som er produceret *for* børn af voksne. Dvs. både klassiske medier som børnelitteratur, teater, musik og nyere medier som film, tv, video, computerspil, men også fænomener som legetøj, slik, reklamer.

Denne type kulturprodukter falder i mindst to undertyper. En *dannelsesorienteret* produktion af »kvalitets«-kultur for børn. Den kan være af overvejende pædagogisk observans, eller den kan have en kunstnerisk selvforståelse.

Dens modstykke (eller måske snarere dens siamesiske tvilling) er en *markedsorienteret* og underholdningspræget produktion af børnekultur; skønt grænserne er flydende, kan opdelingen være praktisk, da modsætningen stadig spiller en central rolle i opfattelsen af børnekultur og i debatterne om den. Begge disse typer er historiske og aktuelle elementer i konstruktionen af børnekulturen som »institution« i samfundet og det, man almindeligvis tænker på, når talen er om børnekultur.

2. Kultur *med* børn, hvor voksne og børn sammen tager forskellige kulturteknikker og medier i brug. Denne type kulturproduktivitet er livskraftig og har en lang tradition her i landet. Den falder ligeledes i to arter med glidende overgange. I den ene ende af spektret er de specialiserede fritidsaktiviteter – alt det børn kan »gå til« (såsom sport og musikskoler). I den anden ende af spektret er der uformelle projekter, som børn og unge selv forvalter eller arbejder sammen med voksne om (fx såkaldte »Prøv selv«-projekter eller skriveværksteder og brug af medieværksteder).³

I de seneste ca. 20 år har sådanne projekter været almindelige både inden for institutioner og i mere uformelle sammenhænge. Hensigten med disse er at åbne udtryksmedier for børn og at etablere rum for dem som kulturaktører. Perspektivet er at formidle forholdet mellem de voksnes børnekultur og medier og børnenes uformelle kultur, som udgør den tredje type:

3. *Børns kultur*. Hermed menes de kulturelle udtryk, børn frembringer i deres egne netværk, dvs. hvad man med en samlebetegnelse kunne kalde deres legekultur. Den består af en vifte af udtryksformer og genrer: lege, fortællinger, sange, rim, remser, gåder, vitser, og hvad der i øvrigt falder inden for den klassiske børnefolklore, men den rummer også punktvis æstetisk organiserede udtryk knyttet til øjeblikket såsom rytmisk lyd, pjat, plagerier, gangarter og lydarter. Også børns måder at tage diverse medier og »steder« i brug på hører til i denne kategori, fx skrift, video, computer – ligesom de måder, hvorpå de indoptager disse medier som redskaber for egne udtryk eller organiserer receptio-

nen af dem som et særligt forum for samvær og udtryk, er i familie med legeaktiviteten. Det kan fx dreje sig om at »spille computerspil«, »se video«, »lege Barbie«, »tegne«, »lave skrift« osv. Børnene frembringer eller omformer sådanne situationer til særlige arenaer.

Et siamesisk tvillingepar.

Dannelseskultur og medieindustri

Før legekulturen omtales, skal kulturen for børn karakteriseres for at få nogle profiler frem i forholdet mellem de to forskellige typer, den dannelsesorienterede og den markedsorienterede.

Børnekulturen er i sin oprindelse en del af det, der her er kaldt det pædagogiske projekt med børnene, om end børnekulturbegrebet er af en langt senere dato. Barndommen blev i moderne forstand sat i scene i 16-1700-tallet. Man har kaldt den en moderne konstruktion og vist, at barndom ikke blot er en naturgiven størrelse, men har fået en særlig udformning i samfundet, hvorved et afgørende historisk skel markeres.⁴ Livsomstændighederne, specielt for børn i borgerlige miljøer, ændres på afgørende vis i løbet af 16-1700-tallet, hvor også en lang række andre moderne fænomener har deres oprindelse.

Børnekulturen er på alder med barndommen, ligesom den er jævnaldrende med pædagogik som fagområde. Den er et resultat af hele det store projekt omkring opdragelse og institutionalisering, som borgerskabet konstruerede for at sikre, at børn vokser op til brugbare og ordentlige voksne. Børnekulturen blev sat i scene, produceredes og udvikledes som et sidestykke til skolen og i en slags arbejdsdeling med den. Hvor skolen primært tog sig af den mere instrumentelle side af børneopdragelsen, dér blev børnekultu-

ren orienteret mod fritid og familie med sigte på den psykisk moralske prægning af børnene. Kulturprodukterne var derfor overvejende moraliserende og belærende, og børnelitteratur var det centrale medium. Børnelitteraturen blev fremstillet og betragtet som et instrument til kultivering af børnene, hvilket også i dag er dens grundlæggende funktion, selv om den nu krydses af en række andre intentioner og orienteringer, fx kunstneriske. Undertiden bliver børnekulturelle produkter således medium for opposition og kritisk holdning til opdrageriet.

Efter anden verdenskrig skete et afgørende skift i synsvinkel imidlertid især i den reformpædagogiske og kunstnerisk orienterede del af børnekulturen. Synspunktet skiftede fra den voksnes, opdragerens, til barnets. Pippi Langstrømpe er et af de tidlige eksempler herpå og et af de mest markante. Bogen vakte da også et voldsomt røre, da den udkom, men satte en retning, som nu er mainstream.⁵

På den ene side er børnekulturen en dannelsesinstitution og opretholdes som sådan ligesom skolen af det offentlige. På den anden side er store dele af den fra starten markedsorienteret. I dag er denne markeds- eller massekultur i offensiven og ekspanderer voldsomt. Dette modsætningsforhold, disse stridende interesser: Opdragelse, »det gode«, kvalitet og kunst over for økonomi, omsætning og underholdning udløser til stadighed heftige debatter, der i dag handler om fx børn og tv, video og anden kulturel junkfood. De to typer børnekultur hører sammen som siamesiske tvillinger, skønt lidenskabelige slagsmål gennem tiden har udspillet sig imellem dem efter devisen, the good guy and the bad guy.

Mønstret i debatterne er lige så gammelt som børnekulturen selv, og de nye debatter er langt hen gentagelser af tidligere. Før og omkring 1800 var det den mundtlige folkekultur, eventyr og leg, der blev betragtet som giftige for den opdragelse og de værdier, som man ønskede at bibringe børnene. Problemet var at ungerne hellere gik ned i køkkenet eller ud i stalden for at høre på tyendets saftige og sørgelige skrøner og sange fremfor pænt at holde sig til den moralistiske pligt læsning, som dengang var børnelitteraturens altdominerende hovedtype.

Senere blev fjendebilledet knyttet til triviallitteratur og film. I 1950'erne udløste tegneseriernes og den amerikanske kulturindustri sejrstogt den heftigste debat, som nok er set om børnekultur. Voldssomme lidenskaber udløstes, og der var ikke grænser for, hvad de kulørte serier kunne påvirke i særdeleshed drengene til.

I dag udløser video, computerspil og »splatter«-produkter lignende debatter, om end i mere afdæmpet form. Synspunktet er det samme, nemlig at de utøjlede markeds kræfter underminerer den ideelle prægning af børn. Medierne er uden for institutionernes og opdragernes kontrol og formidler tvivlsomme værdier. Bataljerne foregår imidlertid inden for de voksnes børnekultur og er udtryk for en grundlæggende splittelse og interesse modsætning i det moderne samfund, og det er børnene, der er genstand for projekterne og de voksnes interesse modsætninger.

Der eksisterer således i begge disse typer kulturprodukter et skel mellem producenter og konsumenter, og der er indskudt et formidlingsled bestående af store tekniske og økonomiske apparater og institutioner. I dag tyder alt på, at multi-

nationale kulturindustrier er ved at overtage produktionen. Selv i et lille land som Danmark er omsætningerne enorme. Til eksempel er legetøjsmarkedet på ca. 1,5 milliarder kroner årligt, og få store multinationale firmaer tegner størstedelen af omsætningen. Der sælges o. 300.000 Barbie-dukker pr. år i Danmark (ca. 1 mill. børn fra 0-18 år, heraf halvdelen piger, af disse ca. 1/3 i Barbie-relevant alder). Det er en uhørt udbredelse disse produkter har.⁶ Tv-, video- og computerbrancherne har endnu større omsætninger, og den del af reklamen, som er børnerettet, udgør sikkert, hvad der svarer til børns andel af befolkningen, dvs. mindst et par milliarder årligt. Børn og barndom er uhyre »interessante« for kulturindustrierne og ikke blot dem, og at der i det regi drives en omfattende og målrettet forskning, produktudvikling og markedsføring.

Samtidig går den moderne medieindustri bagom den klassiske opdragelse med dens institutioner og formidler sig direkte til børnene. Kultivering af børn gennem dannelses- og skriftkulturen opleves derfor som truet, jvf. den megen tale om ny-analfabetisme.

Medier, institutioner og legekultur

Man har hævdet, at medierne lever som parasitter, der suger næring af manglerne i det moderne barneliv. Hvor legen går ud eller kammerater og »mødesteder« forsvinder, går underholdningen ind. Aktiv udfoldelse og selvudtryk erstattes af passivt konsum.

En dimension, der ofte overses i debatten, er imidlertid, at børn ikke blot er ofre for påvirkning og udnyttelse. Børn tager disse produkter i brug, de forholder sig aktivt til dem. Børnene bruger medierne som råstof i deres legekultur, hvorved den

bibringes nye dimensioner, medier og situationer. Legekulturen og dens rum er på sin side den afgørende betingelse for, at børn kan omformulere kulturprodukterne.

Legekulturens formidling sker uden om de voksnes projekter og institutioner, og den formidles i uformelle netværk børnene imellem og fra den ene generation af børn til den næste, fra større til mindre og undertiden med voksne som formidlere. Der kan argumenteres for, at medierne og moderne livsforhold svækker visse sider af denne formidling, men det kan til gengæld også påvises, at andre styrkes.

Betingelserne for børns kultur er ikke ligegyldige. Det er nu engang det voksne samfund, der lægger rammerne for børn. Men debatten går ofte skævt og retter bager for smed. Det moderne liv leverer ikke blot viderværdigheder. Til eksempel har børnehaverne måske, når det kommer til stykket, en vigtigere kulturel funktion som mødested for børnene (og for børn og voksne), dvs. som forum for legekulturen, end som formidler af »pædagogik«.

Legekulturens (og hverdagslivets) uformelle former er grundlag for, hvad børn tilegner sig i det pædagogiske system, inklusive skolen, ligesom man kan sige, at disse strukturer og institutioner har en grundlagsfunktion for legekulturen.

Legekulturen og medierne er ud fra en børnekulturel synsvinkel infiltreret i hinanden. Medierne er i dag et nødvendigt grundlag for børnenes udøvelse af deres legekultur. De er en råstofkilde af materiale, former og måder, som børnene overtager og omsætter til egen brug i lege og fortællinger, og de udgør en fælles referenceramme for børnene, ligesom børnekulturen er et nødvendigt grundlag for medierne. Det betyder ikke, at man blot

kritikløst skal lade de moderne medier og produkter overgå børnene og os selv. Tværtimod er der brug for at udvikle en mere gennemgribende kritisk position og kvalitativt orienterede produkter.

Bag synet på medier og institutioner, som noget der truer legen og børnenes barnlige kvaliteter, ligger en opfattelse af leg som noget næsten éntydigt positivt. Sådan har det ikke altid været, ja, faktisk har det taget hundrede år at gøre det selvfølgelig.

Forståelsen af lege og deres betydning har i høj grad været bestemt af udviklingstænkningen. Til at begynde med, dvs. i 1700-tallet, blev de betragtet som gift for hensigterne med børneopdragelsen, og de blev mere eller mindre en forbudsbelagt aktivitet for pæne børn.

Et af de klassiske børnekulturmedier, legetøjet, spillede en vigtig rolle i overgangen til en integration af legene i det pædagogiske projekt. Legetøj og deslige var ikke blot til for børnenes skyld eller havde til formål at stimulere deres leg. Snarere fungerede det som et redskab, der kunne disciplinere og bringe de vildere lege under kontrol. De flotte dukkehuse, man kan se på museerne, var ikke alene til for pigernes udfoldelse og blå øjnes skyld. De sirlige og skrøbelige tableauer var ikke til fri afbenyttelse, men indgik i sindrige gavegivnings- og belønnings- eller strafritualer. Den finmotoriske stilfærdige leg, de krævede, var et modstykke til udfoldelserne i de vilde kropslige legeformer og indgik i kønsopdragelsens disciplinering af pigerne, deres adfærd, kropslige og verbale udtryk. På lignende måde udvikles andre typer lege og legetøj til redskaber for opdragelsens intentioner, hvorved det nyttige og det lystige efterhånden lærte at gå hånd i hånd.

Denne harmoni blev brudt af den markedsorienterede produktion af diverse former for underholdende og oplevelsesorienteret legetøj. De første stærke manifestationer af senere tiders børnekulturiindustri brød igennem i 1800-tallet og overtog fra da af fjendebilledet.⁷

I 1800-tallet blev en række legetyper omfunktioneret til redskaber, der også er anvendelige for opdragelsen. Strategien skiftede fra forbud og forkastelse til tæmning af såvel »vilde« lege og fiktioner som af »vilde« børn. I nutiden betragtes både leg og eventyr som principielt positive. Fantasi, spontanitet og initiativlyst betragtes som centrale barnlige og menneskelige kvaliteter. Det var en ændring, som satte ind i 1800-tallet med romantikken. Samtidig etableres den opfattelse, at leg er noget der specielt hører barndommen til. Tilsyneladende skiftede holdningen 180 grader, men det beror blandt andet på, at disse udtryksformer og kompetencer udvikledes i instrumentel retning og specialiseredes til redskaber for det pædagogiske projekt – eller for det kommercielle.

Leg blev i stigende grad betragtet som en særegen og nødvendig barnlig aktivitetsform, og i dag forstås legene ofte som uundværlige faser i den kognitive udvikling, som gennemgangsled på udviklingens vej, som forformer for tænkning, som børns måde at lære på og som redskaber, der kan stimulere forskellige sider af personlighedsudviklingen kognitivt, sprogligt, motorisk, socialt osv. Bestemte lege hører til bestemte aldre og udviklingsfaser.

I dag forbinder vi umiddelbart leg og børn. De hører sammen som voksne og arbejde. Leg betragtes som en særlig barnlig aktivitetsform, og den opfattelse er et historisk og kulturelt fænomen. Man skal

ikke særlig langt tilbage i historien (eller ud i verden), før det ser anderledes ud. Almuens mundtlige kultur for omkring 150 år siden var en art legekultur med et bredt spektrum af forskellige kropsligt og mundtligt traderede udtryksformer (fortællinger, danse, sange, fester, lege osv.). Det danske ord »leg« betød oprindeligt sådanne æstetiske udtryksformer, og der er belæg for at hævde, at det projekt, som også voksne folk havde med deres liv, gik ud på at lege.⁸

Ligesom man kan tale om en udvikling i visse specialiserede retninger, kan man tale om en afviklingsproces i forhold til barnlige kompetencer. Afvikling af leg er en faktor i det, vi forstår ved børns »udvikling«. Dette betyder ikke, at voksne ikke leger eller kan lege. Det både kan og gør de. Mere end vi almindeligvis ved af. Men det betyder, at den måde, begrebet om det voksne er konstrueret på i kulturen, ikke implicerer leg som projekt, som meningsbærende i det voksne liv. Andre værdier har prioritet. Her sættes det voksne i modsætning til barndom, hvor legen ses som et primært medium og projekt for børnene.⁹

Legekultur. Typologisk skitse

Hvor børnekulturen formidles gennem formelle strukturer, apparater og institutioner i form af produkter, specialiserede og måldefinerede aktiviteter og læreprocesser, der formidles legekulturen via uformelle sociale netværk, gennem overlevering (trading) fra børn til børn (og i nogle tilfælde fra voksne til børn). Den afhænger fundamentalt af børnenes *delta-gelse* og *udøvelse* og beror på deres tilegnelse af *færdigheder* mht. udtryksformer, æstetiske teknikker, organisationsformer, iscenesættelse og performance.

Denne kultur eksisterer ikke i fast form, dvs. som produkt, men kommer til eksistens gennem børnenes frembringelse i *situationer*. Den er situationsafhængig, hvor kulturen for børn i princippet er situations-uafhængig i produktionen, om end ikke i receptionen.

For at leg kan iværksættes, kræves det, at børnene har et beredskab tilegnet fra traditionen i form af færdigheder, en know how, som udgør et disponibelt lager af udtryk, genrer, æstetiske og organiseringsmæssige teknikker. Legens grundlagsbetingelse er eksistensen af et overindividuel kulturrel rum, som tilegnes af de enkelte, og som kan fungere som et lager, der er disponibelt for de aktuelle brugere.

Leg er således ikke bare noget børn kan. Mange af disse udtryksformer og specielt iscenesættelsen af dem kan kræve årelang daglig øvelse. Det gælder fx de artistiske klappesange, som flourer i pigernes sangkultur i 6-10-årsalderen.

Øvelserne har ikke form af specialiseret træning, som det kendes i sport eller i skolens læreprocesser, hvor udøvelsen, brugen af færdigheden, er adskilt fra optræningen af de tekniske færdigheder.¹⁰ Lege øver man ved at lege, ved at deltage. Fortæller bliver man ved at fortælle osv. Det man kan på et vist niveau, er brugbart i sig selv.

Ud fra børnenes synsvinkel handler det om at blive »god«. Der er status i at være en god leger eller en kunstfærdig spytter. Det man er god til kan være noget, som ud fra en opdragelsessynsvinkel kan synes ligegyldigt: God til elastikhop? God til at snakke som Anders And? God til »pjat«? – Men det er ikke ligegyldigt for børnene.

En betingelse for at en sådan kultur kan eksistere er, at den er bygget på et grundlag af enkle *formler*. Det er et forhold, som gælder enhver mundtlig traderet kultur, således fx eventyrdigtningen. Skabelonen i et eventyr kan være: »Der var engang en fattig mand, der havde tre sønner...«. Vi ved allerede nu, hvordan det eventyr vil køre i hovedtræk. Et andet eksempel kan være færingernes kædedanse. Grundformlen er ét skridt til højre, to skridt til venstre. Det er alt. Trinene gentages og gentages i timer og døgn. Stort set enhver kan gå ind i dansen og være med uden forudsætninger i øvrigt. Alligevel siger færingerne, at det kræver 30 års vedholdende øvelse at få det lært ordentligt, og det er nok ikke det halve løgn, hvis man som fordanser skal kunne få dansen til at svinge.

Hvad de »gode« kan, er ikke blot trinene og sangene, men det er at få dem til at svinge og samtidig at organisere dansen løbende. Man skal kunne det så godt, at man kan *improvisere*. Det er børnelegens andet hovedprincip: evnen til at improvisere, og at kunne improvisere, fange øjeblikket, kræver øvelse. Det er ikke blot himmelsendt spontanitet, men *gennemøvet* spontanitet.

Vi opfatter ofte disse udtryk som uoriginale barnlige, eventuelt ligefrem som støj, kaos. Men ser man nærmere efter, er børns lydige, kropslige og sociale bevægelser næsten altid organiserede og formede, fx rytmiske. Børn sætter deres samvær, deres situationer, deres omgivelser i form, og legekulturen og dens æstetiske teknikker er grundlag og redskaber herfor. Det kan forme sig i større samlede organiserede udtryk som lege, rollelege, fortællinger eller sange, men det kan også give sig udtryk i punktaktioner som lyd, rytmer, gangarter og lydarter. Legekultu-

ren er et medie, hvorigennem børn sættes i stand til at »kultivere« sig selv og deres omgivelser, de skaber form og mønstre, de former materiale (sprog, krop, bevægelser, hinanden) æstetisk. Enkle former er det nødvendige grundlag for en kompleks og artistisk performance.¹¹

Legens kulturgeografier

Der er forskelle i legekulturen, som er aldersbetingede. Der er forskel på, hvad større og mindre børn gør og kan gøre. Der er aldersbestemte udviklinger, som sætter særlige rammer, også ud over hvad den sociale og pædagogiske opdeling af børn i alderssvarende grupper afstedkommer. Små børns legerpertoire og måder at lege på er forskellige fra større børns. Det er derfor vigtigt at forholde sig til dette – også når man undersøger børns kulturelle udtryksformer. At man ud fra en kulturel synsvinkel må kritisere den form, alderstænkningen har fået i den pædagogisk psykologiske tradition og praksis, betyder ikke, at det ikke er en central dimension i undersøgelse og forståelse af børns kultur.

Der er ligeledes et kønsmæssigt aspekt i legekulturen. Man kan, hvis man anlægger den synsvinkel, tale om forskellige kønskulturer. Piger og drenge har forskellige legetraditioner og udfoldelser – ved siden af en fællespulje. Det kønsspecifikke er en central dimension i legenes organisering, i legetyperne og i måder at lege på. Ser man legene ud fra den synsvinkel, vil man finde mange udtryk for, at børnene bruger bl.a. legene til at frembringe kønsidentificeringer. Pigerne har ofte klare opfattelser af, hvordan drengene leger og hvordan ikke, hvordan piger leger og ikke leger. Drengene har tilsvarende deres. Går man ned og analyserer legenes mikroniveauer, vil man finde udtryk for sådanne

forskelle både i organiseringen og ned i de mindste detaljer og æstetiske former.

På samme vis forholder det sig med forskelle i børnenes sociale eller geografiske baggrunde. Her er også traditions- og udtryksforskelle, der betyder noget. De leger ikke rolleleg på samme måde i forskellige miljøer. Middelklassens parcelhusbørn leger ikke helt de samme lege på helt de samme måder som børn fra betonbyggerierne.

Der vil være geografiske forskelle; for en jyde er det tydeligt at de leger anderledes i København. Det er ikke sikkert at en svensker ville se det; til gengæld ville han umiddelbart kunne observere forskelle mellem danske og svenske børn. I en større skala ville dette gøre sig gældende mellem forskellige kulturer, fx mellem det nordlige og det sydlige Europa. Lege er ikke bare lege, børn er ikke bare børn, de er også del af en kultursammenhæng.

Dette modsiger ikke, at man kan tale om legekultur som sådan på tværs af disse forskelle – ligesom man kan tale om børn som børn. Legene i forskellige kulturer har nogle grundlæggende fællestræk. Legekultur er på en gang fuldstændig lokal og yderst global. De leger alle steder, det er en karakteristisk menneskelig ytringsform, og de leger forskelligt alle steder. Det er slående ved lege og andre udtryk, hvor meget de tilsyneladende ligner hinanden overalt, men samtidig en overflade, der snyder. De samme lege, de samme rytmer osv. har udbredelse over uhyre områder og i forskellige kulturelle kontekster. Avra-for-laura-rytmen er således udbredt mindst i hele det indoeuropæiske sprogområde. Engang mente man, at den nok nærmest var noget medfødt – artskaraktærtisk. Men det holder ikke. Også den er kulturelt formateret.

Ikke desto mindre er dette mundtlige formidlingsnetværk uhyre omfattende og effektivt. Lege og udtryksformer overføres over store afstande, og det sker relativt hurtigt. Nogle gange kan man få det indtryk, at en ny bølge af en særlig type vitser (fx *Alle børnene*-vitserne, som kørte over landet for nogle år siden) eller en sjofel omsyngning af en grand prix-melodi er formidlet simultant over hele landet. Det popper tilsyneladende op i børns munde landet rundt på én gang.

Nogle af de senere års bølger af vitser og gåder har vist sig at have deres oprindelse i USA. Det er også tilfældet med de artistiske klappesange, som har været en central del af pigernes sangkultur siden 1950'erne. De kom oprindeligt også derovrefra. Deres spredning har kunnet følges fra land til land. Alle-børnene-vitserne vandrede fra Danmark til Norge og Sverige og siden til Finland og havde forskellige kulminationstidspunkter. Hvor de kom fra, står stadig hen i det uvisse. Måske blev de opfundet her i landet.

Denne hurtige ofte næsten globale udbredelse er ikke uafhængig af de moderne trafik- og kommunikationsmidler. Men ofte giver disse kun en fælles baggrund, mens den aktuelle form spredes uden om medierne i det mundtlige kredsløb, som er overraskende effektivt og omfattende. Hvad angår fænomener som graffiti, break dance, hiphop og lignende, er der oftere tale om en vekselvirkning, hvor også de nyeste tiders internet er taget i brug. Gennem legekulturens medie står også den treårige i den lokale børnehave i forbindelse med den vide verden.

Samtidig er samme treåriges aktuelle leg fuldstændig lokal og bundet til situationen og den lokale tradition. I dette niveau vil man kunne kortlægge en lokal

legekultur, der i visse træk adskiller sig fra nabobørnehavens.

Drenge leger skydelege over en stor del af verden. En af de afgørende ingredienser i disse lege er skydelyden. Den er nok global som sådan. Også som en rytmisk æstetisk størrelse, der hos de kompetente skydelydere kan ligne artisteri ofte ledsaget af kunstfærdige dødsfaldmåder og rallelyde. Men skydelydene, timingen og rytmen er forskellig. I de fleste miljøer er der et disponibelt lager af forskellig lyd. Det er én side af det. En anden er, at disse lyde er forskellige fra andre miljøers. Jeg vil vove den påstand, at man på grundlag af en kortlægning kunne lave en slags skydelydsdialekt-kort over Danmark, ligesom man har lavet det over sprogets dialekter – og derigennem udskille landsdelskarakteristiske udtryk, regionstyper og så videre ned til institutions- eller lokalkvarterslyde. Muligvis lod hel- eller halvglobale grundformer sig udskille, som en fælles basis for de lokalkarakteristiske varianter, som giver særlige betydninger.

Ved siden af disse dimensioner, alders- og kønsmæssige og sociale, er også den historiske dimension væsentlig som parameter. Her gør et lignende komplekst forhold sig gældende som det, jeg har forsøgt at skitsere for de øvrige med eksempel i det kulturgeografiske. På den ene side finder man lege, som leges i dag, og som man kan spore så langt tilbage som kildemateriale findes. Enkelte remser har aner tilbage til de katolske tider. Man ser lege og spil på gammelægyptiske papyrusser og friser, som svarer til nutidige. Mange lege og legeformer har en ganske ærværdig alder, og der er spekuleret over om nogle ligefrem hører til artens urbagage og er så gamle som den. Selve det at lege og lege på den måde, som folk nu leger på, skal

nok være det. Hvorvidt bestemte lege og udtryk har så ærværdig en oprindelse, er straks mere tvivlsomt. På den ene side har vi leg som en almen udtryksform. På den anden side kan man hævde, at legen er historisk bestemt og i moderne tid specielt knyttet til børn og barndom.

På Breughels berømte billede af legende børn ser man et katalog af genkendelige lege. De samme lege, som leges i dag, blev leget dengang. I det mindste var dette legespektrum intakt endnu i 50'erne og kendes i dag. Men betyder det, at legekulturen var samme sag over mindst en femhundredeårs periode tværs gennem store politiske og sociale omkalfatringer af samfundene? Det gør det, og det gør det ikke. Legene har ikke nødvendigvis de samme betydninger og funktioner og udførelsesmåder, som de havde anno damals.

Historien er ikke udforsket og kildematerialet er sparsomt – lege har været i periferien af det, som seriøse folk har interesseret sig for – historien er ikke skrevet, og den bliver svær at få skrevet. Den nærmere historie kunne til gengæld samles op. Fra nyere tider er noget optegnet, og erindringerne om, hvordan det gik for sig, er stadig tilgængelige. Herudfra tegner der sig et billede af, at der sker nogle ret afgørende skift i legekulturen fra 50'erne til i dag, ligesom det er tilfældet med livsvilkårene i det hele taget og de store kulturelle opbrud, som er sket i den periode.

Her er et af de felter, der kan få selv garvede børneforskere til at falde i dyb nostalgi. Et mytologisk billede af den gyldne legealder i 50'erne sætter sig som våde kontaktlinser for øjnene af dem. Perioden kommer til at stå som noget specielt i legekulturens historie, lokalsamfundene var intakte og dynamiske, familiemøn-

stret havde antaget sin ideale karakter (i forestillingen). Mødrene gik derhjemme. Børnene var i bred målestok blevet befriet fra arbejdet, der var et stort udfoldelsesrum omkring dem. Selve naturen var lige omkring dem, helt inde i byerne. Institutionerne havde ikke beslægtet dem og disponeret deres tid. Medierne havde ikke stjålet den. Og sidst men ikke mindst, der var flokke af børn, store flokke, der har aldrig været større årgange end krigsårgangene. Alt det.

Ikke så mærkeligt at folk med en barndom fra dengang næsten kun kan se forfald, når talen falder på nutidens kummerlige forhold for børn og deres leg. Selv de, som var uden for og blev mobbet og fortæller om en forbandet barndom og en opreklameret løgn af en selvorganiseret børneverden, kan falde i romantisk nostalgi over nutidens nedbrudte barneliv og leg. De er der jo ikke, legene, og hvor er flokkene af børn? De er der heller ikke. De er i en eller anden institution, eller de går til et eller andet, eller de er med forældrene ude i indkøbstemplet eller på ferie, eller de sidder og glør inde på værelset og ser video eller læser lektier, fordi de skal kunne klare sig i rotteræset, eller eller. Og hvor er børnenes steder – fristeder? Belagt med cement og overvågende voksne allevegne. Det ser bestemt ikke godt ud for legene og for børns kultur. Eller hvad?

Ser man efter med andre filtre end petroleumstidens for øjnene og prøver at lade være med at se på, hvad der ikke er, og hvilke lege, der er forsvundet ud af repertoiret, og ser efter de steder, hvor børnene alligevel er. Ja, så vil man se, at de stadigvæk leger, og at legende aktiviteter kører for fuldt drøn eller i stilfærdig koncentration allevegne, hvor børn er sammen. Men som regel i andre former og

andre steder end i de gode gamle dage.

Et af legens mytologiske steder: Barndommens bæk, for eksempel. Hvor er den blevet af? Hvis bækken er der endnu, ser man sjældent børn dér. Slæber man nogle af dem med derud, for at de kan opleve lidt autentisk barneliv, ja, så skal de ikke være ret store, før de keder sig og spørger, hvornår de kan slippe derfra og komme på den burgerbar, man brugte til at lokke dem derud. Selv de små kan have problemer. De aner ikke, hvad de skal stille op med stedet. Selv om den støttepædagogik, man så udøver, nok kan interessere dem i øjeblikket, så betyder det ikke, at bækken bliver et sted, de søger til og kan stille noget op med – forresten er det vel også for farligt at de færdes her på egen hånd? Selv som voksen, der er vokset op med bække, er man nu ude af den slags. Man kan synes, der var mere kvalitet i det dengang, men når det kommer til stykket viser det sig, at man alligevel er halvhjertet.

Børnene har måske ikke længere det lager af kompetencer og know how, der skal til for at bruge bækken som sted for deres samvær og leg. Hvad man ofte overser er, at der indgår et grundlag af overleverede traditioner også for sådanne tilsyneladende banale udfoldelser. Til gengæld kan man fx gå i et indkøbscenter og se børn dér foretage sig noget lignende med den rullende trappe som det, vi gjorde med bækken. Legen er der stadig, et andet sted, på andre betingelser, med andre udtryksformer. Som vi kultiverede og brugte bækken og integrerede den i legene, således kultiverer og former børn i dag det moderne livs steder. Noget er det samme, andet er skilt ud, og atter andet er kommet til. Størstedelen er omformet, transformeret så det dur til det moderne liv og dets omstændigheder.

De leger ikke længere så meget ude, de leger mere i indendørs rum. De store flokke ses sjældent, de færdes mere i mindre grupper. Det foregår mindre udenfor, men til gengæld mere inden for institutionernes rammer, som de er bedre til at tage i anvendelse som arena. De har måske ikke så stort et register af klassiske fortællinger, til gengæld er en række nye fortælleformer hentet bl.a. fra medierne taget i brug, fx er reportageformen en nøglegenre i drengekulturen. Og sådan over en bred front. Legekulturen omformes i mange træk. Om den er ringere eller bedre er et andet spørgsmål, selvom det i høj grad er det spørgsmål, der præger debatten, uden at særlig mange har set efter, hvordan det forholder sig.

De kan jo ikke forstå at vi bare leger!

Selvom genstandsfeltet, børns kultur, nogenlunde lader sig indkredse, er den synsvinkel, der anlægges på det ikke dermed karakteriseret. Det samme fænomen, fx drenges krigsleg, kan optegnes, analyseres og fortolkes ud fra forskellige synsvinkler. Forståelsen af den samme leg kan falde ganske forskelligt ud, alt efter hvilken vinkel der anlægges. Det samme fænomen får eller tillægges forskellig betydning alt efter fortolkningsramme. Og det kan få store konsekvenser ikke blot for forståelsen, men også for en eventuel praksis, der måtte udspringe af fortolkningen.

En stakkels krigsleg kommer for eksempel næsten med nødvendighed til at betyde noget andet i en psykologisk fortolkning end i en »litterær«, for slet ikke at tale om, hvad en medicinsk eller en pædagogisk analyse kunne få den til at betyde. De forskellige tilgange ville lægge vægt på forskellige ting, og det ville virke indalerede på optegnelsen, og på hvad opteg-

neren »ser«. Det pædagogiske »blik« ville fx se og gestalte en anden »tekst« end det neurologiske. På samme vis er der forskel på det blik, en forældre og en professionel i børnebranchen opfatter med. Der vil være tale om forskellige for-forståelser bestemt af, hvilket udgangspunkt i teorier, ærinde, faglighed, rolle m.v. vedkommende »forstår« har. Disse for-forståelser kan både være nødvendige redskaber og fordomme, der slører og forvrænger synet på, hvad der foregår, ofte vil der være tale om begge dele – den rene virkelighed lader sig ikke se utilsløret. Et eksempel kan vise forskellen på to forskellige synsvinkler på samme fænomen.

For hundrede og syttende gang havde de voksne på institutionen været ude efter de store drenge. Drengene havde nok engang haft et trip med larm og ballade og skyderi og krigslege. Larmen fra den slags er uudholdelig, hvis man da ikke selv er med. Denne gang var det ikke blevet ved forsøg på at få dæmpet larmen og moraliserende bemærkninger om, at andre jo også skulle være der. Det var blevet så meget for meget for de voksne, at de gav sig til at spørge om, hvorfor det skulle være nødvendigt at kriges og larme, og om det var nødvendigt altid at lege krig og vold, om den slags ikke var dårligt. Om det ikke var nok med vold i fjernsynet og i verden. Og hvorfor de ikke kunne lege noget andet. Og så videre. Det lurede i overfladen, at der vist ligefrem kunne være noget i vejen med drengene selv. Eller at der nemt kunne blive det hvis de fortsatte på den galej.

En udenforstående voksen blev nysgerrig og spurgte drengene lidt ud, da konflikten var drevet over, og de så småt var ved at samle sig sammen til at begynde forfra. Hun spurgte, hvad de mente om

det de voksne sagde, om det ikke gjorde indtryk på dem, om de ikke mente, at der var noget rigtigt i det. En af drengene svarede lidt overbærende, som man nu svarer dem der ikke ved bedre om det indlysende:

– Men de kan jo ikke forstå at vi bare leger.¹²

I denne ret banale episode støder to radikalt forskellige synsmåder sammen. Børnenes og de voksnes udsagn reflekterer den samme begivenhed, men fortolker den forskelligt og reagerer endnu mere forskelligt på den. De ser og hører ikke det samme. Det er ikke blot fortolkningen, der er forskellig. Sansningen er det også. Hvor de voksne ser »krig«, problem eller larm og kaos, ser børnene »leg«, dvs. nærmest det modsatte. De har forskellig optik. Det voksne blik – den pædagogiske optik – aflæser én ting. Det barnlige blik – legens optik – sætter en anden forståelse. De taler ikke bare forbi hinanden, de ser forbi hinanden, og de handler forbi hinanden.¹³

Sammenstød af denne type mellem børn og voksne er meget almindelige. Også hvor det ikke gælder krig og lege. Det kunne ligeså godt have handlet om, at de så noget skidt i fjernsynet, eller spildte deres tid på at gå og spænde ben for hinanden eller med at sidde og spille computerspil eller med at se i Barbie-dukkekataloger eller med at plage om slik eller om en bestemt slags cornflakes, de havde set i reklamerne i fjernsynet, eller så meget andet. Det, børn laver eller foretrækker, er ofte noget tvivlsomt efter »voksne« begreber. Nogle gange finder vi det rimelig godt, men sjældent godt nok. Og de kan vel ikke altid undskylde sig med, at de bare leger?

Bag disse reaktioner ligger et indgroet mønster, som har at gøre med grundlæggende opfattelser af børn og barndom og med de voksnes rolle i det spil. Siden den moderne barndom blev udformet har en i bredeste forstand pædagogisk forholds måde til børn været en slags »kulturlov« i vores omgang med dem.

Opfattelsen af børn og deres gøremål er set gennem en linse, et filter af for-forståelser, hvadenten vi er det bevidst eller ej. Sat på spidsen kan man sige, at vi ser det, vi kan se, det vi vil se, det vi frygter, det vi ønsker at se. Vi ser gennem en særlig optik af forståelsesformer, teorier, begreber, sansninger, fordomme. Vi forstår tingene ud fra en særlig kontekst. Med Gregory Batesons udtryk kan man sige, at vi aflæser situationerne i et særligt »frame«, forstår dem inden for en ramme, som bestemmer vores fortolkning. Hvor børnenes »frame« i ovenstående eksempel er: »*Det her er leg*«, er de voksnes fx »*dette er læring*«. ¹⁴

Børnene har direkte og indirekte lige så selvfølgelig ydet modstand og svaret igen på vores rolle som agenter for det pædagogiske projekt. Dette er ikke blot indlejret i vores reaktioner på og forståelser af børn. Det har også sat sig som en særlig indstilling af vores sanser. Hvad vi hører, ser eller lugter og måske i endnu højere grad, hvad vi ikke sanser, er formet af det.

Denne synsmåde er et grundlæggende træk i vores kultur og en side af det store pædagogiske projekt, vi har haft kørende med børnene i nyere tid, og som bestemt ikke har haft mindre fart på i de nyeste tider. Det har nærmest udviklet sig parallelt med andre trafikmidler – fra hestetrukne diligencer på grusveje forbi stråetækte landsbyskoler over centralskolernes jernbanenet til institutionernes motorvejssy-

stemer og lokale udflætninger. Den pædagogiske infrastruktur er ikke blot et ydre fænomen, der er indlejret i institutioner af mange slags, den er i lige så høj grad et mentalt.

I de senere år er disse forståelsesformer ved at blive tydelige som netop særlige tidsbestemte synsmåder. Det hidtil selvfølgelig bliver mindre selvfølgelig Grundlæggende opfattelser er i opbrud, hvilket også kommer til udtryk i, at nøglebegreber som fx »barndom« og »udvikling« ikke er, hvad de har været. Det er givetvis en følge af de voldsomme ændringer i samfund og hverdagsliv, som er på færde, og som også involverer børnene, deres liv og vores organisering af barndommen. Opbrud er synlige i en vifte af forskellige forhold. ¹⁵

Nogle taler om paradigmeskift i forskellige sammenhænge. Noget i den retning er mærkbart i forbindelse med barndommen og dens omstændigheder. Grundlæggende begreber og forståelsesformer bliver synlige som konstruktioner og mister ved at blive reflekteret som sådanne deres aura af at være forudgivne og – grundlagte. I dette opbrud trænger et kulturbegreb sig på som nøgle til udvikling af nye forståelser ved siden af de traditionelle pædagogiske, sociale og udviklingspsykologiske: En kulturanalytisk synsvinkel kan give en anden optik, så vi ser ting, vi ellers ikke ville se. Den sætter os i stand til at reflektere og fortolke dem på en anden måde, og den kan synliggøre og undersøge de synsmåder, vi med ofte uerkendt selvfølgelig tager i anvendelse. De er i sig selv en del af kulturen og kulturhistorien. Synet på børn og barndom og de måder, det forstås og organiseres på, er grundlæggende faktorer i et samfund. Således også børnekultur og børns kulturelle ytringer.

Den pædagogiske optik eller udviklingsbegrebet

Et af de afgørende filtre for vores sansning og forståelse er en opfattelse af børn som nogle, der *mangler* noget. De må opdrages og udvikles, før de kan blive til »rigtige« mennesker. Det er en forståelsesform, der er lige så gammel som eller måske rettere selve kernen i den moderne barndoms-konstruktion. Børn er ikke »rigtige« mennesker, de skal udvikles til at blive det.

Med et gennemslag i romantikken i 1800-tallet og med aner tilbage til Rousseau har også en tilsyneladende diametralt modsat opfattelse gjort sig gældende. Børn er noget nær de eneste, der er rigtigt menneskelige, sammen med de »ædle vilde« er de ikke blevet afstumpet som de voksne i opdragelsens og civiliseringens mølleværk. De inkarnerer det oprindeligt menneskelige, det autentiske. Disse synsmåder hænger derfor sammen som forside og bagside og følges stadig ad som siamesiske tvillinger. Vores kultur har et dobbeltbillede af barnet, der har karakter af en mytologisk figur. Den svarer til dobbeltkspøneringen af de vilde: Den ædle vilde og djævelens yngel – og den ligner luder/madonna-komplekset for kvindekvinnens vedkommende; for ligevægtens skyld kan det tilføjes, at en tilsvarende dualisme i forhold til det mandlige omend mindre synliggjort også er til stede – fx i den gode jæger og ulven.

Billedet af det guddommelige barn er dog nok mest til søndagsbrug i teorien og i nostalgiske forestillinger, mens myten om det dæmoniske barn er virksom, men sjældent synligt og nærmest tabuiseret i nutiden undtagen i gysergenren. Et pragmatisk kompromis i form af det »mangelfulde« barn, som repræsenterer rationalismens nyttetænkning, fremstår som det gængse til praktisk brug i hverdagene.

Barndomsforståelsen, synet på børn, er i høj grad en »voksen« projektion, vi ser dem oftest ubevidst som det, vi ikke er. Som det vi frygter og det vi savner. Synet på børn svarer som sagt på mange måder til synet på »de vilde«, de såkaldte naturfolk. Ikke for ingenting er »udviklings«-begrebet i brug som en central metafor på begge områder. Forståelsen af, hvad børneopdragelse er, svarer i visse udgaver til synet på kultivering af vild natur eller, med en anden traditionel metafor, til beskrivelse af en tom tavle, for ikke at tale om påfyldning af tomme tønder. *Barnet* fremstilles i generaliseret udgave som en blank genstand, noget skal skrives ind i, eller som et tomt kar, noget skal påfyldes, en vild natur, der skal tæmmes.

Sådanne opfattelser ligger som et underforstået grundlag under de mægtige ideologier, pædagogiske og psykologiske teorier, der på mange måder har bestemt synet på børn og indretningen af institutioner, skoler, dagligliv – og børnekultur. I vort århundrede har især udviklingspsykologien været afgørende. Selve begrebet udvikling er centralt. Det definerer samtidig og udtalt børn, barndom og børns gøremål (fx deres lege) som noget der kun har betydning for så vidt det fører frem til voksendom. Vi opdeler børn og barndom og aktiviteter i udviklingsfaser og anlægger »det voksne« som målestok. Opdelingen af børn efter alder har fx sat sig voldsomt igennem i nutidens institutioner, som vi organiserer ud fra et aldersprincip. Det børn kan og gør udover, hvad der defineres inden for disse rammer, fx i deres lege, betragtes enten som hæmmende eller fremmende for deres udvikling og gøres evt. til instrument for denne.

Børneopdragelsen er blevet gennemgribende funktionaliseret, specialiseret og

rationaliseret (som en industriel produktionsform) i dette århundrede med udviklingstænkningen som grundlag. Børn betragtes som »råstof« for fremtiden og dens voksendom. Gennem opdragelsen og dens institutioner sker den nødvendige produktudvikling af det barnlige materiale. Et symptom er det, at vi ofte bruger en industriel metaforik om pædagogik og barndom.

Der er udviklet megen teori om socialisation. Der er forsket meget i børn (især i specielle og funktionelle udviklingsaspekter og kognitive aspekter). Der er udført megen sociologisk research om børn og barndom, og vi laver institutioner på det grundlag. Men samtidig ved vi ikke ret meget om børns daglige liv med voksne og med hinanden, om hvad de gør, hvad de siger, og især hvad det betyder og hvordan. Det er på det nærmeste et landskab, som ikke er kortlagt. Det børn gør, det de kan, deres sociale og kulturelle netværk og kompetencer er kun punktvis undersøgt ud fra den kulturelle kontekst som søges anlagt her i bogen.¹⁶

Man har teoretiseret og praktiseret pædagogik ud fra, hvad børn skal blive til, før man har interesseret sig for viden om, hvordan børn og børneliv er. Hvad der ikke er udviklet og hvad der er brug for som grundlag, er derfor en kulturel beskrivelse og forståelse af børn, deres liv, deres deltagelse i samfundets liv og deres udtryk for det. Mange tendenser i forskellige grene af barndomsforskningen går nu i den retning, og det vil betyde en omformulering af begreberne om barndom, pædagogik og »udvikling«.

De voksnes barndommelige bagage

Dette skift kommer også til udtryk på andre niveauer, således er rollerne som forældre eller professionel opdrager, som voksen og barn ikke længere så veldefinerede. Rollerne er ikke længere éntydigt definerede, men bliver relativet på flere måder.

For det første er den voksnes klassiske myndighed i forhold til barnet ikke længere et urørligt princip. Den er der stadig, men bliver i praksis knyttet til bestemte forhold eller til bestemte situationer, hvor den voksne har større viden, erfaring, styrke eller andre kompetencer. Den bliver mindre principiel og mere situationel. Det voksne er ikke, hvad det har været. De voksne går i »voksendom«. Mens barndomsbegrebet har flere hundrede år på bagen, er voksendom et nyt, som først er kommet i brug de senere år. Det er sikkert et symptom på, at det voksne er udsat for en relativering. Det er ikke blot givet som al tings selvfølgelig mål, der ikke behøver nogen speciel benævnelse. Et element i denne moderne voksendom, er den voksnes barnliggørelse, flere og flere traditionelt barnlige karakteristika sniger sig ind i den voksnes rolle – også den voksne står til »udvikling« i disse tider. Den voksne er ikke blot den, der ser, den voksne bliver set, det voksne bliver reflekteret. Voksendom er blevet synlig på linie med barndom, ungdom og alderdom. Og bliver som begreb anvendeligt i dagligsproget. Der er dømt voksen.

Barndommen er heller ikke, hvad den var. Det kan man begræde eller finde mere end godt, under alle omstændigheder er det et tema, som i de senere år har trængt sig på i forskellige fremstillinger og debatter. Et eksempel er diskussionerne, der udsprang af Neil Postmans bog *Når*

*barndommen forsvinder.*¹⁷ Bogen handler bl.a. om, at den klassiske barndom undermineres i de moderne tiders viderværdigheder, hvori et element er børnenes voksenaligghed.

En side af dette skred er, at barnets egne kompetencer, forestillinger og intentioner spiller en større rolle i relation til de voksne. Forholdet går i retning af at udvikle sig fra en myndighedsrelation med fastlagte principper til en forhandlingsrelation, der veksler fra situation til situation. Der opstår mere usikkerhed, grænsende til afmagt og forvirring, men også større åbenhed og en tendens til at respektere børns særlige kompetencer. Den voksne oplever i overgangen at få et legitimeringsproblem på halsen. Den voksne bliver problem – ikke mindst for sig selv. Det er ikke blot barnet og opdragelsen af det, der stiller sig som problem og projekt. Forældreskabet bliver projekt. Dette er et andet udtryk for relativeringen af voksenrollen og for den (selv)refleksion af den, som er et karakteristisk træk i tiden.

For det andet mister den professionelle opdragers rolle sin éntydighed, ligesom opdragelsen og læreprogrammet i øvrigt. Tidligere kunne der være forskellige opfattelser og skoledannelser. De kunne stå i et heftigt kampforhold indbyrdes om den rette lære og metode, men man havde noget at holde sig til, et læresystem, en opdragelsesideologi, en institution – om ikke andet en tradition for praksis. På det pædagogiske område har der efter 70'ernes kampe mellem forskellige ideologier og »retninger« (*»Hvilken pædagogisk retning tilhører du?«*) udviklet sig en art vakuum i opfattelsen af, hvad man skal stille op med børn og institutioner. Det afføder på den ene side rådløshed og forvirring og på den anden side åbenhed, en søgende holdning

og nysgerrighed bl.a. i retning af at se på, hvad børnene gør og kan, og hvordan de selv udtrykker sig om det hele.

For det tredje er som nævnt barnets rolle og den måde, hvorpå barndommen er organiseret i opbrud. Børnene har meldt sig som aktører på scenen i en anden forstand end tidligere. Et begreb som »børneperspektivet« er ved at udvikle sig til et nøglebegreb ikke blot i forskning, men også i både pædagogiske, politiske, sociale og kulturelle sammenhænge, hvor en trend går i retning af at involvere børn som deltagere, ikke blot som objekter for stimulering, opdragelse eller kontrol.¹⁸

For det fjerde kommer disse tendenser til udtryk i forskningen om børn og børnekultur og i forskerens rolle. Forskerens position som en udenforstående objektiv beskriver og fortolker af diverse barnlige fænomener er under relativering, ligesom det klassiske split mellem forsker og genstanden for forskningen er det. En problemstilling, der bliver mere påtrængende, når det drejer sig om kulturforskning, end hvor det drejer sig om kvantitative dataindsamlinger og fortolkninger. En tendens bort fra tese- eller teoristyrede studier til mere åbne teoriudviklende studier i børns livssituationer, relationer og udtryksformer er synlig på flere fagområder, fx også psykologi og sociologi. I sådanne er forskeren ikke entydigt stillet over for et barnligt objekt, men er som i nyere antropologiske studier stillet i et relationsforhold og er reflekteret med. Forskere kommer i et deltagende forhold til både sit projekt og sin genstand. Og vice versa.¹⁹

Et par yderligere problemfelter, som angår forskerens – og den voksnes – involverethed i sin genstand, når det gælder børneforskning ligger i følgende forhold:

Enhver har en barndom med i bagagen med de erindringer, den viden, de forholdsmåder, de forhåndsindstillinger af sanser og forståelser, det indebærer. Det betyder, at man er en udenforstående (man *er* ikke barn længere), og man kan ikke blive barn igen – højst »som« barn påny. Døren er lukket, men man kan se ind ad vinduerne eller blive overfaldet af erindringer – paradisiske såvel som dæmoniske, nogle er mest til det ene, andre mest til det andet (her ligger et dualistisk kompleks, der i høj grad er virksomt også i børneforskningen). Nogle længes, andre hænger fast, atter andre søger at blive kvit. Hvorom alting er, man slipper ikke af med, at man har gået omkring i en barndom. Man er på én gang udenfor og part i sagen, hvilket betyder, at man både ser gennem filtre og har muligheder for indsigt.

Hertil kommer, at mange selv har eller har haft børn. Forældreskabet sætter sine filtre og erfaringer. En del har ydermere professionelt at gøre med børn med de synsvinkler det giver. Alle disse synsvinkler og positioner kan være til stede parallelt og infiltrere sig i hinanden, ofte uden at man ved, hvem man p.t. repræsenterer, ligesom de på den anden side er en betingelse for overhovedet at kunne »se« noget.

Relativering af roller, opfattelser og praksis'er er et gennemgående træk i dagens billede af forholdet mellem børn og voksne. Det bliver en ny nødvendig voksenkompetence netop at kunne relativere sig og dermed reflektere egen rolle og opfattelse samt børnene og situationen. Dette betyder også en relativering af det perspektiv, der anlægges. For eksempel bliver det muligt at overskride det pædagogiske perspektiv og åbne for børnenes. Det pædagogiske »blik« eller »frame« bliver ét mellem flere mulige.

Disse ændringer i grundlæggende betingelser og synsmåder og problemet med at opretholde stabile defineringer er baggrund for de omtalte opbrud også i forskning og fagområder, ligesom de aftegner sig i børnekulturen, dens medier, tekster og historie. Et eksempel herpå kan hentes i børnelitteraturen. Her kan aflæses et markant skred i dette århundrede fra bøger, som anlægger »opdragerens« synsvinkel, til tekster, som anlægger en barnlig synsvinkel. I de senere år har børnenes egne tekster meldt sig på markedet. Om det bliver mere »børneperspektiv« af den grund er et andet spørgsmål. Men det viser, at der ér bevægelse i perspektiverne.

Synsvinkel, leg, fortælling og fiktion

Det er karakteristisk, at forståelsen af leg og dermed udviklingen af legeteorier har stået centralt i skiftet i synsvinkler og banet vejen for at indkredse et andet perspektiv end de fremherskende på børn og deres liv og åbnet for en anden forskningstilgang. Legen, undersøgelse af dens konkrete manifestationer og analysen af den er kommet i fokus, og forsøget på at forstå den har betydet en overskridelse af de udviklingspsykologiske synsmåder og teorier om leg. Disses forankring i den individuelle udvikling viser sig utilstrækkelige, hvis man søger at forstå fænomenet leg og dets betydninger. De reducerer leg til en særlig barnlig og individuel kompetence knyttet til bestemte udviklingstrin. Hvis man derimod vender perspektivet og ser på, hvad legen er for en størrelse, hvordan og hvad den betyder, bliver forståelsen en anden. På sæt og vis er her tale om en forskydning fra at anlægge et nytteorienteret synspunkt på legen: Hvad kan den nytte? – til at anlægge det synspunkt, at legen er noget i sig selv. Forsåvidt er der

mere tale om at anlægge legens perspektiv end et barneperspektiv. Leg er noget i sig selv med de konsekvenser, det har for forståelsen. Den er noget andet end »det nyttige«, det som er orienteret mod realiteterne. Den er andet end et redskab for opdragelse, mere end et vehikel for udvikling. At den så har en hel række nyttige bivirkninger fx i form af kompetencer, er en anden sag.

I de følgende afsnit anlægges en sådan synsvinkel og dens perspektiver søges udviklet bl.a. gennem beskrivelser og analyser af børns mundtlige udtryksformer, lege og fortællinger.

Noter

1. Se i øvrigt Johan Fjord Jensen 1988 og Kirsten Hastrups artikel herom i H. Hauge og H. Horstbøl H. (eds.) 1988: *Kulturbegrebets kulturhistorie* og Billy Ehn och Orvar Löfgren 1982.
2. Jvf. Bateson, 1972 og Geertz 1973.
3. I *Knivkulturens tid* omtales denne type yderligere. Se også Flemming Mouritsen: *Børn bruger sprog*, 1982.
4. Denne opfattelse af barndommen som en social konstruktion, der hører de moderne tider til, har sit udspring i Ph. Ariès' bog: *Barndommens historie*. Dansk udg. Kbh. 1984. Børnekulturen kan betragtes som en kulturel institution, der er element i denne konstruktion.
5. Se Flemming Mouritsen 1993. Dansk version af 1. del i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 31. Aarhus 1994.
6. Se Flemming Mouritsen: *Forskning, uddannelse. Børne- og ungdomskultur*. I BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 19. Aarhus 1991.
7. I Vibeke Stybe 1983, finder man en beskrivelse heraf for billedproduktionens vedkommende.
8. Karsten Tuft 1992, tematiserer dette forhold og gør i en historisk dokumenterende fremstilling op med den tænkning, der reducerer legen til et barnligt fænomen. Titlen sætter således legealder lig med levealderen i hele dens udstrækning.
9. Jvf. Flemming Mouritsen: *Betragtninger om leg*. BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 10. Aarhus 1989.
10. For uddybning se Flemming Mouritsen: *Skoleskriften*. BIXEN nr. 5. Kbh. 1984. Og *Børns skriftlige og mundtlige udtryksformer*. Kvan nr. 11. 1985.
11. *Fortællerrollen i børns fortællinger* uddyber dette tema.
12. *Actionmen og drengelig* uddyber dette tema.
13. Bateson 1972 og Geertz 1973.
14. Bateson 1972.
15. *Projekt afvikling* omhandler denne problemstilling.
16. Se Cook-Gumperz, Streck, Corsaro 1986, spec. *Introduction*.
17. Postman 1987.
18. Læseren vil måske have bemærket, at jeg vakler lidt med hensyn til betegnelserne. Jeg skifter mellem at bruge termen, »barnet« og termen »børn«. »Barnet« er den traditionelle betegnelse, som optræder i pædagogiske og psykologiske håndbøger og anvendes som professionel term. Børn generaliseret til »barnet« i bestemt form, hvilket er et udtryk for barn og barneliv betraget som abstrakt objekt. Denne vaklen er typisk for tiden.
19. For yderligere uddybning af disse problemstillinger se Kirsten Hastrup 1992.

Cigaretter

Publ. i Flemming Mouritsen: *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling.*
Odense: Odense Universitetsforlag 1996, s. 77-80.

Cigaretter er en akilleshæl for visse voksne. Et eksempel: Man er i brugsen med ungerne og skal nå at have købt ind. Det går rimelig godt uden alt for meget bøvl og plageri, man nærmer sig kassen – og slikhylderne. De begynder at plage om vingummi. I den slags situationer er det, at cigaretrygeren får specielle problemer med voksenrollen.

Børnene er drevne plagere. Plageri er nærmest en kunstart for dem i vore dage. De lærer metoderne og fiduserne af hinanden. Der findes ligefrem superplagere i netværket. *»Kan du ikke lige plage ud af min mor, at vi kan sove hjemme hos dig i nat, du er meget bedre til det«.* Eller: *»Hvordan var det nu du sagde det, da du fik plaget den cola ud af din far?«*

Plageri er en nøje funktionstilpasset genre i børnehøjde i spillet mellem dem og de voksne opdragere. De er derfor godt rustet, da de begynder at plage om vingummi dér i brugsen foran kasseapparaterne, som er det mest offentlige sted i supermarkedet, og hvor man har de andres øjne på sig, ikke mindst inde i sit eget hovede. Og tilmed er man ryger og skal købe cigaretter.

Man går i stilling: *»I får ikke noget slik. I har ikke godt af det. Det er usundt«.*

»Hva så med dine cigaretter«, svarer de.

»Ja, men det har ikke noget med det at gøre. Det er også for dyrt at købe slik hele tiden. Vi har ikke råd«.

»Hva så med dine cigaretter«, lyder det

igen, og det bliver det ved med. *»Hva så med dine cigaretter«.* Både argumenter og myndighed kommer til kort. Der er visse fordele ved at have en voksen, der ryger. I situationen her er det grundlag for at få vendt op og ned på den gængse orden. Den voksne fremstår som en barnlig nar.

Den voksne kommer gennem sin afhængighed af cigaretter i en rolle, børn oplever sig selv i den ene gang efter den anden, og børnene kan på grund af deres uafhængighed af pindene drive deres bedreviden igennem. De kommer, når det gælder cigaretter til at stå med de voksne kvaliteter på deres side, her er det dem som repræsenterer fornuft og selvkontrol. Her er det den voksne, der er den, og det er både frydefuldt og frygtfuldt. For den anden side af sagen er, at cigaretter alment betragtes som farlige. Børn møder propaganda mod cigaretter alle vegne. De er reelt bange for dem, bange for, at den voksne skal dø fra dem af cigaretter. De sætter megen energi ind på at få den voksne til at holde op med at ryge. De bruger overtalelse, deres reelle skrækreaktioner gør sin virkning, de gør den voksne til grin, og de går til håndgribeligheder, gemmer cigaretterne, smider dem i lokummet eller destruerer dem på anden vis.

Sådan ser et af dagligdagens spændingsfelter ud for rygerbørn. Lignende spændinger i forhold til andre ting og situationer deler de med andre børn.

Nogle børn, tre drenge i fireårsalderen sad en dag 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 i en rille, hvor det gik på at overtrumfe hinanden.

Praleri er en central udtryksform blandt drenge. En af grundskabelonerne kender enhver, den lyder i sin mest udbredte udgave: *»Min far er stærkere end din far«*. *»Nej, min far er ihvertfald stærkere end din far«*. *»Nej, nej er han ej, min far ka nemlig bare ta' din far og smide ham op over hele børnehaven«*. Og så videre, så længe de kan holde gang i den. Denne skabelon er en æstetisk formel. Den er enkel og disponibel som værktøj til at lave pralefortællinger eller fortællekamp ud af alt muligt allevegne.

En anden version af formen kan man komme ud for, hvis der sidder et par knægte i en bus. Den ene får øje på en BMW på gaden. *»Har du set den der BMW. Den tager jeg bare, så ræser jeg fra hele børnehaven«*. *»Hah«*, siger den anden, *»...så tager jeg da bare en Porche, så drøner jeg fra dig med sekshundrede kilometer fart. Det kan din bare ikke«*. *»Håh«*, svarer den første, *»...så tager jeg bare«*. Og så videre. Det kan køre længe, indtil gassen går af dem, eller de kommer i skænderi fx om hvilken bil, der kan køre stærkere end hvilken, eller til én af dem får sat tilstrækkelig trumf på fx ved at bryde sporet og tage en gummiged og smadre både den andens bil og bussen med børnehaven.

Den slags mundhuggerier betragtes vanligvis ikke som fortællinger, men de lader sig ligefuldt forstå som dialogiske fortællinger, ligesom de har en række af skrønsens og andre fiktionstypers karakteristika. De fungerer som redskaber til at sætte samvær og situation i fortælling.

Men tilbage til de tre drenge. Deres seance handler hverken om hvis far, der er stærkere end hvis far, eller hvis bil, der kan køre stærkere end hvis bil. Den handler om, hvad de vil gøre ved deres mors cigaretter, når de kommer hjem.

En af dem 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 det er, han gør og med mere og mere lys i øjnene også på de andre:

– 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 en sandhed, så den både kan høres og ses og næsten lugtes og mærkes. Den er et konkret, anskueligt og yderst præcist udtryk for voksen-barnforholdet, og for den frydefulde og groteske triumf over den voksne for en gangs skyld. Hun står afsløret med cigaretpakken i hånden.

Det er i spændingsfeltet mellem kontekstens frygt for at miste de voksne og situationens fryd over at vende op og ned på den gældende orden og over at kunne omforme den i en farceagtig fiktion,

at fortællingen henter sit drive. Den er produceret kollektivt, børnene fabulerer den frem i et felt imellem sig med et par formler som redskab. Det sidste led var utænkeligt uden de foregående og uden det fælles projekt i situationen. Historien her adskiller sig på den måde fra det, vi almindeligvis kalder historier. Den er en æstetisk udfoldelse af en særlig art. Formelklichéen er betingelsen for, at en situationsbestemt improvisation kan udvikles så dynamisk, at realitetens grænser overskrides, og den barnlige erfaring og ønskeforestilling kan udtrykkes.

Fortællingen kører langt ud over det sandsynlige og er i familie med den mundtlige traditions grotesker, farcer, skæmteeventyr og andre former for karnevalistiske skrøner, der vender op og ned på den etablerede orden. Den artikulerer samtidig en utopisk forstilling, hvad de brygger sammen er en slags realutopi: Det kunne gøres, og der ligger en stjerneklar realerfaring til grund for den bid-ske pointe: »- og så går hun ned og samler dem op fra hundelorten«.

Træerne vokser alligevel ikke ind i himlen. De kan ikke få has på både voksne og cigaretterne i ét snuptav. Prisen for at få den voksne til at falde på halen i fiktionen, gjort til grin og få sagt, hvad den voksne

er ude i med de cigaretter, er at fastholde den voksnes afhængighed af dem som et middel for børnene – og for fiktionen. Dilemmaet består, men at få vendt op og ned på balancen i fortællingen og i situationen lader sig gøre.

Præleri og dialogisk fortælling bliver medium for at formulere en erfaring, vende op og ned på ordenen og for at drive en sandhed frem. Situation og metode muliggør, at den erfaring, de har med rygende mødre og deres cigaretter, og som er der i forvejen, men latent, bliver drevet frem i fortællingen formuleret og synlig.

Børn hører meget ikke blot om cigaretter, men også om afhængighed og al den dårligdom, den slags kan føre til. Samtidig er det et lidt mystisk og farligt begreb, afhængighed, og de kan med god grund spørge: Hvad er egentlig det dér afhængighed?

Det ville være en svær én at forklare. Historien her har det bedste svar på den sag, som jeg kan forestille mig. Den siger ganske præcist, råt og usødet, hvad afhængighed drejer sig om:

»... og så går hun ned igen og tar dem op igen fra – hundelorten«.

Lugter pædagogik?

I en børnehave havde de emnearbejde. 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 umiddelbare viden standser ved supermarkedet og plastikpakningerne. De tør jo knapt sætte tænder i en agurk fra et drivhus i deres bedstefars have. Det er en sær agurk sådan én, lidt pervers nærmest, i hvert fald 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 drejer sig om fisk). Så siger hun:

– Der 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!

Tordenvejr og skraldemænd

Gamle og nye myter

Publ. i Flemming Mouritsen: Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling. Odense: Odense Universitetsforlag 1996, s. 135-138.

Følgende beretninger handler om ét af mine egne børn. Han var omkring 3 år dengang. De kan vise lidt om, hvordan børn bruger og konstruerer symbolske udtryk for at begribe omverdenen. Historierne kan også vise, hvordan symbolske udtryk fungerer og udvikles hos børn.

Den første historie handler om skraldemænd. Vi boede i et karrébyggeri fra 30'erne med en stor gård i midten. Den var sikkert enorm ud fra en 3-årigs perspektiv. Husene var ca. 5 etager høje, således at der var et stort ekkofyldt gårdrum. Vi boede højt oppe på 4. etage. Det var lidt vanskeligt for drengen at bevæge sig ud i miljøet, da han var lille. Der var meget trafik. Han syntes gården var lidt farlig. Der var store børn. Der var hunde og ting, der kunne gøre ham usikker. Han var derfor meget inde.

Tirsdag formiddag var noget særligt. Da kom der pludselig et mægtigt rabalder nede i gården: drønende ekko og metallyde. Det var skraldemændene, der kom. Skralden var i store metalskraldespande dengang. De blev kørt rundt i gården med knald og brag. Skraldemænd har meget travlt. De er på akkord. Det drønedes voldsomt, og det gav kolossale ekko. Morten blev opstemt, nærmest euforisk. Han styrtede hen til køkkenvinduet lige så snart, han hørte det mindste klik i porten. »Nu kommer skralden. Nu kommer skralden.« Så sad han i vinduet og kikkede ned i gården og så på skraldemændene og deres

fantastiske arbejde og den storm af lyd, de hvirvlede ud. Det dønnede af lyd. Så var gården pludselig tom igen. Og der var stille. Næste tirsdag skete det samme, når de kom igen. Selvom han ikke kendte tid og ugedage, vidste han, hvornår det var tirsdag. Skraldemandsdag.

En dag om sommeren blev det tordenvejr. Det var en lummer eftermiddag med en evighed af tung ubærlig luft, som pludselig brød sammen i voldsomme brag. Mørke skyer, torden og lynild fyldte horisonten over tagene. Det var lige over os. Tordenbragene dønnede i gaden. Gårdsrummene virkede som forstærkere, så det mærkedes, som om vi var omgivet af eksplosioner. Gulv og mure, hele bygningen vibrerede. Så kom regnen som en brænding over tagene, i gaderne og i gården. Vejret drev ud over bugten. Alting glimrede vådt og med stærke farver i sollyset, og der var stille.

Morten havde siddet i vinduet. Mens det stod på løb han forslugent fra vindue til vindue – fra gården til gaden. Der var nok til begge sider. Han nærmest dansede omkring opstemt og vågent i en eufori af glæde over den mirakuløse begivenhed og skræmsel over dens voldsomhed. Da vejret havde lagt sig, også i ham, spurgte han: »Hvad er torden egentlig?«.

Hvad stiller man op med sådan et spørgsmål? Man begynder at forklare noget om, at det er sådan... øh-e, jaeh. Det er når luften bliver elektrisk. Det er, ligesom

når man trykker på en kontakt ikke, så kommer der altså lys, men når der kommer lys, så er det, fordi der går sådan en elektrisk strøm, som er meget stærk, og så når der er forskel på, hvordan det elektriske er nede i jorden og oppe i himmelen, og luften bliver spændt ud, og så eksploderer det imellem himmel og jord, og så kommer der sådan et lyn, og det er lynet, der giver knald, selv om det ikke kommer samtidigt. Det er fordi det er så langt væk osv.

Man kommer længere og længere væk fra, hvad han kan forstå, og hvad der siger ham noget. Det er ikke det, han har spurgt om. Man svarer i vest, hvor han har spurgt i øst og det mærker man. I takt med at han taber interessen, bliver ens snak hængende i et mere og mere kraftesløst sidespor. Og så slog et godt eksempel ned i mig – syntes jeg da selv – som et lyn i en tåget hjerne. En analogi ud fra noget han kendte til: Det er ligesom, hvis man tager en kæp og holder den sådan her i to hænder og så bøjer den og bøjer den, mere og mere og mere, og den bliver mere og mere spændt, sådan her. Og så: Krasj! Så knækker den med et smæld, krasj. Sådan er det med luften mellem himmel og jord. Mere og mere spændt indtil: Bouumm! Krasj! Og den eksploderer. – Jeg syntes selv den var ret god, og han var da også rimeligt interesseret, mens jeg stod og dramatiserede, hvordan en kæp knækker med et smæld, men...

Hvad han spurgte om, var stadig noget andet. Det havde noget med oplevelsen at gøre. Det var et fantastisk vejr. Det gav et mægtige drøn nede i gården med ekko og alt muligt. Det virkede voldsomt, opstemmende og frygtindgydende på en gang, og dér kommer man stikkende med en teknisk halvvidenskabelig – omend illustreret – forklaring.

Når børn spørger, så spørger de ikke så meget for at få en teknisk forklaring. De spørger for at få noget at vide om virkeligheden, og de spørger om et fællesskab med den voksne. Nogen at dele oplevelsen med, få den udtrykt. Det kan være et behov for at få sagt, hvor fantastisk det er med det her tordenvejr. Hvad er det? Hvad betyder det?

En anden gang senere samme sommer da det blev tordenvejr igen, fortalte jeg ham historien om Thor og bukkene i himlen og vognen. Den syntes han var god. Han kunne bruge den. Ud fra én synsvinkel er historien overtro. Den er løgnagtig, hvis man måler den med en videnskabelig forklaring som alen, men den er sand på en anden måde, fordi den er et udtryk for oplevelsen af tordenvejret.

Det med Thor og bukkene var alligevel lidt underligt, syntes drengen. En eller anden stor rødskægget fidus, der racer rundt oppe i himlen i en gedebukkevogn, så det drøner og brager, og kaster sin hammer i skallen på nogle jætter med smæld og lynild, og flækker skallen på dem, så de brager omkuldd?? Stærk nok, men lidt mærkelig. For det første ser børn i vores virkelighed hverken gedebukke eller vogne. De har aldrig hørt vognrumlen i en gade. Når en hestevogn i de gode gamle dage kom rullende gennem en gade med brosten, gav det netop en bragende lyd som den, der er i et tordenvejr, bare mindre.

En dag da tordenen kom igen råbte han op. »Nu kommer de! Nu kommer skralden! Nu kommer den store 'Skrald' oppe i himlen!« Morten kom her med en meget bedre »forklaring« i form af en fortælling. Det var *Skralden*, der var igang oppe i himlen. De tømte de store skraldespande deroppe, regnen passede også godt til det.

De gjorde rent efter sig og spulede, så det stod efter.

Den historie svarede til hans oplevelse. Han fik lavet sig en slags moderne myte om tordenevr. Det var ikke sådan, at han var fyldt med overtro om, at *Skralden* kørte rundt oppe i skyerne. Men historien og billedet i den gav både dynamikken og rabalderet og hans egen dobbelthed af skræk og opstemthed. Den var et udtryk for det.

På den måde kan fortællingens sprog bruges til at formulere oplevelser og erfaringer. En gammel myte som den om Thor og bukkene har en sådan funktion. Den dur måske ikke i sig selv, dens rum er fortidigt, men den har den funktion, at den kan åbne for en udtryksmulighed. Metoden i den er brugbar.

En historie som denne udtrykker sig gennem en konkret, anskuelig og handlingsrettet måde, hvor virkelighedsindtryk forarbejdes. Den er brugbar for børn. Morten havde jo rent faktisk en bedre historie, end jeg. Hans historie var produktiv for ham selv, og han kunne etablere forbindelsen til sin egen virkelighed. Den havde et afsæt i hans livssituation. Både den tekniske forklaring og den gamle myte har begrænsninger. Men det er i spændingspunktet mellem dem at fortællingens gnist udløses.

Der kan måske være grund til at præcisere, at pointen her ikke er, at man skal lade være med at besvare børns saglige spørgsmål sagligt og i stedet stikke dem en eller anden «fantasifuld» skrøne. Nå ja,

hvis skrønen ellers er en ordentlig skrøne. Men der er for mange smånuttede og fantasifulde bortforklaringer i omløb. De er som regel værre end teknisk tørhed. Begge måder er udbredte i den pædagogiske forholdsmåde over for børn, og begge er lige nedladende.

Børn spørger seriøst og ikke for at blive besværet ned i barnlighed. Problemet er måske, at vi spørger for lidt og ved for lidt, men ligefuldt mener, at skulle demonstrere bedre viden i stedet for at gå med på opdagelsesrejse. Det hører fx til drengekulturen at vide besked om hvadsomhelst. Nogle samler al mulig viden sammen om alt muligt, mange er vidensspecialister på forskellige felter og kan fungere som konsulenter eller leksika for de andre. Der kan altid være brug for specialviden om *Turtles* eller cykler eller bolde eller fodbold eller computerspil eller træsorter eller valutakurser eller geografi eller skateboard eller eller. Moderne videnskaber har frembragt vældige universer af viden om natur, om kosmos og mikrokosmos om historien, menneskenes og planetens og galaksens historie og så videre og så videre. Hvad der er problemet er snarest vores afmagt med hensyn til at omsætte det i brugbar formidling og fortælling eller snarere at tage på opdagelsesrejser med de alttædende og nysgerrige børn og frembringe fortællingerne undervejs.

Børnekultur – omsætning og udøvelse

Publ. i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 38, 1996, s. 55-60.

Interview ved Lars Henningsen.

Hvad er børnekultur efter din mening?

– Der er mange forskellige slags børnekultur. Dét, vi som voksne almindeligvis opfatter som børnekultur, er dét, voksne laver for børn. Det kan være børnelitteratur, legetøj, børneteater osv., hvor de økonomiske aspekter er omfattende, især hvis vi fokuserer på legetøjsindustrien og fænomener som computere og computerspil.

I dette område er der to børnekulturelle felter. Det kvalitative, hvor fx en pædagogisk eller kunstnerisk indsats er central. Den anden type børnekultur, der tilbydes, er den kommercielle, som virker på det frie marked, og denne del af børnekulturen har udviklet sig meget efter den anden verdenskrig, hvor medierne spiller ind i lanceringen af legetøjsprodukterne.

Et andet og meget væsentligt hovedområde inden for børnekulturen er den kultur, som børnene selv frembringer. Man kan, med et andet ord, kalde det for deres legekultur. Det handler om leg i bred forstand: børns fortællinger, vitser, gangarter, sange osv.. Disse udtryk knytter an til den legekultur, vi kender fra vores barndom, og det er på mange måder de samme mønstre, man ser, men nu på det moderne livs betingelser.

Hvis man kigger efter, ser man, at børnenes leg er præget af indtrykkene fra medierne, der giver en slags råstof til legene. Dette er centralt ved børnekulturen:

børnene formår at omsætte dagliglivets påvirkninger i deres egen leg. Et eksempel er *Turtles*-figurerne, hvor børnene hurtigt igangsætter lege, som ikke var tiltænkt fra producentens side.

Pointen er, at børnene ikke lader sig ud-sætte for en envejspåvirkning fra de moderne medier, men at børnene aktivt tager medierne til sig, bruger og omformer indtrykkene.

Er der godt råstof i computerspil til leg?

– Noget af det, der fascinerer børnene, er, at de selv er udøvende i brugen af computerspillene. Endvidere handler det om at kunne løse måske vanskelige opgaver i spillet – mange spil kræver, at man er god til at »finde vej«.

Og her ligner computerspillene den mere traditionelle leg, hvor øvelsen – dét at blive god – er en del af legen. Et eksempel er pigernes klappesange, der kræver lang tids øvelse og brug, før de rigtig svinger. I computerspillene opøver børnene også færdigheder. Man skal være hurtig i sine reaktioner, og man skal have en viden om, hvordan computeren og spillet fungerer. Desuden er det af betydning, at computeren ser ud til at passe godt ind i børnekulturen, som den udfolder sig nu. Før i tiden var der ofte store grupper af børn, specielt drenge, der færdedes og legede udendørs. Det findes stort set ikke mere.

Legen er flyttet indendørs og foregår ikke i den store flok, men i mindre grupper. Og her er computeren en slags værktøj, som børnene inddrager, til dels på den gamle børnekulturs præmisser. Omkring computerne ser man den samme bande-gruppering, der var karakteristisk for tidligere tiders drengelæg.

Know-how i børnehøjde

Jeg synes, det er meget bemærkelsesværdigt, at børnene stort selv har skabt sig en omfattende know-how om brugen af dette medie. Der er i høj grad tale om en viden om computere og spil, som cirkulerer i et uformelt netværk på samme måde som megen anden viden og overlevering i børnekulturen.

Drengene er hurtige til at tage ved lære af hinanden, og denne omsætning af viden og spil er af en karakter, som er meget mere gennemslagskraftig, end vi almindeligvis antager. Der findes, for mig at se, et grundlag i børnekulturen, som har gjort børnene i stand til at tage imod dette nye medie, og dét, der sker i børnehøjde, er således langt forud for den formidling inden for EDB, der sker i pædagogisk sammenhæng i skolerne. Her er man jo først ved at tage hul på spørgsmålene.

Børnene lærer jo ikke kun at håndtere computerspillene i legen omkring computerne, men de lærer også ofte sideløbende at bruge computere som et arbejdsredskab.

Set fra en børnekulturel vinkel er det centralt, at computerens muligheder ikke begrænser sig til det, producenterne har tænkt sig. Tværtimod kan der laves animationer, der kan laves egne spil, færdige spil kan ændres, og kopibeskyttelsen kan brydes, så spillet kan komme ud i cirkulation.

Hackeren er en figur, der har sin parallel i drenguniversets myte om den fredløse Robin Hood, som kæmper mod ordensmagten. Der sker et sammenstød med voksenverdenen, men det er karakteristisk, at mange hackere er kommet i besiddelse af en know-how, der er af interesse for producenterne af computerspil.

Dét, at vi som voksne har accepteret computeren i børnesammenhæng, skyldes vel, at computeren (formentlig) giver færdigheder til et senere voksenliv, men det er ikke dét, der er det væsentlige for børnene. For børnene handler det om at opdage og indtage verden sammen. Det vi med voksenord kalder at »udøve kultur«.

Frirum og kvalitet i kulturtilbud?

Du er ikke bange for, at børnene bliver afhængige af medierne?

– Jeg ser fx computermediet som noget, der kan åbne nogle muligheder i livssammenhænge, som vi har i dag. Men jeg synes, det er et mere interessant spørgsmål at sige: *»Hvad er det for nogle livsvilkår, vi byder børn i dag?«* Debatten kan handle om mediers og eventuelt computers skadelige virkninger, hvilket ser ud til at være nogle overskuelige spørgsmål, men dét, det drejer sig om, er problemstillingerne ved de moderne livsvilkår.

Og her har vi som voksne et ansvar. Noget af dét, som er blevet svækket, er det fysiske område, børn har mulighed for at råde over. Det er spørgsmålet om, at »frirummet« mellem hjem og institution er blevet indsnævret, hvilket påvirker betingelserne for at udfolde et barneliv med børnenes egen organisering.

En udviklingsmulighed kan være etablering af værkstedsformer, hvor forskellige aldersgrupper af børn mødes – eventuelt

også voksne. Synsvinklen her bør være, at børn ikke blot skal modtage, for børn kan noget. Udgangspunktet bør være, at aktiviteten bygger på de kompetencer, som børn rent faktisk har.

Et andet spørgsmål handler om kvaliteten af de produkter, der bliver lavet for børn. Der bliver lavet meget underlødigt legetøj, dårlige computerspil, videoer og TV-programmer. Her mener jeg, det er væsentligt med en voksen kvalitetsbevidsthed.

Børnene skelner anderledes end voksne mellem kvalitet og ikke-kvalitet. Børn skelner mellem, hvad der kan bruges til noget, og hvad der ikke kan bruges til leg med andre. Men det indebærer stadigvæk, at vi voksne må stå til ansvar for, hvad det er, vi laver og måske anser for kultur.

Hvad gør, at voksne måske ikke ser børns aktiviteter som kultur?

– Dét, hvor vi får øje på børnekulturen, er ofte på tidspunkter, hvor den kommer i modsætningsforhold til voksenverdenen. Det kan være hip-hop, det kan være graffiti, det kan være hacker-fænomenet eller blot de »vilde« drenges fremfærd i institutionerne. Her synliggøres børnekulturen, men vi oplever det som larm og kaos, som uorden og problemer.

Vi forsyner os med en række filtre i mødet med børnene. Fx vil det, vi oplever som lydligt kaos ofte – hvis man lytter efter – være en velorganiseret, rytmisk og æstetisk udfoldelse!

Et anden filtrering sker, når voksne refererer til deres egen barndom: »*I min tid, da var der børn og leg til, nu til dags glør børn bare på TV...*«.

Min oplevelse er, at verden har ændret sig, og at legene dermed også har ændret

sig, men grundstrukturen er stadig de samme.

Omsætning og udøvelse

Kan man se sådan på det, at flere indtryk fra medier blot giver mere råstof til leg og fortælling?

– For mig at se er fortællingen stadigvæk livskraftig, og det drejer sig om at være klar over, at der er tale om nye former for fortælling. Fx vil en gruppe drenge, der lejer en videofilm, jo ikke sidde passivt og konsumere udgydelserne i en videofilm, som vi voksne måske synes er underlødig.

Drengene vil typisk forholde sig til både virkemidler og handling, de vil kommentere videoen undervejs, og derved fortæller de den historie, mediet frembringer, om til noget andet i deres samvær. Senere kan der så ske det, at mindre børn beder om at få handlingen genfortalt, eventuelt med vægtning på specielt virkningsfulde effekter.

Et andet område, hvor medieoplevelser – dvs. TV-programmernes reportageform – bliver udsat for en børnekulturel omsætning, ses i drenges fodboldlege, hvor reporteren undervejs i spillet så at sige »fortæller spillet« og derved er stærkt medvirkende til at stimulere legen og udfoldelserne omkring bolden.

Børn, unge og nye medier

Sammenfattende vil jeg sige, at man ville være »lost« i det pædagogiske system, hvis man ikke havde det grundlag af kulturelle færdigheder og udtryksevner – æstetiske og tekniske – som børnene udvikler sammen. Dette er et råstof, som udvikles i uformelle kredsløb, og som giver grundlag for senere personlig og faglig udvikling.

Det er bemærkelsesværdigt at se, hvor stærk børnekulturen fremtræder med hensyn til at skabe sig viden og færdigheder fx i mødet med de nye medier. Og disse kvalitative aspekter har voksenverdenen ikke altid øje for.

Derimod har man kunnet følge en debat, der enten fordømte de nye medier i forhold til børnene, eller en debat, som på et tidspunkt accepterede medierne, men på voksnes nyttepræmisser. Eksempler er debatterne i 60'erne om TV's påvirkning og senere i 70'erne opgøret om tegneserierne.

Nu virker disse debatter uforståelige, men fænomenerne var ikke uforståelige for datidens børn og unge. Tværtimod tog

de imod de nye medier, omdannede dem i deres egne kulturelle kredsløb – ligesom tilfældet er med computeren i dag.

Dét, som børnene har formået, er at tage det moderne liv i brug på en måde, så de ikke er »ofre« for det, men de har evnet at »fortælle det om« – udtrykke sig om og gennem de nye medier. Her ligger en ressource, som voksenlivet kan lære af. Endvidere er der den ressource, at børnene allerede møder med kompetencer, når de indtræder i de pædagogiske cirkler – hvis man ellers vil se det. I det hele taget har børn i kraft af deres uformelle kompetencer noget væsentligt at give til den omformningsproces, samfundet er inde i.

Det handler om at socialisere den kogende undergrund

Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012 ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen

Lad os tale lidt om æstetik i forhold til pædagogik.

– Med den moderne barndomskonstruktion får vi en konstruktion af en opdragelse og af en pædagogik, som i grundlaget er rationalistisk og logisk opbygget, og som kører på en overførsel af viden og indsigt. Men på den anden side er denne pædagogik utilstrækkelig til at varetage dannelsesprocesserne. Dannelse er også et spørgsmål om en social dimension, hvor det at være borger i et samfund ikke bare handler om oplysning og viden, men også om værdisætninger og en udformning af det vilde, som er livsfarligt for en civilisationsproces. Det handler om at socialisere den kogende undergrund. Det betyder, at det også handler om en kultivering, en civilisering af sanserne. Et modbegreb til oplysning og rationalitet er begrebet sanselighed. Der kører nogle bevægelser. Vi har oplysning og rationalisme på den ene side, og vi har romantikken, det autentiske, skaberkraften på den anden side, følelsen, sanseligheden og det vilde.

Midt i oplysningstiden skriver Goethe *Den unge Werthers lidelser*, som får borgerskabet til at begå selvmord fra en kant af. Det, som løber af med folk, erotikken, kommer ind som en farlig, kaotisk kraft, som bliver udsat for dyrkelse. Barndomsbilledet er til dels et grundbillede af en vild, omtalen af børn svarer til omtalen af det vilde, ustyrlige og sanselige, og det

skal udsættes for tugt, rasp og forbedring. Rousseau udformer et tilbage-til-naturen-diktum, råmateriale skal forarbejdes til civiliseret borger. Der er det så, at rationaliteten slipper op som den afgørende kraft, det afgørende medie i dannelsesprocessen, og det er her, vi får det moderne begreb om æstetik. Baumgarten udvikler et begreb om det æstetiske ved siden af det rationelle. Kant opererer fortrinsvis med det rationelle aspekt, men har også forholdt sig til æstetik. Her får vi også et split i forhold til kunst og dagligdags æstetik.

Æstetik er et dobbeltbegreb – grundlæggende forholder vi os på to måder til det. På den ene side forbindes det med kunstinstitutionen, det sublime, på den anden side er der et hverdagsniveau, en række æstetiske udtryksformer. Det betyder, at æstetik bliver et centralt begreb i dannelses-tænkningen og i dannelseskonstruktionerne. Det er blandt andet der, at den symbolsk-æstetiske børnekultur kommer ind i billedet. Det er så ud fra det kunstnerisk-æstetiske begreb og niveau, at de her aspekter lægges ned som dannelseselementer. Det handler ikke bare om, at børnene får viden, men også om, at de får kultiveret de andre sider af personligheden. Kunstneriske udtryksformer er et middel til det. Æstetikbegrebet er et moderne begreb i den her forstand, samtidig med at det ligger i det felt, der handler om form og kaos (som i det græske begreb), en polaritet mellem fornuft og lidenskab.

Men Baumgartens begreb er det, som vi forholder os til i dag. Det har så også at gøre med, at der er to sider af den sag, som er en gennemgående brydning i pædagogikken, en brydning mellem rationalistisk videnspædagogik og så en erfaringspædagogisk horisont på den anden side. Det ene er en skoling i forhold til dannelse, kunst og kunstarter, at kunne forholde sig til den erkendelse, der kan være en yderligere dimension i forhold til den rationelle forholds måde. Der kommer kunstarterne ind, bruges til at danne børnene, hvor man kan forholde sig til den kunst og kunstproduktion, som er til stede som et medie. En tilegnelse og forståelse, set som en erkendelsesvej, går først i opbrud for alvor i tresserne. Den starter i 1950'erne, men bryder igennem i 1960'erne, fx i form af en ny kulturpolitik. Det her skal bare opfattes som en skitse af en baggrund. Den anden side af det er at kunne tilegne sig dannelsen via æstetisk praksis. Det starter meget tidligt, ligger allerede i det græske koncept (akademier og skoler). Det ligger også i middelalderens former, men som en dimension, ikke bare et spørgsmål om at kende til, at forstå, men også et spørgsmål om at gøre og om at kunne, gennem erfaringspraksis. Det får et stort gennemslag i slutningen af middelalderen, omkring reformationen, bl.a. i form af jesuit-

ternes reformationsindsats. De kører efter global elite, en dannelse og uddannelse af folk som kan det der, som kan fungere fra toppen af samfundet. Jesuitterne fungerer også ude i de vilde samfund. Noget af det, de lægger en hovedvægt på, er civiliseringen af det sociale og af det fremstillingsmæssige udtryk. En sprogskoling, teater, dramatik, musik, fægtning – færdighed i udøvelsen af de kunstarter. Retorik spiller en stor rolle, et arbejde med den æstetisk formfuldendte måde at udfolde sig på. Loyola Ignazios udsagn om, at hensigten helliger midlet, beskriver denne proces. Jesuitterne arbejder centralt med det her, og de tankegange, der ligger i de her skrifter har betydet meget for udviklingen af diverse skolevæsener.

Det er de aspekter, som vi stadig har til diskussion, og som kører i pendulsving. De kan ikke rigtig legitimere sig i skolesystemet. Men samtidig glorificeres de. Det her fører til strømninger i 60'erne som omdrejningspunkt. Det er reformpædagogikken og dens forløbere, og vi får to typer skoler, der sætter sig igennem fra 1700-tallet og frem: en rationaliserende og vidensorienteret – og en dannelsesorienteret og emotionel. Vi har også skellet i børnehaverne. Og det står stadig til diskussion.

Dansk børnelitteratur

Publ. dansk version af Childrens' Literature, Sv. H. Rossel, ed.: A History of Danish Literature, 1993. Odense Universitet, 1996.

1700-tallets moralske og didaktiske børnelitteratur

Den danske børnelitteratur har som en lang række andre landes sin oprindelse i 1700-tallet. Børnelitteratur er et internationalt fænomen som hører til de borgerlige samfund der på den tid etablerer sig.

Den danske børnelitteratur i slutningen af 1700-tallet er en aflægger af den europæiske og består stort set af oversættelser, hvad enten den formidles i bøger eller magasiner for børn.

Børnelitteraturen er et element i borgerskabets familieinstitution og i dets konstruktion af barndom og børneopdragelse. Som følge af familiens privatisering stiller børn og deres opdragelse sig som problem. Børnene (specielt drengene) kan ikke gennem deltagelse i det sociale liv opnå tilstrækkelige kvalifikationer; opdragelsen må derfor iscenesættes. Dette forhold er baggrunden for, at pædagogisk tænkning og praksis bliver et vigtigt fagområde – og for, at uddannelse og skolesystemer oprettes. Der etableres efterhånden et mægtigt opdragelsesapparat til varetagelse af børneopdrættet.

Den tidlige børnelitteratur har entydigt sin funktion som et socialiseringsinstrument i en art arbejdsdeling i forhold til skolen. Børnelitteraturen er rettet mod fritid og familie. Hvor skolen lægger hovedvægten på den teknisk faglige kvalificering af børnene, har børnelitteraturen sin primære funktion i den psykisk, fø-

lelsesmæssige og moralske prægning af børnene.

Periodens oplysningsprojekt og fornuftsorientering manifesterer sig både i synet på børn, børneopdragelse og børnelitteratur. En dominerende type er *den didaktiske fortælling*, et sagligt oplysningsstof der indlægges i en nødtørftig fiktiv ramme.

Tidens anden hovedtype er *den moralske fortælling*. Denne udstråler en fundamental mistillid til børn, og en dermed sammenhængende afskrækkelsesfilosofi i dens indædte bekæmpelse af de barnlige mangler og lyster. Lydighed, autoritet, pligt, arbejdsomhed, guds- og faderfrygt er alfa og omega. Makker du ikke ret, straffes du, siger disse historier, og i mange af dem står den mindste ulydighed til en art dødsstraf, fx med sygdom som bødlen.

Det billede af barnet, der fremgår af de mere vulgære tekster, er: barnet som synder eller vild vækst – en trussel mod de voksnes samfund, fornuft og moral. I bedste fald en klump ler der med voldelige midler skal lutres og formes.

Denne mistillid til det barnlige ligger som en dimension under de mere lødige fortællinger, fx også som baggrund i Rousseaus *Emile*. Drengen sættes nærmest i en art isolationsarrest, uden legekammerater til at fordærve processen i dette opdragelsens laboratorium. Hovedsagen i disse fortællinger som i børneopdragelsen i

øvrigt er driftsbeholderskelse, udvikling af evne til selvkontrol og behovsudskyldelse. I nogle er fornuft og overbevisning midlet til at internalisere de borgerlige dyder, i mange afskrækkelse.

En anden side af denne tendens er bekæmpelse af leg og fantasi, der forstås som udtryk for umiddelbar behovstilfredsstillelse. På linje hermed afvises den folkelige og mundtlige kultur fx eventyr. Ikke blot fordi de tilsyneladende er farlige for oplysningsinteressen og udviklingen af et rationelt virkelighedsforhold hos børnene, fyldt med overtro og mystik som de er; men mere grundlæggende er det, fordi de indgår i en frodig kropslig kultursammenhæng, der er farlig for den borgerlige livsform og *karakterdannelse*.

Også legen betragtes som dybt problematisk, og man søger at tæmme den ved at udvikle dem som instrument for læringen – pædagogisk leg. En mere raffineret forholdsmåde, som stadig ikke har mistet sin aktualitet, og som også viser sig funktionsdygtig, da den omkring 1800 kommer i brug i forhold til eventyrdigtning og fantasi.

Men der er et problem med de 'rigtige' historier. Det er igen børnene, der er problemet. Det er med børn som med heste, man kan trække dem til vands, men man kan ikke tvinge dem til at drikke. De moralske og didaktiske fortællinger er kedelige, et pligtstof. Børnene lukker ørerne for dem, mens de sluger spændende skrøner og tyndets saftige og sørgelige fortællinger i køkkener og stalde.

Dette forhold er en af grundene til at fiktion tages i brug som et middel for opdragelsen. Fiktion bruges som en glasur, der skal få den moralske pille til at glide ned. Allerede Madame de Beaumont tager eventyret i brug og omformer det til

lærestykke. Den tyske pædagog Campes bearbejdning af Daniel Defoe's *Robinson Crusoe* er et andet eksempel. Den er et studie i hvorledes behovsudskyldelsens princip, moralisme og oplysningsinteresse udformes som æstetisk praksis.

Men hvorom alting er, viser sig her et af de principielle modsætningsforhold, den borgerlige opdragelse er stedt i. For at opnå hensigten må man tage midler i brug, som det er hensigten at bekæmpe. Her fantasi og spænding. Man kan sige at børnene, fantasien og fortællingen sejrer over den didaktiske og moralske opdragelseshistorie.

1700-tallets børnelitteratur bliver rendt overende af den modsætning som den bekæmper. Så snart det næste århundrede indtræffer, og med det romantikkens syn på fantasi og børn, skyller fantastiske fortællinger de bornerte diger bort. Tilsyneladende. For en anden side af den historie er fantasiens og eventyrdigtningens tæmning og dermed en mere raffineret kontrol med børn, fortælling, fiktion og opdragelse.

Under alle omstændigheder indtræffer en splittelse i børnelitteraturen mellem en realitetsorienteret moralsk og didaktisk trend og på den anden side en fantasi-, spændings- og underholdningsorienteret børnelitteratur. En splittelse der ofte går ned i de enkelte tekster og slår ud i diverse hybridformer. Denne overgang udløser heftige debatter, og de er ikke stilnet af endnu i dag; man kan ofte ord til andet finde denne debat gentaget i senere tider. Den er ikke længere i så høj grad tematiseret omkring fantasi – eventyr, begge dele hører nærmest til det som glorificeres, når talen er om børn og litteratur. I nyere tid har disse debatter været udløst af forhold omkring nye medier, i 1950'erne

debatten om tegneserier, i nutiden TV og videounderholdning for børn.

Opdragelsesinteresserne støder sammen med markedet og børnenes fascination af de kulørte underholdningsprodukter. Også her retter man blikket mod symptomer ud fra en underliggende mistillid til børn. Dette kan være et eksempel på, hvorledes de fundamentale strukturer omkring børneliv, opdragelse og børnelitteratur udvikles i denne klassisk borgerlige periode; uanset de er knyttet til en kvantitativt lille del af befolkningen, kommer de til at danne grundlæggende træk i senere tiders børneliv og børnekultur. Disse grundtræk har nu gennemsvivet vores sociale og kulturelle liv så vi betragter dem som en anden natur. De er så selvfølgelig, at de nærmest er usynlige, hvor de dengang måtte konstrueres. En side af denne historie er det også at borgerskabet tog sig af deres børn, de *betød* noget, børnene og deres opdragelse var et centralt projekt – en eksistensnødvendighed.

De moralske og didaktiske fortællinger forsvinder ikke med 1700-tallet og den fantastiske digtnings indtog. De fortsætter som en dominerende type op gennem 1800-tallet. I Danmark var de stadig en livskraftig understrøm i 1950'ernes børneblade og julehæfter. Gennem tiden er de transformeret til andre typer, fx er pigebøgerne deres arvtagere, ligesom nutidens problemrealistiske romaner for unge. Strømmen af fiktive fakta- og problembøger for mindre børn er ligeledes sene efterkommere, de har stadig enten en didaktisk eller en – nu indirekte – moralsk intention. Man kan sige, at børnelitteraturen fra o. 1800 falder i to hovedtyper: en realistisk didaktisk opdragelsesorienteret og en fantastisk æstetisk eller underholdningsorienteret. Dette er børnelitte-

raturens grundlæggende differentiering. Overordnet for begge typer er stadig en grundlæggende funktion i børnenes socialisation som led i tæmningen både af »vilde« børn og af fiktionernes æstetiske vildskaber.

1800-tallets eventyrboom.

Hans Christian Andersen

Overgangen til eventyrdigtningen og de eksotiske spændingsfortællinger, som bliver hovedsagen i 1800-tallets børnelitteratur, er som nævnt forberedt i 1700-tallet. Men hvad der var underordnet – nødvendigt instrument – bliver nu hovedsag. To centrale forhold spiller ind: for det første romantikken og dens æstetiske og filosofiske grundsyn. For det andet markedet. Romantikken betegner et opgør med rationalismens æstetik, samfunds- og menneskesyn. Natur, fantasi og barnlighed bliver nøgleværdier i den romantiske selvforståelse. Synet på folkedigtningen vendes 180 grader fra forkastelse til glorificering, ligesom denne digtning bliver en afgørende inspirationskilde både stofligt og æstetisk. Dette betyder også, at børnelitteraturen nu bliver et element i helheds-litteraturen. Den virkning til eksempel *Brdr. Grimms Eventyr* får indskrænker sig på ingen måde til børnelitteraturen.

Hans Christian Andersens (1805-75) eventyrdigtning (1835ff) er et andet eksempel. Hans virkning på den danske og skandinaviske litteratur og ikke mindst på det danske skriftsprog kan ikke overvurderes. Der er nærmest et før Hans Christian Andersen og et efter. Som *Brdr. Grimms Eventyr* indgår også H.C. Andersens i verdenslitteraturen.

H.C. Andersen er den danske forfatter, som har nået den største udbredelse overhovedet. På denne og på anden vis

sprænger han børnelitteraturens rammer. Han hører litteraturhistorien til. Og selv i den danske børnelitteraturhistorie placeres han oftest i en særlig parentes. Han er for stor, en monolit som også børnelitteraturudviklingen sagtmødt lister udenom. Det er først i nyere tid hans direkte virkning på børnelitteraturen er mærkbar fx i Egon Mathiesens, Ib Spang Olsens og Ole Lund Kirkegaards bøger. Nogle har ment, at H.C. Andersens forfatterskab ligefrem har retarderet udviklingen af en dansk børnelitteratur i 1800-tallet. Noget er der måske om det. Det er først i dette århundrede, at en egentlig dansk børnelitteratur selvstændiggør sig. 1800-tallet igennem, hvor børnelitteraturen etablerer sig og får større udbredelse i Danmark, består langt den overvejende del af oversættelser.

Ikke desto mindre vil jeg hævde at H.C. Andersens eventyrdigtning hører til børnelitteraturen og dens historie. Den gør det tilmed i eksemplarisk forstand, netop ved at den overskrider både 'børnelitteraturens' og 'opdragelsens' rammer – på samme vis som fx Lewis Carroll's forfatterskab. Begge er 'moderne' forfattere, foregriber både modernisme og postmodernisme og gør det netop i kraft af deres skriven for børn. Dette er baggrund for frigørelsen af deres diskurs, uden at der renonceres på den »voksne« erfarings, bl.a. om splittelsens vilkår. Begge er store »dekonstruktionister«. Dette »uskyldstab« både i forhold til fortælling, æstetik og »virkelighed« kan de faktisk have »lært« af børnene, i hvis mundtlige kultur sådanne æstetiske metoder og forholdsmåder flourer. I modsætning til hvad der er tilfældet i de »voksnes« børne- og anden litteratur i samtiden.

Vejen for H.C. Andersens eventyr var beredt gennem periodens optagethed af folkedigtning og eventyr. *Brdr. Grimms Eventyr* blev tidligt oversat (1814) og fulgt af samlinger af danske folkeeventyr (folketales). Med Brdr. Grimm bliver eventyrdigtningen koblet til børn og er fra da børnelitteratur par excellence. *Brdr. Grimms Eventyr* er kunsteventyr, gennemgribende skriftlige bearbejdelser af det folkelige stof. Man kan sige at de transformerer folkeeventyret til borgerlig børnelæsning. Samtidig med at de sprænger børnelitteraturens snævrere didaktiske og moralske diskurs og udvikler en beundringsværdig enkel og anskuelig fortælleform, udsætter de den folkelige fortællings æstetiske og stoflige sprængkraft for en tæmning. De psykologiserer og sentimentaliserer fortællingen og udvikler en mere raffineret form for dannelseslitteratur. *Lille Rødhætte* er et typeeksempel herpå – her tematiseres den borgerlige opdragelses psykiske rum barneerfaring og opdragelseskonflikt i en mytisk struktur. Driftsbekerselsens myte par excellence. Denne model har tematisk og æstetisk/strukturelt dannet mønster for senere børnelitteratur. *Rødhætte*-strukturen kan genfindes i mangfoldige varianter også i nutidens problemrealistiske bøger. Ligesom lignende konfigurationer optræder i megen af samtidens litteratur, eksempelvis J.F. Coopers *Stifinder*. Budskabet i *Rødhætte* og den æstetiske praksis er vendt op og ned i forhold til folkeeventyret. Hvor folkeeventyret siger »...drag ud i den vide verden«, siger *Rødhætte*: »...bliv hjemme hos din mor og opfør dig ordentligt«.

H.C. Andersens transformation af folkeeventyret og andre typer fortælling er mere kompleks. Hos ham sætter de sociale og æstetiske protest- og brudpotentialer sig igennem. Han omformer den sproglige mundtlighed til et skriftudtryk som sprænger skriftnormerne. Eventyrene, især hans originale udvikling af dyre- og tingseventyr, bliver medium for en sprudlende ironisk fabulerende kritik af snærende borgerlige livsformer. En erfaring og kritik som kunne udtrykkes, fordi den var forklædt i eventyrets og barnlighedens skikkelser.

Når fortællingen for børn kunne blive H.C. Andersens medium, er en baggrund sikkert, at hans livssituation har en lighed med børnenes. Som de var han en outsider, en udenforstående i det borgerlige livsrum, som han derfor betragtede med lige dele længsel og troldsplint i øjet, gennemskuede. Også han måtte udsætte sig for en hårdhændet opdragelsesproces, en art omskoling, af nødvendighed. Som børn under opdragelsens tvang, var også han dybt afhængig af »voksen«-magterne, samtidig med at han »levede« på barnlige (kunstneriske) kvaliteter.

Hans eventyr er ikke dannelsesstrukturer, fungerer ikke som sådan, de er kritisk og humoristisk gennemskuede i forhold til dannelsesprocessen, som dermed dekonstrueres. Forløbsstrukturen konstitueres snarere af tilfælde og »held« – i sig selv et brud med den borgerlige livsforståelse og i familieskab med folkeeventyret. Specielt i hans fantastiske fortællinger (fx *Den lille Idas blomster*) tematiseres barndoms-erfaringen. Disse er videreudviklinger af E.T.A. Hoffmans fantastiske fortællinger og har spillet en afgørende rolle for den fantastiske fortællings senere udvikling både som voksenlitteratur (en central mo-

dernistisk genre) og som børnelitteratur, fx Astrid Lindgren (*Mio min Mio* og *Brødrene Løvehjerte*).

Grimms eventyr har haft deres primære virkning i en etablering af »mytiske« strukturer og figurer som krystalliseringsformer for socialisationserfaringer – som sådan har de været bemærkelsesværdigt sejlivede. *Rødhætte* både som figur og struktur er stadig virksom som forestillingsbillede for kvindelighed, ligesom *Askepot* og *Snehvide* og *Tørnerose*.

H.C. Andersens fortællinger har deres virkning på andre planer, metoden, »grebet«, fortælleformens performance og »mundtlighed« i den groteske dekonstruktion af historien og »magterne«. Samtidig med at de er gennemreflekterede, er de »naivt« legende i deres æstetik. H.C. Andersens eventyr og historier er mere mangfoldige end her omtalt; på sæt og vis er de bedst, hvor han er værst (set ud fra en bornert opdragelses- og børnelitteratursynsvinkel). Hvor *Rødhætte* er Brdr. Grimms arketype er *Klodsk Hans* H.C. Andersens. Mens *Grimms Eventyr* gik ind i børnelitteraturens mainstream og blev bestemmende for den, forblev H.C. Andersen indtil nyere tider marginal. Det betød ikke at hans eventyr ikke blev læst. Det blev de, de har været initierende læsestof for generationer af danske børn. Et af de enestående træk i H.C. Andersens fortællinger for børn er, at han forener en »voksen« erfaring med en barnlig synsvinkel på verden, hvor de øvrige anlægger opdragerens synspunkt. Først i de seneste årtiers børnelitteratur bliver denne holdning almindelig, dog ofte som forklædning for andre interesser.

1800-tallets danske børnelitteratur. Biedermeier og nationalromantik

Ved siden af H.C. Andersens forfatter-skab udvikles den danske børnelitteratur, dels i en videreførelse af ansatserne fra 1700-tallet, bl.a. skriver en række andre »voksen«-forfattere for børn. Børn, opdragelsen af dem og litteraturen for børn påkalder sig stigende interesse. Med velstandsstigningen, industrialiseringens gennembrud i århundredets sidste halvdel, læsefærdighedens udbredelse, og med den borgerlige families intimisering opstår et øget behov for læsestof og dermed et bredere marked også for børnelitteratur. Det betyder, at markedsstyringen af læsestoffet nu bliver væsentlig ved siden af den pædagogisk-opdragelsesmæssige. Tvedelingen af kulturproduktionen i en højkultur og en massekultur rettet mod underholdning bliver manifest. Med andre ord begynder kontrollen med børns læsestof for alvor at glide opdragelsesmagterne af hænde. En proces vi ikke har set enden på endnu. Kritikken af populærkulturen sætter så småt ind i denne periode, ligesom indsatsen øges for at producere »lødige« alternativer til den kulørte læsning. Men de hidsige debatter og kampagner mod massekultur og nye medier sætter først for alvor ind i dette århundrede.

Denne trivialkultur står i et modsætningsforhold til den borgerlige opdragelses grundprincipper, anlagt som den er på umiddelbar konsum og lystopfyldelse. Den er som ulven i eventyret om Rødhætte: den frister med lyst og blomster, mens den selv har helt andre hensigter; hvad den selvfølgelig har.

To grundlæggende borgerlige principper støder her frontalt sammen, fri konkurrence, udbud-efterspørgsel versus opdragelse til driftsbeherskelse; underhold-

ning versus læring (education) og danselse. De hybridformer og debatter denne modsætning har udløst er ikke småting – modsætningen er stadig helt central hvad angår børnekultur.

En af de gennemslagskraftige genrer i første halvdel af 1800-tallet er billedhistorierne (*Neuruppinerne*), forløberen for billedbogen, ofte legitimeret som moralsk fortælling. Børn og billeder har siden været et omdiskuteret forhold.

I øvrigt begynder så småt masseproduktionen af rekvisitter til barnelivet fx legetøj, spil, sange. Den dominerende familiecentrerede og idylsøgende Biedermeierkultur er det rum, hvori børnekulturen har sit første gennemslag. Det betyder også, at børnelitteratur og læsestof for børn ikke er samme sag. Læsestoffet, oplæsning i familien, gør at børnenes litterære område er langt bredere. Forfattere som Walther Scott, J.F. Cooper og senere Dumas, Dickens og Marryat får hurtigt stor udbredelse og et videreliv som klassikere for børn. De indgår som centralt element i den børnelitteratur der konstitueres i bredspektret form i århundredets sidste del. De bearbejdes sprogligt, forkortes og bliver grundlag for udviklingen af den eksotiske og spændingsorienterede *drengebog*. På samme vis bliver realistiske romaner der tematiserer familie, kvindeliv og pigers socialisering grundlag for pigebogen (fx *Wetherell*). Denne differentiering sker mod århundredets slutning. Hermed etableres et grundmønster af funktionsbestemte hovedtyper, som stadig er bestemmende for børnelitteraturen. Det er formet ud fra aldersmæssige, kønsmæssige, social- og markedsbestemte kategorier. Det differentieres og videreudvikles efterhånden til et finmasket net af forskellige genrer og typer funktionsbestemt ud fra

pædagogiske og markedsmæssige hensyn. Børnebøger til enhver alder til ethvert formål. Ved århundredeskiftet er grundtrækkene udviklet.

Den danske børnelitteratur er til da væsentligst import, men der skrives dog nu for børn af andre end H.C. Andersen. Den særlige intime familiekultur der udvikles i Danmark, kommer til udtryk i en idylliserende, men også realistisk og børneorienteret produktion af fortællinger, sange og fabler for børn. For eksempel i de danske klassikere Chr. Winthers (1796-1876) *Reisen til Amerika* (1830); Eng. Tr. *The Flight to America* (1976), Kålunds (1818-1885) *Fabler for børn* (1844), begge når ud på det tyske marked. Lorenz Frølich (1820-1908), en dansk billedkunstner er en af pionererne, hvad angår den europæiske udvikling af billedbogen for mindre børn ved midten af 1800-tallet. Han får sit gennembrud i Frankrig (hvor en billedbog længe benævntes »*Un Froelich*«). Hans bøger spredes på hele det europæiske marked (flere er udgivet i England). De fleste af bøgerne er uprætentiøse, realistisk idylliske skildringer af barneliv og dagligdag. Forbavsende moderne i grundtrækkene. I dag er sådanne småbørnsbøger en hovedtype.

Også modellen fra Walter Scotts historiske romaner giver impuls til en dansk produktion med særlig nationalromantisk indfarvning, som ligeledes får stor udbredelse og får et efterliv som sejlivede drengebogklassikere: B.S. Ingemanns (1789-1892) historiske romaner fra omkring 1830 (hvoraf flere oversættes til engelsk i 1840'erne), og Carit Etlars (1816-90) historiske romaner fx *Gøngehøvdingen*. (1853); Eng. Tr. *The Gyngé Chief* (1931). Ved siden af H.C. Andersen bliver også

eventyrdigtning af mere traditionel aftapning en hovedstrøm i børnelitteraturen. Svend Grundtvig (1824-1883) grundlægger en omfattende indsamling og udforskning af folkedigtningen. Den kan ses som en speciel videreførelse af faderens (N.F.S. Grundtvigs) kulturpolitiske og folkelige arbejde, og den kan betragtes som element i de politiske og kulturelle bevægelser, der præger sidste halvdel af århundredet, og som blandt andet udmønter sig i oprettelsen af alternative organer for uddannelse og kulturproduktivitet. (Svend Grundtvigs eventyrsamlinger for børn er udgivet i England og Amerika).

Denne udvikling er særegen for Danmark, ligesom det frisindede syn på børn og opdragelse bliver et væsenstræk i hele den danske kulturudvikling. Det gælder fra dette tidspunkt, at forskellige politiske og kulturelle nybrud og bevægelser får meget kraftige aflæggere i det område, der har med børn, uddannelse og kultur at gøre. Der er en udpræget tendens mod at prioritere den aktive folkelige kulturudøvelse. Svend Grundtvig udgiver sine eventyrsamlinger både som en formidling af den folkelige kultur og som led i en aktivering af den. De efterfølges af en lang række senere eventyrbearbejdelser, en trend som stadig er livskraftig. Et samtidigt eksempel er Vilh. Bergsøes (1835-1911) gendigtning af folkelige sagn om nisser. Den fremragende fortælling *Nissen på Thimsgaard*; Eng. Tr. *The Nisse from Thimsgaard* (1972) er udgivet på engelsk med Ib Spang Olsens illustrationer (s.d.). Fortællingen er et godt eksempel på en anden type bearbejdelse af dette folkelige stof end den H.C. Andersenske. Folkedigtningens råstyrke er omsat i en børnesynsvinkel ligesom en folkelig agrarisk dannelsesmodel er udviklet som al-

ternativ til den borgerlige. På denne vis er den en forløber for den følgende periodes skolelærerlitteratur for børn.

En tredje type eventyr skrives i århundredets slutning af Carl Ewald (1856-1908). Disse får stor international udbredelse (mange engelske og amerikanske udgaver i begyndelsen af 1900-tallet, enkelte i nutiden). De er skrevet ud fra en position i byernes liberale industriborgerskab og middelklasse, funderet som de er i en naturvidenskabelig holdning. På en gang rationalistisk mytekritik og udvikling af en naturvidenskabelig mytologisering af natur og samfundsforhold. De er danske sidestykker til den internationale fantastiskproduktion mod århundredets slutning.

1900-1930 Skolelærerlitteratur og karakterdannelse

I perioden før århundredeskiftet er det sociale grundlag for børnelitteraturen blevet langt bredere. Byernes middelklasse er voksende, skolens og opdragelsens betydning øges for stadig bredere samfundsgrupper, børnearbejdet indskrænkes. Kort sagt barndommen breder sig – og med den børnelitteraturen. Denne tendens forstærkes efter århundredeskiftet. I den forstand blev det 20. århundrede med rette indvarslet som »barnets århundrede« – omend betegnelsen ud fra andre synspunkter kan virke absurd.

Et bredt udbud af læsestof er nu tilgængeligt for stadig flere piger og drenge, dels i bøger, som i stigende omfang skrives af danske forfattere, dels i magasiner som får stor udbredelse. I takt med at læseevne, fritid og købekraft udbredes, øges forbruget af populærlitteratur (bl.a. den første bølge af oversatte amerikanske detektivhistorier og westerns).

Nye trykknikker muliggør en større udbredelse af billedbøger og illustrerede tryksager. Den danske udvikling følger heri den internationale hovedtendens. Men den er ikke enerådende. Fra århundredeskiftet sætter en særegen dansk udvikling sig igennem på de områder der har med børn, skole og børnelitteratur at gøre. Den har rødder i de folkelige politiske, sociale og kulturelle bevægelser, der præger den danske samfundsudvikling i 1800-tallets sidste halvdel, og som fører til et politisk magtskifte i 1901. Dette »systemskifte« kommer til at betyde et systemskifte i uddannelsesinstitutionerne – og i børnelitteraturen.

Bondebevægelsens politiske kamp var også en kulturkamp (væsentligst med inspiration fra N.F.S. Grundtvig). Et vigtigt led i denne var etableringen af alternative opdragelsesinstitutioner bl.a. højskoler og friskoler, der svarede til de interesser bønderne havde i børneopdragelsen – og det var ganske andre end den tvangsso-cialisering børn blev udsat for i statsmagtens »sorte skole«. Allerede i 1903 sættes en gennemgribende skolereform i værk. Det grundtvigianske og liberalistiske samfunds- og opdragelsessyn der ligger bag den, er grundlag for det danske skolevæsen ideologisk og praktisk frem til reformen i 1958. Med et ord kunne man betegne essensen i denne opdragelsesideologi ved: karakterdannelse.

Et element i bondebevægelsen var en særlig litteratur, den såkaldte »skolelærerlitteratur«, der havde sin blomstringstid især i årtierne før 1900. Dvs. samtidig med og delvis i opposition til »det moderne gennembrud« og hovedstadsradikalismen. Efter århundredeskiftet får den en speciel forgrening i en børnelitteratur, hvilket er symptomatisk – også bøndernes

børn udgrænses nu og påføres barndom. Som børnelitteratur er den sejglivet. Den bliver dominerende som sådan frem til o. 1960.

Skolelærerlitteraturen for børn udvikles som et bevidst modspil med front til to sider. På den ene side populærlitteraturen og dens fordærvelige karakternedbrydende påvirkning. På den anden side den »amoraliske«, æstetisk orienterede borgerlige børnelitteratur som bl.a. inspireredes af den tyske »Jugendschriftbewegung«.

Overfor begge hævdedes børnelitteraturens dannelsesmæssige og moralske funktion. Børnebøgerne skal formidle »sunde« værdier. På sæt og vis er der tale om en revival for klassisk borgerlige opdragelsesidealer.

Den børnelitteratur, der kommer ud af det, er dog meget forskellig fra 1700-tallets moralske fortællinger. Handlingsrum og persongalleri er hentet fra det danske bondeland, og moralen er pakket ind i en handlingsmættet fiktion. Hovedtyperne er en historisk og en samtidsrealistisk romanform, hvor hovedpersonen (som regel en dreng) er model for læseren. Begge typer er struktureret over en skabelon hentet fra den borgerlige dannelsesroman. Bøgernes tema er hovedpersonens karakterudvikling. Denne anskues som en kamp. I det sociale plan en kamp for opstigning. I det individuelle en kamp mod: drifter, fantasteri, sanselighed, dovenskab og barnlighed – en kamp for: selvkontrol, arbejdsomhed og selvstændighed. Mediet for karakterdannelsen er udad arbejdet, dvs. kampen mod naturen, indad selvdisciplinering, dvs. bekæmpelsen af den indre natur, sanseligheden. Arbejdet er karakterkampens middel og mål.

Skolelærerlitteraturen er modsætningsfyldt. Den har således et fjendtligt forhold

til fantasi, men teksterne er fantasiprodukter, fiktion. Forholdet til bøger og læsning er ambivalent. Læsning er ikke sundt i for store doser, eller når den er lystbetonet, virker »pirrende«. Den kulørte masselitteratur er direkte farlig – men alternativet er også læsestof. Problemet er, at karakterdannelsen i grunden kun lader sig realisere gennem børnenes deltagelse i det produktive liv. Men det udelukker den sociale udvikling og skolen dem netop fra som tendens. Hovedpersonerne i bøgerne læser ikke børnebøger om livet, de er med i det. Bøgerne er skrevet for dem, der ikke er med. Ydermere må bøgerne for at have nogen appel og kunne konkurrere med de kulørte bruge netop de midler, de selv viser er nedbrydende. De må være spændende. De er bedst, hvor de er værst. Og det er de til tider.

Skolelærerlitteraturens centrale forfatter og ideolog er N.K. Kristensen (1859-1924). Han fik stor indflydelse på den danske børnelitteratur. Hans børnebøger blev model for senere forfattere. Hans synspunkter var grundlag for de vurderingsnormer, der 50 år frem i tiden havde dominerende indflydelse på bibliotekers og bogsamlingers bogvalg.

Den klassiske børnebog i denne tradition *Klit-Per* (1923), skrives af Chr. A. Westergaard (1888-1951). Romanens intense og realistiske skildringer af arbejdslivet som fisker er usædvanlige i børnelitteraturen, det samme er skildringerne af drengelivets lege og fejder. Skolelærerlitteraturen får meget stor udbredelse, dels gennem en bemærkelsesværdig markedsføring, dels fordi man får oprettet bogsamlinger ved skolerne. Disse er et af udgangspunkterne for det enestående biblioteksvæsen, der er oprettet i Danmark, og som fortsat er af afgørende betydning for børnelitteraturen og dens udvikling.

Ved siden af skolelærertraditionen udvikles også danske sidestykker til de internationale hovedtyper, som disse med grundlag i byernes voksende middelklasse. Billedbogen får således en gennemslagskraftig dansk repræsentant med Louis Moe (1857-1945). Trods en moralistisk overflade, bryder de med denne tradition. Skolelærerne advarede mod dem på grund af deres fantastik og tvivlsomme morale. Men billeder og fortællinger er orienteret mod æstetiske og fantastisk groteske kvaliteter. De knytter sig både til folkekulturens grove eventyr og fantastik og til den forfinede jugendstil, der bl.a. er oppe i tiden. Hans billeder er på engang æstetisk ornamenterede og kropsligt sanselige. En del af hans billedbøger er udgivet på engelsk, omend hans bøger – i modsætning til den samtidige Elsa Beskow – er mindre kendt i dag.

Pigebogen får – med Bertha Holst (1881-1929) – en livskraftig dansk aflægger. Modellen er Louisa M. Alcott's bøger. Omend den traditionelle kvinderolle er bøgernes budskab, så florerer konflikterne i dem, og »drengepigerne« er hovedpersoner og tegn på opbrud. Pigebøgerne som sådan kan ses som symptomer på at kvinderollen ikke længere er en given sag.

Hvor pigebøgerne er pæne og realistiske, er drengebøgerne vilde og eksotiske. Men på deres vis er drengebøgerne udtryk for det samme, hvad angår dreng- og mandsrolle. Der er en lang vej fra bøgernes mangefarvede og potente mandsfigurer rundt om i klodens vildmarker og til de fædre, der går og ligner forsagte funktionærer, for ikke at tale om de tamme og blege skoledrenge, der sidder og læser bøgerne. Selv om skolelærerne bekæmper den type drengelæsning, tager produktionen af den til. Den mest markante

forfatter i perioden er Walther Christmas (1861-1924) med den spraglede sømandsroman *Peder Most* (1901). Her dyrkes »på livet løs« alt det, skolelærerne besværges – fantasi og sansepirring så tropisk som de jungler og sydhavsøer, bøgernes handling udspilles i. Her kan læserne udleve det drama og de konflikter, den behovsundertrykkende opdragelse udsætter dem for. For det er dette psykiske rum, der iscenesættes i drengebøgernes mytologiske. Her er sikkert også grunden til at skolelærerlitteraturen kommer til kort i det lange løb. De svarer ikke på de spændinger, drengene lever i.

Et sådant svar er derimod spejderbevægelsen – der i denne periode bryder frem med en styrke, der ligner en religiøs bevægelse. Spejderbevægelsen tilbyder på en vis måde et rum, hvori drengebøgernes fiktioner og fantasier kan omsættes fra læsning til praksis og udøvelse. Også disse er i den sidste ende underlagt opdragelsesmagternes vilje og hensigter. Dvs. karakterdannelsens, disciplinerings og tæmningens princip. Men de slipper først drengene ud i det fri. Drengebøgernes spænding og oplevelse slippes tilmed ud af læserens isolationsarrest, og fiktionerne tilbydes fællesskab og handling – en mægtig attraktion.

Den danske drengelitteratur får fra omkring 1920 en udpræget tilknytning til spejderbevægelsen. Ligesom dens miljø oftere er byernes middelklasse. Det har også at gøre med, at der efterhånden sker en forskydning i læsergruppen fra landmiljøer til by- og småbymiljø, fra bønder til middelklasse. Det er i disse miljøer spejderbevægelsen har sin basis. Barnelivet ændrer efterhånden karakter, også for flere og flere børn i landområderne, bl.a. på grund af øget skolegang. Den vigtigste

forfatter i denne sammenhæng er Torry Gredsted (1885-1945). Han er lærer og spejderfører med en fortid som officer og eventyrer. Hans første bog *Paw* (1918) handler om en »vild« indianerdreng, der plantes i det danske bondeland. Han inkarnerer alt det i barnelivet, som er i modsætning til de autoritære og tvangsmæssige livsbetingelser. Denne blanding er eksplosiv.

I Gredsteds bøger er modsætningerne mellem tvang og frihed så hårde, at harmoniseringer knapt er mulige. Spejderlivet fungerer nødtørftigt som sådan. I øvrigt er kun én løsning mulig: eksport til civilisationens eksotiske udkanter (*Paw*), hvor et autentisk liv lader sig leve, og hvor de fleste af Gredsteds bøger foregår.

Hans bøger mytologiserer den ædle vilde (evt. »drengen«), den stærke karakter og naturkampens nødvendighed. De er civilisationskritiske, og kritiske overfor skole og opdragelsesformer til fordel for en rousseausk friheds- og naturopdragelse.

Gredsteds bøger er på mange måder udtryk for den kulturkrise, værdisammenbrud og opdragelsesdebat, der manifesterer sig i samtidens kulturelle og litterære landskab, ligesom hans fremstillingsform stedvis er præget af den ekspressionisme, der er fremherskende i voksenlitteratur. Hans forfatterskab er interessant også ud over en snæver børnelitterær horisont, men æstetisk set svingende. Gredsted betegner en transformation af skolelærertraditionen, dels føres dens idealisering af en liberalistisk karakterdannelse ud i en reel udvejsløshed.

Gredsteds forfatterskab i 20'erne og 30'erne betegner på disse områder en transformation af skolelærertraditionen,

en »modernisering« af den, men ud fra en næsten atavistisk konservativ position (den stærke éner kan ikke rammes inden for civilisationen med dens tvang og blødhed) er han én af de første børneforfattere overhovedet, der til eksempel bryder den imperialistiske synsvinkel på naturfolkene. Indianerromanen har sin synsvinkel forankret hos indianerne, hvad man ellers først ser almindeligt i efterkrigstidens bøger, (hvilket dog ikke betyder, at hans indianerbillede ikke er en »hvid mands« projektion) – det mytiske billede er under ændring.

Hvor Gredsted radikalt fører karakterdannelsesidealet ud i et reelt sammenbrud, omformes og moderniseres traditionen blødere hos andre forfattere som Gunnar Jørgensen (1896-1963) i de samtidsrealistiske *Flemming*-bøger (1918 f.), også disse betegner en kritik af den autoritære skole. Tilsvarende moderniserer Estrid Ott (1906-67) pigebogen. Hendes pigeskikkelser er udadvendte og handlekraftige. Også hun har stor tilknytning til spejderbevægelsen.

I øvrigt domineres hovedstrømmen af de etablerede traditioner. Antallet af udgivelser er i perioden i kraftig stigning fra 31 titler i 1900 (100 i 1911, omkring 150 i 20'erne) til 200 i 1942, hvoraf en væsentlig del er oversættelser (ca. 1/3). Dette er relativt mindre end i senere perioder.

1930-60. Den kulturradikale børnebog
Brydningen i skolelærertraditionen og den kritiske profil har sin baggrund i, at 1920 også på andre måder er en opbrudstid. Det er den socialt og økonomisk. Der sker en forskydning fra land til by. Det er den politisk. Socialdemokratiet kommer til magten i en alliance med byradikalismen, og bliver fra 1930'erne den domine-

rende politiske magtfaktor. Det er den kulturelt. På dette område bliver den såkaldte »kulturradikalisme« en betydende faktor. I denne spiller kritikken af det herskende opdragelsessyn og skolevæsen en væsentlig rolle. Børneopdragelsen blev i 30'erne betragtet som en af valpladserne for den antifascistiske kulturkamp. Den sociale baggrund er, at den ændring i familiernes og børnenes livssituation, som er karakteristisk for industrialiserede bysamfund, nu manifesterer sig. Barndommen bliver som tendens længere, begge forældre arbejder, instanser udenfor familien varetager større dele af opdragelsen. Omkring 1930 arbejder således 23% af gifte kvinder uden for hjemmet i København (mod 7% i de mindre byer). I 1920'erne og 30'erne omfatter denne »moderne« familietype kun en mindre del af befolkningen, men tendensen er stærk nok til at børn, børneopdragelse og børnekultur kommer i fokus.

Denne kritiske pædagogiske bevægelse krystalliseres i foreningen *Den frie skole* (den danske aflægger af *New Educational Fellowship*), en sammenslutning af reformpædagoger; denne bevægelse bliver usædvanlig stærk i Danmark, og kommer i efterkrigstiden til at præge især udviklingen af børnehaver, men også skolevæsenet, synet på børn og barndom og opdragelse i det hele taget. Man kan sige, at den fra omkring 1960 overtager skolelærer-traditionens rolle som bærende grundlag for såvel skole og pædagogik som for børnekultur og børnelitteratur.

I modsætning til den normative og konkurrenceprægede karakterdannelse er reformpædagogikken antiautoritær, orienteret mod børns behov, deres iboende muligheder for udvikling, deres kreativitet, deres demokratiske og sociale udvik-

ling. Den bliver derved samfundskritisk i forhold til de opvækstbetingelser, børn har.

I første omgang får disse strømninger især indflydelse på småbørnsområdet. Således er den udgangspunkt for en stærk billedbogstradition.

Nyudviklingen sker i 30'erne og 40'erne. Kvantitativt er der tale om relativt få bøger. Men de får afgørende betydning for efterkrigstidens og nutidens børnelitteratur som helhed. De er kimen til den anden hovedtradition i den danske børnelitteratur: Den kulturradikale børnebog.

Bøgerne er skrevet ud fra et alment kritisk humanistisk, socialt og demokratisk værdigrundlag. De betegner et nybrud på flere måder: De tager udgangspunkt i børnenes behov og livssituation, de skildrer børneliv og nutidig virkelighed. Der udvikles en enkel sprogform, som børn umiddelbart kan forstå. Den traditionelle dannelsesstruktur omformes til en social problemløsningsstruktur. Gennem impulser fra moderne malerkunst, plakatkunst og fra børns tegninger, omformes billedudtrykket til et enkelt, funktionelt og farvestærkt udtryk. Fantasi, spontanitet og sanselighed er centrale størrelser både i teori og praksis. Formålet er at frigøre og stimulere børns egne kreative evner, såvel som deres sociale og individuelle udfoldelse. Der er to hovedtyper. For det første en realistisk oplysningsorienteret billedbog. Denne type får senere (i 1970'erne) massivt gennemslag i Skandinavien som en funktionalistisk og ofte kedelig produktion af problem- og emnebøger. 1700-tals-didaktik i moderne udsætning. For det andet en fabulerende og kunstnerisk orienteret type; til denne hører de bedste billedbøger, der er lavet i Danmark. En række kunstnere og forfat-

tere anvender billedbogen som medium efter 1930. (Asger Jorn, Henry Heerup, Hans Scherfig, Hans Kirk o.m.a.)

En moderne klassiker, også internationalt, er *Palle alene i Verden* (1942) (Eng. Tr. *Paul Alone in the World* 1942). Den har form som en fantastisk fortælling i dagligdagsmiljø. Udgangspunktet er barnets ønskeforestillinger. Bogen handler om konflikten mellem asocial lyst – alt det man kunne, hvis man havde verden for sig selv – og sociale behov. Den er et indirekte opgør med den borgerlige struglermoral. Moralen er udtalt og demonstreres gennem handlingen.

I denne bog kommer det moderne barns livssituation til udtryk. Ensomhed, afmagt og kompenserende konsum bliver grundkarakteristika for barndommen. De hører ikke blot til i Palles drømme. Ungermanns billeder fremstiller dette med frysende præcision. Den oprindelige udgaves billeder er en enestående omformning af avancerede moderne kunstæstetik til en børneillustration, som samtidig aktiverer læserens medskabende fantasi. Jens Sigsgaards bøger og hele pædagogiske virksomhed udstråler en usædvanlig selvfølgelig respekt for børn og deres liv.

Egon Mathiesens forfatterskab (1907-76) er det væsentligste forfatterskab, hvad angår danske billedbøger. Flere af dem er klassikere på linje med *Palle alene i Verden: Frederik med Bilen* (1944), *Drengen i Grøften* (1945), *A Jungle in Wheat Field* (1960), *Aben Oswald* (1947), *Oswald the Monkey* (1960), *Mis med de blå Øjne* (1949). (Eng. Tr. *The Blue-Eyed Pussy* (1951). Hans bøger er frodigt tabulerende både i tekst og billede. De er kendetegnet formmæssigt af en naivistisk enkelhed forbundet med en højtudviklet stilisering. De udstråler en umiddelbar farvestærk sanseglæde.

Billede og tekst indgår i et enhedsudtryk.

Udgangspunktet i barnet og dets behov er ikke blot programsat. Det er omset i æstetisk udtryk. Både billede og tekst har hentet impulser fra børns egne udtryksformer. Teksterne har således en baggrund i børns remser, i deres leg med ord og i deres rytmiske brug af talesprog. De involverer umiddelbart læseren som medskabende gennem deres henvendelsesform: »*Osvald han har ondt i haven/ åh nej, jeg mener ondt i maven*«. Denne sproglige udtryksform er såvel som billedformen en afgørende nyskabelse.

Mis med de blå Øjne er mesterværket. Den er intet mindre end én af denne verdens bedste billedbøger. Samtidig med, at der i bogen eksperimenteres radikalt med især billedudtrykket, hvad angår ekspresivitet og kommunikationseffekt, er den af enestående direktehed, og den er ligetil for små børn at tilegne sig. Det er en af de få bøger, der overskrider sin egen status som tekst. Den aktiverer ikke blot læserens sanser og bevidsthed, men også kroppen og samværet i oplæsningsituationen. Selve handlingen materialiseres eksempelvis både på papiret og i læsernes fysiske reaktioner i den fantastiske sekvens, hvor det går »op ad bakke« og »ned ad bakke« over mange sider.

Bogens tema er et socialt problemforhold, et outsider-problem. Dens budskab er tolerance og fællesskab. *Aben Oswald*, der legende handler om oprør mod diktatorisk magtudøvelse, har en fabelagtig billedside. Bøgernes værdigrundlag er antiautoritært, socialt og alment demokratisk. Det realiseres i teksternes og billedernes sanselige praksis og fabuleringen.

Med disse bøger etableres den kulturradikale billedbog som et solidt grundlag for den senere udvikling. Fornyelsen slår

også igennem i periodens børnesang og musik. Den er et opgør med den traditionelle sang-eksercits. Mod den udvikles et alternativ byggede på rytmisk musik, jazz og børns egne rytmiske udtryksformer.

Hvad angår litteraturen for større børn, sker der ikke en fornyelse af betydning, omend enkelte etablerede voksenforfattere skriver børnebøger. Fx Tom Kristensen *Bokserdrengen*.

For pigebøgernes vedkommende sker en radikal fornyelse med *Bibi*-bøgerne (1929-39); Eng. Tr. *Bibi, A little Danish Girl*, N.Y. 1927 og *Bibi*, N.Y. 1938) af Karin Michaëlis (1872-1950). De er skrevet på en kulturradikal holdning, og er lidt af en omvæltning i forhold til de gængse pigebøger. Den traditionelle pige/kvinde-rolle er under afvikling i dem. Hovedpersonen Bibi er en selvstændig, udadvendt, nysgerrig og aktiv person, der drager på eventyr i den vide verden. Bøgerne udtrykker således det begyndende opbrud i pigesocialiseringen. De har en klar barnesynsvinkel og er et eksperiment med en »barnlig« udtryksform.

Tilsvarende finder man hos flere pigebogsforfattere en ændring mod en socialrealistisk fremstilling. I *Tudemarie* af Maria Andersen (1876-1941) skildres virkelighedsnært, humoristisk og usentimentalt pigeliv i arbejderklassen. Et brud med de traditionelle miljøer og temaer i pigebogen.

Kvantitativt mere betydende end de her omtalte typer er den *masselitteratur* for børn, der i denne periode for alvor begynder sin fremmarch. Oversatte serier som *Tarzan* og *Biggles* markedsføres. Serietendensen begynder at gøre sig gældende også i den danske produktion. Sko-

lærernes kampagne hjalp kun lidt mod markedskræfternes spil.

I 50'erne slår denne litteraturtype igennem med fuld styrke og udløser en af de heftigste debatter i børnelitteraturens historie. Den er symptom på, at mere dybtgående ændringer er ved at sætte sig igennem i børns livsvilkår og i opdragelsesinstitutionerne. Heftigheden udspringer af, at opdragelsen er ved at glide ud af kontrol. Den klassiske borgerlige barndom undermineres yderligere. Andre kræfter end de gode viljer viser sig at spille en hovedrolle.

Efterkrigstid og højkonjunktur 50'erne og 60'erne

I 50'erne og især med 60'ernes højkonjunktur sætter den voldsomme økonomiske og sociale process ind, som i løbet af de næste 20 år betyder noget af en revolutionering af livsforholdene og dermed af barnelivet. Den moderne familiestruktur sætter sig igennem. Flertallet af mødre bliver udearbejdende. I 80'erne gælder det næsten alle. Dette er baggrunden for en massiv udvikling af børnehaverne. Pædagogik og skolesystem ændres og indstilles på de nye forhold. 60'erne kendetegnes ved en formelig uddannelseseksplosion. Skolereformen i 1958 er svingningspunktet.

Børnelitteraturen ændres ligeledes gennemgribende. Den »kulørte« debat i midten af 50'erne er et signal. Debatten er international, inspireret af amerikaneren Fr. Wertham (*Seduction of the Innocent*). Kampagnen udløses af den kulturindustri for børn og unge, der er under fuld fart frem, og som også betyder en voldsom amerikanisering af massekulturen. Det er først og fremmest tegneserier og serie-litteratur, der angribes. Angrebet gælder

deres spekulation i vold, sex, fantastik og sansepirring – deres forførelse af børn og deres formidling af værdier, som står i modsætning til både de herskende karaktermoraliske og de humanistisk radikale opdragelsesidealer. De blinde markeds kræfter sætter sig igennem som en faktor i opdragelsen, der truer med at underminere kontrollen over den. Den instituerede børnelitteratur kan ikke konkurrere med det kulørte konsums tillokkelser. I de følgende år bliver denne kulturindustri en afgørende faktor i barneliv og opdragelse – og i voksenlivet; tilsvarende debatter er tilbagevendende indslag i kulturdebatten op gennem 60'erne og afløses i 70'erne af en gennemgribende ideologikritik. Bagom disse debatter hersker kulturpluralismen, og medieindustrien ekspanderer voldsomt. Nye medier holder deres indtog.

Et af de modstød, der iværksættes, er en ophjælpning af de »lødige« børnebøger gennem pristildelinger og især gennem bibliotekerne som nu får deres enestående placering i det danske kulturlandskab, hvad der er baggrunden for den stærke ekspansion i den danske børnelitteratur både kvantitativt og kvalitativt i 60'erne og 70'erne (I 1970 udkom ca. 500 titler, i 1980 ca. 1000).

Til grund ligger økonomiske og sociale omkalfatringer af langt mere radikal art end de symptomer, der bekæmpes. Det betyder også omvæltninger i børnelivet. Der opstår andre samfundsmæssige behov med hensyn til børneopdragelse. De forne tiders karakterdannelse og afkaldsmoral slår ikke til. De er en hæmsko for løsning af de sociale problemer, der opstår, og den udvikling af børn, der er nødvendig.

Disse kræfter, der løber den traditionelle børneopdragelse overende med

dens behovsundertrykkelse og autoritære praksis, er baggrunden for, at reformpædagogikken kan fungere som grundlag for udviklingen af en ny funktionalistisk socialdannelse. Skolen omstilles til de nye forhold.

For børnelitteraturen kommer skiftet lidt senere. I begyndelsen af 60'erne udvikler en debat om kvalitetskriterier sig til et endeligt opgør med den moralistiske børnelitteratur. I stedet sættes det kunstneriske som grundlæggende kvalitetskriterium. Kvaliteter som fantasi, kreativitet, leg og barnlighed bliver centrale i velfærdssamfundets børnelitteratur. Mellemalagene og disses værdier bliver grundlag både for børnelitteratur og skole.

Også den medalje har sin bagside. Børnene skilles ud i en særlig barneverden, de overflødiggøres. Barnelivet ghettoiseres og trods de friere forhold bestemmes det i højere grad udefra gennem de rammer hverdagene programmeres i. Afmagt, konflikter, protest og deslige gør at opdragelsesmaskineriet kommer til at fungere alt andet end gnidningsfrit. Dette er især åbenlyst når det gælder ungdommen.

Ungdom bliver et begreb i 50'erne, specielt i amerikaniseret udgave som teenager. Unge bliver også et problem. Der sker en udskillelse af dem, og en ukontrolleret kommerciel ungdomskultur er et af de fænomener, der bekæmpes. Løsningsmidler bliver ændring af skolen og former for fritidsorganisering og udviklingen af en ungdomslitteratur. I 50'erne slår de ungdomsforhold igennem, som siden har voldt opdragelsesmagterne store kvaler.

Ungdomsbøgerne er realistiske. De behandler ungdomsproblemer, kriminalitet, seksualitet m.v. En problemrealistisk og funktionalistisk ungdomslitteratur bliver 60'ernes og 70'ernes dominerende genre.

Disse bøger har i deres temaer brudt en række tabuer i børnelitteraturen og har udløst debat efter debat. Denne ungdomslitteratur er stærkt influeret af svenske og amerikanske ungdomsbøger (fx S.E. Hinton's *Outsideren* (1967)).

En række forfatterskaber som kommer til udfoldelse i 60'erne og 70'erne er repræsentative for denne udvikling og betegner samtidig højdepunkter i den danske børnelitteratur. De viderefører både hvad angår kvalitet og holdning linjen fra det kulturradikale gennembrud. Thøger Birkelands (f. 1922) første bog kommer i 1958, samme år som skolereformen.

Den og hans forfatterskab passer sammen. Det handler om børn og barneliv anskuet ud fra børns synsvinkel. Birkelands bøger er realistiske og oftest humoristiske, således *Når hanen galer* (1960). Bøgerne handler om familielivet set fra børnehøjde. De hævder børns udfoldelse op mod snærende normer, frygt og autoriteter. Leg, fantasi, socialt samvær og aktivitet har erstattet kamp og arbejde som dannelsens og bøgernes tema. Udviklingspsykologi har erstattet moral. Bagsiden af barnelivet manifesterer sig i overstadig humor med troldsplint i øjet f. eks. i den »skæve« krimi *Saftevandsmordet* (1968). De problematiske sider af barnelivet kommer til udtryk i Birkelands senere bøger. Den humoristiske realisme bliver til problemrealisme og samfundskritik. Dette er især udpræget i bøgerne fra kriseperioden i 70'erne for unge. Birkelands bøger udmærker sig ved en sproglig vitalitet og kreativitet, der bl.a. har impulser fra børns egen sprogbrug.

Ib Spang Olsen (f. 1921) er illustratør, og hans indsats for børn består dels af illustration dels af billedbøger. Disse betegner en genuin videreførelse af den kulturradikale tradition.

Selvom både streg og kolorit er ganske anderledes, er de i familie med Egon Mathiesens bøger. De er fælles om det eksperimenterende forhold til billed- og tekstudtryk og om prioriteringen af fantasi og æstetisk praksis.

Det lille lokomotiv (1963; Eng. Tr. *Little Locomotive*, 1976) handler om et lokomotiv, der hopper af sporet og holder fridag. Fantasien bevirker en frodig tumult og afsporer også det forordnede liv. Lokomotivet bliver en katalysator for opbrud fra størknet liv og norm. Det realiserer en barnlig ønskedrøm i en frodigt fabulerende og udforskende strøm.

Ib Spang Olsens bøger skildrer ofte, også når de er mere rendyrkede fantasistykker som *Drengen i månen* (1962; Eng. Tr. *The boy in the moon* 1977) eller idyller som *Kattehuset* (1968; Eng. Tr. *Cat Alley* 1971), alternativer til det moderne barnelivs fremmedgjorte karakter.

Alternativet praktiseres æstetisk som en fantastisk særverden. De er heri karakteristiske for 60'ernes børnelitteratur og udtryk for solidaritet med børn og deres udtryksformer. Hvor de er bedst, aktiverer de læsernes egen fantasivirkosomhed som redskab for et aktivt virkelighedsforhold. Både illustration og fortælling har i den fabulerende metode fællesskab med børns udtryksformer.

Spang Olsen har illustreret Halfdan Rasmussens *Tosserier* (1949f; Eng. Tr. *Hocus Pocus: Nonsense Rhymes* 1973), som viderefører en dansk tradition for nonsens-digtning for børn. De har også impuls fra børns remser og leg med ord og lyd. Med disse to forfattere er der ikke blot tale om, at holdning og udtryksform orienteres mod børn, men også om en inspiration fra børns udtryksformer.

Ib Spang Olsen har modtaget *H.C. Andersen-prisen* (børnelitteraturens nobelpris). Det gælder også en samtidig illustrator, Sven Otto (f. 1916) i hvis produktion indgår en række realistisk prægede billedbøger, fx *Mads og Milalík* (1979; Eng. Tr. *Inuk and his Sledge*. 1979). Hans illustrationer til Grimms eventyr, hvori han udvikler en art fantastisk realisme, har fået vid international udbredelse. Sammen med Egon Mathiesen og Arne Ungermann repræsenterer de en højdelinge i den danske billedbogsproduktion.

Denne er på børnelitteraturens område et sidestykke til den optagethed af mindre børns udvikling og livsvilkår, som er karakteristisk i Danmark, og som manifesterer sig både i familiepolitik og i investeringen i børnehaver uden det undervisningsformål og skolepræg, de har i mange andre lande. Denne billedbogstradition er stadig stærk, men krisetendenserne er tydelige, omkostningerne er store, landet er lille, økonomien er dårlig, biblioteksvæsnen stagnerende, international mainstream og samtryk tager over.

En yngre forfatter som på særpræget vis videreudvikler den kulturradikale tradition og det høje kunstneriske niveau er Flemming Quist Møller (f. 1942). Hos ham kommer livsforholdenes og fantastiskens problematiske side stærkere til udtryk.

Hans første billedbog er *Cykelmvggen Egon* (1967). Bogen er et uforbeholdent trip i fantasiens lækre landskab. Den er på mange måder udtryk for det såkaldte ungdomsoprør i 60'ernes slutning, flower-power i psykedeliske farver. Fantasi, kunst og kunstudfoldelse er dominerende værdier. Bogen fremstiller en modsætning mellem fantasi, kunst og arbejde i form af en utopi hvor de barnlige

værdiers fremmedgørelse er overvundet. Med andre teknikker, men på samme vis som i Egon Mathiesens *Mis med de blå øjne* aktiveres læseren gennem bogens dynamiske billedformer.

I *Bennys badekar* (1969) er modsætningerne hårdere. Bogen handler om modsætningen mellem barnets udfoldelse og omverdenens tvang udøvet af moderen. Denne konflikt er skildret radikalt. Fantasien og det barnlige er skilt ud i en absolut modsætning til realiteten. Bøgerne om *Snuden* (1980-1982) er også fantastiske fortællinger, men her er det en fantastisk figur, Snuden, der udløser modsætningerne ved at operere i feltet mellem fantasirum og realiteten, det moderne liv. Fantasien bliver her et redskab fremfor løsningen i et udskilt univers. Disse bøger repræsenterer også den økologiske drejning der sker i børnelitteraturen i 80'erne.

Bennys badekar er et udtryk for de ændringer, der indtræffer i børnelitteraturen i 60'ernes slutning. Den åbent kritiske profil er den ikke ene om. Heri ligner den en række andre børnebøger fra samme tid. Først og fremmest Ole Lund Kirkegaards og Cecil Bødkers bøger for større børn. Også i dem fremtræder modsætningerne mellem børn og voksne, mellem individ og samfund, mellem drøm og realitet radikaliseret. Alle bøgerne har deres synsvinkel og standpunkt hos børn og i »barnlige« værdier: udfoldelse, fantasi og fællesskab. De har udgangspunkt i en solidaritet med børn op mod en kold magtbestemt og fremmedgjort samfundsvirkelighed. Med disse forfatteres bøger når dansk børnelitteratur for ældre børn et højdepunkt svarende til, hvad forud fx Egon Mathiesens bøger repræsenterer.

Ole Lund Kirkegaard (1940-79) skilddrer forholdet mellem voksne og børn,

mellem samfundets tvangsinstanter og det barnlige individs behov og udfoldelse. Det sker i en fabulerende, venligt grotesk og farceagtig form. Bøgernes handlingsforløb kulminerer ofte i, at børnenes udfoldelse fører til sammenbrud i den herskende orden. De foregår i en fantastisk egn, der ligner en dansk provinsidyl i stiliseret farceudgave, både hvad angår miljøkulisse og persontyper.

I dette barndomsland lurer spændinger og modsætninger. Disse udløses af børnene, ofte gennem deres blotte væren børn. Hovedpersonerne er ikke specielt oprørske og ikke specielt tilpassede. De er snarest en slags antihelte og snubler ofte uafvidende ind i de sociale minefelter undervejs i deres egne projekter. Det er til stor forundring og besvær for dem selv, når minerne futter af. Det har de det ikke specielt morsomt med. Men det har læseren. For i disse sammenstød og sammenbrud af grænserne mellem barneliv og social realitet udløses stor komik.

I *Otto er et næsehorn* (1972; Eng. Tr. *Otto is a Rhino*, 1975) er et næsehorn i dagligstuen katalysator for et totalt sammenbrud i ordenen, og et frodigt fællesskab realiseres momentant mellem børn og voksne. Dagen efter eksporteres næsehorn og uorden til sydhavet, hvor den slags hører hjemme. Barnelivets anarkistiske bombe tikker dog videre under den reetablerede orden i form af en lyserød elefant.

Fantasi og uorden skilles ud i en særverden på samme måde som i *Bennys badekar*. Hovedpersonen Topper har fået lært sig at leve et dobbeltliv. Dette forhold er karakteristisk for det moderne barneliv. Børn har det ligesom Hamlet. Bare omvendt. Han måtte spille vanvittig for at overleve. Børn i dag må spille »normale« af samme grund.

Kirkegaards bøger er ligesom Quist Møllers forbundne med 60'ernes ungdomsoprør og det opbrud i pædagogik og syn på børn, der da slog igennem.

Cecil Bødkers (f.1927) *Silas*-bøger (1967-88; Eng. Tr. *Silas and the Black mare*, 1978) er en af de stærkeste manifestationer i den danske børnelitteratur. Også hun har fået H.C. Andersen-prisen. En række af seriens bind er oversat til engelsk.

Hovedpersonen Silas inkarnerer på mange måder tidens sprængfarlige hovedtemaer. I *Silas*-bøgerne bryder det åbent frem som hårdhændet tvang og vitalt oprør. Hvor Kirkegaards bøger opererer i en venlig idyl, er handlingen i *Silas*-bøgerne henlagt til et barsk vejrbitd socialt rum, hvor det barnlige livs kvaliteter og de sociale tvangsforhold udfoldes rå og uforblømt. Bøgerne brød, da de kom, mange af de mådeholdets grænser, børnelitteraturen da var indlejret i.

De handler om modsætningen mellem individ og samfund, mellem frihed og tvang og mellem kunst og økonomi. Hovedpersonen, en bortløben dreng, er en outcast og eventyrer, der reagerer med øjeblikkelig allergi på alle tvangsforhold. Bogens handlingsrum er en upræcis fortid et upræcist sted. Formen er blevet kaldt fantastisk realisme. Bogens rum er et fiktivt nowhere-land, men inden for dets rammer er skildringen realistisk. Grundtrækkene i dette univers er ikke væsensforskellige fra nutidens, omend fremtrædelsen er ganske anderledes. Bøgerne handler også om barnelivet i dag. Det er det daglige drama, der er omsat til bøgernes rum, forløb og figurer i fortættet form.

Bøgerne har en stærkt sanselig og konkret fremstillingsform. Modsætninger og

konflikter kommer til udtryk anskueligt og visionært i figurer, rum og i en voldsom uforbeholden handlingsdynamik, som Silas' udvikling vokser organisk ud af. Flere af personerne får mytisk eget liv.

Ved siden af disse kunstnerisk orienterede forfattere præges kvantiteten i børnelitteraturen af den ekspanderende trivallitteratur, både for større og mindre børn, og af hvad man kunne kalde pædagogisk brugslitteratur. Skolelærerlitteraturen afløses således af en funktionel læsetræningslitteratur, de såkaldte let-læsningsbøger, som bruges i den veludviklede specialundervisning for »svage« elever i skolen. I de sidste årtier er der her opstået en hel særlitteratur, hvoraf store dele er at regne for trivallitteratur. Enkelte danske forfattere, fx Robert Fisker (f.1913) har på dette felt gjort en pionerindsats og investeret solidt håndværk som fortæller. Denne litteraturs omfang og gennemslagskraft er nok speciel for Danmark og Skandinavien. Hvorimod tendensen til at producere specialiseret og standardiseret funktionslitteratur er international, hvad enten som oplevelseskonsum eller som informativt eller pædagogisk fiktionsstof. Billedbøgerne i de sidste decennier er således domineret af sådanne produktioner.

70'erne og 80'erne. Fra samfundskritik til fantasibølge

I 60'ernes slutning intensiveres kritik og debat i forbindelse med børns opvækst, børnekultur og børnelitteratur. Baggrunden herfor er de ændrede pædagogiske behov, bevidsthedsindustriens udvikling og ændringerne i børns livsvilkår. Disse tendenser kulminerer i 70'ernes begyndelse i en generaldebat i forbindelse med en radikalt samfundskritisk børnelitteraturs fremkomst. Her trækkes fronterne

hårdt op. I 70'erne er der flere heftige debatter om børn, opdragelse og børnekultur.

Kritikken på dette område har sin baggrund i det, der går under samlebetegnelsen ungdomsoprøret og de bevægelser som har deres udspring heri. Selv om dette opbrud sker i hele den vestlige verden, er det nok et specielt dansk fænomen at gennemslaget på det børnepolitiske og børnekulturelle område er så stærkt. Som vanligt i Danmark er den pædagogiske afdeling af sådanne samfundskritiske bevægelser omfattende både i teori og praksis.

Kritikken af den borgerlige børnelitteratur, dens tiltagende industrialisering og idyldyrkelse og udviklingen af en alternativ børnelitteratur ud fra et socialistisk samfundssyn er led i et bredere opgør med de pædagogiske og børnekulturelle institutioner og medier. Dette opgør har direkte tilknytning til det opbrud, der præger voksenkulturen og den politiske arena i øvrigt, hvor børnebøger i visse tilfælde bliver til parlamentsanliggende. Sjældent har børnekultur betydet så meget i den offentlige debat. På denne og andre måder sprængtes børnekulturens isolation, i en grad man ikke har set hverken før eller siden. I 80'erne er børnekulturen tilbage i sin ghetto.

Denne tendens markerer sig i første halvdel af 70'erne som et samlet fremstød i Skandinavien, og skønt bogproduktionen i modsætning til kritikken er sporadisk i første omgang, bliver det denne strømning, der kommer til at definere debatten og til en vis grad udviklingen på den børnelitterære scene i 70'erne. Den spiller også en rolle i den gennemgribende omfunktionering, der i 70'erne sker, både hvad angår børnelitteratur og pædagogiske institutioner. I første halvdel

af perioden har det karakter af et opbrud. Sidste halvdel af årtiet har mere karakter af en restaurering. Skæringspunktet er en debat om indoktrinering i 1974. Og under den er det gennemslaget af den økonomiske krise.

Den socialistiske børnelitteratur og kritik er på flere måder en parallel til mellemkrigstidens kulturradikale. Den deler også på flere punkter skæbne med den, idet den til dels kommer til at fungere både som murbrækker og produktudvikling for omfunktioneringen af børne- og ungdomslitteraturen. Når den kan få den funktion hænger det sammen med, at krisetendenser og modsætninger i barneliv og opdragelse slår ud og kræver løsningsinitiativer og ændringer.

De kritiske kløer beklippes, hvorefter metoder og indhold udviklet i denne børnelitteratur kan omsættes i pragmatiske og funktionsspecialiserede tekster. Dem kommer der mange af. I løbet af 70'erne vokser antallet af udgivelser fra ca. 500 til ca. 1000 om året. Institutionerne og den pædagogik, der er fremherskende i dem, bliver sammen med forlagenes økonomiske rationalitet langt hen bestemmende for børnelitteraturens udvikling. Den får en funktionalistisk karakter svarende til den tekniske socialdannelse, der præger opdragelsesinstitutionerne.

Både kritikken og produktionen af børnebøger er i den første periode ideologisk-kritisk. Bevidstgørelse er slagordet. Bøgerne har karakter af kritiske alternativer til de traditionelle tekster. I andre tilfælde sprænges traditionelle tabuer, nye stofområder gøres tilgængelige for skildring, geografisk, historisk, politisk miljømæssigt m.v. Perioden er eksperimenterende både hvad angår former, genrer og stof.

En hovedtendens i den kritiske børnelitteratur er prioriteringen af bøgernes brugsfunktion. Et eksempel herpå er Palle Petersens (f. 1943) produktion af faglige og fiktive bøger. Hans bedste bog er *50 år i jernet* (1973). Hans Ovesen (f. 1943) har lavet nogle af de væsentligste formeksperimenter. Hans første bog *Krigerdrengen Nelo* (1972) er i familie med de kritiske børnebøger fra 60'ernes slutning, f. eks. *Silas*-bøgerne, som den svarer til i mange træk, også hvad angår styrken i det æstetiske udtryk. Hans bøger fra 70'erne er en art modelhistorie, fx *Som tyve i nat* (1974), er science-fiction, mens *Den mystiske opfindelse* (1976) i en fantastisk form og gennem en farcepræget logik og barnlig synsvinkel synliggør samfundsmæssige modsætninger.

Den første fase i denne radikale børnelitteratur er kendetegnet ved ideologisk-kritik, modelhistorier og »lærestykker«. Den anden fase fra o. 1975 betegner en orientering mod børns liv og erfaringer som udgangspunkt og tema. Hovedformen bliver den realistiske fortælling, således Hans Ovesens *Skal vi slås* (1976). Problemrealistiske ungdomsromaner er i almindelighed et hovednummer i 70'erne. Titlen på en meget udbredt serie *Ung i dag* er karakteristisk for indholdet. Diverse ungdomsproblemer fortrinsvis dem, der har med sex, junk, kriminalitet, kammerater og skole at gøre, behandles i bog efter bog. Devisen er groft sagt ét stk. problem pr. bog. Mange af bøgerne er solide og sympatiske og lidt kedelige.

En række tidligere tabuområder omhandles. En dreng på 15 år har i en anmeldelse kaldt en af disse bøger »...en trøstebog for generte drenge«. Den sociale og pædagogiske holdning er en anden, men i princippet er de en ny type skolelærerlitteratur.

Leif Esper Andersens (1940-1979) forfatterskab er et af de væsentligste i denne genre. Hans bøger går tvært imod mainstream til yderligheder. Hovedvægten er lagt på de psykologiske forhold i en modsætning mellem individ og omverden. Denne konflikt anskues som uløselig. Også hvor de som *Heksefeber* (1973; Eng. Tr. *Witch Fever*, 1976) har et historisk miljø. Holdingen i bøgerne er eksistentia­listisk med et engagement, som hvor bøgerne er bedst, omsættes i stærke skildringer af 70'er-krisens angst og afmagt, der får et næsten klaustrofobisk udtryk.

I *Katamaranen* (1976) af Bent Haller (f. 1946) føres disse problemrealistiske skildringer ud i en konsekvens. I bogen sættes den socialpsykologiske trykkoger under så stærk ophedning, at den sprænges.

Bogen virkede ved sin fremkomst provokerende og udløste en heftig debat. Det skyldtes, at dens skildring af unges livsituation i betonørknerne førte krisetendenserne i ungdomslivet ud i en konsekvens, og at den gjorde det med de unges sprogbrug. Tværtimod at være harmoniserende som de fleste ungdomsbøger sætter den forholdene på spidsen. Den er på sin vis en foregribelse af »no future«-generationen i 80'erne .

Efter denne bog har Bent Haller skrevet en række fantastiske fortællinger fx dyrefortællinger for mindre børn. Heriblandt den økologiske fabel *Kaskelotternes sang* (1981).

Bent Hallers bøger ligger her på linje med en tendens, som er blevet mærkbar i 80'erne. Problemrealismens dominans er blevet svækket til fordel for en genoptagelse af fantasi- og spændingslitteraturen.

Bjarne B. Reuter (f. 1950) er eksponent for disse tendenser. Han har siden 1975 skrevet en lang række børnebøger af di-

verse typer fra problemrealistiske bøger som *Zappa* (1977) til eventyr. I bøgerne om Buster (*Busters verden* 1979; Eng. Tr. *Buster's World*, 1988), forbindes flere af de tendenser, som her er omtalt. De er ikke problemrealistiske bøger af sædvanlig type. De er snarere anlagt som farcer, picareske fortællinger, og er i familie med Ole Lund Kirkegaards bøger. Men miljøet er uden idyl og med en underliggende desperation i den mere overgearede komik, der får lov til at køre ud i langt stærkere konfrontationer og grotesk fantastiske konsekvenser.

Reuters bøger er på flere måder et opgør med børns livsvilkår. Skolen og dens dyrkelse af tekniske kvalifikationer bliver hængt ud. Under den humoristiske overflade er der både frygt og indignation. Det kommer især til udtryk i de sørgmuntre Buster-bøger.

Den typen billedbøger, der dominerer udgivelserne i 70'erne, på trods af formeksperimenter og kritisk opbrud, er emne- og problembilledbøger en moderne form for didaktisk og moralpsykologisk litteratur. På sin vis en moderne variant af 1700-tallets børnebøger. Opskriften er ét stk. følelse, ét stk. emne, eller ét stk. problem pr. bog.

Enkelte overskrider denne gennemgribende funktionalistiske tendens. Det gælder fx de bøger, Bodil Bredsdorff (f. 1952) har lavet i samarbejde med illustratoren Lilian Brøgger (f. 1950). *Linda*-bøgerne (1975-1989) tager børn og deres liv alvorligt. De prædiker ikke fra en bedrevidende position. De atomiserer ikke livet i enkeltproblemer, men fremstiller en helhed gennem en konkret hverdagshistorie. Eksempelvis skildres børns lege. Hvad der er et særsyn i børnelitteraturen.

Disse bøger er et eksempel på, at 70'ernes kvindebevægelse, der manifesterer sig stærkt i det kulturelle billede, også kommer til udtryk i børnelitteraturen. Den gør det indirekte som et underlag i 70'ernes og 80'ernes main-stream. Den gør det direkte i problemrealistiske eller historiske romaner om pigeliv og eventyrsamlinger med alternative kvindebilleder. Pigebogen, som stort set var forsvundet i 60'erne har fået en revival på nye præmisser, eksempelvis i Tine Brylunds forfatterskab.

Ellers er 80'ernes børnelitteratur kendetegnet ved en genopdyrkelse af den fantastiske genre, både i form af eventyr, nyskrevne såvel som genudgivne, og i form af fantastiske fortællinger. Tendensen er international og udbredt over hele medieaspektet. Et element i denne udvikling er en prioritering af æstetiske kvaliteter. Peter Mouritzens forfatterskab og kritik er et eksempel herpå. Hos andre fastholdes en samfundskritisk, økologisk dimension i fantasidigtningen, således i Torben Weinsreichs og Louis Jensens forfatterskaber.

Fortællingen bliver hos flere forfattere en hovedsag som alternativ til den psykologiserende problemrealisme og fantastik. Et fremragende eksempel herpå er Eske K. Mathiesens skrøne *Heinrich Hundekok*. Hovedpersonen er en krydsning mellem *Robin Hood* og *Till Eulenspiegel*.

En anden side af denne fantasibølge, er dens udvanding i masseproduktion. Der udgives en strøm af beskårne, tilpassede, pædagogiske og ligegyldige fantasitekster. De indgår i den massive multimedieproduktion af kulturelt fast-food. Dette er medvirkende til at børnelitteraturen som andre kulturområder er blevet diffus i 80'erne, uden egentlig retning udover den stadig hurtigere omsætning. Titeltallet er stigende, mens økonomien i branchen

bliver dårligere. Den økonomiske stramning på biblioteksområdet er medvirkende hertil. Krisetegnene for den danske børnelitteratur er tydelige, alt imens den internationale standardisering på kulturområderne tager til.

For ikke at slutte i en gammelmandsagtig elendighedssang skal det gentages, at den danske børnelitteratur (og børnekultur) har en stor bredde, og at den i de sidste decennier har haft og stadig har kvalitativ styrke.

Derudover har en udløber af 70'ernes kulturelle røre markeret sig stadig stærkere. Et væsentligt islæt i 80'ernes kulturelle billede er prioriteringen af børns (og folks) deltagelse i kulturudøvelsen og i frembringelsen af produkterne. Også denne trend er til stede i andre lande, men har i Danmark udløst en frodig produktivitet i lokale sammenhænge. En baggrund for styrken i denne strømning er sikkert også traditionen for folkelig kulturudøvelse fra sidste århundrede. Her er ikke blot en modstrøm i forhold til fast-food-kulturen, her tages dens medier i brug som udtryksmidler.

Endelig er der en sejlivet gammel historie som man oftest overser. Bagom medieboom, børnelitteratur og den øvrige officielle børnekultur, eksisterer en anden og mindst ligeså væsentlig kulturfære omkring børnene. Det er deres legekultur. Også denne slides i det moderne livs kværn, men ikke desto mindre er den robust, og børnene frembringer her en frodig mundtlig digtning og med stor sproglig vitalitet – i en mangfoldighed af udtryksformer: lege, fortællinger, remser, sange, skrøner og meget mere.

Litteratur

Kristensen, Sven Møller og Ramløv, Preben (ed.): *Børne- og ungdomsbøger*, København 1974.

Mouritsen, Flemming (ed.): *Analyser af dansk børnelitteratur*, København 1976.

Mouritsen, Flemming: Børnebogsforfattere. I Brostrøm, Torben og Winge, Mette: *Danske digtere i det 20. århundrede*, København 1982.

Simonsen, Inger: *Den danske børnebog i det 19. århundrede*, København 1966.

Stybe, Vibeke: *Fra Askepot til Asterix*, København 1974.

Stybe, Vibeke: *Fra billedark til billedbog*. København 1983.

Sønsthagen, Kari og Weinreich, Torben: *Børnebogsøglen*, København 1988.

Toft, Herdis: *Pigen i historien*, København 1980.

Weinreich, Torben: *Børns bøger*, København 1985.

Winge, Mette: *Danske børnelitteratur 1900-1945*, København 1976.



Alt det, der kører nu, er ren generalisme...

*Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012
ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen*

Skal vi tale om uddannelser?

– Det er ligegyldigt hvor fa'en man ser hen. Det er uhyggeligt! Uddannelserne er blevet til generalistuddannelser, sådan at de produkter, der kommer ud af dem, kan

bruges som vekselmønter i alle mulige sammenhænge. Enhver leder med respekt for sig selv glorificerer sig, ved at han ikke kan noget, ikke har nogen tilknytningspunkter. Han kommer udefra som en blank tavle i forhold til alt muligt.

Børnekulturpolitik – Når kulturpolitik bliver noget børn selv udøver

En skønne dag midt i sommeren sidder jeg i haven og læser avis. Frederik og Henrik og Henrik-fra-vejen og nogen tøser, der vist er Henrik-fra-vejens søstre eller måske rettere halvsøstre. Familieforholdene børn imellem er så indviklede efterhånden. Man ved næsten ikke, hvem de mener, når de siger: min søster, eller min far siger selv Altså ham Søren. Nå ham, altså ikke din rigtige far? Nej, Søren! Ham der bor ved dig? Ja, ham! Nåe ja, ham der er i banken? Ja, altså Søren siger selv! De børn mener jeg.

De spiller rundbold. For det meste ude på fælles. Jeg læser som sagt avis og hører, men kun med et halvt øre noget af deres snakken. Det er noget pis-snak om Henrik-fra-vejen, der går og pisser alle steder. Vejret er venligt og deres lyd god og fredelig som baggrund.

Frederik og en af pigerne ligger på græsset uden for hækken og snakker seriøst om, hvor han har gået og pisset: På sandkassen og græsset og fra hækken, og de snakker om, hvor han har pisset, og så noget om at få ham til at pisse fra et træ. Men som sagt, det er ikke noget, jeg egentlig hører.

Det er først det der nu sker, som får mig til at opdage, hvad jeg ikke hørte efter. Tænkte vist, at det var det sædvanlige med ham Henrik dér, han er lidt af en hakkekylling for dem.

Har det svært, og blir hidsig og umulig, når de holder ham udenfor og driller ham. Tænkte nok noget i retning af, at nu gik han og pissede alle steder for at hævde sig, og at de brugte det kontra ved at gøre alle steder til ulækre steder, som han havde pisset på. Gøre ham til en pisunge. Og vamlæs ved steder, når han var i nærheden. Men man tar fejl.

Lidt efter kommer der en unge strygende ind ad havelågen, standser og vender og stryger ud igen. Som pustet ud, da han ser mig sidde dér. Frederik råber ind: Er der nogen derinde? De opdager, at det nok bare er mig. Så kommer Henrik ind. Står pænt opstillet i lågen og spørger på det høfligste: – Må jeg godt få lov til at gå ind i din have og tisse ned fra det træ. – Hvad siger du? spørger jeg. Så er jeg med og griner og griner og griner. Og så opdager de andre den også fra den kant, særlig Frederik. Han bræger af grin. Jeg hikker i stå: og hoster, at det skal han sandelig være meget velkommen til. Mig en ære at lægge træ til. Henrik, der har været lidt desorienteret under grineriet, men ellers ikke har ladet højtideligheden gå af sig eller taget sig af det, går ind i haven, kravler målbevidst op på legehuset, videre derfra op i træet, stiller sig op dér i grenene og pisser ud over hækken.

Vi ser alle til. Det er et lille strintpis, men det er der. Han vender sig, kravler ned. Vel nede stiller han sig ved stigen fra legehuset retvendt mod mig og siger: – Mange tak for venligheden. – Velbekomme, siger jeg, – sku' det være en anden gang.

Han går ud igen. Jeg spørger dem, om det er sådan en slags program. Ja, siger Frederik. Han skal pisse fra så mange forskellige slags steder som muligt. Og så remser han tyve forskellige steder op, hvor han har pisset. Fra taget ned i gården, fra det store træ, fra en bil, fra vinduet i hans værelse, ned i kloakken på vejen, fra en stige ned i nedløbsrøret i tagrenden, på og i Iversens støvler, ind under stakittet til varmekælderen, i en skraldespand, fra en cykel – kørende. Og så videre. Og så videre.

– Så ser man ham måske snart stå nede på fjernvarmeskorstenen og pisse på hele byen? spørger jeg. – Der har han da allerede været, siger Frederik.

– Nå, men så tårnet på domkirken da ud over hele Aarhus? – Måske, siger de.

Så går de over til at spille rundbold, mens Henrik-fra-vejen kommer i tanker om et nyt sted til samlingen.

Børnekulturområdet ved OU

Publ. i Med røtter i klassisk humanistisk kultur, Rapport fra en konferanse mellom nordiske barnekulturforskere, Biskops Arnö, Sverige 14.-16. juni 1996, v. Aase Enerstvedt, BIN Norden, Oslo 1997, s. 129-131.

Børne- og ungdomskulturforskning og uddannelse, Center for kulturstudier, Medier og Formidling, Det humanistiske Fakultet, Odense Universitet.

Børne- og ungdomskulturstudier har haft status som et særligt satsningsområde ved fakultetet siden 1992. Området indgår som en integreret del af Center for Kulturstudiers forsknings- og undervisningsflade.

Uddannelser

Overbygningsuddannelsen i Kulturstudier og Formidling omfatter ud over en ramme af almene kulturteoretisk/analytiske og kulturhistoriske fag specialiseringer i tre »spor«, hvoraf børne- og ungdomskultur er det ene, mens organisationskultur og kulturformidling er de to øvrige. I 1995 er etableret et samarbejde med Danmarks Biblioteksskole om uddannelsen, som også optager bibliotekarer. Uddannelsen har nu ca. 100 hovedfagsstuderende, hvoraf ca. 25 er tilknyttet børne- og ungdomskultursporet.

Til børne- og ungdomskulturområdet er knyttet to lektorater, to eksterne lektorer samt en lektor fra Danmarks Biblioteksskole som led i uddannelsessamarbejdet.

Centret varetager desuden sidefagsuddannelser i Designstudier og Materiel kultur samt i Anvendt visuel kommunikation.

Udover disse uddannelser er centret hjemsted for to sidefagsuddannelser under Åbent Universitet, dels Oplysningens Kultur og dels hvad der har speciel interesse i denne sammenhæng, Børne- og Ungdomskultur. Denne uddannelse, som har et toårigt forløb, har siden 1992, hvor den startede ved OU, haft stor søgning. Det årlige studentertal er over 100 fordelt på de to årgange. Studentergruppen består fortrinsvis af bibliotekarer, lærere, pædagoger, akademikere og universitetsstuderende. Til denne uddannelse er knyttet yderligere to eksterne lektorer.

Fagområdet børne- og ungdomskultur

Faget omfatter børnekulturens forskellige dimensioner, typer og udtryksformer samt dens forhold til kulturen og kulturhistorien i almindelighed. Kerneområderne er:

1. Børnekulturens og barndommens kulturhistorie, dens klassiske og moderne medier (fx barndomshistorie, børnelitteratur, teater, legetøj, tegneserier, tv, video og computere).
2. Børns kulturelle udtryksformer og legeskultur.
3. Kulturformidling, projekter og den kulturelle interaktion mellem børn og voksenverdenen.
4. Ungdomskulturernes manifestationer, medier og udtryksformer. (I øvrigt henvises til studieordninger og fagbeskrivelser).

Forskning

Børnekulturområdet som sådant er ramme for forskningsaktiviteterne. Der forskes for tiden specielt i følgende områder:

1. Børnelitteratur og barndommens kulturhistorie.
2. Barndomshistorie – skolehistorie.
3. Børns legekultur og narrative udtryksformer.
4. Børns computerkultur (et kandidatstipendieprojekt er tilknyttet området).

Som led i samarbejdet med Danmarks Biblioteksskole er to ph.d.-projekter igangsat, omhandlende:

5. Børns udtryksformer.
6. Organisationskultur, ungdom og institutioner.

På grundlag af en bevilling fra firmaerne Lego og Kompan er der etableret et samarbejde med Barndomssociologi ved SUC om et større forskningsprogram: Barndoms- og børnekulturforskning. Tidsrammen er 5 år. Aftalens formål er at styrke den humanistiske og sociologiske barndoms- og børnekulturforskning og forskningsmæssigt profilere de kulturelle og sociale aspekter af barndommens og børnekulturens historie samt de aktuelle manifestationer nationalt og internationalt. Forskning i børns kultur, dvs. legekultur, børns æstetiske udtryksformer, børns reception og brug af medier i bred forstand samt børn som kulturelle og sociale aktører, er områder som i særlig grad skal styrkes i projektet.

To af de nævnte forskningsprojekter er tilknyttet denne bevilling. Desuden er et

ph.d.-projekt: Børns tv-reception igangsat. I de kommende år vil yderligere tre ph.d.-stipendier blive opslået inden for temarammen.

Herudover er der midler afsat til internationale forskeres gæsteophold samt til konferencer, forskerudveksling og forskningsformidling.

Endvidere deltager centret i en række forskningsrelaterede aktiviteter:

1. Et nordisk netværk for børnekulturforskning som er støttet af Nordisk Ministerråd.
2. Et dansk netværk for barndoms- og børnekulturforskning som har bevilling fra Det samfundsvidenskabelige Forskningsråd.
3. Et netværk for børneforskning, som Kulturministeriet har etableret i samarbejde med Socialministeriet.
4. Samarbejde med forskellige nordiske og europæiske institutter, der arbejder med børnekultur (spec. ved universiteterne i Bergen, Trondheim, Halmstad og Bremen). Herudover er samarbejdsrelationer af forskellig art (fx projekter, publikationer, ph.d.-kurser og konferencer) til en række forskere og institutter etableret.

Centret agter i nærmeste fremtid at ansætte en projektmedarbejder på forsøgsbasis til varetagelse af forskellige eksterne opgaver, forsknings- og researchprojekter, udarbejdelse af projekt- og evalueringsrapporter, udredningsarbejde m.v. Dette skulle muliggøre at vi i højere grad kan påtage os nogle af de opgaver som efterspørges fra mange sider på børnekulturområdet.

Formidling

De nævnte uddannelser er centrale formidlingsorganer. Specielt spiller den åbne uddannelse en central rolle for den udadvendte formidling. De forskellige samarbejdsrelationer, vi indgår i, ligeledes.

BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur har hovedsagelig sin redaktionelle basis hos personer tilknyttet centret. Det er en væsentlig formidlingskanal

for området både forskningsmæssigt og alment.

Herudover er centrets medarbejdere involveret i en række formidlingsaktiviteter spændende fra forskningskonferencer og publikationer over kurser og seminarer til forelæsninger og foredrag. Heri indgår samarbejdsrelationer til en række inden- og udenlandske institutioner, projekter og personer.



Legetøjet er tvetydigt ligesom bogproduktionen

Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012 ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen

Hvordan forholder det sig med legetøj i forhold til børnelitteraturen?

– Legetøj sættes på programmet som en moderne produktion. Det er ikke en folkelig produktion, der kan laves lokalt, men fra 1700-tallet og frem foregår det som forlagsproduktion, masseproduktion, familiebaseret produktion ligesom tekstilindustrien omkring Herning. Legetøjet er tvetydigt, ligesom bogproduktionen. Man kan sammenligne med de saftige, sørgelige, satiriske, anarkistiske folkebøger – og med de senere skillingsviser.

Der er et marked for legetøj, hvor borgerskabet lever i og af det marked. Markedet er ustyrligt og farligt, fordi det producerer det, folk vil have. Det er underholdning, det slipper alle lyster og drifter løs og appellerer til dem. Heroverfor har vi så den pædagogiske institution. Børnekulturen er opstået gennem Skylla og Karybdis. Kunsten – den moderne kunst – kan ses som et kompromis mellem marked og pædagogik. Baumgarten sætter ind med den æstetiske dimension i dannelsen. Vi må udvikle kvaliteter for den sanseligt-emo-tive side af individerne og af aktiviteterne.

Hyp alle mine heste

De har købt playmobil-figurer i børnehaven. Det er børnene ret vilde med. Når de fx spiser frugt, har de dårligt tid til det. De sidder nærmest på spring. Det er lige før det er nødvendigt at lave faste aftaler om, hvem der skal have hvad.

Martin fik fat i to heste. Han lægger sig på gulvet og leger med dem. Det ser Mikkkel. Han har tusset rundt. Nu vil han have den ene af dem. Og han forsøger at få en voksen til at hjælpe sig.

– Martin har begge heste. Jeg vil ha én af dem.

– Så gå da hen og spørg Martin, om han ikke vil gi én.

Mikkkel går derover, og alt mens han ser på pædagogen, siger han: Martin gi mig én.

– Nej, sir Martin. Han er fordybet i sin leg.

Pædagogen synes, hun er nødt til at skride ind: Martin kan du ikke gi én af hestene til Mikkkel.

– Nej.

– Jo, men det skal du, vi skal deles om tingene.

– Nej, siger Martin.

– Jo, kom så med den.

– Nej.

– Tror du egentlig, du ejer det hele. Vil du ikke gi den hest?

– Nej.

– Kom gi den nu.

– Nej, ka du for helved ikke se, at jeg leger. Og min kone skal vel osse ha en hest.

Både pædagogen og Mikkkel har ikke andet at gøre end at acceptere, hvad de gør. Martin har været rolig hele vejen, sikker på sin ret.

Og ret har han vel, legens ret.

One law for the lion and the ox is oppression.

(Publ. i Information 9. december 1982)

Har børn behov for alt det legetøj?

Publ. i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 39, 1998, s. 98-107.

Sådan lød spørgsmålet, som en journalist stillede en dag for ikke så længe siden. Spørgsmålet kom frontalt, samtidig med at hun præsenterede sig og sit ærinde. »Har børn behov for alt det legetøj?« Det måtte sådan en børnekulturforsker vel kunne give svar på?

Journalister har det med at spørge på den måde og forvente hurtige og enkle svar. Hvis man tøver og åbner med et radikalt »tjah« eller et rungende »måske«, lugter de straks ubeslutsomt akademikerblod og trækker den journalistiske revolver, hvorefter alle ens forsøg på at belyse sagen kommer ynkeligt til kort.

Spørgsmålet her hører til kategorien af såkaldte »det er et godt spørgsmål«-spørgsmål. De er interessante såvel ved det, de spørger om, som ved det, de forudsætter og underforstår; de er banale og tilsyneladende selvindlysende, men drejer man synsvinklen og lader sin undren gå ud over, hvordan spørgsmålet spørger, ligesåvel som hvad det spørger om, så kan det åbne for indsigt i nogle udbredte og grundlæggende synsmåder på både børn, barndom og børnekultur.

Journalistens spørgsmål fremstår umiddelbart som et ukompliceret og kontant udspil, som enhver må kunne forholde sig til og svare på, især da én der beskæftiger sig professionelt med børnekultur og ligefrem forsker i det. Det tager sig selvfølgelig ud, ikke desto mindre forudsætter

besvarelsen af det, at man har nogle parate koder og fælles referencer i beredskab.

Der spørges ind i en ramme, der med næsten uerkendt selvfølgelighed er disponibel for opfattelsen af barndommelige materier. Det hun spørger til er først og fremmest, om det er gavnligt eller skadeligt for børn med legetøj. Ikke blot legetøj, men *alt* det legetøj, som underforstået er et symptom på de viderværdigheder, der hænger nutidens barneliv med en tiltagende forkælelse, som underminerer børns udvikling og opdragelse – og som giver dem stene for brød, spiser dem af med ting og konsum i stedet for menneskeligt samvær.

Legetøjet – og i de kvantiteter – fremstår som et symptom på moderne syge og tidernes forfald. Spørgsmålet får sin mening fra en kontekst af givne forforståelser (for ikke at sige fordomme) og dertil hørende figurer såsom gavnligt /skadeligt, natur/unatur eller ægte værdier/erstatninger og forfald. Disse er disponible forståelsesformer, ikke blot hvor det drejer sig om legetøj og børn, men også for mange andre forhold i det moderne liv. »Legetøj« er i spørgsmålet frit udskifteligt med computerspil, tv, voldsfilm eller antal timer i institution og lignende omstændigheder.

Trækker man den lidt længere, kan børn og legetøj udskiftes fx med nye biler og mænd. Eller: Har kvinder egentlig behov for alt det kosmetik? Dog er det nok karakteristisk, at den type figurer og pro-

blemstillinger især aktualiseres i forhold til børn.

Bekymrethed for børn, og hvad der overgår dem i det moderne livs kværn, er en udbredt og symptomatisk forholdsmåde. Der går knapt en dag, uden at der er en ny børnesag i aviserne at bekymre sig over: Så kan de ikke læse længere, så bliver de voldelige af alt det video, så mangler de voksenkontakt, så er de belastet af for megen opmærksomhed fra de voksne, så skal de voksne på kursus for at lære at sige »nej« til børn, så skal de have sat grænser, så er de pejlerbørn, så har de for meget institutionalisering, så mangler der institutionspladser, så er »den ny børnekarakter« (og den er ikke for køn) osv., osv. – forsømte og forkælede som de er. Vender man synsvinklen, minder disse beskrivelser af moderne børn på en mærkelig måde om portrætter af middelklassens voksne og deres liv. Måske er de snarere udtryk for voksenverdenens viderværdigheder projiceret på børn. Bekymring kan der nok være grund til, men dens adresse og grundlag kan der være grund til at sætte spørgsmålstegn ved.

Spørgsmålet eller et lignende kunne være stillet for to hundrede år siden. Det er udtryk for en indgroet kulturel formatering, et genkommende forestillingsmønster, når det gælder børn og barndom. Lige siden den moderne barndom og med den børnekulturen blev institueret, har der været heftige debatter om begge dele. De handlede og handler om, hvad der er gavnligt henholdsvis skadeligt for børn ud fra de mål, man har med børneopdragelsen, og ud fra den grundantagelse, at hvad børn bliver udsat for af kulturprodukter, indskrives sig direkte i dem og påvirker dem heldigt eller uheldigt.

Projekt barndom

At børn, og hvad dertil hører, har antaget karakter af evindeligt problem på den offentlige scene, er en gammel historie, så gammel som den moderne barndom selv. Barndom kan med den franske historiker Philippe Ariès anskues som en social konstruktion, der hører det moderne samfund til, og som udvikles med de borgerlige samfund i 16-1700-tallets Europa. Forkortet fortalt handler det om, at børnene delvis bliver udskilt fra voksenlivet og ikke længere kan tilegne sig de nødvendige sociale og tekniske kompetencer gennem deltagelse. Opdragelsen af børn stiller sig derfor som et problem og et projekt. Den må iscenesættes og forstås på en ny måde. Der bliver investeret store åndelige og materielle ressourcer i dette projekt, pædagogiske teorier og praksis'er udvikles, skolesystemer grundlægges, og som en side af dette udvikles også en særlig kulturproduktion rettet mod børn.

Vi har her oprindelsen til nogle af det moderne samfunds megainstitutioner og til grundlæggende begreber og forståelsesformer, når det gælder børn og barndom. Barndommen blev sat på dagsordenen og har været der lige siden. Efterhånden er børn fra alle samfundsgrupper blevet involveret i projekt barndom.

Barndommen kan betragtes som en af vor kulturs såkaldt »store fortællinger« og vel at mærke én af dem, som endnu ikke er døde. Et af de grundlæggende træk i denne fortælling er, at børn er en slags ufærdige mennesker, som må gennem en udviklings- og opdragelsesproces for at blive »rigtige« mennesker. Det betyder også, at der i kulturen er en underliggende opfattelse af, at børn er nogle, der mangler noget. Sat på spidsen fortolkes barndom som en art mangelsygdom, som børn må

behandles for gennem opdragelse og pædagogisk indsats – og børnekultur. Barnlige aktiviteter anskues som forformer, trin på vejen til det rigtige. I dette århundrede har en psykologisk udviklingstænkning været det centrale grundlag både for forståelsen af børn og den praktiske indretning af børnelivet.

Barndom i opbrud

Med de store opbrud i samfundet i de seneste decennier er også børns liv ændret voldsomt, og den klassiske barndom er gået i skred både som praksis og forestilling. Det betyder, at der er opbrud i de grundlæggende forståelsesformer, som trods mange fejder om børneopdragelse, pædagogik og børnekultur har ligget som et ubetvivlet fundament. Elementære spørgsmål rejser sig igen, såsom: Hvad skal vi stille op med de børn? Hvad er børn for nogle størrelser? Og barndom? Hvordan er børnenes liv? Hvad foretager de sig? Hvordan udtrykker de sig om det, og hvad betyder det?

Symptomerne på, at noget er på færde, er bl.a. førnævnte bekymrighed og »problematisering« af børnene, de accelererende debatter og noget, der ligner rådløshed og kriseoplevelse, fx i forhold til skolen, og hvordan den skal indrettes. Der bliver kortere og kortere mellem reformer og diverse hovsaløsninger på det, der slår ud som stormvarsler i de dagsaktuelle vejrmeldinger.

De fagområder, der traditionelt har været dominerende, når det gælder børneforskning, pædagogik, udviklingspsykologi og socialforskning, er ligeledes inde i et opbrud, hvor grundlagsforståelser og teorier omdefineres.

En af de afgørende ændringer er, at det ikke længere er tilstrækkeligt at anskue

børn som en generaliseret størrelse, der passivt er objekt for opdragelse, udvikling, pædagogik og samfundsudvikling; perspektivet ændrer sig i retning af at betragte børn som både sociale og kulturelle aktører og deltagere, hvilket sætter en ny dagsorden for forskning. For selv om der er lavet megen forskning om børn og frembragt store teoribygninger, er den meste forskning af funktionalistisk tilsnit i tilknytning til det pædagogiske projekt. Den viden, man har om børns daglige liv, om hvad de går og gør med det, og hvordan de udtrykker sig om det, er begrænset, ligesom behovet for at oparbejde et kulturhistorisk perspektiv som grundlag for at forstå barndommen og de moderne tider, trænger sig på. Nogle taler ligefrem om, at et paradigmeskift er på vej.

Utilstrækkeligheden i de traditionelle teorier og synsvinkler viser sig bl.a. i, at der ses en orientering mod kulturteori og analyse såvel som kulturhistorie. Det gælder dels inden for de nævnte områder, men ytrer sig også i, at humanistiske og kulturfaglige områder er kommet i fokus i de senere års børneforskning, hvad der også har at gøre med, at medier og andre symbolsk æstetiske udtryksformer spiller en større og større rolle i børns liv. Man kan således se etableringen af børne- og ungdomskulturstudier ved Odense Universitet i dette perspektiv.

Det fagområde, vi arbejder med i udannelser og forskning, er børnekultur i bred forstand, men med udgangspunkt i nogle centrale hovedtyper og synsvinkler. Hovedområderne er: Barndommens kulturhistorie, børnekulturens klassiske og moderne medier (spændende fra fx børnelitteratur og legetøj til TV og computerspil), børn og unges brug af disse medier, børn og unges kulturelle udtryks-

former, netværk og legekultur samt de kulturudtryk børn og voksne frembringer sammen. Fokus er lagt på forståelsen af, hvad man kan kalde de symbolske og æstetiske medier og udtryksformer, deres historiske, sociale og kulturelle betydning og funktion.

Journalisten aktiverede med sit spørgsmål hele det stofområde og forskningsfelt, som børnekulturstudierne arbejder med. Vi havde dermed to helt forskellige projekter med seancen. I det følgende skitserer jeg nogle af dimensionerne og får på den måde også med legetøj som eksempel demonstreret lidt af forskningsområdet og synsvinklerne.

Hvordan ser det ud med de voksnes behov for legetøj?

Legetøj er et af de klassiske børnekulturmedier, som i symbolske former materialiserer en kulturhistorie, og som samtidig indgår i børns dagligdag og i deres legekultur.

Børnekultur er i udgangspunktet og specielt i form af børnelitteratur, som tidligt var det altdominerende medie, et element i det store barndomsprojekt. Der blev sat meget ind på at udvikle disse medier som redskaber for opdragelsen af børn. De var, hvad vi i dag vil kalde pædagogisk orienterede med en overvejende moralsk og didaktisk funktion. Således også legetøj i sin moderne udgave. Det var kun sekundært til for børnenes eller legens skyld. Leg blev som sådan betragtet som højst problematisk og blev i sine utøjlede udgaver anset for direkte skadelig for opdragelsen. Med legetøjet kunne man slå to fluer med et smæk, dels få børn til at lege pædagogisk korrekt, få de vilde lege under kontrol, og dels præge børnene i den rigtige retning og stimulere deres

udvikling af forskellige ønskværdige kompetencer.

De flotte dukkehuse, man kan se på museerne, var således ikke alene til for pigerens udfoldelse og blå øjnes skyld. De sirlige og skrøbelige tableauer var ikke til fri afbenyttelse, men indgik i sindrige gavegivnings- og belønnings- eller strafritualer. Den finmotoriske stilfærdige leg, de krævede, var et modstykke til udfoldelserne i de vilde kropslige legeformer og indgik i kønsopdragelsens disciplinering af pigerne, deres adfærd, kropslige og verbale udtryk. På lignende måde udvikles andre typer lege og legetøj til redskaber for opdragelsens intentioner, hvorved det nyttige og det lystige efterhånden lærte at gå hånd i hånd. Det er det, man i dag kalder »education«.

På baggrund af denne historie kan man nærme sig en slags svar på spørgsmålet, ganske vist sådan at man må svare i øst, hvor der blev spurgt i vest. Legetøj i dets moderne udgave var noget de voksne havde som projekt, det var dem der udformede det, det var dem der købte det, og de havde om ikke behov for det, så brug for det til deres formål.

Børnene greb det naturligvis også. Legetøj har siden været et megahit børn imellem, og det var det ikke blevet uden børnenes aktive respons og interesse, dog havde de nok ikke helt de samme interesser i det som de voksne og fik noget andet ud af det. På trods af at journalistens spørgsmål nærmest implicerer, at legetøj er noget, børn afpresser voksne, bruger som fix og er afhængige af, kan man dog konkludere, at legetøj i den forstand er et voksenprojekt og tilgodeser et voksenbehov. De voksne har åbenbart brug for legetøj. Hvorvidt de også har behov for alt det legetøj, må der en lidt anden synsvinkel til for at besvare.

Det gode og det dårlige selskab

Også på anden vis er både samfund og voksne dybt afhængige af legetøj. Harmonien omkring legetøjet blev brudt allerede i udgangspunktet. For kunne det tjene opdragelsens interesser, da kunne det også gå i markedets tjeneste, og det gjorde det i en grad, så det allerede i 1800-tallet sammen med andre tvivlsomme kulturprodukter blev murbrækker for de nyeste tiders boomende børnekulturindustrier med deres multimedie-tæppebombardementer af børne- og familieliv. Legetøj og andre børnekulturprodukter har lige siden været tvetydige ud fra voksenverdens synspunkt.

På den ene side er børnekulturen udviklet som en del af den klassiske dannelsesinstitution. På den anden side er store dele af den fra starten markedsorienteret og satser på underholdning i stedet for næringsrigtig oplysning og opdragelse. I dag er denne markeds- eller massekultur i offensiven og ekspanderer voldsomt. Dette modsætningsforhold, disse stridende interesser: Opdragelse, »det gode«, kvalitet og kunst over for økonomi, omsætning og underholdning udløser til stadighed heftige debatter, der i dag handler om fx børn og tv, video og anden kulturel junk-food; legetøj er kun en lille søster i det spil. De to typer børnekultur hører sammen som siamesiske tvillinger, skønt lidenskabelige slagsmål gennem tiden har udspillet sig imellem dem efter devisen *the good guy and the bad guy*.

Mønstret i debatterne er ligeså gammelt som børnekulturen selv, og de nye debatter er langt hen gentagelser af tidligere. Før og omkring 1800 var det den mundtlige folkekultur, eventyr og leg, der blev betragtet som giftige for den opdragelse og de værdier, som man ønskede at bibringe

børnene i middelklassen. Problemet var, at ungerne hellere gik ned i køkkenet eller ud i stalden for at høre på tyendets saftige og sørgelige skrøner og sange fremfor pænt at holde sig til den moralistiske pligtlæsning, som dengang var børnelitteraturens altdominerende hovedtype.

Senere blev fjendebilledet knyttet til triviallitteratur og film. I 1950'erne udløste tegneseriernes og den amerikanske kulturindustri sejrstogt den heftigste debat, som nok er set om børnekultur. Voldsomme lidenskaber udløstes. Der blev ligefrem nedsat et folketingsudvalg, det såkaldt kulørte udvalg, til at tage sig af problemet, og der var ikke grænser for, hvad de spraglede serier kunne påvirke i særdeleshed drengene til.

I de relativt mere afdæmpede debatter, som udløses i dag om video, computerspil og »splatter«-produkter, er synspunkterne og argumenterne de samme. Utøjlede markeds kræfter underminerer den ideelle prægning af børn, og medierne er uden for institutionernes og opdragernes kontrol og formidler tvivlsomme værdier. Bataljerne foregår imidlertid inden for de voksnes børnekultur og er udtryk for en grundlæggende splittelse og interessemodsatning i det moderne samfund. Børnene er genstand for projekterne og interessemodsatningerne.

I dag dominerer multinationale kulturindustrier produktionen. Selv i et lille land som Danmark er omsætningerne enorme. Til eksempel er legetøjsmarkedet på ca. 1,5 milliarder kroner årligt. Der sælges o. 300.000 Barbie-dukke pr. år i Danmark (ca. 1 mio. børn fra 0-18 år, heraf halvdelen piger, af disse ca. 1/3 i Barbie-relevant alder). Det er en uhyre udbredelse, disse produkter har. TV-, video-, reklame- og computerbrancherne

har endnu større omsætninger. Børn og barndom er »interessante« for kulturindustriene, samtidig med at det opleves som et problem, at den moderne medieindustri går bagom den klassiske opdragelse og dens institutioner og formidler sig direkte til børnene.

Journalistens spørgsmål har sin rod i dette kompleks af problemstillinger, og skal man svare på det ud fra ovenstående, da kan man sige, at det ser ud til, at samfundet og dets økonomi til de grader har behov for legetøj og andre børnekulturprodukter. Omsætningerne er så store, at samfundet er dybt afhængig af dem. En forbrugsstrejke fra børnenes side kunne muligvis ligefrem føre til økonomisk kollaps. Vender man sagen på hovedet, kunne man hævde, at børnene aftjener noget af en samfundstjeneste i tid og energi ved at skulle stå model til, plage sig til og måske ligefrem bruge alt det gods. Deres værelser er så fyldt med legetøj og andet barnudstyr, at de knap kan finde sig selv i det. Plageri har de måttet udvikle til en rent ud artistisk udtryksform. Hvad har de ikke af hjemmearbejde med at studere reklamer i diverse medier for at holde sig orienteret. De voksne har behov for alt det legetøj, selvom deres behov er tvetydigt og spaltet i roden.

Hvem plager hvem?

Også på et andet felt har de voksne behov for legetøj og vel at mærke som en nødvendighedsartikel. Det indgår som en central del af iscenesættelsen af familiens livsstil og dagligdag med børnene på linje med alle mulige andre gøremålstyper og genstande som tøj, møbler, biler osv. Forældrene »fortæller« sig selv og deres familieliv til omverdenen og andre voksne gennem det legetøj, deres børn har, og de

måder, de giver eller ikke giver dem det på. Det har ritual-, signal- og symbolværdi for de voksne, internt i familien såvel som udadtil. Til det moderne liv hører, at børn har legetøj også for de voksnes skyld – ikke mindst som afladsbetaling til dem selv for diverse typer af skyldighed i forhold til børnene. De moderne gavegivningsritualer og situationer er et studie for sig og et interessant sådant.

Hvis der findes voksne med børn, som nægter at have legetøj, vil de være ilde stedt. Derimod kan der findes voksne, som nægter deres børn legetøj; de ville ikke være slet så slemt stillet, for det ville så være deres projekt, deres stil, men det ville givet være træls for deres børn. Uanset hvad er børnenes og de voksnes interesse i legetøjet sjældent sammenfaldende; det er en valplads for modstridende interesser; det er nok det, der får det til at tage sig ud som om talen kun er om børns eventuelle behov for legetøj.

Børns fornemmelser for legetøj

Såvidt har jeg prøvet at komplicere spørgsmålet og svare ved at henvise til diverse typer af andre instanser, som har et definerligt legetøjsbehov. Til spørgsmålet om børn da ikke også har sådan ét, vil jeg svare, at de selvfølgelig har brug for legetøj, sådan som nutidens liv er skruet sammen.

Det er også for dem et uundværligt medie i den kulturelle udveksling og kommunikation både i relation til deltagelsen på de ovennævnte arenaer med voksne fx i »køb« som rituel akt og i forhold til andre børn. De er nødt til at have det for at kunne være med, for at kunne snakke med og derigennem deltage i de kulturelle netværk børnene imellem. Der er status forbundet med at have det rigtige og det,

som er in. Det kan være redskabet til at deltage i forskellige aktiviteter som bytteri og samleri eller manifestere et gruppetilhør. Det spænder fra bamser, Starwars-figurer og Barbie-dukker til viskelædere og brugte telekort, eller hvad nu det aktuelle trip kører på.

Børn må tilegne sig stor know how hvad angår legetøj, og de besidder en flerdimensional viden om de materier, som nok kan stå mål med frøken Smillas fornemmelser for sne. De tilegner sig den i børnekredsløbet og fra kilder af hvilken som helst art. De mest læste børnebøger er således de legetøjskataloger, som kommer i november. Her sidder de med dem foran sig i de mørke morgener og studerer, mens de samtidig skovler et eller andet udefinerligt i munden. TV2's reklameflade har i perioder været den mest sete børneudsendelse overhovedet. Reklamestoffet er dels vigtigt for produktkendskab, men i langt højere grad er det nødvendigt som fællesreference og råstof for selvudtryk. Drengene har måttet følge med i Turtles-serier, sikkert af lyst, men også for at kunne være med næste dag i børnehaven. Fra medier og legetøj henter de fælles referencer og baggrundstof for den symbolske udveksling i form af snak, pjat, fortælling og legeaktiviteter, som er det centrale projekt, de har kørende med hinanden. Mediestof og legetøj har karakter af nødvendigt råstof for disse aktiviteter. Og det er som sådan, man må se det.

Børnene ligger ikke blot under for eller er påvirkede af dette stof, det bliver omformet i deres brug af det. Det Turtles-univers, der kører på skærmen, er et andet end det, som drengene fortæller det om til i deres lege og snak. Det idoliserede Barbie-univers, som ligger i dukker og udstyr, er et andet end det, pigerne fortæller

det om til i deres leg, ofte således at idolet direkte dekonstrueres fx i parodierende og farceagtige legeudgaver.

Børnene reproducerer ikke blot mediestoffet, de fortæller det om og vel at mærke til en historie, der i symbolsk form handler om dem selv og det daglige drama, de lever i dagligdagen med hinanden og de voksne. Det er ikke blot medier og legetøj, der påvirker deres leg og forestillinger. I den mundtlige uformelle børnekultur – legekulturen – tages dette stof i brug, hvis det dur til noget, og omformes. Produkternes brugbarhed i lege-kulturen skiller skidt fra kanel med hård hånd. Dette er nogle af de indsigter, der åbnes for, hvis man vender synsvinklen og anlægger legekulturens optik fremfor fx det pædagogiske projekts. Hvad angår yderligere uddybning af disse forhold, henvises til min bog *Legekultur*.

Har børn behov for alt det legetøj?

I forsøget på at besvare eller snarere at forstå spørgsmålet har jeg skitseret nogle af de dimensioner, der aktualiseres, når man anlægger en kulturanalytisk synsvinkel til forskel fra en pædagogisk/psykologisk eller sociologisk orienteret.

Et grundlag er en kulturhistorisk undersøgelse af fænomenet og dets betydningsramme. Et andet er analyse af medierne, de enkelte produkter, tekster og genstande med det formål at aflæse, hvad de siger om børns liv, om samfundet, voksenverdenens forestillinger og måde at organisere barndommen på. Synsvinklen er, at medieprodukter og legetøj repræsenterer sådanne forhold i symbolsk æstetiske former. Et tredje aspekt er en bestemmelse af receptionsforholdene, dvs. en beskrivelse og analyse af de sammenhænge, hvori disse kulturprodukter tages i brug af

børnene. Endelig er det en central dimension at anskue disse forhold i relation til lege-kulturens udtryksformer og arenaer, hvor disse produkter får en funktion som et råstof, hvorigennem børn kan forme, udtrykke og symbolisere deres erfaring med både barndom og moderne barneliv, og hvorigennem de er medspillere i frembringelsen af social og kulturel virkelighed.

En kulturanalytisk synsvinkel er ikke anlagt på at besvare spørgsmål på samme måde som det, man almindeligvis forstår ved »rigtig« videnskab, hvor verificeringen af påstande er alfa og omega, og koden er: sand/falsk – kan det bekræftes, eller kan det afkræftes. Har børn behov for alt det legetøj? Ja eller nej! Hvad jeg har prøvet at vise, er, at den måde at stille spørgsmålet på, er rent ud umulig eller vil reducere både spørgsmål og svar til så minimale snit, at det ikke vil kunne give megen viden. Kulturanalysens projekt er at undersøge fænomener og de sammenhænge, de indgår i, og gennem tolkning at aflæse kulturelle mønstre og betydninger.

På denne vis bliver beskæftigelsen med disse materier kilder til viden om både børn, kultur, kulturhistorie og samfund – ikke mindst det voksne samfund i almindelighed og dets organisering af og forestillinger om børn og barndom i særdeleshed. Barndommen og hvad dertil hører er parthaver i store sociale systemer og mytologiske komplekser, som ikke er uden betydning i det store spil.

Har børn behov for alt det legetøj? Ja, i denne verden med dens bredspektrede afhængighed af fænomenet ser det ud til, at de har det. En ting er sikkert: Legetøjet har et rent ud eksistentielt behov for dem.

Litteratur

- Ariès, Phillipe 1982: *Barndommens historie*. København.
- Bahktin, Mihael 1984: *Rabelais and his World*. Indiana University Press.
- Bateson, Gregory 1972: *A Theory of Play and Fantasy*. In *Steps to an Ecology of Mind*. New York.
- Cook-Gumperz, Jenny; Cosaro, William and Streeck, Jürgen (eds) 1986: *Childrens Worlds and Childrens Language*. Berlin.
- Cross, Gary 1997: *Kids' Stuff*. Harvard Press Cambridge
- Danbolt, Gunnar og Enerstvedt, Åse 1995: *Når voksenkultur og barns kultur møtes*. Oslo.
- Ehn, Billy og Løfgren, Orvar 1982: *Kulturanalys: Et etnologisk perspektiv*. Lund.
- Geertz, Clifford 1973: *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. New York.
- Gleerup, Jørgen 1991: *Opbrudskultur*. Odense.
- Hansen, Jens Ager 1990: *Voksenværk. Om voksnes forhold til børn og barndom*. Kbh.
- Hastrup, Kirsten 1992: *Det antropologiske projekt om forbløffelse*. København
- Fjord Jensen, Johan 1988: *Det dobbelte kulturbegreb den dobbelte bevidsthed*. I Hauge, H og Horstbøll, H. (eds): *Kulturbegrebets kulturhistorie*. Aarhus.
- Herron, R. E. and Sutton-Smith, B. 1971: *Childs Play*. Florida.
- Horstbøll, Henrik og Kaare Nielsen, Henrik (red.) 1990: *Delkulturer*. Aarhus.
- Huizinga, Johan 1963: *Homo Ludens*. København.
- Kildegaard, Bjarne 1981: *Hvis Columbus opdagede Amerika – hvem opdagede så barndommen?* Kontext. nr. 41.
- Kline, Stephen 1993: *Out of the Garden*. London.

- Klintberg, Bengt av 1987: *Råttan i pizzaen*. Stockholm. Dansk oversættelse: *Rotten i pizzaen*. 1989, København.
- Mouritsen, Flemming 1992: Children's literature. I Sv. Rossel (eds.): *A History of danish Literature*. Seattle.
- Mouritsen, Flemming 1996: *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense.
- Opie, Iona and Peter 1987: *The Lore and Language of Schoolchildren*. Oxford.
- Opie, Iona and Peter 1969: *Children's Games in Street and Playground*. Oxford.
- Postmann, Neil 1987: *Når barndommen forsvinder*. København
- Roberts, Alaisdair 1980: *Out to Play. The Middle Years of Childhood*. Aberdeen.
- Rodari, Gianni 1987: *Fantasiens grammatik*. København.
- Rönnberg, Margaretha 1989: *Skitkul*. Uppsala.
- Sigsgaard, Erik 1995: *Om børn og deres virkelighed*. København.
- Sigsgaard, Jens og Varnild, Ib (red.) 1982: *Det legede vi med*. København
- Stybe, Vibeke 1983: *Fra billedark til billedbog*. København.
- Sutton-Smith, Brian 1989: *Toys as Culture*. New York.
- Tjukovskij, Kornej 1980: *Fra to til fem år. Om børns sprog, digt og fantasi*. København.

Bristede illusioner

Der er mange, der går rundt og siger, at børn er ret dårlige til at kende forskel på, hvad der er virkelighed, og hvad der er fantasi, at de ikke rigtig kan holde realiteter og fiktioner ude fra hinanden. Det skal der nok være noget om. Omgangen med de voksne og deres særsyn undgår ikke at gøre sin virkning i det lange løb.

Fordomme, vaner, angst, afmagt og behov for at beskytte sig mod virkelighed, hvad enten den omkring eller den bag TV-Avisen, sætter sig som grå stær i synet, så vi oplever virkeligheden som fiktion og TV-Avisen som virkelighed. Sådan er der så meget.

For eksempel kan det ske, at de spiller en krigsreportage i fjernsynet. Vi reagerer på særlige måder med filtrene fremme. Et lille barn spørger, skræmt, men sagligt:

– Kan der også blive krig her?

– Skyder de også børn i krig?

Umiddelbart efter render de rundt udenfor og leger krig. Og bruger et par af de fiduser, de har set i fjernsynet. En særlig raffineret måde at gå omkuld på for eksempel.

Det kan man ikke tåle, bli'r forskrækket, griber måske ind, vil forklare, for tænk hvis de...

De ser undrende på én; som om leg var det samme som krig. Som om det ikke var lige præcis det modsatte. Som om vores virkelighed ikke var her, lige her og nu. Fjernsynet det er en virkelighed i stuen. Det der er i det, det er fiktion, i forhold til det.

Den er på sin side også virkelighed på sin måde. Hvem er det, der ikke kan sanse og samle? Hvem er det, der ikke kan se virkelighed gennem fordommenes sytten slør? Og reagerer som om det var ét fedt. Det er ikke bare børn.

Sådan var der engang en børnehave, der var på tur til naturhistorisk museum. Der har de flotte scenerier af landskaber og dyr. Afrikansk savanne, leopard lurende på abeunge. Dansk nåleskov, vinter, rådyr. Rævehule med legende unger og meget mere. Nogle af scenerierne har et historisk anlæg, stenalder for eksempel.

Vi voksne møder den slags med forhånds-kodning. Vi skuer dem på illusionerne. Det er museum, det er stenalder, det er jægerkultur. Billederne er det, de skal forestille. De er det, vi skal have at vide, det vi ved og det, vi fx skal have forklaret til børnene. Det gør, at vi ikke kan se det, de er.

Som nu scenen dér: Dansk skov anno stenalder. Der ligger et vildsvin med en pil i. Vi får straks jagt, jæger og andre syner op i det. Men ikke Camilla.

Hun var lidt foran de andre og ser tableauet.

– Hej, råber hun til de andre.

Skynd jer, kom. Se. Se her. Se derinde. Dér ligger en gris, der er væltet.

De kan jo ikke forstå, at vi bare leger!

Publ. i *Humaniora* 3, 1999, s. 3-6.

Drenge elsker at lege krig. Netop den slags lege får til gengæld mange voksne til at blive urolige og tale om den stigende vold i samfundet – og mediernes uheldige indflydelse. Men måske handler drenges krigslege i virkeligheden om at lære at undgå vold!

For hundrede og syttende gang havde de voksne på institutionen været ude efter de store drenge. Drengene havde nok en gang haft et trip med larm og ballade og skyderi og krigslege. Larmen fra den slags kan være uudholdelig, når man ikke selv er med.

Denne gang var det ikke blevet ved forsøg på at få dæmpet larmen – og moraliserende bemærkninger om, at andre jo også skulle være der. Det var i den grad blevet for meget for de voksne, at de gav sig til at spørge om, hvorfor det skulle være nødvendigt at kriges og larme, og om det var nødvendigt altid at lege krig og vold. Om det ikke var nok med vold i fjernsynet og i verden. Og hvorfor de ikke kunne lege noget andet; og så videre. Det lurede i overfladen, at »krigslege« var farlige, og at der vist ligefrem kunne være noget i vejen med drengene selv.

- Eller at der i hvert fald nemt kunne blive det, hvis de fortsatte på den galej!

En »udenforstående« voksen (læs: en forsker, der drev feltstudier i børns lege og fortællinger) blev nysgerrig og spurgte drengene lidt ud, da konflikten var drevet over, og de så småt var ved at samle

sig sammen til at begynde forfra. Han spurgte, hvad de mente om det, de voksne sagde. Om det ikke gjorde indtryk på dem, og om de ikke mente, at der var noget rigtigt i det.

En af drengene svarede lidt overbærende, som man nu svarer dem, der ikke ved bedre om noget, der bare er helt indlysende:

- Men de kan jo ikke forstå, at vi bare leger!

Leg eller krigerskole

For de voksnes øjne og ører er drengenes gøremål problematiske på flere måder. Ikke blot larmer det, det er også bekymrende ud fra en pædagogisk og moralsk synsvinkel. Er det alligevel ikke en slags krigerskole, drengene har gang i? Kan det være farligt for deres sociale udvikling – måske fastlåse dem i en kedelig mandsidentifikation? Kan det ikke føre til, at de ikke kan skelne mellem leg og realitet og bliver afstumpede, så de gør de samme voldsprægede ting i virkeligheden?

Ydermere spiller stof hentet fra mediernes en stor rolle i drenges lege, hvad enten det er fiktionsstof eller krigsreportage. Det får mange til at tale om mediernes uheldige påvirkning, hver gang et eller andet uhyrligt indtræffer i børnehøjde. Siden arilds tid – det vil sige siden den moderne barndom begyndte at tage form i 16-1700-tallet – har børn og indretningen af barndommen været opfattet som lidt af

et problem, og den ene mediepanik har afløst den anden i den offentlige debat med fornyet styrke, hver gang et nyt medie er kommet på banen.

Våbenforbuddenes tid

For nogle år siden ville holdningen til den slags lege i de fleste tilfælde have været entydigt forkastende. Ud fra den opfattelse, at der gik en lige vej fra legen til det virkelige liv. Legen blev set som en slags forskole, hvor børnene imiterede voksenlivet og identificerede sig med uheldige rollemodeller. Næsten alle børnehaver havde dengang »våbenforbud« ud fra devisen: Alle våben efterlades i våbenhuset før indgangen til de hellige haller. For pigernes vedkommende var det Barbie-dukkerne, der var i skudlinjen.

Det viste sig dog hurtigt, at den slags forbud ikke var meget værd. Drengene fandt hurtigt på en erstatning. Bananer kunne for eksempel fint gøre det ud for en revolver, i en snæver vending kunne en rugbrødsskive gnaves skydeklar, og om ikke andet: var der altid en hånd med et par fingre, der kunne bruges til at sigte med og trykke den af med.

Leg eller lærestykke

Man får et ganske andet billede frem, hvis man anlægger et andet perspektiv på legen og ser den som et kulturudtryk på linje med andre for på den måde at finde ud af, hvad drengene mener, når de afviser de voksnes udlægning.

Legens tema er uomtvisteligt krig, men det er stadigvæk leg. Ser man efter, vil man i en hvilken som helst leg finde, at aktørerne med klare signaler markerer, at »det her er leg«. Drengene kan for eksempel sige: »Vi slås ikke for alvor, vel!« De markerer hele tiden grænsen mellem rea-

litet og fiktion. Det betyder, at de skelner. Det altafgørende projekt er at holde legen gående. Går der »rigtig« vold i den, bryder legen nemlig sammen. For at holde legen i gang må de samarbejde og undgå vold. Til den ende har de en række færdigheder. Skønt legens tema er krig og vold, er den i praksis nærmest det modsatte. Hvis legen overhovedet kan siges at have et formål, handler det snarere om at lære at samarbejde – altså blive bedre til at undgå vold!

Legens æstetik

Fokus i legen ligger for deltagerne ikke så meget på voldstemaet som legens æstetiske kvaliteter – kropsligt og sanseligt. »Skyderiet« og »dødsfaldene« har for eksempel ofte rent ud artistiske kvaliteter. Skydelydene er rytmiske i en dialogisk vekselvirkning og med en timing, så de falder, hvor de skal – både lyd og krop.

De er mindst af alt udtryk for kaos, de er formede, organiserede udtryk, selvom vi hører det som larm. Kaos er i vores ører, ikke i drengenes struber. Med disse lyde kultiverer de så at sige både samværet, rummet og det tilsyneladende kaos. Når vi hører larm, er det blandt andet, fordi der er en anden æstetik i børns udtryk, i deres fortællinger og i deres lege, end hvad vi almindeligvis forstår ved velordnede udtryk. Og fordi vi har et andet projekt med børnene og situationen, for eksempel et pædagogisk.

De leger ikke krig, de leger »krig«. Det er det, de voksne ikke kan forstå. Det betyder også, at de ikke imiterer krig og voksenverden. Den fortælling, de fortæller i legen, er en fortælling, de fortæller om sig selv, og som udtrykker deres egne erfaringer med det at være barn. Stoffet til legen henter de blandt andet fra den fællesreference, de har i mediernes fortællinger,

men det handler i virkeligheden ikke om at gengive disse historier. Historierne er blot en art råstof, som i legen fortælles om til en anden beretning.

Tilsvarende træk genfindes i andre typer lege og i en bred vifte af børns øvrige udtryksformer, gangarter, lydarter, råb, sange og fortællinger, eller hvad man med en fælles betegnelse kan kalde deres legekultur.

Legens perspektiv og det pædagogiske projekt

I denne ret banale episode støder to radikalt forskellige synsmåder sammen. Børnenes og de voksnes udsagn reflekterer den samme begivenhed, men fortolker den forskelligt. Hvor de voksne ser krig, problem, farlig påvirkning eller larm og kaos, ser børnene »leg« – det vil sige nærmest det modsatte. Det voksne blik – den pædagogiske optik – aflæser én ting. Det barnlige blik – legens optik – sætter en anden forståelse.

Sammenstød af denne type mellem børn og voksne er meget almindelige. Det kunne lige så godt have handlet om, at børnene så noget skidt i fjernsynet – eller spildte deres tid på at gå og spænde ben for hinanden, sidde og spille computerspil, kigge i Barbiedukke-kataloger eller plage om slik. Det, børn laver eller foretrækker, er ofte lidt tvivlsomt efter »voksne« begreber. Og børn kan vel ikke altid undskylde sig med, at de bare leger?

Barndom og moderne tider

Siden den moderne barndom »tog form«, har det været en slags kulturlov, at vi forholder os pædagogisk til vores børn. Denne synsmåde er et grundlæggende træk i vores kultur og en side af det store pædagogiske projekt, vi har haft kørende

med børnene i nyere tid. Barndommen er en af vores kulturs såkaldt »store fortællinger« – og vel at mærke én af dem, som ikke er afgået ved døden endnu, og som har materialiseret sig i nogle af det moderne samfunds megainstitutioner. Jeg tænker her ikke blot på institutioner og skoler, men på hele markedet af konsumprodukter og børnekultur såsom børnelitteratur, legetøj, musik, film, tegneserier, TV og computerspil.

Kulturforbruget spiller en voksende rolle i børns liv. Det bliver tydeligt, når vi ser på både den pædagogiske og den kommercielle del af børnekulturen, der i dag begge har udviklet sig til enorme markeder. Alene omsætningen på det danske legetøjsmarked ligger nu i størrelsesordenen 1,5-2 milliarder kroner om året. Men børns leg og kulturudøvelse tillægges også en stigende betydning, ikke bare når det drejer sig om forbrug, men også når det handler om læring.

Samtidig er en række grundlæggende opfattelser i opbrud. De store ændringer i samfund og hverdagsliv involverer også børnene, deres liv og kultur – og vores forståelse og organisering af barndommen. Eller sagt på en anden måde: barndommen er ikke, hvad den har været!

Det er derfor vigtigt, at vi udforsker børnekulturens forskellige genrer og udtryksformer. Og her kan et kulturanalytisk perspektiv være med til at skabe en ny forståelse, fordi det sætter os i stand til at fortolke fænomenerne på en anden måde, som jeg har forsøgt at vise det i eksemplet med drengene.

Børnekulturens historie og medier er i dag kun sporadisk kortlagt. Og det samme kan siges om børns daglige liv med voksne og med hinanden, deres kulturelle ytringer, hvad de gør, hvad de siger – og

især hvad det betyder. Vi har således kun punktvisse undersøgelser af børns sociale og kulturelle netværk og kompetencer ud fra en forståelse af børn som sociale og kulturelle aktører i samfundet.

Markante tendenser i barndomsforskningen går nu i retning af at undersøge børns dagligdag ud fra et kulturanalytisk perspektiv. I takt med at børns liv og de måder, som det organiseres på, forandres, kunne meget derfor tyde på, at vi kommer til at ændre vores forståelse af begreber som barndom, pædagogik, kultur, leg og læring.

Litteratur

Flemming Mouritsen: *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense Universitetsforlag, 1996

Flemming Mouritsen: *Har børn behov for alt det legetøj?* BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 39. Odense Universitetsforlag, 1998.

Man blir glad i kæften af de her ting

Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012 ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen

Hvordan får man viden om børns legekultur?

– Opie-folkene i England er de første, der har lavet en gennemgribende studie af legekultur. Jeg ved ikke, om de opfatter legekultur bredt, så de også inkluderer sådan noget som fortællinger. Det tror jeg ikke, de gør. Jeg tror mere, de ser på det som perspektiv. Legekulturen som legene, defineret som regellege.

Da får vi hurtigt en dansk afart, nemlig Erik Kaas Nielsen, som jo gør det samme, som de gjorde. Specielt går han ud og kigger på børn og deres lege. Han er skolelærer, går rundt i frikvartererne og bruger det samtidigt til at få lavet nogle optegnelser og får så udgivet *Det lille folk* i

midten af 1960'erne. Det er den stærkeste manifestation. Det er ham, der har udviklet dette at se på børn som en stamme i folket, som et eksotisk folk i folket, på linje med Huizinga og forskellige andre. Det er et perspektiv, som bliver mere eller mindre karrikeret og forkastet i dag, men det har på den anden side været en løftestang for overhovedet at få et syn på de her ting og finde ud af, hvad det kvalitativt er for nogle størrelser. Og det gælder, hvad enten vi snakker om modernistisk kunst, eller vi snakker om en pædagogisk synsvinkel, at se på det, børn gør, som noget der er noget, ikke bare som et led fase-mæssigt i en eller anden form for udvikling, men dette at der ligger nogle grundlæggende aspekter for almenmenneskelig væren.

Illusionens bi-liv

Nogle børn og en pædagog er en tur på naturhistorisk museum. Der har de en udstillingsmontre med levende bier. De lever rigtigt dér bag glasset. Et almindeligt liv for bier. De kan flyve ud af et rør efter blomstersaft og støv. De laver voksceller. De opföder larver osv. osv. Et mylder af levende biliv bag ruden. Instruktivt og synligt. Og betagende. Det er børnene der står og glør på det, betagede. Der er pludselig en stor sværm af bier, der flyver ud af røret på én gang. Et af børnene bliver nok nervøs for, at det hele er forbi. Han siger til pædagogen:

– Skynd dig lige og putte en krone mere i automaten.

(Publ. i Information 5. maj 1983)

Forord til Erik Kaas Nielsen

Den der er forkølet skal I fængsel

Publ. i Erik Kaas Nielsen: Den der er forkølet skal i fængsel – en bog om børns leg og fortællinger. København: Akademisk Forlag 2000, s. 6-10.

Erik Kaas Nielsen er pioner, når det drejer sig om det, man betegner som børnefolklore. Især de sproglige udtryksformer, børnenes »folkedigtning« har været Erik Kaas Nielsens felt. Han er den første her i landet, der systematisk har indsamlet og beskrevet børns mundtlige udtryksformer og traditioner, deres fortællinger, visser, sange, rim, remser og lege. Det begyndte i midten af 1950'erne, og det er ikke holdt op siden. Ingen tvivl om, at han blev »bidt« af stoffet og børnenes sære og fabelagtige måder at forme og forny det på. Han begav sig ud på en ekspedition, der fik karakter af en livsopgave. Appetitten og sansen for det er mere end intakt. Han har travlt som pensionist. Med nye undersøgelser og optegnelser, med udgivelser og foredrag, med selv at optræde som fortæller og med at holde et stort og internationalt kontaktnet ved lige.

Børnefolklore

Betegnelsen børnefolklore dækker over alt det frodige og spraglede stof, der overleveres fra den ene generation af børn til den næste, og som hele tiden fornyer sig: sproglige, dramatiske, grafiske eller musikalske udtryk, eller lege der rummer det hele i multiartistiske former. Der findes tidligere optegnelser af børnefolklore af forskellige slags, men det er sporadisk, og det bygger ofte på voksnes erindringer om, hvad de gik og gjorde og sagde som børn. Fx har den store danske folklorist

Evald Tang Kristensen optegnet rim, remser, lege og børns fortællinger, når muligheden var der. Det, som kendetegner Erik Kaas Nielsen til forskel fra forløberne, er, at han gik og går direkte til børnene. Og har øje for, at her ikke bare er tale om gammelt overleveret traditionsstof, men om en frodig og mangfoldig kultursammenhæng – vel at mærke en højst nutidig sådan på det moderne livs betingelser. Som arkivar Iørn Piø skrev i forordet til Erik Kaas Nielsens bog *Det lille Folk*: »Han indså (...) meget hurtigt, at man burde gå til børnene selv, man burde optegne traditionerne, mens de virkelig kunne siges at være i daglig brug. Og netop gennem denne 'direkte' fremgangsmåde, der er helt i overensstemmelse med den moderne folkeminddeforskning, var det, at han snart opdagede, at sanglegene, rimene og remserne kun udgjorde en lille del af børnenes folklore, og når man møder de gamle remser og rim i traditionen, da er det ofte i en ny forklædning. Tradition og fornyelse er kendetegnet for børnenes folklore«.

Det lille folk

Som lærer i folkeskolen har Erik Kaas Nielsen i bogen *Det lille Folk* betegnet sig selv som »missionær for voksenkulturen«, når han færdedes i »stammen«, dvs. blandt de børn, som han underviste, og hvis fortællinger, omgangsformer og skikke han var begyndt at udforske på sin arbejdsplads. Som gårdvagt havde han i udgangspunkt

tet en eminent observationspost blandt børnene, som også blev hans medarbejdere. Resultatet af dette og af nogle større landsdækkende indsamlinger blev samlet op i *Det lille Folk* fra 1965. Bogen er en klassiker på området. Et dansk sidestykke til Iona og Peter Opies tilsvarende pionerarbejde i England i samme periode. Deres bøger er i dag internationale klassikere og grundbøger på området.

Kaas Nielsens arbejde er således også del i en mere omfattende ændring i såvel interesse som perspektiv på børns udtryksformer. Folkloristerne begynder i højere grad at interessere sig for den nutidige folkekultur. Og børnene som gruppe kommer mere i fokus ved siden af andre »subkulturer«. Kaas Nielsens udgivelse var medvirkende til at sætte børns kultur, udtryksformer og lege på dagsordenen som vigtige.

Det lille Folk kom næsten samtidig med Benny Andersens samling af børnerim og remser, *Nikke Nikke Nambo*, der var en manifestation af de enestående æstetiske og sproglige kvaliteter, der er i børns sproglige udtryk, og som digtere gennem historien har trukket på. På det pågældende tidspunkt var der en udbredt sans for dette. Bl.a. udgav Hans Magnus Enzensberger i 1961 en stor samling børnerim *Allerleirauh – Kinderreime*. Benny Andersen var ikke alene. En del af stoffet for hans udgivelse blev hentet i *Folkemindesamlingen* og Kaas Nielsens indsamlinger. I *Det lille Folk* får vi ikke blot remser og lyrik, men et langt større spektrum af fortællinger, vitser, tungebrækkere, gåder og meget mere. I andre bøger som *Vi vil synge en sang* eller *Manden i galgen* præsenteres andre genrer fra det righoldige lager.

Barnejat eller selvstændige kulturudtryk?

Børns mundtlige udtryksformer og lege var indtil 1950'erne oftest blevet betragtet enten som underlødigt barnejat, som børnene skulle se at vokse sig fra, og de mere beskidte dele af repertoireet stod til forbud, udrensning og genopdragelse – eller de blev betragtet som udtryk for særlige barnlige stadier i en udvikling fra det primitive til højere og mere kulturede udtryksniveauer. Erik Kaas Nielsens arbejde har været med til at ændre synet på børns udtryksmåder som andet end uudviklede efterligninger eller symptomer på barnagtighed. Indirekte rykker hans fremstillinger disse udtryk ud af en dominerende pædagogisk og udviklingspsykologisk forståelsesramme – for ikke at sige omklamring. Han formidler dem som kvalitative kulturudtryk i egen ret; de er nok af en særlig art og hører til i særlige sammenhænge med særlige funktioner og kvaliteter, men de er at forstå på linje med hvilke som helst andre kulturelle ytringer. Ved at anlægge og fastholde dette kulturelle perspektiv, som er et af Erik Kaas Nielsens afgørende bidrag til børnekulturforskningen, bliver også de enestående artistiske kvaliteter i såvel remser som fortællinger indlysende. Det er ikke blot børnenes rytmer og fortællinger, der udstråler en glubende appetit på sprog og lyd, Kaas Nielsens bøger og artikler udstråler en tilsvarende appetit på stoffet og på at opspore og kortlægge det.

Hans optegnelser er et enestående kildemateriale og dermed et grundlag også for videre udforskning. Disse udtryk og lege forsvinder ellers sporløst lige så hurtigt, som de er udøvet, ligesom det hverdagsliv børn lever. Den officielle barnheds historie lader sig skrive, her eksiste-

rer forskelligt kildemateriale. Med barnelivets og børnenes historie stiller det sig straks anderledes. Her mangler kildematerialet som regel. Vi har meget lidt viden om børns dagligliv, om hvad de foretager sig, om hvordan de udtrykker sig om det, og hvad børn egentlig går og gør og siger. I børnefolkloren ligger et sådant materiale, som tilmed er formuleret af børnene selv. Det fremtræder ganske vist i en symbolsk og artistisk form, men det udtrykker lige fuldt børns erfaringer med deres liv, med barndommen og med de voksne, samtidig med at børn fx gennem legene frembringer en vigtig del af deres virkelighed.

Erik Kaas Nielsens arbejde gør det muligt at sætte nutidens barneliv og dets udtryksformer i profil gennem en sammenligning med den ikke så fjerne fortid, hvor han har optegnet det stoflige grundlag for at gøre det. Der viser sig afgørende forskelle i forhold til nutidens barneliv med institutioner og medier, som spiller sammen med børnefolkloren, men hvad flere af Kaas Nielsens studier viser er, at der er lige så afgørende træk, der går igen. Traditionerne er sejlvivede, og selv om stilingen kan være ultramoderne, så kan udtryksformen være oldgammel. Han har eftersporet og kortlagt forhistorier til flere typer børnefolklore og også vist, hvorledes de lokale udtryk kan have deres udspring på andre kontinenter. Børnefolkloren er et internationalt foretagende og har været det, længe før globalisering kom på programmet. Den strømmer i omfattende internationale netværk. Legekulturen er på én gang fuldstændig lokal og yderst global. Via »legekulturens internet« står også den 3-årige i forbindelse med den vide verden.

Gennem sin klassiske folkloristiske approach har Kaas Nielsen skaffet et kil-

demateriale til veje og desuden i punkt-nedslag kortlagt sådanne forhold både i deres historiske dybde og i form af deres geografiske udbredelsesmønstre. Artiklerne i bogen er en lang række eksempler på sådanne dokumentationer, nedslag og studier.

Erik Kaas Nielsens indsamlinger betyder, at der er lagt et grundlag, og at der eksisterer et kildemateriale, som kan bruges i et kulturhistorisk perspektiv. Ellers er børns lege og udtryk væk som blade i vinden, kun få har haft sans for at nedtegne det, hvad der gør, at legekulturens historie er svær at skrive. Voksne taler hele tiden om børns lege i dag og forfaldet i forhold til, hvordan det var før i de gyldne legedage. Nostalgi eller sandhed? Kildematerialet og studierne mangler ofte, og det har konsekvenser også for nutidens børnepolitiske dagsorden.

Børns egen kultur og udtrykskraft

For undertegnede, der begyndte at arbejde med børnekultur i slutningen af tresserne, betød ikke mindst *Det lille Folk* en bekræftelse på, at der ved siden af børnelitteratur og anden voksenkultur for børn florerede en vidtforgrenet og omfangsrig mundtlig digtning mellem børnene. Den var mindst lige så spændende og kunne hævde sig også æstetisk over for det meste af, hvad der ellers blev produceret for børn. Det var en mundtlig digtning, hvis former, mangfoldighed og udtrykskraft var på linje med en hvilken som helst anden mundtlig digtning og i familie med folkeeventyr, folkeviser og sange, og som var del af en endnu mere bredspektret legekultur af musikalske, sproglige og grafiske udtryksformer. Samtidig var den nok traditionsbåret og rummede stof, der kan spores tilbage til

tidligere generationers barndom og sågar i visse dele til middelalderen og længere endnu, men den er også ultra moderne og en kultur på det moderne livs betingelser. Den er på en gang historisk forankret og helt moderne, i sine former forud for selv det postmoderne; den er i konstant fornyelse, samtidig med at den har det gamle som grundlag. Formerne er så robuste og brugbare, at de tværs gennem store kulturelle og sociale ændringer i barnelivet alligevel kan bruges af børnene som udtryk i og for det moderne barneliv og den aktuelle erfaring med det. Der er hverken gået museum eller folkedans i det, uanset traditionsformidling er et nødvendigt grundlag. Gammelt skilles ud, andet består, og nyt kommer til, men vitaliteten i denne digtning består og sætter børn i stand til at møde de aktuelle vilkår på legens betingelser. *Det lille Folk* er en demonstration af alt dette både i bredden og højden. Der ligger i den og i Erik Kaas Niensens øvrige skrifter et stof, som burde indgå som en selvfølge i enhver pædagogisk uddannelse. Samtidig rummer de et lager af stof til formidling og inspiration, som i langt højere grad, end tilfældet er, kunne omsættes i bøger og medieprodukter for børn.

Selv om de folkløristiske udtryksarter har en anden funktion end at være kunstneriske eller pædagogiske, så har de ofte en udtrykskraft, en artistisk styrke og en sproglig eller grafisk kvalitet, som gør, at de kan stå mål med det meste. De er lavet for at være gode, for at kunne få det til at swinge i givne situationer. Det er en af grundene til, at forskellige børneudtryk har kunnet inspirere alle slags kunstnere

i dette århundrede og givet impulser til træk i det moderne opbrud i kunstarterne. I billedkunsten er eksemplerne legio fra dadaister og Klee til Asger Jorn og konkretister, men også i litteratur og drama ser man impulserne. Det er ikke blot Benny Andersen og Enzensberger, der har erkendt dette. Børneudtrykkene er ikke kunst, det er en misforståelse, men de har æstetiske og artistiske kvaliteter, der kan give impulser til voksenkulturen og gør det i højere grad, end man umiddelbart opfatter.

Erik Kaas Niensens arbejde kunne i langt højere grad følges op, men som bogen her viser, er han selv stadig i gang. Han har bl.a. deltaget i en række større indsamlinger fx i Brøndby i 1992, hvor han drog ud for at se, om der var hold i den ofte gentagne påstand om, at børn ikke mere leger. Projektets arbejdstitel var *Lever legen?* – men allerede undervejs i forløbet blev titlen ændret til *Legen lever*. Nok er der sket store forandringer med børns lege, men Kaas Nielsen kunne berolige de ængstelige med, at børnene i dag leger lige så ivrigt og opfindsomt, som de hele tiden har gjort.

Kaas Nielsen har udgivet en del bøger: *Det lille Folk*, *Gæt en gåde*, *Manden i galgen*, *Jeg vil synge en sang*. Lystige rim og remser. Men hvad der måske er mindre kendt er, at Kaas Nielsen også har udgivet en lang række artikler, som har været bragt i forskellige danske og nordiske tidskrifter. Det er et udvalg af disse artikler, som hermed udgives som den første publikation i Sekretariat for Børnekulturnetværks skriftserie.

Alle børnene...

Upubl. manus, uå. Reference til Martin Zerlang: Alle børnene. Om »alle børnene«-rimene som moderne mobbedigtning. PLYS: Årbog for børne- og ungdomslitteratur nr. 8 1994.

Vitser af mange slags indgår i løbende snak mellem folk og børn. Nogle improviseres på stedet som krydderi i talens strøm. Det kan være små drej og vrid af ord eller sætninger, af lyd såvel som betyd, en spillen med det sproglige materiale. Nogle har en særlig begavelse, har opøvet en særlig sans eller virtuositet i det stykke. De kendes som regel af de andre. I en børneflokk ved de om, hvem der er god til »snak«, og de anerkendes for den særlige kunnen på linje med dem, der er gode til fodbold eller cykling eller engelsk eller leg eller matematik eller »pjat« eller akvarier eller Barbiedukker eller heste eller eller.

Det tilsyneladende tilfældige, improviserede, beror i parathed og færdighed, diverse tav og kneb opøvet gennem brug og hentet fra den fælles traditions lager. Også en sprudlende sproglig kilde fødes af et underliggende reservoir. Den kommer ikke ud af luften, selvom den er lavet af luftig lyd. Den formende færdighed er én side, en anden er det reservoir af sprog og måder med sprog, der ligger som et stort felt bag udslippet i situationen. I dette reservoir eller lager indgår også et bredt spekter af faste talemåder, svar på tiltale og småvitser. Disse skiftes ud eller fornyes, efterhånden som de slides op. De har det med at komme i bølger, på samme måde som »legediller« eller viskelædermoder. Nogle holder sig mere bestandigt som ingredienser i lageret. År efter kommer gamle diller pludselig i bølge igen.

I snakken går og kommer ord, vendinger og talemåder på samme vis. Det gør vitserne også. Nogle af disse bølger skylles op både i de voksnes og i børnenes munde. Andre holder sig et af stederne. Atter andre overtages af den ene part fra den anden.

For en del år siden kørte en særlig type groteske gåder i sådan et trip:

– *Hvad gør Tarzan, når han skal se, hvad klokken er?*

– *Han går ind i urskoven.*

– *Hvad er det, der er gult om dagen og grønt om natten?*

– *En banan, der har natarbejde som agurk.*

Siden gik de sorte eller syge vitser gennem land og børn:

– *Far, hvorfor løber mor i zigzag?*

– *Kæft knægt og skyd.*

– *Far, hvor langt er der til Amerika?*

– *Kæft knægt og svøm videre.*

På næsten samme tid begyndte Aarhusvitserne at hæрге landet. De begyndte hos de voksne (det gælder ingenlunde alle de her trip). Men de fik et længere efterliv hos børnene. Nogle af dem indgår nu som

enkelte af de andre typer i den overlevede børnetraditions faste lager. Én af dem lyder:

– *Ved du, hvorfor Aarhusianerne altid går midt på vejen, når de er uden for byen?*

– *Det er fordi de er bange for de vilde blomster.*

En anden af dem, der er blevet hængende (i det mindste hos børn i Aarhus, hvor disse vitser måske er mest sejglivede), lyder:

– *Ved du, hvorfor Aarhusianerne har sådan en lang tissemand?*

– *Jo, for ellers kan de ikke ramme jorden, når de pisser.*

De her nævnte typer har en form, der er hentet fra gåderne. Men det gælder langt fra alle de nyere typer af småvitser. Således er den seneste bølge af vitser anderledes. De har nok kørt rundt mellem børnene i et par år. Men først da de var at bølge af, fik de voksne øje på dem, og de står bl.a. trykt i aviser, og der bliver skrevet om, hvorvidt de nu er tegn på, at børnene er blevet endnu mere afstumpede og voldelige, end de var efter at have set for meget video, der igen var værre, end de syge vitser. Ekspertter er blevet afhørt om det i radio og fjernsyn.

Nogle af eksperterne (dem der har forstand på sprog og vitser og børns måder og den slags) sagde, at det var nu ikke så galt. Tværtimod så viste de netop, hvor gode børn var til ikke at være afstumpede og voldsprægede. Men de eksperter, der altid ser problemer i børn, de var straks tvetydige. De mente nu nok, at der var både afstumpning og mobning i det, og

at børnene burde behandles endnu mere, end de blir i forvejen.

Men ellers ligner disse vitser i formen de andre. En stram kortform, et par sætninger med pointe:

– *Alle børnene kikkede ind i den brændende bil. Undtagen Knud. Han så ud.*

– *Alle børnene græd i kirken. Undtagen Stig. Han var lig.*

– *Alle børnene spillede fodbold. Undtagen Sten. Han havde kun ét ben.*

Det er sådan set stærke sager. De virker som et chok, når man løber ind i sådan én første gang, og det ellers er en sød lille pige, der fortæller den og står og ser på én med sine blå øjne, skinnende af forventning og fryd og frækhed.

Men det værste ved dem er næsten, at de virker ved at tænde et grin og så kvæle det i chok – eller omvendt: de giver et chok, der – på tværs af al anstændighed – sparker et grin ud af én.

De benytter sig på hårdkogt vis af det, der siden Adam og Eva har været en sikker recept i fortællinger og snak: Jo værre, jo bedre. Det er der såmænd ikke noget nyt i. Det er der til gengæld i den ultrahurtige form. Den er mere udbredt nu om dage.

Vitserne her er som fortællinger, der er kogt ind til småkrystaller. Noget af det de virker ved, er den spandfuld overmættede forestillinger, de udløser i hovedet på tilhøreren, og som de samtidig får til at krystallisere på samme måde, som underkølet vand fryser øjeblikkeligt, hvis man smider en issplint i det. Kuldechoket i hovedet risikerer at blive kronisk, hvis man ikke tør smelte det med det grin, der jo også er gemt i sådan en splint af en vits.

Det er klart, at disse vitser opererer hensynsløst og uden al moral med grimme sager. De spiller bold med dybe følelser, traumer og tabu. Man kan da ikke grine ad dem, der sørgende er ved at skrinlægge sådan et lille barnelig i kirken. Eller én, der sidder og brænder i en bil. Eller:

– *Alle børnene kikkede i blenderen, undtagen Johs, han var mos.*

Frygteligt. Vitserne trækker på det frygtelige, det forbudte, på moral og forestillinger. De spiller på realiteterne, på et frygteligt indhold, men de *er* sproglige konstruktioner. Som sådan rammer de frygtindgydende/beundringsværdigt præcist mange sorte huller i realiteternes verden. Det vi næsten ikke tør tænke af skræk for, at det kunne blive virkelighed. Og også slemt, at man skulle komme til at grine ad det, se sin egen afstumpethed i et spejl.

I dette spil på realitet, forestilling og sprog adskiller de sig ikke fra andre fortællinger, kun er de ultrafortættede. Man kan sammenligne dem med et batteri, i mikroform, hvor polspændingen bliver ekstremt høj, idet strømmen slutes i vit-sen, i sproget og gnisten slår over. Polerne, plus og minus, ligger i forholdet mellem realitet og forestilling, mellem begivenhed og sprog, mellem indhold og form, mellem gys og grin. Mellem alvor og leg, mellem fortæller og tilhører, mellem barn og voksen, mellem moral og amoral. Disse vitser insisterer på formens ret overfor »indholdet«, på legens, humorens ret overfor gravalvoren. Indirekte siger de, at man ikke kan flytte moralnormerne fra realiteternes verden med over i fortællingens, legens verden, uden at man begår vold mod begge. Det er i andre sammenhænge en meget udbredt fejlslutning. Det

skræmmer ofte »voksne«, at børn gennemgående skelner så sikkert mellem leg og realitet, mellem fantasi og realitet, at de leger uden al anden morale end legens eller fantasiens egen moral. De »voksne« er således ofte dårligere til at skelne, tværtimod hvad der almindeligvis hævdes. Disse vitser trækker gnister af netop denne tvetydighed.

Det betyder også, at man let kan forveksle den lystne facon, hvormed børn kaster sig over disse vitser, med afstumpethed. Efter de første par chokgrin går de i lag med vitser med stor opdagelyst, de samler på dem, fortæller dem videre, tigger om flere, og med en grovæders appetit går de i lag med formen, sproget, rimene, navnene og finder på nye. Det er ikke så nemt, som det ser ud. Formlen er enkel. Men den er også stram og krævende. Det meste man finder på, dur ikke. Og hvis man går over indholdet, dvs. hvis man prøver at finde på skrappe sager – forestille sig grufulde ting eller lave børn på kammerater, så går man som regel galt i byen. Det er formen, der er det krystalliserende element. Det er ikke den grufulde forestilling om et barn i bilen eller i blenderen, der er det første, det er heller ikke Knud eller Johs, og hvordan de er som sådan, eller hvad de skal have klistret på sig. Går man derimod på sproget som materiale, så kan man få hugget en rune. Hvis derimod Johs finder mos som rim, og udsættes for formlens metode, så giver blenderen sig ved et træf. I en klasse sad nogle stykker i et frikvarter med det projekt at lave en vits på alle i klassen. Det holdt hårdt og kun et par stykker duede så meget, at de kunne cirkuleres. Sådan er mange af vitserne nok opstået, da først formen og nogle få vitser var i cirkulation. Derefter er de blevet afprøvet, slebet til,

sorteret og kasseret i det store kredsløb børnene imellem ud over landet, og et større spektrum er på den måde indgået i overleveringen.

På mange måder er disse vitser eksempler på, hvordan børneudtrykkes karakter og brug og cirkulation foregår hos de lidt større børn. Jeg tror også, denne type er forbundet med, at de kan skrift.

Nok indgår den i den mundtlige omsætning, men dens form har flere af skriftens træk, rim-formen fx Jeg ved, at de skriver dem op i samlinger, og at de bruger skrift under produktionen. Formen er lapidarisisk.

– *Alle børnene legede i sengen. Undtagen Liv. Hun var hiv-positiv.*

Barndommen har altid vakt bekymring

Publ. i Femina nr. 14, 2000. Interview.

Det er ingenlunde første gang, der har lydt advarende røster imod at gøre børn til små voksne. Profetier om den opvoksende generations manglende ballast som følge af forkert eller for dårlig opvækst er heller ikke noget nutidigt fænomen. Synet på børn, opdragelse og pædagogik har nemlig bølget frem og tilbage siden 1700-årenes oplysningstid, hvor den »moderne barndom« – i den forstand, som begrebet også opfattes i dag – blev formuleret.

Det påpeger Flemming Mouritsen, lektor ved Center for Kulturstudier på Odense Universitet, hvor han forsker og underviser i børnekultur og medier. Måden, vi i dag anskuer børn og deres opvækst på, følger af de tanker og tendenser, som oplysningsårene satte i skred og som bl.a. foranledigede en særlig kultur for børn.

– Før 1700-tallet havde børn ikke deres egen status og kultur. På nær fyrste- og adelsbørn, der populært sagt blev sat i fyrstelære hos kollegerne, oplærtes børn til voksenlivet ved at tage praktisk del i de voksnes tilværelse. Skolevæsen i vor forstand fandtes ikke, pædagogik endnu mindre, og nødvendige kompetencer blev formidlet inden for familiens og lokalsamfundets rammer. Børn var der bare.

Der skulle en ny tid med frihedstænkningens, videnskabens og borgerskabets opblomstring til for at sætte rammer om en særlig børnekultur. En kultur, der vel at mærke blev defineret af voksne for børn,

og stadig bliver det. Børnekulturens dagsorden er altid blevet sat af voksne. Når vi lige nu diskuterer, om børn frarøves barndommen på grund af en for tidlig modning, sker det også på voksenpræmisses. Børnene selv kommer sjældent til orde.

Dobbeltydigt syn på barndommen

At anskuelsernes pendul har det med at svinge mellem autoritetens og frihedens to yderpunkter, skyldes ifølge Flemming Mouritsen et dobbeltydigt forhold til den flygtige barndom. På den ene side fremstår barneårene i al deres friske uberørt-hed som et ideal – et paradys i levende live – på den anden side repræsenterer barndommens vilde og utæmmede adfærd en dæmonisk kaosmagt i menneskelivet. Som nødvendigvis må renses og lutres for ikke at tage overhånd.

Al pædagogik, og dermed også litteratur, film, sange m.v. for børn, veksler imellem disse to modsatrettede synspunkter. Eller søger at indgå et kompromis imellem dem.

– Derfor har vi altid haft diskussionen om, hvad der er god og dårlig børnekultur og god og dårlig opdragelse. I nogle perioder har man dyrket »det naturlige« opdragelsessyn. Struensee gennemførte således et ret fantastisk eksperiment med den senere Frederik den Sjette, der som barn isoleredes fra tidens ydre påvirkning. Han levede »frit og uciviliseret« sammen med en jævnaldrende bonde-

dreng i et afsondret værelse på slottet. Fik stort set kun grød at spise og gik med bare tæer og i løst tøj. I stærk kontrast til det omgivende hof.

Til andre tider har man hyldet filosofen John Lockes opfattelse af børn som tomme kar, der skal fyldes med kompetencer af bedrevidende og mere erfarne voksne. Her har dannelsesbegrebet sin rod: Forestillingen om, at børn skal formes og dannes, før de kan folde sig ud som voksne. Gennem lærdom og leg. Et moderne begreb som »leg og læring« er derfor heller ikke nyt.

Gennem hele den pædagogiske udviklingshistorie bekender man sig til leg som formidler af sociale, intellektuelle, sproglige og motoriske kompetencer, men er samtidig på vagt over for legen. Det må helst ikke gå for vildt til, så griber vi ind med forskellige pædagogiske instrumenter. Pigerne får et fint dukkehus, som kræver stor selvkontrol og nærmest perfekt finmotorik at lege med. Vore dages legetøj er i den henseende ikke spor anderledes. Også det veksler mellem at være til belæring eller underholdning, påpeger Flemming Mouritsen.

H.C. Andersen var skadelig

God tone har også været forskellig på børnelitteraturens område. Af sin samtid var H.C. Andersen ikke agtet for sine eventyr. De blev kritiseret for at være skadelige i deres indhold, hvorfor han fjernede »for børn« i eftertitlen. Igen et eksempel på, at diskussionen om børns for tidlige modning ikke er ny. Som regel har kritikken af den herskende børnekultur været rettet mod den kommercielle side af fænomenet. Man har skelnet mellem den pædagogiske del af børnekulturen – bøger og andre medier, hvis formål er at berige bør-

nene med viden og nyttige kompetencer – og den kommercielle, som afspejler tidens tendenser på det mere underholdende område.

Voksne har altid været bekymrede for underlødige børnekultur. For 100 år siden gjaldt bekymringen billige hefter, der solgtes på markeder, og hvis eneste formål var at give hurtig øjeblikstilfredsstillelse. Nøjagtig den samme bekymring, vi i dag retter mod den kommercielle, elektroniske underholdningsindustri for børn.

Men spørgsmålet er om børnene tager det hurtige og underlødige til sig på samme måde som voksne, eller blot bruger tidens vekslende idoler og trends som en slags råstof, der omformes i legen. Man var for få år siden vældig bekymret for *Spice Girls'* påvirkning af småpiger, frygtede at de ville gøre niårige til små starletter, men det en overflødig frygt. Børn er i stand til at gå ud og ind af de roller og ritter, som børnekulturen hele tiden producerer, og indoptage dem i deres legekultur.

I øvrigt må man spørge, om det ikke i vid udstrækning er os voksne, der i disse år flirter med børnenes verden. For mig at se er *Spice Girls* en flok unge kvinder iført lillepigetøj. Det er snarere popidolerne, der overtager barnlige træk, end børnene, der overtager voksne manerer. For ikke at tale om hele joggingtøjkulturen: Voksne mænd og kvinder, der løber omkring på offentlige steder i sparkedragter!

Tiden rummer i det hele taget en forherligelse af værdier, som traditionelt hører barndommen til. Legende, kreative og musiske evner er efter sigende i høj kurs på arbejdsmarkedet.

Funktionærlivet

– Derfor må vurderingen af den aktuelle børnekultur nødvendigvis kædes sammen med voksenkulturen. Ikke at vi skal behandle børn som voksne – der er nu engang forskel på at være barn og voksen, og af samme grund er det rablende, når man i skolen taler om børns ansvar for egen læring – men vi har brug for at vende blikket mod os selv, når vi bekymrer os på børnenes vegne.

I det store og hele lever børnene jo parallelt med os voksne. De følger samme dagsskema og lever det samme »funktionærliv«, som hovedparten af befolkningen gør. Den eneste forskel er, at børnenes funktionærliv af sikkerhedsgrunde

er hegnet ind og henlagt til særlige børneghettoer, så de ikke kommer galt af sted.

Sådan var det ikke, da jeg voksede op i 40'erne og 50'erne. Da levede børn en anden slags liv i nærmiljøet, men da var samfundet og voksentilværelsen også anderledes. Vi må vurdere børnekulturen ud fra, hvad der sker på de store samfundslinjer, og ikke så meget ud fra de skiftende, kommercielle modediller i børnekulturen.

Hvis børn er ved at få en for »voksen« status i familierne, kunne det jo være, fordi vi voksne selv har svært ved at påtage os ansvar. Voksenrollen er under stærk ændring. Hvem skal vi voksne egentlig være – for os selv og for børnene? Det er nok så berettiget at spørge om.

Analyser skal ikke bekræfte teorier, men åbne for nyt

Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012 ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen

Hvordan forholder du dig til Ariès' opfattelse af barndommen som en konstruktion?

– Med henvisning til Ariès kan man sige, at barndommen er en opfindelse på linje med en teknisk opfindelse som dampmaskinen. De er faktisk opfundet samtidig, nemlig i 1600- og 1700-tallet. Et fænomen som barndom er en social konstruktion, som gennem historien ændrer sig, men der kommer et alvorligt skel, hvor den nyere tid sætter ind. Det medfører en radikalt anderledes opfattelse og praksis, som har lagt grundmønstrene for det samfund og de synsvinkler, vi har i dag.

Der sker et gennemslag i oplysnings-tiden, en central omdrejningsperiode for vores felt. Ligesom der har været barndom før moderne tid, har der også været børnekultur. Men den har været radikalt anderledes. Ariès mener, at folk har været nødt til ikke at have følelestilknytning på samme måde, som vi har i dag. Der er nok noget om det synspunkt, idet de første følelsesfulde billeder af mor-barn-dyaden kommer i slutningen af 1700-tallet, fx Jens Juels portrætter. Efter reformationen får vi billederne af præsterne og præsternes familier med koner og tidligere koner, en stor børneflokk er billedliggjort, og i bunden findes et felt med små mumier. Det er de døde børn.

Bjarne Kildegaard har lavet en hel del bidrag til en dansk barndomshistorie. Han er den første danske forsker, der arbejder

ud fra Ariès' teorier. Han har bidraget til antologien *Dødens tårer* (red. Karl Erik Schølhammer og Erik Kr. Sloth, Modtryk 1985). Man kan også nævne Ariès: *Dødens historie i vesten* (1986). Ariès arbejder med dagligdagens historie, og han bevæger sig nedad i samfundets klasser. De franske mentalitetsforskere graver kildemateriale op.

Hugh Cunningham: *Barndommens historie* er et meget stærkt kildemateriale. Det er hans pointe, at man skal tage Ariès med et vist forbehold, bl. a. omkring det med følsomheden.

Walter Benjamin prioriterer at se på fænomenerne analytisk. Adorno og Horkheimer gik i deres teoretiske og filosofiske skrifter en anden vej, nemlig at belyse teorierne. Benjamin gik vejen fra fænomener til forståelse. Bogen om passagerne legitimerer en anden approach, som har stor betydning for humaniora. Videnskab vurderes på, om det er real science, naturvidenskabeligt, kvantitativt. I æstetik-fagene er der tradition for at gå til værks ud fra enkeltfænomener (med et teoretisk beredskab). Modellen er et værktøj for at kunne forstå fænomenerne, i højere grad end det at fænomenerne er eksempler. Det er en opdagelsesrejse i forhold til fænomenerne. Her bliver det vigtigt at gå bag om forforståelserne, for eksempel af, hvad et barn er, hvad pædagogik er, hvad læring er. Det er begreber og metoder redskaber til. Metoden muliggør, at man kan

gå en anden vej end den, der ligger i vores forforståelse.

Kulturhistorien ligger der som en kontekst, der kan være værktøj til at forstå tingene, komme i spil med fænomenerne. Den er også en vigtig dimension.

Benjamin har også et lidt mere nuanceret syn på kulturindustrien end sine frankfurterkolleger. Vinklen er, at forbrugerne ikke er ofre, men at det kommer an på, hvordan man bruger kulturvareindustrien.

Dette er en indkredsning af min grundlæggende forholdsmåde, nemlig en anden

forståelse af, hvad en humanistisk synsvinkel går ud på. Den skal ikke nødvendigvis stå alene. Kvantitative undersøgelser kan være gode nok, men det afgørende spørgsmål er, om man får etableret en begrebsdannelse, der gør, at man slår sig, når man støder mod sin forforståelse. Analyserne skal ikke bekræfte teorier, men åbne for nyt. Det er en afgørende dimension, når vi arbejder med børnekultur i dens forskellige udtryksformer.

Forord til den danske udgave af Hugh Cunningham

Publ. i *Hugh Cunningham: Børn og barndom i den vestlige verden efter 1500*.
Aarhus: Klim 2000, s. 7-11.

Den barndom, børn har i dag, er på afgørende måder anderledes end den barndom, børn havde tilbage i petroleumstiden i efterkrigstiden i sidste århundrede, dengang da der var rigtige børn til og rigtig barndom. Dagligliv og samfund har i mellemtiden været igennem så store ændringer, at det kan ligne noget af en revolution. Der ligger en omfattende social og kulturel opbrudsperiode mellem efterkrigstidens og nutidens barndomme.

Samfundet har ændret sig og barndommen med. Men det er sådan set ingen nyhed; gennemgribende ændringsprocesser har været i gang i et par hundrede år eller tre, om end tempoet nok er blevet højere. Samtidig er der grundlæggende træk, holdninger og forestillinger, der holder sig med en sejlivet kontinuitet tværs gennem forandringerne. Det er træk, der er så selvfølgelig, at man knap nok opdager dem, selvom man både handler og tænker på grundlag af dem. De er forankret i kultur og historie, i sociale strukturer og institutioner, i materielle omstændigheder og dagliglivets rutiner, i begreber og forestillingsmønstre. Men de er ikke kommet ud af luften; de har en historie, ligesom barndommen har det.

Interessen for barndomshistorien har været sporadisk indtil for nogle få årtier siden, men i 70'erne kom der et skift, og siden har forskning og fokus på barndom, historie og andre sider af samme sag som for eksempel børnekultur været tilta-

gende. Det kan hænge sammen med, at forandringerne nu markerer sig så stærkt, at det, der før bare var selvfølgelig, som for eksempel barndommen, nu viser sig ikke at være så selvfølgelig længere.

De gamle forståelser bliver utilstrækkelige, og for at fatte, hvad der foregår, er historien én af de adresser, man kan henvende sig til, dels for at se, hvad den har på lager, men også for at få den indrettet på en ny måde, så den kan være med til at give et nyt perspektiv på tingene. Når det gælder barndomshistorie, var der knap nok lagt en byggegrund ud, og der var heller ikke mange materialer at bygge med.

Et fundament blev dog lagt med den franske historiker Philippe Ariès' banebrydende bog fra 1960, der udkom på dansk i 1982 under titlen *Barndommens historie*. Den følgende forskning i barndomshistorie har Ariès' værk som forudsætning og orienteringspunkt, også når den er kritisk vendt mod det. En afgørende pointe i bogen er forståelsen af barndommen som noget, der opstår i form af en social konstruktion i 1500-1600-tallet. Den anskues som et fænomen, der hører de moderne tider til, og som er karakteriseret ved, at børnene udskilles fra de voksnes livssammenhænge og placeres mentalt såvel som fysisk i et særligt barndomssegment, der ikke mindst er præget af en efterhånden gennemgribende institutionalisering og emotionalisering. Barndommens historie bliver da en historie om børnenes tiltagende udskilthed.

Børn og barndom har både sit udgangspunkt og sit omdrejningspunkt i Ariès' værk, men bogen rummer også en kritisk videreudvikling af de arièske perspektiver, især i beskrivelsen af det tyvende århundredes barndom, hvor Cunningham finder, at det karakteristiske er hurtige forandringer og en tendens til, at børn og voksnes livssammenhænge nærmer sig hinanden og integreres i hinanden. Bogen rammer her ind i nogle af de problemstillinger, der nu er på dagsordenen, og som diskuteres heftigt.

Børn og barndom beskriver ikke blot de store forandringer i det tyvende århundrede, men den handler primært om de historiske og sociale forudsætninger i århundrederne, der gik forud, og hvor den moderne barndom blev sat i scene, blandt andet ved at både børn og barndom kom på programmet privat såvel som offentligt. De grundlæggende måder, hvorpå vi stadig forstår barndommen og de former og institutioner, som barnelivet er organiseret i, udvikles med et omdrejningspunkt i perioden fra midten af 1700-tallet til midten af 1800-tallet.

Men også den moderne barndom har en forhistorie, som Hugh Cunningham skildrer ved i bogens begyndelse at gå til kulturens rødder i antikken og middelalderen for at se på, hvordan barndom og barneliv kan have været skruet sammen i disse perioder, hvor kildematerialet er sparsomt. Det går endda, så længe talen er om barndom, det vil sige den mere officielle indretning af barnelivet, de sociale, juridiske og institutionelle rammer samt de fremherskende forestillinger, idéer og idealer. Men hvor det drejer sig om, hvordan det aktuelle barneliv har været levet, er kildematerialet ikke bare sparsomt, det er også tvetydigt og indirekte. Man må konstruere sig frem.

Det er en af bogens afgørende pointer, som titlen anskueliggør, at den skelner mellem børn og barndom; børns levede liv og barndommen er to forskellige historier. Og bogen søger at give et bud på begge dele, selvom det levede liv ikke har efterladt sig mange spor. En yderligere kvalitet er det, at bogen ikke blot giver en kritisk oversigt over forskning og kilde-materiale, men at den samtidig reflekterer over, hvordan dette at fremstille en barndomshistorie overhovedet er muligt og på hvilket grundlag.

I bogen behandles et stort og spændende stof, og den giver dermed læseren en platform, som gør det muligt at se den aktuelle situation i et perspektiv, der både lader det særegne ved nutiden træde frem som en profil på fortidens baggrund, og samtidig viser at mange af de synsmåder og indretninger, vi tager for selvfølgelig, har en lang forhistorie, og at situationen i dag ikke kan forstås uden et historisk perspektiv.

En af Cunninghams pointer er, at det tyvende århundrede er en periode, hvor barndommen har forandret sig med større hastighed end i tidligere perioder; men måske ikke netop på den måde, man forestillede sig, da »barnets århundrede« blev indvarslet. At opbruddet er en realitet – og omfattende – kan der ikke herske megen tvivl om. Spørgsmålet er dog, om det er så radikalt et brud, som man let kan forfalde til at tro, eller om der ikke under overfladen er tale om både kontinuitet og sammenhæng, nogle fælles grundtræk, der har rødder langt tilbage i historien. Vi har en tendens til at overfokuserer på forskelle og forandringer, især her ved et årtusindskifte. Barndommen er ikke, hvad den har været – men har den nogensinde været det?

Bekymring for børn, og hvad der overgår dem i det moderne livs kværn, er udbredt. Så kan de ikke læse længere, så bliver de voldelige af alt det video, så mangler de voksenkontakt, så er de belastet af for megen opmærksomhed fra de voksne, så skal de voksne på kursus for at lære at sige »nej« til børn, så skal de have sat grænser, så er de pejlerbørn, så har de for meget institutionalisering, så mangler der institutionspladser, så er de »ny børnekarakter« (og den er ikke for køn), og så er der reklamerne og det evindelige konsum osv. osv. – forsømte, forkælede, egoistiske og opmærksomhedskrævende, som de er. Vender man synsvinklen, minder disse beskrivelser af moderne børn på en mærkelig måde om portrætter af middelklassens voksne og deres liv. Måske er de børn? Måske er det voksendommen, der er problemet, måske er det ikke så meget børn, der bliver for voksne, som det er de voksne, der er blevet barnliggjort? Bekymring kan der nok være grund til, men dens adresse og grundlag kan der sættes spørgsmålstegn ved.

Sådan tegnes et billede af moderne forfald: den klassiske fredelige barndom, som går i opløsning – barndommen forsvinder, som titlen på Neil Postmans gennemslagskraftige debatskrift lød for nogle år siden; det handlede om medie- og konsumsamfundet, der spolerer barndommen og gør børn for tidligt voksne ved at fjerne de beskyttende hegn, der omgav barndommen.

Ved siden af dette billede af forfald tegnes et andet billede, som tværtimod beskriver, hvor meget bedre barndommen er blevet. Det er jubeloptimisternes billede. Børn har aldrig haft det så godt, de overlever mere, er mindre sygelige, der investeres – i det mindste i vesterlandene

– lang større ressourcer i dem materielt, institutionelt og følelsesmæssigt. Børn har fået rettigheder; de betragtes som aktører i egen ret socialt og kulturelt. De er kompetente helt derud, hvor de tilbydes eller pålægges ansvar for egen læring. Der siges, at de ofte har større knowhow, hvad angår det moderne informationssamfund end de voksne, der er vokset op i en verden, som siden er forældet. Og så videre og så videre. Disse billeder ser ud som modsætninger, alligevel trives de undertiden side om side på én gang.

Vi har mange dobbelttydige billeder i sving. Det er ikke blot en halvgammel støder, der kan få våde øjne af nostalgi over det gode gamle barneliv fra dengang, før verden gik af lave, og hvor børnene havde en ordentlig barndom. Men har sådan én eksisteret undtagen i drømmene om den og som ideal? Og samtidig skal der ikke huskes særlig dybtgående, før man alligevel opdager, at der er en masse træk, som heldigvis er fortid, og at der er særlige muligheder i det moderne liv, som børnene faktisk er gode til at tage i brug.

Når nutiden er turbulent, når retningen for rejsen ind i fremtiden er uklar, og når det siges, at vi ligefrem lever i et risikosamfund, skal der ikke meget til, før det, der behersker bevidstheden, er forestillinger om tab, rodløshed og frygt for, hvad der er ved at ske med samfund og barneliv. Vi står over for afgørende ændringer, hvad angår børn og indretningen af barneliv. Vi ved, at der må tages bestik og sættes en kurs, hvis ikke blot globalisering, markeds kræfter, kortsigtet ressourcetænkning, rationalisering og funktionstilpasning eller hovsa-løsninger, og hvad der nu ellers er på færde af viderverdigheder, skal bestemme farten. Men hvilken kurs, og hvordan? Vi står midt i

store ændringer, og vi står med den opgave at lægge sporene ud for fremtiden. Samtidig oplever vi en afmagt over for de voldsomme kræfter, der ændrer dagligliv og samfund. Ikke så mærkeligt, at forestillinger og holdninger bliver dobbelte og ofte selvmodsigende.

Barndomshistorien kan ikke levere løsninger på nogen af de problemer, men den kan måske sætte dem i relief, give dem en baggrund, så det bliver muligt at klare synet, opdage fordommene og se tingene i et længere perspektiv.

En arena, hvor vi kunne deltage

Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012 ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen

Du har nævnt noget om vigtigheden af arenaer, hvor børn og voksne kan deltage sammen om et fælles projekt?

– Ja, jeg kan fortælle om dengang, Morten og jeg tegnede sammen. Morten kom i den drengegruppe med Henrik og Kenneth, og de var en god gruppe, fordi Kenneth var ligeglad med al den dreng konkurrence og al den hævden sig. Det prellede bare af på ham. Han sad roligt og stille, og så kunne de andre slås det ud, hvis det var det, de havde brug for, eller også så gjorde han bare noget andet, og så kom de hen, og så gjorde de det samme som ham, og så kørte den igen. Men noget af det, de gjorde, det var, at de tegnede en masse, når de var indendørs. Det var i den periode, hvor tusser var forbudt, for det var noget forfærdeligt noget, og det ville ødelægge både deres motorik og deres sans for kvalitet og farver og alt sådan noget. Så det var fede japanske oliekriddt, undtagen når de kunne snige sig til at have nogle tusser med hen i børnehaven. Men Morten blev pissefrustreret, og det tror jeg har noget med de der japanske oliekriddt at gøre.

Det er en frustration, der opstår hos mange børn i perioder, ligesom når der kommer et sprogligt gennembrud, hvor de lige pludselig kan en hel masse mere, end de kunne før. Men det er tit optakten, der er sådan en frustrationsperiode. Og det havde Morten så med det der tegneri,

det var sådan noget med, at de der japanske oliekriddt, de brækkede, så kunne han ikke få det til at makke ret, det var mest det, at han ikke kunne få det til at makke ret, sådan som han syntes, det skulle være. Så smed han det simpelthen fra sig, og så ville han ikke tegne.

Og jeg havde jo gået derude i de hellige haller på børnehaveseminariet og fået alt det der præk både om oliekriddt og tusser og alt sådan noget, så vi prøvede med oliekriddt, men samtidig var det noget med at få Morten i gang med at lave det der. Og så havde jeg det jo med, at det var et spørgsmål om at sætte sig og tegne med ham, så kunne vi lave noget sammen. Det prøvede jeg i en periode, og det fungerede ikke rigtig, fordi frustrationen var den samme.

Og så var der noget andet, der var forbudt, og det var det der med at handle med børn, altså det der med ligesom at købslå for at få dem til at gøre noget. Det var jo ikke godt for hverken deres udvikling eller noget som helst. Men vi lavede decideret en handel. Han ville godt have mig til at tegne, og jeg havde lært at tegne heste i skolen, det var stort set det eneste, jeg kunne tegne. Min bror var meget bedre til at tegne. Vi havde i flokken én til at tage sig af det med at tegne, og det var ham. Men da havde vi haft to år med den samme lærer, tror jeg, han havde haft et kursus på lærerhøjskolen, og der havde han rigtig lært at være tegnelærer, og det var sådan noget med at tegne en hest fra

bunden af. Altså først var det heste, sådan en slags kubistheste i firkanter for at få fat i proportionerne og opbygningen af en hest, og så var det klippe-klistre med de der firkantede hestestykker, der så skulle sættes sammen, og så på et tidspunkt, så var det noget med at lave skeletstudier. Vi havde fan'ne et hesteskelet, vi kiggede på, og så skulle vi tegne skeletter i stiliserede former. Så vi fik hestetegning fra grunden over to år. Til sidst var det frihåndstegninger af heste, af heste og hestehoveder og den slags ting. Så man fik efterhånden sådan en slags færdighed ind i kroppen med hensyn til at slå de rigtige streger. Og det fik jeg genoplivet ved at skulle tegne for Morten med de der heste. Og så blev det til sådan lidt med, at der også var træer i forhold til hesten. Og der havde jeg haft et trip sammen med min bror, vi havde raket rundt, når vi skulle holde frikvarter fra familien. Så tog vi sådan en to-tre dage ud i terrænet, og så kiggede vi på kirker, og så kørte vi rundt i landskabet oppe i Vendsyssel. Og der lavede vi gvidebilleder blandt andet af gravsten og sådan noget. Broby Johansen var en af dem, som var inde i billedet med alt det der stof. Han havde lavet en bog om kalkmalerier, og samtidig havde det så også noget at gøre med folkekulturen, de her ting hvor det var et spørgsmål om at se på folkekultur og eventyrdigtning og den slags ting som en særlig udtryksform, der så også er lirket ind på kunsten. Og der har Broby Johansen i sin bog om kalkmalerier, der har han sådan nogle farveskalaer, som kalkmalerierne er bygget op efter. Det er jo jordfarver og forskelligt andet, der er ikke ret meget kemi i de farver. Og så er det et spørgsmål om, at den skala, der er nu, den er nedbrudt af en oprindelig skala, der er meget mere farvekraftig.

Du mener, at den skala, der er nu, er en afskygning af den, der var oprindelig?

– Ja, det er nedbrudte farver, de er meget mere dæmpede og meget mere rolige. Der er nogle kirker, hvor de har prøvet at restaurere det med de oprindelige farveskalaer. Det var en måde at få udviklet et formelsystem på tegning. Hesten var for eksempel en formel. En anden lærer, vi havde i første mellem oppe i Dronninglund, hun lærte os perspektivtegning, og det var også efter nogle skemaer og skabeloner og udviklingsrækker med at sætte horisontlinjer og lave perspektiv i æsker og kasser. En anden ting, det var, at vi skulle tegne træer, og det var også efter et bestemt system, hvordan man kan få en gren tegnet op for eksempel. Så den helt klassiske traditionelle tegneundervisning, som man jo gjorde op med på et tidspunkt i 1960'erne, i forhold til det pædagogiske system, det var virkelig et af de steder, hvor krigen stod mellem en reformpædagogisk tradition orienteret mod børns udtryk og kunnen og børns udvikling og så den frie fantasi, og på den anden side, så havde vi, ligesom i musikken det der klassiske system, altså med diverse typer af færdigheder og skalaer. Det er sådan noget af det, Karen Blixen også har refereret til, blandt andet i *Den afrikanske farm* med den måde, hun ser fortællinger på. Mens man bevæger sig i terrænet, så ved man ikke, hvad det er for en figur, men så kommer der en figur ud af det, det der med at man kunne tegne en stork. Det er jo i virkeligheden en fabelagtig maskine, både til at lave fortællinger på og til at lave tegninger og billeder på, den der metode for at sige det sådan. De malerier, hun selv lavede, det var netop sådan nogle, der holdt reglerne. Der var et etableret og fast

regelsystem i bunden af det, og så kunne man improvisere over det.

Så det lå ligesom bag ved det her omkring 1970, hvor Morten har været en tre-fire år. Jeg brugte mine erfaringer fra seminarieuddannelsen, det med at lave en produktiv danskundervisning, både med hensyn til det analytiske og med hensyn til at kunne producere artefakter for at sige det på den måde. Det havde jeg i bagagen, og det var det, der kom i omdrejninger i forhold til Mortens tegneri. For jeg kan ikke tegne, men jeg kunne bruge nogle brikker til at få lavet nogle tegninger. Og man kan heller ikke som voksen tegne som børn, det kan man simpelthen ikke. Så det er heller ikke et spørgsmål om at efterligne dem. Sagen var ligesom projektet på seminariet, det var at lave en arena, hvor vi kunne deltage sammen om et fælles projekt på hver sine præmisser og med hver sin kunnen. Så jeg satte mig til at tegne, han ville ikke, det var ikke til at motivere ham til at tegne samtidig, og så blev det til, simpelthen, en handel, at hvis jeg skulle tegne noget til ham, så måtte han tegne noget til mig. Punktum.

Det satte vi os så til at gøre, og det gjorde han meget nødtvungent. Han kunne ikke tegne, og han gad fan'ne heller ikke tegne, og jeg kunne gøre det meget bedre, og det var... ok. Men så i stedet for at gå videre med det der, for jeg blev sgu også træt af det, for han ville spise mig af med bare sådan en lynhurtigt nedstreget tuschtegning, nej, det var kridt, det var japansk oliekridd. Så kunne jeg få den der, ikke. Og så satte han sig ellers til at glo på, at jeg tegnede den der hest færdig. Det tager jo noget tid at lave sådan en ordentlig hest. Så holdt jeg sgu op og sagde, det gider jeg ikke, det her, du skal lave det bedre, ellers holder jeg også op, og så satte

jeg mig også. Nå. Så gik han i gang igen, og så kørte jeg videre, og på et tidspunkt havde jeg fået tegnet en hest, med farver. Så holdt han også op, da jeg var færdig med hesten, og så ville han give mig den der. Så afviste jeg ham én gang til og sagde, at der skulle gøres mere ud af den, der var en forkølet fugl eller sådan noget på det, han havde tegnet, men han havde jo gjort lidt mere ud af det. Han skulle lave noget mere på den. Jamen, så skulle jeg også lave noget mere. Ja ja, så lavede jeg et træ, for det havde jeg også en skabelon på at lave, dels fra kalkmalerierne, for der har de sådan nogle meget interessante træer, både på kalkmalerier og gravsten, ikke, med bladværk, store blade og frugter og sådan noget, så jeg lavede nærmest sådan nogle sliktræer, med store røde frugter og blade, som var lyse. Jeg havde den der farveskala fra Broby Johansen, sådan en lys grøn og en zinnoberrød. Så var der siennafarvning og okkerfarvning selvfølgelig, altså jeg havde en farveskala, jeg tog i brug. Det er ultramarinblå, det er zinnoberrød, og det er sådan en lys okker og en mørk, en brændt varm sienna, og så er der en grøn, som jeg ikke lige kan huske navnet på, og en gul, ikke en kromgul, men en lidt varmere gul. Så der var en skala, jeg brugte. Jeg kunne gøre det, fordi jeg havde de der brikker at spille med. Så begyndte jeg også at tegne nogle mennesker, det er jeg ikke særlig god til heller, men de blev også bygget op i nogle systemer med nissehuer, zinnoberrød nissehue og rød trøje og ultramarin bukser og så nogle af de der spidse sko, som de går med nede i Jugoslavien, sådan nogle havde jeg stående, som jeg købte dengang, jeg var på ekspedition til Balkan og Tyrkiet i vores unge dage. Så det blev et hobbitland på en måde. Tolkien havde jeg jo læst også,

meget tidligt i 1960'erne, og så kom *Hob-bitten* på dansk i slutningen af 1960'erne, så den læste jeg en del. Morten var lidt for lille til den på det tidspunkt, men det kom sidenhen. Det blev til en slags, ikke et fairy-land, men et nisseland, med et landskab med horisontlinjer og sådan noget, det havde jeg jo også lidt i kroppen, og en rund sol, og månen. Det er selvfølgelig en tyrkisk måne. Og stjerner. Men det her, det er der, hvor det bliver elaboreret. Jeg skal prøve at vise jer nogle af de tegninger. Så blev Morten jo fan'ne interesseret, da jeg sad og tegnede der. Så ville han ikke tegne selv, men så ville han sgu have noget tegnet ind på min tegning, og det var det, der havde været hele projektet. Men det nægtede jeg. Da havde det taget mig, nu skulle jeg have det her prøvet af, og jeg havde sådan set i hovedet, at nu skulle vi lave hver sin. Jeg tror, det er på den tredje

tegning, og her snakker vi så om forløb, der i hvert fald har strakt sig over en uge, hvor han fik lov til at tegne, og det kan jeg vise jer, der er en underlig andeagtig fugl, der flyver rundt, ja, jeg havde også sådan en bølgehistorie, også en skabelon-bølge, hvor der sejlede en far og hans søn i en kano i det der nisseudtræk, hen over bølgerne, og der fik han lov til at sætte en fugl ind over bølgerne i et bestemt felt på tegningen. Og det gjorde han så. Og så fik han næsten ikke lov til at lave noget videre hen. Det, det udviklede sig til, var, at jeg fik lavet en frise, der faktisk strakte sig hele vejen rundt i hans værelse. Jeg ved ikke, hvor lang den er, tre-fire meter, på A4 ark. Og han fik dem så i halve, A5 format, og der lavede han faktisk også en tilsvarende frise efterhånden, for så gik der skred i det for ham også. Det lykkedes faktisk med de der japanske oliekridd.

Børns grafiske udtryksformer

*Publ. i Anne Mørch-Hansen, red.: Billedbøger og børns billeder.
København: Høst og Søn 2000, s. 178-199.*

Netop som jeg kører ind ad indkørselen til huset, kommer to piger i otteårsalderenovre fra naboen. De er fint klædt på og har håret sat op, som om de skal til fest. Den ene har et langt, mørkt og blankt skørt på, hvorimod den anden er i sort, kort nederdel; alligevel får jeg et piget, pink helhedsindtryk af dem, og ikke blot på grund af farverne på de fine bluser. De har små blomsterbuketter i hænderne – lyslilla haveblomster. Deres ansigter er malet op, men de er ikke rigtigt sminkede, heller ikke ligefrem maskemalet, men flot og halvt gennemskinneligt farvet er det med pink og lyslilla og anstrøg af mørk grøn som de dominerende farver. Det matcher blomsterne.

De spørger, om jeg vil købe en buket blomster.

Hvad koster sådan en?

– To kroner, siger de.

Jeg køber en. Den er godt krammet sammen og varmet igennem i hånden.

– Så I går rundt og sælger blomster. Sikke fine I er. Hvad er det I har farvet ansigtet med? spørger jeg.

– Det er sminke, svarer de.

De fortæller lidt mere om, hvad de har gang i, inden de går videre til næste hus i rækken. Man mere end aner, at det er en større fortælling, de går og udfører, hvor det formålsrettede at skaffe penge, snarere er brændstof end hovedsag i den dramatiske fortælling, hvis hovedtema er »piger sælger blomster«. Det er jo en gammel

klassiker, hvad enten det er socialrealistiske svovlstikker eller poetiske blomster, der er på programmet. Det er ikke blot en klassisk ikon i litteratur og kunst eller i kitschet masseproduktion i diverse medier; det er også en overleveret figur og tradition i pigernes kultur og lege.

Samtidig er der en bemærkelsesværdig modernisering i den måde, pigerne her har iscenesat og udfører den gamle historie på. De appellerer ikke ved at associere til fattigdom eller forrykthed eller barnlighed og dermed til voksen overhøjhed, de appellerer ikke nedefra og op, tværtimod har de sat sig op til at demonstrere det bedste, de kan vise både i udseende og adfærd. Det er mig, der står der pjusket hverdagsagtig; en stresset voksen, som skal leve op til deres rituelle, formfuldendte og festlige højtidelighed. De hverken tigger eller plager eller truer, appellerer eller forhandler – eller også gør de det alt sammen på en suveræn og sofistikeret manér. Vi lever når alt kommer til alt i kommerialiseringens og de store kræmmeres æra.

Selvom pigerne inde i masken virker lidt sky og forsagte, så gør de det med mod og form – og stor indsats. Ret beset er det et stort projekt, hvor blomsterplukningen har været den mindste del af planlægningen og forarbejdet, og hvor deres (selv)iscenesættelse givetvis har været den mest krævende del af projektet. Maskerne har det krævet tid og omtanke at lægge; de

er malerisk flot lavet og ret usædvanlige, som de fremstår et sted mellem almindelig sminke og karnevalsmaske. I det er der en pointe og en slags uhøjtidelig kommentar til det sminkede kvindeidol, de refererer til, og samtidig en nærmest legende underminering af dette at være »fine damer« og af prinsesse-Barbie-rollen. De bruger ansigtsmalingen til at omforme de gængse ikoner; de efterligner ikke blot ikonerne, ligesom de heller ikke blot laver en klovneagtig parodi på dem. De grønne og lilla nuancer ligger tilmed og lurer i et dæmonisk register.

Sminkningen er godt blikfang, samtidig med at den virker som et brud på det vanemæssige. De bruger ikoner og andet billedmateriale som et råstof, som de omformer, samtidig med at de reflekterer det, så der kommer en anden funktion såvel som en anden betydning til udtryk; de bruger råstoffet som materiale til at fortælle en historie om og med sig selv og deres erfaring, samtidig med at det er en aktion i sig selv, fremstilling af en anden slags virkelighed – legens – i forhold til de formålsrettede aktiviteter, der ellers præger deres dagligliv.

Udklædning og ansigtsfarvning er et centralt redskab for pigernes projekt og fortælling. Det er med til at gøre aktionen spektakulær og bryder samtidig den vanemæssige aflæsning af situation og figurer; det sætter en anden kode ind: Det her er leg. Og det handler om at skabe en god leg. Det er et omfattende projekt, der kræver et omfattende beredskab af færdigheder og knowhow på mange planer.

Jeg fik aldrig spurgt dem, hvad de skulle bruge pengene til. De havde sikkert et projekt med dem også.

Billede som legekultur

Historien viser, hvordan billedmæssige udtryk indgår som en del af leg og andre aktiviteter. Her bruger pigerne sig selv og sminke som materiale og et skulpturelt medium i stedet for papir og tusser som basis for et billedligt statement. Det er ikke usandsynligt, at de har brugt andre grafiske former i forløbet forud for salgsturneen, eftersom børn ofte laver både skitser og skriftlige oplæg, »drejebøger« eller eventuelt plakater som led i sådanne projekter; måske de også har et trip kørende med blomster- og prinsesse-tegninger eller Barbie-lege og indretning af dukkemiljøer, således at blomstersælgeriet blot er en del af et langt mere bredspektret fiktionsunivers, hvad det under alle omstændigheder er i forhold til den legekultur, det er en del af.

Et eksempel på en tegning, der hører til samme pigekultur-univers, er tegningen af et pigeværrelse. Tegningen skildrer ikke bare et værelse med læsende piger i en situation ved sengetid; den er selv en del af værelset, idet den har fungeret som en del af en lang, lang frise, der, efterhånden som den blev tegnet frem, nåede hele vejen rundt i værelset oppe under loftet; nogenlunde samme placering som plakaten med navnet har på tegningen. I nogle sekvenser har frisen tegneseriepræg med en kort fortælling, der løber over flere billeder inden for den overordnede narrative ramme med temaet pigeliv. De fleste tegninger har som denne en klar enkelhed i scenografien, mens detaljerne ofte er skildret med næsten broderet omhu og får en ornamental karakter. Tegningerne er ganske typiske for piger i den alder. Den type tegninger indgår i mange forskellige sammenhænge og betjener sig af et spektrum af gængse konventioner, figurer, si-

tuationer og teknikker, som cirkuleres og traderes i pigenkulturen, og som varieres og gives et individuelt præg i den aktuelle tegning.

Tegningen er ikke en gengivelse af pigens værelse, men snarere en stiliseret idealfremstilling af pigeværelse. Alle tegningerne i frisen er i denne ikoniske forstand realistiske fremstillinger både af ganske banale dagligdags hændelser, rum og optrin og af særlige situationer. Der er bl.a. tegninger af to pigers køb af is ved en slikbod, hvor pigefigurerne er pyntet op til at købe is på en måde, der minder om blomsterpigernes.

Hos børn er de forskellige udtryksformer sjældent rendyrkede som enten narrative, grafiske, musikalske eller dramatiske foretagender, men de indgår oftere mere eller mindre centralt som integrerede elementer i forskellige projekter og lege. Børn skelner dog samtidig mellem de forskellige udtrykstyper og genrer og udvikler forskellige specialiteter. Nogle er gode til det ene, andre til det andet. Nogle er gode til fortælling, andre er gode til tegninger og billeder og anden grafisk idræt. At kunne sminke sig eller lægge maske er en særlig specialitet, som i sig selv kræver lang og sej tilegnelse, og som kan beslaglægge opmærksomheden i perioder, hvor det er »in« hos en gruppe piger. Ud fra en voksen synsvinkel betragtes sådanne aktiviteter og udtryk oftest som en slags forskole til det, som det »rigtigt« kommer an på. Kort sagt: voksne ser det som pudsig eller vigtige udtryk for barnlige forholdsmåder og kvaliteter. Men ikke som noget, der har særlige kvaliteter i sig selv.

Anlægger man forsøgsvis et andet perspektiv, hvor man ser blomsterpigernes projekt som et selvstændigt kulturudtryk, kommer som skitseret en anden historie

til syne – da er det, de fortæller, ikke de voksnes historie om barndommens viderverdigheder, men pigernes måde at praktisere barndom på, deres fortælling om den og deres erfaring med den. Det er en fortælling, hvori også det pædagogiske perspektiv og de voksnes bekymring spiller med og bruges som råstof – helt derud, hvor det er et godt middel til at trække penge ud af voksne. Vi vil oftest se historien som noget, der spiller op til et fremtidigt resultat – det voksne produkt, dvs. hvordan projektet i dette tilfælde præger pigerne med tvivlsomme værdier og kompetencer. Hvad pigerne gør i konkret praksis, er tværtimod at dekonstruere netop disse forestillinger og ikoner.

Projektets temaer er ikke sammenfaldende med dets betydninger, temaerne er nødvendige ingredienser i og råstoffer for en stærk fortælling, hvis udsagn ligger på et andet plan. For pigerne er den intention at skaffe penge givetvis ikke ligegyldig, og den er en afgørende del af impulsen, men den omfattende omhu, de har lagt i projektet og dets udførelse, viser også, at det i sig selv er det centrale, i det lys bliver det kontante udbytte både et krystalliseringspunkt og en biting.

Historien med pigerne er nok ikke, hvad man almindeligvis vil opfatte som et karakteristisk billedligt eller grafisk udtryk, end ikke i børnehøjde. Børnetegninger i form af kulørt tus på papir er, hvad vi betragter som den centrale type og som et næsten arketyrisk tilbehør til børns liv ved siden af lege, rytmske udtryk og fortællinger. Når jeg alligevel har slået ned på dette eksempel, er det fordi det tydeligere og med flere dimensioner kan vise den sammenhæng, som også de mere vante grafiske udtryk indgår i, og fordi det dermed forhåbentlig kan bryde de forforstå-

elser, vi har som filter, når vi aflæser børns tegninger og tegneri.

Nogle synsmåder

Når det kan være på sin plads at trække dette frem, er det fordi de gængse forholdsmåder til børns billedmageri sætter sådanne filtre op. En almindelig måde at forholde sig til dem på er at glorificere dem og se dem som udtryk for noget oprindeligt, ægte, spontant, naturligt og så videre. Tegningerne ses som udtryk for, at børnene endnu ikke lider af de voksnes civilisationsbestemte afstumpninger, men har deres fantasi og kreativitet intakt.

Også denne synsmåde sætter disse udtryk som noget sær-barnligt. Det vil sige, at synsmåden ikke forholder sig til billederne og de situationer, hvori børnene frembringer dem. Den er på mange måder en voksen projektion på børnene af, hvad vi ikke mere er, men evt. burde være, eller hvad vi ideelt set mener, barndommen burde være. Og den fører ofte til synspunkter i retning af at søge at bevare og videreudvikle disse egenskaber og at beskytte børnene mod de elendige billeder, de lokkes til at se og købe eller efterligne.

Børn falder jo ofte for det, som fra en voksen vinkel er smagløst og ringe. De bruger tilsyneladende bare løs af skidt og kanel uden at skelne. Men måske skelner de netop ud fra en anden målestok, ud fra hvad der er egnet til brug i deres egne kredsløb, for det er jo ikke hvad som helst, der slår igennem i deres cirkulation. De er i høj grad selektive, men efter andre kriterier end voksnes. Den særlige form for pædagogisering, som børns billedbrug og konsum ofte udsættes for, er ud fra denne synsvinkel problematisk; man overser let de kvaliteter, der er i disse billeder, og handler skævt.

En anden synsmåde er pædagogisk, udviklingsorienteret. Billederne betragtes som særlige udtryk, der hører særlige aldre og udviklingsniveauer til. Billedmageriet bliver her led i det store udviklingsprojekt, vi har kørende med børnene. Det bliver middel for et overordnet pædagogisk mål. Børnenes billedmageri, dets situationer, dets udtryksformer og dets betydninger forsvinder her bag aflæsningen af det som muligt råstof og instrument for det pædagogiske projekt.

En tredje synsmåde er den kunstneriske. Børnenes billeder bliver betragtet ud fra kunstinstitutionens perspektiv. Et kunstpædagogisk projekt kan tage sit afsæt i denne synsmåde. Disse synsmåder indgår i forskellige komplekser, ofte alle på en gang. Fælles for dem er, at de udspringer af en tænkemåde, som er forankret i dannelseskulturen – ligesom vores barndomsopfattelse i det hele taget er det. Den implicerer, at børn og deres udtryk betragtes som symptomer på barndom, det vil sat på spidsen sige udtryk for mangel, for underudviklethed. Synet på børn og »primitive« følges på mange måder ad.

Børnetegning som kulturudtryk

Min påstand er, at ingen af disse synsmåder er tilstrækkelige, at de fører til fejlopfattelser med store pædagogiske konsekvenser, og at de skjuler børnebilledernes særlige æstetik, særlige karakteristika og særlige funktion. For at opfange disse er det nødvendigt at anlægge en synsmåde, der som udgangspunkt ser disse billedudtryk som kulturfænomener af en særlig art. Vi er så vant til at se dem i udviklingsparadigmets kategorier, hvor vi bruger alder som standard, at vi overser et langt mere grundlæggende træk.

Børns udtryksformer rummer en uendelighed af forskellige typer og genrer. Billedudtrykkene findes i utallige former og situationer. Tegningerne udgør alene et særligt landskab med et utal af forskellige typer; børn laver »skrift«, sætter mærker og laver mønstre, de laver ornamentik på hvad som helst; de har poesibøger, de laver graffiti i en uendelighed af afarter, kærestebreve fx; grafisk ornamenteret brevskriveri er et stort hit blandt større piger; de laver collager, opslagstavler; mange drenge og en del piger laver tegneserier, korte striber eller hele album; småting og tegnerier cirkulerer i klasserum og børnehaver, bogbind får en tur, marginer i hæfter og bøger.

Børnene »betegner« og »beskriver« omgivelserne og sig selv. De sminker sig og maler tatoveringer. De samler billeder og bruger overføringsmærker, de fremstiller ready made's, laver skulpturelle udtryk som Barbielejligheder og samlinger.

På det seneste er computeren kommet i brug også til billedmæssige udtryk. Den kan blive et nyt gennemslagskraftigt medium og redskab ved siden af tusserne. Den er samtidig et værktøj, der kan slå bro over kløften til de voksne og deres projekter med børn og barndom. Børnene, indtil videre måske især større drenge, har for længst taget dette redskab til sig og integreret det i legekulturens udtryksregister, før det er blevet pædagogisk projekt. Basis for at dette har været muligt, er efter min opfattelse igen legekulturens metoder, organisations- og formidlingsformer samt dens netværk. Dette kan tjene som eksempel på de ressourcer, der ligger i den, ligesom det følgende eksempel.

Kortlægning – computerspil

Den mærkelige tegning, som er vist her, er tilsyneladende en lidt tilfældig skitse, nogle forskellige anslag, der ikke er blevet til mere, men den er alligevel bemærkelsesværdig, for det første fordi den var en af mange tegninger af samme type, som en gruppe otteårs drenge havde kørende i fritidsinstitutionen på en skole. For det andet fordi den er relateret til moderne medier, computerspil og rollespil i en mere grundlæggende forstand end blot gengivelse af scenerier.

Drengene sad ofte intenst koncentreret om at lave sådanne tegninger, der tog sig ud som en kombination af mønstre og små »environments« med små, fint ofte blyantstegnede situationer, landskaber og optrin af blandet, mere eller mindre »fantasy«-agtig karakter. Nogle af den type tegninger er direkte en art redskaber til at udforske et computerspil. De laver en slags kortlægning af spillet i relation til dets forløb, figurer og overgange – de tegner »banerne«, som de kalder det, så det kan fungere som en art brugsanvisning og huskeseddel. Spillets dimensioner omsættes i en todimensional model. Det er en model over spillet, som er opbygget af både analoge og digitale elementer, tegn og koder, nærmest som gamle landkort.

Tegningen her er imidlertid ikke direkte knyttet til spil. De laver den slags tegninger for deres egen skyld, som selvstændige udtryk, hvorigennem de frembringer særlige grafiske rum og fortællinger, der samtidig er en fortælling om at fortælle. Den traditionelle struktur med en begyndelse og en slutning er ophævet og omsat til et fortællingens felt, en slags hypertext. Tegningerne har karakter af opdagelsesrejser både i de fantastiske egne og i grafikkens og fiktionens muligheder.

De digter og tegner et særligt rum frem, hvori der er inkorporeret både middelalder, eventyr og modernitet og science fiction. Forbindelsesleddene mellem disse tilsyneladende disparate ingredienser ligger på et abstrakt metaplan, der også er grafisk realiseret gennem de særlige formaliserede tegn og koder inspireret af computer- og rollespil.

I de mere elaborerede af disse tegninger opdager man, hvad der er en art rammeunivers også for de spredte løse forsøg og småtegninger, som drengegruppen går og laver. Det kan være som at se ind i små land- og mindscapes, som er inde i noget andet, som på sin side kan ses som en visualisering af ellers skjulte forbindelseslinjer, underliggende systemer og andre niveauer i kommunikationen. Fortællingen og dens forskellige lag gestaltes fragmentarisk og har karakter af en simultan arena, hvor dynamiske bevægelser udspiller sig på scenen, og hvor også selve det sceniske er tegnet med og reflekteret konkret.

En yderligere dimension i illustrationen her er mønstret, som er bygget op af firkanter med geometriske og symbolske tegn. Der er ingen tvivl om, at den æstetiske brug af materialet spiller en rolle, samtidig med at det refererer til keyboard og space- eller fantasy-universer. Her ses, hvordan den moderne virkelighed og dens medier indoptages og forarbejdes i såvel narrative og æstetiske dybdelag som i særlige perceptionsformer og på måder, som ikke er uden slægtskab med træk i aktuelle kunstformer.

Man ser her eksempler på, hvordan børnene omsætter og bruger de nye mediers stof, æstetikker og narrative former som råstof for tegninger og fortællinger. Disse udtryk er ultramoderne, men har

samtidig tegnekulturens traditionelle former som grundlag (korttegninger, modeller og opskriftstegninger er fx gamle træk i drenges tegninger).

Lidt af det samme abstrakt-konkrete præg som drengegruppens fantasy-tegninger, har på en ganske anden måde den tegning af et iglolignende hus, som indleder dette kapitel. Her er den vante husformel omformet til et farvestærkt fraktaliseret mønster med en legende systematik og ekspressiv brug af former og farvemateriale. Den kommenterer og reflekterer derved på et underforstået metaplan sin egen materialekarakter. Tegningen fremviser ikke virkelighedsillusion eller efterligning, men ekspressiv konkretion og effekt. Hvem sagde modernistisk kunst? Eller Egon Mathiesens billedbøger?

Forskellene mellem huset her og drengens fantasy-tegning er store og iøjnefaldende, ligesom tegningsarterne har vidt forskellige funktioner og projektet med dem er forskelligt. Drengen tegner småt og sirligt, vendt koncentreret ind i det virtuelle rum, og bruger et blandet konglomerat af former og stof, mens pigens tegning er udført i store kraftige strøg og har en åben, udadvendt ekspressiv karakter og enkelhed. Huset og dets artistiske udstråling er hovedsagen i sig selv, mens drengens tegning i højere grad er led i en undersøgelse af temaer, teknikker og sammenhænge, hvor den æstetiske realisering nok er vigtig, men sekundær i forhold til projektet. Og dog har det keyboard samtidig en selvstændig æstetisk realitet og styrke; det har været et grafisk projekt i sig selv at få det lavet »rigtigt« form- og farvemæssigt.

En tegning af tegning

Interessant i samme boldgade som de to foregående eksempler er en drengs skitse af et mønster. Den er tegnet med blyant og virker ved første øjekast som en ligegyldig mellemregning i form af et lidt primitivt og tilfældigt kradseri, hvad den muligvis også var i udgangspunktet. Men teksten, der er tilføjet, gør den interessant i forbindelse med den sammenhæng, den indgik i. Tegningen er lavet som en del af et fællesprojekt, en fire-femårs dreng og hans far havde kørende. Drengen tegnede en serie tegninger til en »billedbog«, som handlede om en indianer, der var på bøffeljagt og kom såret hjem til familien med føden. Drengen lavede tegningerne omhyggeligt og gennemført og dikterede teksten til den voksne, som skrev den på de blanke bagsider. Midt i bogen kommer så denne tegning, der tilsyneladende ikke har noget med noget at gøre i forløbet ud over som en art mellemspil – eller måske tænkepause, mens drengen fandt på fortsættelsen. Men den skulle alligevel med.

Ret beset er den ganske usædvanlig, også som grafik. Teksten til den åbner ikke blot tegningen, men den er et sjældent indblik i, hvad der ligger som grundlag for børns tegnerier. På et metaplan beskriver den sig selv, reflekterer over både tegnetekniske problemer og virkemidler samt forholdet mellem tegning og virkelighed, fiktion og realitet. Den broderer ligefrem en kompleks filosofisk historie frem om dagens gang såvel som om perceptionens og tegningens gang med noget nær erkendelsesteoretiske dimensioner. Den åbner for indsigt i, hvad der ligger af kognitive beredskaber i tegneriet, og i, hvordan børn undersøger og forholder sig til det tegnede som tegning, som æstetik og betydningsproduktion eller som re-

præsentation af fysisk virkelighed såvel som af konceptuel og mental virkelighed: *En tegning er en tegning er en tegning... og er den her tegning og hvad er det jeg frembringer når jeg tegner det her?*

En tilsvarende kompleks måde at forholde sig til sig selv, sin rolle, de andre deltagere, legen selv, fortællingen og dens udførelse på, finder man i børns rollelege. Tegningen her er omkring femogtyve år gammel. Det er ikke kun nutiden og dens medier, der sætter refleksion, metabevidsthed og hypertexter på dagsordenen; de sætter det snarere i fokus, flytter det fra baggrund til forgrund. Nu som før er det sjældent, at dette underlag synliggør sig som i denne tegnings tekst, oftest er det gemt i diskursen og i den aktuelle tegnings kontekst og æstetiske gestik.

Tegninger og legekultur.

Tradering og fornyelse

Billedudtryk formidles børn imellem som enhver anden »folkelig«, mundtlig kulturs udtryksformer. Børn i tegnealderen, legealderen, lever i en mundtlig kultursfære. Legekulturen er i familie med en hvilken som helst anden såkaldt oral kultur – mens voksne i det moderne samfund lever i skriftkulturens rum for nu at sige det kort. I en mundtlig kultur traderes former, genrer, æstetikker i uformelle netværk gennem deltagelse og udøvelse.

Børns billedudtryk traderes på samme vis børnene imellem. En betingelse for, at det kan ske, er formelfasthed, at udtryk-kene beror i enkle skabeloner – de forkætrede klicheer, skemaer, der ofte betragtes som ubehjælpssomme, mekaniske reproduktioner af forskrifter. De gentager jo det samme alle sammen. Det samme hus igen og igen, det samme træ, det samme skema for blomst, den samme prinsesse,

den samme jagerbomber og så videre og så videre.

Her er et af de punkter, hvor kvalitetskriterier fra den moderne kunstinstitution, der bygger på begreber som originalitet, nyhed og individualitet, støder frontalt sammen med børns billedformer og æstetikken i dem. Til gengæld svarer de til, hvad man finder i folkekulturernes billedudtryk eller for eksempel i middelalderkunstens.

Denne formelfasthed er mindst af alt et udtryk for fattigdom eller uudviklethed i billedudtrykket; den er tværtimod betingelsen for billedrigdommen i børnehøjde. Uden disse formler intet. De er betingelsen for, at den kulturelle bagage og knowhow kan trades, og at alle børn i princippet kan deltage, vel at mærke hvis de er i en sammenhæng, hvor disse udtryksformer er i brug, så de kan tilegne sig dem. Børnene leverer dem til hinanden, udveksler fiduser: *Sådan og sådan er hus, sådan og sådan er fugl. Nåh, tegner du et »skud« på den måde!*

Ligesom skrift ofte anvendes som bogstavformler og rent grafisk materiale, fx når mindre børn skriver deres navn ind i tegningerne, kan sådanne formler bruges som en slags hieroglyfisk billedskrift. Et træk Egon Mathiesen eksempelvis har brugt til at lave kapiteloverskrifter rettet direkte til børnene i *Mis med de blå øjne*. Pigen, som har tegnet huset her, har improviseret over konventionen; i stedet for at riste sit navn i tegningen, har hun lavet en ikon af et selvportræt som signal for, at det her er »mit hus«.

At her er tale om kulturelt overleverede formler og konventioner, modsiges ikke af, at børn i bestemte aldre har karakteristiske udtryk; for selvfølgelig er der både motoriske og mentale rammer for, hvad

de kan i en given alder. Alderskarakteren er imidlertid underordnet kulturoverleveringens betydning i de forskellige alderslag.

Et andet grundelement i disse udtryksformer ved siden af formelfastheden er en højt udviklet *improvisationsteknik*, som den blandt andet er eksemplificeret i omtalen af *Mønsterhuset*, og som er en dimension i alle de tegninger, der illustrerer artiklen. Improvisationsfærdighed kommer ikke ud af luften, selvom det er et aspekt, vi identificerer som himmelsendt barnlig spontanitet. Den må tilegnes gennem vedvarende øvelse og brug. Spontanitet i børns udtryk beror ikke så sjældent på en sejt tilegnet kunnen, som er blevet suveræn artistisk beherskelse. Men som sådan kan den til gengæld være der på alle niveauer fra de mindste til de største. Og også hos dem der ikke er specielt »gode« til lige det, men som måske er gode til at deltage.

Tegningen, hvor der skildres en skudveksling mellem to cowboys, er, selvom man vel kunne tro det modsatte, en tilfældig skitse lavet med kuglepen på et stykke ternet papir, der lige var ved hånden. Den er på en gang et mellemtrin i en lang proces og et resultat af en stribe forsøg og skitser samt nogle »færdige«, elaborerede og farvede tegninger med cowboy-motiv. Tegningen bygger på velkendte formler og skabeloner både indholdsmæssigt og grafisk, ligesom brugen af tegneseriernes virkemidler og klicheer er tydelig.

Forud ligger der mange tegninger af cowboy-land, af pistoler, af fodstillinger, af skud, af bevægelser, af synsvinkler og perspektiver, af teknikker med farver og uden farver. Der er skitseark med alt muligt blandet sammen. Når noget er mis-

lykkedes, hvad ofte er sket, kan det være frustrerende, og tegningen er kasseret uafsluttet; men alligevel har tegneriet som regel været brugbart i situationen enten som samværsmidium med andre børn og voksne eller som fortælling, interessant detalje eller ligefrem som et vellykket skilderi.

Der er ikke tale om programsatte forarbejder og øvelser. Alligevel ligger der vedholdende øvelse forud for denne tegning i form af en årelang akkumulering af færdighed, skabeloner og knowhow, der er tilegnet i så høj grad, at det i en given situation kan udløses i en improviseret grafisk aktion med stor ekspressiv effekt. Her har et par henkastede skud ramt rigtigt med selvfølghed. Det er der bare.

En delvis specialisering af udtrykskompetencer hos de enkelte børn er et andet element, som det kan være vigtigt at forholde sig til. Ofte overser man de kulturelle kompetencer, børn besidder, og som på mange måder er mere avancerede end det, vi sætter ind med gennem pædagogiske initiativer. Grunden til at vi let kommer til at begynde i en slags voksendefinerede nulpunkter er, at denne børnekultur ligger ved siden af skriftkulturens former, kontekster og kvalitetsnormer. Den er noget andet, og den har andre funktioner og kvalitative træk.

Tegneserie som specialitet

Drenge i den tidlige skolealder kan have trip med at lave tegneserier. Nogle af dem fortsætter op i senere aldre. Tegneserien, dens sprog, signaler og koder har i det hele taget haft en gennemgribende betydning for børns grafiske udtryk, sikkert især efter den slog igennem som medie i halvtredserne trods stor modstand fra både opdragernes og tegnepædagogernes side.

De elektroniske billedmediers betydning er i sammenligning kun minimal. Denne betydning gælder ikke blot drengenes tegninger, hvor det er tydeligst.

Også piger laver tegneserier, en særlig tøsevariant. Og de bruger tegneserieelementer i stor udstrækning i deres tegninger og andre grafiske udtryk, fx har mange af deres ornamenteringsteknikker rod i tegneserier. Tegningen af pigeværelset har ikke blot talebobler; den dobbeltoptik, der ligger såvel i den selvrefererende og humoristiske helhed som i nogle af dens delelementer, fx i den indbyggede skrift, den grafiske kommentar, der er bygget ind i billedet af trækronen, er hentet lige ud af træk i Carl Barks' *Anders And*. Desuden er tegningen som før nævnt del af en lang frise, der som sådan er en slags tegneserie.

Det hører dog til sjældenhederne, at piger har så lidenskabelige trip kørende med tegneserier, som nogle af drengene har. En gruppe drenge kan have tegneseriemageri som fælles projekt i en længere periode. Enkelte har det som specialitet.

Tegneserien her ser ikke umiddelbart ud af meget, en lidt primitivt og sjusket tegnet sag på ternet papir. Men studerer man den lidt nærmere, vil man opdage, hvor kompleks og raffineret den er, ikke blot som et selvparodierende nummer, men også grafisk og tematisk. Og dens plot er både præcist og suverænt realiseret. Den har flere lag, men som et udtryk for og et udsagn om børns erfaring med det barnlige og det at være barn siger den sparto til hvad som helst. Samtidig med at den nok så tragisk lader drengenes frihedsprojekt lide skibbrud og sætter både børn, leg og frihed i kirke – hvad der sikkert er en grad værre end skole – under den inkarnerede voksenmagts overvågning, så lader den jo det modsatte ske

i fortællingens legende praksis og i det komiske overskud, den er fortalt med. I historien på papiret får præsten ram på drengene, men med de samme streger på det samme papir får drengen ram på »præsteriet«. Sådant kan de historier, børn *fortæller sig* om sig selv, tage sig ud.

Børns tegninger som fortælling

Børns tegninger er oftest ikke billedprodukter, enestående billedudtryk, hvor det er billedet i sig selv, det kommer an på. De er snarere en slags *fortællinger*, som forløber i en proces og egentlig hverken er beregnet til noget eller har en værdi ud over situationen. De er en art grafiske handlinger svarende til en fortælling eller en rolleleg, som foregår i situationen og har sin mening og værdi, mens den foregår. Kompetencer og æstetik er udviklet til det formål. Børn forholder sig på den baggrund artistisk både til det at tegne, til tegningen og det stofflige æstetiske materiale, men kvaliteten har andre parametre, end hvad der gælder for kunsten eller pædagogikken.

Et tilsvarende aspekt er selve tegnesproget, klicheernes og formlernes symbolske betydningsindhold. Her går man galt i byen, hvis man som vanligt aflæser disse billeder som afbildninger af »virkeligheden«, imitationer. De er lige så lidt som kalkmalerierne afbildninger eller beskrivelser fx af et bestemt hus (jævnfør de tidligere omtalte hus-tegninger). Det er almindeligt at aflæse dem, som om de var udtryk for den »beskrivende« intention, der har ligget i nyere tids kunst, eller at aflæse dem kognitivt på linje med »koncepter« i modernistisk kunst, dvs. som afbildninger af mentale størrelser.

Beder man børn om at tegne et hus, får man skabelonen i en eller anden udsæt-

ning, et ubestemmeligt hus. Beder man dem så om at tegne: *Dit hus*, så får man samme smøre måske i en lidt anden udgave. Det kan man se som et udtryk for manglende skelneevne eller for utilstrækkelighed i evnen til at individualisere, eller man kan se det som et eksempel på, at deres tegnetradition mangler redskaber.

Jeg vil hævde at dette beror på en fejllæsning af børnetegningerne. Projektet med dem er et andet. Det, som ligner »mangel« fra én synsvinkel, er avanceret, når det ses fra en anden.

Børn møder ikke op som tomme tavler. De har en bagage af kompetencer med sig, ikke mindst når det drejer sig om kulturelle udtryksformer. Men for at disse potentialer kan videreudvikle sig og forny sig, er det ikke ligegyldigt, hvilke omstændigheder vi etablerer, ikke ligegyldigt, hvilke rammer og værktøjer der er disponible. Det er heller ikke ligegyldigt, hvordan voksne involverer sig i det.

Situationsbestemt tegning

Næsten alle børnetegninger er knyttet til en aktuel situation, som de er afhængige af og har en særlig funktion i både tematisk og æstetisk. Det er sjældent, at børn laver billeder som et løsrevet eller selvstændigt projekt, der svarer til, hvad en kunstner laver, en kunstner, hvis projekt oftest er at lave et situationsafhængigt billede, dvs. et billede, som kan gå alene ud i verden, hvad enten det er kunstinstitutionens verden eller det er markedets. Det betyder således ikke, at kunstværket er kontekstløst – eller at det ikke forholder sig til situationer, evt. refererer til dem eller forarbejder dem, men det er ikke rettet mod den situation, hvor det fremstilles, tværtimod slettes sporene til den som regel. Billedet er et resultat af den situation,

ikke en medspiller i den. Det fremstilles i isolation i én situation med henblik på spil i en anden.

Børns tegninger er ikke kunst i den forstand. De kan være artistiske og æstetisk set raffinerede eller slående eller rent ud fabelagtigt godt lavet, »set«, men det er en anden sag, som på sin side har betydet, at de alligevel har kunnet give impulser til såvel kunstnere som billedbogsmagere, og at de sammen med anden »primitiv« eller folkelig kunst har kunnet bidrage med metoder og former til sidste århundredes modernistiske gennembrud i kunsten.

Børns billedudtryk har karakter af grafiske handlinger i bestemte situationer, hvor de får deres mening og betydning. Billedmageri af forskellig art aktualiseres i en mangfoldighed af situationer. Det kan være programmerede og voksenstyrede pædagogiske projekter. Det kan også være helt uformelle og tilfældige situationer, hvor tegneri kommer op, måske fordi der ligger en tus og lidt papir. Midt i en leg kan der opstå behov for lidt grafik eller skrift eller annoncering eller måske en undersøgelse af nogle figurer.

Ligesom der er en mangfoldighed af situationer, er der en mangfoldighed af funktioner, som de grafiske handlinger kan spille med i. Det grafiske udtryk kan være en biting eller det kan være hovedsagen, undertiden helt derud, hvor det er selve det at tegne, der er sagen. En art metategneri, hvor børn mimer tegning som aktivitet, eventuelt parodierer den, er fx ikke ualmindeligt.

Et eksempel på en situationsbestemt tegning er én, som vi kan kalde Knold og Tot. Den er tegnet af en to-treårs dreng. I tegningen, som er lavet med en kraftigt grøn tus, finder man de vanlige formelskemaer

for personfremstilling, men de er suverænt behersket med en udviklet improvisationsteknik.

Tegningen er opstået ret tilfældigt i en situation, hvor en forælder sidder og arbejder med nogle papirer. Drengen sætter sig på bordet, får et kasseret papir og giver sig til at tegne på det. Først et par figurer for nedenu; det bliver til Knold og Tot. Så begynder han at sætte prikker rytmisk med kraftige nedslag. Det bliver til regnvejre. Det er prikkerne, den grafiske aktivitet, der bliver til regnvejre, ikke omvendt. Dvs. der er en vekselvirkning mellem den grafiske aktivitet og udviklingen af et narrativt forløb. Det næste led er, at »regnen« derigennem kan forstærkes både som rytmisk aktivitet, som grafisk og fysisk handling; selve fremstillingen af regnen bliver hovedsagen. Det bliver projektet at få Tot regnet til. Sidste led er, at Knold også tegnes øverst oppe sammen med mere regn, så der er noget for Knold at dykke i. Til sidst dikterer drengen »teksten« til faderen, der er blevet direkte involveret i hans projekt. Tot er på det helt konkrete plan forsvundet under regn.

Tegningen udvikler sig således i en interaktion mellem de to i situationen. Den opstår i og af situationen som et medium for samværet, for skabelsen af en situation og en fortælling. Dens stærke ekspressive grafiske kvaliteter kunne nok aflæses isoleret i sammenhæng med en viden om drengens alderssvarende brug af skemaer og teknikker; men deres betydning og fortællingen lod sig ikke afkode uden baggrundsviden om situationen. Tot er prikket væk og blevet væk, kan ikke aflæses, uden at man ved, at han er tegnet væk som følge af historiens gang. Tegningen sletter i processen sig selv og sin historie.

Børnebilleder, kunst og billedbøger

Situationen er, at børn i dagens Danmark laver billeder som aldrig før i historien. Aldrig har så mange børn og fra så tidlige aldre tegnet og skriblet så meget. Og de har ikke lært det af os voksne eller vores »forbilleder«. Vi kan faktisk ikke det, de kan. Ingen af os. Det er ikke rigtigt, når man siger, at de flestes tegneudvikling er gået i stå i tolvårsalderen. Hvad der er rigtigt er, at de fleste holder op med at tegne i den alder. Men vi voksne kan heller ikke længere tegne som børn. Vi kan måske efterligne ganske få typer af børns tegninger. Men de tegninger, vi laver, betyder ikke det samme som børns tegninger. Indgår ikke i de samme sammenhænge. Er ikke det samme. Højst mangelfuldt efterlignet, hvis der da ikke er tale om at hente impulser fra børnetegning som visse kunstnere har gjort, Klee, Appel, Jorn med flere, som har drevet former og skabeloner op i et raffineret modernistisk udtryk, der ikke har ret meget med børnetegninger at gøre. Hvad de har gjort, er på en måde det samme, som børn gør – bare omvendt. De har hentet et råstof fra en anden kulturel sammenhæng og omformet det til en anden fortælling – fortalt det om, malet det om og placeret det i en ganske anden kontekst – kunstinstitutionens, hvor det får en radikalt anden betydning.

Også børn henter råstof alle vegne fra, i det sociale og kulturelle rum der omgiver dem samt fra diverse medier, og de fortæller det om i deres lege, i deres sange og i deres billeder. Man kan kalde det påvirkning, for selvfølgelig indvirker omgivelserne, men det er ikke mekanisk efterligning, og det betyder som regel noget ganske andet end i den oprindelige kontekst. Der har ofte været talt om en ødelæggende påvirkning fra alskens billed-

strømme, kommercielle og elektroniske, forførende og fordummende, der lammer børnenes ellers så fantasifulde og sprudlende udtryk.

Man kunne heroverfor hævde, at børns tegninger og øvrige billedudtryk mindst af alt er symptomer på elendigheden. Legekulturen som sådan og tegnetraditionerne i særdeleshed viser netop, i hvor høj grad børn derigennem bliver sat i stand til at sejle på disse billedfloder. Den sætter dem i stand til at gøre noget ved det, omforme det til selvudtryk. Den giver dem grafiske og æstetiske færdigheder og situationer, som gør, at de ikke er ofre for denne flom. Den bliver råstof og omformes derigennem til et medium for dem. I børnekulturen er der således udviklet midler, som mange søger efter i et pædagogisk ærinde.

Barnlige udtryksformer har givet inspiration til både modernistisk kunst og litteratur, eksempler er Klee, Appel og Jorn, for ikke at tale om dadaisterne og andre lignende kunstnere. Hermed er ikke sagt, at børns artistiske udtryksformer er kunst – der er bl.a. en kunstinstitution og et kunstkoncept til forskel. Disse kunstneres billeder er ikke barnlige, ej heller mimer de børnetegninger. Kunstnere har hentet impulser, råstof og æstetiske metoder fra børns (og evt. andre »primitives«) udtryk og har stiliseret former og skabeloner til et raffineret modernistisk udtryk. De er lige så forskellige fra børnetegninger som fx H.C. Andersens eventyr er fra den mundtlige tradition, han henter stof og metoder fra.

Det er sjældnere, at de, som laver billeder *for* børn, har hentet impulser fra børnetegning. Her har et formidlingsperspektiv og pædagogisk orientering været dominerende. Det har blandt andet hand-

let om at formidle bl.a. kunstneriske eller oplysende kvaliteter til børn, som regel i en form tilpasset deres alder, hvordan den nu er. Billedproduktionen for børn har overvejende enten været pædagogisk orienteret eller markedsstyret og underholdningsorienteret. Billedstoffet har i begge tilfælde været adapteret til børnebrug.

Dette gælder også langt hen fremstillingen af billedbøger, som traditionelt har været det centrale medie til formidling af billeder til børn. Der er mange, som har hentet instrumenter til adaptation og formidlingsteknikker fra barnlige udtryksformer. Men der er ganske få, som har hentet impulser og æstetiske greb fra børns billedfremstilling på samme vis som H.C. Andersen gjorde i sin litteratur for børn og voksne, hvor »fortalheden« for børn blev den diskurs, der forløste både hans voksne erfaring og hans kunstneriske potentiale. Til gengæld udgør bøgerne fra de få, som har arbejdet på denne måde, et højdepunkt af historisk set nybrydende klassikere, som stadig er holdbar børnelæsning. Eksempler er Heinrich Hoffmann med *Den store Bastian* (1845), Wilhelm Busch med *Max und Moritz* (1865) (*Knold og Tot*), Ivar Arosenius med *Katterejsen* (1909) og Helen Bannerman med *Lille sorte Sambo* (1899).

I efterkrigstidens billedbøger og illustrationer har relationen til børneudtryk fået et bredere gennemslag i sammenhæng med, at modernistiske udtryksformer også manifesterer sig i billedbøgerne. I en dansk sammenhæng er Egon Mathiesen og Ole Lund Kirkegaard to af de vigtigste eksponenter for denne linje, grafisk såvel som sprogligt.

Egon Mathiesens bøger har været banebrydende i gennembruddet for en moderne kunstnerisk billedbog, hvad

der uddybes i Beth Junckers artikel her i bogen. De fleste af hans bøger har hentet materiale og æstetikker fra barnlige udtryksformer, sproglige såvel som grafiske. *Mis med de blå øjne* (1949), som er en af denne verdens bedste billedbøger, kan på det nærmeste læses som et katalog over muligheder og metoder for brug af børnestof i en kunstnerisk sammenhæng, der samtidig åbner for læsesituationen og for den barnlige læsers – og voksne oplæses – aktive deltagelse. I den sekvens, hvor det går op ad bakke og ned ad bakke over mange sider i *Mis med de blå øjne*, får man billedet omsat til en grafisk handling, som aktiverer læseren i situationen. Den sekvens har noget af det samme i sig som drengens fremstilling af Knold og Tot-tegningen. Processen er bare omvendt. Den grafiske handling er stileret og tegnet ind i bogen, som således ikke blot beretter en handling, men realiserer den i konkret form som en grafisk praksis, der aktiverer den barnlige læser til handling i situationen. Knold og Tot-tegningen omsætter derimod en handling i situationen til et grafisk udtryk, der sletter sig selv. Men udvekslingsforholdet og det grafiske udtryk som medium for situationen er afgørende begge steder.

Litteratur

BIXEN: Kulturtidsskrift om børn og unge. Temanumre om børns kulturudtryk og projekter med voksne, nr. 5 1983, nr. 5 1984 og nr. 5 1983

Danbolt, Gunnar: *Bilde som fortelling. Noen refleksjoner omkring barnetegninger* I.: BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur, nr. 27, Aarhus 1993.

Danbolt, Gunnar og Enertsvedt, Åse: *Når voksenkultur og barns kultur møtes*, Aventura Forlag 1993

- Dominder, Christer: *Spis majs! Ét – nul til dig. Refleksioner om studier af børnefolklore*. I: BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur, nr. 10, Aarhus 1989
- Enerstvedt, Åse: *Roser er røde. Minnebogen fra 1790 til i dag*, Norsk Kulturråd 1987
- BUKS: BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur. *Børn, kunst og kunstnere*. Temanummer, nr. 14, Aarhus 1989
- Guss, Faith Gabrielle: *Kulturell interaksjon mellom teater for barn og barns dramatiske kultur*. I: BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur, nr. 39 1998
- Guss, Faith Gabrielle: *Lekens dramaturgi* I: Ulf Palménfeldt (red.): *Aspekter af narrativitet*, NNF Publications 5, Åbo 2000
- Herron, R.E. & Sutton-Smith (ed.): *Child's Play*, Robert E. Krieger Publishing Company 1971
- Hulgaard, Esben: *Vi vil flyve*. I: BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur, nr. 15 1990
- Juncker, Beth: *Når barndom bliver kultur*, Forum 1998
- Mouritsen, Flemming: *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*, Odense Universitetsforlag 1996
- Mouritsen, Flemming: *Børnebogsfattere*. I: Torben Brostrøm og Mette Winge (red.): *Danske digtere i det 20. århundrede*, bd. V. Gad 1984
- Mouritsen, Flemming: *Children's Literature*. In: Sv. H. Rossel (ed.): *A History of Danish Literature*, University of Nebraska Press 1992
- Mouritsen, Flemming: *Har børn behov for alt det legetøj?* I: *Kulturel Interaktion*. BUKS - Tidsskrift for Børne- og ungdomslitteratur, nr. 39 1998
- Mouritsen, Flemming: *Børns skriftlige og mundtlige udtryk*. I: Kvan nr. 11, 1985
- Mouritsen, Flemming & Mors, Niels: *Børn bruger sprog. Om sprog og billedudtryk blandt børnehavebørn*. I: *Begynderundervisning i dansk*, Dansk lærerforeningen 1983
- Nielsen, Erik Kaas: *Det lille folk*. Fremad 1965
- Opie, Iona & Peter: *The Lore and Language of Schoolchildren*, Oxford University Press 1984
- Rodari, Gianni: *Fantasiens grammatik*, Hans Reitzels Forlag 1987
- Sigsgaard, Karen: *Legebogen*, Rhodos 1971
- Sutton-Smith, Brian (ed.): *Children's Folklore*, Garland Publishing Inc. 1995
- Sutton-Smith, Brian (ed.): *The Folkstories of Children*, University of Pennsylvania Press 1981
- Tjukovskij, Kornej: *Fra to til fem år. Om børns sprog, digt og fantasi*, Munksgaard 1980

Fantasi som moderne fænomen er en produktiv kraft

Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012 ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen

Vi har tidligere talt om fantasi som historisk fænomen. Hvad med fantasi som moderne fænomen?

– Fantasi som moderne fænomen er i høj grad en produktiv kraft til at ændre på tingene. Kreativitet og innovation fungerer som *drive* i samfundsudviklingen. Fantasi er samtidig et mytisk begreb, et redskab til at forstå en anden virkelighed, dvs. et flydende begreb. Det er hele tiden en definitionskamp. Man skal være forsigtig med at identificere fantasien med en skabende urkraft. Moderne fantasi er karakteriseret ved, at den er individuel. Den er også karakteriseret ved at være psykisk subjektiv. Det er en afgørende forskel i forhold til tidligere tiders forståelse. Det vi kalder fantasi er i de traditionelle samfund kollektivt, socialt, objektiveret i myter, i en fælles reference, for eksempel som den

kommer til udtryk i folkedigtning og i legekultur. Den formidles gennem fællesskab, netværk, og overtages fra den ene generation til den anden i en traditionskultur.

I dag har vi en specialisering. Freud prøver at videnskabeliggøre fantasien ved at smide den ned i det ubevidste, som er en moderne helvedesforestilling og en meget gennemslagskraftig moderne myte. Fantasien en slags forskydning af det, som det rigtigt kommer an på. Den kan ses som et driftsudtryk, der er ramt imod en mur, en fortrængning og sublimering, som kan slå ud i sygdom eller samfundsmæssig dæmoni, som fx nazisme.

Fantasien i traditionskulturen er objektivt, går ud i et udtryk, som bruges i fællesskaber. I det moderne går den indad, idet det er tabubelagt i vores samfund at udtrykke det, som hovedet er fuldt af.

Engle og skrubbudser

Klokken var mange. De fleste børn var blevet hentet. Ved et bord sad der 3-4 børn og en voksen og tegnede. Nette, en af de store på seks, sagde pludselig til én af de små:

– Du tegner kruseduller.

Den lille blev ked af det og havde allerede to tårer i øjnene.

– Næh, sagde den voksne til Nette? Det kan du ikke være bekendt, alle tegner kruseduller, når de er små. Det har du også selv gjort. Det er nemlig den måde, man lærer at tegne på.

Tiden gik, og de tegnede videre. Nette sagde pludselig:

– Jeg siger aldrig, at de små tegner kruseduller.

– Nu skal du ikke komme for godt i gang, sagde den voksne.

– Jeg siger aldrig, at de små tegner kruseduller, sagde Nette en gang til.

– Nu skal du ikke tro, du er en engel.

– Jo, sagde Nette, og hvis man skælder engle ud, så bliver de til skrubbudser.

Stefan Mählqvist

Publ. i Författare och illustratörer för barn och ungdom: porträtt på svenska och utländska nutida författare och illustratörer 1998.

Bibliotekstjänst 6, Mo-Pr, Lund 2000, s. 38-61.

För många är sedan då min äldste son var 3-4 år gammal, hände det ofta att han berättade historier innan han somnade. Vi låg tillsammans i sängen, och så småningom började han prata. Han kom i ett slags berättarextas. Det var långa, långa historier han nystade ur sig, en sorts berättad vakendröm.

En gång berättade han om en häst och ett föl. Fölet dog. Hästen grät. Men så kom det en annan liten häst. *»Den dog aldrig mer, för den har varit död«*. (Jaså, har den det? sköt jag in.) *»Ja, men så begravde de upp den igen«*. (Han skrattade.) *»Ja, så grävde de upp den igen. Det var konstigt som fan. De gravade upp den. Sedan skulle de se om det var något där nere. De grävde och grävde. Plotsligt var det en häst där nere som var begravd. De tog med sig den upp. Kom då, hästen«*.

Så fortsatte det med fler märkliga händelser. Han skrattade åt det han hittade på och vad han fick sagt med det. Pojken, som alltså inte var mer än 3-4 år, låg där och förhöll sig förvånad och genomskådande till fantasierna han själv skapade. Det är anmärkningsvärt men ändå vanligt hos barn. De rör sig på flera medvetandeplan samtidigt.

Detta är ett förhållande som inte helt stämmer överens med den traditionella bilden av barn eller uppfattningen av hur barn leker och fantiserar. Den gängse föreställningen är att barn fullständigt lever sig in i fantasier eller historier, att de blir

helt uppslukade av dem, att fantasi och verklighet flyter samman. Därför är de flesta berättelser som skrivs för mindre barn endimensionella: de bygger upp ett slutet illusionsrum.

Stefan Mählqvists bilderböcker är ovanliga i så måtto att de tar barn på allvar på det planet. Böckernas barn och den bild av barn de visar är inte reducerade till den vanliga pastellfärgade myten om barn och barndomen, som kanske mest bottnar i de vuxnas behov av nostalgi och idyll i en våldsamt verklighet. För barnen och för barnlitteraturen är den myten en prokrustessäng. Den blir ännu ett lås på dörren till det reservat som nutidens barn är hänvisade till. Det är den situationen som Stefan Mählqvists tre första böcker handlar om. De utgör en trilogi, som han kallar *Utflykter från ett rum*. Rummet är barnkammaren, den moderna barndomens getto. I motsats till förhållandet i de flesta böcker och andra medier för barn handlar det inte om semesterresor till fantasins Mallorca eller spänningens Chicago som kompensation för inspärning och känslan av att vara överflödig. Det är tvärtom »utflykter« som försöker öppna dörrarna.

Rummet öppnas

Situationen som skildras i *Inte farligt pappa, krokodilerna klarar jag* (1977) påminner om den jag berättade i inledningen. Stefan Mählqvist grundar säkert sina berättelser på upplevelser av samma

slag. Utgångspunkten är typisk: ett litet barn ligger i sin säng och godnattsagan är läst. Men barnet vill ändå inte sova och försöker med tårar och tjat tvinga pappan att vara tillsammans med det längre. Barnets behov kolliderar med den vuxnes. Det är en banal historia, som upprepas om och om igen, många gånger varje dag. Detta gör den inte mindre central. I den sortens händelser utspelas dramerna i barndomen och barnuppfostran, dvs några av de upplevelser av motsättning som är avgörande för barn. Motsättningar mellan vanmakt och makt, mellan barn och vuxna, mellan frihet och tvång, mellan rädsla och lust, mellan övergivenhet och gemenskap.

Barnet reagerar mot att någon bestämmer över det. Det sätter sig till motvärn mot att göras till ett föremål som kan läggas åt sidan. Pappan ger efter, och de följs åt ut i en berättelse, en fantasiresa på kanalerna på en av bilderna som hänger i barnkammaren. Det slutna rummet öppnas. Detta åskådliggörs i Tord Nygrens kongeniala bilder, där den isoleringscell som rummet blivit rämnar och sätts i rörelse.

I fantasin vänds de negativa förhållandena till motsatsen. Det påminner om en önskedröm. Förhållandet mellan barnet och den vuxne blir omvänt. Nu är det barnet som är aktivt och nyfiket. Barnet klarar krokodilen medan pappan förskräckt gömmer sig. På det sättet vänds skräck till lust att resa och upptäcka. Till och med den jättelika flodhästen går att bekämpa. Det är barnet som vet hur man klarar av sådana fantasiväsen. Barnet är helt på det klara med att det är fantasi – och ju värre desto bättre – medan pappan blir överrumplad av fantasins våldsamt. Den uppslukande övergivenheten och

isoleringen bekämpas och förvandlas till gemenskap. Detta är det viktigaste. Alla surrogaten, alla barndomens attribut, alla leksakerna blir till likgiltigt skräp som måste skjutas åt sidan. Godnattsagan *Putte i blåbärsskogen* är ändå användbar som krokodilfälla. Till slut somnar de fridfullt.

Läsning på flera plan

Handlingen är en kedja av episoder berättade dels i texten, dels i bilderna, som inte bara är illustrationer utan nödvändiga led i berättelsen. Denna form motsvarar uppbyggnaden i barns egna berättelser, vilket jag beskrev i inledningen. Liksom historien i boken har sin grund i små barns erfarenheter och livssituation är formen inspirerad av barns egna uttrycksformer. Stefan Mählqvist har tagit lärdom av dessa och vidareutvecklat dem. Ungefär samma sak gäller berättarrollen och berättarjaget, barnet. Det är inte fråga om någon efterrapning av barns berättelser eller om någon »realistisk« återgivning av det som en treåring kan säga och veta. Naturligtvis skulle inte ett barn kunna berätta historien på det sättet. Replikerna återger ett barns språk; en inre monolog beskriver tanken som ett barn kanske har i huvudet utan att kunna uttrycka det språkligt. Slutligen finns det ett tredje plan med resonerande kommentarer och ironiska anmärkningar, t ex om den vuxne. Dessa bryter fullständigt »realismen«. Men berättarmetoden och det faktum att barnet har distans till berättelsen, på sätt och vis reflekterar den, är inte främmande för barn.

Berättargreppet möjliggör också utvecklingen av ett plan i förhållande till den vuxne som läser boken för barnet. Det finns något i boken för dem båda, precis som i H.C. Andersens sagor. Boken är

alltså också ett experiment i riktning mot att bearbeta och aktivera lärsituationen. Den möjliggör i praktiken det som är dess indirekta budskap. Den blir ett redskap för deras samvaro, för gemenskapen. Bilderna är integrerade led också i detta.

Liksom berättarens position framställs i texten, utvecklas det i bilderna en växling mellan inlevelse och distans, där läsaren kan bli aktiv. Bilderna har en stark känslomässig effekt, t.ex i de realistiskt tecknade odjuret, men samtidigt ger de barnet en plattform varifrån det nyfiket och oförskräckt kan betrakta dem. Det beror på den »Verfremdungs«-teknik som använts. Illustrationernas karaktär av *bild* hävdas alltid. De är samtidigt kulissartade och expressivt realistiska. Också i det sammanhanget finns det något gemensamt med den metod barn använder då de tecknar.

Boken är på dessa områden ett viktigt försök och en förnyelse, både när det gäller genren (den fantastiska berättelsen), berättarhållningen, språkformen och inte minst förhållandet till läsaren och uppläsningssituationen. Man märker att det ligger betydande egna erfarenheter bakom, såväl av barn som av barnböckers användning. Inspirationen härrör från samvaron med barn.

Lek med språk

Kom in i min natt, kom in i min dröm (1978) tar vid där den föregående boken slutade. Barnet, som är huvudperson, är litet äldre och hänvisat till att klara av saker på egen hand. De situationer som man i den första boken suveränt kunde reda ut genom en berättelse eller en fantasiresa har här spetsats till. Det gäller såväl förhållandet mellan den vuxne och barnet som den upplevelse av ensamhet och rädsla som sätts i fokus i denna bok.

Boken handlar om hur man handskas med de odjur som håller till precis under den vackra fasaden både i huvudet och i verkligheten och som kommer fram då drömmar och ensamhet får fasaden att spricka. Också de tillstånden härrör från motsättningar i vardagslivet och från det stora okända som finns alldeles utanför dörren till familjelivets trånga rum. Det lockar och skrämmer på samma gång. Detta framställs i en mer enhetlig handling, i en fantastisk berättelse. Inom en realistisk ram utlöses en resa i ett fantastiskt rum. Formen har använts i en mängd variationer från H.C. Andersen och Lewis Carroll till Astrid Lindgren och nu av Stefan Mählkvist.

En vardaglig livssituation är latent spänningsfylld och konfliktladdad. Den kan ta sig uttryck i leda, trots eller apati, som ger upphov till drömmar och fantasier. I detta fall planterar pojken mot de vuxnas vilja ett trollfrö i det slutna rummet. Det är bl a ett uttryck för längtan efter självförverkligande och frihet. Då han vaknar ensam i sin säng på natten möter han en grön alf som har växt upp ur fröet. Alfen blir hans vägvisare genom en mardröm. Resan leder till att pojken övervinner den rädsla som verkar förlamande på honom och som blockerar hans väg till självständighet. Det sker steg för steg och kulminerar i nedstigningen till en underjordisk skräckvärld. Till slut träffar pojken sig själv. Han finner sig själv. Drömmen är över. Splittningen upphävs genom konfrontationen. Han kan krypa ner i föräldrarnas säng. En gemenskap som bygger på ökad självständighet kan etableras utan att han förlorar sig själv.

Boken handlar inte bara om rädsla utan också om identitet. Vem är jag? Och vad är ett jag? Den handlar om förhållandet

mellan verklighet och dröm, mellan ensamhet och gemenskap. Handlingen och dessa teman behandlas på flera plan, dels åskådligt i rumsliga situationer och händelser, dels i lyriska inslag, filosofiska replikskiften och inre monologer i vilka stor språklig och estetisk fantasi finns inarbetad.

Leken med språket och med ords betydelser – i detta exempel nonsensspråket – går genom hela boken. Den kan påminna om både *Alice i Underlandet* och *Nalle Puh* men har en personlig prägel. Den sortens lek med språket är heller inte ovanlig i barns sätt att uttrycka sig. Också barn förhåller sig experimenterande och filosofiska till verkligheten och språket. Detta aktivt fabulerande, skapande och utforskande sätt att förhålla sig till uttryck och händelser i mardrömmen bryter av mot den psykologiserande och terapipräglade karaktär som handlingen annars kunde ha fått och som är vanlig såväl i denna typ av böcker som i förhållandet till barn. Pojken är på samma gång skräckslagen och nyfiken. Han är inte bara offer för sin rädsla och sina fantasier. Han är aktiv i dem. Det kan han vara bl a genom sin låtsaskompis. Ett motsvarande dubbelt grepp finns i bilderna. Även om själva stämningen är annorlunda i denna bok – mera tillspetsad och med inslag av existentiell kris – är stilen och barnet i grund och botten desamma som i *Inte farligt pappa, krokodilerna klarar jag*. Barnets egen verksamhet och egna uttryckssätt i förhållande till omvärlden, dess identitetsutveckling, är det centrala.

Sagan som redskap

Drakberget (1981) är inte som de två föregående böckerna en fantastisk berättelse. Man uppfattar den omedelbart som

en saga. Det är den på sätt och vis. Men boken är egentligen bara upptakten till en saga. Den slutar där folksagorna börjar: den fattige pojken drar ut i världen. Boken är snarare en realistisk historisk berättelse, som skildrar de levnadsförhållanden i samhället som ligger till grund för sagorna.

Boken är uppbyggd som en ramberättelse. En pojke, hans far och hans gamla farmor lever i fattigdom, svält och nöd. Fadern och farmodern berättar var sin saga inom denna ram. Båda sagorna är reaktioner på och uttryck för eländet.

Först berättar fadern en historia. Den är ett slags parodi på en vanlig saga och handlar om en riddare, en drakdödare, och de bönder han drar vid näsan. I själva verket finns det ingen drake att döda. Det är bara ett berg som ser ut som en drake. Historien är snarare en anti-saga, en berättelse som avslöjar den sortens sagor som illusioner och synvillor. Fadern tar inte sagan, dess symboler och lyckodrom på allvar. Hans liv och hans erfarenheter har tagit död på det. Han är desillusionerad vilket också kommer till uttryck i berättelsen. Han använder element ur sagornas föreställningsvärld som dekorationer och leker med dem, så att de i stället blir en motbild, en avmytologisering. Genom sin berättelse avslöjar han att dessa myter är lögnar som går förtryckarnas ärenden. Därigenom blir hans berättelse resignerad med ett drag av melankolisk humor. Eländet lysas upp för ett ögonblick av berättandet och samvaron, resten är en vanmäktig axelryckning.

Med farmodern och hennes saga förhåller det sig annorlunda. Trots att hon är sjuk och ålderssvag låter hon inte framtiden glida sig ur händerna så lätt. Hon reagerar på sin sons saga och biter ifrån

sig. Det gör hon bland annat genom att ta berättandet och draksymbolen på allvar. Draken är en realitet. I hennes historia omförmas detta till ett uttryck för deras livssituation: sonen som slavar i gruvan och eländet som blir följd. Draken blir en symbol för den tidiga industrialismens och kapitalismens människoätande. Gruvan har slukat alla hennes barn. Hon håller kvar sagörnas och mytens kärna av verklighet och erfarenhet.

Hennes berättelse är alltså samtidigt en uppgörelse med sagörnas föreställningsvärld, som har blivit ideologisk och falsk, och med sonens resignation och rent »estetiska« förhållande till drakmyten. Hennes historia är en motberättelse till hans. Farmodern slåss, och hon har något att slåss för: sonens och i synnerhet sonsöns framtid. Berättelsen är hennes redskap. I den synliggörs realiteten och dess perspektiv. Sagan är hennes medel att få sonen att handla: hon tar också i den bemärkelsen sagotraditionen på allvar. Genom att omskapa den till ett uttryck för sin livssituation kan hon framhålla den radikala parollen: gå ut i världen, ge dig i kast med den. Detta står i motsats till den borgerliga läsningen för barn, där det heter: håll dig hemma, se upp, safety first. Boken slutar följaktligen med att pojken efter det att fadern omkommit i gruvan och farmodern dött ger sig ut i världen för att tillsammans med andra förbättra den.

Mötet med det främmande

I *Drakberget* sker alltså en avsevärd utvidgning av perspektivet jämfört med de två tidigare böckerna. Utgångspunkten i barnets synvinkel och livssituation är dock densamma. Här är huvudpersonen emellertid inte ett barn som lever under samma förhållanden som läsaren. Pojken

här är det främmande som läsaren möter på sin utflykt. Alla böckerna handlar om mötet med något främmande och skrämmande. Här rör det sig dock om något främmande på det yttre planet. De inre drakarna i de första böckerna får i denna bok också yttre dimensioner. Men även här krävs det gemenskap och handlingskraft för att komma till rätta med och bekämpa dem.

Boken är sinnrikt uppbyggd som en kinesisk äsk med en ramberättelse och sagolikhande historier. Den är ett av de mest lyckade försöken att omförmå de traditionella genrerna och motiven till en nutida uttrycksform och att förmedla en historisk verklighetsupplevelse till moderna barn. Tord Nygrens bilder bidrar i hög grad till detta. Stilmässigt följer bilderna de olika planen i texten. Konstnären växlar mellan akvareller i ramberättelsen – de är realistiska och anslår grundtonen – träsnittsliknande bilder i faderns saga och gravyrer i farmoderns. Boken är en helhet och betecknar en höjdpunkt i Mählqvists och Nygrens samarbete.

Frågöer om vårt ursprung

Bilderboken *Apan i arken* (1982) är gjord i samarbete med tecknaren Pia Försberg. Också denna bok framstår som en integrerad helhet av text och bild. Den skiljer sig på flera sätt från de föregående men kan också betraktas som en förlängning av dessa, en fjärde »utflykt« från rummet. Man kan se den som ett svar på barns frågor: Varifrån kom *egentligen* de första människorna? Från aporna? Eller ...

Boken är ett strövtåg bland dessa frågor om vårt ursprung och om mänskliga identitetsproblem. Det är en humoristisk och lustfylld resa. Författaren bollar med såväl bibliska myter som vetenskapliga

förklaringar. Det är inte utan anledning som boken är tillägnad både Darwin, Gud och Samuel Beckett. Stefan Mählqvist leker med den darwinistiska och den gudomliga historien i Becketts stil, vilket leder till en absurdistisk komedi. Boken är ett slags minidrama för två personer. De är först apor, men förvandlas sedan till en flicka och en pojke.

Boken är uppbyggd i scener med dialoger. Dessa dialoger, dvs förhållandet mellan de två personerna, är det centrala; skapelseberättelsen och de övriga myter som författaren använder sig av är rekvisita. Med hjälp av det sprudlande, suveräna språket som utvecklas i dialogerna formidlas samma kvaliteter som i de föregående böckerna. Dialogerna har karaktär av vardagsprat och smågnabb mellan de två, som mellan två syskon – eller ett gift par. De snäser mest av varandra, som man ju gör, speciellt om man ändå tycker om varandra. Dialogen är *avlyssnad*, tagen på kornet. Man känner igen sig själv i den. Bakom grälandet ligger det emellertid inte bara maktkamp, könskamp, aggressioner och taktik – ett slagsmål på liv och död för att rädda den egna identiteten – utan också, uttalat, gemenskap, förtrolighet och ömhet. Det är fortfarande inte »realism«; det är uttryckskonst där den mänskliga samvaron är huvudsaken. Jämfört med detta är myterna, förklaringarna och pseudofilosofierandet rekvisita. Aporna förhåller sig både lekfulla och allvarliga till sin kommunikation. Boken ger läsaren samma aktiva, »fria« ställning som beskrivs i samband med de tidigare böckerna. Man kan se sig själv i denna språkspegel med ett befriat skratt. Befriad också från alla högtidliga förklaringar, antingen de härrör från Gud eller från Darwin. Boken fungerar också i det avseendet

såväl för barn som för vuxna, och läsaren kan själv grimasera åt spegeln.

Språket i centrum

Stefan Mählqvists femte bok *Ett hårt paket* kom ut 1983. Det är litet osäkert vad det är för slags bok: »*Några ... har sagt att jag håller på med en barnbok för vuxna. Kanske är det tvärtom: en vuxenbok för barn. Eller bara en bok: Ett hårt paket*«. Det är faktiskt osäkert vad det är för slags bok. Boken innehåller en samling experiment av många olika typer – från sånger, ramsor, grafiska gags och collage via berättelser om barn och barndomen till bilderböcker.

Här utvecklas till fullo en av de dimensioner som också har varit en drivkraft i bilderböckerna: en lustfylld, energisk och modernistiskt inspirerad glädje att experimentera med språk, genrer och motiv. Det finns nonsensliknande texter med språket i centrum. Det är språket som material som bearbetas. Det är – trots att det inte »liknar« det – samma konkreta sätt att förhålla sig till språket som man finner hos barn i deras egna uttrycksformer, t ex i ramsor. Det finns noveller om existentiella frågor i barnets liv. Det finns också korta dialoger, som i förtätade glimtar formidlar hela dramer mellan barn och vuxna.

Samlingen är spännande och visar författarens mångsidighet. Samtidigt som såväl de flesta texterna som samlingen som helhet har ett värde i sig finns i dem ett förråd av embryon eller avstamp till vidare bearbetning. Boken visar det engagemang och det spektrum av uttrycks sätt som finns i författarskapet.

Fantasi på nutida barns villkor

Stefan Mählqvists bilderböcker, som tar upp den fantastiska berättelsens och sagans former, kom ut samtidigt med att en ny fantasi- och sagoväg uppstod inom barnlitteraturen. Den fick en våldsam genomslagskraft i Sverige, bl a stödd av en nästan kultliknande dyrkan av Bettelheims psykologiska synpunkter på dessa frågor. Denna väg var delvis en reaktion på de realistiska och faktabetonade tendenser som – åtminstone vad det sågs – dominerade på 70-talet. Stefan Mählqvists böcker slår broar över denna utveckling. Med hjälp av sitt språk och sin fantasi skildrar de barnens reala verklighet.

I våra dagar utges en flod av folksagor, borgerliga sagor, gamla klassiker och nya fantasiberättelser. Det är varken hackat eller malet. Goda folksagor och annat skrivs om, vattnas ur och omarbetas för att användas i terapeutiskt syfte, nya fantastierier produktutvecklas och spottas ut i smarta internationella samtryck. Det är denna kommersiella underhållningskvarn som är det största problemet. Folksagörna är bra, men de blir utslätade. Fantasin är livsviktig, men den görs antingen till psykoterapi eller till sockervadd och snabbköpsprodukter. Den kreativa insatsen är ofta minimal. Den nödvändiga utvecklingen av något nytt stannar vid en rationaliserad produktutveckling. Man ser sällan till det trängande behovet av förnyelse av fantasin, av mytiska och språkliga uttrycksformer och symboler som härrör från den moderna barndomens villkor.

Berättelsen som huvudperson

Stefan Mählqvists böcker från de senaste åren innebär på flera sätt en uppföljning av de drag som gör hans tidigare böcker särpräglade och originella. På andra sätt skiljer de sig från de tidigare.

Man kan tala om två perioder i författarskapet. Bilder-böckerna utgör en grupp, medan *Ett hårt paket* och de följande utgör en annan. Skillnaden ligger inte bara i att bilderböckerna vänder sig till yngre barn, medan de senare vänder sig till äldre barn och ungdom – och till vuxna. I dessa renodlas experimenten med språk och berättelse. Den lek med berättarrollen och med berättelsen som form som finns i bilderböckerna blir nu själva projektet. De är också berättelser om berättelsen, om berättandet i sig. Texterna blir öppna, ställs till läsarnas förfogande som möjligheter. De kräver en aktiv och deltagande läsare. Berättare och läsare samspelar i ett dialogförhållande.

Nattens svarta flagga (1985) är som en kinesisk äsk av berättelser (och berättare). Ramen utgörs av historien om några barn i Bremen en dag år 1934, när deras morfar dör innan de hinner be honom berätta en historia. Den historien har läsarna emellertid redan fått berättad för sig genom morfaderns inre monolog, som dels handlar om samma dag, dels om ett barndomsminne, ett möte med en fattig gammal man (C.J.L. Almqvist) år 1866. Denne berättar en fabel om kråkan och sköldpaddan (mörkret och ljuset).

Boken är på så sätt besläktad med *Drakberget*, men medan denna blickar framåt i sin grundsyn, handlar om att börja på nytt, är *Nattens svarta flagga* vemodig och desillusionerat tillbakablickande. Men liksom fabeln i bokens centrum vidhåller polariseringen mellan mörker och ljus

gör bokens stil det också genom den beska humorn både i den gamle mannens monolog, i fabeln och i den osentimentala skildringen av barnens upptäckt av morfaderns död. En av Mählqvists starka sidor är förmågan att med några få snabba drag gestalta en situation genom dialog eller genom berättarens språkbruk, antingen situationen är vänd inåt i textens fiktion eller utåt som relation till läsaren.

Denna bok bryter således på flera plan mot barnlitteraturens konventioner, både vad beträffar berättelsens komplexa struktur och temats osentimentala mörker och dysterhet. Är det morgonljus i *Drakberget*, så är det mörk natt i *Nattens svarta flagga*, där bara språkets stjärnljus tindrar.

I kast med fiktionens verklighet

Det är däremot både morgon och tidig barndom i *Jag gör som jag vill – och lite till* (1988). I gengäld ramlar himlen rätt ner i huvudet på huvudpersonen, Arman, så fort han kommit utanför dörren den morgonen. Han lyckas dock klippa sig loss från himlen och ger sig i kast med verkligheten, både realiteternas och fantasins eller kanske snarare fiktionens verklighet.

Berättelsen följer Armans färd sedan han i trots gått hemifrån med beskedet att han gör som han vill. Och det kan leda till allt möjligt. Det är förbundet med både skräck och upptäckarlusta att rymma hemifrån. Berättelsen tematiserar på så sätt en typisk barnaerfarenhet. Det gör den i en rad sekvenser där förbindelse-länken inte bara är Armans färd ut i världen utan också fantasins associationer. Tillsammans utgör de fiktionen, som i sig är temat för berättaren. Också denna historia är komplex och förhåller sig till sig själv som fiktion, men den gör det på ett oöversvärat sätt.

Texten är besläktad med Mählqvists första bok, *Inte farligt pappa, krokodilerna klarar jag* med samma struktur och berättarform. Liksom i denna är det frågan om en stiliserad utveckling av barns sätt att berätta. Nu mera tvetydig, varken huvudperson, berättare eller berättelse är så oskyldiga. Boken bärs upp av en ilsken, energisk aptit både på det hemska och det glädjefyllda, både på språk och fiktion. Boken liknar med sin layout en av den moderna barnlitteraturens pedagogiska genrer, läsa lätt-boken, men den utgör snarare en uppgörelse med den typen av berättelse och pedagogik. Den är improviserande, den bollar med litterära konventioner och skojar med allvarliga symboler och har inte ens något ordentligt slut. Det har inte barns berättelser heller – eller deras liv, förhoppningsvis.

En bok om en bok om en bok

I ungdomsboken *Gå på stenar* (1986) finns ingen egentlig handling. Här tar författaren, jämfört med i den ovannämnda boken, ännu ett steg i experimenterandet med berättelsen. Boken består av en rad texter, en rad »readymades«: uppslag, filosoferande stycken, minnesfragment, utdrag ur dialoger. Detta är bokens råmaterial. En samling av olika stenar. De binds samman av berättaren, av bokens »jag«, och det är detta jag som är bokens berättelse, dess handling. Berättaren är mer än dess huvudperson. Huvudpersonen är både berättare (jag) och läsare (du) – märk väl, om läsaren vill vara med. I ännu högre grad än de föregående är denna på så sätt en sorts metabok, en bok om en bok och om vad en bok är. Det är säkert riktigt som det hävdas i en av bokens reflektioner att dess metod och hållning svarar mot det sätt på vilket många ungdomar förhåller sig till sig själva och till omvärlden.

Boken förefaller problematisk att läsa, inte så mycket på grund av dess uppbrott från invanda former (för ett sådant uppbrott är nödvändigt) utan för att det estetiska realiserandet av intentionerna bara delvis är genomfört och avklarat. Den har mer karaktären av ett klarläggande, utforskande experiment. Som sådant är den intressant och väsentlig bl a som uppgörelse med fördomarna om hur en bok för barn och ungdom ska vara.

Att återupptacka livet

Efter *Gå på stenar* och *Jag gör som jag vill – och lite till* dröjer det sju år innan Stefan Mählqvist återigen ger ut en skönlitterär barnbok. 1995 utkommer *Väcka uppståndelse*, en berättelse som lika väl hade kunnat få titeln *Pippi återvänder*, om inte denna titel redan hade varit upptagen av en annan av 1900-talets stora mytologiska personligheter, nämligen Tarzan – århundradets manliga motsvarighet till Pippi? Men det är länge, länge sedan han återvände första gången. Och vid de senaste återupplivningsförsöken har han mer och mer påmint om en trött och alldaglig figur, som inte riktigt har något komma med.

Pippi är inte på långa vägar så utnött, även om både merchandizing, bilderböcker, musicals och tecknade filmer har slitit på henne. Också hon har på sitt sätt reducerats och oskadliggjorts till en fetisch, till rekvisita i pjäsen om den »sanna« barndomen. Hon har blivit en legitimerande ingrediens i det inhägnade getto där barnens liv levs, även om hon representerar motsatsen – livsglädjen, uppbrott från instängdheten och ett obändigt frihetskrav. Hon har därmed upphöjts till ikon för den förskrämda trygghetsnarkomani, som hon egentligen är en uppgörelse med.

Men det är förfarande liv i både Pippi och böckerna om henne. En bomb av barnlig anarki och aptit på livet såväl som ett »sjuhelvetes gott humor« tickar i böckerna i varenda barnkammare, hur väl inpackade de än är i snällhet.

Men hon behöver dammas av och packas upp, så vi kan få syn på henne igen, bakom vanans, normaliseringens och den kväljande välviljans filter. Ett sådant försök gör Stefan Mählqvist i *Väcka uppståndelse*. Den femtioårige författaren har säkert blivit inspirerad av Pippis femtioårsdag och av ett uttalande av Astrid Lindgren vid samma tidpunkt. Detta finns återgivet på bokens baksida, där Lindgren hävdar, att Pippi knappast skulle vara särskilt belåten med tillståndet i dagens Sverige och säkert inte skulle nöja sig med att tillbringa dagarna i Villa Vilekulla, i sockerdrinksträdet eller göra en och annan resa till Söderhavet. Vad skulle hända om hon i stället dok upp här och nu? Och plötsligt en dag bankade på en alldeles särskild dörr?

Det är just det hon gör i bokens upptakt. Den dörr hon knackar på, är medborgaren och tjänstemannen vid skatteförvaltningen herr Tommy Settergrens. Pippi har blivit äldre sedan sist och är nu en vild, snusande tonåring jämnårig med byråkrat Settergrens egna barn. Och så är spelet i full gång. Tommy har blivit en småborgerlig, försiktig, räddhågsen och måttfull medelvensson med fru, barn och radhus. Annika, visar det sig, har utvecklats till en feministisk rödstrumpa av det mer konventionella och krampaktiga slaget. Pippi verkar som en katalysator, som skapar oro och kaos i den slätkammade svenska idyllen, och utlöser dolda motsättningar, spränger sonder den förskrämda försiktigheten och visar upp både brottytor, för-

trängd frihetslängtan och livsglädje. Saker och ting sätts på sin spets och livet börjar återigen röra på sig.

Berättelsen har formen av en rabblande skröna och en färd genom vär tids mentala och sociala landskap. Den anspelar både på sin förlaga *Pippi Långstrump*, och på sig själv som fiktion, på Pippi som bok och som figur i en berättelse. Som Tommys dotter Karin säger: »Men är du verkligen Pippi Långstrump? Dig har jag ju låst om en gång tiden, fast då visste jag inte att du fanns... på riktigt alltså«.

Precis som i Stefan Mählqvists tidigare böcker är leken med berättelse och fiktion och dessas ramar ett viktigt tema i boken. På samma sätt är de fiktiva figurernas interaktion med de »realistiska« personerna och med läsare och författare en del i intrigen såväl som i leken med berättelsen. En lång rad Pippifigurer är i farten i boken; här finns Pippi som bok; Pippi som figur i en tidigare bok och i den här boken; Pippi som vandringsmyt; Pippi som stelnad ikon och Pippi som »Pippi« och Pippi. Här återfinns i det närmaste lika många Pippifigurer som det finns namn på henne på de olika spåk som boken finns översatt till.

Myten »Pippi« blir både dekonstruerad och reaktiverad som Pippi. Den utlösning av turbulens i stelnade liv, som är bokens huvudtema, är omsatt i estetisk handling i bokens form av skröna och i dess lekfulla komposition. Den har karaktären av en rad virvlar som till synes upplöses i intet. Och det är just detta som är poängen.

Det låsta, framtidsrädda och trygghetsfixerade livet sätts i rörelse och vitaliseras, utflykter från slutna rum förverkligas och vägarna öppnas för kommande resor. Precis som i *Drakberget* är en avdammad myt revitaliserad i ett försök att ge den en knuff in i framtiden.

Kalejdoskopiska minnen

Några av ovanstående teman återfinnes till en del också i Stefan Mählqvists senaste bok, *Minnenas vind* (1998). Även här handlar det om att virvla upp damm och skapa rörelse i det förstelnade, så att det fördolda och bortglömda blir synligt. Bokens sista rad lyder:

487

Jag minns vinden där minnena samlade damm, ända till dess att huset såldes.

Som titeln anger är *Minnenas bok* en slags minnesbok – en samling med minnen. Men det är inte en ordinär utgåva med författarens hågkomster. Här saknas kronologi, inget skeende är markerat, varken tematiskt, logiskt eller på annat sätt. Det sker ingen tydligt avläsbar utveckling i boken, som knappast ens kan betecknas som en samling utan snarare påminner om en anhopning mekaniska och tillfälligt uppställda minnespunkter sorterade efter en fast formel: 1 Jag minns... 2 Jag minns... 3 Jag minns... och så vidare till punkt nummer 487 Jag minns.... Det existerar ingen episk eller narrativ struktur i boken överhuvudtaget. Där finns till synes ingen berättelse, endast en uppräknings.

Boken är inte heller kamouflerad lyrik. Vid några tillfällen går den mot sin (o)natur och texten får inslag av lyrik (438: »Jag minns hur vårsolens röntgenblick kartlägger bladens nervsystem«), men som regel har författaren rensat bort lyrismerna. Det rör sig för det mesta om korta, nyktra »minnes-statements«. Dock förekommer ett avsnitt med konkretistisk diktning i punkterna 406-31, men vid närmare beskådande visar det sig vara en exemplifiering av ett minne från en performance av en av Åke Hodells konkretistiska dikter.

Bokens kompositionsprincip kan bäst illustreras av punkt 457: *»Jag minns och minnena trillar ut ett och ett som slumpmässiga nummerbollar i en bingohall«*. Men precis som dessa »nummerbollar«, tillsammans med spelsystem och tillfälliga regler för deltagarna i spelet, är underlag för intensiva och spänningsmätade berättelser och dramer – och lyriska ogonblicksbilder, på samma sätt aktiveras bokens texter, om man läser dem – inte nödvändigtvis från början till slut – men i en inlevelsefull och interaktiv process. Trots den torra och systematiska ramen finns här en stor flexibilitet, såväl språkligt som tematiskt. Den strama formel-liknande ramen är basen för en långt driven improvisation på många plan, och öppnar för läsarens deltagande. De olika minnesfragmenten väcker läsarens föreställningar och egna minnen till liv eller fungerar som avstamp för dessa.

Boken avtecknar skiftande mönster och bilder av barns liv från 40- och 50-talet, ungdomsliv på 60-talet samt en berättarperspektiv från nutid och medelålder. Andra motiv ligger på en mer filosofisk nivå, framför allt i framställningens underförstådda tematisering av tid, rörelse, förgänglighet och ogonblickets och skriftens sinnliga närvaro. *»Jag minns vinden, vattnet blev vågor«*. Minnesfragmenten får på så sätt karaktär av narrativa förtätningar, knutar i en väv, där helheten består av varpens trådar och de enskilda texterna blir inslag som skapar monster och öppnar en underliggande berättelse, som eventuellt är läsarens egen.

Berättelsen distribueras i ett nätverk, som är något mer än ett förlopp med början och slut. Formen kan närmast betecknas som kalejdoskopisk, där de enskilda texterna motsvarar glassplittret

och helheten motsvarar speglarna och pappersröret. Det är först genom aktiv användning, som mönstren vrider sig och kan ses. Trots ramens minimalistiska enkelhet öppnar sig texten både för interaktivitet och komplexitet, både för det privata och det gemensamma, för sinnlighet och abstraktion, för rörelse och stillastående. Samtidigt är formen lika enkel som formeln i en barnramsa, var och en kan förstå och ta den till sig, kanske också använda den för att skapa sin egen minnes-samling. Formeln är ett utomordentligt verktyg för att locka fram både glömda och »oglömda« minnen.

Stefan Mählqvists två senaste böcker hänger nära samman med hans tidigare i sitt utforskande av berättelsens och barnlitteraturens möjligheter som ett medium även för vuxna erfarenheter och som en gemensam mötesplats för både barn och vuxna utifrån värs och ens förutsättningar.

Mählqvists böcker innebär ett över-skridande av de snäva estetiska, tematiska och pedagogisk/moraliska ramar som begränsar barnlitteraturen. De spränger den primitiva »bokstavlighet« som man oftast värderar den utifrån. Språket är också ett material. Fiktion är verklighet – inte bara en spegling av verkligheten. Lek är lek, och lek är verklighet – inte efterapning.

Hans böcker öppnar ett vitt fält av möjligheter. Dessutom är de skrivna i relation till en viktig front inte bara i den moderna barnlitteraturen utan också i det moderna barnets liv. De utgör som estetisk praxis ett alternativ till det dominerande pedagogisk/psykologiska komplexet och är i hög grad barnböcker just därför att de överskrider barnlitteraturens snäva horisont.

Stefan Mählqvist

Född 1943 i Nyköping. Under åren 1958-1972 bl.a. skrivit och regisserat kortfilmer, varit journalist och spelare vid *Uppsala kammarteater* och *Friteatern*, gjort TV-program för barn. Barnbokskritiker i *Dagens Nyheter* 1972-. Kurs- och informationssekreterare vid *Svenska Barnboks-institutet* 1976-1978. Programserie *Boktipset* i TV 1976-1988. Fil. dr. i litteraturvetenskap i Uppsala 1977. Universitetslärare 1978-. Anställd som projektledare vid *Nordisk Ministerråd för Zugvögel-Literatur aus der Norden* 1996-1997. Har varit medlem av *Bibliotekstjänsts gransknings-nämnd*, i styrelsen för *Sveriges författarförbund*, sekreterare i sektionen för barn- och ungdomslitteratur. Konstnärsbidrag 1980-1981. Hedersomnämning *Provincia di Trento för Drakberget* 1982.

Böcker av Stefan Mählqvist

Böcker för svenska barn 1870-1950. En kvantitativ analys av barn- och ungdomslitteratur i Sverige. Akad. avh. Gidl 1977.
Inte farligt pappa, krokodilerna klarar jag. Bild: Tord Nygren. R&S 1977.
Kom in i min natt, kom in i min dröm. Bild: Tord Nygren. R&S 1978, ny uppl. 1979.
Drakberget. Bild: Tord Nygren. R&S 1981.
Apan i arken. Bild: Pia Forsberg. R&S 1982.
Biggles i Sverige. En litteratursociologisk studie av W.E. Johns Biggles-böcker. Gidl 1983.
Ett hårt paket. R&S 1983.
Den andra rösten. Aber 1984.
Nattens svarta flagga. AWG 1985.
Gå på stenar. AWG 1986.
Jag gör som jag vill – och lite till. N&S 1988.
Författaren från Fattigmannagatan. En bok om Harry Kullman. Red. Stefan Mählqvist. R&S 1989.

Barnboken i brännpunkten. Nedslag i den kritiska debatten kring barn- och ungdomslitteratur i Sverige efter andra världskriget. Avd. f. litt. soc. Uppsala univ. 1992.
Kaos i tiden. En läsning av Alan Garners Red shift. Aber 1992.
Väcka uppståndelse. Aber 1995.
Minnenas vind. Aber 1998.

Essaer och artiklar av Stefan Mählqvist Alan Gamer. I: Författare & illustratörer för barn och ungdom. 3. BTJ 1998.

Alla tiders klassiker för vår tids ungdomar? Opsis kalopsis 1995:3.
 Anna Höglund. I: *Författare & illustratörer för barn och ungdom.* 4. BTJ 1999.
 Barbro Lindgren. I: *Författare & illustratörer för barn och ungdom.* 5. BTJ 1999.
Barn- och ungdomsböcker i Danmark, Norge och Sverige. På jakt efter guldkorn i årets bokflod. Nordisk litteratur 1997.
Barnboken i brännpunkten. Nedslag i den kritiska debatten kring barn- och ungdomslitteratur i Sverige efter andra världskriget. Litteratur och samhälle 1992:1.
Barnboksforskning i Sverige i dag. I: De nordiska barnboksinstitutionen och framtiden. 2-4 juni 1980. Hanaholmen kulturcentrum för Sverige och Finland.
Barnboksforskningen. Författaren 1976:6.
 Bjarne Reuter. I: *De skriver för barn och ungdom.* Oversatta nutidsförfattare. BTJ 1991.
Bjarne Reuter hyllar barns »fantastiska» sätt att leva. Dagens Nyheter 1984-09-28.
Blandar humor och skräck. Om Leon Garfield. Dagens Nyheter 1985-09-07.
Blyton i Malaysia och Disney i Colombia – en rapport från barnboksmässan i Bologna. Barn & kultur 1979:4.
Bokmarknadens nya moguler. I: Litteraturens vägar. Litteratursociologiska studier

- tillägnade Lars Furuland. Gidl 1988. Även publicerad i *Litteratursociologi*. Red. Lars Furuland och Johan Svedjedal. Studentlitt 1997.
- Bra, bättre, sämst – om kritiken av triviallitteraturen. I: *Skräplitteratur för barn*. BTJ 1980.
- Böckerna som aldrig tar slut – varför griper de nybörjarna?* Dagens Nyheter 1974-12-10.
- Børnelitteratur med voksevaerk*. Dagbladet Information 1982-10-06.
- Direktoren som sa upp sig för att skriva på heltid*. Intervju med Peter Härtling. Dagens Nyheter 1981-10-03.
- Drömmar är min bästa underhållning!* Möte med Anna Höglund. Barn & kultur 1991:2/3.
- Dödskamp för östtyska barnböcker*. Dagens Nyheter 1990-08-25.
- Export & import av barnböcker i Sverige*. Barnboken 1978:1.
- Fackböcker. I: *Jag vill läsa*. BUR 1980.
- Fantasin leder till förståendet*. Benno Pludra, östtysk barnboksförfattare. Dagens Nyheter 1987-12-08.
- Finn rätt fel! En sammenligning af tendenser i den danske og svenske ungdomsroman*. Audhumble 1983:3.
- Förtrydelse 2 – syn på dansk børnelitteratur*. BIXEN 1986:6.
- Författarporträtt*. Svensk bokhandel 1977:38.
- Die gegenwärtige Lage deutscher Kinder- und Jugendliteratur in Schweden*. I: *Emil & Emil. Schwedische und deutsche Kinderbuchwelt im Vergleich*. Internationale Jugendbibliothek, München 1986.
- Graham Oakley. I: *Författare & illustratörer för barn och ungdom*. 6. BTJ 2000.
- Gudrun Helgadóttir – Islands mest lästa barnboksförfattare*. Dagens Nyheter 1981-01-31.
- H.C. Andersens arvtagare. Barnbokslandet Danmark*. Opsis kalopsis 1989:4.
- Hemma hos Alan Garner*. Dagens Nyheter 1976-12-31.
- Hon står på barnens sida*. Intervju med Christine Nöstlinger. Dagens Nyheter 1983-10-08.
- Impressionen einer Lesung. Om Per Nilssons Hjärtans Fröjd*. JuLit 1997 (23:4).
- Indien med svenska ogon*. Intervju med Inger Brattström. Dagens Nyheter 1983-12-23.
- Irmelin Sandman Lilius. I: *De skriver för barn och ungdom*. Svenska nutidsförfattare. L-O. BTJ 1990.
- Jag hatar böcker, de lär oss endast tala om det vi inte förstär*. Barn & kultur 1986:3.
- Jan Lööf. I: *Författare & illustratörer för barn och ungdom*. 5. BTJ 1999.
- Jan Lööf väcker det slumrande barnet*. Tidningen Boken 1997:8/9.
- Judith Kerr. I: *Författare & illustratörer för barn och ungdom*. 4. BTJ 1999.
- Kom in i min dröm. I: *Børnebøger – også efter 1984?* Carlsen/if 1984.
- Kommersiell enfald, kulturell mangfold*. Författaren 1982:3/4.
- Konferens om barnlitteraturkritik*. Författaren 1979:5.
- Kung över en öde ö. Om Daniel Defoe. I: *Klassiker för dig*. 1. BTJ 1997.
- Lennart Hellsing 70 år. Nu vänder han sig allt mer till vuxna*. Dagens Nyheter 1989-06-03.
- Långserieböcker. I: *Skräplitteratur för barn*. BTJ 1980.
- Lättläsningböcker – litteratur eller läromedel?* Av Erna Leander och Stefan Mählkvist. Opsis kalopsis 1987:1.
- Marxister kring barnboken*. Dagens Nyheter 1973-01-17.
- Mats Wahl. I: *De skriver för barn och ungdom*. Svenska nutidsförfattare. L-O. BTJ 1990.

- Mats Wahl ger ut fyra böcker i höst: Är människan fri att välja sitt liv?* Dagens Nyheter 1985-05-25.
- Med teknisk briljans och obönhörlig konsekvens: Robert Cormier är en barnboks författare som inte väjer för mörkret.* Göteborgs-Posten 1992-09-16.
- Michael Ende trollar med tid och rum.* Dagens Nyheter 1985-12-10.
- Den misshandlade prinsessan. Nidkritik och rannsakan. Diskussion av Barbro Lindgrens och Cecilia Torudds bearbetning av H.C. Andersens Prinsessan på ärten.* Barn & kultur 1985:5.
- Musikalisk illustratör som skrämmer vuxna. Om Maurice Sendak.* Dagens Nyheter 1989-12-12.
- Målar jag fan på väggen – eller sitter han redan där? Debattinlägg om ungdomsboken.* Aftonbladet 1985-08-19.
- Mörka böcker utan hopp. Robert Cormiers ungdomsböcker.* Dagens Nyheter 1986-12-06.
- Nordisk litteratursatsning i Tyskland. Författaren 1997:2.*
- När ursvensken blev hedenhösare. Om Bertil Almqvists bilderböcker.* I: *Barndomens böcker.* Barnboksförfattarnas litteraturhistoria. Gidl 1984.
- Om att behandla barn med böcker.* Barnboken 1978:2.
- Den opålitlige berättaren. Bjarne Reuters berättarteknik i Zappa och När snerlen blomstrar.* Barnboken 1987:2.
- Pojkböcker – tradition och förnyelse.* I: *Läsning för barn.* 2. uppl. AB 1973.
- Robert Cormier.* I: *Författare & illustratörer för barn och ungdom.* 2. BTJ 1998.
- Rödluan och sanningen.* Barn & kultur 1977:4.
- SBI Barnbiblioteket för vuxna.* Bibliofack 1978:5.
- Se kritiskt på dina barns böcker! I: *Leva med barn.* Socialstyrelsen 1983.
- Skriet från vildmarken. Civilisationskritik i den nordiska tonårsromanen.* I: *Skriet från vildmarken.* Barn- och ungdomsboksrådet 1992.
- Struktur und Organisation der Kinderliteratur in Schweden.* I: *Emil & Emil. Schwedische und deutsche Kinderbuchwelt im Vergleich.* Internationale Jugendbibliothek, München 1986.
- Sven Nordqvist.* I: *Författare & illustratörer för barn och ungdom.* 6. BTJ 2000.
- Svenska barn- och ungdomsböcker ute i världen – 200 översättningar om året.* Aktuellt om Sverige-information 1977:4.
- Svenska barnboksintitutet 10 år.* Børn & bøger 1977:6.
- Tillbaka till Paradiset. Kring en robinsonad av Gustaf Janson.* I: *Läskonst Skrivkonst Diktkonst.* A&H 1987.
- Tillbaka till stenåldern. Om Bertil Almqvist.* I: *Klassiker för dig.* 3. BTJ 1998.
- TV – ett slagkraftigt medium.* I: *Tala om böcker.* BTJ 1979.
- Två av tre prisade är fackböcker. Barnboken mellan dikt och verklighet.* Nordisk litteratur 1998.
- Två som läser. Om bilderböcker för barn och vuxna.* BLM 1980:4.
- Två års stöd på försök för barnbockema. Blir de billigare? Fler?* Dagens Nyheter 1975-12-02.
- Undrande göteborgare till Annika Thor: »Dö, kan en kille läsa en skär bok?«* Tidningen Boken 1998:5/6.
- Ungdomsboken och marknadskraftema.* I: *Kring den svenska ungdomsboken.* NoK 1977.
- Ungdomskultur.* I: *Ungdomsläsning och ungdomslitteratur.* Utbildningsförlaget 1971.
- Utflykter från ett land – att översätta bilderböcker.* Barnboken 1982:1.

Vad som står skrivet blir själva livet. Om Aidan Chambers. Opsis kalopsis 1988:4.
 Vad är lättläst – några reflektioner om läslättja. I: *Kommersiella hotet mot barnlitteraturen. Rapport från 8:e nordiska kongressen för barn- och ungdomsförfattare*. Sveriges Författarförbund 1978.
 Var finns äventyret? I: *Läsning för barn*. 4. uppl. AB 1983.
Varför har vuxna glömt? Intervju med Inger Edelfeldt. Dagens Nyheter 1984-12-11.
 Världen är inte förtrollad – en presentation av några moderna politiska sagor. I: *Folksagor & barnlitteratur*. 1. Nordens Biskops-Arnö 1982.

Litteratur om Stefan Mählkvist

Algrim, Torun: *Skrivandet: som att köra bil*. Intervju. Upsala Nya Tidning 1987-01-08.
 Barlby, Finn: *Den åbne drøm. Om Stefan Mählqvists författerskap*. I: PLYS 2. Årbog for børne- og ungdomslitteratur. Arnis 1986.
 Bjuremalm, Helena: *Det är bibliotekens plikt att köpa kvalitetsböcker*. Intervju. Upsala Nya Tidning 1985-08-28.
 Brylla, Thomas: *Biggles älskad och hatad. Om Stefan Mählqvists studie om W.E. Johns Bigglesböcker*. Barn & kultur 1984:5.
 Bystrup, Kirsten: *Elsa Beskow-plaketten till Tord Nygren*. Børn & bøger 1980:7.
 Fransson, Birgitta: *Barnboken behöver provokationer*. Intervju. Opsis kalopsis 1987:2.
 Fransson, Birgitta: *Har barnkulturen nå framtid? Från 60-tal till 90-tal*. Opsis kalopsis 1992:2.

Författaren själv. Wiken 1993.
 Glistrup, Eva: *70'ernes børnebøger – for mindre børn*. I: *Bogen, barnet og skolen*. Politiken 1980.
 Johansson, Marie: *Vem är han, egentligen?* Intervju. Arbetarbladet 1983-11-29.
 Kofoed-Olsen, Ulla: *Læserne må selv plukke stenerne*. Intervju. Børn & bøger 1988:1.
 Kristoffersson, K.G.: *Jag var ingen bokmal – hemma hos oss fanns något som jag tyckte var mycket roligare ...* Intervju. A-lers 1987:37.
 Küng, Andres: *Var femte elev lämnar skolan utan att kunna läsa och skriva!* Intervju. Året runt 1982:3.
Läsning för barn. 4. uppl. AB 1983.
 Moxon Browne, Kicki: *Trends in Swedish fiction*. Times literary suppl. 1980-07-18.
Nationalencyklopedin. Bra böcker 1989-.
 Pauli, Calle: *Funderingar om vägen från apa till människa*. Intervju. Dagens Nyheter 1982-11-27.
 Skjøsberg, Kari: *Vem berättar?* R&S 1982. *Something about the author*. Vol. 30. Gale 1971-
 Toijer-Nilsson, Ying: *Berättelser för fria barn*. Stegeland's 1978.
 Toijer-Nilsson, Ying: *Fantasins underland*. EFS-förlaget 1981.
 Toijer-Nilsson, Ying: *77 svenskspråkiga barnboks-författare*. R&S 1989.
Vem är vem i barn- och ungdomslitteraturen. R&S 1984.
 Wik-Thorsell, Anna Lena: *Barnböcker är till för vuxna också*. Intervju. Svenska Dagbladet 1982-11-21.
 Österman, Hans: *Mannen i TV-soffan*. Ordkonst 1994:4.

Man får en tændstik i svælget

Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012
ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen

Vil du sige noget mere om symbolsk æstetiske udtryksformer?

– I arkæologiske fund kan man spore, at der ligger et grundlag af symbolsk æstetiske udtryksformer. Sproget er i sig selv en sådan form. Sproget er materielt, det er et materiale, det er lyd, det er krop. Prøv at sige *tændstik* hurtigt. Det er æstetiske former, som får skidtet til at bryde sammen og viser hen mod nye muligheder. Det er sprogets krop, man kan ikke sige det hurtigt. Det lukker, man får en tændstik i svælget. *Karklud* er det modsatte, det bliver så slattent, at man ikke kan forme det. I det ene tilfælde kan vi i kraft af overspændinger ikke forarbejde materialet, i det andet tilfælde er det modsat, det er blevet for slattent. *Bissens gipsbisp* osv. Der er de sjofle: *Kan kusk Knudsens korte knorteknæppe knække*, som kan producere to frække ord. Eller tre: *kneppe, kusse, kutte*. Børn er opmærksomme på sproget.

Kan I huske Georg Metz, da han var speaker? Georg Metz med den meget distinkte udtale og sprogform. Der var en demonstration af fiskere fra alle havne og hele vejen rundt om vestkysten, de trak alle flåderne med. Det var et spørgsmål om at lande neden for Christiansborg med alle kuttere på én gang. Fantastiske efterårsdage, det var virkelig en dansk ikon der ville noget. I TV-avisen elskede de de der billeder. Georg Metz: »Og nu er vestkystkut..., undskyld«. Ungerne sad i

stuen og blev opmærksomme lige på én gang. Han tog den en gang til, det samme, det er lige den der tændstik, der kommer: »Nu er vestkystkutterne kommet til«. Der ligger et frækt ord gemt: *kut, kut, kut*. En anden anekdote om Niels Bohr. Der går de der myter, at hvis han skulle være søgt ind på universitetet, så var han aldrig nået over tærsklen. Han fik elendige karakterer og ville hellere spille fodbold. Han var nu nok kommet ind. Men han var ordblind, så der var noget om det. Det skrev han en kronik om på sine ældre dage. Det der med at være ordblind er ikke helt dumt: at snuble over det banale. Det havde givet ham en opmærksomhed på netop det.

At snuble over det selvfølgelig er i høj grad det, vi oplever hos børn i kraft af, at de har en æstetisk forholdsmåde. Også når vi taler om *tændstik* og *karklud*, så er det sprogets materiale, både som lyd, som krop og som betyd. De her tungebrækkere er jo ikke bare et spørgsmål om at lave lyd. Hvor man kan lave sådan en lydkaotisering, der kan man jo også gøre det modsatte. Det er små formularer eller teknikker til at producere skønhed. Tag en af de banale, *Okker gokker gummiklokker, erle, perle pif paf puf. Ej sikke lej sikke london-ton, kilimili maksi, kuksi kaksi – esrum pyt. Esrum pyt* er sikkert opstået ligesom *Væk med den beskidte luf*. Der ligger en æstetisk analyse i det. Fantastisk. *Ente bente fedte klente...* osv. Alle de her har over tyve versioner, man kan lave hele dialektkort på

det her fænomen. Evald Tang Kristensen har faktisk gjort det. *Ride ride ranke*, også en fabelagtig en. Hundrede varianter har han samlet op. Her har vi ikke en individuel forfatter.

Og de her ting er fabelagtigt vanskelige at lave, de er næsten ikke til at konstruere. De er fint afstemte, der er vekslen, en enorm energi, der er rytmiske skift og brud. Rytmisk spænding, cæsur, meget raffineret, bygget op på rimerier, på variationer, som skaber spænding og energi i det sproglige, lydlig materiale. Det er nonsens og kaos, men det er også formning i et betydningsmæssigt kaos.

Samtidig er det vendt til, at formen får smidt et andet materiale ind, et betydningsmateriale (*hummer, sardiner* fx). Man får fremtryllet et indhold, som bliver kastet tilbage på det, at det er lyd, at det er materiale. Den her dimension er lidt overset, når vi snakker om kunstneriske udtryk, det at det er forankret, at det forholder sig til og forarbejder den her materialekarakter. Det handler om fordybelse i og brug af materiale. Hvad enten det er kroppen, sproget eller grafikken, det her materiale yder modstand (*tændstik og karklud*), også hvis man prøver at finde på en remse.

Den engelske nonsenstradition er helt fabelagtig, Lewis Carroll og meget af det, han laver. Ikke for ingenting er han matematiker, forankret i formularkonstruktioner. Men det er ikke det, det kommer an på i det her. Carroll er en forbinder på mange måder. Han er også en modernist, skriver de her i 1840'erne, og han er litteraturhistorisk set fabelagtig avanceret. H.C. Andersen har det samme på en lidt anden måde, arbejder også med materialekvaliteter. Hos Carroll er det gjort så suverænt, at vi næsten ikke op-

dager det. Mogens Jermin Nissen har en oversættelse af en af dem: *Pas på den onde jubjub-fugl og gribbekloens krads*. Den arbejder med lyd-kvaliteter og betydnings-kvaliteter. *Et slidigt gravben vridrede, i brumringen på tidvis plent, men lappingen var vaklig*. Det er lige på vippen af, at man forstår det, og så smutter det. Også Jermin Nissens oversættelse er suveræn. Alice får teksten udlagt. *Slidigt (slimet og smidigt)*. Sådan er alle ordene lavet, nogle har så også overvægt til det lydlike, det minder os om noget, også på materialesiden.

Vi har en virkelig god tradition her i landet, Oehlenschläger, H.C. Andersen, Kaalund. *Højt fra træets grønne top (når du strammer garnet* – det ligger i rimene og et spil med julesituationen). Inge-manns morgen- og aftensange er mirakler af enkelhed. Dan Turell fortæller, at han besvimele, da han hørte *Lysets engel går med glans*. Det gælder for nutidsbørn og også børn dengang – man forstår ikke det, der bliver sagt, men det er flot sagt. *Morgenstund har guld i mund og bly i røven. Sol ser ind i slot og vrå, ser på drot og tigger, ser til store og til små...* Der er en materialebevidsthed, men digtene er så enkle, at man ikke kan se det, *I sne står urt og busk i skjul*. Åkjær har det også. Han er hamrende god i to vers, og så går der konstruktion i lortet. Sådan er det med mange nonsensdigtere, også Halfdan Rasmussen, de bedste er *ABC rimene*. Det er fandens vanskeligt at lave gennemførte produkter. Her har vi originale kunstnere, der laver nye udtryk, nye måder at erfare verden på, en ny optik.

Gode gags af den venlige slags

Upubl. anmeldelse af Ole Lund Kirkegaards *Otto er et næsehorn* (måske skrevet omkring 1972?).

Ole Lund Kirkegaards roman *Otto er et næsehorn* er en sympatisk bog. Man kan have det rart med den. Vi brugte den fx til højtlesning, og det fik vi mange gode grin ud af. For der er en række situationer i bogen, som rummer gode gags af den venlige slags. Ole Lund Kirkegaard kan lave sådan noget. Man hygger sig med bogen. De hygger sig også gevaldigt i bogen. Men den glider alligevel ligesom af. Den bider sig ikke fast – ikke i sin læser, ikke i sit tema, ikke i sine komiske anlæg.

Bogen er opbygget på en gængs struktur, som findes i mange fantastiske fortællinger for børn. Den er her til stede i en modificeret og sløret form. De modsætningsforhold mellem udfoldelsesbehov og en social situations undertrykkende karakter, som er almindelige i disse fortællinger, tager sig mere overkommelige ud i denne bog, og nogen mangelsituation som begrundelse for fantasituren er næppe synlig på overfladen i denne her bog. Det hænger sammen med, at den sociale situation, som fantasien – her som i andre fortællinger – tager afsæt i, allerede fra starten til dels er forskudt over i en fantasiidyl, således at allerede bogens optakt betegner en afglidning, idet handlingen er henlagt til Lund-Kirkegaard-land, til en lille havneby, som nok hedder *Trivselstrup*, en hyggelig og overskuelig verden, svævende mellem fortid og nutid, hvor folk enten er rare eller komiske eller begge dele. Tilsyneladende er forholdene har-

moniske – selv viceværtens er rar, og politimesteren kan let omvendes til at være det. Hermed er tilsyneladende ordensmagterne pacificeret, også i dette ligger en forskydning, for det er kun fordi de er så rare, at tingene kan ordne sig.

Men idyllen er ikke fuldkommen. Der er kontaktbarrierer mellem beboerne. De taler forbi hinanden på alle ledder og kanter, og på dette beror meget af bogens komik. Der er en kludder i folks indbyrdes forbindelser. Det gælder forholdet mellem de voksne, mellem voksne og børn og især forholdet mellem de to køn. Der findes ikke ét forhold som ikke er skævt eller direkte blokeret. I dette afslører der sig en social situation, hvis idylliske overflade beror på en undertrykkelse af visse udfoldelsesbehov, specielt børnenes. Begrænsningerne manifesterer sig mest udpræget i, hvad der har med drifts- og kærlighedsliv at gøre. Således er det i dette felt fantasien udløses. For det gule næsehorn som titlen på bogen taler om, og hvis forstyrrelser det meste af den handler om, opstår som en konsekvens af et mislykket forhold, som bogens hovedperson, drengen Topper, har til sin kæreste Sille, der har det med at køre omkring på en gul cykel – gul som næsehornet.

Topper finder i fortællingens begyndelse en blyant, der af ham og dermed af fortællingen opleves som fortryllet, for når han i et forsøg på at gennembryde barriererne skriver en kærlighedserklæ-

ring på en mur, så fordamper skriften, da adressaten Sille viser sig på arenaen. Men til gengæld bliver skriften voldsomt levende, da han senere får afløb for sin bremsede energi ved at tegne et næsehorn på væggen med den.

Kontaktmuligheden er blokeret udad, men i fantasien har energien et friløb. Også her glider bogen af fremfor at involvere sig i sin problematik, for resten af bogen handler om det postyr, som næsehornets tilstedeværelse fremkalder i den statiske idyl, og iboende modsætningsforhold udløses, især omkring forholdet mellem børn og voksne. Det vil sige, at en modsætning mellem krav om ro og orden over for et behov for udfoldelse manifesterer sig. Idyllen er ikke bare rar, den er også forsnævrende.

Men næsehornet bruges til andet end at udløse disse modsætningsforhold. Fortællingen drejes derhen, at næsehornet bevirker en løsning af dem, idet politimesteren af næsehorn og kaffedrikning omvendes fra ro og orden til uro og uorden som skrevet står. Næsehornet, der kommer ind i bogen som et symptom på og en konsekvens af en blokering af udfoldelsesmulighederne (repræsenteret i Toppers forhold til Sille), glider over til at blive en løsningsmulighed på den selvsamme tilstand, som det var resultat af — symptomet bliver helbreder, for bogen kulminerer i at kontaktbarriererne og modsætningsforholdene harmoniseres til fællesskab i en improviseret fest omkring næsehornet, hvori folk fra hele byen deltager.

Der sker en masse i fortællingen, men den kommer alligevel ingen steder hen. Den løsning, der postuleres, er en skinløsning. Det viser sig ved, at Toppers forhold til Sille består uløst. Samtidig med at næsehornet kommer i centrum, glider Sille ud i periferien. Hun deltager ikke i balladen

omkring næsehornet. Hun ser det ikke og anerkender ikke dets eksistens. Hun dukker op ind imellem på sin cykel som en mindelse om, hvor tingene har deres oprindelse, men dette aspekt udnyttes ikke i fortællingen, hun er der bare.

Efter at handlingens dynamik er udtømt, og den er kørt i stå med næsehorns festen, bringes den gennem et kunstgreb til afslutning ved at Toppers farverige sømandsfar som en *deus ex machina*, tilfældigvis, men altså ganske belejligt for fortælleren kommer hjem på lynvisit. Han får næsehornet og politimesteren ekspederet til de fjerne Fitti-huli øer, hvor politimestre, der er blevet så afpolitiserede, at de ikke kan undvære næsehorn, kan få tre koner, og således der leve i harmoni. Herved eksporteres de modsætninger, der var slået ud i næsehornets skikkelse og i politimesterens, igen ud af idyllen. Så let skabes harmoni mellem orden og udfoldelse, når afglidning, problemforskydning er metode. Gad vidst om politimesterfunktionen eksporteres med politimesteren.

Slutningen er således tvivlsom i sin holdning såvel som æstetisk, og den er symptomatisk for bogens retning. Den er idylsøgende og harmoniserende. Næsehornet er i sin fremtræden udtryk for, at idyllen beror på et problematisk og modsætningsfyldt grundlag. Men den måde, det og dermed fantasien bruges på i denne bog, går i retning af tilsløring snarere end i en opklaring af, hvad den fantastiske metode, og den komiske med, kunne have været brugt til. Et yderligere udtryk for denne tendens er, at bogen lader Toppers tilstand slutte i det kroniske. Han bestemmer sig til slut til at tegne en rød elefant som erstatning for næsehornet. Forløbet kan altså gentage sig om igen som et ritual til besværgelse af den påtrængende virkelighed.

Ole Lund Kirkegaard

Publ. i Anne-Marie Mai, red.: Danske digtere i det tyvende århundrede. København: Gads Forlag 2000, s. 134-143.

Ole Lund Kirkegaard (f. 1940) fik ikke noget langt liv. Han blev fundet død under tragiske omstændigheder i 1979, 38 år gammel. Hans forfatterskab er ikke stort af omfang. Ikke desto mindre er det ét af de mest betydningsfulde i det 20. århundredes danske børnelitteratur. Syv bøger udkom, mens han levede; yderligere fem samt nogle skuespilversioner og manuskripter til radio- og tv-produktioner er udgivet posthumt.

De fleste af bøgerne er formet som eventyrlige og skrøneagtige fortællinger med en episodisk komposition, hvor hovedpersonen er en særlig drengetype eller gruppe af drenge. Fortællingerne har et bredt komisk register spændende fra bananskrælskomik og gags over farce og tall tales til ironi, underdrejet underfundighed og – undertiden frysende subtil – humor. De er i familie med den mundtlige traditions grotesker, satirer og skæmteeventyr, ligesom både en Mark Twains og en H.C. Andersensk facon mærkes som klangbund.

Ole Lund Kirkegaard har selv illustreret bøgerne. Tegningerne, som har et karikerende præg, er integrerede og betydningsgivende elementer i fortællingen. I såvel tekst som billede er forenkling og overdriivelse afgørende virkemidler sammen med en tilsyneladende venligt distanceret og traditionel fortæller, der ikke gør meget væsen af sig.

Fortællingerne fremstår med en ubesværet, næsten minimalistisk enkelhed, men de er mere komplekse og avancerede end som så bag den selvfølgelig udtryksform. Det rum, handlingen udspiller sig i, har tilsyneladende en nostalgisk farvning, der kunne ligne en længsel efter bedre gamle dage, men bøgerne har tværtimod som et gennemgående tema hovedpersonernes energiske forsøg på at undslippe en snærende og kedsommelig idyl.

Fortællerpositionen, det blik, tingene ses med, er umiddelbart placeret i en moderne situation; og det barneliv, der skildres i en eventyrlig, fortættet udgave som i en model, er ikke fortidens, men samtidens. Det tager sig enkelt ud, fordi en hel stribe mellemregninger er sprunget over, dels alle fordommene om, hvad børnelitteratur bør være, hvordan børn og barn-dom er at forstå, dels konventionerne om prosaens realistiske såvel som fantastiske former. Ole Lund Kirkegaard praktiserer tilsyneladende ubesværet fortællingen som en selvgyltig sfære for udfoldelse og virkelighed.

Et kunstnerisk gennembrud i børnelitteraturen

Ole Lund Kirkegaards bøger var med til at skabe det afgørende vendepunkt, som indtraf i børnelitteraturen i sidste halvdel af 1960'erne. Hans første bog, *Lille Virgil*, udkom i 1967, et år, man kan tildele en næsten mytisk status, hvad dansk bør-

nelitteratur angår. Samme år udkom de modernistiske forfattere Cecil Bødkers, Benny Andersens og Vagn Steens første børnebøger. 1967 var ligeledes året, hvor Flemming Quist Møller, hvis formeksperimenterende børnebøger er beslægtet med Ole Lund Kirkegaards, lagde ud med sin første billedbog, *Cykelmyggen Egon*.

Disse udgivelser betød et gennembrud for en kunstnerisk orienteret børnelitteratur, som ellers ikke ud over H.C. Andersens forfatterskab og andre enkeltstående, nyere forfatterskaber som Egon Mathiesens, Halfdan Rasmussens og Ib Spang Olsens har været til stede i en dansk sammenhæng. De betegner et brud med den traditionelt moralske og opdragelsesfikserede børnelitteratur såvel som med den moderne, pædagogisk-didaktisk orienterede børnekultur, og de overskrider den børnelitterære institutions umådelige pædagogiske mådehold både i den æstetiske metode og gennem det perspektiv, de anlægger på børn og barndom.

Det at fortælle for børn vendes hos disse forfattere til en særlig form, hvor diskursen frigør såvel erfaring som kunstnerisk potentiale. Børnelitteraturens forskellige genrer giver forfatterne mulighed for at udvikle et særligt kunstnerisk udtryk, på samme måde som Peter Seeberg anvender en mangfoldighed af oversete smågenrer som medium – herunder også børnelitterære.

Flere af de litterære strømninger i 1960'erne er baggrund for Ole Lund Kirkegaards forfatterskab. Hans sceniske situationskomik har referencer til absurdismen i 1960'ernes teater og prosadigtning, ligesom hans formaliserende fortælleform og implicite refleksion af fiktionsforholdet har træk fælles med hans generations øvrige forfattere, som dyrker systemdigt-

ning, konkretisme, minimalisme og eksperimenter med performance og læserrelation. Og der er paralleller mellem hans form og Benny Andersens, som den bl.a. kommer til udtryk i dennes børnebog *Snøvsen og Eigil og Katten i sækken* (1967), hvor legen med sprogets muligheder, dets absurde og groteske sider spiller en stor rolle; ligesom der hos begge er ligheder med børns brug af sprog.

Børnelitteratur og andre former for børnekultur blev i denne periode delagtige i tilsvarende strømninger i samtidens litteratur og kunst på den større scene. Ligesom barndomstematikker og »barnlige« udtryksformer og kvaliteter kom til at spille en større rolle både materiale- og formmæssigt for voksenkulturen.

Kritik, debat og opbrud

Samtidig med at de nye børnebøger udkom, blev børnelitteratur og anden børnekultur i højere grad betragtet som seriøst stof i den kulturelle offentlighed. En børnelitteraturkritik manifesterede sig og slog bredt igennem i 1970'erne. Det danske Akademis udskrivelse af en børnebogs konkurrence, som Cecil Bødker vandt i 1967 med *Silas og den sorte hoppe*, er et eksempel på denne kritiske interesse for en kunstnerisk udvikling af børnelitteraturen. Et andet er Sven Møller Kristensens og Preben Ramløvs udgivelse i 1969 af *Børne- og ungdomsbøger*, som i en række artikler kritiserer og analyserer og får sat børnelitteraturen på dagsordenen. Bogen var med til at initiere en kultur- og samfundskritisk debat med fokus på børnekultur.

Nye massemedier, kulturkonsum og den kommercielle børnekultur ekspanderede eksplosivt i disse år og må ses som et udtryk for den massive påvirkning, som

børns bevidsthed om barndom, liv og samfund bliver udsat for. Indoktrinering, bevidstgørelse og modoffentlighed blev i første omgang nøgleord for debatten, der blev fulgt op af eksperimenter med at udvikle alternative former for børnekultur og forsøg på at etablere en alternativ børneoffentlighed.

I 1960'ernes slutning og 1970'ernes begyndelse brød de moderne tider således igennem over en bred front i børnekulturen, og de tidlige 1970'ere var faktisk noget bedre end deres rygte. Hvad børnekultur angik, var de kendetegnet ved en frodig og anarkistisk iværksættervilje, kunstnerisk eksperimenteren, børnekulturelle aktioner og opdagelyst i diverse mediers og formers potentialer. Her var der tale om meget andet end grå realisme og forbenet marxisme. Det var eksempelvis i den periode, at dansk børne-TV blev rugekasse for talenter og nyudvikling af mediet.

Samtid, forventninger og ambivalenser

Ole Lund Kirkegaards voksenliv og forfatterskab faldt sammen med denne opbruds- og fornyelsesperiode. De kritiske kulturelle strømninger i 1960'erne havde karakter af et opgør med det gamle klasse-samfunds hierarkiske, traditions- og autoritetsbundne former, som de fx manifesterede sig i skolesystemet, i den traditionelle familieform eller i småsamfundenes snæverhed og sociale kontrol.

Moderniteten blev af de unge generationer oplevet som en befrielse fra forældede og disciplinerende tvangsforhold, en frisættelse af bundne energier og forestillinger, som ikke mindst fik udtryk i utopiske forventninger til fremtiden og et andet samfund, hvor demokratiet kunne indløses i et selvforvaltet anarkistisk præ-

get samfunds- og dagligliv. 1960'ernes tidsånd var på overfladen overvejende optimistisk. Fremtiden lå åben, og de forældede strukturer så ud til at sprække som møre mure for selv mindre pust. Det forekom, som om alt var muligt, blot det umulige blev krævet, og fantasien kom til magten på strandbredden under brostenene.

Fantasiudfoldelsen og det genkommende udbrudstema i Ole Lund Kirkegaards første bøger har deres horisont i dette større billede, ligesom hans fortælleform og temaer løber mange af børnelitteraturens bornerte grænser over ende. Den utopiske forventning flyder imidlertid på en tungere og mere dyster understrøm både på det globale og det lokale niveau med frygt for, at det ikke bliver modernitetens befriende muligheder, der indløses, men i stedet dens dystopi, hvis tegn bliver tydelige.

Hermed er vi ovre i en anden side af 1960'ernes og de tidlige 1970'eres kritiske perspektiver, for på baggrund af sådanne tendenser er kritikken af moderniseringens miserer mindst lige så kraftig som opgøret med fortidens tvangsformer. Det betyder, at de utopiske forestillinger og kritikken henter mange af deres afsæt og modbillede netop i det gamle samfund og de kvaliteter, man oplever, er ved at blive destrueret i moderniseringens kværn. Utopien finder sit indhold i nostalgisk prægede idealiseringer af samme fortid både den fjerne og 1940'ernes og 1950'ernes nære fortid, hvor mange af de kritiske samfundsdebattører og aktører voksede op.

Ole Lund Kirkegaards bøger springer tilsyneladende over den direkte konfrontation med de moderne tiders viderværdigheder, men deres ramme og selvføl-

gelige udgangspunkt er det moderne barnelivs isolation og ghettoisering. Det manglende fællesskab og en bristende kommunikation med voksenverdenen er en præmis i bøgerne. Især voksenfigurerne kroniske projekter med at tæmme og funktionalisere børn og barnlige træk udløser børnefigurerne modstand og fortællingernes komiske aktioner. Underlaget for komikken er ofte en polarisering mellem, hvad vi typisk forbinder med barnlige kvaliteter, såsom spontanitet, fantasi, nysgerrighed og appetit, og så livssituationens underliggende undertrykkelse, frygt og kedsomhed.

I barndomslandet

Sådanne dobbeltheder skriver Ole Lund Kirkegaards forfatterskab sig ind i, om end hans bøger ikke direkte tematiserer 1960'ernes og 70'ernes kulturelle og politiske røre. Men samtidens temaer og strømninger optræder som materiale for bøgernes stiliserede skildringer af forholdet mellem voksne og børn, mellem samfundets tvangsinstanser og det barnlige individs behov og udfoldelse. Det sker i en fabulerende, tilsyneladende venligt grotesk og farceagtig form. Bøgernes handlingsforløb kulminerer ofte i, at børnenes udfoldelser fører til sammenbrud i den herskende orden. De foregår i et særligt Lund Kirkegaard-land, en fantastisk egn, der er beliggende alle steder og ingen steder, og som ligner en dansk provinsidyl i stiliseret farceudgave, hvad angår miljøkulisse og persontyper.

I dette barndomsland lurer spændinger og modsætninger. De udløses af børnene, tit gennem deres blotte væren børn. Hovedpersonerne er ikke specielt kvikke, ikke specielt oprørske og ikke specielt tilpassede. De er snarest en slags antihelte

og snubler uafvidende ind i de sociale minifelter undervejs i deres egne projekter – til stor forundring og besvær for dem selv, når minerne futter af. Det har de det ikke altid morsomt med. Men det har læseren. For i disse sammenstød og sammenbrud af grænserne mellem barneliv og social realitet udløses stor komik.

Bøgernes synsvinkel er lagt hos børnene gennem en naivt underfundig fortæller med pokerface, således at voksenverdenen med dens normer, livsformer og persontyper fremstår i en irrationel og afstumpet mærkværdighed. I denne position af grundlæggende forundring både hos fortæller og børnepersoner i fiktionen udspringer komikken, der bruges som middel til en karnevalistisk venden op og ned på det alment accepterede virkelighedsbillede. Der er mange voksne og andre tvangsudøvere, der krakelerer og går på halen hos Ole Lund Kirkegaard.

Bøgerne har fællespræg, hvad angår diktion, fortælleform, genre, persontypologi, kulisser, temaer og situationer, som om der blev improviseret over de samme formaliserede sætstykker fra bog til bog. Men der er samtidig markante forskelle. Man kan således udskille tre faser i forfattereskabet med tiltagende radikaliserings og polarisering i fremstillingen af såvel barneliv og realitet som fiktion.

De første bøger

De tre første bøger, *Lille Virgil*, *Albert* (1968) og *Orla Frø-Snapper* (1969), kan betragtes som en trilogi. De er episodisk, løst opbyggede eventyrlige beretninger, hvis handlinger udspiller sig i et lillebyunivers, og som er variationer over samme tema, nemlig vores konventionelle forestillinger om lillebyen. Persongalleriet, der består af groft skitserede typefigurer, den

fjendtlige bager, den venlige købmand, den sure gamle kone, den klassiske skurk osv., går igen fra bog til bog med visse forskydninger. I alle bøgerne er hovedpersonen en særlig drengetype med tilknyttet drengesjak på to-tre stykker. De er af samme familie som *Huck Finn*, *Tom Sawyer*, *Klods Hans*, *Till Uglspil*, *Robin Hood*, *Emil fra Lønneberg* og *Pippi Langstrømpe*.

Fælles for de tre bøger er, at lillebyidyllen med dens bornerte normalitet, snævre grænser og kedelighed er utilstrækkelig og fremkalder udlængsel og foretagsomhed hos de energiske og fantasilystne projektmagere. Sammenstødet med disse grænser fører til evige konflikter med voksne og udbrudsforsøg i form af rejser ud i verden eller i fantasien, hvad der i nogle tilfælde kan komme ud på ét; fiktion er det under alle omstændigheder, hvilket fortælleren vedvarende signalerer.

En optimistisk forhåbning til rejsen ud i fremtiden og en videre verden er bøgerne fælles om. Deres slutning er åben, om end drengene – og fortællingen – egentlig ikke er kommet ud af stedet trods hvirvlen af aktioner, men deres appetit, udlængsel og energi er intakt, og de har mere end overlevet anslag og forsøg på tæmning og indespærring.

Kompositionen har som omtalt et næsten anarkistisk præg, og bøgerne kan sammenlignes med opdagelsesrejser i fiktionens rum og muligheder. Opdagelsesrejser, der undervejs blotlægger, hvor de nu kan føre hen, og hvad de kan føre til og trække med sig – herunder en befriende latter. Hvad Albert har ud af hele sit trip, er fortællingen om det, og det er den, han så alligevel trods al udlængsel vender hjem med fra sin udflugt i den vide verden for at kunne berette den til sin indespærrede kammerat.

Således skildrer disse første bøger udflugter fra et indesluttet barndommens rum – rejser ud og tilbage igen. De udstråler ikke blot en optimistisk tillid til børn, fremtid og barnlige kvaliteter, men også til fortællingens potentiale som fartøj for rejsen ud i fremtiden.

Det strammer til

Hodja fra Pjort (1970) og *Otto er et næsehorn* (1972) beregner en mellemstation i forfatterskabet, hvor både form og polarisering skærpes, og hvor fiktionens og fantasiernes konfrontation med realiteterne er hårdere markeret.

Hodja fra Pjort handler ligesom de foregående bøger om at undslippe lillebyen. Handlingen er henlagt til et eksotisk Østerland med flyvende tæpper og kulisser fra *1001 Nat*, men omgivelserne er lige trykkende og afsætter en ubændig trang til den udfrielse, som muliggøres af et mølædt flyvende tæppe og en venligsinnet voksen. Forinden har det dog krævet kontant konfrontation, også med hovedstadens skurke og det større samfunds magtinstans i skikkelse af sultanen selv.

Temaet i bogen er et radikalt behov for at bryde op og ud. Alle hovedpersonens projekter og aktioner går ud på det ene at slippe væk. Fortællingen kommer egentlig aldrig længere end dertil, dvs. til, hvad der svarer til de første linjer i et eventyr, hvor helten drager ud i den vide verden. Heri kan man muligvis se et moderne forhold i barnelivet udtrykt. Det er så vanskeligt at slippe hjemmefra, at det er hele det eventyrlige projekt i sig selv. Hodja kommer af sted, ud i luften på det flyvende tæppe, netop som fortællingen lukker. Afstanden mellem fantasi og realitet, barndom og voksenverden, fiktion og dagligdag er mere definitiv og vanskeligere at over-

skride end i de første bøger. Der skal ikke blot gåpåmod og overdrivelse til, men magi.

Otto er et næsehorn er en mere regelret fantastisk fortælling. Forholdet mellem fantasi og realitet er hovedtema, og det har karakter af en grænse, der kun provisorisk kan overskrides, hvilket i fortællingen markeres ved, at fantasien fordamper, så såre hovedpersonen Toppers kæreste Sille melder sig på arenaen. Hun er betegnende nok en af de få kvindelige figurer i bøgerne, der har status som andet end rekvisit.

Et næsehorn, som hovedpersonen Topper tegner på væggen i dagligstuen på tredje sal, materialiserer sig som reelt eksisterende fantasi og bliver katalysator for et sammenbrud både af de fysiske rammer og af den sociale orden. Det resulterer i, at et tumultarisk fællesskab for en stund realiseres mellem børn og voksne.

Til sidst var Café Den Blå Havkat så propfuld af gæster, at de måtte sidde oven på hinanden. Allerøverst sad de små børn og drak sodavand og spiste røde pølser, mens de dryppede ketchup ned i håret på deres mor, og allerunderst stod Otto og sagde Honk og Grummp og følte sig varm og glad.

»Åhh«, sagde den gamle fru Flora og kravlede ind under et bord for at være lidt i fred. »Så mange gæster har jeg aldrig i mine dage set på én gang. Det er en meget fin fest«.

»Majet bin«, sagde en lille dreng og truttede i hendes hørerør, for han troede, at det var en trompet. »Majet, majet bin fæst«.

Dagen efter eksporteres næsehorn og uorden til Sydhavet, hvor den slags hører hjemme. Barnelivets anarkistiske bombe tikker dog videre under den reetablerede orden i form af en rød elefant.

Konflikten mellem udfoldelse og orden, mellem kunst og norm og mellem fantasi og realitet kulminerer i slutningen, hvor fantasi og uorden skilles ud i en særverden. Hovedpersonen Topper har fået lært sig af leve et splittet dobbeltliv, mens den overskridende og frigørende impuls lå i at få tingene til at hænge sammen. Også det er et forhold, som er karakteristisk for det moderne barneliv.

I de to bøger er konfrontationen mellem afvisende realitet og fantasi radikaliseret trods den venlige overflade. I *Hodja fra Pjort* drives fortællingen konstant mod en indespærring, indtil den sluttelig undslipper og er forbi i samme hug. Her er selve afsættet i udrejsen hovedsagen. I *Otto er et næsehorn* spaltes fantasien ud i en særverden i et lukket rum. Et frodigt overlevelsestrips til fantasiens ingenmandsland. Med den (næst)sidste bog, Ole Lund Kirkegaard udgav, *Gummi-Tarzan* (1975), kulminerede disse tendenser med en skærpelse af modsætningerne.

Tiderne skifter

Gummi-Tarzan er flyttet om ikke helt ind i byen så ind i den moderne realitet, uden at fortællingen derved bliver realistisk. Både hovedperson og fortælling knalder hovedet mod realiteternes mur, og fantasiens kære mor i en forpjusket heks' skikkelse er ikke til megen hjælp. Fortællingen er som de øvrige blottet for psykologisme, pædagogisme og illusionsmageri, og den er usentimental, selvom den skildrer et mobbeoffer, nærmest en superantihelt i hovedpersonen Ivan Olsens skikkelse.

Hvad han udsættes for hele horisonten rundt, tenderer realistisk set det grusomme: skolegårdsbøller, som spærrer ham inde på lokummerne og giver ham buksevand, helst i frostvejrs; lærere, som

prædiker mandsmod og tvinger ham til at springe buk, så han får næseblod af det; en mor, der kun ser besvær i hans forhutlet-hed; en far, der selv er et skvat, men kompenserer ved at gøre det til et projekt at få et mandfolk ud af sønnen med Tarzan som model. Og så videre. Alt er skildret som farce, og fortælleren lader os ikke blot grine med *Gummi-Tarzan*, men tilsyneladende også ad ham. Dertil snydes læseren for den obligatoriske happy end. Bogen slutter ligefrem med en hårdkogt »bad end«.

I al ubemærkethed brydes i bogen en stribe tabuer om, hvad man kan og ikke kan i litteratur for børn, og om, hvad børn kan tåle uden at blive afstumpede. Gennem Ivan Olsens viderværdigheder tematiseres fantasiens, drømmens og barnlighedens sammenstød med virkeligheden. Fantasien lader sig ikke omsætte i realitet. Ivan Olsens drøm om at kunne klare det hele og dem alle opfyldes på magisk vis, men den forbliver en kort triumferende dagdrøm, der blot gør livet koldere bag efter. Næste dag er alt ved det gamle elendige, hvilket statueres i bogens slutning i et katalog, der omkvædsagtigt samler hovedpunkterne i miseren:

Klokken ni faldt han ned fra buk'en og fik næseblod.

Klokken ti blev han låst inde på et af skolens lokum'er.

Klokken elleve fik han en ordentlig gang buksevand af alle de store drenge.

Og da han kom hjem fra skole, havde hans far – hr. Olsen – købt sig en ny Tarzan-bog.

Tarzan vender tilbage, hed den.

»Her«, sagde hans far og prikkede i bogen med pegefingeren. »Her skal du bare se«.

»Ja«, sagde Ivan Olsen og sukkede. – »Det skal jeg vel ...«

I *Gummi-Tarzan* er tingene sat på spidsen, netop fordi fortællingen er en humoristisk farce, der behårdt fastholder polariseringen mellem fiktion og realitet gennem en distanceret, rapporterende fortællerposition.

Ivan Olsen er ikke et realistisk portræt af en dreng, men en typefigur, der inkarnerer en barnlig erfaringsdimension. Han har samme karakter som en farce- eller tegnefilmsfigur, der uanset, hvad han udsættes for og bankes igennem, rejser sig igen med samme energi. Ivan Olsen har som figur en selvdistance af samme art som den, der ligger i fortæller- og læserrelationen. Han er samme type som antiheltene i de øvrige bøger, men han er alene og afmægtig over for overmagternes overgreb. Trods det møder Ivan Olsen sin egen historie med undren både over de andres mærkelige attituder og dumhed og over, hvad der overgår ham selv. Han fremstår derigennem alligevel på et andet niveau som den klogeste, som »helt«, og som læserens og fortællerens fiktive udsending i en sær verden.

Når en så radikal form for fortælling som denne er mulig som børnelitteratur, har det sin forudsætning i farceformen og i Ole Lund Kirkegaards æstetiske metode, i den fortællerposition og læserrelation, der etableres.

Andre forhistorier og barnlige udtryksformer

De nye børnebøger fra 1967 betød et gennembrud for en kunstnerisk orienteret børnelitteratur. En sådan havde udviklet sig som en markant understrøm i den børnelitterære institution i 1930'erne og

fortsatte op gennem 1940'erne og 50'erne. Forløberne tilhørte først og fremmest den kulturradikale tradition i dansk børnelitteratur og var en del af en bredere reformpædagogisk bevægelse, som var kritisk vendt mod den traditionelt disciplinerende og autoritært prægede pædagogiske orientering i institutioner og børnekultur.

Det var et karakteristisk træk i fornyelsen af børnelitteraturen, at mange af periodens centrale forfattere og kunstnere involverede sig både i den pædagogiske udvikling og i skabelsen af en moderne børnelitteratur. Eksempler er Jens August Schade, Karin Michaélis, Poul Henningsen, Sven Møller Kristensen, Asger Jorn, Jens Sigsgaard, Arne Ungermann og Egon Mathiesen. For de tre sidstnævnte blev billedbogen det primære kunstneriske medium. Mathiesens *Mis med de blå øjne* (1952) er med sin eksperimenterer med fortælling og billedudtryk og sin leg med fiktion og læserrolle én af denne verdens bedste billedbøger. Hans forfatterskab var en afgørende forudsætning for gennembruddet i 1960'erne og ikke mindst for Ole Lund Kirkegaards værk.

Med disse forfattere blev børnelitteraturen involveret i samtidens moderne kunst- og litteraturstrømninger, ligesom børns sproglige og grafiske udtryksformer gav impulser til både litteratur og kunst. Eksempler er Paul Klee, Karel Appel og Asger Jorn for ikke at tale om dadaisterne og deres efterfølgere. De har hentet råstof og æstetiske metoder fra børns (som fra andre »primitives«) udtryk og stiliseret former og skabeloner til et raffineret modernistisk udtryk, der er lige så forskelligt fra børnetegninger, som H.C. Andersens eventyr er fra den mundtlige tradition, han hentede impulser og metoder fra.

Asger Jorns »modifikationer«, fx *Den foruroligende ælling* (1959), hvis titelfigur i skrappe kulører er malet ind i og brutalt sprænger et romantisk idylskilderi, deler både impuls og metode med børns grafiske udtryk og ubændige trang til at gøre noget ved billeder, tegne skæg på portrætter for eksempel, for på den måde at vende op og ned på billedets normerede kontekst og betydning.

Ligesom Egon Mathiesen var Ole Lund Kirkegaard en af de forfattere, som hentedede impulser fra børns komplekse fortælleformer og tilsyneladende lagde sig efter en »barnlig« fortælleform og tematik, men også for hans vedkommende var der tale om en art modifikationer.

Ole Lund Kirkegaards metode

I et interview med Jakob Gormsen i *Elleve nordiske børnebogsforfattere* (1979) har Ole Lund Kirkegaard beskrevet sin æstetiske metode, og hvordan han forarbejder materiale og former fra diverse kunstneriske kilder og lagre. Han eksemplificerer det blandt andet gennem henvisning til, at baggrundsmaterialer for frembringelsen af illustrationerne og den østerlandske kulisser i *Hodja fra Pjort* er hentet fra rejsebrochurernes forestillingsklicheer og tyvstjålet fra *1001 Nat*, både hvad angår set up, plot, episoder og fortælleteknikker. Og han påpeger, at han vælger ret begrænsede miljøer, benytter en karikerende form, som forgrover enkelte træk, og at han »lyver sig frem til en forenkling« og skaber »et univers på (...) egne præmisser, men foregøgler ikke, at dette er det eneste rigtige – sandheden«. Han fortsætter:

»Det er en historie, et eventyr – som en kulisser i et teater. Drejer man blikket, kan man se, hvor langt kulisserne rækker og væggene i teateret. Ikke des mindre kan det, der foregår, fængsle, fordi vi med vores fantasi kan bevæge os ind i det, vi finder væsentligt, men vi ved hele tiden, at vi sidder på en stol udenfor scenen – på afstand.

Jeg spænder ikke nogen ind i en situation, hvor han af rent spændingsmæssig karakter er nødt til at køre videre. Læseren kan stå af og sige, at han finder det for groft, eller at han ikke ønsker at være afhængig af det, som foregår, men vil nøjes med at være betragter. Det er den eneste redelige form for kunstnerisk udfoldelse for mig«.

Videre taler han om, hvorledes han strammer sproget og forenkler persontegningen, stykker den gennemgående handling ud i mindre episoder og vel at mærke ikke gør det for blot at tilpasse det til en barnlig læser.

Ole Lund Kirkegaard bruger bredspektret løs af den litterære traditions konventioner og klicheer. Der gestaltes en række formelagtige sætstykker – enten som miljøkulisser, figurer, episoder, gags eller æstetiske, sproglige og kompositoriske greb, som sættes i spil i de enkelte fortællinger. Det svarer lidt til de typologiske matricer, man finder i Holbergs skuespil eller i *commedia dell'arte*, folkeeventyr og i børns fortællinger og rollelege.

Materialet udsættes for stilisering, fortætning, karikering og montage og udformes som billeder og situationer, der tilsyneladende ligner en konventionel forestilling, men som modificeres til et modbillede efter samme metode som Asger Jorns ovennævnte »modifikationer« om end langt mindre rabiat. Ole Lund Kirkegaard

trækker på det standardbillede, vi har med i bagagen, og vender det umærkeligt ved at forskyde perspektivet.

Miljøet i bøgerne er gestaltet og reflekteret som kulisser med indbygget illusionsundergravning og verfremdungseffekt. Denne modificering af idyllen er som regel ikke demonstrativt udsagt, men ligger i fortællemåden, i en naivt underdrejet, ironisk sproglig gestik, i fortællerens tilsyneladende indforståethed og i små drejninger i synsvinklen. Optakten til Orla Frø-Snapper kan illustrere denne metode:

Når man ser vores by på et billede eller et fotografi, så ser den ganske pæn ud.

Og det er den jo sådan set også.

Der er da i hvert fald både blomster og høns og gadelygter og nykalkede huse.

Men der er bare det ved det, at man ikke kan se bøllerne på de der billeder.

Bøllerne i vores by gemmer sig nemlig altid bag ved husene og træerne og plankeværkerne, når der er nogen, der skal til at fotografere byen og det nye fortov. I købmandens butik nede på hjørnet er der en masse af den slags billeder fra vores by.

Og nogle af billederne er der oven i købet farver på.

MEN BØLLERNE ER ALDRIG MED PÅ NOGEN AF BILLEDERNE.

De har nemlig altid gemt sig bag ved et eller andet, for de er smadder-bange for, at der er nogen, der skal se dem.

Selvom fortælleren mod sædvane har gemt sig i en barnefigur i fiktionen, så man heller ikke her opdager ham på linjerne, er han på spil mellem dem som den, der sætter i spil. Her er ikke tale om at fremstille en illusion om virkelighed. Men om at signalere fiktion, dvs. opbygge en position, hvor fortæller og læser kan ope-

rere på afstand af personer og begivenheder frem for i en identifikation med dem. Læser og fortæller er både inde i og ude af det fiktive rum og kan optræde som »bøl-ler« i forhold til konvention, overflade og normalitet.

Hvad Lund Kirkegaard således også beskriver i interviewet er den særlige fortællerposition, som han anvender til at skabe noget andet end en virkelighedsillusion. Fortællingen bliver en særlig platform og et mødested for fortæller og læser – og hovedfigurer. Fortællingens platform er kendetegnet ved en bevægelighed, hvor det normales centralperspektiv og tingenes overfladiske fremtrædelse brydes. I et andet interview i BIXEN 1 (1978) udtrykker forfatteren det således:

Altså, noget af det, jeg er optaget af, det er: at vende om på ting – for rigtigt at kunne se virkeligheden – for lisom at få øjnene op for, at virkeligheden også kan være på en anden måde.

Forstår du: en lille dansk børnebogs-forfatter kan godt lære lidt af Picasso.

Uanset den komplekse fortælleform er fortællingerne lige til at gå til, og man har det som læser, oplæser og tilhører umiddelbart morsomt, så snart man får fortællerens stemme og hans fortælling i blodet. Man genkender koden og køber den straks, både når man kun er en tre-fire år gammel, og når man bare er gammel. Bøgerne er skrevet med læseakten for øje som en slags partiturer for oplæsningens performance. Det opdager man, når man selv læser dem op – eller man opdagede det, når man hørte ham læse op.

Undertegnede overværede en gang, hvordan Lund Kirkegaards oplæsning af den vel nok bedste farcesekvens, han har

skrevet – den med drengenes forsøg på at købe rugbrød til næsehornet i *Otto er et næsehorn*, fik et universitetsauditorium befolket med blaserte litterater og studerende talt ud i en befriet latter:

Da de nåede bager-butikken med den sure bager-kone, sagde Topper:

»Her køber vi lige ti rugbrød, Viggo«.

»Uha, nej«, sagde Viggo. »Vi bliver smidt ud. De vil slet ikke sælge rugbrød til drenge«.

»Vil de ikke sælge rugbrød«, sagde Topper. »Det var da en underlig butik«.

Han stod lidt og tænkte sig om.

»Jeg har en idé«, sagde han. »De har det sikkert ligesom grise derinde. Grise gør altid det modsatte af, hvad man siger til dem«.

Han åbnede døren til butikken, mens Viggo gemte sig bag SKÆVE.

»Goddag«, sagde bager-konen. »Hvad skal du have«.

»Ingenting« sagde Topper.

»Hvad for noget«, sagde bager-konen.

»Laver du grin med mig«.

»Nej«, sagde Topper og grinede. »Jeg kommer herind for ikke at købe noget«.

»Næhh«, hylede bager-konen. »Det er dog utroligt, så frække børn er nu om stunder. Folmer, FOLMEEER, kom hurtigt«.

Den lille bager kom frem i butikken.

»Se«, sagde bager-konen. »Den dreng der vil overhovedet ikke købe noget. Skal han ikke også det, Folmer«.

»Det skal han«, sagde bageren. »Alle, der kommer ind i vores butik, skal købe noget. Spær døren for ham, Almanda. Han kommer ikke ud, før han har købt mindst ti brød«.

Sådan lød det i en form, der var underdrejet jysk deadpan, des mere jo galere farcen kørte. Alt andet ufortalt var der et greb i det, som kan minde om Dario Fos metode eller klovnens Rivals, hvad der kan bero på en fælles kilde i en mundtlig og folkelig tradition. Også i teksten etableres en sådan fortæller eller performer, som placerer sig i en position mellem fiktion og situation og forholder sig til begge i et distancens *point of free return*.

Disse træk er fælles for alle Ole Lund Kirkegaards bøger, men der er forskelle mellem bøgerne fra de forskellige faser. Forfatterskabet kan ses som et udtryk i og for de kulturelle strømninger i 1960'erne og 70'erne; og det betegner en kurve, som svarer til samtidens rørelser. I de første fortællinger er forløbene åbne og ustrukturerede. De fremstiller indespærring i småbydidyllen og en åben rejse ind i fremtiden med fantasiens (og fiktionernes) realisering og potentiale som en sfære for overlevelse og forandring. Mellempriodens fortællinger er stadig frodige fantastiske fabuleringer, men med en næsten umærkelig lukning af horisonten, hvor fantasien udspaltes i en beboelig særverden. Og sluttelig er der *Gummi-Tarzans* kredsen fysisk og mentalt i en lukket labyrint. Med denne bog er vi fremme ved 1975. Da var forventninger til anarkiets sommer forbi, og perioden herefter blev generelt karakteriseret af en afmattelse i troen på, at de store forventninger om forandring kunne indløses som samfundsmæssig realitet.

Gummi-Tarzan var en af flere bøger i børnelitteraturen, der markerede et vendepunkt. En anden fra samme tid var *Zappa* (1977) af Bjarne Reuter. *Zappa* skildrer i en psykologisk socialrealistisk form sammenbruddet i en gruppe drenges

kammerat- og legefællesskab, hvor afmagt, udvejsløshed, individualistiske nødløsninger og forlis får forløbet til at ende i et nulpunkt. Endnu stærkere blev krisesignalerne markeret i *Katamaranen* (1976) af Bent Haller. Bogen er en realistisk skildring af ungdomslivet i betonghettoerne og har krisetidens stærkere polarisering som sit direkte tema; i den sættes den socialpsykologiske trykkoger under så stærk ophedning, at den eksploderer og sprænger alle børnelitteraturens tematiske og sproglige grænser for, hvad man kan. Bogen var på sin vis en foregribelse af 1980'ernes no future-generation. Da *Katamaranen* udkom, rejste den en af de stærkeste debatter, der var set her i landet, når det drejede sig om børnekultur, hvilket siger ikke så lidt, da perioden i forvejen var præget af lidenskabelige protestaktioner og debatter om børnekultur og børns forhold.

Endestation og grænse

Gummi-Tarzan kan læses som en slutbemærkning til en periode og et forsøg på at finde vej ud af en udvejsløshed; men det håbefulde anarki og fortrøstningen til fantasiens forandrende kraft fra de tidligere bøger var om ikke tæmmet så spærret inde i sit eget rum og i barndommens.

Selvom Ole Lund Kirkegaards bøger og især *Gummi-Tarzan* brød mere radikalt med vanlige konventioner om, hvad man kunne tillade sig over for børn i børnelitteraturen, og selvom han overskred en stribe tabuer, så skete det nærmest ubemærket, gemt bag den venlige Ole Lund Kirkegaard-maske. Mens *Katamaranen*, som *Gummi-Tarzan* sagtens kan måle sig med i radikalitet, vakte et ramaskrig, blev *Gummi-Tarzan* nærmest overset som et særtilfælde og med Ole Lund Kirkegaards øvrige bøger pakket ind i velvillig-

hed. Hvor *Katamaranen* var radikal i sine højtråbende udsagn og rabiante handlingsgange, var *Gummi-Tarzan* det i æstetisk praksis og konsekvens og i en frysende vision af moderne barneliv. Og når det blev oversat i *Gummi-Tarzan*, var det ikke kun, fordi dens form var farcens. Det var også et udtryk for en begrænsning og et hensyn, som forfatterskabet lå under for. Det markerede en grænse, som ikke kunne overskrides, ligesom bøgernes fortælling cirklede i et begrænset rum.

Gummi-Tarzan kan således også læses som en forfatterskabsmetafor. Ligesom Ivan Olsen ikke kunne bryde igennem realiteternes mur i fiktionen, og fantasien dermed forblev en ønskedrøm, således kunne fortælleren ikke bryde igennem til fiktionens mulige indfrielse, men blev begrænset i udfoldelsen af fortællingens potentiale. Der er grænser, som den børnelitterære institution, realiteterne og deres Ivan Olsener sætter. Det var ikke børnelitteraturens vanlige pædagogiske hensyn, der begrænsede, nok snarere frygt for, hvor den kunstneriske udblæsning kunne føre hen, og for at efterlade læserne uden for døren.

Forfatteren Peter Mouritzen, der har en baggrund som børnebogsforfatter og som skarp kritiker af børnelitteraturens pædagogiske syge, har i et afsnit i debatbogen

Til te hos hattemageren (1985) beskrevet forholdet mellem børnelitteratur og litterær kunst i almindelighed og Ole Lund Kirkegaard i særdeleshed:

Børnelitteratur er primært pædagogik, i ordets vide betydning selvfølgelig, men pædagogik! Og pædagogik er nok en svær kunst, men kunst er det ikke. (...)

Jeg tror, han (Ole Lund Kirkegaard) vidste, hvad det drejede sig om, nemlig at gå planken ud på Galskabens Hav! I hans stil, hyperblen, gemte der sig en bombe, lurede en grænsesprængning af dimensioner. At han formåede at balancere sin overdrivelseskunst til grotesk elskelighed er i sig selv eminent, en stilistisk bedrift. Man kunne ønske, at han havde forsøgt at gå ud over den grænse, måske havde han da bygget en sjældent set bro til den litterære kunst. Måske ikke.

Ole Lund Kirkegaard er ikke desto mindre et af de bedste bud på en sådan brobygger i nyere tid. Men efter udgivelsen af *Gummi-Tarzan* var han som forfatter tavs. Den er i egentlig forstand hans sidste bog, selvom han lavede forskellige småting i de sidste år.

Med *Gummi-Tarzan* skrev han sig hen til et punkt, hvor latter og nærvær trods alle odds sættes fri.

Jeg går og slæber et fiskenet

*Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012
ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen*

Fortæl om dine egne skriveprocesser

– Jeg får aldrig skrevet meget, jeg får omsat for lidt af det stof, og det kan sådan personligt være noget af en plage. Jeg har det lidt, som om jeg går og slæber et fiskenet. Det begynder at lugte af fisk, altså sådan at det sætter sig i vejen. Lige så snart jeg tager hul på et eller andet, så er der en hel masse som skal beses, genbeses, samles op, og der skal laves en model.

Er det fordi den akademiske form ikke kan bruges?

– Nej, det er dovenskab, det er det der med at sætte sig. Og så dette at man ved, at når man sætter sig der, så er man fortabt. Man er væk, og det er man nødt til, hvis man skal have det gjort. Deadlines har været en hjælp, for selv om man opdager, at man kan overskride deadlines, så var de der jo altså alligevel. Den bedste til at være på nakken af mig, det var faktisk hende fra Høst og Søn, Anne Mørch Hansen. Hun forlangte det simpelt hen. Det var *Børns grafiske udtryk* (2001). Og hun blev sgu ved lige til det sidste. Hun forlangte at få det. Jeg havde opgivet.

Men jeg fornemmer også en modstand

– Ja, modstand mod at gå ind i det. Det har noget med det performative at gøre, men det er samtidig gift for mig. Har jeg

fortalt om dengang, jeg skrev speciale? Det er livsfarligt. Det er lyrisk syre. Jess Ørnsbo formulerer det noget i retning af, at en forfatter, der leger med fantasier og metaforer, det er som at se et lille barn lege med en skarpsleben barberkniv.

Jeg havde kollapsedet med det speciale om folkeviser, som jeg havde et kæmpeprojekt med. Det var egentlig et skidegodt projekt. Det ligner lidt det, Iørn Piø siden lavede.

Det var det med at få folkeviserne forankret på en anden måde, end Villy Sørensen gjorde. Men det kuldsejlede, og det, jeg druknede i, det var de der folianter, de stod på Institutbiblioteket, og de var jo stadigvæk under udgivelse dengang. Sidste bind var ikke kommet endnu. Og det var de der mange opskrifter. Der var gået halvandet års tid, og jeg var ikke kommet så langt, at jeg virkelig kunne få skovlet noget eksemplarisk op.

Det var noget med at få taget et kontant snit i stedet for at drukne. Åge Henriksens model var skidegod også som et alternativ til Villy Sørensen. Det er den måde at forstå fx Elverskud på, og det faldt godt i hak med det lyriske trip, jeg havde. Men da Morten blev født i 1967, skete der noget afgørende. Det betød dels at komme til verden på en måde, af nødvendighed, men det betød også at blive underkastet det der ræs. Det var virkelig konflikten mellem kunst og liv. Der var simpelt hen ikke noget at rafle om. For mig er det den

helt gennemgribende vending og initiering.

Det, jeg så måtte gøre, det var at forlade folianterne og gå til det minimale. Og J.P. Jacobsens lyrik er et lille tyndt bind lyrik – og det var det med at komme i niveau. Han er første modernist i dansk litteratur, der virkelig vil noget og kan noget.

Men siger du at det, der var gift for dig, var det der store landskab med alle de versioner?

– Folkeviserne var frit land, og i forbindelse med fx trylleviser er Åge Henriksens forståelse fabelagtig, for det er den der med, at det her er udtryk for givne erfaringer i givne sammenhænge. Det er omsætning af de centrale erfaringer i den menneskelige tilværelse. Det her har jeg brugt nogle gange: At fantasi er et moderne begreb. Det kommer ind i 1700-tallet sammen med alle de andre fænomener, og det betyder ikke bare, at det er et moderne begreb om noget, det betyder, at fantasi har man først fra det tidspunkt. Det er i opposition til essentialismen, men det er ikke det, der er pointen. Pointen er den, at det er en begrebsliggørelse, men at det også er en særlig formatering af et vitalt område. Formatering er det rigtige udtryk for det. Det er den måde, det formateres på hos et moderne individ – det kalder vi fantasi. Bønderne, de gamle bønder, dem, der lavede folkeviserne, de har ikke haft en døjt fantasi. De har ikke fantaseret, de har kaldt det noget andet. De har kaldt det drømme, de har kaldt det syner, de har kaldt det digt og løgn og myte. De har skelnet. De har det der Bateson'ske snit: det her er 'fantasi' som vi ville sige i dag - det her er 'forestillinger'. Og da handler folkeviserne om det at

blive anbragt i en særlig sindstilstand, og det er ikke ufarligt. Det kan rent faktisk fange, og det er det, de her viser handler om, at blive bjergtaget, taget af elverfolket. Det handler om at gå ind i elverland, altså at blive fortabt. Det er en metafor for en særlig social erfaring og tilstand, en forsvinden ind i det der. Og det er der, hvor grænsen eller balancen mellem fantasi og realitet forstyrres, og hvor man ikke kan skelne. Man kan ikke lave det Bateson'ske skel, og det er farligt. Det er derfor, børn også oplever en spændingsfylde i bare det at være en figur eller lave en rolle, og jeg tror også, det er baggrunden for, at de udtrykker sig eksplicit i tredje person og alt det der i distanceform. For det er en markering, og det er et signal, det er hele dette, at man ligesom har noget at holde i på afgrundens rand for at sige det sådan. Men man kan risikere at falde ud over kanten. Man kan forsvinde i det der kaos. Det er hele tiden risikoen.

Så derfor vægrer man sig?

– Jeg har også det med læsning. Den dobbelthed, der har været i synet på læsning og læseheste og forældre. Nu handler det jo nærmest om, at de skal læse så meget som muligt. I dag er man så bekymret for nogle andre ting, men i min tid – I har begge to snakket om læsning som noget farligt, som kan ryste. Hvad fanden er det, de er ude i, de der læseheste? Det jo er ski-deopslidende at læse, man forsvinder, og så vakler man ud af sådan et univers, bleg, udtæret, udslidt, man er arketyper af en fantast og litterat. Det er fuldstændig opslidende. Det gør det jo heller ikke bedre, at jeg havde høfeber, konstant.

Men for lige at runde af nu. Det var så det projekt med folkeviser, som egentlig

hang meget godt sammen med og samtidig forbandt det der med folkekulturer og den mundtlige tradition og fortællehistorie og egentlig også som et modernistisk projekt på mange måder. Og så J.P. Jacobsen på den anden side. Det var skidesvært, også fordi på det tidspunkt var jeg begyndt at arbejde.

Ja, jeg havde nok arbejdet før, men det havde været ude på en skumgummifabrik og sådan noget. Men her i 1967, da Morten blev født, var jeg begyndt på seminariet med undervisningsarbejde, og ret hurtigt havde jeg også undervisning der på Skolebibliotekaruddannelsen. Jeg havde assistentjob på universitetet, arbejdet med H.C. Andersen sammen med Smærup, og så kom de der omskolingskurser i forbindelse med den ny studieordning.

Den 3. januar blev jeg færdig med specialet. Jeg havde fået deadline til den 3. januar 1967, og den tog jeg så for en gangs skyld seriøst. Jeg havde omkring 40 sider liggende, lidt kaotiske. Jeg fik lavet en del op til jul, ikke så meget igen, men alligevel nok til, at jeg syntes, jeg kunne holde juleaften med min lille familie der, og det gjorde jeg. Første juledag var der besøg af svigerfamilien, og så gik jeg i gang igen. Men så gik jeg i stå. Mellem jul og nytår gik den ene dag efter den anden. Så lige pludselig gik der hul på hele lortet. Først til sidst, i løbet af to døgn skrev jeg. Jeg

skrev bare som i en rus. Det var ikke kun det, at det fungerede, som om skrift og tankegang gik fuldstændig i ét med hinanden uden blokeringer. Jeg fik mig skrevet nogle steder hen, hvor jeg ikke havde været før og som jeg ikke havde planlagt. Jeg tror, jeg skrev 100 sider på de der par døgn. Så havde jeg en svigerinde, hun var sekretær, som skrev det rent med gennemslag. Jeg kan huske, jeg satte punktum klokken ni nytårsaften. Og så holdt jeg nytårsaften. Det skulle så afleveres enten den 2. eller den 3., men der fik jeg så lavet afslutningen. Det var cirka 30 sider, men det gik bare. Ud med det. Det er derfra, jeg har det med livsfare. Det var ren narkotika. Den oplevelse har været afgørende, at det at skrive er forførelse og lokkemiddel, men også det modsatte. Det koster, man skal passe på.

Og der er det, at jeg tror, at det hang meget godt sammen i første halvdel af 1980'erne, det med at fortælle og performe. Jeg holdt en masse foredrag, havde en masse undervisning og workshops, men jeg blev meget slidt af det. Så det var en befrielse, da vi fik mulighed for at lave Center for Børnekultur, etableret i Århus. Det var i 1987. Der var undervisning på universitetet hele tiden. Men fra 1985 til 87 havde jeg ikke noget. Da var vi gået i gang med Åbne Uddannelser. I 1987 havde jeg så en fireårig ansættelse.

Cecil Bødker

Publ. i Anne-Marie Mai, red.: *Danske digtere i det tyvende århundrede*. København: Gads Forlag 2001, s. 266-277.

Cecil Bødkers forfatterskab er stort både af omfang og spændvidde. Det folder sig ud i en lang række genrer: digte, noveller, romaner, skuespil, fortællinger og børnebøger. I tid strækker det sig fra debuten i 1950'erne til udgivelser i det ny årtusinde. Begyndelsen faldt sammen med modernismens gennembrud i litteraturen og med optakten til den voldsomme sociale modernisering, der tilsyneladende endegyldigt kappede fortøjningerne til det »gamle« samfund og dets grundlag i traditionsforankrede livsformer og umiddelbar naturbundethed.

Den første bog, Cecil Bødker (f. 1927) udgav, var digtsamlingen *Luseblomster* (1955), som straks placerede hende som en både original og nyskabende forfatter. Med den og yderligere to digtsamlinger, *Fygende heste* (1956) og *Anadyomene* (1959), skrev Cecil Bødker sig direkte og markant ind i 1950'ernes modernistiske nybrud. De efterfølgende »sære« fortællinger og modernistiske prosaeksperimenter fra 1960'ernes begyndelse fastslog hendes position som en af tidens centrale forfattere. Novellesamlingen *Øjet* (1961) har status som en nyklassiker og er ved siden af Villy Sørensens *Sære historier* (1953) og Peter Seebergs *Eftersøgningen og andre noveller* (1962) et af periodens hovedværker.

Temaer, figurer og former fra disse første værker videreudvikles i det senere forfatterskab, hvor fortællinger og roma-

ner af forskellig art bliver Bødkers centrale medium, og hvor en mindre eksperimenterende, mere åbent berettende og realistisk udtryksform er fremherskende. Ikke mindst skrev Cecil Bødker en række børnelitterære klassikere efter udgivelsen i 1967 af *Silas og den sorte hoppe*, som vandt Det danske Akademis børnebogspris samme år.

Bødker har modtaget en lang række anerkendelser og priser for sit forfatter-skab med den internationale *H.C. Andersen-Pris* i 1976 for børnebøgerne og Det danske Akademis Store Pris i 1998 som de mest bemærkelsesværdige.

Udkanter

Bortset fra en kort periode omkring 1960 har Cecil Bødker ikke været centralt involveret i samtidens heftige kulturelle og politiske debatter, hvor litteraturen var et krystalliserings-punkt for modernismens gennembrud såvel kulturelt som socialt og politisk.

Cecil Bødker blev født i 1927 i Fredericia som eneste pige i en søskendeflok på seks. Snart flyttede familien uden for voldene til en nyudstykket grund på en bar mark ved Lillebælt, hvor hendes barndomshjem blev opført. Her voksede hun op i krisens og krigens barske tid, hvor der var mangel på stort set alt. Efter endt skolegang kom hun i lære som sølvsmed og fik blandt andet arbejde i Georg Jensens sølvsmedje i København.

Hun har skildret sin barndom og tidlige ungdom i flere sammenhænge blandt andet i beretningen *Noget om mig selv i Farmors øre* (1997). Her fremgår det, at hun begyndte at skrive i ti-tolvårsalderen, og at barndomslivet er af fundamental betydning for forfatterskabet, ikke blot tematisk og stofligt, men som en grundlæggende mønsterdannelse, et perspektiv, verden anskues ud fra. Et andet tyngdepunkt i forfatterskabet er den voksne erfaring af det moderne liv, dets grådige tempo og foreløbighed. Det er en erfaring af opbrud, opløsning, tvang og ny begyndelse, af befrielse og tab, af angst og selvudfoldelse og af splittelse, undergang og et alternativt fællesskabs utopiske mulighed.

Med sig i bagagen havde Cecil Bødker erfaringer og sansninger, som hørte det gamle liv til, og som rakte tilbage i historien, men som uigenkaldeligt var fortid, og som tilsyneladende ikke rigtigt var anvendelige i nutidens samfund – på nær i civilisationens udkanter, der til gengæld omfattede størstedelen af klodens befolkning.

Såvel fysisk som mentalt slog hun sig tidligt ned i et grænseland mellem det gamle og det ny – mellem fortid og nutid, tradition og modernisme, natur og kultur, ydre og indre, realitet og digt, barndom og voksendom og mellem første verdens civilisation og tredje verdens »oldtid« – hvor modsætninger konfronteres og omformes i modernitetens kværn. Hendes perspektiv ligger med sit janusansigt i dette grænseland, hvor brud, konfrontationer og ny begyndelser udspiller sig. Hun forholder sig moderne til det, som ligger før den moderne samfundstilstand; og hun forholder sig til moderniteten med et perspektiv henvendt i en ubestemt førindustriell fortid eller i samfundets udkanter og randeksistenser.

Trods denne placering eller netop derfor følger udviklingen og nybruddene i hendes forfatterskab på særegen vis alligevel skiftene på den litterære scene og i samfundsudviklingen. Uden at der er tale om et direkte virknings- eller reaktionsforhold, svarer mange af bøgerne på strømninger i tiden. Samtiden ligger som en klangbund for bøgernes temaer og ofte kritiske vinkel på de moderne tilstande og vilkår.

I forfatterskabet gestaltes disse træk i mytiske rum og mønstre, der under stadig omformning ligger som et felt af polariserede elementer i teksterne. Hos Cecil Bødker møder det moderne menneske det mytiske i kampen for at overleve de givne livsvilkår og kulturformer.

Indesluttethed i jegets, socialitetens, sprogets, formens, fiktionens og forestillingernes forhold til virkeligheden og til andre er et felt, Cecil Bødkers forfatterskab kredser om såvel i dets æstetiske som i dets tematiske praksis. En grundtematik handler om at komme til verden. Historier såvel som personer indesluttet gang på gang i en »verdensvæg« af sproglig, social, psykisk eller metafysisk karakter, som de slår sig på, og som lukker sig om dem, men som også kan sprække og befordre nye opbrud.

Faser i forfatterskabet

Samtidig med at der er en overordnet sammenhæng i forfatterskabets temaer og æstetiske former, er der tale om klare opbrud og skift i genrer og synsvinkler, således at man for overblikkets skyld og med brug af en grov opdeling kan udskille fem faser i det omfattende og mangespektrede forfatterskab.

Den første fase, fra begyndelsen i 1955 og til omkring 1960, er koncentreret om

lyrikken med udgivelsen af tre digtsamlinger. Ikke mindst *Anadyomene* foregriber dog med sine længere, fortællende digte på flere måder den anden fases modernistiske prosaeksperimenter i novellsamlingen *Øjet*, dobbeltnovellen *Tilstanden Harley* (1965) og radiatoromanen *Pap* (1967). Især de to første spiller en central rolle i 1960'ernes litterære opbrud.

Tredje fase er kendetegnet af en omfattende børnebogsproduktion, der indvarsles med *Silas og den sorte hoppe*, som er et omdrejningspunkt i forfatterskabet og optakt til fornyelser. Forfatterskabet tager som helhed en ny retning mod en mere åbent fortællende, realistisk og udadvendt form, dog stadig med et mytisk mønster som perspektiv, således som det kommer til udfoldelse i et andet hovedværk, *Salthandlerskens hus* (1972). Det er en rejseberetning, der bygger på forfatterens tre måneder lange ophold i Etiopien i 1970. En central bog i forfatterskabet fra samme tid er *Fortællinger omkring Tavs* (1971).

Kvindetematik og kvindesynsvinkel bliver dominerende i fjerde fases romaner og fortællinger i 1980'erne. De centrale bøger er *Evas ekko* (1980) og *Tænk på Jolande* (1981). Fortsættelserne af fortællingerne om Tavs, *Vandgården* (1989) og især *Malvina* (1990), har ligeledes denne tematik i forgrunden.

Digtsamlingen *Jordsang* (1991) og den tolvte Silas-bog *Testamentet* (1992) indleder den femte fase i forfatterskabet, hvor en fornyet orientering mod nutidsforhold og en fornyelse af formsproget også kommer til udtryk i novellsamlingen *Tørkesommer* (1993) og romanen *Mens tid er* (1997).

Fra leg til myte

Luseblomster indledes med digtet »Sand«. Med afsæt i sandets farver fremkalder de fire første strofer øjebliksbilleder af et barneliv i et harmonisk rum, hvor natur og kultur er forbundne størrelser. I første strofe er sandet hvidt:

*Hvidt sand
saltvand og sol
hård blæst
og havfugles hæse larmen
nøgne brune børn
med sand i solbleget hår
hvidt sand.*

Digtets billeder ligner en romantiserende og nostalgisk fremstilling af barndommens tabte paradys, uskyld og umiddelbare livslyst, mens femte og sidste strofe bryder idyllen og via den blå farve peger på et andet perspektiv: »En gåseffer/ og et horn med blæk/(...) skrivesand med blæk i/ blåt sand«. Hvor børnefigurerne får snavset tøjet til med kulørt sand, får forfatteren blækket sig til ved at fremstille billedet af dem, og hun får givet en ironisk kommentar til den selvrefererende leg med det dagligdags digterhåndværks blå blæk som modpol til en romantisk digterikons blå blomster. Digtet omformer det traditionelle billede af barndom, således at det i en fragmenteret og abstrakt form bliver tid- og stedløst. Det er på én gang en dekonstruktion af traditionelle ikoner og en fornyelse af dem i et mytisk perspektiv.

Denne metode er karakteristisk for Cecil Bødkers forfatterskab, der manifesterer sig i et opbrud fra den sensymbolisme, som prægede 1940'ernes og de tidlige 1950'eres lyrik. Det placerer forfatterskabet som et vigtigt element i det modernistiske gennembrud fra 1950'ernes slut-

ning og op gennem 1960'erne.

Digtene i de to første samlinger har ofte et legende forhold til form og stof. Også hvor en nihilistisk værdinedskrivning er afsæt, udløses en fandenivoldsk trods og insisteren på livslyst, som artikuleres i formsprog og rytme på en kontrasterende baggrund. Således slutter titeldigtet i *Luseblomster*: »Mælkebøtte/ løvetand/ fandens gule tænder/ griner/ på en grøftekant/ der hvor verden ender«.

I mange digte bruges mytiske fragmenter allegorisk som en slags spillebrikker sammen med konkret sansede elementer. Digtet *Græs* begynder sådan: »Vi er kun græs/ på en grøftekant/ ved tidens afslidte vej«, og fortsætter i anden strofe: »Over os vandrer/ på kløftet fod/ skæbnegudinden/ med slingrende yver,/ jordslået, måske -/ mellem pattrernes/ frodige blegrøde horn«. Herefter går »gudinden« indifferent videre og »æder lidt græs«.

De første digte er åbne og vendt udad mod omverdenen og læseren, men refererer også indad til sig selv. Positionen, de skrives fra, muliggør en færdsel mellem indre og ydre, mellem det mentale rum og omverdenen og mellem digt, udsiger og læser.

Mytiske rum og tilstande

Mens en legende forholdsmåde med islæt af humor er hovedpræget i *Luseblomster* og *Fygende heste* og kan have karakter af en indirekte overskudspræget samtidskommentar, bliver tonen anderledes højstemt i *Anadyomene*. Digtene har ikke blot en mytisk ladning, men en profetisk diktation og patetisk tone.

I et interview med Claus Clausen fra 1966 siger Bødker, at samlingen er blevet til på et andet grundlag end de foregående, og at den »...sådan set (er) lavet med

'vilje'« med udgangspunkt i et anslag til titeldigtet, som havde et andet tonefald, og som rummede et andet tilværelsessyn end de tidligere digte. Videre siger hun, at »... *indefra var det som at få anvist en trappe til et andet lag i sig selv og ud fra trapperummet begynde at undersøge rummene i denne ny etage. 'Viljen' bestod deri, at jeg holdt mig til denne bestemte etage bogen igennem*«.

Digtene i *Anadyomene* er gennemvævet af en fælles tematik, som kredser om menneskelige grundvilkår. De er komponeret således, at der bygges op til titeldigtets profetisk visionære skildring af den menneskelige historie, som munder ud i apokalyptisk undergang. Som de øvrige digte i samlingen har titeldigtet en episk form, der gestalter et tidløst mytisk rum, hvori et mandligt dynamisk princip, der fører til destruktion, og et kvindeligt »langsomhedens« princip, der rummer skabelse og ny begyndelse, er grundelementer.

Bødkers beskrivelse af samlingen som en undersøgelse af rummene i en bestemt etage i hendes »jeghus« svarer til deres præg af besværgende konfrontation med psykiske tilstande. Kraftige allegoriske naturbilleder, mytiske figurer og et abstrakt historiseret stof bliver metaforer for indre mentale rum og for en moderne eksistentiel erfaring af splittelse, indesluttethed, fremmedgørelse og angst. I *Tårnet* formuleres tilstanden: »Kun du og dit ekko/ kun du og dit ekko/ i denne krumme kalkhvide gang/ der stiger og stiger/ som konksneglens blege/ forladte bolig«.

I *Anadyomene* forenes en samtidskritisk dimension med det mytiske. Menneskets mytiske urtid, den personlige erfaring og barndommen bliver perspektivgivende. Formen kan undertiden virke atavistisk i sin søgen efter eksistentielle urbilleder og

har en stemmeføring, der tenderer profetisk patos og allegorisk pondus. Det er tilfældet i digtet *Det land ulydighed* »Ældre end frygten/ og stærkere/ lever endnu det land/ ulydighed/ (...) // Dette land som er dit/ som er frugtbart og farligt/ bagved de spærrende forbud,/ hvis porte er fulde af angstens dæmoner«, hvor samtidig et af forfatterskabets centrale temakomplekser artikuleres. Et dæmonisk, frygtladet punkt som gennemgangsled eller sluse til ny begyndelse eller katastrofe er en matrix, der strukturerer en stor del af det efterfølgende forfatterskab.

Titeldigtet *Anadyomene* og dermed første fases lyriske digtning ender i en undergangsvision, som henviser til samtidens atomkrigstrussel. Digtet slutter med ordene: »...og afgrunden ruller rungende nær/ i sin skakt mellem intet og intet«. Den monologiske, lyriske form lukker sig om sig selv i denne nedskrivne til intet, og digtet bliver dermed også en logisk afslutning på Cecil Bødkers lyriske projekt. Resten af hendes forfatterskab står i prosaens tegn med undtagelse af to digtsamlinger, der udkom med mange års mellemrum, *I vædderens tegn* fra 1969 og *Jordsang* fra 1991. Begge markerer bemærkelsesværdigt nok tidspunkter, hvor forfatterskabet tog nye retninger.

Abstraktion og myte

Fra lyrikkens foreløbige nulpunkt vendte Cecil Bødker sig til den modernistiske prosa med novellesamlingen *Øjet* og dobbeltnovellen *Tilstanden Harley*, hvor lyrikkens temaer og mytiske matricer blev transponeret over i andre former og fik et andet fokus og perspektiv.

I digtet *Anadyomene* lyder en sekvens: »Og der kom øjne, som gjorde skel mellem dagen og natten/ som delte lyset og mørket./

Øjne der så«. Titelnovellen i *Øjet* tager fat, hvor digtet *Anadyomene* slap; også den omkredser den globale undergang som en tilstand efter bomben og er en dybdeboring i nulpunktet. Det projekt deler den med samlingens øvrige noveller, der alle er punktstudier i frygtens og katastrofens landskaber. Øjets perspektiv er optakt til bogen som helhed:

Øjet-?

Det er mig.

Jeg er øjet. Linsen. Nethinden. Ikke udlægningen af et syn. Ikke forklaringen.

Jeg er øjet der så, jeg har ikke brug for nogen forklaring. At årsagen var den eller den gør ingen forskel for hændelsen, den var som den var, ubestridelig, et sammentræf af omstændigheder der mandede ud i hinanden. Og lod sig se.

Øjet hævder at være et udeltagende, guddommeligt øje, en distanceret tilskuer; men det er samtidig lammet, fikseret af angst som en person, der monomant besværges katastrofen og reducerer sig til et registrerende øje, mens verden kollapser. Øjet postulerer kontrol, men øjets fortælling demonstrerer kaos. Der installeres et dobbeltblik, uden at katastrofen og indesluttetheden i den låste tilstand derfor brydes, eller lammelsen i virkelighedsforholdet overskrides. Således bliver selve øjet den moderne bevidsthedsforms mytete figur.

Novellerne i samlingen har alle et mytisk mønster som referencerum. De kan ses som en videre udforskning og udfoldelse af de mentale rum, der åbnes i *Anadyomene*, og af digtenes metode og perspektiv. De er som punktnedslag, der griber en elementarpartikel i det stof, som de store bevægelser og syner i digtene

består af, og udløser dens potentiale i en tilstands mikrounivers. Det er temaet i novellen *Det uskabte*:

Alt det der var til, og alt det der nogensinde havde været til var indeni kuglen. Det var noget han vidste. Alt hvad der nogensinde var gået for sig, alle tanker der var tænkt, og alt hvad der nogensinde havde bevæget følelsen. Både det der var blevet opfattet og det, der aldrig havde ramt en bevidsthed.

Det var elementært.

(...)

Døden var indenfor verdensvæggen.

Novellen handler i en selvreflekterende, mareridtsagtig vision om at komme ud af et lukket rum, og den kan læses som en metafor for indesluttetheden i en bevidsthed og for en tilstand i skriften præget af indesluttethed i en modernistisk diskurs.

I samlingens overordnede struktur kommer et flerdimensionalt perspektiv til syne, idet to typer fortællinger veksler systematisk. Den ene type er anlagt som realistisk symbolske noveller. Her bygges et fiktivt rum op med et barn eller en kvinde som hovedperson og synsvinkelbærer i en ekstrem situation, der herigennem skildres konkret og anskueligt. Til denne type hører de kendte læsebogsklassikere *Den yderste dag*, *Vædderen*, *Døvens dør* og *Tyren*. Den anden type er abstrakt filosofiske beretninger som *Øjet* og *Det uskabte*; nogle af dem er essays eller myter i Johannes V. Jensens forstand og placeret i et surrealt symbolsk rum, der tematiserer et eksistentielt grundvilkår.

Bogen er komponeret, således at de abstrakte symbolske beretninger ligger som ringe om de realistiske. For begge typer gælder, at de føres frem mod en kulmination, der overskrider formen. Angst, ka-

tastrofe, fremmedfølelse og mareridtsagtige sprækker i den tynde skal, der holder eksistensen sammen, er hovedtemaerne. Modernitetens grundvilkår og eksistentielle krisetilstand formuleres i dystopiske og apokalyptiske visioner eller i radikale sammenbrud i hverdagens mikroliv og psykiske tilstand.

Kun novellen *Den yderste dag*, som handler om en dreng, der som eneste overlevende sammen med en ræv sejler ned ad en flod på en træstamme, åbner for en ny begyndelse efter katastrofen, som i dette tilfælde er en syndflod, der har udsløttet hans hjem og familie. Han kan besværges og fortrænge sammenbruddet og opretholde en illusorisk overlevelse, indtil ræven bider ham i hånden, og det psykiske sammenbrud indtræffer. Det udløser ham af indesluttetheden i den krampagtige tilstand: »*Det var ikke bare det tomme træ bagved ham. Det var alle de døde hele vejen op igennem dalen. Alt det han skulle tilbage til. Uden at holde op med at græde begyndte han langsomt at gå*«.

Begge novelletyper skildrer psykiske tilstande i en lukket, monologisk rapporterende form og har et allegorisk præg. Den realistiske type bevæger sig gennem en stoflighed eller en tilstand i en situation frem til et overordnet mytisk mønster som den kainsfigur, der træder frem i *Vædderen*. Fælles er også de drømmelignende forløb. De udgør afsættet i de abstrakte noveller, mens de realistiske noveller skriver sig ud over det realistiske og får karakter af drømme eller mareridt. Således kan *Tyren* ligne en metafor for den gru, som enhver forælder har i sig, og som er så fundamental, at den ikke kan sættes i tale undtagen i sagnets halvfiktive form.

Tilstandene og Harley

Tilstanden Harley er Cecil Bødkers mest radikale eksperiment med form og tematik. Hun har kaldt teksten en dobbeltnovelle, og den består af to formmæssigt forskellige dele.

I første del, *Trådformet*, fremstilles et bevidsthedsforløb i lange, tilsyneladende kaotiske kæder af fragmenterede erindringer. Det samler sig efterhånden hos læseren til sansninger, oplevelser og fornemmelser fra en frenetisk flugt på motorcykel gennem fysiske og mentale landskaber og danner til sidst billedet af en person på flugt. Udsigelsespositionen er svævende, tid og sted flyder, ligesom en styrende bevidsthed er opløst både som »jeg« og i sproget, der hovedsagelig består af ufuldstændige, »flygtende« sætninger. Prosaen er som dyppet i et lyrisk syrebad, så kun brusken er tilbage i arabeskeagtige slyngninger.

I anden del, *Armløs og benløs*, er skriften derimod næsten overnormalt ræsonnerende og reflekterer motorcyklisten og hans bevidsthedstilstand. Men samtidig hænger det ikke rigtig sammen. Der er sprækker i logik, forløb og ikke mindst i forholdet mellem den påståede udsigelsesposition og relationen til personen i første del, i forholdet mellem virkelighed og opspind. Også her er bevidstheden brudt og upålidelig, samtidig med at nogle af brikkerne til en mulig fortolkning af, hvad det hele drejer sig om, åbenbares.

En motorcyklist er kørt ind i bagsmækken på en bil og »...har smadret hodet«. Det er hans bevidsthed i ulykkesøjeblikket, der fremstilles. Jeggpersonen i anden del påstår både at være den forulykkedes søn (på et tidspunkt også hans mor) og at have adgang til hans bevidsthed: »Desuden vidste jeg jo ikke engang selv på stør-

stedelen af turen, at det slet ikke var mig, men min far«. Der tegner sig billedet af en bevidsthed, spaltet til noget, som ligner en tilstand af skizofreni, og hvor bruddet ikke lader sig hele, selvom det modsatte hævdes.

Cecil Bødker har i denne form fanget en ekstrem udgave af en moderne bevidsthedstilstand, hvor jeget er spaltet, og hvor et centralperspektivisk overblik og en placering i forhold til virkeligheden opløser sig i illusoriske besværgelser. Det hænger ikke sammen, men det gør det så alligevel som eksistentielt form- og sprogeksperiment. Forfatteren skriver her sit modernistiske forfatterskab ned til et nulpunkt, som tilsyneladende kun har tavsheden eller en selvrepeterende fortsættelse i samme spor som en mulig fortsættelse. På det plan kan *Tilstanden Harley* læses som et forsøg på at overskride den modernistiske position ved at føre den ud i en konsekvens.

De følgende bøger bliver et opbrud fra denne type digterisk udtryk. De er skrevet i mere traditionel form med en tydelig fortællerposition, men bliver af den grund ikke centralperspektiviske. Formen er snarere flerperspektivisk. Den ligger som en implicit position i *Silas*-bøgerne og som en eksplicit tematiseret og kompleks reflekteret diskurs i bl.a. *Salthandlerens hus*, eller den får et essayistisk udtryk af Edgar Allan Poesk tilsnit i novellerne i *Tørkesommer* og *Farmors øre* fra 1990'erne.

Cecil Bødkers forfatterskab bryder her en modernistisk fastlåst æstetik. I det stykke er hendes forfatterskab parallelt med strømninger i samtidens litteratur, idet der i 1960'ernes slutning ses et opbrud i flere retninger. En ny orientering og formbevidsthed markerer sig fx i den

så kaldte systemdigtning, mens andre forfattere dyrker en realistisk og samfundskritisk litteratur.

Begge dele har udgangspunkt i det synspunkt, at digtningens potentiale fastlåses og begrænses i den modernistiske erkendelsesdigtning, og at litteraturen overanstreges, idet den påtager sig den opgave at holde sammen på det hele og det fundamentale tværs gennem splittelse og manglende sammenhæng. Men det kan også ses som et vilkår, der åbner andre muligheder. Blandt andet kommer litteraturens læserrelation i fokus, og ellers forkætrede genrer bliver materialereservoir for litterær forarbejdelse. Flere forfattere gav sig i kast med at skrive børnebøger. Cecil Bødker var således ikke alene på banen, men den betydning, børnelitteraturen fik i hendes forfatterskab, er exceptionel.

En ny åbenhed

Børn og barndom er et centralt tema i Cecil Bødkers forfatterskab. At hendes halve forfatterskab består af børnebøger, betyder således ikke, at der er tale om en tillempet venstrehåndsproduktion for en anden læsergruppe. Børnebøgerne er en integreret del af forfatterskabet som et både egnet og nødvendigt medium for udfoldelsen af hendes kunstneriske potentiale, erfaring og stof. Fortællingen *Silas og den sorte hoppe* er et hovedværk i forfatterskabet og betegner et opbrud fra den modernistiske digtning i perioden forud. Sporskiftet var foregrebet i flere af novellerne, men lige så afgørende blev det, at Cecil Bødker greb bag om den centralmodernistiske form til sin første digtsamlings stof, dens åbne udsigelsesposition og konkrete metaforik.

I titeldigtet i digtsamlingen *I vædderens tegn* fra samme periode som de første Silasbøger lyder de sidste linjer: »Jeg/ et

landskab med øje/ i marts«. Øjets position er her radikalt anderledes end i novellen *Øjet*. Det mentale rum i novellen er omformuleret til et åbent landskab, som øjet både er en del af, kan betragte og se ud af. Det illustrerer meget godt overgangen fra den modernistiske prosas fremstilling af indesluttede tilstande til *Silas*-bøgernes rum, hvor det samme temafelt er omsat i et fiktivt landskab, i figurer og åbne handlingsgange, der har karakter af opdagelsesrejser i landskabet. Optakten lyder:

Han kom sejlene nedad floden i en sær lille brednæset båd, og han sejlede ikke siddende oprejst som andre, brugte ikke årerne, men lod strømmen føre sig som den havde lyst.

Selv lå han nede i bunden, og man måtte tro det var en der havde god tid, det gik kun fremad med strømmens fart, og på afstand lignede det fuldstændig en tom båd.

Oppe på loftet over den lange staldbygning på bredden gik hestehandler Bartolin og forkede hø ned gennem et hul i gulvet.

At her er tale om en ny begyndelse i forhold til Bødkers tidligere bøger, er mærkbart. Diktionen er anderledes. Fortællerpositionen er ændret, idet fortælleren har etableret et sted, hvorfra det fiktive rum fortælles. Den lukkede synsvinkel fra de tidligere prosastykker er ændret til en flerperspektivisk, der kan skifte og bevæge sig ud og ind af fiktion og personer.

Bogen, som er den første i serien af *Silas*-bøger, er et gennembrud for en kunstnerisk orienteret dansk børnelitteratur. Cecil Bødkers børnebøger er ligesom Ole Lund Kirkegaards og Flemming Quist Møllers fra samme tid forbundne med 1960'ernes ungdomsoprør og det opbrud i pædagogik og syn på børn, som da slog

igennem. Hovedpersonen Silas inkarnerer på mange måder denne oprørskhed mod indesluttende og undertrykkende vilkår.

Udviklingen i *Silas*-bøgerne er forbundet med udviklinger i samfundet og litteraturen i samme periode. Der tegner sig fire faser i serien. De tre første bøger (1967-72) handler om Silas og hans sammenstød med omverdenen under udfoldelsen af hans frihedstrang. De næste fire (1976-79) handler om hans og andre outsiders pionerliv i opbygningen af et alternativt fællesskab i en forladt bjergby. I de fire bøger, som følger i perioden 1984-88, står kvinderne og deres synsvinkler centralt, og det er dem, der skaber dynamikken, alt mens kommunen på Bjerget konsolideres og kommer i interne kriser. Med de to bøger fra 1992 og 1998 kommer nye opbrud og ny luft ind i serien, og konfrontationerne skærpes. Silas er på banen igen, nu med en ny ung kæreste.

I de første bøger brydes hårdhændet tvang og vitalt oprør. Handlingen i bøgerne er henlagt til et barsk, vejrbitd rum, hvor det barnlige livs kvaliteter og de sociale tvangsforhold udfoldes råt og uden omsvøb. Bøgerne brød mange af de grænser, børnelitteraturen var indlejret i dengang. De handler om modsætningen mellem individ og samfund, mellem frihed og tvang og mellem kunst og økonomi. Hovedpersonen er en bortløben dreng, en outcast og eventyrer, der reagerer med øjeblikkelig allergi på alle tvangsforhold og forsøg på at indeslutte ham. Bogens handlingsrum er en ikke nærmere defineret fortid et ikke nærmere defineret sted. Formen er blevet kaldt fantastisk realisme, hvilket på mange måder er en rammende betegnelse. Hvis det ikke var for bjergene, kunne det være Danmark før bondereformerne. Fiktionens rum har karakter af en

fortætning af det lange tidehverv, hvor det moderne samfund bryder igennem, og skildringen er realistisk anlagt.

Den første bog i serien handler om, hvordan Silas tilvender sig den sorte hoppe, der er et frihedssymbol. Han får fat i den i kraft af sine oprørske og kunstneriske kvaliteter og en magisk fløjte, som bliver symbol for alternative værdier og et instrument i kampen mod tvangsforholdene. Bogens univers er gennemsyret af økonomiske og sociale undertrykkelsesrelationer, der styrer personerne og afslører de magtforhold, de indgår i. Disse træder i relief gennem Silas og en håndfuld andre outsiders, der på forskellig vis kæmper for at skabe sig et autentisk liv. Vigtigst af dem er kammeraten Ben-Godik, hvis metode er et korrektiv til Silas' hensynsløse satsen på individuel udfoldelse.

De følgende bøger i serien handler om deres videre eventyr. De betegner en ekspansion socialt og geografisk, således at der tegnes en bred samfundsmæssig horisont i bøgerne. Silas' erfaring udvikles i takt hermed, og samtidig socialiseres hans dynamik og rettes mod fællesskab. Det resulterer i, at han bliver en hovedkraft i den opbygning af et alternativt samfund, der berettes om i bøgerne fra midten af 1970'erne og frem. Det kan ligne en version af 1960'ernes utopiske drøm om et økologisk fortids-Christiania, som efterhånden befolkes af alle slags outsiders: blinde, døve, stumme, tvetuller og gamle, der alle er ofre for det etablerede samfunds udstødelse og nød.

Bøgerne har en sanselig og konkret fremstillingsform, hvor modsætninger og konflikter kommer til udtryk anskueligt og visionært i figurer og rum såvel som i en voldsom, uforbeholden handlingsdynamik, som Silas' udvikling vokser ud

af. Flere af personerne får mytisk egetliv. Det gælder især bøgernes gennemgående monstrum af en ærkeskurk, Hestekragen. I en senere bog er hun lige ved at blive omvendt og tæmmet under en afsindig, grotesk skildret duktur, men hun bryder ud igen og igen, uundværlig som hun er for dynamikken og som korrektiv til en tiltagende civiliseret tamhed, der især præger midterperiodens fortællinger. – Og det præger Silas. Han vinder i socialitet og omgængelighed, men taber i intensitet. Han spiller ikke så meget på fløjte i de senere bøger. Fællesskabet overtager handlingsdynamikken, og flere personer, især kvinderne, får rum ved siden af ham.

I bøgerne om bjergbyen fra mellemperioden er der en tendens til fortidsnostalgi og god gammel karaktermoral. Personerne bliver tamme, bøgerne ligeledes – også efter deres egen målestok.

Trods den normalisering også formen blev udsat for, fastholdt Cecil Bødker dynamikken og lod den komme til udfoldelse igen i bøgerne fra begyndelsen af 1980'erne. Forskelligheder i gemyt og interesser virker ødelæggende ind på fællesskabet. Det sker især blandt kvinderne og kommer til udtryk som en modsætning mellem lighed og forskellighed. Fællesskabet trues af forsumpning, gensidig kontrol og statisk ligemageri. De enkeltes trods og opbrud kombineret med temperament, der igen er blevet eksplosive, sætter tingene i skred og på spil. Og i de seneste *Silas*-bøger fra 1990'erne er handlingsdynamikken genetableret. I *Silas og flodrøverne* (1998) slår Hestekragen til igen i en konflikt med købstadens borgmester, magtens inkarnation: »Vil det sige at jeg må sparke borgmesteren? Nej, er du gal. Bare lidt? Nej endelig ikke, så ryger du ned i hullet igen. Du skal være tam. Det ved jeg ikke hvordan man er«.

Fællesskabet på bjerget er en art ur-anarkistisk organisme uden formelle og materielle magtinstanser. Mens mellemperiodens bøger handlede om de vilde individualistiske kræfters tæmning i fællesskabet som et nødvendigt grundlag for at eksistere på tværs af samfundets tvangsforhold, handler de senere om den individuelle udfoldelse og forskellighed som nødvendigt grundlag for et autentisk fællesskab.

Det er sådanne politiske og sociale temaer, bøgerne gennemspiller og afprøver. De udforsker i en anskuelig dynamisk og sanselig form denne dialektik, vejene og vildvejene, såvel i de personlige dannelsesforløb som i fællesskabets frembringelse. Uden at det har været en erklæret hensigt, har *Silas*-bøgerne udviklet sig til en utraditionel dannelsesroman, der har form som en episodisk opdagelsesrejse i stadig nye rum og personlige potentialer. Dannelsesperspektivet har to centre: fællesskab og individ som vekselvirkende poler, der skaber bevægelse. På denne vis er bøgerne et opbrud fra de traditionelle dannelseskonstruktioner og psykologiske udviklingskoncepter, men samtidig et usædvanligt bud på en alternativ dannelsesvej i den aktuelle situation.

Den første *Silas*-bog blev et hovedværk i Cecil Bødkers forfatterskab. Som serie indoptog *Silas*-bøgerne de centrale temaer fra hendes tidligere bøger, og desuden trak forfatteren på de æstetiske erfaringer, hun havde gjort gennem formeksperimenter i det tidligere forfatterskab. Det er baggrunden for, at den enkelthed og anskuelighed, hvormed *Silas*-bøgerne er fortalt, også rummer en høj grad af kompleksitet i fremstillingen af de store spørgsmål.

Med børnebogen og fortællingen som medium fandt Bødker en form, der kunne åbne de tidligere bøgers lukkede, næsten klaustrofobiske rum og tilsvarende lukkede diskurser. Silas-fortællingen blev en art by-pass i forfatterskabet i forhold til den nedskrivning mod nul, der var på færde i de foregående noveller og prosaeksperimenter. Fortællingen blev Bødkers vej ud af konfrontationsmodernismens æstetisk og stofligt »monomane« fremstillingsform.

En vigtig bog i forfatterskabet i perioden er *Fortællinger omkring Tavs*. Den har afsat i Silas-bøgernes rum og et tydeligt familieskab med dem, men er samtidig en mere rå og drastisk burlesk skildring af outsiderliv i en ubestemt fortid for ikke så længe siden. Mens Silas-bøgernes særlige form for stilisering kan kaldes fantastisk realisme, kan man benævne formen i *Fortællinger omkring Tavs*, der er i slægt med Albert Dams skilderier og fortællinger, mytisk realisme.

Rejsen til verden

Den åbning af fortælleform og omverdensforhold, som kom til udtryk i forfatterskabet fra slutningen af 1960'erne, fik et gennembrud med Cecil Bødkers rejse til Etiopien og den bog, som opholdet og konfrontationen med livet i en tredjeverdenslandsby resulterede i: *Salthandlerskens hus*. Forfatteren rejser her ind i et rum, som har træk fælles med bøgernes mytiske fortidsunivers, men det er ikke et fiktivt landskab, hun rejser ind i. Det betyder, at forholdet mellem digt og virkelighed bliver sat yderligere på spidsen.

Cecil Bødker var inviteret til Etiopien for at skrive en børnebog for etiopiske børn. Den udkom i 1970 med titlen *Leoparden* og er hendes bedste børnebog ved

siden af de to første *Silas*-bøger. Den blev fulgt af endnu en bog for børn om opholdet, *Dimma Gole* (1971).

Salthandlerskens hus beretter om rejsen og den periode, hvor Cecil Bødker boede i en landsby i salthandlersken, »enke-medni-børn«, Debitehs hus. Her blev hun konfronteret ikke bare med livsforholdene i et uland, men samtidig involveret med krop og bevidsthed i en situation, der på sin vis svarede til de barske fiktive miljøer, en række af hendes fortællinger foregår i. Bogen blev en rejse tilbage til en »oldtid«, hvor Cecil Bødker oplevede sig som udsat for, hvad der kunne ligne det fortidsunivers, der er en væsentlig reference i forfatterskabet. Fiktionen tog så at sige sig selv på ordet og slog om i en virkelighed, som det var vanskeligt at komme til stede i gennem fordømmenes filtre og forhåndsgivne mytologiseringer – og kroppen vred sig i mavekramper og vægrede sig ved at dele dens måltider og snavs: »Dit ene øje viste dig skønheden ved det, den levende etnografi, dit andet det ubekvemme og manglen på hygiejne«.

Bogen er en dokumentaristisk fortælling, der beretter om mødet med det fremmede, med enken og hendes børn, om Cecil Bødkers egen situation og ikke mindst om de kropslige og sanselige chok, hun blev udsat for. Den involverer en gennemgående refleksion over oplevelserne og muligheden for at komme frem til et møde med virkeligheden tværs gennem fordomme, sansformer, kropsreaktioner og erfaringer. Beretningen om opholdet blev en del af denne proces, der ikke mindst blev aktualiseret i det hjemlige, mens bogen blev til, fordi salthandlersken døde. Cecil Bødker blev stillet over for spørgsmålet om de efterladte børns videre skæbne. Og hun stillede sig selv over for

et moralsk og eksistentielt spørgsmål om at tage ansvaret for situationen som andet end turist. Det endte med, at hun og familien adopterede to af enkens døtre.

Bogen falder i to dele; og den reflekterer ikke kun forholdet mellem det hjemlige samfund og livet i et uland, forholdet mellem europæer og etiopier, mellem tilskuere og eksotisk fremmed, men især forholdet til virkeligheden, muligheden for at overskride sit eget lukkede perspektiv og betingelsen for delagtighed i den. Med *Salthandlerskens hus* skrev Cecil Bødker sig frontalt ind i samtidens situation. Hun mødte sig selv som et modernitetens menneske i »oldtiden« – og denne gang live.

Kvindeperspektiv og kvindelige opbrud

Det er en kvindesynsvinkel, som dominerer den fjerde fases romaner og fortællinger i 1980'erne. Flere af dem handler således om opbrud fra et indespærret kvindeliv og en låst kvinderolle. De centrale bøger er *Evas ekko* og *Tænk på Jolande*, men kvindeperspektivet er også markant i børnebøgerne, fx i romanerne *Marias barn. Drengen* (1983) og *Marias barn. Manden* (1984), der er en genfortælling af Det ny testamente set fra Marias synsvinkel. Fortsættelserne af fortællingerne om Tavs, *Vandgården* og især *Malvina*, har ligeledes kvindelivet i forgrunden, mens de mandlige aktører undertiden bliver skygger i baggrunden.

Forholdet mellem det mandlige og det kvindelige har siden den første digtsamling været et grundtema i forfatterskabet. I digtet *Adams ribben* fra *Luseblomster* findes anslaget til, hvad der folder sig ud i romanen *Evas ekko*. Digtet er en ultrakort, sarkastisk farvet historie om kvindeliv fra en paradistilstand over arbejds-slaveri med mands hæl på nakken til en

moderne Eva-tilstand med stemmeret og egne hårde hæle. Det ender i en munter, lidt triumferende overvindelse af hele historien: »*Adams ribben/ får stadig nøgne/ unger/ men nu lægger hun dem ud/ i so-len./ Nu er det mig/ der er Adams ribben*«.

I de følgende bøger melder alle mellemregningerne sig. Især i *Anadyomene*, men også i *Øjet* skildres det mandlige og det kvindelige ambivalent og flertydigt som to grundlæggende naturforankrede og mytiske principper. Det mandlige står ganske traditionelt for dynamiske, skabende og fornyende, men også i deres konsekvens destruktive og katastrofale principper. Det kvindelige står for de frugtbare, langsomme og omsorgsfulde værdier, men i deres konsekvens indesluttende og opslugende principper.

Man kan ikke tale om en specifik kvindetematik eller kvindesynsvinkel i de tidlige tekster. Det ændrer sig langsomt, ikke mindst i *Silas*-bøgerne fra slutningen af 1970'erne, måske under indtryk af tidens kvindepolitiske strømninger og den nye kvindelitteratur. Det vigtigste omdrejningspunkt er nok *Salthandlerskens hus* og konfrontationen her med den reale »urtids« kvindeliv. Enken Debiteh står både i et lidt romantisk lys som en efterkommer af Nefertiti og som en handlekraftig selvhjulpne kvinde, der på en måde dør af sin selvstændighed på tværs af snærende normer. I bogen ses på flere måder et opbrud og en omformende proces i forhold til de symbolske og mytiske mønstre, forfatterskabet har haft som grundlæggende matricer.

Modsætningen mellem mandligt og kvindeligt står ved magt i romanen *Evas ekko*, men der bliver vendt op og ned på det. Adams arvtagere er passive, sej-slæbende og undertrykkende og fastholder

parcelhusidyllen som et paradys i forråd-nelse. Hovedpersonen Louise står for opbruddet og befrielsen. Hun udrydder sig selv som mandens kone og begiver sig ud på en rejse tilbage i tid og rum til eksistensens grundvilkår. Rejsen går nordpå, længere og længere væk fra civilisationen, indtil hun får fast grund under sit liv i de yderste norske fjeldslugter hos en matriarkalsk bondekone, Timiane. Her etableres forbindelsen til det elementære, og med et hittebarn, som Louise tager ansvaret for, kan hun vende tilbage og gøre op med manden og det tidligere liv og begynde et nyt. Tilbage sidder manden i en gold og sur paradistilstand.

Evas ekko har form af en pikaresk fortælling med synsvinklen lagt hos den ny Louise. Den er på flere måder et sidestykke til *Tilstanden Harley*. Her er hovedpersonen betegnende nok lukket inde i en kronisk lammet og splittet situation, mens Evas ekko gennemskriver en tilsvarende splittelse og kommer frem til en åbning og ny begyndelse for hovedpersonen. I *Evas ekko* bliver den dobbelte personlighed en mulighed for at overskride indesluttetheden. Bag Eva/Louise dukker en endnu ældre mytisk figur op, Adams første kone Lilith, som skred fra paradiset indelukkede idyl, før den tammere Eva blev installeret. Det er hende, der inkarneres i beretningens »du«, som overtager ansvaret for Louise:

Nu er det dig, der er hende.

Dig der ved hvordan hun begyndte at vandre, hvordan hun gik ud af sig selv gennem hullet i føjeligheden og blev ved med at gå.

Dig der gik videre da der ikke var mere Louise tilbage. Du skal fortælle for hele ansvaret er dit nu. Det var hvad du fik da hun døde.

I *Tænk på Jolande* bruges en triviallitterær romanbladslignende fantasi som medium for hovedpersonens overlevelse i en snestorm og påfølgende opbrud fra en låst livssituation. Her er det mandlige mere aktivt på spil som fantasifigur i form af en følgesvend og elsker, der kan minde om Silas, mens det er kvindens mor, som inkarnerer det fastlåsende princip. Begge romaner sætter velkendte Bødkerske temaer og strukturer i spil, men samtidig er der et nybrud på vej.

Sene opbrud i gamle mønstre

De opbrud og nydannelser, der begynder i de to romaner, bryder igennem i forfatterskabet i 1990'erne, hvor også *Silas*-bøgerne får ny luft. Som tidligere nævnt indledes femte fase i forfatterskabet med digtsamlingen *Jordsang* og den tolvte *Silas*-bog, *Testamentet*, hvor en fornyet orientering mod nutidsforhold og en fornyet vitalitet er mærkbare, ligesom en barsk humor – i familie med de første digtes humoristiske overskud – trænger sig på. Fornyet kommer især til udtryk i novellesamlingen *Tørkesommer* og romanen *Mens tid er*, der følger en i bogstaveligste forstand hårdtbrændt og arbejdsløs parcelhus-Eva i hendes opbrud fra ægteskab og tryghed og på den efterfølgende rejse ud i tiden. Romanen er mere end en gentagelse af *Evas ekko* i nutidsregi. Hvor Eva/Louises opdagelsesfærd frem mod selvtilegnelse går gennem et mytisk fortidsrum, er Ellinor/Svartas opdagelsesfærd lagt ud i samtidens udkanter til mødet med dens marginale eksistenser.

Novellerne i *Tørkesommer* er alle anlagt som realistiske fortællinger; men i de fleste af dem sker der en glidning over i et surreelt rum, eller der indtræffer en overnaturlig begivenhed. Nogle af dem

er fantastiske fortællinger, hvor grænsen mellem realitet og fantasi er markeret, eller hvor det fantastiske er en drøm. I fortællingen *Nedfaldsæbler* er det fantastiske en stilskrivende drengs oplevelse af sine forestillinger som reelt eksisterende og ukontrollable derude i verden. De synske forestillinger begynder at leve et eget liv, der reducerer ham til medium for dem.

I *Havgus* er mediet en ældre kvinde, en Eva-type, der er på rejse med sin sure og forskræmte mand og dermed stadig lukket inde i et forkrøblet ægteskab. Hun vover for en gangs skyld at gå egne veje, trodser manden og går ud for at samle muslinger ved lavvande langs Atlanterhavskysten. Havgusen kommer med flod, og hun er ved at drukne. Og så går der Poeske effekter i historien. Hun bliver reddet af en kvinde i skindlaser og overnatter i en hule hos kvinden og hendes børn. Næste dag får hun manden med ud for at se det mærkelige sted. I hulen er der skeletrester og oldtidslevn. Hun dumpede ned i en årtusind gammel tidslomme og blev reddet af det.

Fortællingerne etablerer sådanne skæringer mellem fantasi og realitet og omformulerer den Bødkerske metode og tematik. De bliver fusionsformer mellem novellerne i *Øjet* og den senere prosas fortælleformer. Der er friere bevægelighed i fortællerens position, og personerne sluttes ikke inde i tilstande og situationer af psykologisk eller fantastisk art. Fortællingerne opererer på grænselinjerne mellem forskellige tilstande med en fleksibilitet i

perspektiverne, der på en gang forankrer dem i en moderne realitet og lader en mytisk fantasi forme fiktionens perspektiv.

Der er en gennemgående dynamisk konsistens i forfatterskabets temaer, symboler, æstetiske metoder, former og mønsterdannelser, selvom forskellene kan synes klare, mellem fx de første digtes konkrete anslag og legende former og de identifikatoriske og suggestive, nærmest profetiske visioner og den besværgende patos i den tredje digtsamling, *Anadyomene* – eller mellem de ultramodernistiske noveller fra 1960'erne og de mere klassisk fortalte børnebøger og fortællekredse fra 1970'erne, eller mellem 1980'ernes fokus på et nutidigt kvindeperspektiv og de bibelske genfortællinger, Cecil Bødker samtidig skrev.

I det lys har de tidlige digte og prosastykker nærmest karakter af fraktaler, der gentages, udfoldes, vendes og drejes i nyt stof, andre genrer og medier med andre synsvinkler og perspektiver. Der er således ikke tale om en lineær udvikling i forfatterskabet, men om cirkulende udfoldelser med forskelligt fokus. Forfatterskabet er som en simultan scene eller en arabskagtig vævning, hvor trender og motiver er gennemgående, mens farvesætning og teknik skifter. Det er den samme fortælling, de samme grundmotiver, der udfoldes og udforskes igen og igen fra nye vinkler og i nye materialer, således at de skiftende udtryk også betegner opbrud fra fastlåste gentagelser, hvor stoffet omsmeltes og organiseres i nye mønstre.

Men det er dét, vores hjerne kan

*Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012
ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen*

Du har en stor tiltro til børns evne til at forholde sig reflektivt til sig selv og deres omverden?

– Man har centralt overset, at der er en fantastisk fleksibilitet i forholdsmåder, i bevidsthedspositioner, for det er jo både iagttagelse og selviagttagelse på en gang. Børnene iagttager sig selv som rollefigurer eller som aktører i rollelegene, altså: mig Peter, som den, der er med i denne rolleleg, og som gør sådan og sådan. Man kunne sikkert skille flere ud. Der er en uendelig regres af positioneringer. Om der er tre eller fire hovedpositioner ved jeg sgu ikke. Hvis man tæller iagttagelsespositionen med, altså læringspositionen, publikumspositionen, så er der fire, som er til stede momentant altid og disponible. De er i funktion næsten på samme tid. Det er jo der, vi får brug for nogle lineære beskrivelser. Når vi skal beskrive, eller når vi selv skal forholde os til, hvad det er, vi gør, så er vi altid nødt til at splitte det ud, så er vi nødt til at forenkle det. Vi laver kort over virkeligheden, og når vi kortlægger den og specielt de måder, vi traditionelt har at kortlægge på, de skiller dette ud/ad, og det

gør, at vi ikke rigtig kan se, hvad der er på færde i en simultan scene, som det her er. For det er ikke noget, hvor børnene, aktørerne eller de legende bevæger sig fra det ene til det andet. Det er heller ikke sådan, at de udvikler sig gennem årene fra det ene til det andet. Det handler om at vende den om og sige: Refleksion er ikke noget, man i den forstand kommer frem til, eller som er på et højere niveau i forhold til noget. Det er tværtimod grundlaget for, at vi overhovedet kan den slags ting. Altså det refleksive. Det fantastiske er, at i modsætning til vores traditionelle opfattelse af refleksion, så er det ikke et spørgsmål om, at du næsten skal være skizofrent splittet. Det ene udelukker ikke det andet. Men det er her på samme tid, og det er hinandens forudsætning.

Og hvor har vi det fra?

– Her rører vi ved nogle artskaraktéristika. Jeg vil ikke sige, de er biologiske, for det skal givetvis aktiveres, ingen tvivl om det, det skal aktiveres og formateres kulturelt, heller ingen tvivl om det. Men det er det, vores hjerne kan.

Fælden

Treårsalder – det er krisetid for børn – og forældre. Trodsalder hed det engang, nu har den fået dæknavne. Det er en af de perioder, hvor det daglige drama, som opdragelsen er, spidser til i en rasende kamp om hvem, der skal bestemme, hvem man er, og hvem man skal blive. Det går hårdt til. Ungernes vitalitet fejler ikke noget i den alder. De er desuden godt vant. Indtil da har vi mødt dem med rimelig accept af hvem de er og er ved at blive. I mange tilfælde bliver det ved småskærmydsler, der kan camoufleres. De ytrer sig som en fjern knitren fra den evindelige skyttegravskrig. Men i nogle tilfælde slår det igennem, troldfjæset bryder frem gennem de pæne masker. Det går på liv og død. Også de voksne kan måbende finde sig selv – hvis de er heldige – i reaktioner, de helst ikke ville vide om. Nogle gange bliver troldens navn nævnt. Det er tit børn, der kan det.

For Jakob indtraf der en stime af viderværdigheder. Det gjorde det almindelige mere tydeligt. Han havde haft meget med mellemøbetændelse, og han havde været indlagt på sygehus flere gange. Forældrene havde taget ham ud af vuggestuen, så han havde været hjemme i et års tid, da han skulle i børnehave. Moderen var gravid, hun fik fostervandsallergi og blev indlagt lige på det tidspunkt. Han kom i børnehave. Det gik ikke godt. Han fik en lillesøster. Det blev det ikke bedre af, selvom moderen kom hjem igen ved samme lejlighed. Han følte sig nok noget udskudt. Det ene med det andet, og så det at skulle klare børnehaven. Dér gik han på tværs, var ked af det, og var trodsig, ville ikke det, de voksne ville med ham og som de syntes han skulle kunne. At han var ved at være en »stor« dreng, det var nøgleordet i deres snak både det ene og det andet sted. Være stor.

Det var i de tider, da de begyndte at lave andet end perleplade-pædagogik rundt om i børnehaverne. I den her børnehave syntes de, at det var en god idé, at børnene var med til at smøre mad og den slags, fremfor at de fik de 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 forældrene og pædagoger. Men drengen var og blev vrang. Derhjemme kunne han fint smøre mad, det sku ikke være for det – han gjorde 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 blandt meget andet, hvor meget lettere livet ville blive for ham, hvis han tog og smurte det mad. Men nix.

Hvad det egentlig gik ud på kunne ingen rigtig finde ud af. Makke ret ville drengen ikke.

Men så en dag kørte han med moderen hjem på cykel. Da blev det nok til andet end bedreviden og forklaringer og snak. Cykler er gode til den slags, så kan det ske at der bliver rum for at man også få sagt noget, og kan høre hvad der bliver sagt. På et tidspunkt sagde Jakob:

– Og du kan da nok forstå, at hvis jeg smurte min egen mad ude i børnehaven, så ku jeg jo ikke være Jakob.

Refleksivitet og refleksionstyper i børns udtryksformer

Publ. i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 43 2001, s. 171-190. Også publiceret (med tilføjet indledning) under titlen »Æstetisk refleksivitet og refleksionstyper i børns former for narrative udtryk og lege – en analyse af rolleleg som fortælling«, i Jørgen Gleerup og Finn Wiedemann, red.: Pædagogisk forskning og udvikling, Odense: Syddansk Universitetsforlag 2003, s. 181-203.

Mit primære ærinde er at belyse de komplekse og grundlæggende former for refleksivitet, der indgår i børns udtryksregister fx i narrative udtryk og lege. De aktualiserer en refleksiv forholdsmåde, som er en grundlæggende betingelse for, at børnene kan udøve den performance og virkeliggøre de situationer, der er ramme for udtrykkene.

Det indgår dog som en dimension i fremstillingen som følger, at reflektere de former for refleksion og selvrefleksion, der er nødvendige at aktivere i forhold til den humanistiske forskers arbejde med at »optegne« og forstå virkeligheden, dens udtryk og »tekster«, og som er nødvendige både i forhold til materiale, metoder, forforståelser og perspektiv.

I børns kulturelle såvel som i deres sociale udtryksformer ligger forskellige former for refleksivitet. Her er tale om en lidt anden type refleksivitet end den, som ligger i den traditionelle dvs. moderne forståelse af refleksivitet og refleksion. Siden de moderne tider indtraf, og refleksionsbegrebet blev installeret i dets moderne form, har refleksion og reflekterethed været begreber knyttet til modernitet, civilisation, dannelse, intellektualitet mv., ligesom de har været set som modsætning til barnlige kvaliteter som naivitet, primitivitet, uskyld, autenticitet, spontanitet osv. Dvs. begrebet i dets moderne formatering

er indgået i det store dualistiske kompleks, som siden romantikken har manifesteret sig i den europæiske kultur- og idéhistorie, og som har borgere og civiliserede personer og deres egenskaber på den ene side og barnlige og primitive på den anden som en modpol. Valoriseringen af polerne har vekslet. I nogle perioder har reflekterethed været anset for at være en positiv egenskab og en grundlæggende civilisatorisk kapacitet. I andre har den været betragtet som det modsatte og er blevet set som en invaliditet i omverdensforholdet i form af manglende autenticitet og handleevne, et evigt forbehold, et problematisk filter mellem individ og verden, handlen, sansning og følelse. Her skydes som begrebets leksikalske betydning angiver en mellemregning af »overvejelse« ind mellem impuls og handling eller en udadgående impuls gribes i farten og »bøjes tilbage«.

I de seneste tider er begrebet blevet re-formatet til brug for en væsenskarakteristik af det (post)moderne liv og dets person- og identitetsforhold f. eks. i form af A. Giddens begreb om det refleksive samfund eller Thomas Ziehes bestemmelse af ungdommens identitetssituation i opbrudssamfundet.

Man taler om »det refleksivt moderne« som noget, der er særlig karakteristisk for det avancerede postmoderne samfund,

hvertil hører, at dets beboere ikke blot reflekterer, men bedriver andengrads refleksion, dvs. reflekterer reflekteretheden og lever i en tilstand af refleksivitet. Evne til selvrefleksion og selviagttagelse hører således til de finere idrætter, der er en nødvendig kompetence og egenskab for det moderne individ i det globale risikosamfund. Visse pædagogiske teoretikere ser sådanne kompetencer som selve det afgørende, nutidens børn bør lære i skolen. Refleksion, refleksivitet og selvrefleksivitet (som er noget af det cool'ste, man kan være) er kommet på dagsordenen og således også på denne conferences.

Hvad der gør problemstillingen vanskeligt i denne sammenhæng er især to forhold. Det ene er, at vi pr. tradition som antydnet betragter refleksion som noget, der netop ikke er barnligt, nærmest som noget modbarnligt; og hvis børn åbenlyst reflekterer på almindelig vis, kan det forekomme som et symptom på, at den moderne syge nu også er ved at fordærve uskyldighedens sidste bastioner og gøre børn for tidligt voksne. Det andet forhold er, at refleksionsformerne hos børn ofte er indlejret i konkrete aktiviteter som fortællinger og lege; og de ytres ikke nødvendigvis eksplicit med ord og begreber som medium.

I nogle former er refleksiviteten i børns kulturelle udtryk til stede implicit, nærmest »usynligt« eller selvfølgelig som en forudsætning for, at de kan gøre, hvad de gør, mens den i et andet niveau manifesterer sig som en eksplicit forholdsmåde i handling såvel til materialet som til udtrykket, til situationen og til aktørerne selv. Spørgsmålet er snarere om forskerens refleksivitet kan matche kompleksiteten og de refleksive dimensioner i de fluktuierende og bevægelige udtryk, vi har med

at gøre, når talen er om sådanne udtryksformer. De eksisterer ikke som sådan; de bringes til eksistens – de aktualiseres – i udøvelsen, i situationen som en øjeblikkestemt proces, der kræver en »hyperrefleksiv« forholdsmåde hos udøverne i en kompleks performance, der som regel ser legende let ud. Ikke noget særligt – bare leg.

Hvad jeg her skal forsøge er at vende perspektivet ved at se på, hvorledes refleksion og refleksivitet indgår som dimensioner i børns narrative udtryk i andre former end de traditionelle forståelsers, som her kun er opridset i meget forenklet form.

Overordnet set anskuer jeg med Søren Kirkegaard refleksivitet som en forholdsmåde til verden, de andre og sig selv. I selve dette »at forholde sig til« noget indgår et refleksivt moment, og der etableres et dobbeltperspektiv, en art dobbeltbevidsthed, som imidlertid ikke behøver at have karakter af et gustent forbehold; men lige så vel kan betyde, at man får et særligt dobbeltperspektivisk »tav« på tingene.

Jeg har valgt at belyse de særlige former for refleksivitet, der manifesterer sig i børns udtryk ved at karakterisere nogle overordnede refleksionstyper, hvor en refleksiv dimension er til stede, og udfolde beskrivelsen konkret med en rolleleg som eksempelmateriale.

Rollelegen

Jeg har valgt en rolleleg som eksempel, fordi de forskellige refleksionsforhold her er tydelige og mere eksplicit til stede i forhold til fortællinger eller andre æstetisk symbolske udtryksformer. Rollelege ansues som en særlig slags narrative udtryk, hvor mediet for narrationen ikke blot er sprog, men også artikuleres dra-

matisk med krop, bevægelser, mimik og handlinger som medium.

Optegnelsen af denne rolleleg er samtidig forenklet, så det ikke er meget andet end rollelegens verbale side, vi får repræsenteret. Denne reduktive forenkling tjener formålet her. Opskriften har karakter af et verbalt snit i forhold til rollelegens performance i den aktuelle situation, eller den kan betragtes som et partitur, hvor forenklingen samtidig sætter den narrative dimension i fokus. Begrænsningen er, at den ikke kan vise de refleksive aspekter, som manifesterer sig i kropslig gestik, mimik, handlinger og bevægelsesformer. Refleksion behøver ikke nødvendigvis være sprogligt eller begrebsligt artikuleret. Den kan have et konkret fysisk udtryk, som når Jens i det følgende standser op foran puderne i en af de få regibemærkninger, vi får adgang til i opskriften, hvorefter han konstaterer: »Vi har 4 brune puder«:

Røverleg

Nedskrift rolleleg.

Legen foregår i Tumlerum.

Deltagere: Jens 4 år, (JJ),

5 Jesper (JS) 4 1/2 år, Helle (H) 3 år.

JJ: Vi leger røvere.

JS: Vi har stjålet en postcykel.

JJ: Vi går hen på politistationen.

H: Og jeg var død, fordi jeg havde mit hovede på væggen.

10 JJ: Nu prøvede de igen.

H: Jens, jeg var altså syg.

JS: Nogle gange var vi altså også vilde.

JJ: Vi tager sækkene med guld i.

H: Jens, nu sku jeg altså til læge, jeg kunne ikke finde det.

15 JJ: Vi skulle have noget for hovedet, så de ikke kunne kende os.

JS: Og vi var tandlæger.

H: Og jeg havde huller i tænderne.

(Jens står stille og kikker på puderne.)

JJ: Vi har 4 brune puder.

20 (Helle går derover og kikker)

H: Ja, der er 1, 2, 3, 4 puder.

H: Nu er det nat, og jeg spiller guitar.

JJ: Ja, det gjorde vi. Og vi havde røvertøj på

H: (synger): I dag skulle vi have en cykel.

Hør nu her (synger).

25 JJ: (til Jesper): Kom nu politimand.

H: Prøv begge to og hør her. (Synger videre om sin cykel.)

JJ: Politiet havde kæmpeøgler i stedet for hunde. Den sagde vov og så døde den

H: Nu dør jeg også.

30 JS: Så så I en løve.

JJ: Jeg er også løve. Det er cirkus.

H: Og jeg er klovn.

JS: Klovnen er gode venner med løven.

JS: Pludselig en dag var begge løver sure.

35 JJ: En dag døde en af jeres løver.

JS: Bruuuuhhhh. Når den sagde sådan, så var den funden.

JJ: Nej, ikke slå den, så dør den bare mere.

JJ: Så var jeg en Batman, der passede på løverne. Du skal lukke øjnene, så du er død.

40 H: I skal ikke røre ved mig, for jeg er gal og rasende. Nu er jeg ikke sur mere. Nu dør den.

JJ: Nej, du kan ikke dø, for jeg passer på jer.

Nu er en af jer Batman, og jeg er kæmpeøgle.

H: Nej, jeg vil være klovn.

45 JJ: Du skal være tinsoldat. OK, så må du være tiger.

JS: Er du løve, så er jeg tiger.

H: Nej, jeg er tiger.

JJ: Skal vi ikke være kameler.

H: De her to er farlige.

50 JJ: Jeg er ikke kamel, jeg er en abekat, der er gode venner med alle dyr.

JS: Nej, ikke med mig.

(Jens bliver sur.)

JJ: Så må du gå ud af legen.

55 JJ: *Vi slår ikke rigtig.*
 JS: *Nej, det var også min idé.*
 JJ: *Så døde jeg til sidst. Ikke slå, så bliver den mere død.*
 JS: *Nu er Jens død.*
 H: *Så stikker vi den lidt.*
 60 JS: *Hende Karen skriver alt for meget.*
 JJ: *Skriver du stadigvæk?*
 Ego: *Jeg skriver jo, hvad I leger.*
 JJ: *Nåh, ja.*
 JS: *Vi er en far og mor tiger.*
 65 H: *Mortigieren skal blive hjemme og passe ungen.*
 JJ: *Nej, jeg skal vise ungen, hvor den finder mad*
 JS: *Moderen ligger æg hernede.*
 Ego: *Tigere ligger ikke æg, de foder levende unger.*
 JJ: *(Pause): Altså vores tigere ligger bare æg.*
 70 H: *Nu døde den lille tiger.*
 JJ: *Ja, og så blev den her tiger skide rasende.*
 H: *Nu bevæger den lille sig.*
 JS: *Hvorfor er du rasende?*
 JJ: *Der er alt for mange dyr. Så vi bliver alt for store, så 75 store som koril ja-aber.*
 H: *I hørte at den lille unge græd derhjemme*
 JJ: *Nej, vi var alt for langt hjemmefra.*
 H: *Nu gider jeg ikke være i puder mere.*
 JJ: *(meget lettet): Heldigvis.*
 80 JS: *Heldigvis, så kan vi få tæppe for vinduet og lyset slukket.* JS: *(henvendt til mig): Vi skal altså lege en leg som ingen må se.*
 Ego: *O.K. så går jeg.*

Når man læser teksten uforberedt virker den og børnenes kommunikation kaotisk, nærmest som en slags båndsalat. Den forekommer ukoncentreret og springende, som om de kommunikerer i hver sin retning. Den kan næsten minde om en skizofrens tekst uden hoved og hale. Det skifter ultrahurtigt. Det ser ud som om børnene ikke kan lege, at de er dødfor-

virrede – eller som om de agerer lige efter bogen om moderne perron-børn, som flagrer fra det ene til det andet, og som ikke kan koncentrere sig og aldrig rigtig kommer til at lege.

Der er i optegnelsen enkelte kontekstuelle markører som hjælper til at få lidt form på sagen. For det første har vi den overordnede genrefastlæggelse: Rolleleg, som aktualiserer et beredskab hos læseren. Vi har en forforståelse af rolleleg og kan trække på viden herom fra andre kilder og korrigerer fortolkninger på det grundlag. Dernæst får vi en deltager- eller rolleliste, som er to drenge og en pige med aldersangivelse. Replikkerne er skrevet ned, men vi får ikke noget at vide om, hvilke handlinger børnene foretager, og kun nogle af dem lader sig omtrentligt intrapolere ud fra replikkerne. Hvad vi får, er et begrænset snit i en social situation. Det er rollelegens verbale side, vi får præsenteret og ikke meget andet.

Refleksionstyper, leg og fortælling

Man må som læser og forsker både kontekstualisere og tekstualisere den bogstavelige tekst på det grundlag der er givet, hvis den og legen ikke blot skal affærdiges som kaotisk meningsløs turbulens. Dvs. man må etablere et frame for forståelsen og gennemgå en formskabende proces, som på sin vis svarer til den, der er på spil i legen, selvom metoderne og diskurserne er vidt forskellige. Påstanden her er, at vi i røverlegen har med en intens formskabende aktivitet at gøre, hvor reflektive former og positioner spiller en afgørende rolle for at få form på kaos.

I de følgende afsnit behandles tre grundlæggende refleksionsformer eller typer, som er i spil i børns udtryk:

1. Refleksivitet som metakommunikation og framing.
2. Refleksive positioner, roller og forholdsmåder.
3. Æstetisk refleksivitet.

1. Metakommunikation og framing

Leg og fortælling er selvfølgelig menneskelige ytringsarter, og de er samtidig af en særlig karakter. Selv helt små børn skelner mellem leg og »alvor« og mellem fiktion og realitet. Med Gregory Batesons begreb *framer* de aktiviteten som leg til forskel fra andre former for aktivitet. Denne framing er, hvor selvfølgelig – og ureflekteret den end forekommer – en nødvendig forudsætning for leg; der markeres en forskel som gør en forskel. Framingen sker gennem en metakommunikation om, hvad det her er for en art samvær eller kommunikation. I dette ligger en indbygget refleksiv modus, en forholden sig til, hvad slags aktivitet det drejer sig om. (Bateson 1972)

Framingen er ikke nødvendigvis ekspliciteret eller direkte annonceret, men den vil oftere være signaleret implicit gennem forskellige typer markører og koder, som fx er indlejret som konventioner i kulturen og i de enkelte som et kognitivt beredskab. Der etableres dermed en position, hvor de involverede forholder sig i en refleksiv distance til projektet samtidig med, at de lever sig ind i det. Der etableres en position, hvorfra de kan forholde sig til at: »Det her er leg«.

I legen her har vi straks fra starten etableret en framing, som ikke blot signalerer, at det her er leg, men som specifikt angiver en bestemt slags leg, en genre: »Vi leger røvere«. Hermed er også et særligt tematisk felt udkastet som grundlag for legen. Der ligger i udsagnet implicit en

forholden sig til det legeprojekt, som hermed sættes på dagsordenen som aktivitetsform for børnene.

Man kan da sige, at heri ligger en indlejret refleksiv dimension, hvad der er en forudsætning for en hvilken som helst leg. Refleksion kan dermed ses som en grundlagsstørrelse for handlinger og kommunikation og en metakognitiv kompetence, der når den er tilegnet kan få karakter af en rutine, man ikke behøver at reflektere direkte over hver gang og hele tiden, men som løbende signaleres og er fastlagt som en position, der kan aktiveres som en eksplicit refleksiv forholdsmåde. Når der fx går flimmer i legen, eller der opstår brud, kommer den til syne som en sag, de legende forholder sig til eksplicit og bevidst, hvad man da også vil kunne aflæse som konkrete refleksive handlinger og ytringer i stort set enhver legeaktivitet, således som det også fremgår af eksemplet, fx i den sekvens (l. 53-59), hvor Jens (JJ) og Jesper (JS) er ved at komme i en konflikt, der truer med at få legen og dens frame til at bryde sammen.

Hvad vi har med at gøre, er da et grundlæggende refleksivt forhold, der som et virtuelt beredskab er indlejret i kultur og personer, og som aktualiseres både som forudsætning og som værktøj for udtrykket i den givne situation.

Røverlegen åbnes med en eksplicit framings-formular, som kunne være et svar på spørgsmålet: Hva ska vi lege? En så direkte fastlæggelse af foretagendet er sjældent; oftest forankres aktiviteten gennem indirekte signaler i form af kontekstmarkører, som er impliceret i verbaliseringen. Der er i rollelegene især to sproglige former, der har denne funktion, og som er interessante i denne sammenhæng, fordi de i selve deres grammatiske form indice-

rer et refleksivt aspekt i og med at de indbygger en positionel distance i forholdet mellem aktivitet og aktør.

Den ene er den fortidsform, der på signifikant vis optræder i rollelegenes sproglige praksis, og som er et af signalerne for, at det er leg, vi har med at gøre. I Røverlegen her er fortidsformen frekvent, fx i formuleringer som: »Og jeg var død« (l. 9), »Nogle gange var vi altså også vilde« (l. 12) eller »Så døde jeg til sidst« (l. 56). Det er betegnende, at de bruger præteritum, selvom den refererer til en umiddelbart fremtidig tilstand eller handling.

Fortidsformen må da her betragtes som en konjunktiv, dvs. den markerer, at der er tale om noget forestillet, noget irreal. Den signalerer generelt, at vi nu er i en fiktions virtuelle rum eller ramme. Formen viser, at det er fortællingens fiktive rum, der åbnes i rollelegene. Den signalerer: Det her er leg, det her er fantasi, det her er fiktion, hvilket betyder, at udsagn og udtryk aflæses inden for en anden kode, og derfor får andre betydninger, end hvis de samme begreber og udtryk anvendtes fx i dagligdagens informerende ramme eller kontekst. En fortidsform er pr. definitionen en distanceform. Den markerer en afstand mellem udsigerens position og handlingen, hvilket vil sige, at den i dette tilfælde sætter en potentielt refleksiv sprække ind mellem aktør og aktion.

Et tilsvarende forhold ligger i den brug af 3. person, der kan forekomme, når aktørerne snakker om sig selv som personer i fiktionen. Børnene udtrykker sig oftest i første person, men det signifikante er, at trediepersonsformen overhovedet anvendes i visse tilfælde. I stedet for at sige: »Vi leger røvere«, kunne de have sagt: »Nu var de jo røvere«. I femte linje som et sted mellem mange steder i legen bruges tredie-

personsformen på den vis: »Nu prøvede de igen«. Også trediepersonsformen er her et signal for, at det der foregår er fiktion, leg. Samtidig sætter formen ligesom præteritum en distance til den aktuelle situation, som legen foregår i. Og den sætter en distance mellem dem selv som sig og de fiktive roller, de går ind i. Overfladisk set ligner det en splittelse; men der er snarere tale om et dobbeltgreb end om personlighedsspaltning. De kan i ét greb fastholde sig selv både som privatpersoner og som fiktionsaktører og fastholde legens fiktive rum og den dagligdags situation, de leger i. Desuden viser disse »distance«-former, at de forholder sig til sig selv og til deres forehavender i en refleksiv position, der som oftest er virtuel.

Der sættes en dobbelthed, en polaritet mellem indlevethed i og distance til. Og herudover markerer de også legens grænse, fx som det tydeligt fremgår senere i optegnelsen, hvor Jesper og Jens kommer i konflikt og er ved at komme i slagsmål. Men de løser konflikten gennem et sofistikeret kompromis netop ved at referere til, hvad der er for leg, og hvad der er for »alvor« (»Vi slår ikke rigtig« l. 54). Den refleksive forholdsmåde til selve dette at lege og til forskellen på, hvad der er leg, og hvad der er »for alvor«, manifesteres her som en nødvendig position for opretholdelsen af legen.

2. Refleksive positioner, roller og perspektivskift

En anden type refleksivitet manifesterer sig i det forhold, at man for at kunne lege en rolleleg (eller fortælle en fortælling) må kunne indtage og veksle mellem flere former for rolle- eller bevidsthedspositioner. Disse positionsskift kan formaliseres i en grundlagsmodel med tre forskellige

hovedpositioner. (Se også Guss 2001)

Børnene i røverlegen optræder på flere niveauer, næsten simultant. For det første optræder de som sig selv. Når Jens (JJ) i rollelegseksempel (1. 53) siger til Jesper (JS): »Så må du gå ud af legen«, taler han som Jens til Jesper og ikke som rollefigur i legens fiktion. Han forholder sig refleksivt til sig selv og Jesper som person ud over legens kontekst og frame. Det sker i en situation, hvor en konflikt om, hvordan legen skal defineres, er ved at få den til at bryde sammen, og hvor det refleksive beredskab aktualiseres. Et øjeblik efter optræder Jens' næste replik: »Vi slår ikke rigtig«. I udsagnet markeres direkte, at det her er leg, og ikke »alvor«, hvilket markerer en metakommunikativ forholds måde, der fastholder framingen som leg ved at aktiviteten direkte reflekteres. Der etableres en position, som gør, at tingene kan ses fra et andet perspektiv, og at de kan forholde sig til legen som projekt. Jens indtager her i et dobbeltgreb en position som leder af legen eller som dens fordanser, der sørger for, at dansen kan gå videre og ikke bryder sammen – i kaos.

Med den følgende replik: »Så døde jeg til sidst. Ikke slå, så bliver den mere død« (1. 56), sker et nyt perspektiv- og positionsskift. Jens optræder her som *fortæller* og *iscenesætter* af story'en, af legen, sig selv og de andre.

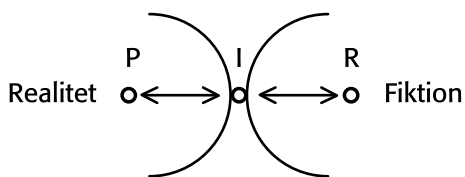
I samme moment agerer han død, hvorved han indtager en tredje position som rolleindehaver og aktør i fiktionen i form af en tiger, eller hvad det nu er, der er død. Dette forhold er tydeligere, når positionen som rollefigur er koblet til en egentlig replik, som da Jens siger: »Kom nu politimand« (1. 24).

Forløbet vil i praksis ofte være endnu mere komplekst, i og med at han også

iscenesætter de andre deltagere og vel at mærke må gøre det samtidigt. Endvidere er han ikke enefortæller. I legen her er der ligefrem kamp om, hvem der definerer historien, og om hvilken historie det er, der foregår. De andre deltagere gør det samme og opererer i de samme dimensioner, som han. Den »gode« leder er netop karakteriseret ved, at de øvrige kommer med i legens frembringelse. Og Jens er, som det fremstår i udskriften her en virkelig god legeleder, som mod hårde odds formidler legens sejlads mellem flere klippeskær og overhængende risiko for skibbrud.

For alle de involverede kræver det højt udviklede evner for improvisation. Man kan aldrig vide, hvor legen er på vej hen. De forskellige tilskud gribes, sorteres eventuelt fra, men den forløber i et vekselvirke, hvor det ene reflekterer det andet i en løbende proces. Det er en yderst kompleks organisation og udøvelse, der er på spil i sådan en leg. Ungerne leger tilsyneladende med stor selvfølgelighed. Men der ligger lang praksis og øvelse bag denne selvfølgelighed.

I princippet er de her karakteriserede rolleniveauer en grundstruktur. Man ser en bestandig opereren mellem tre niveauer eller bevidsthedsformer, hvor fortæller/iscenesættterniveauet er det overordnede. Det er det, som formidler de øvrige, ligesom det formidler og er transformationspunktet mellem realitet og fiktion. Det er et distancens punkt som en position, hvorfra deltagerne forholder sig til både sig selv, hinanden og til det fællesprojekt, som legen, dens tema og aktioner er. Grafisk kan rollekomplekset anskueliggøres:



Hvor P er privatpersonen, I er positionen.: Scenesætter/Fortæller, og R står for Rolleposition)

Disse positioner er udlejret som elementer eller en art matricer i legekulturen; mens de er »indlejret« i aktørerne som nødvendige færdigheder og grundlag for, at de kan udøve legen. Det er en know how, som må tilegnes for at legen kan leges. Igennem dem etableres positioner for at kunne veksle simultant mellem mindst tre forskellige perspektiver på foretagendet. Legen må ansues som et flerperspektivisk bevægeligt og processuelt forhold, et omskifteligt væv, snarere end som en centralperspektivisk struktur. Der er, når alt kommer til alt, form (omend en flydende sådan) på den tilsyneladende kaotiske leg. Hverken det sproglige udtryk, framingen eller positionerne er tilfældige. De er en art værktøjer for den formskabende proces, der ligger i legen. Der er rammer, grundstrukturer og matricer, der nok sættes i spil, men også får det til at hænge sammen og sætter legerne i stand til at få det til at hænge sammen.

3. Æstetisk refleksivitet

Hvad der sammen med de fluktuerende rollepositioner får legen til at virke kaotisk, springende og usammenhængende, er den tilsyneladende tilfældige springen omkring fra det ene lege- eller fiktionstema til et næste: Først leger de røvere, men så vil Helle (H) være død eller syg, så står Jens og tæller puder, så springer de vi-

dere til politi og hundeøgler, hvorefter én spiller guitar og Jesper henter en løve ind i menageriet, mens en tredje laver cirkus med klovne, og så kommer Batman, og det hele går over i vilde dyr og konflikt for så at ende op i familietigre med unger og lægger æg – Og kommer de nogensinde til egentlig at lege noget af det? Det hele har en forbavsende lighed med et stykke absurd drama. Hvad der på et andet plan måske ikke er en helt skæv analogi.

Hvad vi har med at gøre, er ikke noget, der på nogen måde ligner en klassisk opbygget fortælling. Det ligner mere en turbulent fight med fiktionsfragmenter som køller end en opbygning af en fælles fiktion og et fælles fiktivt rum. Men det er måske netop historien? Tværs gennem turbulensen lader en sammenhængende fortælling sig aflæse. Og her kommer det forenkede verbale snit aflæsningen til gode.

Et karakteristisk træk ved børns udtryksformer er det, at forholdet til materialet og forarbejdelsen af det spiller en væsentlig rolle. Det handler ikke blot om at få tingene sagt eller gjort. Det handler i mindst ligeså høj grad om, hvordan de er sagt og gjort, og om måden, de er udøvet på. Aktørerne forholder sig ikke blot til legens eller fortællingens udsagn, men i høj grad til dens æstetiske realisering.

Æstetiske metoder og teknikker ligger som et lager i legekulturen, der tilegnes af de enkelte børn og indlejres som et beredskab af virtuelle færdigheder, der aktiveres i den aktuelle leg. I mange rollelege vil man fx se sekvenser, hvor iscenesættelsen antager form af direkte læreprocesser, hvor kyndige underviser og instruerer mindre kyndige om, hvordan en bestemt sag skal udføres. Det kan være alt fra en særlig stemmeføring, der hører til en be-

stemt figur, til udførelsen af et plot i en fortælling. De forholder sig til krop, bevægelser, symboler, figurer og sprog som til et hvilket som helst andet materiale. I denne forholden sig ligger et refleksivt dobbeltgreb af samme art, som vi har beskrevet det i forhold til de omtalte kognitive positioneringer og frames.

I røverlegen er det fiktive stof som sådan på dagsordenen i legens konkrete praksis. Hvad vi overværer, er ud fra det perspektiv en intens æstetisk forarbejdning af en situation, et tematisk stof af symboler og figurer, af fiktionsfragmenter og en gestaltning af det i fluktuerende former, der bevæger sig hid og did. Anlægger man et sådant perspektiv på legen, opdager man sammenhænge og måske ligefrem en sammenhængende fortælling, som ikke nødvendigvis behøver være en projektion, men som har et objektivt grundlag for aflæsningen i teksten.

For at vise en sådan sammenhæng lægger jeg et enkelt snit gennem legens tematik både den, som ligger i den fiktive sfære, og den, som sideløbende kører i realsituationen. Det er i spændingsfeltet mellem de to sfærer fortællingen udformer sig.

I udgangspunktet ser det ud, som om to interesser i form af to forskellige fiktive temaer støder sammen og virker ødelæggende ind på hinanden. Jens og Jesper har et projekt med legen. De vil lege røver. Hvad der er et typisk drengelægstema passende til det »tumlerum«, som seancen udspiller sig i. Mens Helle har et andet projekt og vedholdende afbryder røveriet for at »være« død eller syg, indtil Jesper skifter til »tandlæger« (1.16), hvad der stiller Jens så skakmat, at han må vende sig ud fra legens frame, tage tælling, tælle sig tilbage til det og til en genoptagelse af fortælling (1.18-22). Herefter går der skred i

tematikken; og den skifter tilsyneladende turbulent fra det ene til det andet. Dog er der en underliggende sammenhæng, idet det former sig som en række mellemstationer, der kulminerer i den tidligere beskrevne konflikt mellem drengene. Herefter etableres der en slags fælles platform med tematiseringen af de vilde og farlige far-mor-og-børn-tigere, der lægger æg (1.63 ff).

Situationsplan og fiktionsplan er viklet ind i hinanden og stimulerer gensidigt hinanden. Konflikten løses således på begge planer ved at Jens »ofrer« sig. Han afstår fra konfrontationen på realplanet ved at prioritere legens og fiktionens opretholdelse, idet han spiller død på fiktionsplanet: J: »Så døde jeg til sidst. Ikke slå, så bliver den mere død«. JS: »Nu er Jens død«. H: »Så stikker vi den lidt«.

Umiddelbart efter er legen forbi, måske fordi den – på trods af, at den tilsyneladende var ved at gå i flimmer på grund af brydningerne alligevel grundlæggende var båret af netop dem i en polariseret spændingsopbygning.

Der foregår en fortløbende transformation frem og tilbage mellem »realplan« og fiktionsplan. Det ene projiceres og omsættes i det andet i et polariseret narrativt *felt*, som er situationen, og som fra et aflæserperspektiv er »teksten« i form af den situation, der produceres gennem det narrative medium. Børnene fortæller både sig, fiktionen og situationen. Optegnelsens verbaliserede legeudsnit giver tilstrækkeligt materiale til at kunne begrunde en sådan aflæsning.

Der kører to overordnede story-lines både på realplanet og i fiktionen. Den centrale polarisering og »konflikt«-flade ses mellem drengenes projekt Røverleg og Helles gentagne »afbrydelser«, hendes

forsøg på at få indført sit tema og få sin egen rolle positioneret som syg eller død. Det er et af de træk, som er med til at give et umiddelbart indtryk af et springende og usammenhængende forløb i legen og af, at de ikke leger sammen, men i hver sine spor. Man kan ligefrem tale om, at der kører to legeparadigmer (pigens og drengens), som brydes. Men følger man disse temakomplekser, der tilsyneladende veksler tilfældigt, gennem legen viser det sig, at de efterhånden leger sammen og via diverse temaudkast (tandlæger, klovne, kæmpeøgler, Batman, tinsoldater og tigre) forenes i en slags familieleg med vilde dyr, der tilgodeser de krydsende interesser.

Selvom Helle er den yngste (3 år) og dermed må være relativt ny i børnehaven og alene pige over for to større drenge, »vinder« hun i praksis og får sit og pigelagens tema igennem, mens drengene søger at holde fast på deres røverlegstema, der samtidig er et af drenglegenes grundtemaer som en konventionel tematisk og strukturel form eller en matrice på samme måde som familielegen er en grundform i pigesfæren.

At legen på trods af disse spændinger og modsætninger kan forløbe, sker ikke mindst, fordi Jens er en kompetent leder i legen. Han optræder som formidler i en række situationer og kan gøre det i kraft af, at han med en høj grad af refleksivitet forvalter en ikke mindre grad af kompleksitet. De eksplicite forholdsmåder er kun toppen af isbjerget. Under dem ligger indlejret i legens konventioner og former – som selvfølgelig færdigheder hos aktørerne, specielt Jens – en implicit kompleksitet og refleksivitet som et grundlag for at kunne forvalte og forhandle sådanne situationer og for, at lege som denne overhovedet kan komme i stand og forløbe. På

en gang forholder han sig til »story'en« og den sociale sammenhæng, til situationen, de befinder sig i, til konfliktspillene, til sig selv og til de andre.

De skal både have det fiktive rum og det sociale rum, som konstituerer legen, til at fungere. De får dermed både organisatorisk og indholdsmæssigt frembragt et stykke liv med legen som medium for en virkelighedsfrembringelse af særlig art. De refleksive dobbeltgreb er en nødvendig dimension og forudsætning for, at de kan få det i stand.

En konfliktladning er i den forbindelse ikke så meget et problem som et nødvendigt brændstof, et spændingsstof, der er nødvendigt for udøvelsen, ikke blot i story'en, men også som her i situationen. Der kører således en dobbeltfortælling, fiktionens og situationens. Her er tale om en transformativ proces af en anden art end den førnævnte. Den aktuelle virkelighed, der udspiller sig i og omkring legen bliver transformeret over i det fiktive og vice versa i et komplekst, intrikat og vanskeligt aflæseligt vekselspil.

Legen producerer ikke blot en fiktion, den handler også om sig selv som leg; den er på en gang medium for frembringelse af situationen; og situationen er en af de råstofkilder, legen tager i anvendelse og omformer til fiktion. Det, drengene eksempelvis har kørende mellem sig uden for den aktuelle situation, spiller uden tvivl ind, men her underordnet legens projekt som et råstof for den. For at det kan fungere kræves som omtalt færdigheder i at holde legen gående, således at den ikke tipper over og bliver brændstof for en konflikt »for alvor«. Legens og legekontraktens sammenbrud kan i givet fald blive stof for en realsocial konflikt. Det er balancegange på tynde liner.

Rollelegen er på det niveau en fortælling, de fortæller sig om sig selv og den situation, de er i. De fortæller deres erfaring; og de fortæller en situation. Situationen er i den forstand ikke en blot og bar kontekst for legen. Situationen er fortalt frem, og konteksten er en dimension i fortællingen.

De forholder sig til dette at frembringe en sådan tekst, forstået i bred forstand som f. eks. en konkret performance. Dvs. de forholder sig til hinanden og til omverdenen gennem et medie, i dette tilfælde legen, der kan ses som et særligt medie for en måde at forarbejde, fremstille, kommunikere, fatte og forstå på. Det er ikke bare et spørgsmål om at frembringe mening i konceptuel forstand, men det er også et spørgsmål om en processuel meningsfrembringelse.

Hvorom alting er, sættes aktørerne gang på gang i en reflekterende position over for legen på et metaniveau og over for grænsen mellem leg og »alvor«. Jens fragter flere gange legen videre ved at fastholde legekoden og framingen af samværet som leg, og han gør det ved at »stå stille« ved legens grænse og reflektere aktiviteten som leg til forskel fra ikke-leg. Ved at gå ud af handlingerne og op i et metaniveau tilføjes en yderligere dimension, hvorfra der kan laves en art kommunikativ bypass på knuden.

Der ligger i dette en refleksivitet, en reflekterende forholdsmåde i flere niveauer som et grundlag for at leg kan leges, hvilket også er tilfældet i lege, hvor dette forhold ikke aktualiseres så eksplicit som her. Samtidig med at her er tale om flere refleksionsniveauer, foregår de sjældent i en begrebslig refleksiv diskurs. Det refleksive ligger i forholdsmåder og er analogt formuleret og konkret praktiseret både verbalt og som handlinger.

I disse aspekter ligger for så vidt en fjerde refleksionstype i form af en forholdsmåde på et metaplan til situationskomplekset som sådan, hvor de forskellige typer refleksivitet aktiveres, og hvor også en relation til omverdenen og dens perspektiver kan reflekteres. – Som da de afviser »skriverens« skolebogsagtige tilrettevisning: »*Tigere ligger ikke æg, de føder levende unger*« (1. 67), med direkte at henvise til, at deres projekt er leg og ikke læring. Der er forskel på fiktionens, legens tigere og de realt eksisterende tigere. »*Altså vores tigere ligger bare æg*«.

Hvad børnene udøver gennem leg og fortælling er en form for objektivisering og materialisering af socialt og mentalt stof og erfaringer. De objektiviserer erfaringer og situationer i denne form.

I legen er refleksionen indlejret i en sanselig æstetisk form, som ikke udelukkende er en rammemæssig refleksion, men ligger i det sanseligt æstetiske, dvs. i måden at forarbejde materialet på. Den måde, hvorpå de refleksivt forholder sig til både det fiktive stof og situationen som et materiale, et råstof for udtrykket, er forudsætningen for at et sådant stykke virkelighed kan udøves.

Vi har at gøre med en refleksiv forholdsmåde, der forløber som proces, som er indlejret i situation og aktører, og som manifesteres og aktualiseres i udtrykkets æstetiske, sanselige former, i måden det gøres på mentalt, materielt, verbalt og kropsligt.

Afsluttende refleksioner

Som et biprodukt håber jeg, det er fremgået, at jeg med den forståelse af refleksivitet der her er anlagt, også har forsøgt at overskride den dualistiske position og forståelse, der blev skitseret i optakten. De

barnlige udtryksformer opfattes traditionelt som nærmest kontrarefleksive, som spontane, umiddelbare og autentiske. En af mine pointer er, at det er de givetvis også, men de er det på et grundlag af middelebarhed, distance og refleksivitet. Vel at mærke ikke refleksion som en passiv genspejling eller en forbeholden mellemregning af tilbagekastede overvejelser, men refleksion som et medium for handling, og som dimensioner i en aktivt udadgående ageren, proces og performance. Ikke som en modsætning til sansning, handling eller hengivelse, men som et element i disses aktualisering i udtryk og situation.

For at rollelegen, som er brugt som eksempel, kan komme i stand, er forudsætningen en indlejret know how på mange planer, hvor det grundlæggende forhold er framingen af aktiviteten som »det her er leg«; dvs. den frames som en særlig »slags« i forhold til andre typer aktiviteter. Endvidere fastlægges det, at dette er en særlig legetype inden for et spektrum af forskellige tematiske genrer (her fx røverleg m.fl.). Børnene har til det formål et beredskab af tilegnede æstetiske og organisatoriske kulturteknikker som grundlag for at performe den situation, som legen er deres medium til at virkeliggøre.

Gennem det æstetisk symbolske medium, som legen er, frembringer børnene et stykke virkelighed, der samtidig er en transformation eller omformning af såvel den sociale som den kulturelle kontekst. Sagt på en anden måde er det ikke mindst i sådanne mikro-niveauer børnenes deltagelse og rolle som sociale og kulturelle aktører og deltagere udspiller sig. Det er legen selv der er projekt og mening, men som biprodukt tilegner de sig en stribe grundlæggende færdigheder mht. at forholde sig agerende refleksivt til sig selv og

omverden, som i legen momentant ændres til noget andet – til leg.

I den aktuelle situation er der megen teoretiseren, som kredser om modernitetens og postmodernitetens gennemslag socialt, kulturelt og psykologisk. Man kredser om de konsekvenser, det har for barndommen, for børns livsvilkår, for deres identitetsdannelse og for den socialisation og prægning, de udsættes for, i en tid præget af kulturel frisættelse, kompleksitet, individualisering, norm- og traditionsopbrud osv. osv.. Her etableres en social kontekstuel ramme og en begrebshorisont for forståelsen af den aktuelle barndom og for tolkningen af de fænomener, den kommer til udtryk i. Der er fx megen tale om de nye børnekarakterer, som har udviklet sig i de seneste årtier, ofte i form af »uheldige« tendenser i den aktuelle tilstand, og som alt efter synsvinkel har fået betegnelser enten som socialpsykologiske syndromer af diverse arter eller i form af typologiseringer som pejlerbørn, fighterbørn, perronbørn, egoistbørn osv. osv.. Grundlaget for denne forståelsesramme er ofte tyndt og kan antage karakter af en konsensushorisont, der ved at cirkuleres som referencegrundlag, antager karakter af fait accompli og selvindlysende sandhed.

Den trænger til problematisering, hvilket bl.a. kunne ske gennem studier og analyse af de aktuelle fænomener, udtryk og adfærdsformer forbundet med fx en komparativ historisering som grundlag for at finde forskelle, der gør en forskel, eller sejlivede gennemgående trends som ikke har ændret sig.

Rollelege og andre udtryksformer kunne være ét sådant stofligt grundlag for at undersøge, hvilke ændringer, der er sket, og hvilke retninger ændringerne går i. Man må ned i disse mikro-niveauer,

ikke blot tematisk, men også mht. æstetiske, kognitive, sociale og organisatoriske former for at få fat på link'ene mellem det lokale aktørperspektiv og den strukturelle kontekst.

Hvordan er forskellene mellem de måder, hvorpå børn nu og fx i 50'erne etablerer legen og dens fortællepositioner, er der forskelle i forholdsmåder og refleksivitetsformer, i omverdensrelationer eller i forholdet mellem leg og social dagligdag, i relationen mellem fiktion og realitet? Man støder her ind i det forhold, at der kun meget sporadisk findes materiale, der kunne sætte en historisk profil.

Ikke desto mindre er det ikke mindst i sådanne mikro-niveauer, forskellene viser sig og modernitetens karaktertræk aktualiseres, socialt, kulturelt, mentalt og kropsligt. Det er i den type lokale sammenhænge, børn manifesterer sig som kulturelle og sociale aktører og som deltagere i virkelighedsfrembringelsen, ligesom det er i forholdet til sådanne fænomener et socialt strukturelt perspektiv kan komme i dialog med et aktørperspektiv og med et kulturelt æstetisk perspektiv.

Litteratur

- Bahktin, Mihael (1984): *Rabelais and his World*. Indiana University Press.
- Bateson, Gregory (1972): *A Theory of Play and Fantasy*. In *Steps to an Ecology of Mind*. New York.
- Bourdieu, Pierre (1995): *Distinktionen*. Kbh.
- Cook-Gumperz, Jenny; Cosaro, William and Streeck, Jürgen (eds) (1986): *Childrens Worlds and Childrens Language*. Berlin.
- Corsaro, William (1985): *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. New Jersey.
- Cross, Gary (1997): *Kids' Stuff*. Harvard Press Cambridge.
- Danbolt, Gunnar og Enertvedt, Åse (1995): *Når voksenkultur og barns kultur møtes*. Oslo.
- Dominder, Christer (1989): *Spis majs! Ét – nul til dig. Refleksioner om studier af børnefolklore*, BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 10. Aarhus .
- Ehn, Billy og Løfgren, Orvar (1982): *Kulturanalys: Et etnologisk perspektiv*. Lund.
- Geertz, Clifford (1973): *The Interpretation of Cultures*. Selected Essays. New York.
- Gleerup, Jørgen (1991): *Opbrudskultur*. Odense.
- Guss, Faith Gabrielle (1998): *Barns dramatiske lekkultur*, BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 39. Odense.
- Guss, Faith Gabrielle (2001): *Drama Performance in Children's Play-culture: The Possibilities and Significance of Form*. Højskolen i Oslo. Rapport nr. 6.
- Guss, Faith Gabrielle (1994): *Teaterkunstens oldemor? – En estetisk tilnærming til lek*. I BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 33, Aarhus.
- Hastrup, Kirsten (1992): *Det antropologiske projekt om forbløffelse*. Kbh.
- Herron, R.E. and B. Sutton-Smith (eds.) (1971): *Child's Play*. New York.
- Horstbøll, Henrik og Kaare Nielsen, Henrik (red.) (1990): *Delkulturer*. Aarhus.
- Huizinga, Johan (1963): *Homo Ludens*. Kbh.
- Fjord Jensen, Johan (1988): *Det dobbelte kulturbegreb – den dobbelte bevidsthed*. I Hauge, H. og Horstbøll, H. (eds): *Kulturbegrebets kulturhistorie*. Aarhus.
- Juncker, Beth (1998): *Når barndom bliver kultur*. Kbh.
- Kline, Stephen (1993): *Out of the Garden*. London.
- Klintberg, Bengt av (1987): *Råttan i pizzen*. Stockholm.

Klintberg, Bengt av (1987): *Folklorens betydelse*. Stockholm.

Mouritsen, Flemming (1996): *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense.

Mouritsen, Flemming (2000): Ole Lund Kirkegaard. I *Danske Digtere i det 20. århundrede* bd. III. Kbh.

Mouritsen, Flemming (2000): Børns grafiske udtryksformer. I Anne Mørch-Hansen: *Billedbøger og børns billeder*. Kbh.

Mouritsen, Flemming (1998): *Har børn behov for alt det legetøj?* I *Kulturel Interaktion*. BUKS - Tidsskrift for Børne- og ungdomslitteratur nr. 39

Opie, Iona and Peter (1987): *The Lore and Language of School-children*. Oxford 1987.

Rodari, Gianni (1987): *Fantasiens grammatik*. Kbh.

Sutton-Smith, Brian (ed.) (1995): *Children's Folklore*. New York.

Tjukovskij, Kornej (1980): *Fra to til fem år. Om børns sprog, digt og fantasi*. Kbh.

Trevarthen, Colwyn and Hubley, P. (1982): Secondary Intersubjectivity. In Lock, I.A. (ed): *Action, Gesture and Symbol*.

Turner, Mark (2000): *Den litterære bevidsthed*. Kbh.

Ziehe, Thomas: *Ambivalenser og usædvanlige læreprocesser*. Kbh.

Bogen fører stadig an

Publ. i *Læsningens magi – om børn, bøger og læselyst*. København: Biblioteksstyrelsen 2003, s. 20-23. Interview af Monica C. Madsen.

»Bogen har fået stor konkurrence fra de nye medier, der er dukket op de sidste tyve år. Men bogen sætter stadig en fælles dagsorden – de nye medier tager nemlig udgangspunkt i det store lager af fortællinger, figurer og rum, som den cirkulerer«, siger lektor Flemming Mouritsen fra Institut for Pædagogisk Forskning og Udvikling på Syddansk Universitet.

Engang var bogen det eneste centrale fiktionsmedie, man havde adgang til, og vores kultur var i langt højere grad orienteret mod skriften og læsningen – i dag har vi fået en stribe nye fiktionsmedier til øjet og øret. Men bøgerne trives stadig og udgør fortsat ryggraden i kulturproduktionen for børn, hvis vi ser på dem i bred forstand, siger lektor Flemming Mouritsen:

– Tidligere var det socialt lagdelt at læse – det var især forbeholdt middelklassen og overklassen, men middelklassen er i dag større end nogensinde, takket været uddannelsessystemet. Derfor spiller læsning i dag en større rolle på mange planer end tidligere. Også når det gælder andet end fiktionslitteratur.

Børnelitteraturen leverer spin offs

– I 70'erne var børnebogen stadig det centrale medie, selvom radio, tv, tegneserier og film samt teater vandt terræn. I 80'erne skete der et skift med videoens og computerens indtog – kort sagt fik vi en bredspektret medieflade, hvor bogen

blev ét medie ved siden af en stribe andre. Derfor har andre medier end bogen spillet en større og større rolle for udviklingen af fælles kulturelt gods og referencer i løbet af de sidste tyve år for både børn og voksne.

Karakteristisk er det imidlertid, at børnelitteraturen stadig er et centralt medie, i og med at det leverer spin-offs til de øvrige medier – de bygger i stor udstrækning på gammelt og nyt litterært stof, figurer og andet fælles referencegods fra bøgerne, som børnene kender i forvejen.

Fx er bogstof grundlag for mange af Walt Disneys videoer. Og de klassiske eventyrfigurer og historier løber stadig rundt i vores hoveder, som de er blevet udbredt gennem læsningen – de går igen i nye former og nye medier i dag. På pige-siden *Askepot*, *Snehvide*, *Tornerose* og *Den lille havfrue* – på drengesiden *Tarzan*, *Robin Hood*, superheltene og de romantiske figurer fra den klassiske drengelitteratur, som udfordrer den vilde natur – og kultur. Derfor spiller det stof, børnelitteraturen formidler, stadig en hovedrolle i de nye medier – den sætter fortsat en dagsorden og er en central medspiller for de nye medier. Både som historisk reservoir og i udviklingen af nye medier.

Samtidig kan læsningen give noget særligt, fordi man kan have den for sig selv – den er ikke direkte betinget af en relation til de andre eller til en bestemt arena, og den kan give ture ind i fiktive universer

på ens egne præmisser. Ligesom de gode solide og detaljerede trip ved at leve sig ind i en bogs universer sætter gang i noget andet end moderne medier – fx film eller spil kogt på *Ringenes Herre* eller for den sags skyld *Harry Potter*: de produkter læner sig begge op ad en fælles kulturel referenceramme hos børn såvel som voksne, som vidner om, at børnebogens position ikke er så marginal endda, når det kommer til stykket.

Merchandisebølgen spænder ben

Børnelitteraturen har imidlertid ikke ubetinget lette kår. Merchandisebølgen er en af de faktorer, som spænder ben for kvalitetsudviklingen af børnekulturen og børnelitteraturen på lokalt plan, da de mega-store globale firmaer kører mere og mere på massemarkedets vilkår. Og derfor stort set kun kan levere mainstream- og standardprodukter. Medier og talenter, der ikke kan konkurrere på de præmisser, har derfor vanskelige kår. Det gælder et stort spektrum af den glørværdige danske kvalitetsproduktion inden for stort set hele mediespektret, børne-tv, børnelitteratur, computerspil, film, tegneserier, teater osv. Fx dansk tegnefilm, som kun har råd til at producere en film hver 2.-3. år, selvom talentmassen og også eksportpotentialet er stort. Her savnes en ordentlig investering. Historien om dansk film gentager sig på mange områder. Grundlaget er der, så det er ikke blot en kulturel og kunstnerisk dumhed – det er også en økonomisk.

– Børnelitteraturen er lidt bedre stillet, dels pga. dens lange tradition, dels pga. de bedre betingelser for at skabe børnelitteratur og udvikle talenter. Men de gode forfattere har svært ved at komme udover rampen og cirkulere de gode figurer og

historier – bl.a. pga. børnebibliotekets svære betingelser og manglen på et debat og kritikforum, fx også avisernes og andre mediers manglende prioritering af børnebogsanmeldelser. Kvaliteter og forfatter-skaber bliver ikke samlet op. Det ses tydeligt på supermarkedets hylder, hvor de moderne klassikere står i stakkevis sammen med diverse global-junk, fint nok – men de smalle og de nyere børnebøger er svagt repræsenteret, fordi de er afhængige af en bred medicirkulation, siger Flemming Mouritsen.

Behov for knowhow giver også læselyst

Men ikke kun oplevelserne ved at leve sig ind i fiktionsuniverser kan øge børns læselyst – at bruge bøgerne til at få en viden og en nøgle til noget, kan også stimulere den:

– At have behov for at kunne læse for at få noget bestemt at vide, er en meget vigtig motivationsfaktor. Det er en af grundene til, at drengene ikke læser mere. I 50'erne, da jeg var dreng, var det derimod meget vigtigt at kunne læse, fordi det gav den knowhow om hvad fx en drengeflok havde brug for at vide, når man sloges og udviklede fortællingerne i sine lege. I dag får drenge i langt højere grad den viden fra computerspil og videoer, selvom bøger stadig i et stort omfang bruges som knowhow-leksikon med støttestof i fx fantasy rollelege.

Når man tilrettelægger aktiviteter og kampagner, som skal give læselyst, er det derfor vigtigt at være opmærksom på, hvad børn gør, hvordan de lever deres liv, og hvad de egentlig bruger læsningen til – hvad de tænker på, og hvad de har brug for.

– Præcis som markedet gør. Der skal

produkterne bare ud i massesalg, så der er ikke meget rum til nyudvikling. Af den grund er det også vigtigt at skabe grundlag for andre typer udvikling end markedet – at skabe kulturfænomener, som udspringer af vores børnesyn, af børns liv og deres måde at leve på. Det er en dumhed ikke at investere i at skabe et kvalitetsgrundlag og et forum for nyudvikling af bøger og andre medier, som kan udvikle nye historier og figurer, der svarer til det moderne barneliv; mens markedet hænger fast i mainstream og de gamle figurer. Der er store skatte gemt i både det gamle og det nye – for godt et grundlag for udvikling, som for let synker ned i glemslen i markedstænkningens gentagelse på gentagelse af det samme i ny layout, pointerer Flemming Mouritsen.

Respekter børns pjattede fortællinger

Vigtigt er det også at respektere børns særlige fascinationer – bl.a. det, vi kategoriserer som snak og børnepjat. For vi fortæller og udøver vores liv gennem vores fortællinger. Også de, som virker mindre seriøse.

– Jeg er ikke bekymret for fortællingens overlevelse, men for vi voksnes opfattelse af fortællingens nytte: at den fx helst skal være opdragende i den og den retning, at kun hvis den kan fremme andre kompetencer, har den kvalitet. Og at de er noget ubrugeligt pjat, de historier, som ikke giver et output i den retning. Selvom vi selv elsker at høre skrøner og sladder og snak, og selvom sladder er et broget landskab af allehånde fortællinger som en fortællingens grobund, regner vi det for grums. Man må slå ørerne ud, lytte efter og vise forskellige slags fortællinger respekt ved at opfatte dem som et materiale, man arbejder med i sit liv. Ikke bare et fragtmid-

del for underholdning eller informationer. For den rummer langt mere i sig selv – for børnene kommer det an på selve den situation, som fortællingen er – at få den til at blive god, så det svinger. Og de udvikler en fabelagtig viden og knowhow om det. Det er vigtigt for dem at kunne det, fordi fortællingen er det centrale medie, som de er sammen om i sociale relationer. Og igennem den beretter de det moderne liv og deres erfaring med det – her fornyes både fortællinger, figurer og gammelt stof. Uanset hvor det er hentet fra. For fortælleri og leg er et af de medier, de har til at omsætte eller underminere alskens mediestof til en fortælling, de fortæller om sig selv og deres liv.

Elsker at vende op og ned på verden

At vende op og ned på verden og det liv, vi lever, spiller fx en stor rolle i børns fortællinger. Derfor er farce og parodi centrale genrer, hvor børnene transformerer det råstof, de henter fra medierne og deres dagligdag. Og de er en rigtig god kilde til at forstå, hvordan børn opfatter sig selv og verden. Ligesom deres fortællinger og rolleleg: i pigernes lege inkarnerer mor og *Lillen* voksendom over for barnlighed – en leg, der både kan køre som parodi eller seriøst. Men det er konfrontationen mellem de to mytiske skabeloner, som er det centrale, når det barn, som spiller moren og typisk leder fortællingen, kan iscenesætte *Lillen* til at være uartig, så hun kan komme ind med irettesættelser.

Drengenes fortællelege handler typisk om regel- og normbrud. Fx som heltepos i rollespil a la Robin Hood med de fredløse som er oppe imod sheriffen og hans ordensmagt. Eller som en farce, hvor der vendes op og ned på rollerne. Sådan som Ole Lund Kirkegaard også parodisk ven-

der op og ned på status og magt og får overhunden til at falde på halen – et udtryk for en erfaring om det at være barn i dag.

Forskningen som øjenåbner

At kunne skabe en større bevidsthed om dette – at kunne åbne landskaber, som ellers ikke er tilgængelige, og opnå viden og grundlag for nyudvikling, der aktiverer stof og kvaliteter i børnelitteraturen og børnekulturen – det kan man bl.a. opnå ved at interessere sig for forskningen.

– Forskningens særlige potentiale er, at den kan styre udenom den evige produktionsmølle og skabe grundlag for et kri-

tisk forum, indhøste viden om de gamle kvaliteter og stimulere kvalitetsudvikling ved at pege på muligheder for nyudvikling. Fx af de klassiske figurer – lyt til børnenes fortællinger om dem – de er et rigt reservoir; og den måde, de har behov for at nyudvikle figurerne på, er et direkte udtryk for, hvad der er aktuelt for dem i det moderne liv, fremhæver Flemming Mouritsen som et af de felter, han og hans kolleger forsker i.

Børn og computerspil, barndommens historie og børnekulturens historie, børns fortællinger og legekultur er andre eksempler blandt mange på, hvad forskerne i disse år interesserer sig for.

Det er en kunst, der er der i situationen

*Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012
ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen*

Når du tegner, og når børn tegner – er det så kunst?

– Det er i kraft af, at jeg sidder med børn, at jeg gør det der. Ellers ville jeg aldrig have gjort det. Men jeg gør det for mig selv. Det er mere folkekunst for nu at bruge det tåbelige begreb. Jeg ved ikke, det ville være godt, om man kunne finde et andet begreb for det. Det er en anden af Danbolts pointer, i forhold til middelalderkunst, at det ikke er kunst i vores forstand. Og det er heller ikke dekorationskunst. Det er ikke bare illustrationskunst, men det er en kunst, der er der i situationen. Man kan godt sige brugskunst, men det er også et lidt skævt udtryk. Men det er det, jeg kaldte det artistiske udtryk, for at kunne skelne mellem kunst og den her type udtryk. Der er ting i situationen og for situationen, men som også kan flyttes ind i andre situationer. Men samtidig er der det kunstneriske aspekt i det. Jeg når aldrig sådan et mestringsniveau med hensyn til komposition, teknik og så videre,

kun pletvis. Men det, det kommer an på, det er at lave det her i den her situation. Jeg vil knap nok bruge udtrykket så godt som muligt, for det er selve tegningen, der skal gøres. Og det betyder også, at den bliver en proces, der svarer til en kunstnerisk proces. Det er på en måde en kunstnerisk proces, for det, det kommer an på, det er, jeg vil ikke sige produktet, men gennemførelsen i situationen, hvor man gør det.

Det er selve det æstetiske. Hvis man forstår det æstetiske bredt som både en symbolsk metaforisk fremstilling og som en projektion af det, man har indeni sig, og også det, man får, både inden i sig og uden for sig, ved at gøre det. Der er en objektivitet i det, som er noget andet end bare en projektion af mit indre. Det er lidt det samme som en metafor, altså hvis man ser en metafor, som de der kognitionsfolk gør, Mark Turner for eksempel, som forstår en metafor som en projektion af noget på noget andet. Det er ikke bare et direkte analogisk forhold, for det, der opstår i den fusion, det er et tredje.

Fabu-la-hva for noget? – Fabulatorium

Æstetiske processer og børns kultur, performance,
arenaer og forskningsperspektiver

Publ. i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 49, 2005, s. 87-104.

*gronink gronink gronink
sjing sjing huuff
gluug ming djeng koook
digg bick kilg*

Identifikation af en »slags«

Hvad er det? Hvordan er det det? Hvor kommer det fra? Og hvordan og hvad kan det betyde? Hvordan skulle det overhovedet kunne komme til betydning? Hvordan kan det forstås? For slet ikke at tale om:

*Tattattat øf øf øf ihln bøvs
Rab rap miao miao i år i år vof vof
Vof shhhhh mu mu kaki kakKvak kvak*

De to tekster mere end ligner et par dadaistiske lyddigte til oplæsning på en café i Zürich i 1920'erne eller konkret demonteret lyrik til en happening i 60'erne. De kunne uden videre indgå i sådanne seancer.

For nogle ligner de måske snarere noget betydningsløst og ubehjælpsomt barnligt pjat, hvad de på en særlig måde måske også er. Men vel at mærke fulde af betydning og mindst af alt ubehjælpsomme. Prøv at høre, hvordan de lyder læst indvendigt. Se, hvordan de ser ud for det læsende øje både ude og inde, selvom man her må undvære skriftens grafik. Og prøv at give dem udadgående lyd. Det tager lidt øvelse, men så kan man både høre og se; for ikke at tale om, hvordan det mærkes i

mundten.

Eller som en pige skrev ved samme lejlighed:

*jeg er et øje
det er mig der ser alle ting*

og

*jeg er et øre
det er mig man høre med
og får huller i*

og

*jeg er en finger
det er mig der peger*

En udpegning af en måde at forholde sig til det tilsyneladende nonsens kunne være at forsøge at få mening i det, som det står, bl.a. ved at stille de førnævnte spørgsmål til materialet og samtidig bruge de mentale sanser. Hvad nu hvis... vi ikke havde andet end sådan et par arkæologiske artefakter som spor efter »noget«. Man ville opdage, at der selv i det tilsyneladende volapyk er mønstre, rytmer og former, både hvad angår lyd og betyd og i dets omsætning til skrift. I det øjeblik man går i interaktion med det, vil man opdage mening og konstruere en forsøgsvis sammenhæng at fatte det i. Om ikke på anden måde så som Dirch Passer, der adspurgt sagde: »At

han fyldte nogle brokker på, indtil hans mund blev glad«. Holder man sig til sagen, vil man heller ikke kunne projicere hvad som helst ind i det uden, at det svarer igen. Man vil ikke kunne undgå at identificere det som et æstetisk og symbolsk udtryk, der har lyd, sprog og skrift som materiale.

Havde man ud over de to første tekster en tredje af samme slags, ville man kunne indkredse en foreløbig kontekst som forståelsesramme ret præcist.

y y y y
i i i i
o o o! i

hvad er er Det
For et Dyr Der Siger
Sådan. En løve
Der er Bliven trat
på halen

au

I teksterne er der åbenbart noget på færde, der som tema har dyrelude, og som handler om, hvad dyr siger eller måske andre slags lyde. De er tilsyneladende skrevet inden for en overordnet ramme og handler således også om at omsætte former for lyd til skrift. Skriften virker således som en slags notation til brug for oplæsning eller fremsigen – fra lyd til skrift og derfra igen omorganiseret til lyd.

Fabulatorium

Læserne af denne artikel har i sagens natur allerede et forud givet beredskab til delvis at afkode og »forstå« meningen med teksterne, idet den kontekst, de er produceret i, er overordnet tema for publikationen som helhed. De er således ikke fremstillet som selvgyldige tekstprodukter. De er

delelementer i et forløb – notater, udkast, »skriveøvelser« – i form af en art partiturer til den performance, skriveværkstedet er både i sine enkelte dele og som helhed betragtet.

I min opsætning er teksterne »omskrift« af kopiers kopier af skrift på papir skrevet af tre børn, en dreng og to piger, onsdag d. 16. marts 2005 mellem klokken 13 og 17. På dette tidspunkt besøgte *KulturPrinsens* omrejsende fabulatorium Rødkærsbro Bibliotek i den store sal, hvor en gruppe børn, to drenge og otte piger i alderen 8-10 år samt deres lærere og et par bibliotekarere deltog i fabulatoriet.

Forfatteren Louis Jensen, musikeren Claus Carlsen og filmmageren Lars Henningsen udgjorde fabulatoriets faste mandskab. Ved denne lejlighed deltog endvidere en børnekulturforsker, undertegnede, der ikke blandede sig særlig meget. Jeg var til stede, spurgte noget, havde øjne og ører med mig og gjorde en del notater. Jeg forsøgte mig desuden selv efter de givne opskrifter med tekstproduktioner, der i modsætning til børnenes ikke blev »offentliggjort« på stedet. Ikke desto mindre kan det være en god metode at »udsætte sig for« tingene konkret. Derigennem erfarer og ikke mindst opdager man, hvad de går ud på, hvad det kan betyde, og hvordan det virker, om end ud fra en anden situation og et andet perspektiv.

Skriveværksted og arena

Teksterne blev skrevet af børnene som en art »øvelser« undervejs i den ramme, der blev lagt om det aktuelle fabulatorium. Forfatteren Louis Jensen præsenterede fabulatoriet for børnene ikke blot som et skriveværksted, men som en særlig arena. En slags forestilling, de sammen skulle fremstille gennem skrift og oplæsninger

med musikledsagelse.

Louis Jensen instruerede børnene i den første skriveseance ved at give dem en åben formular som udgangspunkt for deres skrift. Formularen er i al sin enkelhed en tematisk form, som lyder: »Jeg er...«. Den citerede tekst: »Jeg er et øje...« er én af de mange tekster, der blev produceret. Børnene kunne skrive så mange, de ville, så lange, de ville, rimede eller urimede, såvel digte som fortællinger. Men uanset den åbne form var der hermed lagt både ramme og regel samt et afsæt for børnene. Louis gik rundt mellem børnene, så på og hørte på, kommenterede, gav råd og forslag. Claus Carlsen gav lyd og musik i baggrunden. Lars Henningsen filmede og lyttede til nogle af børnene.

Da teksterne var ved at være skrevet, blev der sat fokus på en opførelse af dem. Louis Jensen gav eksempler og viste, hvordan man kunne gøre det. Dernæst gav han instruktioner med hensyn til at læse op, alt mens børnene øvede sig i det. Musikeren havde et mellem spil, hvor børnene deltog i at undersøge og afprøve instrumenter og lyd.

Hele denne sekvens havde form af en værkstedsproduktion, der efterfølgende dannede grundlag for en på én gang både selvfølgelig og stramt iscenesat, næsten rituel oplæsning af teksterne. Efter at have valgt instrumenter og musikledsagelse læste børnene – stående på det udpegede sted for bordenden med Louis og musikeren ved hånden – efter tur deres tekster op for hele forsamlingen.

Som det var tilfældet med tekstproduktionen, var opskrifterne til oplæsningen begrænsende. Samtidig virkede disse regler eller opskrifter netop gennem afgrænsning og indirekte regelsætning åbnende og befordrende for opdagelse og under-

søgelse af skrift, stof og oplæsning, mens børn og instruktører opererede sig gensidigt deltagende og improviserende frem. Når børnene øvede sig på oplæsningen, kunne det have form af en repetition eller gentagelse, der med instruktioner indgik i selve fremførelsen. Denne type proces medvirkede til at sætte både tekstproduktion og fremførelse i scene som et fælles produkt og til at stofliggøre, skriftliggøre og igen mundtliggøre det gennem oplæsning for publikum. En sådan opbygning af processen blev gentaget yderligere to omgange. I anden runde var produktionsformularen mere narrativt orienteret på grundlag af Louis Jensens Kuffert-fortællinger, som han læste op af. Opskriften gik på at fortælle en kuffert, og flere af børnenes tekster har karakter af en slags metatekster eller kommentarer. Også her var oplæsningen et fokuspunkt. Et par af dem lød som skriftpartitur:

*Louis og den Blå Kuffert
Den var meget
stor. Der hade Louis alle sine
bukstaver.*

*grisen og den lyserøde –
kuffert
en dag fik grisen-marn en
lyserød kuffert så opned hun den
og så så hun en anden gris. men det
var en han. og så levede de lygelidt til deres
ende.*

Claus og den spilene kuffert

*der var en gang en mand
han hed clus han elskede
musik. ned i hans kuffert
var der alle de indstrument
han ønskede. når han ville*

*spile åbnet han sin kuffert
og hoppede ned i
kufferten. der kunne han
bruge hundrede timer.*

Tredje halvleg i dagens fabulatorium fulgte samme mønster, men udspil og opskrift lagde her op til en anden forholdsmåde. Opskriften gik på at skrive dyrelyde eller anden lyd, dvs. at gå ind i skriftens grundlæggende transformation af lyd til grafiske koder. Det er sådanne tekster, der her er citeret som optakt. Disse tekster viste sig efterfølgende at skulle fungere som partiturer for en sidste »oplæsnings-seance«, hvor børnene i første omgang »var den«, »var på« efter tur og enkeltvis som i de tidligere fremførelser. Dog med den forskel, at de nu var organiseret i en rundkreds. I anden omgang gav børnene lyd dialogisk og afslutningsvis samledes de i et kollektivt kakofonisk kor af lyd, rytme, musik og »dans«.

Denne slutning får således karakter af en karnevalistisk performance, som kommenterer, parodierer, transcenderer og samtidig ophæver fabulatoriets ramme. Lyden og det lyd-, krops- og situationsmateriale, som skriften i første omgang havde afsæt i og var formateret ud fra, blev i anden omgang grundlag for en transformation af skriften til et mundtligt udtryk, som i denne situation tog form af en performance. Skriftens »spændetrøje« afkastedes til fordel for en slags legende aktivitet, som skriftliggørelsen på sin side er instrument for. Man kan gennem et både formet og kaotisk udtryk igen forlade den skriftens arena, som man selv har opretholdt gennem fælles aktivitet efter, at man har gennemført og gennemgået det »skriftens drama«, som kunne have været undertitlen på dagens projekt.

Forskningsperspektiv 1

Udover de omtalte tekstproduktioner foreligger der således en del andet materiale som grundlag for undersøgelse og forståelse både af æstetiske processer og udtryk i almindelighed og af fabulatorieprojektet som et eksempel på en bestemt interaktiv æstetisk (tekst)produktion med børn og unge. Materialet har en forskelligartet karakter og muliggør, at der kan lægges flere snit og perspektiver på det konkrete praksisforløb.

Udover teksterne og notater om kontekstforhold, interviewfragmenter, feltoptegnelser og baggrundsmateriale har også Lars Henningsens videooptagelser en forskningsdimension som en særlig slags etnografisk dokumenterende optegnelser. Videooptagelsernes metode og form er dog primært orienteret mod deltagende medspil i situationen og udvikling af et æstetisk produkt som formidlingsform (jvf. hans artikel).

Selve det aktuelle fabulatorium foregik som en performance i situationen, og som sådan er det væk som blade i vinden. Men det efterlod sig spor, vi kan forholde os til. Én slags spor er dem, som blev efterladt direkte af aktiviteten, fx i form af beskrevet papir. Det gælder bl.a. de tekster, der her er citeret. De erindringsspor, som foretagendet har sat sig i deltagerne, er imidlertid også væsentlige. Denne dimension spiller ikke nogen lille rolle for undertegnede fremstilling og forståelse, hvad der understreger at deltagelse, tilstedeværelse og konkretion er nødvendige dimensioner for forståelse og udforskning af æstetiske processer og andre stof- og praksisforankrede processer og produktioner. Andre spor blev nedfældet med hensigt som de førstnævnte.

Der foreligger således et forskelligartet materiale, som kan danne grundlag for beskrivelse, analyse og fortolkning af det fænomen, fabulatoriet og projektet udgør som et eksempel på en æstetisk proces og produktion med børn. Endvidere danner dette materiale grundlag for forskellige måder at identificere og perspektivere det konkrete fænomen på i forhold til bredere sammenhænge. Det være sig forskellige typer børnekultur, kulturaktiviteter, kulturpolitiske intentioner og initiativer for ikke at tale om pædagogiske processer eller skrift i skolen.

I det følgende fokuserer jeg primært på ét af disse perspektiver med henblik på at identificere et par dimensioner, som oftest bliver overset, når talen er om æstetiske udtryk, kulturproduktioner og kulturformidling til børn.

Materiale, tekst og æstetik

Der kunne som fremgået have været lagt en kontekstuel forståelsesramme om de citerede tekster fra starten. Men jeg ønskede til en begyndelse at rive dem løs fra denne kontekst og deraf følgende forforståelser. Det er der flere grunde til. De vigtigste er:

Netop disse udtryk forekommer mig at rumme noget af det interessanteste og vigtigste samtidig med, at de som regel overses. Hvad børn siger, gør, leger eller skriver konkret og bogstaveligt talt – og hvordan de gør det – har konstant en tendens til at gemme sig bag store blinde pletter i både forskeres, formidlers og pædagogers syn på dem. Formodentlig ofte fordi vi ikke har beredskab til at forstå det eller afkode det. Når børns tekster eller lege ansues som former for (u)udviklethed, ubehjælpelighed eller betydningsløshed overser man netop det æstetiske

betydning både som form og medie, som mening og erkendelse. Hermed være ikke sagt, at det i den forstand er kunstværker børn går og laver. Det er det netop ikke – hvad der er en pointe i sig selv – en anden pointe er just at anlægge en æstetisk optik på børnenes frembringelser for derigennem at kunne nå frem til en forståelse af sådanne fænomener, hvad enten de ansues i børnehøjde eller ej.

En anden grund til at sætte fokus på teksterne er at markere, at de konkrete æstetiske udtryk og materialer – teksterne – er centrale for forståelsen af æstetisk praksis og produktion. Der er en tendens til, både i kulturforskning og i pædagogisk orienteret forskning, at »overse« det forhold, uagtet at netop de konkrete udtryk, handlinger og situationer er, hvad det kommer an på for deltagerne. Det er her de investerer deres kunnen og engagement, hvad enten der er tale om børn eller voksne – fortællere, legere eller kunstnere. Hvad angår formidlere og pædagoger – og forskere – kan det være mere tvetydigt.

For det tredje er det for at fokusere på et af de vigtigste elementer i æstetisk praksis, nemlig forarbejdning og formsætning af et materiale, hvad enten det er lyd, sprog, grafik, krop eller performance, medie og situation. Hermed være ikke sagt, at det ikke er nødvendigt at kontekstualisere artefakter og produkter eller æstetiske processer; det er det, hvad enten man søger at forstå dem eller giver sig i kast med producere dem.

Det materiale børn og kunstnere forarbejder er i første omgang sprog, lyd, betyd og skrift og i anden omgang situationen, de fremstiller det i. Det lykkes på tværs af, at disse børn er i starten af deres tilegnelse af skriften som medium for udtryk. Deres

færdigheder er meget forskellige. Nogle børn, de yngste, er rene begyndere. Skrift er uvant. Selve det at skrive, at forme bogstaverne grafisk og få stavningen gjort brugbar, er en indsats i sig selv i et materiale, der ikke er selvfølgeligt for dem. Andre er relativt skrivekyndige. De kan primært fokusere på, hvad de skriver. For dem alle gælder dog, at selve den grafiske udformning spiller en rolle, selvom det ikke er den, der er ærindet her. I børns brug af skrift i øvrigt spiller den side af sagen en stor rolle, hvad enten der er tale om pigers illuminerede breve, dagbøger og løse meddelelser; eller der er tale om drenges brug af skrifter som graffiti af forskellig slags – i marginer, på tegninger og på flader – eller som kortlægninger, vitser og diverse andet. Ved siden af skoleskriften ligger der i legekulturen et arsenal af forskellige former for brug af skriften som medie. Skrift, skrifttegn og billedskrifter, dvs. skriftens fysik, dens materialekarakter, er allerede før skolealderen et vigtigt, men overset medie i børns kultur. (Mouritsen 2000 og 1985).

På den vis møder børnene ikke fabulatoriet uden forudsætninger. De har dem fra to meget forskellige arenaer: skolens og legekulturens. De har bagage – og de har former for *know how*. Fra skoleskriften har de tekniske færdigheder og nok også en erfaring af, at selve det, de skriver, og måden, de skriver på, ikke betyder så meget. Det handler mere om at anskaffe en generaliseret og formaliseret kompetence, hvad angår skrivning. Fra børnekulturen har de fra et spektrum af æstetiske udtryksformer og medier tillige erfaringer med, at selve det, de gør, og udformningen af det, betyder noget og har en brugsværdi i situationerne. Det vigtigste er, at det virker og kan noget i situationen.

Når jeg her har fokuseret på »teksterne« og deres materialekarakter, er det ikke for at sige, at de i den forstand er enkeltstående »originale« værker eller skal måles med en kunstnerisk målestok. Børns æstetiske udtryksformer er ikke og skal ikke forstås som kunst. De har nogle fællestræk med kunstneriske udtryksformer. Det ligger i det artistisk-æstetiske *approach*, dette at give et materiale form. Børns udtryksformer og lege er mere i familie med de såkaldte folkekulturelle udtryksformer eller hverdagskultur. Disse har både stofligt og æstetisk givet impulser til et spektrum af moderne formudtryk i alle kunstarter. Der er en række familieligheder mellem børns udtryksformer og moderne kunstudtryk fra dadaisme og situationisme til performancekunst, børneteater og Dario Fo. Også i grundlæggende former, æstetikker, tematikker, funktioner og intentioner. (Mouritsen 1996 og 2001, Guss1998). Dette perspektiv kan her kun antydes, men det er en dimension, som trænger til udforskning både praktisk og teoretisk.

At etablere et fælles mødested mellem børns udtryk og kunst, mellem børn og kunstnere er på den baggrund ikke blot noget, der skal konstrueres ud af den tomme luft. Fabulatoriet er tænkt og praktiseret som et sådant mødested. Derudover kan det stå til diskussion, om fabulatoriet i sin realisering er et stykke hverdagskultur eller et kunstnerisk projekt. Skolekultur er det nok ikke, men måske kunne det blive det i visse niches (Danbolt 1995).

Forskningsperspektiver 2

Fabulatoriet og lignende processer og projekter med børn må forstås ud fra de kulturelle kontekster, som indgår i det som baggrunde. På den ene side har vi kunst og kunstinstitution, på den anden har vi børns kultur og udtryksformer. Et forskningsperspektiv kan her bidrage til at forstå, hvad der er på færde i det aktuelle projekt, når det ses som en børnekulturel arena, ligesom det kan tilføje viden og forståelse af børns legekultur som et grundlag for udformning af praksis. Samtidig kan forskningsdimensionen udvikles gennem en art deltagende eller opdagende undersøgelse af æstetisk-kulturelle fænomener. Den kan være et redskab til at blive klogere på æstetik, æstetiske processer og praksisser – for ikke at sige æstetisk erkendelse og produktion. Forskningsdimensionen vender begge veje.

I denne sammenhæng skal jeg imidlertid fokusere på et særligt forhold, som nok er det væsentligste perspektiv i dette projekt, og som særtegner det ikke blot i forhold til pædagogisk orienterede skrivelser eller fortælleværksteder, men også i forhold til mange æstetisk orienterede kulturprojekter. Fabulatoriet i denne udgave har ikke blot en funktion som ramme om en æstetisk proces. Det er i sig selv en æstetisk proces, der samtidig er det overordnede produkt. Det centrale produkt er hverken børnenes eller kunstnerens enkeltstående produkter, tekster, fortællinger, optrin eller musik. Det samlede forløb med dets enkelte momenter og æstetiske aktiviteter er, hvad der bedst kan karakteriseres som en »performance« med bidrag fra kunstnere såvel som børn. Og det er den, som er det overordnede »produkt« i form af en processuelt frembragt situation af en særlig art.

Når jeg fokuserer på forløbet som performance her, er det, fordi den som overgribende form fremstår som det samlende medie for aktiviteterne, men også fordi det performative aspekt ofte overses på et mere overordnet plan, ligesom de føromtalt æstetiske punktaktioner overses på et mikroplan. Værkstedet er værksted og performance på én gang. Det er, hvad der karakteriserer og væsensbestemmer det som fabulatorium. Det er ramme om fortællinger; det er bygget op af dem; og det er i sin praksis at forstå som en fortælling.

Arena og »performance«

Begrebet *fabulatorium* kan ved første øjekast synes en lidt prætentios, »kunstig« for ikke at sige fortænkt betegnelse for et skrive- eller fortælleværksted. I anden omgang opdager man, at det ikke blot er en præcis bestemmelse, men at der i den måde at betegne det på ligger en pointe, og at benævnelsen indgår i en grundlæggende rammesætning af foretagendet. En identifikation af det som noget, der er noget andet end en ydre ramme. Betegnelsen er led i en særlig »framing« af aktiviteten, som går igen på flere planer.

Med Gregory Batesons begreb »framer« eller rammesætter vi rutinemæssigt og oftest uden at notere det, forskellige aktiviteter og kommunikationer som en særlig »slags« (Bateson 1972). Det er et nødvendigt grundlag for at kunne handle i og forstå diverse situationer. Til disse sæt af frames hører forskellige sæt af koder til aflæsning af forholdene eller sæt af sociale matricer til handling i dem. Vi har som regel tilegnet os dem i så høj grad, at de pr. automatik træder i beredskab, når vi går fra det ene til det andet. Ser vi fx tv, da identificerer vi aktiviteten som en særlig slags til forskel fra andre: »Det her

er tv« – og et særligt beredskab af aflæsningskoder, forståelses- og adfærdsformer træder i funktion. De finindstilles dernæst til fx »Det her er nyheder« eller: »Det her er fiktion«. Scenen kan lynhurtigt skifte til et andet frame, fx ud i situationen til de andre tilstedeværende: »Det her er skænderi«. Aflæsningen bliver da en ganske anden.

En af de grundlæggende framinger finder man i den skelnen, børn ofte direkte udtaler som en forskel mellem leg og »alvor«, og som er en variant af en mere gennemgående skelnen mellem realitet og fiktion. Hvis »det her er fiktion«, så må det kort over landskabet, vi orienterede os efter i realiteternes virkelighed, skiftes ud med et kort over fiktionernes landskaber, ellers kan man komme i alvorligt uføre. I mange legeaktiviteter sætter børn ofte aktiviteten som leg: »Skal vi lege?« eller: »Vi leger bare, ikke?« eller: »Vi slås ikke for alvor, vel?« De sikrer sig ved en fælles overenskomst og markerer, at »det her er leg« med, hvad det nu indebærer til forskel fra andet. Legeaktiviteter har sjældent bestemt definerede steder eller sammenhænge, de foregår i. Men en hvilken som helst situation kan rammesættes som en arena for leg.

Derimod hører man dem sjældent sige: »Det her er skole«; det er som regel ikke nødvendigt; det giver sig selv, bl.a. fordi framingen her er foretaget forud i form af en fysisk såvel som mental markering og en institutionel ramme. De kan derimod nok i en anden situation med en anden forventning spørge: »Er det her skole eller hvad?«

Til gengæld kan også skolen og dens stof og situationer lynhurtigt transformeres til arenaer for leg eller »pjat«.

Uanset om man forstår dets betydning, kan man se begrebet fabulatorium som en framing af en aktivitet af en særlig slags. Vel at mærke én, der ikke er selvfølgelig, men fremmedartet, og ordet lugter lidt akademisk af laboratorium. Her må man finde ud af, hvad det indebærer. Men ikke desto mindre er det sat som en ramme – en særlig slags. Det er ikke skole, og det er ikke leg. Det kan ligne en mellemting. Det er noget, man kan gå til et bestemt sted til en bestemt tid. Rummene, det foregår i, er valgt, så de har en særlig karakter. Fabulatoriet er ikke en fastlagt institution. Det kommer rullende til aftalt tid og kan modtage én. Det er lidt ligesom, når gøglerne kommer til byen eller cirkus eller et omrejsende børneteater. Men alligevel anderledes og måske lidt mere skoleagtigt i udgangspunktet – man skal jo selv være deltager også, og skrive og sådan. Rummet bliver befolket og iscenesættes på en særlig måde. Og der er en modtagelse, hvor der bliver hilst på og præsenteret og fortalt og vist; og man bliver sat ved et fælles bord med papir og blyanter.

En særlig arena iscenesættes og benævnes. Der lægges en ramme, der sættes nogle funktioner op, positioner for de forskellige slags deltagere og deres aktiviteter. Der anvises nogle måder, hvorpå tingene foregår osv. Med Louis Jensen i en instruktørposition fortælles en scenografi frem, og der foretages en art rollefordeling, en form for »casting«. Grundformerne for forløbet lægges som en ramme for den fælles fortælling, der skal løbe af stablen, og som derefter bliver produceret løbende i tre akter. Men hvad er fabulatorium? Det opdager vi undervejs, mens vi skaber det.

Rammer og grundformer, struktur og forløb, de enkelte aktiviteter »regler« og opbygning sættes som et givet grundlag

for fabulatoriet, som en matrice eller model for proces og produkt i delene såvel som i helheden. Her er således tale om et gennemscenesat forløb og en dramaturgisk form, som bygger på et spektrum af enkle, formelagtige aktiviteter, positioner og forløb. Det kunne ud fra denne beskrivelse tage sig ud, som om her var tale om et stramt styret og funktionelt målrettet forløb. Det er ikke tilfældet. Her er ikke tale om et traditionelt resultatorienteret kausalt eller logisk opbygget og skema-styret forehavende. Formen er en anden. Den svarer mere til, hvad man finder i børns lege og fortællinger eller i hverdags- og folkekultur og i moderne performancceprægede kunstformer.

På det grundlag iscenesættes der en næsten ritualiseret arena. Forløbet kunne aflæses som en næsten klassisk dramaturgi: Præsentation, anslag, begyndelse, midte med »krise« og slutning. Kriseforholdet er ikke direkte tematiseret, men underliggende som en implicit spænding. Holder sikkerhedsnettet? Kan vi? Uden om det »drama«, der direkte og udsagt udspiller sig, vil man kunne finde såvel protagonistske som antagonistiske positioner.

Børnene indtager med kunstnerne som hjælpere helterollen. Eller måske er begge parter snarere hjælpere for den egentlige helt – et fælles tredje, som man måske kunne karakterisere som en fabulerende skrift, der som fortælling og poesi i sig selv kan en masse. I dette lys indtager »skole-skrift« og traditionelt børnesyn rollen som modstander. Omdrejningspunkterne for denne storform er de tre sekvenser markeret ved ritualiserede oplæsninger, som iscenesættes og instrueres af Louis Jensen som en hovedsag. Dette præg forstærkes og underbygges af Claus Carlsens instrumenter og musikalske indslag og

ligeledes ritualiserede medspil, understøttende og markerende. Begge arbejder frembringende og improviserende og på grundlag af gennemprøvede greb, former og formularer. På den måde opererer de sig frem med børnene som medspillere. I disse scener sættes der fuld »offentlig« form på et kreativt kaos og et foreløbigt formet materiale fremstillet på grundlag af instruktioner, begrænsninger, tematiseringer, regler, udspil, formaliseringer osv. Forløbet er opbygget som en serie af mellemspil eller markerede del-performances vekslende med materialeproduktion og med børnene som aktører i begge forhold. Den overordnede produktion er et fabulatorium forstået som en fire timers performance. Den er på én gang mål og middel, proces og produkt. Man kunne også sige, at performance er en »i form sætning« eller særlig transformation af en situation.

Dette fokus på ritualiseret oplæsning, hvor børnenes tekster og børnene som aktører er i centrum, er et afgørende og særligt karakteristika for denne udgave af fabulatoriet. Det betyder, at det ikke blot er et eksemplarisk æstetisk projekt med børn, men at det får karakter af et æstetisk-kunstnerisk medie i egen ret for såvel børnene som kunstnerne. Fabulatoriet er ikke blot en arena for børns udtryk. De bliver medaktører og parter i et æstetisk eller kunstnerisk projekt, som jeg ikke har bedre betegnelse for end performance. Det er denne performance, der er det egentlige »værk« og således at betragte som et fælles kunstnerisk medie for såvel kunstnerne som børnenes udtryk. Kunstnerne fortælling er en anden end børnenes, men de forskellige erfaringer, aktiviteter og fortællinger objektiveres og materialiseres i denne performance i et fælles tredje felt.

Legekultur, leg og kunst

Børns lege og udtryksformer udspiller sig på grundlag af et bredspektret arsenal af, hvad man kan kalde formler, klichéer eller scripts, såvel i de enkelte udtryk som i måderne at koreografere og organisere tingene og hinanden på. Disse formler udgør et beredskab af distribueret *know how*, der aktualiseres i situationen og danner fundament for, at børnene i den givne leg eller fortælling kan improvisere sig frem og deltage med en forskellighed i kunnen og aktivitet. De har alle tilegnet sig æstetiske færdigheder af forskellig art gennem øvelse. Vel at mærke øvelser, som ikke er adskilt fra udøvelsen. De øver, mens de gør det. De gør det ikke for et publikum. De er på én gang publikum og aktører, mens de frembringer det produkt, som legen eller fortællingen er. Dertil kommer, at de indtager tre forskellige hovedpositioner i processen. De er både inde i det og ude af det som aktør, iscenesætter (fortæller) eller sig selv. Og de veksler ultrahurtigt mellem positionerne. Legene er ikke lineære forløb, de har hverken begyndelse eller ende. De har til gengæld en masse midte i form af et simultant legens eller fortællingens landskab. Spændingen i dem er ikke lineær eller kausal. Den er polær og har karakter af spændingsfelter af forskellig art. Før børnene møder fabulatoriet har de således et vidtspændende beredskab og erfaringer med æstetiske udtryk og processer. (For yderligere uddybning Mouritsen 1996.)

Kunstnerne har en anden slags beredskab. De kan deres håndværk, de kan noget med sprog, skrift, musik og film – og dertil kommer, at disse kunstnere kan noget med æstetiske processer med børn og voksne. Iscenesættelsen af fabulatoriet bygger på en *know how* med æstetiske ud-

tryk og på konkrete erfaringer med udøvelse af dem i situationer med børn og voksne. Det muliggør, at kunstnerne på grundlag af »formularer« af forskellig art kan improvisere og operere sig frem og på den vis få form på seancen samtidig med, at børnene deltager og bidrager. De kan forlade sig på situationen og improvisere sig frem og involvere børnene med det fælles udtryk i fokus. Det bør nok understreges, at dette grundlag beror såvel på praksis og erfaring som på planlægning og refleksion.

På den vis er der, som det vil være fremgået, en række familieligheder mellem børns lege og udtryksformer og kunstneriske udtryk og æstetiske processer. Men forskellene er mindst lige så vigtige at identificere. Fabulatoriet er, om end det trækker på legekulturelle former, ikke et stykke legekultur. Det er heller ikke i traditionel forstand et kunstværk fremstillet for et bestemt publikum. Det er en tredje type arena og medie.

Her er ikke tale om at frembringe et originalt værk, der kan stå alene ud over den situation, det er frembragt i – og som med Sophus Clausens udtryk ikke skal minde om den værkstedslarm og den sved, det har sin oprindelse i. Her er heller ikke tale om et fokus på subtil og avanceret æstetik i formsætningen af materialet. Tværtimod skal sammenhængen være rummelig nok til at kunne gribe også ubehjælpssomme og uøvede udtryk. Det er just kunsten.

De træk, fabulatoriet har fælles med legekulturen, er transformeret over i en form, hvor især forfatteren er playmaster og iscenesætter. Positioner og funktioner ligger således fast; »castingen« er givet på forhånd, ligesom det er klart, hvem der står for forløbet, hvilke øvelser, der aktualiseres, hvordan og hvornår. Det ligger

som en underforstået kontrakt i form af framingen: »Det her er et *fabulatorium*« – og en deraf følgende bevidsthed om, at hvis det skal blive til noget, så er det et fælles projekt, hvor hvert bidrag er nødvendigt. Men inden for rammerne, der er så sikre, at de har en karakter af venlig afslappet, spontan selvfølgelighed, er der et vidt spillerum, hvilket også bidrager til en fælles »værkvilje«. Selvom formen her i langt højere grad er iscenesat i rammer og gennem ude-fra-kommende voksne, er der en lang række træk, som børnene har erfaring med fra legekulturen. Også legekulturen har sine legeledere, iscenesættelse, fordansere og fortællere. Det handler om at være »god til«, øve sig i diverse færdigheder, om at sætte både æstetisk og socialt materiale i form. Det handler fx også om at »være den«, »træde frem« og »træde op« som en nødvendighed for legens forløb. På sin vis svarer dette til at stå frem og læse sit skrift op til musik. Et yderligere fælles træk, som er væsentligt at fremhæve i denne sammenhæng, er, at formen i fabulatoriet formår at omfatte både iscenesættelsen, instruktionerne, øvelserne og selve værkstedsproduktionens proces som en del af det overordnede »værk«. Det betyder, at man her opererer på flere planer med de samme positionsskift som i legen, men her omsat i en anden form. Det er en selvstændig form, en situationsforankret fremstilling, en æstetisk proces og produktion som performance.

Perspektiver

I den form, fabulatoriet har her, er der ikke blot tale om æstetisk formidling, formidling af kulturteknikker eller udvikling af børns færdigheder og kompetencer. Det er der alt sammen som biprodukter.

Louis Jensen skriver ikke i den forstand bøger for børn, dvs. tilpasset børnelæsere ud fra diverse formål, fx pædagogiske. Han skriver børnebøger, som er fortællinger, kunstværker i egen ret og for så vidt for både folk og børn. Men som det er tilfældet for H.C. Andersen, er fortaligheden for børn hans kunstneriske medium; det er den afgørende position, bøgerne er skrevet ud fra. Det er gennem det, han udtrykker og udfolder sit digteriske potentiale.

Fabulatoriet er et andet medium, en anden type æstetisk udtryksform, hvor de deltagende kunstners rolle er en anden. Louis Jensen og Claus Carlsen optrådte på forskellig vis og vævede tingene sammen i en form og en arena, der med nødvendighed og intention fungerede som et udtryksmedium også for børnene, der ikke blot var marionetter for foretagendet. De fik en scene og blev aktører, der bidrog til »forestillingen« og til fremstillingen af et eksemplarisk mødested. En særlig slags legeplads for voksne såvel som for børn og for et »træf« mellem kunst, kunstnere og børn. Et mødested, hvor børns æstetiske og kulturelle bagage kunne gå i en eksemplarisk interaktion med kunstnerne. Det betyder også, at kunstnerne ikke blot formidlede eller foranledigede, de fik sig selv et udtryksmedium og et forum. De havde noget at komme der efter som voksne og som kunstnere. Fabulatoriet er i denne optik ikke blot noget, der foregik for børnenes eller deres udviklings skyld. At det ikke i den forstand er for børn, gør fabulatoriet til et eksemplarisk stykke børnekultur eller for den sags skyld til eksemplarisk formidling af kulturteknikker eller til en eksemplarisk æstetisk læreproces – for børnene såvel som de voksne – netop fordi læring ikke er sat på dagsordenen.

Forskningsperspektiver 3

Et af de forhold, *KulturPrinsen* har fokuseret på i forbindelse med projekterne, er at forbinde dem med en forskningsdimension med henblik på at udvikle, kortlægge reflektere og samle op på de erfaringer, der gøres. Derved oparbejdes et fundament af viden og teoretiske perspektiver både, hvad angår børnekultur, æstetiske processer og projekter og hvad angår undersøgelse og forståelse af de konkrete fænomener.

Et yderligere perspektiv er det, at også forskningsdimensionen går begge veje og indgår som et interaktivt og integreret element i udvikling, udøvelse, praksis og analyse af projekterne. Dermed kan forskningselementet ideelt set anskues som deltager på lige fod med de andre på den arena, som fabulatoriet aftegner. Her åbner sig et mulighedsrum med store potentialer for at udvikle metoder og teoretiske modeller til at kunne forholde sig deltagende og evt. bidragende til konkrete processer og fænomener, således at forskningen fx kan antage karakter af en slags opdagelsesrejse, der samtidig indgår direkte i projektet. Jeg har forsøgt at eksemplificere og demonstrere nogle af disse dimensioner i artiklen gennem nogle nedslag, som ikke havde været mulige uden min konkrete deltagelse – som ganske vist foregik på sidelinien. Det er nødvendigt at udvikle en skærpet lydhørhed ikke blot over for børnenes projekter, udtryk og »tekster«, men også over for de konkrete æstetiske materialer, fænomener og processer både for at opdage dem, forholde sig til deres betydninger og som et grundlag for forståelse og kortlægning af, hvad der foregår.

En ny opdagelse for undertegnede var ikke så meget den betydning stof, pro-

dukt, situation, iscenesættelse og ritualisering har for æstetiske processer med børn; men det var til gengæld den overgribende rolle, som den her beskrevne iscenesættelse spillede for det aktuelle fabulatorium. Det er denne særlige situationelt emergerende form, der gjorde det til en transformation af legekulturens, kunstens og skolens former og arenaer. I et dynamisk krydsfelt blev fabulatoriet som form og fænomen en særlig slags arena for en performance eller fortælling, der omfatter både børn, kunstnere, stof og aktiviteter.

Det var først i arbejdet med stoffet og de efterladte konkrete spor, et sådant perspektiv blev synliggjort. Det er formentlig herved, fabulatoriet adskiller sig mest radikalt fra fx skolens læreprocesser, mens der er en større grad af familieskab med legenes former. Også de er krydsfelter, hvori der opstår overgribende fortællinger som et overindividuel objektiveret fænomen beroende på de forskellige aktørers samspil og undertiden også modspil. Man ikke blot sætter i form. Man sættes i form.

Lars Henningsens dvd-produktion og artikel demonstrerer en type involveret forskningsindsats, som ikke direkte er orienteret mod at være forskning eller dokumentation. Filmen er primært et æstetisk produkt, en fortælling i og om fabulatoriet. Optagelsen af den indgik desuden som et aspekt i selve fabulatoriet. Den var bl.a. med til at forstærke performancekarakteren og til at gøre børnenes aktiviteter til »noget«; ligesom den kunne fungere i baggrunden som en ekstra ytringskanal. En visning af den for børnene, deres forældre og de voksne deltagere blev på den måde en yderligere iscenesættelse og afslutning på forløbene.

Vi skal sikkert ikke kalde fabulatoriet kunst, selvom det ligner. Det blev i sig selv en konkret demonstration af, hvad det omhandlede. Et kunststykke er det under alle omstændigheder. Det var der, i situationen, mens det stod på. Resten er spor.

Litteratur

- Bakhtin, Mikhail (1984): *Rabelais and his World*. Indiana University Press.
- Bateson, Gregory (1972): A Theory of Play and Fantasy. In *Steps to an ecology of mind*. New York.
- Bauman, Richard (1989): *Story, Performance, and Event*. Cambridge University Press.
- Danbolt, Gunnar og Åse Enertvedt 1995: *Når voksenkultur og barns kultur møtes*. Oslo.
- Danbolt, Gunnar (2002): Fra lek til kunst og tilbage igen. I: Niels Mors, Helle Johnsen og Carsten Jessen (red.): *Børnekultur og andre fortællinger*. Syddansk Universitetsforlag.
- Geertz, Clifford (1973): *The Interpretation of Cultures*. New York.
- Guss, Faith Gabrielle (1998): *Kulturell interaksjon mellom teater for barn og barns dramatiske kultur*. I: BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 39. Odense Universitetsforlag.
- Guss, Faith Gabrielle (2004): *Dramaturgi som søken etter form og mening i Drama* nr. 4.
- Huizinga, Johan (1963): *Homo Ludens*. København.
- Juncker, Beth (2000): *At turde vende blikket*. I: Egmont Fonden Årsskrift 2000 Kbh.
- Juncker, Beth (2004): *Børnekultur – fra klassifikation til begreb*. I: *Børnekulturens netværk. Statusrapport*. Kulturministeriet Kbh.
- Mouritsen, Flemming (2003): *Æstetisk refleksivitet og refleksionstyper i børns former for narrative udtryk og leg*. I: Jørgen Gleerup og Finn Wiedemann (red.): *Pædagogisk Forskning og Udvikling*. Syddansk Universitetsforlag.
- Mouritsen, Flemming (2000): *Børns grafiske Udtryk*. I: Anne Mørch-Hansen (red.): *Billedbøger og børns billeder*. Høst og Søns forlag.
- Mouritsen, Flemming (1998): *Har børn behov for alt det legetøj? I Kulturel Interaktion*. BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 39.
- Mouritsen, Flemming (1996): *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense Universitetsforlag.
- Mouritsen, Flemming (1985): *Børns skriftlige og mundtlige udtryk*. I: Kvan nr. 11. Aarhus.
- Mouritsen, Flemming (1982): *Børn bruger sprog*. I: *Begynderundervisning i dansk*. Dansk lærerforening.
- Nielsen, Henrik Kaare (1996): *Æstetik, kultur og politik*. Aarhus Universitetsforlag.
- Rodari, Gianni (1987): *Fantasiens Grammatik*. Hans Reitzels Forlag Kbh.
- Tjukovskij, Kornej (1980): *Børn fra to til fem år. Om børns sprog, digt og fantasi*. Socialpædagogisk Bibliotek Kbh.

Lille-Per hos mormor

Lille-Per han skulle over til sin mormor og morfar. Og så derhjemme, der havde de aftalt, at det lød ikke godt, at han sagde pis. Og så bestemte de, at han skulle sige fløjte hvergang han skulle tisse.

Så kom han derover. Og så skulle han sådan tisse. Og så siger han til sin morfar:

- Jeg skal sådan fløjte.*
- Det må du ikke, for mormor sover.*
- Ja, men jeg skal altså sådan fløjte.*
- Så fløjt lisså stille ind i mit øre, siger morfaderen.*

Indledning BUKS 50

*Publ. i BUKS - Tidsskrift for Børne og Ungdomskultur nr. 50, 2005, s. 7-14.
Skrevet sammen med Herdis Toft.*

Hvad har en *Geradehalter* mon med børne- og ungdomskultur at gøre, og hvem er *homo sedens*?

Svaret på disse spørgsmål bringes i én af de mange artikler i dette tidsskrift-nummer. Artiklen handler om skolestolen i kulturhistorisk perspektiv som en noget overset, men ikke desto mindre central kulturel og pædagogisk artefakt. Skolestolen er en installation, der har stor betydning for den måde, hvorpå samfundet organiserer børns liv. Den samler som i et prisme kulturhistorie, skole- og pædagogikhistorie og forskellige perioders diskurser og syn på barndom. Den viser, hvordan krop, mentalitet og social væren lader sig formatere i teori og praksis. Skolestolen er mindst af alt en selvfølgelighed. Dens grundlag er anvendt videnskab. Sammen med et væld af andre pædagogiske instrumenter opretholder skolestolen store industrier og markeder.

En *Geradehalter* er en produktudvikling og en ideologisk instrumentel tilføjelse til skolestolen. Den blev markedsført i Tyskland for ca. halvandet hundrede år siden. Som navnet lyder, har den med oprettholdning at gøre. Den var et instrument, som kunne spændes på bordpladen og holde eleverne fastsiddende i opret position. Den var beregnet til på funktionel vis at løse en stribe disciplinære, kropstilpasningsmæssige og hygiejniske problemer ved skolestolene. *Geradehalteren* er en slags udvidelse af stolen med henblik

på at omfatte overkrop og arme – så ikke blot bagdel og underkrop, men også hovedet sidder stille, hvor det skal, og så lungerne samtidig kan arbejde med fuldt volumen. Et instrument til gennemgribende kultivering af børnene, deres kroppe og sociale væren.

Geradehalteren sætter de betydninger, der er indlejret i skolestolen, i profil. Ved at anlægge et kulturhistorisk og kulturanalytisk perspektiv både på stolen og på den kontekst, hvori den indgår, bliver den som instrument og symbol en kilde til viden om barndomsopfattelser, opdragelse, pædagogik, institutioner, børnekultur og meget mere. Skolestolen kan altså som fysisk og symbolsk genstand give adgang til andre historier end de mere officielle og udtalte. Den er del af en uud sagt diskurs, som praktiseres gennem de fysiske omstændigheder og instrumenter. Stolen kan anskues som et børnekulturelt medie på linje med fx legetøj og børnelitteratur. Den indgår i en korporlig og verbal monolog, hvorigennem institutionen kommunikerer sig selv til børnene og iscenesætter dem på en særlig måde både gennem sin funktion og gennem sin æstetik og form, dvs. måden den er stol på. Der er indlagt en særlig intention i den og dens udformning; og der sættes megen energi ind på, at børnenes reception af den i praksis foregår på hensigtsmæssig vis.

Sid nu stille og ret dig op, Niels! Hold op med at vippe på stolen, Hanne! Sid ordentligt, Kim! Og ti så stille, Lise!

Hermed er vi ovre i et andet aspekt af skolestolen, nemlig børnenes praktiske reception eller deres tagen stolen i brug. For sådan en stol har jo andre muligheder i sig end de af skolekulturen intenderede. Børn møder den også med en anden bagage, nemlig den legekultur, der jo ikke mindst har skolen som arena og inspiration. Børn formateres ikke blot som elever. I praksis tager de stolen i brug, interagerer med den og omformer det givne. De omformulerer den til en fortælling om de tusind måder at sidde på. Set i lyset af legen og børns aktive kulturproduktion i øvrigt er skolestolen et æstetisk udtryksmiddel blandt mange. Men for at fange dette ind er det nødvendigt at oparbejde stoffet på anden vis. Fx kan man gennem etnografisk prægede feltstudier undersøge, hvordan børnene bruger stolen i praksis i de forskellige institutionelle og kulturelle kontekster, og hvorfor mon de gør det lige sådan?

Når man anlægger en kulturalanalytisk synsvinkel til forskel fra fx en pædagogisk/psykologisk eller sociologisk orienteret, er den kulturhistoriske undersøgelse af fænomenet og dets betydningsramme et vigtigt grundlag. Et andet er den detaljerede analyse af medierne, af de enkelte produkter, tekster og genstande med det formål at aflæse, hvad de siger om børns liv, om samfundet og voksenverdens forestillinger og måder at organisere barndommen på. Medieprodukter for børn og unge repræsenterer sådanne forhold i symbolsk æstetiske former. Et tredje grundlag er bestemmelse af receptionsforholdene, dvs. en beskrivelse og analyse

af de sammenhænge, hvori kulturprodukter tages i brug af børn og unge. Endelig må man anskue disse forhold i relation til legekulturens udtryksformer og arenaer, hvor disse produkter får en funktion som råstof, hvorigennem børn og unge former, udtrykker og symboliserer deres erfaring med barndom og moderne børneliv. Børn må med andre ord ses som medspillere i frembringelsen af social og kulturel virkelighed. Kulturanalysens projekt er altså at undersøge fænomenerne og de sammenhænge og diskurser, de indgår i, for gennem tolkning at aflæse kulturelle mønstre og betydningsdannelser. Materier er kilder til viden om børn og unge, kultur, kulturhistorie og samfund, ikke mindst det voksne samfund i almindelighed og dets organisering af og forestillinger om børn, barndom og ungdom i særdeleshed.

Gennem et lidt skævt fænomen – Geradehalteren – har vi her prøvet at eksemplificere, hvad masteruddannelsen i børne- og ungdomskultur kan have som genstand. I de øvrige artikler er udgangspunktet mere normale børne- og ungdomskulturelle fænomener, medier og projekter.

Ungdomskulturelle fænomener, medier og projekter.

Og hvad er det så, man faktisk vil kunne læse om i alle de mange artikler? Ja, børn og unge er desværre – ifølge voksenopinionen – af bare mangel på Geradehalteren blevet stadig mere til homo sedens'er – små siddende mennesker med dårlige rygge, fedtsvulmende maver, øjne fastklistrede til en skærm og hænder knuget om mus eller klaprende på tastaturer. Det er et sådant perspektiv på børne- og ungdomskulturen, som undersøges og afmonteres af forfatterne, vel at mærke både teoretisk

og gennem intense observationer og studier i marken eller felten, som det hedder i den antropologisk inspirerede forståelsesramme, en stor del af dem arbejder indenfor.

Ser man godt efter, viser det sig jo, at børn stadig laver masser af energifyldte fortællinger, billeder, sange, musik og danse, og at det i høj grad netop er mediekulturen, der i dag leverer råstof til denne form for børnefolklore. Artiklerne demonstrerer, hvordan børn og unge aktivt og reflektivt transformerer mediekultur til legekultur. I en af artiklerne benyttes da også begrebet medieleg for at karakterisere, hvordan de gerne og kreativt tager kærlig hånd om fx kameraet som medie.

At se *Popstars* og selv skabe musik, at benytte mobiltelefonen til at sende en sms, at læse i en bog, chatte via internettet, overvære et stykke drama eller en film, spille computerspil... Ligegyldigt hvad børn og unge foretager sig i relation til medierne, går det ikke stille af. Måske er medierne synligt til stede undervejs, måske kun usynligt. Men de kan i alle tilfælde spores i aktørernes replikskifter og interaktioner.

Der leges, læres og undervises næsten uafbrudt i vores kultur. Børn og børn imellem. I en ungdomsgruppe. Børn og voksne imellem. Det kan ske utilrettelagt, improviseret eller som led i det pædagogiske eller kulturformidlende arbejde. Dette udspringer ofte af en statslig eller markedsstyret kulturpolitik, for der er store økonomiske, politiske og dannelsesmæssige interesser i vore efterkommere, og der er også mange af os, som lever af at være kultur- og kunstformidlere i forhold til børn og unge. Hvad er det egentlig, vi får penge for at gå og lave? Og hvordan reagerer børn og unge på det? Griner de,

når og som vi har beregnet det? Får de et positivt natursyn, hvis vi tilrettelægger deres udeliv med dette for øje? Får de æstetisk erkendelse af at gå på museum? Får de mere ud af skolens undervisning, hvis de slukker mobiltelefonen? Forfatterne observerer og spekulerer, for helt enkelt er det ikke at svare på, hvorfor det går henholdsvis godt og galt for sig i en række af de projekter, som i demokratiets og kulturens navn bliver igangsat landet rundt.

Mange af artiklerne tumler med problemet. Hvordan kan man som ikke-barn og ikke-ung begribe det, der sker for øjnene af én? De tumler med spørgsmålet om, hvilken metodisk tilgang der bedst kan indfange og fortolke det brogede hverdagsliv. Er der fx forskel i måden, hvorpå børne- og ungdomskulturen kommer til udfoldelse i uorganiserede sammenhænge og i en børnehave, en folkeskole, en efterskole, på et universitet? Og hvordan kan det alt sammen gøres bedre, når voksne »blander sig«? Men de tumler også med nogle af de kernebegreber, som svirrer i luften omkring os: For hvad er leg? Hvad er læring? Hvad er undervisning? Og hvordan kan man skelne mellem disse begreber? Hvor kommer pædagogikken til, og hvor bør den lades ude? Er alle rum læringsrum? Er der forskellige slags læringsrum, ikke blot hvad angår deres fysiske og virtuelle position, men også fx i relation til begreber som natur og kultur, flow og mobilitet?

Eller hvad med så selvfølgelig begreber som børnekultur, ungdomskultur og voksenkultur? Ved nærmere eftertanke er de slet ikke uproblematisk at benytte. Eller tag begrebet æstetik. Begrebet om æstetisk erfaring? Ja, hvad vil det for alvor sige at arbejde med den æstetiske dimension?

Som læserne snart vil opdage, så kræ-

ver en masteruddannelse i børne- og ungdomskultur, æstetiske læreprocesser og multimedier, at de studerende både har mod på at observere, kommentere, reflektere og perspektivere en hverdag blandt børn og unge, som den faktisk tegner sig kompasset rundt. Det viser sig, at når man udveksler erfaringer på tværs af traditionelle faggrænser og stiller både kritiske og nysgerrige spørgsmål til egen og andres praksis, bliver det pludselig muligt at opdage sammenhænge mellem fx en naturlegeplads og et chatrum. Vi vil derfor anbefale, at man som læser ikke lader sig nøje med læsning af artikler, som retter sig direkte mod ens egne interesseområder, men gør som forfatterne kollektivt har gjort: læser alt, hvad skrevet står, rub og stub.

Lidt forhistorie

Ligesom masteruddannelsen har haft forløbere, har det forhåndenværende tidsskriftnummer også en forgænger. Da BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur gik under navnet BUKS, udkom numrene 21 og 22 som en art dobbeltnummer med titlen: *Dengang jeg var usynlig...* (1991). Disse numre var også resultatet af et studenterprojekt. Gennem en lidt anden type arbejdsproces bestod det af en bearbejdelse af opgaver fra en suppleringsuddannelse ved Aarhus Universitet. Tematisk var det lidt mere snævert koncentreret om børns og unges kulturelle udtryksformer og legekultur. Til gengæld præsenterer det en bred vifte af stoffet fra fortællinger, rollelege, sange og gysere til »børn laver radio«, frikvarterer og knallertkultur. Disse numre har vist sig at være nogle af de mest langtidsholdbare, anvendelige og udbredte af tidsskriftets udgivelser. Dette nummer 50 har andre

gennemgående temaer, andre synsvinkler, men et tilsvarende fokus på fænomener i sammenhæng med en lignende kobling mellem stof, praksis og teoretisk perspektiv. Hvad vi kan håbe er, at det vil vise sig lige så brugbart.

Masteruddannels i Børne- og Ungdomskultur. Æstetiske læreprocesser og Multimedier

Denne masteruddannelse blev igangsat efteråret 2003, og vi er nu inde i sidste semester af dens første gennemløb, hvor de studerende skriver deres masterafhandlinger. September 2005 begynder et nyt hold.

Uddannelsen er forankret i et samarbejde mellem Syddansk Universitet og Danmarks Pædagogiske Universitet. De to koordinatore herfra er hhv. Flemming Mouritsen og Herdis Toft. Den er placeret ved Syddansk Universitet, Institut for Pædagogisk Forskning og Udvikling (IPFU) i Kolding. Den har sin baggrund i det miljø for uddannelse og forskning i børne- og ungdomskultur og medier, der i første omgang i 80'erne blev etableret som Center for Børne- og Ungdomskulturstudier ved Aarhus Universitet, hvorefter det i anden omgang siden 1992 fik hjemsted ved Center for Kulturstudier, Syddansk Universitet, hvor fagområdet indgår i en kandidatuddannelse og i en årrække har været basis for en åben uddannelse. Til dette miljø knyttedes en række større forskningsprojekter og faglige netværk, ligesom tidsskriftet her har været knyttet til disse miljøer, samtidig med at det har bevaret sin redaktionelle basis i Aarhus.

Masteruddannelsen kan karakteriseres som en videreudvikling af det faglige koncept, der har ligget til grund for de tidligere uddannelser. Dog har den sær-

lige profiler, idet der er tale om en videreuddannelse på akademisk niveau. Det betyder, at de studerende har erhvervs erfaring og en afsluttet uddannelse bag sig. Fagligt er der tale om en højere grad af praksisrelation og orientering mod mediebrug, æstetiske processer, kulturprojekter og kulturformidling, hvortil kommer en delvis opdeling i en æstetikfaglig og en mediefaglig gren. Grundlaget er dog fastholdt i det faglige felt, der udgøres af børne- og ungdomskulturens forskellige typer, klassiske og moderne medier, æstetiske udtryksformer, mediebrug og legekultur samt kulturprojekter og produktioner med børn og unge. Grundlaget er kultur- og barndomshistorisk; perspektivet på fænomenerne er primært kulturteoretisk og kulturanalytisk.

Uddannelsens opbygning og indhold

Uddannelsen er modul- og temaopbygget. Tre af uddannelsens seks moduler er tilrettelagt som fælles, obligatoriske moduler, mens yderligere tre moduler tilrettelægges som to særskilte grene, henholdsvis *Børne- og Ungdomskultur og æstetiske læreprocesser* og *Børn, unge, medier og IT*. De tre fælles moduler udgøres af:

1. Børne- og ungdomskultur (1. semester) omhandler børne- og ungdomskulturens typer og medier samt børns og unges kulturelle udtryksformer i et kulturhistorisk og kulturanalytisk perspektiv i relation til æstetiske læreprocesser, institutioner samt børn og unges aktuelle situation.
2. Forskningsteori og metode (1. og 2. semester) omhandler videnskabelig teori og metode som grundlag for at behandle kulturelle, æstetiske og pædagogiske fænomener og problemstillinger

samt for at arbejde med vidensudvikling, feltstudier og erfaringsopsamling på et forskningsbaseret grundlag.

3. Kulturformidling, æstetikfaglig teori, praksis og projekter (3. semester) behandler kultur-, æstetik- og mediefaglige praksisformer og projekter i et kulturpolitisk, pædagogisk og formidlingsmæssigt perspektiv.

De øvrige moduler etablerer muligheden for en faglig specialisering gennem grenvalg i forhold til æstetiske læreprocesser, brug af medier og børns og unges lærings- og udtryksformer:

4. Børns og unges æstetiske udtryksformer og kultur eller Mediekultur, læreprocesser og pædagogik (2. semester). Disse moduler tematiserer og teoretiserer bl.a. børn og unges udtryksformer, legekultur, æstetiske processer og projekter, mediekultur og mediebrug.
5. Æstetisk-kulturelt projekt og produktion eller Medieproduktion (3. semester). Modulerne sætter fokus på praksis, refleksion og teoriudvikling fx gennem udførelse af et projekt, evt. i form af en undersøgelse, et feltstudium eller en produktion.
6. Masterafhandlingens tema og stof kan ligge inden for alle uddannelsens områder og være såvel teoretisk orienteret som praksisrelateret, fx i form af en empirisk/teoretisk undersøgelse eller et udviklingsprojekt.

Uddannelsen er som helhed karakteriseret ved udvikling af vidensgrundlag og teori på det faglige felt, som omfatter børne- og ungdomskultur, mediebrug og æstetiske læreprocesser, samtidig med at dette integreres i et praksis- og udøvelsesorienteret

perspektiv på forskellige områder.

Der lægges i uddannelsen vægt på, at de studerende får mulighed for at indtage faglige forudsætninger, viden og erfaringer fra deres erhvervspraksis, så uddannelsen kan indgå som et aktivt led i de mange forsøgs- og udviklingsarbejder, der foregår i tilknytning til praksis i institutioner eller virksomheder.

Uddannelsen sigter mod at styrke en forskningsbaseret vidensudvikling og refleksion over børns og unges kultur, æstetiske læreprocesser og brug af multimedier i relation til pædagogisk praksis og til fremstilling af kulturelle produkter. Hensigten er, at uddannelsen kan give baggrund for at varetage såvel undervisning ved relevante uddannelser som konsulent-, planlægnings- og udviklingsopgaver i offentligt og privat regi.

Uddannelsen imødekommer et behov for faglig og teoretisk videreuddannelse af undervisere inden for kultur- og æstetikfag på forskellige uddannelser samt af producenter af kultur- og medieprodukter samt undervisningsmidler til børn og unge.

Uddannelsens særlige profil er dens vægtning af børne- og ungdomskultur, æstetiske udtryk og læreprocesser som grundlag for dens kombination af teoretisk og praktisk orienteret faglighed. En

af dens intentioner er at bygge bro såvel mellem kulturfag og pædagogik som mellem teoretisk viden og praksisfærdighed i brugen af kulturelle værktøjer.

Uddannelsen sigter mod at fagliggøre et felt, som ellers kun i ringe grad har haft status som selvstændigt fagområde. Den primære målgruppe er personer med en kandidat-, bachelor-, professionsbachelor- eller diplomgrad fra uddannelser inden for de humanistiske, pædagogiske, kultur-, medie- eller samfundsfaglige områder. En af intentionerne med uddannelsen er gennem et særligt fagligt fokus og grundlag at etablere et udviklingsforum eller mødested for forskellige typer faglighed.

Målgruppen for uddannelsen er primært: 1. Undervisere ved pædagog-, lærer- og håndarbejdsseminarier; 2. Kultur-, skole- og institutionskonsulenter eller andre medarbejdere i kommuner, amter og organisationer; 3. Undervisere ved designskoler og tekniske skoler; 4. Medarbejdere i virksomheder og institutioner, der producerer til børn og unge, herunder medie-, multimedie- og legetøjsproducenter samt fx forlag og kulturformidlingsinstitutioner.

(Yderligere information www.efteruddannelse.sdu.dk eller gad@ipfu.sdu.dk)

Ved I, hvorfor inderne fandt på nullet?

Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012
ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen

Kan du sige lidt mere om leg og læring?

– Jeg tror ikke, man kan lege sig til det hele, det tror jeg ikke. Det er netop vigtigt at skelne. Man kan sammenligne med den situation, at børnene er vokset op med en gammel tradition, i en klassisk håndværkeropdragelse, og hvor det, de gør, er bidrag, de er involverede. Det er en slags mesterlære. Det, de gør, har betydning. Det kan være en helt materiel betydning, at det bidrager til livsopretholdelsen. Og dér er der nogle ting, man må vifte børnene væk fra. I må fan'ne ikke røre ved det, før I kan det. Altså, matematik er lidt vanskeligt. Det, vi gør med matematik, er, at vi projicerer et analogt billede af verden over i et digitalt. Det er dét, digital betyder, og det vil sige, det er tælling. Det er lidt mytthos og logos. Vi har et hovedmedie for vores virkelighedsforhold. Der er arbejde og leg, men vi kan også sige fortælling og tælling. Det er nogle af de vigtigste medier, vi har i vores omgang med virkeligheden og i måden at forstå tingene på. Jeg har prøvet at stille det op i nogle søjler, altså hvor fortællingen er det analoge, symbolske, metaforiske, og hvor tælling er information og så videre.

Børn begynder meget tidligt at tælle. Og jeg tror i virkeligheden, at det er dér, den ligger. Jeg så lige en udsendelse i fjernsynet om at omsætte tælling til geometri, og det betød, at man fik et grundlæggende begreb om tallene. Det er jo mirakler det

der. Først det med tal, bare sådan noget som streg, streg, streg, man har jo nogle meget gamle indridsninger, som man tror, er nogle tællinger fra stenalderen. Jeg tror ligefrem, man har fundet en neanderthalgravplads eller hule, hvor der var noget ridset ind i en knogle, som faktisk kunne udlægges som tælling, og i hvert fald har det været nødvendigt for vores overlevelse. Altså lige så vel som sportsagtig leg har været nødvendig for den fysiske gereren, jagt og den slags, så har tælling også været der. De har skullet holde tal på fænomenerne.

Kan tælling være i leg? Hvis du kan have både fortælling og tælling i leg, hvad skal du så med mere, for at sige det sådan?

– Jamen der tror jeg, jeg vil gå så vidt som til at sige, at nogle lege er tællinger, mere end de er fortællinger. Hvis du tager et computerspil som *Packman* for eksempel, det er tælling. Kategorisering og tælling.

Så det kan godt være, når de siger Hej matematik, eller vi leger matematik, så kan vi faktisk godt lege matematik?

– Nej, det dur slet ikke. *Hej matematik* er simpelthen det værste, der er lavet. Det er frygteligt, det har ødelagt generationers matematikforståelse, det mener jeg sgu. Man skulle i stedet fortælle historien om ettallet, det tror jeg på. Det at indbygge

en historisk dimension: Hvad er det, de har fundet på, og hvorfor fandt de på det? Ved I, hvorfor inderne fandt på nullet? Det er sikkert en myte, det er jo en fantastisk historie. Altså, romerne har deres tal, det er bum, bum, bum, det er ettallet, det er tælling, så det gør noget, det er ligefrem helt derude, hvor de slagter dem på decimaler. Men inderne havde den der ritualekultur, hvor de for eksempel havde festivals med blomsterarrangementer, og så skulle de kunne beregne, hvor mange blomster, de havde brug for at dyrke til de forskellige højtider. Det betød, at de kom op i at skulle regne med nogle enormt store talstørrelser, millioner for eksempel. Og der var der jo så nogle af dem, der fandt på, at vi i stedet for at slå én streg ad gangen, så måtte de opfinde nullet, så de kunne få det uoverskuelige reduceret. Det er virkelig genialt.

Hvorfor er Hej matematik dårligt, hvad er det for et system?

– *Hej matematik* er det der moderne matematiksystem, de fandt på omkring 1970, måske lidt tidligere. Det bygger på moderne matematiske teorier, så det er fint nok på den måde, altså mængdelære og den slags, og de troede jo så i deres navitet, at det var enklere. Og det har vist sig, at det holder ikke, og hvorfor det ikke holder, det ved jeg ikke rigtigt. Men jeg tror, det er, fordi de springer over det helt elementære, nemlig tællingen og tallene. Og hvad tallene er for noget. Fordi tallene er jo også sådan nogle metaforiske komplekser, ikke, det er det, at tallene dækker hvad som helst, altså det er ikke bare en håndfuld jordbær, men det er en håndfuld hvad som helst. Så det vil sige, at det har det der element af generalisering og

digitalisering i bogstaveligste forstand. Men samtidig kan man projicere verden over, altså tallet er ligesom det der tredje punkt, ikke, mellem noget der er projiceret og noget andet, altså et størrelsesforhold og så et fænomen. Og der har man så et, to, tre og så videre, som ikke bare er metaforer. Det er det spring, hvor man projicerer noget over på noget andet, og så kan man noget mere med det, der kommer ud af det, med hensyn til at beskrive og kortlægge verden. Det er jo en måde at kortlægge tingene på, helt generaliseret.

... og det kan man ikke lege?

– Jeg ved ikke, om man kan lege det. Det gør de jo, de leger jo med det også og prøver det af. Der har I faktisk et eksempel på, ligesom med sproget, at børn tilegner sig det i sådan nogle uformelle hverdagsarenaer, ikke. Jeg ved ikke... der er nogen der har kigget på, hvornår de rent faktisk begynder at operere med tal.

Ja, det gør Selma... hun er ikke to år endnu.

– Jeg har det med, at de begynder lige så stille med sproglyde.

Hun ved godt, hvis jeg siger, hun må kun tage én kiks, så tager hun to, og så ved hun godt, hun har taget flere end den ene, hun måtte... det har hun vidst meget længe...

– Ja, og hun ved også godt at én ikke bare er en kiks. Men hvis vi tager *Hej matematik*, så havde jeg det med, dengang Morten blev udsat for *Hej matematik*, man kunne se, det var tåger. Det var tågeland, og lærerne var ikke rustet tilstrækkeligt godt til det, for der skal virkelig et grundlag til for at kunne tænke det om. Men den

gammeldags maner, som vi var opdraget efter med to og to er fire, og så, når vi havde regnet sammenlægninger, så kunne vi bevæge os videre til fratrækninger, og så kom det store spring, det var, når vi skulle gange, og så dividere. Det er øvelse, øvelse og øvelse, indtil det sidder der. Og så pludselig, så skal det gå op for dem, for de skal vide, hvad det er, de gør.

Men skal de også vide, hvorfor de gør det?

– Ikke nødvendigvis. Men...

Den argumentation du kører i forhold til legekulturen, det er, at man øver sig, fordi man vil blive god til legen, for legens skyld. Man går ind i legen.

– Ja, men sådan er det sgu også med matematik.

Ja, men når du så får pædagogikken ind over, så vil man jo sige, at legen er for

beings og skolen er for becomings, og et eller andet sådan meget enkelt sat op, ikke. Hvis du kunne lege matematik, hvis matematikken hører hjemme i en legekulturel kontekst også, hvis tælling også er under legerammen, man kan frame den som leg... så må det vel være, at man går ind i matematikken for at udvikle den leg, at være en del af den leg?

– Lad mig sige det på en anden måde, altså fordi matematik og skrivning, det er det, der er på tapetet. Men med skrivning er det oplagt at se på, at det så også kan bruges til... når jeg siger bruges til noget, så er det i situationen, ikke, at du har brug for det, at det er nødvendigt for dig, også nu.

Jamen det er tælling da også..

– Ja, det er tællingen også, men skrivning, der skal der et fandens knofedt til...

Øksens erindring

En stedfortrædende fortælling

eller hvordan man kan få sig en legekammerat

Publ. i Finn Wiedemann m.fl. red.: Mellem kontinuitet og forandring. Festskrift til Jørgen Gleerup. Odense: Syddansk Universitetsforlag 2007, s. 237-245.

»Jeg er Asterix Så er du Obelix« (Jonas)

1. Omstændeligheder

Det har været vandkoldt og først på dagen befandt San Cataldo sig igen inden i en sky. Senere på dagen klarede det op og blev lidt lunere. Men det er stadig småkoldt især indendørs. Foråret er koldt i Syditalien. I klosterets celler siver nonnespøgelserne ud af de kalkede mure og lægger deres kolde benfingre om nakken på én, mens man sidder og skriver.

Forhistorier

Ved femtiden gik Stig og jeg en tur op over Scala. Helt op, hvor trapper og stier forsvinder i gusen sammen med huse og terrasser. Vi gik på tværs mod nord ad en sti lidt længere nede og fandt til sidst en brugbar sti nedad og derefter trapper igen. Vi gik ovenfra og ned i Scala, hvor vi sad på torvet det sædvanlige sted, fik en espresso og snakkede. Ad et eller andet spor kom vi ind på, hvor vi var vokset op.

Stig er en yngre professor fra Den Kongelige Veterinær- og Landbohøjskole og ekspert i indvoldsorm og parasitter. Den slags er i sandhed interessante væsener. Der er saftige fortællinger i dem, også når han, som det er hans job, omsætter dem i tællinger. Krybene er lige så nødvendige for os og verden, som fortællinger er. Vi kunne ikke leve uden, ligesom det kan

være dødsens farligt at leve med dem i sig. Så vi kom fint ud af det sammen og løb os til varmen op og ned ad de tusindvis af trapper – 1600 trin ned til Amalfi, 2200 op til madonnaen på bjerget. Det var der, vi kom fra.

Han er vokset op i Sorgenfri ved sø og skov, hvor han har været spejder langs Mølleåen. Grøn spejder. Jeg fortalte om landspatruljekonkurrencen, som vi var med i og ikke kunne vinde på grund af de der småprofessionelle Hørsholmspejdere.

Vi kom så ind på Dronninglund, hvor jeg er vokset op, og som Stig også kender. Han og konen har familie der, i et nyt kvarter oppe ved Slottet. De er læger, den ene på sygehuset, den anden i Ålborg. Så jeg gik lige erindringsvejen om ad vores nabo overlægen og min indlæggelse som syvårig på sygehuset. Stig og konen har desuden en bekendt, som hedder Agnete, og som ser skidegodt ud. Virkelig. Hun kommer fra Dronninglund og taler trods det næsten som Margrethe. Stig gengav diktionen og grinede. Selvom hun altså kommer deroppe fra, kender han ikke nogen anden, der taler mere udpræget med den der højkøbenhavnske accent. Hun kunne vist næsten være på min alder, men nok alligevel det par år yngre, som gør, at jeg ikke kunne komme i tanker om nogen Agnete fra dengang, men det vrimlede jo også med skønne piger i den by i de år,

dengang. Stig husker ikke, hvad hun hed til efternavn oprindeligt, eller ved, hvor hun boede som barn i Dronninglund. Hvem kunne have været så snobbede i Dronninglund dengang? Eller måske være kommet fra København? For hun må jo nærmest have haft den tone med hjemmefra.

Jeg kom til gengæld forbi historien med den hovedløse hanekylling, der løb og sjaskede ind i den hvidkalkede mur på Per Lineels fars gårdsplads. Siden gik vi op for at nå middagen.

Nok en forhistorie

Efter middag sad vi som vanligt i stuen med kaffe. Der var kaminvarme. Også i aften kom der en flok vitser og anekdoter over bordet. Mads har et godt lager. Han er måske ikke den store fortæller, men han er god til at aktivere dem i situationen. Han snupper dem ikke af, men kan få dem til at stå der. Han er selskabsfortæller og en god én af slagsen. En gesvindt lille juraprofessor med alle jern i ilden og fyldt med ufarlige fortællinger, selvom det, der er i dem, kan være skrappt nok.

De fleste tog ret hurtigt til Ravello for at høre en koncert, mens jeg gik ned for at skrive lidt og læse lidt og få sovet tidligere end i går, hvor jeg skrev lidt for længe og blev gennemfrosset, da nonnerne rigtig fik fat.

Før søvnen greb én, sivede nonnerne tilbage i murene for en kort bemærkning. Jeg læste i Inger Christensens essaysamling *Hemmelighedstilstanden*, som har været til god gavn med et par artikler om talssystemer, tællinger og poesi. Essayet, som jeg troede, jeg nemt kunne læse mig i søvn på, var »Vores fortælling om verden«. Det gik sådan set fint nok med det. Jeg kunne ikke rigtig samle mig om det; læste det

samme afsnit om og om igen nogle gange. Men da jeg nok engang læste en sekvens om Canetti, så fik nonneriet nok færtten igen:

– på alt det der har fået os til at undres, det vi husker uden at vide det og som får os til at ønske og håbe, det vi elsker, tilbyder og indgår i.

Inger Christensens skrift er som det ses noget slap i det her, ikke så mærkeligt, at tankerne spadserede andre steder hen og spøgelseerne kom krybende. Man hører Inger Christensens stemme i det, når den, som det ind imellem sker, bliver en karikatur af sig selv, mens den ellers, når det er godt, har lige præcis »det« i sig. Citatet fortsætter:

– Men også det vi hader. Og det at vi hader, det at vi kan ødelægge og dø. Og dræbe.

Sådan fortsætter artiklen for så vidt med at postulere sig frem. Den kommer ikke rigtig nogen steder hen. Men så stod der noget, der ved anden eller tredje læsning alligevel begyndte at gnave, og fik én til at reagere mere fokuseret. Hvad det så end var. Der var noget som ville ud af muren. Læste det nok en gang lysvågen:

– Et sted i første bind af sine erindringer, i »Faklen i øret«, fortæller Canetti, hvordan han i dagevis, i Frankfurt, opsøgte Rembrandts billede »Samson blindes«, for at lære sig selv at kende. På billedet ser man to soldater stikke Samsons øjne ud, mens Dalila, der har hyret soldaterne, triumferer i baggrunden.

Så vidt ingen tænding. Samme skure. Men da jeg nok engang læste det følgende di-

rette citat af Canetti, opdagede jeg, hvad det var, der var ved at gnave sig frem. Det følgende gjorde udslaget:

– Af dette billede, som jeg ofte stod foran, lærte jeg, hvad had er. Jeg havde tidligt følt det, alt for tidligt, fem år gammel, da jeg ville slå min legekammerat ihjel med øksen...

Det var det, der kradsede på hjerneskallen indefra. Måske er det, som gør forskellen, at Canetti bruger bestemt form, »øksen« frem for at skrive »en økse«, hvad jeg faktisk skrev her i første omgang efter hukommelsen. Jeg så alligevel efter i bogen. Der stod med en H.C. Andersensk præcision »øksen«.

Måske var det den økse, der hakkede på indefra og ville slå sig ud. Det var temmelig ubehageligt og noget tåget. Jeg vidste i det samme, at det var forbundet med, at jeg ville slå en kammerat ihjel med øksen, men også, at min mor greb mig i armen. Jeg huskede også, at jeg slog øksen ned i den sandede jord i fortovet og huskede tilmed en klam sivende blågrå farvning af sceneriet. Andet end lige det var ikke til at komme på. Resten var spærret inde som i et lukket rum inden for kraniets blåfrosne mure uden at kunne sive ud. Samtidig mærkede man, at der lå en erindring og gnavede, som havde været livfuld sidste gang, den havde været aktiv. Måske for tyve år siden, og som var en af de erindringer, som ellers havde været disponibel og i beredskab for fortællen, og som for længst var gået i fortælling. Det var en erindring, der i ét hug gav et narrativt koncentrat af, hvad der kan være på spil med en barndom, et omdrejningspunkt af en anden art end Canetti's aktiverede erindring.

Men hvad var det? Var det Orla, jeg ville slå ihjel? Eller hvad? Hvem? Hvor var det, jeg skulle hen, da min mor greb mig? Jeg måtte have hentet øksen i kulkælderen. Hvorfor var det, han skulle slås ihjel? Det var en han, og det var en kammerat. Hvor gammel var det, jeg var? Sikkert på Canetti's alder?

Øksen er stor, meget stor og slæbende tung. Det var længe før jeg kom i skole. Jeg sanser halvvejs mig selv som lille, i korte grå bukser, et ærme, en ternet skjorte. Min mor, der tager mig i armen. Jeg må have slidt mig fri og fået øksen svunget op og hugget i jorden. Det er tåget stadigvæk, mens jeg skriver det her. Det er som at være spærret inde og indesluttet i et klaustrofobisk mentalt rum. Jeg ved samtidig, at jeg har erindret det forud for fuldt udtræk. Nu er det væk, som var der trykket på delete-tasten; på det nærmeste en panikagtig lammelse i erindringsevnen.

Det hugger i det, mens man samtidig sanser, at der allerede dengang var en mental fordobling i min forholdsmåde i situationen, mens det skete. Jeg husker fra dengang, at vreden var gået af mig, at den på engang var der, men også var postuleret. Jeg kunne hugge med øksen nu, fremvise vrede demonstrativt, fordi jeg alligevel var på den sikre side. Min mor havde fast greb i mig. Måske var der nu rum for at vise mig for nogen, mig selv? Men hvem? De to tøser, der stod og så på?

Her var det så, at jeg tændte for maskinen og fik et nyt dokument frem. Da jeg gav filen navn og skrev, havde jeg allerede husket. Erindringen sivede bare ligeså stille ud og kom frem. Da jeg satte mig til at skrive, var erindringen kommet igennem.

Hvad jeg har prøvet at indkredse tog nogle korte øjeblikke af panik og reak-

den side af Torps mark. Måske var mig og Orla begyndt på at være sammen. Måske var vi blevet sure på hinanden. Måske havde vi ligefrem været oppe at skændes og truet hinanden eller noget. Måske var vi begyndt på at banke hinanden og ikke kommet nogen vegne. Og nu ska du fandme nok få. Og så har vi måske skaffet forstærkning. Eller noget. Måske har det slet ikke noget med mig og Orla at gøre. Men det fik det. For han var der. Han var med i det. Det kom jeg også i tanker om, da jeg begyndte at skrive på selve historien. Jeg så ham stå der. Han var der.

I hvert fald så kom jeg gående sammen med Lene og Åse på fortovet nede ved Torps Mark forbi Snedkeriet.

Åse og Lene, det var nogen tøser, vi altid legede med oppe fra vores ende af vejen. Der var næsten kun tøser, men Vita gad vi ikke have med; hun sladrede altid. Og engang ville hendes mor have min mor til at gi mig nogen tæsk, fordi mig og Åse havde smurt hende ind i noget tjære, som vi havde fundet, og som hun selv ville have på kjolen for at få den stribet. Hun fik noget i håret, og så fik hun fingrene i det, og så hylede hun. Hun hylede altid, og så kom hendes mor. Og så var der altid nogen, der skulle have haft nogen tæsk, men hun gjorde det aldrig selv. Og det var heller aldrig tøserne, der skulle bankes. Men min mor gad ikke høre på hendes hyl. Hun sagde, at de var to alen ud af et stykke. Al den hyl op for ingenting. Jeg har nu aldrig hørt Vitas mor hyle rigtigt ligesom Vita. Men derfor kan hun jo godt have gjort det, når børnene ikke hørte det. De voksne havde så meget med det der, at børnene ikke hørte det; eller: »Hold nu op! Det skal børnene ikke høre på«. Den slags. Så måske hylede hun, alligevel, når vi ikke hørte det.

Eller måske turde hun ikke hyle for Ingeborg. Det var en gammel kone, som også var heks, når hun var inde i sit hus, og der ikke var nogen. Hun ejede det hus, hvor Lene og hendes far og mor og storesøster boede ovenpå, ved siden af vores. Hun var gammel, så gammel at hun ikke bare var rynket; hun var nærmest runken. Og krumbøjet og støttede sig til sin stok, der var sort med et mærkeligt damehåndtag. Og så gik hun med en lang sort kjole, der var helt tyk i det ned til jorden, så man næsten aldrig ku se de underlige sko med spænder, hun gik med. Og sådan en trøje over. Hun havde altid et sortagtigt tørklæde om hovedet. Hver morgen kom hun ud af køkkendøren med stokken i den ene hånd og pispotten i den anden; den var af porcelæn med blå blomster på, og så gik hun hen til en række rabarber, hun havde, og smed pis på dem. Og gik ind igen. Hun havde altid en masse rabarber om sommeren. Hun råbte altid efter min mor, at hun sku komme og få nogen rabarber. Nogle gange havde hun også lavet rabarbergrød, som hun sku have. Min mor gik altid derover. Men vi fik nu aldrig rabarbergrød de dage. Min mor sagde de lugtede for meget af pis, og man vidste aldrig, hvad de havde været i, men at hun mente det godt. Og så gik hun over med aftensmad til hende.

Hun havde også tørklæde om hovedet, når hun var inde i sit køkken, men det var anderledes. Og det var helt mærkeligt. Det var sådan et lyst ét med blå striber og mere tyndt i det. Det var, når vi skulle have vafler inde i hendes køkken. De var altid kolde, og så ku vi ikke li dem, men så tog vi dem med ud, og så ku hun ikke se, at vi ikke spiste dem. Køkkenet var ellers det eneste sted, hun havde varme fra komfuret. Inde i hendes stuer var der altid

koldt. Men der var en masse mærkelige møbler og billeder og figurer og sådan noget og et stort ur.

Hun råbte også nogen gange efter min far. »Heeenning«, råbte hun og så skulle han komme. Det var når han gik i haven og var på jagt efter de skvalderkål, han sagde kom væltende ind ovre fra hendes have. Men han blev alligevel ved med at gå og grave dem op det ene år efter det andet. Nogen gange prøvede han at lade som om han ikke hørte hende, men hun blev ved med at råbe efter ham. Og så gik han gennem hækken. Og ind i køkkenet. Nogen gange var det, hvis hun havde lavet suppe, og så havde han en krukke med hjem. Men vi fik det aldrig til aftensmad.

Hendes have var et godt sted; der var langt græs, skvalderkål og buske og brændenælder, hindbær og store træer og en masse skrammel og ben og jern, som vi samlede sammen og solgte til Trygsø, jernhandleren, der kom forbi en gang imellem på sin ladcykel og råbte op om: Gaaaammelt jern. Been. Købs. Så fik vi nogen øre for det efter vægt, men det var nok til, at vi ku få slik for det, efter at de var begyndt med pinocchio-kugler oppe ved slikmutter. Det var Louis'es mor. Louis var et underligt navn. Men han var god nok og gik i min lillebrors klasse, og så ku han blive hidsig. Det var altid godt at have en eller to af dem med.

Haven var skummel nogen steder længere nede og underlig klam, og de ben dér kunne blive ret sære de steder. Og når vi var dernede, og man så op på hendes vinduer derfra, så var det ligesom de blev flydende i glasset, og der var noget helt andet inde bagved; og man så somme tider nogen bevæge sig der inde i det. Hun havde også en kat. Og så snakkede vi tit om, at der måske alligevel var en heks og sådan.

Og hver gang vi fik læst de der historier om Hans og Grethe og det, så så vi altid, at heksen var ligesom Ingeborg. Bare mere ond i det og med vorter. Og vi blev bange for at gå op til hende, hvis hun råbte til os om at komme, og hun havde vafler. Men ellers var der ikke noget. Men måske var der en heks derinde de gange.

Men vi kom altså gående nede ved Torps Mark. Mig og Åse og Lene. Og jeg ved, at jeg havde nogle ledninger med, og at der var den slags stik på dem, et sort og et rødt, som blev stukket ind i radioen. Det var for at sætte elektrisk stød til Egon eller måske Orla, måske dem begge to. Det var gode våben. Og vi gik og snakkede, sikkert om hvordan de skulle få. Måske om, hvordan vi ku pine dem ved at sætte elektrisk strøm til dem, hvis de begyndte på noget. Ingen grænser for, hvor nemt man fik dem klareret. Jeg har sikkert gået og spillet godt op.

Da vi er lige ud for det stykke, hvor Torp havde kartofler øverst oppe på marken. Springer Egon op mellem kartoffeltoppene. De var høje helt op til midt på livet. Han har en støbejerns seksløber i hånden. En af dem de lavede nede på støberiet, som de lige var begyndt at sælge oppe ved isenkræmmeren, og som alle drenge i byen gik og plagede om eller allerede havde købt, hvis de havde solgt jern og ben nok, men det var mest de store.

Egon springer lige på og knalder mig en på siden af hovedet med revolveren. Og det gør ondt. Han har en trøje på, der er rød som rust. I det samme ser jeg Orla stå deroppe mellem kartoflerne. Om han griner eller ser slukøret ud, kan jeg ikke sige, men han står der.

Så løber jeg. Der er langt. Og jeg har sikkert en hoben flerfordoblede tanker undervejs. Er ydmyget. Græder velsag-

tens. Ondt gør det. Forrådt. De er feje. Vild og vred, og husker noget rødt flimmer omkring. Og sandet i fortovet og grønne kamilleurter. Ledningerne i hånden. Og Orla har været med til at ligge på lur efter os.

Og så er jeg i kælderens med de sorte grå koks og huggeblokken til optændingsbrændet, hvor øksen sidder og får den vredet løs og haler den efter mig ud ad havegangen. Jeg er nået ud på fortovet, da min mor griber mig i armen. Jeg får rykket mig halvt løs og hugget øksen ned i sandet. Det er løst og gulligt og giver en underlig blød og døv rekyl i øksen.

Her kunne historien sluttes med at sige, at fra den dag legede jeg ikke med tøser længere. Men det ville sikkert være løgn. Det ved jeg, det er, men på den anden side overgik jeg på den tid til drengeflokken. Mig og Orla havde gennem hele drengetiden et ubrydeligt venskab, var altid sammen og holdt sammen. Hvordan vi fik det i stand efter den omgang – for det var vist alligevel Orla øksen gjaldt – husker jeg ikke.

Ej heller, hvordan det var med Egons indblanding i historien, ud over at han siden hen var med som én, der kom og gik og mest gik sine egne veje, men vi kunne altid regne med ham. Han var god at have med.

3. Tilbagekomst

Hvad jeg tror at huske er, at nok gjorde jeg mig hidsig over at blive holdt tilbage, men at der samtidig var en befrielse i at blive det, frem for at skulle beherske sig eller slå til på egen regning og risiko. Jeg kæftede sikkert op, hylede og skreg og prøvede at rykke mig fri, men jeg har en fornemmelse af, at jeg samtidig var glad og på nippet til at bryde ud i latter over, at frygten ikke styrede længere, og at man ikke var nødt til at lade vreden råde og regere. Hvad ved man? Hvad er det man husker?

I det mindste var jeg ikke så bange for at risikere nogen på skallen efter den omgang eller så bange for mig selv.

Det rigtig grimme var måden, erindringerne kunne få sig til at ligge i med nonnespøgelserne og lave kuldslåede spørgelsesbørn på dem. Fandens til mylder det kunne være blevet til. Man kan ikke sige sig helt fri af skræk for den sag. Måske er det ikke sidste gang man må lyve sig til det.

Lad Canetti få det næstsidste ord:

Men en viden om det følte har man endnu ikke, det må først træde frem for ens øjne, hos andre, for at man kan erkende det. Virkeligt bliver først det erkendte, som man forinden har oplevet. Uden at man kan benævne det, hviler det først i år, så står det der pludseligt som billede, og det, der overgår andre, skabes i én selv som erindring: nu er det virkeligt.

– Men holder den nu også?

Spor

En dag er Jakob faldet i ulykkelighed. Den er dyb og går gennem gråd da den løser sig. Hindsides gråd og ulykke er der et sted. Ud af stilheden der siger han:

– Jeg kan huske ham Henrik fra da jeg gik i børnehave. Vi gravede engang en sten ned ved stakittet sammen. Den ligger der måske endnu. Jeg så ham engang ude i Gellerupcentret. Det var da jeg gik i tredje klasse. Det var ham. Hans mor lignede osse.

(Publ. i Information, 9. december 1982)

Hvis man vil se praktisk marxisme...

Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012
ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen

Hvad er så forholdet mellem leg og den samfundsmæssige dimension?

– Flowbegrebet passer ikke helt til det økonomisk sociale system. Altså nu er det de her legekvaliteter, der er på dagsordenen, som er direkte grundlæggende, både evner og færdigheder i forhold til et selvfornyende erhvervssystem. Pædagogikken har været forbundet med managementtænkning. Og samtidig er flow blevet et in-ord, altså med den narrative og den æstetiske organisation allerede i 1980'erne, og der var en periode, hvor netop leg, legebegreb, legekultur og så videre var et stort hit, i 1980'erne og 1990'erne, et nøgleområde. Og så kommer den pædagogiske regenerering eller pædagogistiske regenerering, for at sige det sådan, og det er ikke bare pædagogistisk, det er dér, *new management*, altså den der sociale *engineering*, historisk sætter sig igennem i hele det offentlige system og i erhvervssystemerne.

Jeg kan sagtens se, at hvis du har den definition af leg, og hvis du har den tænkning omkring leg, som ligger i alt det her, så har pædagogikken..., så kan de lige, haps?

– Det har ligget der siden slutningen af 1960'erne faktisk i det her, og det er specielt forstærket med det med leg og i første omgang med rim og remser og den slags, og det var noget, jeg allerede på det tids-

punkt blev kritiseret for af de andre marxister. Det er jo egentlig det, allerede Marx snakkede om, at mere og mere bliver varegjort og kapitaliseret. Pornografiens frigørelse i slutningen af 1960'erne er egentlig det typiske eksempel på lige præcis det der, en frigørelseshistorie, der skubber til nogle tabuer og nogle grænser, og så siger det bare haps. Det samme skete med rockmusikken. Så det var noget af det, jeg tidligt måtte forholde mig til. Det, man gik og gjorde, det var produktudvikling for betrængte systemer. I det her tilfælde for sådan noget som danskundervisning og sprogsocialisering og den slags ting. Men på den anden side, det kan man aldrig tage højde for. De siger haps, uanset. Man ser den ene bølge af instrumentalisering og funktionalisering og specialisering efter den anden, det er en gammel historie. Men den havde et gennembrud omkring år 1900, hvor psykologien blev opfundet, og vel at mærke psykologien, ikke så meget i freudiansk forstand, den havde selvfølgelig også sin produktudviklingsdimension i det der spil, men mest i form af behaviorisme, og da er det, at man i særlig høj grad får brug for folk, der har motivation for arbejde. Det er motivationsbegrebet, der kommer på dagsordenen. Som man får brug for i forhold til tidligere slavearbejde og industriarbejde. Det betyder, at psykologien bliver en slags baggrund for økonomien, direkte omsat. Økonomien opstår jo også som fagområde. Hvis man

vil se praktisk marxisme, så har man altid skullet gå til industrien. De har jo tænkt eller i hvert fald praktiseret på de måder. Ebba Strange fortalte, at hun havde en underlig oplevelse, da hun kom i folketinget

for første gang i begyndelsen af 1970'erne, at det var sgu underligt, for dem, der var mest nysgerrige, og som hun snakkede bedst med, det var dem fra Industrirådet.

Børnekulturforskning i et historisk og uddannelsesmæssigt perspektiv

Publ. i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 54, 2010. Oplæg på BID-konference efteråret 2008. Forelæsningsen er skrevet af fra lydband.

Herdis Toft (introduktion): Jeg tænkte at det skal handle om at børn ikke bare er børn. Og drenge er ikke bare drenge og piger er ikke bare piger. Det er også noget med de vilkår børn lever under, det betyder noget for deres kultur. Det har jeg i hvert fald hørt dig sige noget om mange gange. Så her kommer noget om at det ikke er alle børn der har det samme (fællessang)

*Sørens far har penge...
(Axel Breidahl/Louise Levy)*

*Sørens far har penge
og ko og kalv i vænge
og hø og halm i lo
Lille far har ingen ko,
|: og han har ingen penge.:|*

*Sørens far har heste
og guldbroderte veste
og strømper lyse grå
Lille far har ingen vest
|: og han har ingen heste.:|*

*Sørens far har Søren
og mange andre børren
og bitte små som jeg
Lille far har bare mig
|: og jeg er ingen Søren.:|*

Flemming Mouritsen:

– Ja. Den der ved jeg ikke rigtig (Jorn på OH). Den er nærmest en ikon. Men den hænger der nu. Jeg syntes I skulle have

noget at se på, udover mig. Og så ved jeg ikke rigtig hvad jeg skal sige til den der (sangen). Nej...

Men den der (citater på tavlen). Det er fra en militærhåndbog. Og den synes jeg er god. Ikke mindst fordi, faktisk, der kom en af de der i radioen da jeg kørte herved, indover, at der var en spøgelsesbilist på vej i sydgående retning på motorvejen mellem Skanderborg og Horsens, men der var jeg heldigvis syd for... Spøgelsesbilismen, den har noget at gøre med GPS'er.

Men det er altså også lidt en metafor for hvad der kan være på færde i det her felt som forskningsfelt. Og det jeg så vil snakke om, det er så historien i det her felt. Og den er jo ikke mindst interessant for os gamle. Jan han mente at den sang der kom op på tavlen, det nok var »Jens Vejmand«!

Jeg kan nemt fortabe mig i det her. Men det jeg vil gøre, det er at jeg vil prøve at se på hvor det her område det opstår som forskningsfelt og kommer ind i forhold til uddannelser og den slags ting. Og det vil sige at jeg vil prøve at ridse en situation op som ligger tilbage i slutningen af tresserne og begyndelsen af halvfjerdserne, hvor de her forskellige flader faktisk konstituerer sig, kan man sige, i sådan et trefløjet kultur-begreb. Ikke bare i to leder, som ved Fjord Jensen.

Egentlig som man stadigvæk har set på færde, hos Jan på den ene side og hos Beth på den anden side, i forhold til hvad det er

for et genstandsfelt vi forholder os til. Og det har jeg det lidt med at det er et af projekterne, også når vi snakker forskningsnetværk og den slags. Det er et spørgsmål om: hvad dækker det her børnekultur egentlig over? Hvad er det for et genstandsfelt vi arbejder i? Og der er mange forskellige perspektiver i spil, og ikke mindst fra firserne og fremefter. Og hvor man kan sige at der sker sådan en slags *cultural turn* og hvor både pædagogikfag og sociologifag og forskellige andre områder orienterer sig i forhold til kulturbegrebet i en situation hvor kort og terræn ikke rigtig længere svarer til hinanden, og hvor de modeller og teorier og kortlægninger der stort set har været dominerende indtil firserne, de går i opbrud. Man kan sige at den pædagogiske forståelse gennem udviklingsparadigmer og den slags ting, at den falder sammen. Og det vi så har set her op igennem halvfemserne og i det her årtusind, der er en regenerering af pædagogik på nogle andre betingelser, bl.a. med et helt andet teknisk dannelsesideal og med et, det kan man godt sige, til dels i hvert fald, sociologisk funderet forståelse af pædagogikken, på det teoretiske niveau. Bare sådan noget som evidens og den slags test, hvad der ellers er på færde, har noget med den drejning at gøre.

Men tilbage i tresserne var stort set sådan noget som et børnekulturfelt, det var ikke... selve begrebet var egentlig ikke særlig forankret. Børnekulturbegrebet går tilbage til 1900. Ellen Key er en af de første der forholder sig til det som et område.

Det bliver identificeret... Det bliver derimod identificeret med nogle forskellige aflæggere. Sådan noget som børnelitteratur fx er et etableret, kald det en social, institution eller konstruktion. Og det samme det gælder sådan noget som

børneteater og børnemedier. Der kommer fjernsyn og den slags ting på bane. Og det trænger sig mere og mere på at få arbejdet med de her ting. Også fordi det arbejde der har ligget omkring børnekulturen indtil da, det har stort set ligget i sundhedsvidenskabeligt regi, i psykologi og i pædagogik. Og der, kan man sige, der har udviklingskonstruktionen været fremherskende.

Jeg kommer selv ind i det her område i slutningen af tresserne ad to veje. Det ene, det er at jeg underviser på et pædagogseminarie mens jeg studerer, og det der, der mest eftertrykkeligt altså dels den der oplevelse af at her er der noget der er gået i opbrud. Altså sådan et traditionelt dannelsesfag som litteratur og dansk dengang, det hang simpelthen ikke sammen med resten af uddannelsesfladen. Det var sådan et kulturradikalt, reformpædagogisk seminarium der lå i religionskrig med det kristelige seminarium i den anden ende af byen. Så var fronterne ligesom markeret, og der var en helt klar selvforståelse. Men samtidig var der det forhold at nogle æstetik- og kunsthøgskoler, de såkaldt musiske fag dengang, de var praksisfag på den her type seminarier. Musik for eksempel, bevægelse – hop & spring – hvad de nu ellers vil kalde det i dag, et eller andet kropsgtigt fag.

Men de havde faktisk en funktion hvor udøvelsen, det at pædagoger kunne noget. De skulle sgu kunne noget musikalsk, de skulle kunne noget med bevægelse, de skulle kunne noget med drama, og så havde de værkstedsfag som det helt centrale fag (...). Og det var ikke et spørgsmål om at de skulle have nogen redskaber, nogen pædagogiske redskaber, det var mere et spørgsmål om at de selv kunne noget. Og så – i musik var det nok tydeligere, der

handlede det også om at de kunne udøve, rytmisk musik med børn. Og det var et lidt frelst (?) foretagende, indianerdans, bongotrommeri og den slags ting. Og der landede jeg, dels som en bondeknold fra Vendsyssel der var flyttet til storbyen og ind i det kulturradikale miljø, også på universitetet.

Men det største kultursammenstød, det var sådan set det mellem universitetet og litteraturfaget og så seminarierne, selvom det var den samme kulturradikale selvforståelse der lå bagved, og selvom to af lærerne fra instituttet Møller-Kristensen og FjordJensen faktisk underviste på børnehaveseminarierne. Men der var dansk i bekendtgørelsen designet som et dannelsesfag, det lå ved siden af alting. Det var til personlig udvikling. Og sådan noget som børnelitteratur, det var nævnt at det kunne man da godt tage op, men helst i form af erindringer fra etablerede forfattere, fx Tove Ditlevsens erindringer og sådan nogen ting. Og samtidig var jeg så skolet op på universitetsinstituttet, i faktisk et stort opbrud fra den traditionelle dannelsesfag i litteraturfaget og så over i det vi kalder Nykritikken hvor det i forholdet til teksten alene, og teksten forudsætningsløst egentlig var i..., fordi man ville have rensset hele den der biografisme som lå i litteraturfaget, ud.

Men der sker så på universitetet også det at der går faget i opbrud i slutningen af tresserne. Hele den store sprængning af universitetsfagene, specielt de humanistisk-æstetiske i den periode. Og der kommer en hel række af... Vi taler også om det udvidede tekstbegreb, tekst bliver sådan et begreb der jo siden hen er kommet til at dække alt muligt.

Og nu har vi så fået den her. Det vil jeg komme tilbage til.

Her sker et opbrud, og det betyder at alle de ting som vi ellers har set har været ekskluderet fra interessefeltet, det trænger sig på. Og det har selvfølgelig sammenhæng med hele det sociale opbrud, blandt andet ikke mindst sådan noget som skolens ændring, gennem den der virkelig radikale, gennemgribende reform i '58 som knæsætter reformpædagogikken som det grundlæggende. Og det betyder jo så også en opprioritering af det æstetiske, det musiske, det kunstneriske og den slags ting. Og der lå jo en tradition som sagt på børnehaveseminarierne fra før.

Men det der trængte sig på på børnehaveseminarierne som et eksempel på den her sprængning af de gamle fag, det er at, det er at det ikke er til at finde ud af hvad man skal stille op med sådan et fag her, på et seminarium på de betingelser der er givet. Og samtidig kunne man se at de andre fag, de musiske fag, de havde noget i sig i den forstand at de også udvikler nogle praksisformer. Så det bliver et spørgsmål om at finde ud af at koble den her universitetstradition og den her dannelsesstradition med seminarieområdet og med de praksis'er der også kørte der.

Og det er jo indlysende, selvfølgelig, bagefter, at sådan noget som børnelitteratur, ja, det må være helt oplagt, at de skulle da vide noget om børnelitteratur. Det er den måde det kan komme til at hænge sammen på, i forhold til uddannelsen og i forhold til det arbejde de skal gøre med de unger. Sådan at de i det mindste har en vidensbaggrund.

Det er ligesom det ene ben. Og det blev, for mit vedkommende, blandt andet i kraft af den Aarhuskole jeg havde gået i. Det blev sådan en kulturhistorisk kontekstualisering af litteraturfaget. Der hvor det historiske er centralt. Og det har

jeg det faktisk med i dag, at det er et af de aspekter der trænger til en alvorlig regenerering. Altså også vores egen historie som fagområde og med hensyn til den forskningsudvikling der har ligget i sammenhængen.

Der har været en udvikling i retning af sådan en... Altså antropologisering kan være god på mange måder, men samtidig mener jeg også den har skubbet en historisk refleksion til side med hensyn til hvor vi er henne, og med hensyn til fortid, og den slags ting. Selvfølgelig er jeg gammel og alt det der. Men det er sådan en fornemmelse af at fortid på en måde bliver slettet, sådan at vi ligesom opererer i de samme skematikker selvom der er sket et radikalt opbrud i historien.

Men det er et eller andet med at få etableret nogle nye kortlægninger. Så den ene side af det, det blev (skriver på tavlen) sådan et lidt mere klassisk forsøg på at drage sådan noget som børnelitteraturhistorien frem, og få den kombineret med en kontekst. Det der sker i den der Aarhuskole, der er at der rent faktisk allerede i tresserne sker nogle overskridelser i retning af nogle nykontekstualiseringer af litteratur. Men det gælder egentlig også de andre kunsthøgskoler. Og her bliver den historiske kontekst, den bliver det centrale omdrejningspunkt. Fjord Jensen kalder det perspektivisme. Det er hans bud på at overskride dels en dannelsesstænkning, dels en nykritisk forholden sig til en æstetisk tekst isoleret. Men samtidig med en vægtlægning på det æstetiske udtryk som noget i egen ret og med en særlig mening og betydning og formskabende dimension.

Litteraturfaget i denne her periode er faktisk et meget centralt fag i hele sådan den offentlige debat. Det er omdrejningsfaget. Og det er i høj grad fra arbejde med

de litterære tekster og den slags ting at der udvikler sig sådan et opbrud i retning af også at kontekstualisere tingene i en social kontekst. Og det vil sige at den kulturhistoriske dimension kombineres og det sker så specielt op i halvfjerdserne blandt andet med marxismen og de ting som en central dimension. Marxismen er, det synes jeg kan være vigtigt at sige, lige så meget et redskab til at forstå de her tekster og få dem placeret i en kontekst, som en ny kortlægning, som det er et spørgsmål om, at... det er det mytologien, den går sådan set ud på at der bliver lagt et marxistisk låg, en marxistisk forståelse, ned over hele det æstetiske felt. Og det er, kan man sige, det er mit arbejde, i hvert fald i mit tilfælde, med børnelitteraturen, det er ligesom født ud af den her situation, udsprunget simpelthen som en slags nødvendighed i det der pædagogiske arbejde på børnehaveseminariet, først og fremmest, for at få det givet en eller anden form for funktion (?).

Men samtidig så kører de store debatter om trivialkultur og alle de nye medier og den slags ting som det der fordærver børn og unge. Der er nogle mægtige debatter om trivialkultur. Og vi har sådan en dannelseskultur – eller offentlighedskultur, som for eksempel også i DR – der er dominerende. Så der er nogle meget stærke sager op igennem tresserne som kulminerer i slutningen af tresserne i det her felt. Det gør så også at man kan arbejde med nogle andre typer stof; altså børnelitteratur kommer ind sammen med triviallitteratur først og fremmest. Og sådan har børnekultur egentlig altid været regiet, som en slags triviallitteratur.

Hvis I læser sådan noget som anmeldelserne af H.C. Andersens eventyr for eksempel, så er det helt tydeligt at det er det snit der kører. Og det betyder at der

har været lagt en moralsk-pædagogisk vinkel på det her stof på den ene side. Og på den anden side, så udvikles der også op igennem historien, men kulminerende i tresserne, en opfattelse af de her som kunstneriske udtryksformer i en direkte opposition i forhold til den pædagogiske tænkning, og det at børnekulturen skal være formativ, at den skal virke ind på ungerne med det rigtige, det er en interesse. Men samtidig er der på den anden side den såkaldte triviallitteratur, massekultur, hvad den nu ellers bliver kaldt på den anden side som et fordærv, ikke-pædagogisk, moralsk, samfundsmæssigt, opdragelsesmæssigt, dannelsesmæssigt, oplysningsmæssigt, men også som en opposition – en modsætning – til det kunstneriske. Så de kunstneriske udtryk bliver centrale i en slags løsning af sådan nogle tendenser, både den dominerende påvirkningsstrategi i forhold til børn, men så også trivialkulturen. Og der er udtrykket magt (skriver)... Så der ligger sådan et kulturfelt, altså, hvor der rent faktisk er etableret nogle flader og nogle distinktioner og den slags ting. Så har vi rent faktisk en helt særlig kasse (skriver)

Der kører fx en hel masse diskussioner i forhold til sådan noget som underholdning og TV og radio og oplysningstankegangen – ud fra de betragtninger at trivialkulturen, markedskulturen og heller ikke den pædagogiske, det er ikke rigtig folkekultur, det er ikke ægte folkekultur. Det er ikke folkekultur på den led. Samtidig med at folkekultur som folkekulturen i middelalderen, i almuekulturen og sådan noget, hele tiden har været dyrket og også omformet og omsat til et kunstnerisk niveau. Så der ligger ligesom sådan en kasse her af noget andet. Også fordi den jo oprindeligt var en mundtlig kultur. Den er så

blevet indoptaget i skriften, folkekulturen, på forskellig vis. Og der er nogle ret spændende, faktisk, man kan lave nogle meget spændende undersøgelser af sådan noget som eventyrdigtning og hele den måde hvor eventyr er blevet omsat på op igennem historien. Man kunne lave sådan en historisk linje, hvor man vil kunne aflæse, faktisk, de forskellige epoker fra (...:20:40) og så videre. Som ligesom har ligget, fra Brødrene Grimm og H.C. Andersen og videre ud.

Men samtidig har den karakter af en slags modkultur. Så de her to (tegningen) ting er ligesom det der ligger i tiden, noget der er vigtigt at beskæftige sig med. Også fordi her kommer så med den her sociale orientering, der kommer så de aspekter ind at her har vi det rigtige folk, for at sige det på den måde. Og her udvikles sådan noget som, dem der kommer på samme tid, de fagområder der udvikles og etableres i universitetsregi. Det vil sige kvindelitteratur, kønskultur, arbejderkultur, arbejderlitteratur, forskellige andre typer af det som så siden bliver til en slags subkultur, men som har deres rødder i folk, for at sige det sådan, eller i hvert fald forholder sig på en anstændig måde til de udtryksformer.

Men samtidig er der så hele det rabiate modkulturelle aspekt, altså som blandt andet ligger i det jeg har været ind på omkring lærerkultur (...) og Rindalisme og sådan noget, men den ligger der jo hele vejen ned igennem den her type kultur. Og der har man så, og det blev så noget af en forløsning for mit vedkommende, i forhold til universitetstraditionen, i forhold til seminariet og brugbaregørelsen af det her fag, og det var den der opdagelse af at der jo faktisk lå sådan en mundtlig folkekultur i børnehøjde, som lå ved siden

af hele den der, som lå ved siden af den pædagogiske institution, som lå ved siden af kunstinstitutionen og lå ved siden af markedsinstitutionerne. At børn var rent faktisk den eneste gruppe i samfundet, for nu at sige det på den måde, der havde en bredspektret og etableret folkekultur eller almuekultur eller hvad fa'en for et begreb. Folkekultur er da et dødssygt begreb i dag, men det er ligesom det der var at identificere det med. Men det vil sige en stor, blomstrende, mundtlig kultur som faktisk rummede alle de genrer af fortællinger, sange, hvad det nu ellers kunne være, rim og remser ikke mindst, og det var alt sammen karnevalistisk og i en eller anden form for opposition. Og ungerne brugte det direkte. Og der havde man jo erfaringer med fra sin egen barndom jo også. Den måde vi mishandlede salmevers og salmer og alternativ fader vor. Og alt det der som kørte op mod disciplinskolen som herskede dengang.

Nå, men som jo stadigvæk fungerede i fuldt flor i reformpædagogikkens regi. Der var ikke mindre at gøre oprør imod. Der var jo nogle andre ting.

Og man opdagede at unger faktisk tog hele trivial- og markeds-kulturen og tog fat i den og vendte den om. Det vil jo sige at hver gang der havde været et Grand Prix, og Melodi Grand Prix, det var jo virkelig det værste dengang, Eurovision, det var virkelig det værste af det værste dengang. Jeg ved ikke, nogen af jer kan vel huske stadigvæk, at der var en periode hvor Danmarks Radio bojkottede Melodi Grand Prix, men det blev de nødt til at genoptage. Men hver gang der havde været sådan et Melodi Grand Prix i de år der, da havde ungerne en omsyngning af det stof samme dag, samme aften, dagen efter. Og den var stort set enslydende

over hele landet. Og det var en eller anden sjofel, beskidt omsyngning af det her. Jeg ved ikke om I kan huske, Poulsgaard han havde også en, pludselig begyndte der jo at komme sådan noget modkultur, det var det store dyr i åbenbaringen dengang. Det var at etablere modkultur.

Men... Det bliver et projekt, det bliver et modkulturprojekt, faktisk, i bred kulturpolitisk skala, som er knyttet til diverse typer af bevægelser. Der er nogle meget kraftige bevægelser på det tidspunkt i forhold til hele det pædagogiske system. Lærerne overtager jo skolerne her på det her tidspunkt og laver dem om. Og kvalificerer sig ved de her kritiske strømninger. Det samme gælder ikke mindst pædagogerne. Og det bliver jo så også et spørgsmål om at deltage i udviklingen af den her modkultur. Jeg ved ikke om I kan se det, men her har I ligesom tre strømme der flyder sammen. På den ene side så har vi den mere traditionelle beskæftigelse med sådan noget som børnelitteraturen, det vil sige medier for børn. Og det sker jo så også på sådan nogle institutter som Dramaturgi og sådan noget, hvor de begynder at arbejde, Kunsthistorie er også med i de her aspekter der har med børn at gøre. Så der er en bred vifte af initiativer og afsæt på det her felt hvor det at få lavet modproduktioner til dannelseskulturen, den pædagogiske kultur, trivialkultur, det bliver faktisk dagsorden der sættes. Den kommer jo så selvfølgelig blandt andet i den etablerede del. Jeg vil sige at det er kritisk arbejde med de her medier, men også en gennemgribende forandring af det kulturhistoriske perspektiv.

Det viser sig jo så at der er en hel stribe andre der arbejder med sådan nogen ting i den her periode. Ikke mindst i Tyskland. Der findes faktisk nogen af de bedste kul-

turhistoriske skrifter på udforskning af børnekulturhistorien, for at sige det på den måde, inden for de etablerede mediesystemer. Men det er et spørgsmål om hele tiden at forholde sig til at det er et spørgsmål om at få den slags produktion inden for de her medier. Det gælder også, hvis I tager børne-TV for eksempel, så er det jo den her periode hvor de virkelig kører derudad med eksperimenterende tv.

Så det er ligesom fælles omdrejningspunkt: En historisk, ideologikritisk holdning til de etablerede institutioner, medier, den slags ting, hvad enten det er trivial eller pædagogisk orienteret... Og så en produktion af, et boom af de her kanaler til alternative, et andet hit-ord, det er alternativ, alternativ til de her former. Og det alternative, det kan gå to veje, det kan dels jo gå i retning af de etablerede medier, dels kan de jo også gå i retning af mere dagligdags produktion, det at forholde sig til folks og børns produktion af hverdagsliv – for at referere til din udtryk (Jan K.) – og af kulturprodukter der ligger inden for det æstetiske felt.

Det flyder ligesom sammen her, hvor det ikke bare er et spørgsmål om at kultur er noget man har, det vil sige dannelseskulturen (...) eller for at tage Fjord Jensens, eller at kultur er noget man er, altså »the whole way of life«. Det er i høj grad det antropologiske paradigme som Jan repræsenterer, ikke, mens Beth i højere grad har et kulturbegreb som er smallere og knyttet til de æstetiske udtryk. Og det tror jeg, det er en afgørende forskel. Men jeg synes samtidig der er hamrende vigtigt at begge de typer af kontekstualisering eller hvad vi skal kalde det, er til stede. Altså det ene vil altid være ligesom kontekst for det andet for at sige det på den måde. Det er der vi ikke låser teksten. Når vi arbej-

der med de her udtryksformer, det stiller krav om nogle særlige metoder, hvad enten det er æstetiske udtryk eller det er hverdagsliv i al almindelighed. Og samtidig, i det øjeblik man arbejder med flere (del-?) tekster, vil man hele tiden komme til at forholde sig til den sociale kontekst, for at sige det sådan. Den kontekst der er om hverdagsliv. Derfor er sådan et udtryk som legekultur i denne her sammenhæng er et bedre udtryk end leg, fordi leg er i højere grad et filosofisk begreb, mens legekultur i højere grad refererer til det jeg vil kalde fænomenverden, terrænet. Så det kan være det at holde fast i de her slags og perspektiver på forskellige ting, det er afgørende. Men også for at vi ikke ryger i totterne på hinanden på nogle sindssyge grundlag og at det ene ligesom skal krediteres i forhold til det andet...

Det stiller nogle forskellige krav, også metodisk. Og der er det at der måske er en tendens til at man forholder sig meget overordnet og alment til det, i højere grad ser på verden med kortets øjne end med terrænets. Eller i forhold til bevægelser i terrænet. Der er en meget høj grad af, lad os sige overordnet, meta-teoristyring og metaforståelser på de forskellige områder. Så for mig er det et spørgsmål om også at etablere materiale der så at sige kan bruges igen. Og hvad enten det er undersøgelser af det her mundtlige, æstetiske felt, af legekultur, eller det er undersøgelser af hverdagsliv. Det er noget af det som jeg synes vi skal snakke om i forhold til sådan en arkivdannelse. For det er faktisk noget af det der mangler. Noget af det jeg er rendt ind i, den ene gang efter den anden, for eksempel med hensyn til historisering, det er at den egentlig er umulig at lave, også fordi sådan noget som legekultur og de ændringer der er sket, de radikale æn-

dringer der er sket i legekulturen, i børns liv i dag, fordi der ikke rigtig er noget historisk referencemateriale simpelthen.

Jeg kan give et eksempel. Jeg lavede engang sammen med pædagogstuderende, det var dengang vi havde gode specialer på børnehaveseminarierne. Det var i et helt semester hvor de halvdelen af tiden var ude i praktik i praksis og kunne tage deres projekt med ud der, og så havde vi den anden halvdel af tiden, der var til kontorarbejde eller teori som det hed. Der lavede vi, jeg kan huske, med en gruppe studerende, sådan en stor kortlægning af rollelege i Aarhus. Det var ud fra sådan en sociolingvistisk som dengang var meget oppe i tiden, socialisationsforskning, sociolingvistisk, en stort anlagt undersøgelse i fire forskellige miljøer i Aarhus. 12 studerende med i gruppen der, og de var simpelthen ude og optegne rollelege af alle slags i de her institutioner, i en middelklasse-, i en borgerskabsinstitution, i en arbejderklasse- ude i Gellerup parken, og en som vi troede var sådan en, inde i midtbyen i Aarhus, Falstersgade, men det viser sig så at det var et akademikerkvarter, det var studerende, sådan nogen. Og den største forskel vi fandt i de der – det var stort, vi havde nok 200 rollelege eller sådan noget; dengang var det jo noteret ned, der var hverken computere eller kopieringsmaskine eller noget som helst, og vi fik det sat op både i spalter og... i sådan nogen skematikker, og så fik vi fat på også de der forskellige æstetikker der kører i de der rollelege. Der hvor den radikale forskel var, det var mellem dem ude i Gellerup-planen og så dem inde i Falstersgade, de der akademikere, der boede derinde. Og der hvor det viste sig, der hvor det virkelig markerede sig, det var nede i fænomenets mikrodetaljer, nede i det æstetiske

niveau. Det var måden de bevægede sig på, det var måden de hele tiden tilsyneladende uformidlet skiftede fra det ene tema til det andet, og hvor dem ude i Gellerup Planen de kørte fuldstændig vanvittigt, og det så bare ud som slagsmål. Men der kunne selve arbejdet med det, det kunne vise nogle andre ting.

Men det var sådan noget der direkte gav materiale, fra dengang, og det havde vi slet ikke mulighed for at sammenligne med nogen tidligere måder at lege på. For dengang var verden jo allerede blevet så moderne. De gik i børnehave og alt det. Men det materiale der, til en vis grad kunne sige noget om nogle gennemgribende forestillinger om børns væren i hverdagen og i verden i forhold til hvordan situationen er i dag, hvis man lavede sådan noget tilsvarende.

Men der har vi det med at vi på alle de her felter, der mangler vi at akkumulere det her materiale, vi mangler faktisk også nogle arkiver til at akkumulere de her forskellige typer af materiale enten det er af den ene eller den anden slags, for faktisk at få bund i hvad er det der er på færde med det her børneliv. Vi har sådan en parat matrice vi putter ned over det, på børn og det hele med, men vi kommer ikke rigtig ned, der hvor det gør sig bemærket i de her mikroniveauer. Og der er to typer. Det vil sige at det kræver, det felt her, en antropologisk analyse, men det kræver også en kulturhistorisk dimension, og det kræver så også at vi faktisk arbejder i højere grad med de tekster vi nu arbejder med. Hvad vanskeligheder har vi, hvad er det egentlig for nogle tekster vi har når vi laver sådan et feltarbejde og optegnelse her?

Så jeg mener faktisk at det her børnefelt, fordi det er så bredspektret som det er, at det rummer nogle potentialer også i

forhold til at overskride sig selv på mange måder. Altså os selv i en forholdsmæssig dagsorden fordi vi styrter ind (?) i nogle problematikker i det her felt, som jeg tror, gør sig lidt stærkere bemærket her end de gør på så mange andre områder.

Ja, men jeg må vist ikke mere. Jeg vil lige sige til slut, bare lige lidt om de her uddannelser i tilknytning til det her. Jeg håber jeg har lavet den her skitse så den viser at der ligger sådan ligesom fire dimensioner i de her, og de kommer til at sive ind i hinanden, forholdsvis. Den traditionelle litterære den siver ind i børnehaveseminariet, nemlig i forhold til at skaffe sig en viden, i første omgang om børnelitteratur, og kvalitet og den slags ting, men også et spørgsmål om brug af børnelitteratur, og i tredje omgang, der hvor jeg har det første hold på universitetet, det er i begyndelsen af halvfjerdserne, det er i 72, der er faktisk allerede der, det er et af de steder hvor det viser sig at den børnedimension den gør sig bemærket som noget særligt, det er sådan noget som receptionsaspektet, altså den måde som børn indoptager det på, fordi den gamle effektteori, påvirkningsteori, den ikke holder. Det var sådan noget vi arbejdede med i en projektgruppe allerede der i 72 kan jeg huske. Det andet det var at skaffe sig nogle kontekstualiseringsredskaber, nogle forståelsesredskaber til det her, og de lå blandt andet i sådan noget som socialisationsteori og ikke mindst i det at Ariès havde skrevet den der *Barndommens historie* som gav en mulighed for at

historisere det her på en helt anden måde, og se barndommen som en moderne konstruktion, som noget særligt. Og det her kom tidligere i det her børnekulturelle felt i forskningssammenhæng end det gjorde i så mange andre sammenhænge. Fordi det var en nødvendighed at en traditionel, klassisk, litterær forståelse slog ikke til her, i forhold til det her, der var noget andet på færde her; blandt andet det at de indoptager det her på en anden måde.

Og der ligger så dels det at der udvikler sig forskellige uddannelsestyper. Og der er en bred sammenhæng i seminariesektoren som også slår igennem, i retning af at etablere det tredje felt, at kultur er ikke bare noget man har eller er, men det er også noget man gør. Altså den her dynamiske proces i kulturen, at den hele tiden ikke bare reproduceres, men at den hele tiden produceres, og at det man producerer, det er hverdagsliv, igennem de her forskellige typer af medier, hvad enten det er arbejderkultur eller ej.

Så det ligger i forhold til nogle institutioner og så kommer det så det at faget op igennem firserne- ellers var det jo hver mand på sin tue, forskellige løsere sammenhænge, ud over hele Norden, også ude i det europæiske. Men der udvikler sig faktisk allerede dengang en hel stribe netværk, blandt andet i kraft af den her modkultur-bevægelse. Det betyder så også at i børnekultursammenhæng der var det et mix imellem udøvende forfattere, dramatikere fx, og forskere og formidlere. Og det...



Så laver hun teselskab på maven af mig

*Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012
ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen*

Jeg er træt der om morgenen, og hun får mig vækket alt for tidligt, og det, vi har fundet ud af, det er så simpelthen, at jeg ligger på hendes madras der, så kan jeg ligge og læse lidt, så kan jeg ligge og falde i søvn, og det er faktisk det bedste, når jeg falder i søvn, så laver hun teselskab på maven af mig. Vi er ikke så gode til det der rollelegspis, jeg gider i hvert fald ikke rigtigt, det gør jeg sgu ikke...

Jeg er god til at være syg eller noget andet ikke, så kan jeg bare ligge, eller jeg kan

sidde eller sådan noget. Og så er jeg der alligevel som en brik i spillet...

Det handler om, hvorvidt de voksne gør noget, og så er jeg næsten ligeglad med, hvad det er, om det er en eller anden, der har et astronomisk trip og sætter børnene til at læse om stjerner og planeter og big bang og alt det der og læser for dem om det og er helt bidt af det. Eller det er at lave mad for eksempel, gå på torvet med dem, købe ind for den sags skyld.

Brug børnenes nysgerrighed

Kig på, hvad børnene kan, frem for hvad de ikke kan

Publ. i Dansk sang, Årg. 63, nr. 1, 2010/2011, s. 10-15. Interview ved Erik Lyhne.

Du har arbejdet i en menneskealder med børns kultur. Hvordan kom du i gang med det?

– Det startede tilbage i 60'erne med, at jeg underviste i dansk på Socialpædagogisk Børnehaveseminarium. Sideløbende underviste jeg på Nordisk Institut på Aarhus Universitet bl.a. i H.C. Andersens eventyr. På seminariet var der en stor gruppe lærere, som var funderet i et kulturradikalt reformpædagogisk miljø. På det tidspunkt stod de såkaldt musiske fag stærkt. De studerende blev uddannet til at bruge fagene i praksis. Der var stor respekt for børns udtryksformer, såsom tegninger, rytmiske lyd og sange, deres motorik, sprogbrug, remser og fortællinger. En af mine kolleger var Jytte Rahbek Schmidt¹. Hun havde studeret hos Astrid Gøssel² og Bernhard Christensen og havde i mange år arbejdet med børns musikalske udtryk og brugte dem som grundlag for undervisning og øvelser.

Du arbejder med begrebet legekultur. Hvordan er du kommet frem til det?

– På universitetet havde jeg arbejdet med middelalderkultur og folkelige traditioner, eventyr og sange, som på de tider gik under samlebetegnelsen leg, og hvor både spillemænd og gøglere kaldtes »legere«. Jeg kunne se, at børnenes lege og andre udtryksformer svarede til den mundtlige

almuekulturs. Det var en opdagelsesrejse. I børnehøjde lå der en stor bredspektret mundtlig og kropslig kultur i alle mulige genrer og former. Der var fortællinger, rim og remser, grafiske og dramatiske udtryk, spontansange og omsyngninger. Hele udtrækket. En børnefolkloristisk parallel til middelalderkulturen. Bare se på kirkens kalkmalerier. Det er ligesom børns tegninger. Der er en lang række figurer og formler, der går igen og igen. Børns tegninger, sange og lege er bygget op på formler og skabeloner, som børnene kan spille sammen om, improvisere over og forny igen og igen.

Hos børnene ser vi en omfattende mundtlig, kropslig og socialt formidlet kultur, der bliver overført fra barn til barn fra alder til alder og fra generation til generation, og som konstant ændrer sig. På den vis er den både traditionsforankret og ultra moderne og tager fx de nye medier og deres stof i brug, og omformer det til børnenes svar på nutidens barneliv. Børnene har disse udtryksformer fra pludren over lege og rytmiske råberier til skateri og chat som projekter i deres liv. Det at være god til at deltage i det gør de af lyst, men også med nødvendighed for at kunne begå sig i kammeratskabsgrupperne.

Jeg har gennem tiden givet denne børnekultur mange betegnelser; men i slutningen af 70'erne endte jeg på legekultur, som også er titlen på en af mine bøger. Det handler om alle områderne inden for de

æstetiske udtryksmåder, hvad enten det er grafiske, sproglige, dramatiske, kropslige eller musikalske. Legekulturen rummer et spektrum af grundtyper for æstetiske udtryksformer, som børnene praktiserer allerede fra en tidlig alder. Legen og dens spektrum af æstetik og symbolske former kan betragtes som en slags antropologisk konstant for vores art.

Legekultur

Howdan er vi begyndt på at arbejde med legekulturen?

– Det er en lang historie. Allerede i Platons og Aristoteles' tænkning indgår den dannelsesdimension, hvor de kunstneriske udtryksformer er en del af at blive et ordentligt menneske. Man havde ligefrem en slags olympiader i drama, musik og idræt. Jesuitterne havde allerede i 1500-tallet kunsthøgskoler som centrale i undervisningen. Senere i 1700-tallet bliver pædagogikken etableret som et særligt fagområde. Her er der groft sagt to retninger. Den ene er fokuseret på, at børn skal tilegne sig det der er brug for, så de kan gå ind i en rolle som voksne. Så at sige skæres til i en matrice for, hvad der er brug for i forhold til deres samfundsfunktion. Den anden tager udgangspunkt i, hvad børnene har potentiale til at udvikle sig til. En mere vækstpædagogisk tænkning. Fröbel ser det fx ikke bare som et spørgsmål om at skære børnene til i den rette skabelon, men også som et spørgsmål om at motivere og udvikle dem mere bredspektret. Han ser legen som et vigtigt redskab for udviklingsforløbet både kognitivt, motorisk og socialt. Legen har man ellers overvejende set som noget, der skulle luges ud, og som kunne være farlig for børnenes rette udvikling. Det hænger sammen med tidens

dobbelte børnebillede. På den ene side en opfattelse af barnet som vild natur, en kaosmagt det gjaldt liv og død at få afrettet. På den anden side med romantikken et syn på barnet som inkarnationen af det ægte menneskelige fra før syndefaldet. Dæmon og/eller daimon. Det er den samme metaforik, vi bruger om såkaldt primitive folk. Her er tale om en slags grundlæggende mytiske forestillinger eller matricer, som vi stadigvæk bruger. De dukker fx op i debatten om disciplin i skolen for slet ikke at nævne hele Pisa-halløjet. Legen hørte indtil Frøbels tid klart til på den forkerte side af hegnet. Siden er den blevet sendt frem og tilbage. Lige nu står den tæt på skammekrogen igen.

Vi ser, at Astrid Gøssel begynder at arbejde med børns egen musik i 1920'erne, er hun ikke forud for sin tid?

– På nogle måder. Men hun er også led i en lang tradition for reformpædagogisk praksis, der får et gennembrud på den tid fx på Kursus for Småbørnspædagoger, hvor der var et stærkt miljø for arbejdet med de musiske fag. Allerede i 1700-tallet sættes den æstetiske dannelse på en art reformpædagogisk program. Den tænkning er grundlag for, at der udvikles en børnekultur. I første omgang en børnekultur for børn. Senere også en optagethed af børns æstetiske praktiseren. Astrid Gøssels arbejde ligger i direkte forlængelse af Frøbels, John Deweys og andres arbejde med den tilføjelse, at børns udtryk er et af hendes udgangspunkter. Med reformpædagogikken tager man udgangspunkt i børnenes udtryk og betragter dem som vigtige, selvom man måske ikke mener, de alle er helt lodige.

Undergrund i børnehøjde

*Karsten Tuft skriver i bogen *Legealder og levealder*³, at der var en konge, der forbød legen. Hvilken betydning har det haft for legeopfattelsen?*

– Der har været mange forsøg på at få almuens vilde udskejelser og lege under kontrol. Store Bededag er sådan en installation. Man samlede en stribe helgendage og legedage sammen og kunne på den måde få presset arbejdsdage ud af resten. Fester og legeri blev set som noget, der fordærvede arbejdsmoralen på linje med drikkeri. Det hænger jo stadig ved i en opfattelse af, at leg ikke er rigtig seriøs virksomhed, heller ikke i forhold til ordentlig pædagogik. Desuden som farlig for både arbejdsmoral og god opførsel. Legen blev ligesom dovenskab set som roden til alt ondt. Og den bliver også, selv når den bliver redskab for læring, anset for noget tvivlsomt. Så sent som op i 60'erne var alt andet end pædagogisk tilrettelagte lege forbudt i mange børnehaver. Såkaldte krigslege var anset for halvfarlige mange steder endnu i 80'erne. Det er lidt den samme diskussion, der har været om lødigheden i tegneserier og pc-spil mv. Jeg tror, det har noget at gøre med det børnebillede, jeg talte om før. Børnene kommer uden for kontrol, når de leger selv, og det bliver opfattet som kaotisk og truende for de intentioner, man har med børneopdrættet.

Da jeg gik i skole, var alt, hvad der hed rim og remser, forbudt. Men der var en kæmpe stor undergrund i børnehøjde af alle mulige omsyngninger og gendigtninger af kendte sange og salmer. Det var noget, man prøvede at rense ud hos børnene. Men legen havde så plads i frikvartererne.

Hvor bliver de musiske fag af?

– I retorikken og diskurserne ser man stadigvæk de praktisk-musiske fag som vigtige, men i praksis er de blevet decimerede. Den største fare er den underminering, der sker af fagene på seminarienniveau både i lærer- og pædagoguddannelsen. Selvom det i retorikken er nærmest omvendt, så står det i kontrast til, hvad vi så i 60'erne og 70'erne. Her kom der et gennembrud for disse fag, og de stod stærkt. Spørgsmålet er, om der tværs gennem Pisa-syndromet kan komme en nyorientering og en opprioritering af de æstetiske fag igen.

Men mange erhvervsfolk påpeger vigtigheden af, at børn skal være innovative og kreative. Er det ikke et skisma?

– De ser leg som noget vigtigt. Men den forestilling, der ligger lige under den diskurs, er, at man vil holde det under kontrol og få en færdig pakke med innovative kompetencer, som slagordene lyder. Begreberne innovation og kreativitet snyder efter min mening. De er blevet elementer i en funktionalistisk tænkning. Man ser de evner som instrument for noget andet, og dermed kommer man i virkeligheden til at beskære børnenes kreative og musiske udvikling. Disse evner og færdigheder er knyttet direkte til udøvelse, praksis og fordybelse. Det erhvervsfolkene venter sig, er en funktionaliseret pakke af innovative kompetencer. Det kan på overfladen lyde, som om man ønsker disse kompetencer hos børnene; men praksis viser, at der i praksis sker det modsatte. Kontrolaspektet – disciplin eller økonomi mv. – er det overordnede, således at børns legekultur bliver til et red-

skab for opdræt af arbejdskraft tilpasset tidens krav. Det er her, man tror, at man kan snyde på vægten. Alene undermineringen af æstetikfagene og de dertil knyttede færdigheder viser det.

Interessekamp

Du mener altså, at vores erhvervsledere i virkeligheden vil prøve at styre børnenes fantasi?

– Der er mange forskellige interesser på spil. Og erhvervslederne er nok ikke de værste, tit tværtimod. Det er snarere et overliggende funktionalistisk, politisk, økonomistisk og styringsmæssigt rationale, der kører. Det er det samme i hele uddannelsessektoren, hvor uddannelser udhules, og forskningen styres i højere og højere grad. Mere og mere gennemgribende politisk styring og kontrol på den ene side, og på den anden side en interessebestemt kamp om, hvad vi egentlig skal med vores børn. Og en form for rådløshed.

Hvis vi kigger på børns kultur og begrebet leg og læring, hvordan kan vi så se det ind i skolen i dag?

– Det kan vi ikke bare. Den kan ikke rationaliseres. Men vi kan etablere værksteder eller læringsrum, hvor vi kan give børn lov til at være sammen med andre børn og kvalificerede voksne, og hvor man kan lære ved at gøre tingene sammen. Her er de musiske æstetiske fag i centrum, og man kan omforme andre fag til at kunne indgå. Det er det, som Dewey med et lidt firkantet ord kalder for learning by doing – eller praksis-læring på dansk. Det handler om at oprette mere uformelle sammenhænge, hvor man kan gøre læring.

Tage ved lære af læringen i legen.

Leg og læring er en version af det, jeg vil kalde funktionalisering og instrumentalisering af leg og æstetiske udtryksformer. Op i 1980'erne kommer leg og læring og børns kultur i centrum. I første omgang henter man en legitimering; men også nogle redskaber i børns leg og omsætter det til leg og læring. Men efterhånden bliver det i højere grad til det, at legen og de udtryksformer, der hører sammen med den, bliver begrundet med, at de hjælper læringen. Som jeg ser det, vendes det på hovedet, så legen bliver instrumentaliseret til læring.

En grundbetingelse for børns legekultur er, at den bygger på, at de tilegner sig et lager af færdigheder og kunnen gennem øvelser. De læreprocesser, der ligger i legene, og er en forudsætning for den, er både avancerede og komplekse. Det kunne man lære en del af, hvis man vel at mærke øver sig grundigt. Børn øver sig på at blive bedre og bedre for at kunne mestre. I den proces er der ikke noget motivationsproblem. Skolen i dag har et problem med motivation, og man tror, at man kan flytte børnenes motivation fra legekulturen ind i skolen. Det kan man ikke umiddelbart. Man er nødt til at gå vejen over børnenes processer. I skolen bliver man nødt til at gå ind i disse processer og lukke op for dem. Hvis vi taler om de musiske fag, bliver de tyndere og tyndere. De får ikke større råderum i skolerne, og uddannelserne på seminarierne bliver ringere, og endelig spiller de fag en mindre rolle. I praksis trækkes den knowhow, der ligger i disse læreprocesser, ud af systemet. Efter min mening skulle man gøre det modsatte, nemlig investere i de sproglige, de musiske og øvrige kompetencer, som børnene har med fra børnekulturen. Hvis der skal

etableres et mødested, skal der være nogle voksne, som prioriterer dette. De skal ikke kunne det samme som børn; men de skal kunne noget, kunne deltage og kunne etablere et mødested, hvor børnene har mulighed for at udfolde deres praksislæring. Det er nødvendigt, at lærerne og pædagogerne er i besiddelse af kvalificerede faglige færdigheder for at kunne indgå i et sammenspil med børnene.

Det kræver også et større samarbejde mellem lærere og pædagoger. Der er en platform for bl.a. at udvikle kultur-, medie- og æstetikfagene i et samarbejde mellem SFO og skole. Men det betyder, at der skal investeres i værksteder og uddannelser. Den viden – og kunnen, der er inden for fagene, må regenereres. Der tales meget om faglighed; men i praksis udtyndes den.

Tekniske færdigheder

Hvad med alle de test, der ligger i kølvandet af PISA?

– Tag mit eget fag dansk. Børn har mange og avancerede sproglige kompetencer, når de begynder i skolen. De ligger lysår foran de tekster, de møder i skolen. De fleste bruger sproget både socialt og kommunikationsmæssigt – og æstetisk – på avanceret vis. Hvorfor knytter man ikke alfabetiseringen til brugen af sproget frem for en abstrakt teknisk indlæring? Man skal kunne overføre børnenes kompetencer gennem alfabetiseringsprocessen. Over hele fagspektret handler det om at involvere børn i forskellige værkstedsplatforme, hvor de kan tilegne sig og udføre viden og kunnen. Det er ikke kun i de æstetiske fag, men også i matematik og fysik mv. PISA giver kun svar på arbitrære tekniske færdigheder.

Hvordan ser du den skemalagte læring kontra børns måde at lære på?

– Den måde, man tænker på i det pædagogiske system, er gennem de sidste 50-60 år blevet meget mere funktionalistisk. Ikke blot i skemalægning, men også i niveauer. Det er sket, selvom man siger, at man ofte har intentioner om det modsatte. Det sidste led i denne proces er indførelse af nationale læringsmål for børnene. Det er en enstrengt lineær måde at forholde sig til børns læring på. Børn mestrer i praksis mange forskellige og ofte komplicerede måder at lære på, som ikke kan indsættes i disse systemer. Det er de læringsformer, man finder i legekulturen, og det, man kan kalde deres dagligdagskultur. Det er måden, de tilegner sig samfundet på og lærer sig at operere i det i forhold til hinanden og os voksne. Det gælder både de sociale og de videnskæssige områder. Her tilegner børn sig deres viden i brug. Altså i en praksis. Kig bare på sprogindlæringen, som er en af de mest komplekse læreprocesser. Vi kan have en forestilling om, at det er os, der lærer dem sproget; men sådan er det jo ikke. De lærer sig at snakke ved at have brug for det, ved at være sammen med os, ved at blive besnakked, ved at tilegne sig sproget i et miljø, hvor de bruger det, samtidig med at de lærer det.

Opdragelsesanstalt

Hvorfor indfører vi så ikke den måde at arbejde på i skolerne?

– Det er i bund og grund et politisk spørgsmål, om man ønsker at gøre noget ved det. Det er et spørgsmål om at få ændret rammerne for skolen. Men uanset hvad politikerne siger, de vil, gør de tit det modsatte.

Når de taler om kreativitet og innovation, rammesætter de det fra vuggestue til de ældste skoleklasser og universiteterne. På den måde er samfundet blevet pædagogiseret. Vores samfund har udviklet sig til at blive en opdragelsesmaskine, selv om politikerne taler om frit valg på alle hylder. Netop hylder. Reolsystemet bliver der ikke pillet ved. Et andet stort problem er, at man fyrer lærere i dag. Det hænger ikke sammen. For slet ikke at tale om specialundervisningen, hvor 25 % af børnene opfattes som specialelever. Der er ikke plads til, at børn er forskellige.

Man siger, at børn lærer ca. 80 procent af det, de lærer, i parallelle læringsmiljøer og ikke i skolen. Hvad siger du til det?

– Ja, det er nok mindst 80%. Man ser det også i virksomheder, hvor undersøgelser viser, at 80% af den nødvendige information i en given organisation cirkuleres gennem uformelle kanaler. Det er ikke møder og dagsordner mv., der gør det; det er måske snarere sladder. I skolen har vi fagene og de formaliserede læringsmiljøer. Men her lærer de kun en lille brøkdel af, hvad de har brug for i det sproglige og det sociale samvær med andre. Her spiller medier selvfølgelig også en rolle. Hvis der ikke er en transfer mellem det børnene lærer i de formaliserede læringsmiljøer og i det uformelle system, så bliver den læring, der sker i skolen, både fattigere og kedeligere.

Uformel læring

Kan vi basere skolen på uformelle læringsmiljøer?

– Det prøvede man faktisk i høj grad i 60'erne og senere igen i 80'erne. Men der kom en stram budgetstyring, der havde en modsat virkning. Strukturen er selvmodsigende og modsatrettet. Man siger ét og gør noget andet, og mener igen og igen, at børnene og deres disciplin er et hovedproblem. Det er nu nok nærmest de voksne i flere niveauer, der er problemet snarere end børnene. Man kan tage ved lære af børnene. Man kan se mange avancerede processer. Hvad enten det er tilegnelse af færdigheder, eller det er produktion i praksis. Børnene producerer hele tiden deres virkelighed, og det har de nogle ret avancerede redskaber til, bl.a. legekulturen og dens udtryksformer. I disse processer ligger deres motivation. Men det er også her det kikser i skolen; for man tror, man kan tage en færdig pakke og bare overføre den til skolen. Vi må i meget højere grad vænne os til at se, hvad børn kan frem for at fokusere på, hvad de ikke kan. Vi må lære at udnytte den nysgerrighed, børnene har.

Noter

1. Se *Dansk Sang* nr. 3 årg. 04-05
2. Se *Dansk Sang* nr. 1 og nr. 2 årg. 04-05
3. *Legealder og levealder – et landskabsbillede*, Børne- og UngdomskulturSammenlutningen

Det er i kraft af, at ungerne er med

*Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012
ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen*

Hvad er det særlige, H.C. Andersen kan?

– Det korte af det lange med H.C. Andersen, det er fortaligheden. Det er det, der udgør hele det kunstneriske potentiale. Børnedimensionen er der, man kan godt sige, at det er i kraft af, at ungerne er med, men de er det i høj grad indirekte, det er

ikke i et samvær. Han skaber en særlig arena for samvær med ungerne. Og det gør han jo også med de voksne, der læser op eller fortæller eventyrene for børnene direkte, og det er den fortalighed, der gør, at han får sit eget kunstneriske potentiale befriet.

Pludselig er man en del af en strøm

Publ. i Karin Esmann Knudsen, red.: Hvad gør vi med børnelitteraturen. Odense: Syddansk Universitetsforlag 2012, s. 17-41. Interview ved Karin Esmann Knudsen.

Hvordan fandt du ud af, at du ville beskæftige dig med børnelitteratur?

– Der er flere begyndelser. De falder alle sammen i slutningen af 1960'erne og har som baggrund, at jeg begynder at undervise på børnehaveseminariet. Det er i 1967 eller deromkring. Det er i en periode, hvor nykritikken og finlitteraturen er på dagsordenen på universitetet. Men på børnehaveseminariet er der det specielle, at dansk er et fag, der så at sige ligger ved siden af de andre fag. Der er afsat en vis timepulje. Uddannelsen er toårig, og halvdelen udgøres af praktikforløb. Det er meget begrænset, hvor meget dansk udgør. Dansk er et fag, som er sat af til de studerendes egen personlige udvikling.

Et dannelsesfag?

– Ja, men det karakteristiske er nok, at det ikke hedder dannelse som i gymnasiet; det hedder udvikling. Det hænger sammen med hele den reformpædagogiske tradition, der præger pædagogseminarierne i den periode. Alle fag sigter mod de studerendes personlige udvikling, men de andre fag er »børnerettede«: pædagogik, psykologi og så videre. Seminariet er en slags kulturradikal rede, som virkelig markerer sig, og der foregår næsten en religionskrig med det andet seminarium i byen, som er funderet i en kristen tradition. Det er et specielt seminarium, hvor

det, der dengang hed de musiske fag eller de skabende fag, har en meget central placering. Og det vil sige, at det handler om to ting, dels at de studerende gennemgår en personlig udvikling i fagene, dels at de selv kan noget, som de kan tage i anvendelse med børnene. De centrale fag er musik, værksted, drama og bevægelse: hop og spring. Der er nogle fremragende lærere, som er udsprunget af en tradition, der går tilbage til Københavns Børnehaveseminarium, det som Sofie Ribbjerg stiftede som et frigørende reformpædagogisk projekt med sigte på at skabe et alternativ til de mere religiøst orienterede og klassiske uddannelsesstyper. I musik var der fx Bernhard Christensen og Børge Roger Henriksen, i hop og spring var der Astrid Gøssel, Sven Møller Kristensen arbejdede der som dansklærer, og Egon Mathiesen var værkstedslærer. De lagde et meget stærkt grundlag for at arbejde med de kreative fag; vi kan også kalde dem æstetikfag.

Det, der karakteriserer æstetikfagene, er, at de udgør en slags alternativ dannelse, der er forankret i en meget mere folkekulturel baggrund. Derudover får de studerende nogle færdigheder, som er brugbare i forhold til at arbejde med fagene, samtidig med at de får blik for, hvad børn gør, og hvad børn kan. Det ligger i udviklingstænkningen, at børn i bestemte aldre gør sådan og sådan. Det kan være forankret i en psykoanalytisk eller i en decideret ud-

viklingspsykologisk baggrundsteori, og det kan for så vidt også være noget med, at det er børnenes biologi, der sætter rammerne. Det ligger i Piagets strukturalisme, at der er et kognitivt biologisk fundament for de her udviklinger.

Det var de toneangivende fag. Og der lå dansk så ved siden af det hele. Det var et problem. For jeg kommer med en baggrund, som ganske vist er lidt af samme slags, reformpædagogisk eller kulturradikal eller Aarhus Universitet med fodformede sko. Men samtidig er det først og sidst dannelsesstraditionen, der hersker på universitetet. Det er det, selv om der er et opbrud, og der er en meget stor kritik af de mere traditionsbundne former. Med i bagagen har jeg en meget tekstorienteret læsning. Vi bliver trænet i at udvikle værktøjer til at forstå tekstlige, litterære fænomener. Vi får så at sige fingrene ned i materialet, i det sproglige materiale, som konstituerer teksterne. Men den baggrund er næsten umulig at bruge på seminarier. Man kunne godt koncentrere litteraturlæsningen om emner med et børnetema. Fx var forfatteres erindringer et rimeligt stof at bruge. Og man måtte også godt tage børnelitteratur op. Men jeg tror faktisk ikke, at det overhovedet var nævnt i bekendtgørelsen.

Var der ikke nogen, der havde taget børnelitteraturen op i undervisningen på seminarieret?

– Jo, det var der. Sven Møller Kristensen kom til Aarhus som professor på Nordisk Institut, og han underviste også på seminarieret. Johan Fjord Jensen overtog danskundervisningen efter Møller Kristensen, og senere overtog jeg. Og Møller Kristensen har selv arbejdet med børne-

sang og børnemusik i 1960'erne, fx med sit jazzoratorium. Ret hurtigt efter at jeg er begyndt at undervise på seminarieret, kommer gennembruddet for at arbejde med børnelitteratur. Det er også på dagsordenen i en bredere offentlighed, viser det sig, og det bliver for mig et spørgsmål om at bevæge mig ud af det, jeg kommer til at opleve som lidt lukket, altså at arbejde med dansk på den mere klassiske og traditionelle måde.

I første omgang betyder det et flyt til børnetemaer, og der kommer faktisk også fornyelser i litteraturen i den retning. Det er ikke længere bare Tove Ditlevsens erindringer. Cecil Bødgers *Øjet* (1961) kommer i den periode, og så er der Villy Sørensens *Blot en drengestreg* (*Sære historier* 1953), som viser sig at være et fantastisk oplæsningshit; det er virkelig en tekst, der sprænger nogle tabugrænser. Der bliver sat et barndomsbillede på spil. Det gælder også hos Cecil Bødger, fx i *Vædderen* (*Øjet* 1961). Så det var én bevægelse. Den anden bevægelse var opbruddet i hele dannelses- og universitetssystemet og en drejning mod en social kontekst, en social kritik. Der kommer en masse debatbøger på det tidspunkt også, fx kan jeg huske, at jeg brugte Eldridge Cleavers *Sjæl på is* (1970, *Soul on Ice* 1968), som er en erindringsbog om ghettoerne. Og der var kommet Christian Christensens *En rabarberdreng vokser op* (1961).

Børnelitteraturen bliver knæsat

Så der var et stof, der manifesterede sig i 1960'erne, også før 1969, hvor Møller Kristensen, Torben Gregersen og Preben Ramløv udgiver *Børne- og ungdomsbøger. Problemer og analyser*. Sammenhængende med det udskriver Det danske Akademi – hvor Møller Kristensen er med – en bør-

nebogspris. Det betyder, at børnelitteraturen bliver knæsat med Cecil Bødker, der vinder prisen. Benny Andersen skriver de første *Snøvsen*-bøger (*Snøvsen og Eigil og katten i sækken* 1967), og også Ole Lund Kirkegaard kommer på banen (*Lille Vergil* 1967). 1967 – det opdagede jeg dengang – er sådan en slags omdrejningspunkt for hele det her. Det betyder også, at der skrives børnelitteratur på en ny måde, med impulser fra modernisme og et kritisk forhold til barndomsbillede og til opdragelse, og hvad der nu er på færde.

Der er et bredt litterært opbrud, hvor børnetematikken og kritikken og i hvert fald den æstetiske forarbejdning af barndom og børn er meget central. Det repræsenterer selvfølgelig et lidt romantisk syn på børn, i den forstand at børnene ses som dem, der rummer de kreative potentialer, og at det er et spørgsmål om at frisætte dem fra et disciplinært opdragelses- og uddannelsessystem. Men hele frisættelses- og kritikdimensionen er faktisk indlejret som et centralt element i den modernistiske litteraturtradition, og bliver det så også i universitetsregi, igennem nykritikken, som er et opgør med den meget bundne og nationalhistoriske tilgang og med det, at alting er forankret i forfatterpersonligheden. I stedet lægges vægten på teksten. Så der er en hel række opbrud der i begyndelsen og midten af 1960'erne, som lægger op til det, der sker i slutningen af 1960'erne og begyndelsen af 1970'erne.

Det er også på det tidspunkt, der kommer en vis forskningsdimension på benene i forhold til børnelitteraturen. I *Problemer og analyser* bliver børnelitteraturen taget seriøst. Den bliver udsat for en historisk forarbejdning, hvor den bliver kontekstualiseret i en form for litterær, børnekulturelt forankret sammen-

hæng, kan man sige. For selv om det er en nykritisk periode, så er kontekstaspektet faktisk markant til stede, og det er det jo også i Aarhus-skolens transformation af nykritikken, altså over i det Fjord kalder perspektivisme. Og perspektivisme er netop en kontekstualisering af litteraturen i et kulturhistorisk og socialhistorisk, ikke bare et litteraturhistorisk perspektiv.

Det er faktisk den skoling, vi er udsat for fra begyndelsen af 1960'erne og fremefter. Jeg kan huske, at fx i tekstlæsning blev man til eksamen prøvet i, om man på grundlag af de æstetiske træk kunne identificere en tekst og forankre den i en historisk kontekst. Møller Kristensens doktordisputats om *Impressionismen i dansk prosa* (1955) er et eksempel på den måde at kontekstualisere på. Han identificerer de æstetiske og retoriske aspekter i det litterære udtryk, og på den måde kan man se dem som led i en større historisk, kulturhistorisk og idéhistorisk manøvre. På det niveau sker der en sprængning af forankringen udelukkende til de finkulturelle, dannelseskulturelle udtryk. Derudover inddrager man også et bredere spektrum af tekst og tekstmateriale og udsætter det for en litterær kritik og analyse. Der kommer børnelitteraturen på dagsordenen.

Børnelitteraturens sociale funktion

Det er jo interessant, at den kommer på dagsordenen i takt med, at den bliver mere æstetisk bevidst. Fornyelsen i forskning og undervisning kommer fra materialet selv. Eller er det en vekselvirkning, en dialektik mellem nogle nybrud, der sker samtidig?

– Jeg tror, at børnelitteratur altid har været led i den brede litterære og pædagogiske, det vil sige dannelses- og tænkingsmæssige strømning i en given periode. Det er

egentlig det, jeg har prøvet i det, der er blevet sådan en slags mini-litteraturhistorier, nemlig at se den i forhold til en række kontekster. Den ene kontekstualisering, det er den historiske periode i forhold til et mere eller mindre litterært aspekt. Det andet er et dannelsesmæssigt. Det tredje er et pædagogisk aspekt, og det fjerde kan være et socialt forankret historisk aspekt som forståelsværktøj i forhold til en given periode.

Det ligger allerede i min første artikel, der kommer i anden udgave af Møller Kristensens *Problemer og analyser*, i 1974, *Børnelitteraturens sociale funktion*. Det er også en klart tidstypisk titel. Det er funktionsaspektet, som er på dagsordenen, men der ligger faktisk en kontekstualisering omkring det i kraft af en kombination af en historisk modellering, for at sige det sådan, og en genrehistorisk dimension. Det er det, jeg har stipendium på i slutningen af 70'erne, og som så udmøntes i *Danske digtere i det tyvende århundrede*, i Mette Wingses og Torben Brostrøms udgivelse, der kom i begyndelsen af 80'erne (1980-1982). Artiklen bygger på et enormt lager af stof, som jeg havde læst, og som var klar til at blive skrevet sammen.

Det blev til en oversigtsartikel om børnelitteratur i den udgave af Danske digtere?

– Jeg skrev simpelthen en oversigt, for de ville ikke have børnelitterære forfatterportrætter! Børnelitteraturen indgik i det udvidede tekstbegreb. Børnelitteratur slår igennem som interessefelt på samme tid, hvor man på litteraturstudierne begynder at arbejde med andre medier, med kvindekultur, med arbejderkultur, og you name it. Det kan opfattes som en beskæftigelse med folkekultur på en anden måde, fx

eventyr og folkeviser, mundtlig digtning. Det er virkelig et gennembrud, det er også på det tidspunkt, vi som led i danskstudiet laver *Søndags-B.T.: Rapport om en succes*, det er i 1971, den udkommer.

Artiklen i *Danske digtere* hedder *Børnebogforfattere*, og det er en række mini-portrætter. Det er en artikel, der er blevet forkortet og forkortet og forkortet. Jeg tror, den er på 40 sider eller noget i den stil. Jeg har taget de børnebogforfattere, jeg syntes var de vigtigste, mest karakteristiske. Jeg måtte jo begrænse mig til det 20. århundrede, og det var lidt ærgerligt. Jeg har bygget artiklen op som en litteraturhistorie på den måde, at jeg har indføjet forfatterne i en ramme.

Det primære i den er den opdagelse, at børnelitteraturudviklingen simpelthen følger, eller i hvert fald står i et meget tæt forhold til skoleudviklingen. Skolereformerne bliver fra 1814 og fremefter sådan en slags omdrejningspunkter. Det er måske særlig tydeligt med reformen fra 1958; men det gælder også reformen efter systemskiftet i 1901, som er led i et stort politisk tidehverv. Det samme gælder reformen i 1930'erne, der er et led i socialdemokratiseringen, der starter i 1920'erne med store skoleforsøg. På grund af Anden Verdenskrig kommer den reform aldrig rigtig igennem.

Det, at børnelitteraturen er meget stærkt knyttet til skolereformerne, skyldes, at den har en grundlæggende funktion, ikke bare som socialiseringsredskab, men også som et medie, der fungerer i en arbejdsdeling med skolen. Man kan sige, at skolen i princippet tager sig af den mere tekniske del af sagen, færdighedsorienteringen, mens børnelitteraturen tager sig af socialiseringen, eller hvad vi nu skal kalde det, de mentale sider. Det vil sige, at den

er moralsk, og den er psykologisk. En meget central del af børnelitteraturen er, at den er en forlængelse af skolens fagbogs-historie i en lidt bredere forstand. Der er eksempler på det fra den tidlige børnelitteratur, som man kan finde i Vibeke Stybes *Børnespejl* (1969). Den er jo virkelig et fund, en af de bedste udgivelser, der er lavet med hensyn til børnelitteratur, det er børnelitteratur-forskning faktisk. Den har jeg haft enormt meget fornøjelse af, og den fungerede også i forhold til seminariet.

Her sad man i en situation, hvor de studerende skulle ud og arbejde med børn. Man havde nogle børnehaver, der stort set ikke havde deres egen børnelitteratur på hylderne. Bibliotekerne var til gengæld kommet op på mærkerne på det tidspunkt, og der var børnelitteraturen blevet et nøgleområde allerede fra slutningen af 1950'erne og specielt i løbet af 1960'erne. Der var kommet en kulturlovgivning, som også havde fokuseret på børnelitteraturen, og der var – og det var så en anden opdagelse, at det havde der været ned gennem historien – en masse debatter om børnelitteratur. Der er den store debat i 1950'erne, som drejede sig om smudslitteratur og kulørt litteratur. Det blev opfattet som nedbrydende, som farligt og alt sådan noget. Det viser jo så, at det er en ongoing debat, og det er med til at definere børnelitteraturen som et – ikke så meget et dannelsesprojekt – som et opdragelsesprojekt med børnene.

Børnelitteraturens æstetik

Der sker en hel masse på børnebogsområdet i 1967, hvor der udkommer en række rigtig gode børnebøger, litterært, æstetisk set. Samtidig pointerer du børnelitteraturens sammenhæng med det pædagogiske system. Er det to typer litteratur, som er modsætninger til hinanden, eller følges de ad? Vi har jo en vedvarende diskussion om, hvorvidt børnelitteratur er kunst eller pædagogik.

– De følges ad. Inger Simonsen har lavet en fremragende afhandling, *Den danske Børnebog i det 19. Aarhundrede* (1942). Den indeholder enormt meget stof, og hun har været igennem det hele. Der sker noget i børnelitteraturen, hver gang vi har haft nybrud på de felter. Man har det helt tilbage i 1700-tallet med oplysningsprojektet, som bliver udvidet nedad til børnene faktisk.

Det vil sige, at på det tidspunkt, i 1700-tallet, kommer der en børnelitteratur, som er opdragende. Men der kommer også nogle nye æstetiske former?

– Ja, det gør der. Vibeke Stybe har haft meget blik for det. I hendes udvalg er der ret stærke litterære tekster, tekster, der har en æstetisk dimension. Der er den, jeg selv har brugt til hudløshed, *Pådomte sager*, og så er der den måske mest sigende af dem, det udsnit, der er af J.H. Campes *Robinson Crusoe* (*Robinson der Jüngere* 1779), hvor der faktisk også ligger en hel baumgartensk æstetik, både i dens komposition, i dens tematik og i den måde, den er realiseret på.

Hvad mener du med en baumgartensk æstetik?

– Ja, i den forstand, at her bliver æstetik feltet, for at sige det sådan. Med *Campe* bliver det en central og integreret del af hele dannelsesprojektet, og jeg vil tro, at *Campes Robinson Crusoe* er et af de steder, hvor man virkelig ser det som en praksis, altså både som en pædagogisk praksis og som en litterær æstetisk praksis. Det kan ses i den måde, han for eksempel laver spænding, ja, spænding er nok ikke det rette ord, for han kvæler nærmest spænding. Han trækker og trækker og trækker den. I det afsnit, Vibeke Stybe har taget med, forsinker han hele tiden en tur, som børnene skal på ud til kysten, og som de glæder sig vildt meget til. Men han skyder hele tiden forsinkelser ind. Midt på spændingens højdepunkt afbryder han med spørgsmålet: Hvad er egentlig lava? Det er der, hvor vulkanerne springer på øen, og Robinson er ved at omkomme, og så indsætter han et rent skolestykke: Hvad er egentlig lava? Så får vi lige en lille forelæsning af et af børnene om, at de har lavet eksperimenter og sådan noget. Det er en fantastisk historie.

Jeg mener, at man kan se den samme teknik hos en forfatter som Torry Gredsted, som er fra en helt anden periode. Nogle af hans skildringer er meget interessante æstetisk set, for eksempel en slagtning af en bøffel, en amerikansk bison, som foretages af hovedpersonen i *Hokota (Hocoota. En fortælling 1921, Præriens søn 1922)*. Han er ved at dø, han har været slave, og han er flygtet nordpå i vinterkulden og er ved at omkomme, og så render han ind i en bøffel. Jeg kan ikke lige huske, hvordan den kommer af dage. Men i hvert fald udvikler historien sig til en ro-

binsonade, hvor man følger, hvordan han overlever i kraft af, at han kan kravle ind i den varme bøffel. Så kan han æde af den bagefter, og han får lavet skind, og han får lavet våben, og han får lavet det hele ud af den her bøffel, sådan en tolvårs knægt der. De skildringer, Gredsted laver af jagt og drab, de er faktisk ekspressionistiske. Han er ekspressionist i kraft af, at han giver fuld udblæsning for det på en måde, som man aldrig ser i skolelærerlitteraturen.

Disciplineringen i skolelærerlitteraturen kommer som en konsekvens af systemskiftet, med dannelsesromaner, karaktermoraler og den slags. N.K. Kristensen er en hovedskikkelse, og hans eksplicitte problemstilling er, at man på én gang skal lave noget, der ved sin disciplinerende karakter står i modsætning til det kulørte, med detektiver, western og alt det, der vækker sanserne, men på den anden side, så er han selv nødt til at bruge sansevækkelsen for at kunne lave noget, der kan konkurrere på markedet.

Så der er en dobbelthed, og den dobbelthed er Gredsted på en måde på den anden side af. Han dyrker en meget mere rousseausk og reformpædagogisk linje. Han er også en af de centrale skikkelser i oprettelsen af *Det Danske Spejderkorps*, hvor man får lavet nogle praksisser på det der. Gredsted er fantastisk kompleks at læse æstetisk. Han gejer spændingen op, og den får ikke for lidt i de ekspressionistiske skildrier, der dukker op indimellem. Men man læser i tre-fire forskellige spor hele tiden, hvor der bliver klippet. Det kan sammenlignes med en filmisk klippeteknik. Det skal der en særdeles skolelærer til at kapere. Så hele den ekspressionistiske udladning er indlejret i en slags beherskelse af det mentale system, som jeg tror, har meget at gøre med, om ungerne tileg-

ner sig læsning, eller de ikke gør. De der æstetiske teknikker, de burde undersøges meget mere, også i forhold til læsevne.

Hvordan ser du det i sammenhæng med dine børnelitteraturhistoriske betragtninger?

– På den ene side er der en moralsk, dannelsesorienteret, didaktisk dimension, der videreføres i en mere realistisk orientering med fagbøger og i diverse problembøger, altså et styk følelse, et styk problem pr. bog, som jo ungdomslitteraturen stort set er domineret af. Samtidig har man så en antiautoritær romantisk linje, og den har du egentlig i kim allerede med Rousseau.

Vi har tre grene. En dannelsesorienteret, pædagogisk, som så er splittet, altså det er romantik i forhold til oplysning på en eller anden led, men det krydser ind over. Oplysning er jo ikke bare disciplin eller disciplinering. Så har vi en kunstnerisk eller æstetisk orienteret gren. Og så har vi en tredje gren, en markedshistorisk.

Den æstetisk orienterede, er den knyttet til de såkaldte voksen-forfattere, der også skriver børnelitteratur, altså en gren tilbage fra H.C. Andersen?

– Ja, og der har jeg så en anden pointe: At børnelitteratur ikke bare er en funktionslitteratur, en pædagogisk orienteret litteratur, det er jo det, Højholt fx sætter op, at den aldrig kan være kunst, fordi man skriver for en gruppe, som man tilpasser teksten i forhold til. Men det er jo netop at gentage udskillelsen af børn. Børnelitteraturen er faktisk i perioder på forkant med den litterære udvikling, den kunstneriske udvikling, for at sige det sådan.

Og hvornår er den det?

– Jeg mener faktisk, at den allerede er det i 1700-tallet. Man kan tage Campe, som på nogle måder var forud i forhold til Goethes dannelsesromaner. Og man kan tage Madame de Beaumonts *Skønheden og Uhyret* (1756), som hun har lavet på grundlag af nogle eventyr og nogle folkebøger fra Frankrig vistnok. Den er blevet til en grundmyte. Den er næsten ulæselig for børn i dag, og derfor ser man den i den ene udvandede udgave efter den anden. Den er så flot. Det er næsten sådan en barokagtig stil, hun betjener sig af. Den har jeg gennem tiden fået mere og mere respekt for.

Æstetik og åbenhed over for de folkelige former

I børnelitteraturen er der en åbenhed fx over for de folkelige udtryksformer. Det er ikke noget nyt, at den kommercielle litteratur har været meget god til at snable folkelige former op og omforme dem. På en måde kan man se Disney i dag som den, der transformerer hele eventyrdækningen, på samme måde som Brødrene Grimm formåede det. Og der har du så det, at de er foran på den måde, at de får fat i, hvad der rører sig.

Grimms eventyr kan godt opfattes som en transformation af folkedigtning, almuedigtning, til borgerlig børnelæsning. Det er den ene dimension, som Richter og Merkel gjorde opmærksom på i deres bog, der kom i 1970'erne (Dieter Richter og Johannes Merkel: *Eventyr, fantasi og social indlæring* (1977), oversat fra tysk: *Märchen, Phantasie und soziales Lernen* (1974)). Den anden dimension er frembringelsen af de mytologiske figurationer, vi har løbende i vores hoveder. Vi har sta-

dig en række kvindebilleder som identifikationsmodeller eller nogle figurer, der så at sige suger. Vi har Snehvide, vi har Tornerose, vi har Askepot, og man vil kunne se den ene film og tv-serie efter den anden bygget op omkring de modeller. Det er der, Disney kommer ind som en, kan man sige, videreudvikling.

Vi har de grundmytologiske figurer, og dem har vi i meget høj grad netop i børnelitteraturen. Det er der, den er på forkant. Vi har figurerne fra *Grimms eventyr*, og så bliver de taget op, det kan være i nye medier for den sags skyld, men de bliver transformeret ind i en ny tids sammenhæng. Det er de samme historier, det er de samme mytologiske figurer. Det er grænseløst, hvad *Grimms eventyr* har betydet. Der ligger i dem, hvad jeg kalder mentale matricer i forhold til vores virkelighedsforhold og i forhold til vores relationsforhold. Freud opererer jo videre i det felt, og hele den jungianske filosofi er bygget på de matricefigurer. Ellers har finkulturen været i front. Men her ser vi faktisk, at det er den mundtlige, folkelige dimension, der forarbejder de her ting op gennem 1800-tallet, og den gør det vel stadigvæk. Her ligger et stort forskningsområde. I det tyvende århundrede mener jeg, at det er helt klart, at der, hvor de mentale matricer og symboler og figurer ikke bare har deres gennemslag, men hvor de faktisk genereres, det er i trivialkulturen. Man kan tage sådan noget som tegneseriefigurerne, Batman, Superman, Fantomet. Det er figurer, som virkelig er holdbare.

Det, der er interessant her i forhold til børnelitteratur, er, at den netop genererer moderne mytologi, for at sige det sådan, som er grundlag for meget mere i dag, end vi tror. Vi har så meget med, at børnelitteraturens funktion er svækket, børnene læ-

ser ikke mere, de foretrækker andre medier. Men hvis vi ser på de andre medier, så lever de på den her bagage af stof, der så bliver transformeret.

Vi kan nævne Howard Pyle med historien om Robin Hood. Der er én, der har skrevet, at det er en stor fordel, at der aldrig er lavet en endelig udgave af *Robin Hood*. Der er ikke én udgave, hvor vi kan sige, at her har vi *Robin Hood* som nøglen, men det er et spektrum, det er et fluidum så at sige. Sådan er det jo også gået med Grimms figurer og nogle af H.C. Andersens, *Den lille havfrue* for eksempel. En skikkelse som Rødhætte rummer simpelt hen det hele, og den har været mønsterdannende siden, hvad enten rammen er realistisk, eller den er fantasy, eller hvad den nu er. Her har vi et stof, nogle tematikker, nogle figurer og nogle, ja, matricer, der er dynamiske. De er ikke lukkede, ikke fikserede.

Jeg ser en pointe, nemlig at der er en kamp mellem danneskultur/finkultur og folkelig kultur/trivialkultur, og at folkekulturen har vundet. Det gjorde den med jazzen, det gjorde den med rockmusikken, det gjorde den også med de her ting.

En anden af mine pointer er, at der, hvor man kan aflæse det, er i børns rollelege. Det er igen et forskningsområde, hvor der skulle laves en historisk opfølgning. For her optræder mediefigurerne, men de bliver skiftet ud. Jeg mener, at den sidste stabile af de her, nemlig Barbie-dukken, lever videre i helt nye udgaver. Nu er det jo blevet fantasy og lyserødt.

Det er vigtigt at undersøge, hvad der sker inden for legetøj, for det er lige så meget i legetøjet, udviklingen viser sig. Det legetøj, jeg køber til mine børnebørn, Schleich-dyr fx, det bygger på en måde på

noget gammelt stof. Det er et andet børnetema, som i meget høj grad handler om natur/kultur-opfattelserne. De er fantastisk godt lavet, jeg er så misundelig over, at de har sådan noget i forhold til det, vi havde i min tid, og det, jeg kunne købe til mine børn. Der har du de gamle gårdens dyr, faktisk. Og de vilde dyr. Og der er fantasy-universet for fuld hammer. Og smølferne er kommet igen. Det her, synes jeg faktisk, er noget af det vigtige at få fat i, at komme ned i de mikroniveauer, hvor man kan se, hvad der er i gang.

Fortaltheden for børn

Men de mytologiske matricer, det er kun den ene side af sagen, den anden side af det er, at børnelitteraturen kan være æstetisk progressiv, og det tror jeg, at den er i kraft af fortaltheden for børn. Det er jo henvendtheden til børn, der så at sige udløser, forløser H.C. Andersens æstetiske og kunstneriske potentiale, og det betyder, at han pludselig opnår en frihed. Og han får nogle hug, både fra litteraterne, som siger, at det ikke er noget, han skal spille sin tid og sit talent på, det her pjat. Og børnefolkene, de kan heller ikke lide det.

I dansk skriftsprog er der simpelthen et før H.C. Andersen og et efter H.C. Andersen, der er ingen tvivl om det. Hver eneste forfatter, der kommer efter H.C. Andersen, har et eller andet anstrøg af en H.C. Andersensk tone, det gælder selv Goldschmidt, men også Brandes, og J.P. Jacobsen, det er helt oplagt, at han har den. Johs. V. Jensen hører også med i den række.

Og det er fortaltheden, der så at sige betegner et gennembrud litteraturhistorisk set?

– Der er ikke bare fortaltheden, det er også nogle æstetiske greb, det at fortaltheden udløser nogle bestemte synsvinkelspring faktisk. Og så den narrative effektivitet, H.C. Andersen har, som er helt ekstraordinær.

Pointen i det, er det den, at børnelitteraturen rummer mulighed for at udgøre en eller anden form for avantgarde?

– Det er selvfølgelig nogle vekselvirkninger. Pointen er, at noget af det centrale sker i børnelitteraturen, og der kommer det bredt igennem. Brødrene Grimm for eksempel, den, der vokser op og bliver forfatter ti år efter, har deres eventyr i bagagen. Det samme gælder som sagt H.C. Andersen. Og så er der en tredje, nemlig Lewis Carroll; er der noget, der er modernisme før modernismen, så er det *Alice i Eventyrland* (*Alice's Adventures in Wonderland*, 1865).

Det er jo Mallarmé før Mallarmé, altså bare det indledningsdigt han har med »Ingen sky af ingen vind blev over himlen ført«. Der foregribes alle mulige typer af dadaisme. Den er så gennemkonstrueret, at man skal til Inger Christensen, før man finder noget tilsvarende. Det er jo en fantastisk historie. Og så har den så en grundmytologi. Det er den fantastiske fortælling, som Hoffmann opfinder i en figur med tre led som en dannelsesmodel, netop en dynamisk dannelsesstruktur, den er processuel i sin treledsform, det er ikke bare dannelsesromanens mere lukkede mønstre. Det svarer meget mere til det, Poe laver. Han skriver jo så ikke for børn, men hans nybrud ligger lige så

centralt. H.C. Andersen er miskendt som forløber for modernismen, virkelig. Men jeg synes, det er interessant, at det faktisk blandt andet er i børnelitteraturen, at det udløses.

Så du mener ikke, at vi først har en kompleks børnelitteratur i 1990'erne?

– Den holder ingen steder. Men selvfølgelig er der en verden til forskel på H.C. Andersen og Carroll og de nyere. Her ligger afgjort et forskningsområde. Der er sket et eller andet, fra 1980'erne og frem, og det har noget med den der postmodernistiske historie at gøre...

Hos Lewis Carroll har vi de æstetiske nyudviklinger og dimensioner, og der er Lewis Carroll lysår foran, der er foregribelse, ikke bare af modernistisk digtning og værdinivellering. Gud er død for længst, da Nietzsche kommer 30 år efter Lewis Carroll, for at sige det sådan.

Men hvorfor er det sådan, at børnelitteraturen kommer til at foregribe nogle ting?

– Jeg tror, det har at gøre med det, jeg var inde på i forbindelse med H.C. Andersen. H.C. Andersen er faktisk arketyperne for, hvad børnelitteratur kan og er. Han har ligesom det hele. Han er både børnelitteratur og voksenlitteratur, og det er på en måde idealtypisk, men det, man ikke skal overse, det er den der fortalthed for børn. Det er virkelig et kvantespring. Det er det, der gør det muligt. Og det tror jeg også, det er for Carroll...

Det gælder jo også for moderne børnebogsforfattere. For eksempel bryder Louis Jensen først igennem, da han begynder at skrive for børn. Det er i bøgerne med de 100

historier, han finder sin form og bliver en original forfatter. Cecil Bødker, hun kommer også igennem på en anden måde med Silas-bøgerne end med sit voksne forfatter-skab.

– Ja, Cecil Bødker får fat i nogle andre sider. Hun bliver fuldstændig fortabt i lyrikken, det bliver ringere og ringere simpelt hen. Og så kommer hun ligesom tilbage til sin første digtsamling. Men også det, at hun får hul på prosaen, historien. Og Silas-bøgerne er bedre end det meste andet prosa, hun har lavet. Der er lige *Øjet; Øjet* er omdrejningspunktet. Det er jo en fabelagtig samling.

Halfdan Rasmussen er et andet eksempel, han er også meget bedre i sine remser, end han er i sin lyrik for voksne.

– Ja, helt klart, og han har betydet virkelig meget. Hvilken generation af børn kender ikke hans ABC (1967)? En forfatter som Vagn Steen er oversat. Jeg kendte ham fra universitetet, og han begynder at lave børnebøger der i slutningen af 60'erne også. Han er oversat som forløber for konkretisme og for systemdigtning, og han var en enorm inspiration for de folk, der kom efter. Han var også en af dem, der tog Hans Jørgen Nielsen under vingerne.

Sproget som materiale

Fortaltheden for børn bliver et omdrejningspunkt?

– Ja, men ikke bare fortaltheden, det er også den linje med Lewis Carroll, og det er nonsensdigtning, og der har vi den tredje eller fjerde eller femte, hvor langt vi nu er ude, men de der nøglefigurer der i 1800-tallet, der er brødrene Grimm, der

er Cooper, der er Scott, der er Lewis Carroll, og så har vi H.C. Andersen og så ... den sidste Hoffmann, med hans skæve rimerier og tegninger og det der.

Altså Heinrich Hoffmann, ham med Den store Bastian?

– Ja, det er den dimension, der handler om at arbejde med det sproglige materiale udenom, altså det har vi med Hoffmanns tegninger, og vi har det for så vidt også med hans rimerier, de er bedre på tysk, end de er på dansk (*Der Struwelpeter* 1845, da. 1847). Og så er der også Wilhelm Busch med *Max und Moritz* (1865), som bliver til *Knold og Tot* på dansk. Det er der, hvor det billedmæssige materiale og det sproglige materiale så at sige er drivkraften. Det har sine forudsætninger i engelsk nonsensdigtning fra 16-1700-tallet, som netop tager ved lære af folkedigtningen, altså det vil sige børns kultur. Det er et af de steder, hvor man virkelig kan se, hvordan børns mundtlige kultur i rim og remser, tungebrækkere, sætter igennem i nonsensdigtningen. Den er også en forudsætning for Carroll og alle de senere, man kan nævne, og for dadaisterne for den sags skyld. Allerede Oehlenschläger bruger jo den type materiale, fx i *Sankt Hans Aften-Spil* (1803).

Det, jeg vil sige med det her, er, at det er vigtigt at se børnelitteraturen som et medie på linje med al mulig anden litteratur. Den ligger i de samme spor, og det er i nogle sammenhænge faktisk dér, nyudviklinger har kunnet ske, som måske først mange år efter har kunnet sætte sig igennem.

Børnelitteraturen som kontinuitetsbevarende

Der er så også det forhold, hvis man ser på billedkunsten, at højmodernismen er den periode, hvor fortællingen, anekdoten, referencen skal renses ud. Det er det rene maleri, det rene digt og så videre, altså det, der så at sige kun refererer til sig selv, og som i princippet er rensset for metaforiske og symbolske henvisninger. Det er faktisk en dagsorden i nogle dele af modernismen.

Men i børnekulturen i den her periode, i 1960'erne, dér overlever den traditionelle fortælling. Ligesom den givetvis har været en enorm befrielse for H.C. Andersen. Der er *Fodreisen fra Holmens Kanal* (1829), ikke, som sådan et ironisk, romantisk, højmoderne, netop ironisk selvrefererende metalitterært – hvis jeg nu skal tage dem alle sammen – show. For det er det jo. Og så har han romanerne, *Improvisatoren* (1835) er den bedste af dem, men han kommer jo alligevel ikke rigtigt igennem. Men da griber han så bagom til fortællingen, bag om den romantiske opløsning af referencer i litteraturen. Det er fortællingen, og jeg tror, at det i forhold til børn er nødvendigt med fortællingen, hvis det ikke er en anden kontekstualisering, som ikke er fortalthed, men som er materiale, altså det er spillet med sproget og den slags.

Det er der, Ole Lund Kirkegaard kommer ind i 1960'erne. I spillet med sproget, samtidig med at han fornyer fortællingen og fortalthed. Og det er mirakler af enkelhed, meget af det, også kombinationen billede og tekst. Hans tegninger er faktisk meget raffinerede. Det er den mekanisme, der også virker i Cecil Bødgers tilfælde. Man kan sige, at *Øjet* er et mesterværk på den måde, æstetisk set, det er de fle-

ste af novellerne, hvor det er eksperiment på eksperiment med fortællerrollen. Men der er samtidig i noget af det en slags krampe, der bliver lukket op, da hun går i gang med *Silas*-bøgerne. Det er det, at det kræver et særligt nærvær af en fortæller at fortælle for børn.

Det er jo et interessant perspektiv, at børnelitteraturen både er foran, nybrydende, og samtidig trækker bagud, altså sørger for kontinuiteten og traditionen.

– Ja, og det har den gjort hele vejen igennem med referencen til folkedigtningen. For folkedigtningen har det samme i sig på mange måder. Vi har skæmtetraditionen, som netop er en slags metafortælling, selvrefererende. Den kan være fantastisk snedigt skruet sammen og har også materialekarakteren i mange af typerne. Eske K. Mathiesen tager netop de der genrer og kan gøre det, fx sådan noget som de gamle fugleviser. Det er en genre, som er enormt bredspektret, og som spænder fra nogle magiske remser til de rene drikkeviser eller håneremser. Der har vi det samme kompleks af materialeforarbejdning/-bevidsthed, det at lade materialet være. Og vi har også systemkarakteren, det, at det er bygget op i nogle meget enkle formularer. Det grundlæggende er, at man har en formular, og så kan et materiale sættes i form i kraft af det, men netop i en dynamisk proces. På samme måde, som det jo også sker hos Homer, i *Iliaden* og *Odysseen*, det er den samme type.

Fortællingen er den ene side. Den anden er sproget som materiale. Det med at lege med ordene og sproget og rim og remser, tror du ikke, det vil blive ved med at være fascinerende?

– Det vil det. Det er der ingen tvivl om, at det vil. Det er det jo også for voksne. Hver gang der er en eller anden arena, der bliver til noget, hvad enten det er demonstrationer eller det er fodboldkampe, så udfolder remsekulturen sig.

Børnelitteraturen i 1970'ernes kulturelle klima

En anden dimension i mit arbejde med børnelitteratur var undervisningen på universitetet. Jeg havde faktisk undervist i et stort projektførløb om H.C. Andersens eventyr. I 1972 opslog jeg så et førløb om børnelitteratur. Jeg tror faktisk, det er det første, der er lavet, som decideret tematiserer børnelitteratur. Det var slet ikke inde på universitetet som en dimension. Men jeg havde selv arbejdet med det, og jeg havde lavet et særligt studeret emne i min magisterkonferens. Det er det, der er grundlaget for *Børnelitteraturens sociale funktion*, den skrev jeg samme år. Man kan sige, at det var et sammenløb af interesser, dels det, at jeg selv havde fået barn og havde fået børnelitteratur i hænderne, kunne se, hvad det var, dels hele situationen med opbruddet i slutningen af 1960'erne, hvor der var kommet en masse debat, litteratur og kritik, også i forhold til børnelitteraturen. På det tidspunkt udkom fx Göran Palms *Indoktrineringen i Sverige* (1968) og Gunilla Ambjörnsons *Skräpkultur åt Barnen* (1968), og Vibeke Stybe udgav sine bøger. Og så var der Møller Kristensens to udgaver af *Børne- og Ungdomsbøger. Problemer og Analyser* (1969 og 1974).

Samtidig blev det et varmt emne i offentligheden. Pil Dahlerup var begyndt at anmelde børnelitteratur i Politiken. Det var der heller ikke ret meget af på det tidspunkt. Senere, omkring 1970, blev der

så etableret en anmeldergruppe på Information, hvor hun var kernen i den i første omgang, og desuden deltog Søren Vinterberg, Ove Kreisberg, Toni Liversage og Jette Lundby Levy. Det var en kritik, der både gik på det pædagogisk-opdragelsesmæssige og på børnelitteraturens elendighed, for at sige det på den måde. Det var en indoktrineringshistorie. De lavede en bog med den sigende titel, *Børn, Litteratur, Samfund*, som udkom i 1972. Og den var jo oppe i debatten, allerede før den udkom, blandt andet satte Gunnar Jakobsen et stort spørgsmålstegn ved, hvad det var for et projekt, Munksgaard havde i gang der. Mette Wings disputats om børnelitteratur kom senere, i midten af 70'erne, *Dansk Børnelitteratur 1900-1945* (1976).

Men der var et debatklime, og der var så den her nye bølge af børnelitteratur, og det betød også, at børnelitteratur havde en vis forskningsdimension, der var på vej, ret kraftigt endda, på det tidspunkt. Og der var kommet flere tyske og svenske udgivelser, som også indgik i debatten. Det kom til at handle om samfundskritik og traditionsopgør, udvikling af den socialistiske børnelitteratur, som det kom til at hedde, og tidsskriftet *BIXEN* blev dannet. Børneteateret var også slået igennem for fuld hammer, så grundlaget var lagt for hele den meget stærke danske børneteatertradition, og der lå også en vis kritik. På Institut for Dramaturgi i Aarhus var man begyndt at beskæftige sig med den dimension også. Så der var et bredt gennemslag af interesse for børnekultur-området, kultur for børn, ligesom der var et stort opbrud i tv. Det var et meget bredspektret felt, og debatten blev meget voldsom, fordi den rørte ved nogle af de helt sacrosante ting i de interesser, der er knyttet til børneopdrættet. Vi får indoktrine-

ringsdebatten i 1974, som sætter det hele på spidsen, og hvor Erhardt Jakobsen kører ud i sit felttog mod de røde lejesvende og specielt B&U-afdelingen, som Mogens Vemmer stod for.

Så der er en meget stærk offentlighed under udvikling sammen med en produktion af kvalitetslitteratur og kritisk litteratur, opbrudslitteratur. Men ikke bare det. Der er også så småt en forskning undervejs. Og børnelitteratur kommer til at indgå i uddannelserne, og det er måske nok det vigtigste. Der kommer nye bekendtgørelser, hvor børnelitteratur bliver obligatorisk stof, så børnelitteraturen bliver etableret som fagområde, også i seminarieuddannelserne. Selv om børnelitteratur har været skrevet for skolens og frilæsningsens skyld, så er det først på det tidspunkt, at der overhovedet er nogen, der beskæftiger sig med det som fagligt område. Det er også omkring 1970, at det falder på plads for mit eget vedkommende, at det er det, der egentlig er centrum i pædagoguddannelsen, at de studerende har en viden om børnelitteratur, at de kan skelne skidt fra kanel.

Kvalitet og debat

Vi har jo faktisk en meget stærk kvalitetstradition her i landet, der går tilbage til H.C. Andersen, men som virkelig bliver fornyet med det store opbrud i 1920'erne og 1930'erne med en helt ny moderne billedbog, som tegnes af Arne Ungermann og specielt Egon Mathiesen og Jens Sjøgaard og forskellige andre, hvor vi faktisk får et gennembrud i 1950'erne. Da slår det igennem over en bred kam som et modstykke til trivialkulturen. I stedet for at lave censur på tegneserier, så søger man en kvalitetsudvikling i medierne for børn, og det er så specielt børnelitteratu-

ren, der er i fokus. Børnebogsprisen bliver indstiftet, der bliver efterhånden etableret forskellige støtteordninger, og det betyder et gennembrud, kan man sige. Den første bølge af virkelig kvalitativ børnelitteratur i Danmark slår igennem efter skolelærertaditionen. Det sker med de kulturradikale billedbøger.

Og der kommer så skolereformen i 1958 som et omdrejningspunkt, og det, der egentlig bliver knæsat i skolereformen i 1958, det er gennemslaget af reformpædagogikken og opgøret med, lad os bare kalde det disciplinpædagogikken. Så det er en bred indsats, både uddannelsespolitisk og kulturpolitisk. Det drejer sig ikke bare om at få de store årgange uddannet, man sætter helt eksplicit en dagsorden med hensyn til uddannelse og nyudvikling af uddannelsessystemet, sådan at det bliver mere demokratisk. »*Lighed gennem uddannelse*«, det er det slogan, som Socialdemokratiet bruger i den periode.

Det betyder så, at man ikke blot får indstiftet en børnebogspris, men at børnebibliotekerne bliver en meget vigtig dimension. Vi får jo det mest avancerede bibliotekssystem, herunder specielt børnebibliotekssystem, på kloden i den her periode. Svenskerne er også med på den vogn, og nordmændene følger ret hurtigt efter. Der er en skandinavisk investering i børn, i barneliv, i børnelitteratur, i uddannelse og i skole og så videre. Og børneinstitutionsområdet ikke mindst, det slår igennem nu i 1960'erne, hvor kvinderne kommer ud på arbejdsmarkedet.

Så der er virkelig en meget stærk basis for det gennembrud i børnelitteraturen, der kommer fra 1967 og fortsætter de følgende år. Dagsordenen er sat i bred forstand, og der er en offentlighed omkring det. Det er ikke længere sådan, at

den enkelte bog kommer dryppende; der er et bibliotekssystem, der er gearet til at samle kvalitet op, og der får vi den første store debat, det er den, der går på kunst eller oplysning, eller måske rettere kunst eller moral, i 1960'erne. Det er finkultur og kvalitet, og det er også folkeoplysning og demokratisering af kulturen, der er på dagsordenen.

Det er på det tidspunkt, debatten om den kunstneriske kvalitet i Anne Holms David udspiller sig?

– Ja, den debat spiller en stor rolle, fordi vi der har et omslag i hele forståelsen af børnelitteratur. Nu betragter man den ikke længere entydigt fra en pædagogisk vinkel. Det er en konsekvens af skoleloven blandt andet, men også af hele det store omformningsprojekt, der sætter i gang. Det betyder, at forskning og uddannelse bliver nødvendiggjort. Det slår i første omgang igennem i uddannelsessystemet og ikke så meget i det forskningsmæssige. Det er stadigvæk en slags side- eller biprodukt ved udviklingen. Men der er en bred offentlig dimension omkring børnelitteratur, der også manifesterer sig i uddannelsesinitiativer og forskningsinitiativer. Det er baggrunden for det stipendium, jeg får der.

Men det er så også et udtryk for, at der her er et felt, der trænger sig på som noget, der skal ind i litteraturfaget. Vi har et bibliotekssystem, som er i stand til at samle kvalitet op og så at sige fortætte et kvalitetsaspekt i et børnemedie, specielt i litteratursammenhæng. Og vi har en bredde, hvor børnelitteraturen indgår i et spektrum af forskellige medietyper, radio, fjernsyn, teater og også musik. Samtidig har vi den kulturelle demokratisering,

som også handler om, at kultur ikke bare er noget, man skal udsættes for og påvirkes af, det er noget, man skal involveres i og fungere som deltager i.

På børnehaveseminariet kom det til at handle om, at æstetikfagene også havde en faglighed, det var et spørgsmål om at udvikle færdigheder på de forskellige æstetiske områder hos de studerende. Det var et spørgsmål om at etablere et vidensgrundlag. Man skal kende til børnelitteraturen, og man kan i den forbindelse godt tænke kanon, det at vi har sådan en fantastisk børnelitteratur som den, vi finder i Egon Mathiesens billedbøger. Jeg kan huske, at det allerede dengang var min kongstanke, at de skulle stå i enhver institution, at det burde der simpelthen være krav om og midler til. For lidt ældre børn var der et stort skolebibliotekssystem og et bibliotekssystem, der rent faktisk gjorde børnelitteraturen tilgængelig, og via bibliotekspengene blev der også økonomisk grundlag for producenterne af børnelitteratur. Hvis bøgerne blev solgt i klassesæt, så var det jo jackpot. Det betød fx at læse-let-bøgerne scorede en stor del af kagen, men samtidig fik de gode børnebogsforfattere trods alt mulighed for at skrive. Det var en situation, der varede til op i 1980'erne.

Min pointe er, at der var en kritik, som spillede sammen med systemerne og udkrystalliserede kvalitetsudvikling og nyudvikling af eksperimenter. Og den kritik, vil jeg mene, er i dag tilbage, hvor den var i begyndelsen af 1960'erne med enkeltstående eksempler, drypvise. De har ikke den samme sammenhæng under en slags fælles offentlighedssparaply. Det kan se ud, som om området på en måde er mere etableret gennem de uddannelser, vi har haft kørende, og der har været en bredde i de folk, der har fået knowhow på

området. Men det, der var vigtigt for os dengang, det var jo rent faktisk også at få det cirkuleret, udgivet, skabt platforme, og det resulterede i de nordiske seminarer og konferencer og også i de lokale. I 1960'erne og helt indtil 1972 oplevede jeg stadigvæk det, at man ligesom var en enkeltperson på en tue, der sad og arbejdede med det her. Jeg har haft et billede i hovedet af en regndråbe, der løber ned ad en togrude. Når man kigger ud af vinduet, og det har regnet lidt, så sidder de der enkeltvis. Men pludselig kommer der en udløsning, og de løber sammen, og så løber de ned ad vinduet. Pludselig er man en del af en strøm.

Men hvordan er situationen så nu. Er man tilbage igen i tiden før 1970'erne, hvor man arbejder som enkeltperson, hvis man interesserer sig for børnelitteratur?

– Jeg synes faktisk, at man er tilbage. Selv om der nu er et Center for børnelitteratur på DPU, selv om der er bibliotekarkurser og dansklærerkurser, og vi har vores masteruddannelse i børne- og ungdomskultur kørende på SDU og så videre, så er vi tilbage i den situation. For det, der frem for alt karakteriserede det, der skete dengang, det var, at det ikke var børnelitteratur alene. Børnelitteraturen var det centrale, ingen tvivl om det, men det var lige så vigtigt, at der var et teater, at der var TV og forskellige andre udtryksformer og medier, der arbejdede kunstnerisk inden for det her felt. Men ikke bare kunstnerisk, også kritisk. Det blev hele tiden formidlet. Vi udviklede faktisk formidlingskanaler, *BIXEN* er et eksempel på det. Så det blev samlet op. Hvis vi tager børnemusikken, børnerocken for eksempel med Vesterbro Ungdomsgård, *Kattejammer Rock* (1976),

så er det led i en venstrebevægelse, en kritisk bevægelse. Men det er ikke bare et spørgsmål om en venstrebevægelse, den rækker faktisk meget bredere.

Der er kommet en funktionalisering af det, en markedsgørelse for det første, en reduktion af, lad os sige den offentlige smøreolie i systemerne. Samtidig eksisterer de kritiske platforme ikke rigtig mere i den brede, den mere generelle offentlighed.

Men der er jo anmeldere ved flere aviser, end der var dengang.

– Altså, børnelitteraturen bliver anmeldt indimellem, men den bliver anmeldt af enkeltpersoner. Prøv at tage forskellen på de magasiner, vi lavede i Information i en lang årrække i 80'erne, og så de små børnebogsanmeldelser i dag.

Ja, der er jo en tendens til at anmeldelser bliver kortere og kortere, små rubrikker, lidt salgsagtige anbefalinger. Hvis det ikke drejer sig om noget på forhånd kendt og ventet.

– Og det er ikke bare børnelitteraturen, der er underlagt den udvikling, det gælder litteraturen som et kerneområde som sådan. Selv om der kommer litteraturmagasiner nu, så forsvinder boghandlerne, det bliver bestsellers marked.

Er det en specialisering, der sker, er det snarere det?

– Ja, men det er også en offentlighed, der i en eller anden forstand forsvinder, og også et kritisk feed back, en diskussion, en debat. Den er der stadigvæk, men den er der ligesom fra tue til tue, punktvis.

Det gælder også de litterære tidsskrifter, de spiller jo en enorm rolle, *Vindrosen* fx i 1960'erne, *Kritik* og så videre. *Kritik* spiller jo i dag ikke nogen særlig rolle, og litteraturtidsskrifter som *Den blå port* er specialtidsskrifter på linje med alle mulige andre. Og de der netværk, de er i hvert fald reduceret. Selv om der er børnebogsinstitutter i alle de nordiske lande nu, så hører man ikke ret meget til dem. Der bliver produceret flere afhandlinger og flere artikler, ingen tvivl om det, og der bliver sikkert også uddannet flere med kompetencer inden for børnebogsområdet. Der er sket en vis etablering i løbet af 1980'erne, og i 1990'erne kan man måske tale om en kulminationshistorie. Men kræfterne splittes samtidig.

Ja, men samtidig udgives der jo en masse kvalitetsbørnelitteratur, hele strømmen af kunstnerisk eksperimenterende børnebøger i 1990'erne for eksempel.

– Ja, men det bliver ikke samlet op, det forsvinder ligesom fra halvår til halvår. Omslagstiden er hurtigere og hurtigere. I modsætning til det, der sker op gennem 70'erne, hvor det pædagogisk-ideologiske kompleks så at sige undermineres. Men samtidig, bag om det, så er der siden 1950'erne sket det, at alle de her nyudviklinger bliver murbrækkere for en yderligere funktionalisering. Det bliver funktionsopdelt og funktionsopsplittet. Og yderligere har vi i de senere år fået en tiltagende markedsgørelse. Og den, tror jeg, kan blive ret barsk. Bibliotekerne er blevet decimeret. De har ikke råd til at købe ret meget, og der er ikke nær den samme kvalitetsorientering. Det samme gælder forlagene, og boghandlerne dør nu, så det er hele formidlingsområdet, som ikke

samler op. Jeg tror også, at der faktisk bliver produceret rigtig gode børnebøger, men det er ligesom, det ikke krystalliserer sig. Se bare, hvad der står på boghandlerhylderne, man kan ikke engang få Jakob Martin Strids bøger i en almindelig boghandel. Det er en katastrofe, det mener jeg faktisk, det er.

En dansk kvalitetsbørnekultur i alle de her medier, den har ikke kunnet eksistere uden offentlig støtte, det er helt sikkert. Det er bibliotekspenge, og det er bibliotekskøb, og så er det uddannelsessystemet. Det, tror jeg nok, er det, man skal forholde sig til nu. At få feltet formidlet, samlet op.



Greimas er en grimasse

*Samtaler med Flemming Mouritsen i perioden 2008 til 2012
ved Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen*

Hvad vil du gerne arbejde videre med?

– Jeg kom faktisk til at tænke på, at noget af det, som jeg ikke har fået gjort. Jeg lavede en forelæsning på en konference i Australien om fortælling og narrativitet, som var skidegod. Der fik jeg for første gang samlet op på det, og jeg kaldte feltteori for narrativitet. Altså ud over Aristoteles, som jeg vil kalde en lineær form for forståelse af narrativitet, da er det, som jeg havde lagt op til der, det var at have en feltforståelse, at se det narrative ikke som lineære forløb, men som felter. Det er et naturvidenskabeligt feltbegreb, som man kender fra magnetisme og den slags ting. Det var simultant..

Magnetisme?

– Ja, et magnetfelt, siger man. Har I ikke lavet de der forsøg med jernfiltspåner, hvor man kan se tegningen af, hvordan sådan et magnetfelt ser ud. Man skal jo bare lægge et stykke papir med jernfilspåner over en magnet, og så vil der dannes et mønster af feltlinjer, det er faktisk skideflot. Det er et brud med den lineære forståelse, men også med Greimas, som allerede overskrider den der lineære tænkning i en matrice eller en model. Greimas er en grimasse, det er det mønster, og hvis man tager Propp for eksempel, ikke, det er en funktionsrække. Jeg tænker det som et felt, som et simultant felt, der aktualise-

res i en situation, alt efter hvordan spændingsforhold og den slags ting er til stede. Det er ikke bare polære strukturer, når vi snakker om narrativitet, det er tripolære, mindst tripolære strukturer. Ligesom i modellen med rollelegene har man en polariseret *story* for at sige det sådan. Men samtidig har man en fortællerposition, det er de modeller jeg har skrevet om. Der er flere aspekter i det. Det er lidt det der med, at der er flere dimensioner end tre, der er også tidens dimension, så der er faktisk fire. Det er en tidsposition i situationen, når fortællingen bliver fortalt eller læst. Der er et spændingsfelt som ikke bare er polært, det er ikke bare protagonist/antagonist, som i den lineære tænkning, Aristoteles' tænkning, det er en begyndelse og en slutning, en polarisering.

Jeg skal lige have fat på det... jeg synes jeg hørte dig sige, at Greimas, det var ligesom en forståelse funderet i rum, mens Propp var funderet i tid, fordi de skal komme i en bestemt sekventiel følge?

– Ja, i hvert fald i funktioner, altså rækkefølge også. Hvis du tager en rolleleg for eksempel, så behøver der ikke være en bestemt rækkefølge, sekvenserne kan komme når som helst. Jeg har faktisk skildret det grafisk ved sådan et elementært induktionsapparat.

Når du snakker tripolært, så er du i rum mere end du er i tid eller hvad?

– Det kan du godt sige. Det har jeg ikke tænkt på den måde. Men det er det, at man får et felt. Et felt er på en måde en rumlig størrelse, hvor man ikke går fra det ene sted til det andet, men hvor det er der, simultant.

På én gang?

– Det som realiseres, aktualiseres ud af det virtuelle, for at sige det sådan. Det er et virtuelt felt, men det felt aktualiseres så i givne situationer, alt efter hvor stærke magneterne er, og hvor lang afstand de har fra hinanden, og hvor stor en indstrømsstyrke, man sætter på den, ikke. Det er på en måde en rumlig figur, som aktualiseres i tid. Men den tid, en rolleleg har, er ikke den fortalte tid, det er situationens tid, for at sige det sådan.

Sig lidt mere om, når børn fortæller eventyr for eksempel, eller vitser hvor de tager pointen før optakten...

– Jamen det er der mange raffinerede fortællere, der også gør.

... er det så fordi de tænker mere rumligt end tidsligt, logisk?

– Det tror jeg ikke, jeg har det mere med, at det er simultant. Det er lidt det samme, som hvis man tager middelalderteatret, for igen at bruge den reference, der har man en simultan arena, en simultan scene. Hvis man tager Jesu lidelseshistorie, det kunne også være en farce fx, så foregår den på samme tid på forskellige scener, eller på den samme scene. Man

ser det også i de moderne teaterformer, et postmodernistisk teater for eksempel. Et brechtsk teater har fortællerpositionen indlejret, så den er også tripolær. Bachtins måde at skelne mellem dialogisk og monologisk på, den er smart. Men samtidig, så mener jeg han går galt i byen når han gør Shakespeares teater til et monologisk teater.

Er det, fordi der ikke er plads til publikum eller...?

– Altså der, hvor han har den der dialogiske, hos Dostojevski for eksempel, det er fortællerpositionen egentlig, altså nok det, jeg kalder fortaltheden, H.C.Ander-sens fortalhed...

Det er der jo for eksempel i de lavkomiske ting...

– Ja, det mener jeg også. Jeg kan godt se hans pointe i at gøre det på den måde, at det er ikke bare et spørgsmål om, at der er dialoger som i et teater, for det kan ligesåvel være monologisk, men...

Er der nogen der har skrevet noget om det her, Flemming, eller er det noget du selv har udviklet?

– Det er et konglomerat af noget, jeg selv har udviklet, det tror jeg. Jeg har ikke skrevet ret meget om det, det er jeg ærgerlig over. Det var egentlig det her, jeg havde på tapetet i forskningsprojektet i 1990'erne. Og også et feltarbejde ude i SFO'en, det gik egentlig også på det her. Jeg har materialet, og jeg har overvejelserne. Det, der så er vanskeligt for mig, det er noget med at få indbygget det dialogiske aspekt i forhold til Bachtin og Ricoeur, og det skal

virkelig hentes langt væk fra. For eksempel Ricoeur, jeg har læst det plukvis siden, men det ligger helt tilbage i 1980'erne, faktisk, da jeg læste det.

Du har før snakket om det der med naturvidenskab der kommer ind over..

– Ja, og det var det, jeg læste nu, lige nu. Jeg læste tilfældigvis nogle anmeldelser af en filosofisk krimi, som handler om to naturvidenskabsmænd, altså med et drengefægteri langt op i 40 års alderen. Den ene bliver gift og får familie og ryger baglæns ud, og den anden bliver en stor kanon, teoretisk fysiker i Cern. Den lød skideinteressant. Men den er ikke så god som den lød i anmeldelserne. Og så var det at jeg kom til at læse den her igen, så jeg fik det lige på hjernen i går.

»Niels Bohr og hans tid« af Abraham Pais?

– Den er god, fordi den udvikler hele forhistorien, teoretisk, han er fysiker også, han er elev af Bohr faktisk, så den har, kan man sige, hele det naturvidenskabelige gods, pakket ind i en biografisk ramme. Og så tager den alle de der spørgsmål op. Og det er i virkeligheden det store skift. På den ene side har vi Newton, og på den anden side har vi Maxwell. Maxwell er den, der får lavet det samme som Newton gjorde med tyngdekraften og mekanikken, der får Maxwell lavet det med elektriciteten og magnetismen og får lavet nogle meget berømte ligninger, som netop bliver berømmet for deres æstetiske kvaliteter, og at det faktisk var æstetikken i ligningen, der fik ham til at få det på plads. Det var balancen i ligningssystemet.

Det har jeg før hørt nogen sige at en ligning skal være æstetisk smuk, den skal være så enkel som overhovedet muligt.

– Ja, det er dels enkelheden, og dels er det et spørgsmål om symmetri. Det var form-aspektet der gjorde, at han fik gjort det færdigt, og det er ligesom slutningen, der tror man faktisk, at nu er fysikken forbi, der er kun små regnestykker tilbage. Men så viser det sig, at der er et stort hul i det, og det er det med æteren og lyshastigheden og den slags ting. Og der kommer så Planck med sine konstanter, der sprænger hele det newtonske verdensbillede i luften. Det er en filosofisk tænkning, der virkelig vælter. På samme tidspunkt får Einstein lavet relativitetsteorien, og så får man kvanteteorien ved siden af, næsten samtidig, altså i et samtidigt forløb, og de to ting kan simpelthen ikke hænge sammen. Det er det, de slås med stadigvæk. Og det er på en måde feltteorier, det Maxwell laver. Han ser elektricitet og magnetisme som felter og som bølger og ikke som mekaniske størrelser, partikelstørrelser og den slags ting.

Sviter du hele tiden frem og tilbage mellem en, hvad skal man sige, en litterær æstetisk tilgang og så sådan en feltæstetisk tilgang når du tænker fortælling?

– Nej, det kan jeg ikke få til at hænge sammen. Den, der har gjort forsøgene på at få æstetikken gjort matematisk, det er blandt andet en meget berømt fransk matematiker der hedder Thom. Frederik Stjernfelt har lavet en meget interessant disputats.

Men hvordan kan du få det til at hænge sammen med Planck og Maxwell, magnetiske felter og så videre, når du taler om narrativitet. Og samtidig trækker du folkloristikken ind. Den tænker det jo ikke sådan....?

– Jo, det gør den på en måde. Propps formalisme er meget mere begrænset..

Jamen den tænker jo ikke i samtidighed. Det er mere indholdspositioner.

– Nej, det gør den ikke, den tænker mere i rækkefølger. Propp tænker ikke i logikker som hos Aristoteles, ikke i kausalitetsrækkefølger, men i funktioner. De følger hinanden, men der er ingen kausalitet, i hvert fald ikke en klassisk kausalitet med årsag og virkning.

Da jeg gik i 3. g, da kunne jeg tænke matematik. Jeg kunne ligesom forstå matematik, på den måde, hvad er det matematik kan? Det matematik kan, det er den der produktionshistorie.

Det bliver du nødt til at sige noget mere om.

– Det er lidt det samme som det, en metafor kan. Men jeg kan ikke tænke matematik, jeg kan ikke tænke fysik mere. Det er tabt.

Hvorfor er det tabt?

– Fordi det at læse litteratur i stedet for fysik, det koster det. Men det jeg gør, er, at jeg bruger det metaforisk, henter impulser i den tænkemåde, der ligger i det. Det er et eller andet med, at jeg har et behov for at forny den hele tiden. Det jeg tager med, når jeg nu tager på ferie, det er måske nogle krimier, og ellers, så er det bøger

om naturvidenskab. Ja, det er nærmest populærvidenskab, men det er ordentlige forskere der har skrevet dem.

Det her var vi inde på i det allerførste interview. Det er interessant, at vi kommer tilbage til det. På en anden måde. Og det fremgår ikke af noget af det, du har skrevet, som vi har læst, at du faktisk er både i den der naturvidenskab, pludselig Planck, så går der magnetisme ind i det, og i andre sammenhænge, så er det Greimas. Ja, metaforisk er nok et godt udtryk.

– Det er metaforisk, for det er redskaber til at tænke det på, det er det for mit vedkommende. Det Frederik Stjernfeldt åbenbart kunne på et tidspunkt, det var at tænke matematisk, altså tænke det over, ligesom projicere det over på et matematisk udtryk, som han havde hentet fra Thom der. Og de nye teorier og også de begreber de bruger... de udtrykker sig også på en måde i metaforer, altså i faserum, men de har først regnet det igennem matematisk. Feigenberg, ham der var en af grundlæggerne til det, man kaldte kaosteori dengang, og som man nu kalder kompleksitetsteori. Det som kompleksitetsteorien grundlæggende er, det bunder i et område som har været uopdyrket, både i matematikken og i fysikken, fordi det næsten var umuligt at have med at gøre, nemlig topografien, og det vil sige at der har du lige præcis den der med, at det er kortlægningsaspektet, ikke, som er det krævende, altså det kan være mønsteret på et blad for eksempel, ikke, hvordan vil du projicere det over i en formaliseret form. Og det er det, de kan regne på, det er der, de der berømte ligninger, for eksempel Mandelbrots ligning, som er en meget enkel, simpel ligning, jeg tror det er n og så x mi-

nus 1 i parentes, og så kan man sætte computeren til at regne alle sine løsninger ud, og så får man de der fantastiske mønstre, de der fraktalgeometrier. Det vil sige, at her har man en ligning for et geometrisk, topografisk system, og man kan generere det. Det man ikke har kunnet, det er, at man ikke har kunnet lave ligninger på, lad os sige de faktiske formationer. Man kan lave noget, der ligner de faktiske formationer, altså, det kan være et blad, eller det kan være en kystlinje, eller det kan være gentagelsesmønstre i bjergkæder.

De dér der laver matematik ved at samle en fyrrekogle ind og så se på den varians, jeg ved ikke hvad de hedder, de der små fraktaler. Er det ikke Mandelbrot?

– Jo, det er noget lignende. Hans ligning er en grundlæggende ligning. Det er der, man får de mest fantastiske mønstre. Når de lader computerne køre, så kan de lægge farver på, og så får du den der fabelagtige fraktalgeometriske grafik.

Men er det ikke også det du gør med eventyr? Når du går ned i funktioner, improvisationer og form?

– Jo, til dels. Geometrien er jo mere eller mindre rumlig, simultan. Altså en kystlinje, et mønster. Og jeg tror, at man kan gøre det her. Der er ham der sprogfidusen fra Københavns Universitet, som jeg ikke kan huske, hvad hedder, men ham, der regnede de talsystemer ud, som ligger fx i Odysseen, som de klassiske epikere og kunstnere lavede, også i lyrik, altså hvor han opererer med de der talstørrelser og de skjulte koder, der ligger i talsystemerne. Det er sådan noget, Inger Christensen er kørt videre med, og Inger Christensen har

jo direkte brugt Fibonaccis talrække til at konstruere Alfabet på. Og jeg tror simpelthen, de ligger der, jeg tror, at hvis vi tog en given situation, også den her som vi står i nu, så ville der ligge nogle strukturmønstre i det. Det er dér, jeg tror, at der er et sted, hvor æstetikken er forbundet med den type formaliserede systemer..

Du havde et andet æstetikbegreb før?

– Ifølge kompleksitetsteorien, så er det selvorganiserende systemer. Men hvis man konstruerer efter det, så skal man være oppe på mærkerne, hvad enten det er Vergil, eller det er Inger Christensen. De kommer ikke ud af luften, de organiserer ikke sig selv. Selvorganiseringen ligger i forholdet.

Jeg synes, du har to æstetikbegreber i spil. Du har det ene som kører her, altså nu tænker jeg på ham, der siger at en ligning skal være æstetisk, den skal være færdig på den måde, at den ikke bearbejdes mere ned. Der er ikke noget, der er overflødigt i den. Sådan forstod jeg det på ham, om den var så lang eller så lang, det var ligegyldigt, der var ingenting der kunne reduceres mere, end det var reduceret. Så var den æstetisk perfekt, og så passede den også, det var det der ligesom var hans pointe, så holder den...

– Det er ikke altid sådan. Der er også nogle grimme nogle. Det har vistnok meget tit vist sig, at i det øjeblik de bruger den der forenklingsmetode, eller rettere, en formativ indsats, så viser det sig, at den faktisk holder. Men der er noget, man til dato ikke har kunnet. De har udlyst nogle konkurrencer, hvor man har kunnet vinde ti millioner dollar, hvis man løser et eller

andet grundlæggende matematisk problem. Og der er en russer, der har løst et eller andet nu her, en anonym russer, der ikke vil frem på scenen, og som har smidt de der ti millioner dollars væk, sådan en underlig antisocial eneboertype. Men det viser sig, at hans løsning, det er virkelig sådan en hundredmeter sag. Og der er ingen, der er særlig glad for den, men ingen har kunnet finde fejl i den. Og den er vistnok ikke særlig pæn.

Men Propp reducerede jo egentlig også eventyr ned til en række af funktioner. Og hvis du går det efter, så kan du også finde eventyr, der ikke passer.

– Ja, jamen det kan man.

En hel del, men det er i princippet ligegyldigt, for det passer alligevel.

– Ja måske. Propps løsning, synes jeg, er en af de grimme, hvis jeg skal være ærlig.

Hvorfor synes du den er grim?

– Fordi den er overforenklet på en måde, på et skævt sted, jeg kan ikke komme det nærmere. Jeg ved heller ikke, om den holder stik, egentlig.

Nej. Jeg har fundet mange eksempler på, at den ikke gør det...

– Enkeltheden ligger et andet sted. Hvis du tager H.C. Andersen, så er det det der pufk, det er dér, og det er positioneringen, det er en position, et sted at fortælle det fra.

Er det du siger, at Propp har ikke fortællerinstansen, ikke topografien med?

– Ja, og det betyder at Propp har ikke æstetikken med. Altså det har han kompositorisk, i en eller anden form for faste sekvenser. Men hvis du nu tager *Sommerfugledalen* af Inger Christensen, så er det selvfølgelig en klassisk traditionel sonetform.

Ja det er formen, hun så at sige sætter af på.

– Ja, det er det, og hvis du for eksempel tager mestersonetten til sidst, den der består af alle begyndelses- og slutlinjer og samtidigt hænger sammen som enkeltdigt...

Men der er jo en topografi, der er jo en fortæller meget tydeligt i Inger Christensen, er det dét du er på vej hen i at sige?

– Nej, det er foreningen, altså som er der, at du har nogle polariseringer. Når man kan tænke det, så har man projiceret noget over i det. Men de fleste bruger matematik ligesom ingeniører, som en slags værktøj, man har i en kasse. Og det er fint nok. Det er det tekniske, at der er nogle greb og nogle metoder.

Du siger, du tænker ikke matematik, men jeg oplever, at du tager nogle spring, ubesværet, inden for det der felthalløj.

– Nej, det er slet ikke ubesværet.

Er der nogen, der har kombineret de her ting?

– Det er der. Frederik Stjernfelt.

Er der nogen der har gjort det inden for børnekultur?

– Og så er der ham der sprogmanden, men det er med talrækker. Det er den klassiske. Man kan sige, at Inger Christensen bruger den klassiske, men hun gør også noget andet. *Er der nogen der kommer fra den anden side, Stjernfelt er jo humanist, er der nogen matematikere der tænker det sammen.*

– Ja, der var jo en del. Men det var sådan noget statistikregneri, som vi foragtede, det var sådan noget, der blev gjort op med i 1950'erne og 60'erne. Det var de dér der talte adjektiver. Og egentlig har det noget for sig. Det er sådan noget jeg har rodet med hele tiden, med J.P. Jacobsen, med H.C. Andersen, mønstre i H.C. Andersens eventyr. Og det er så arabeskmønstre, det er sådan nogle topografiske størrelser.

Sådan en som Klaus Høeck?

– Ja, Klaus Høeck gør det, han er ikke nær så god, det er mere mekanikker, i forhold til Inger Christensen.

Prøv lige at sige noget mere om, hvad du mener, når du siger topografi.

– Ja, topografi er jo landskab, ikke, det er det grafiske, det er korttegn, for at sige det kort. Men det er beregninger af former, egentlig.

Er det beregninger og former, som omsættes til formler, eller hvad siger du?

– Nej, det er former. Man har den elementære geometri, med trekanter og firkanter og linjer, og hvad der nu ellers er, og så har man en grundgeometri. Topografien er et

forsøg på at kortlægge fænomener ved at formalisere, ved at finde grundformerne, og det er dér, du er nødt til at operere med en dynamisk geometri. Det er egentlig det, kompleksitetsteori og kaosteori er. Det er Mandelbrots formel, han kan formalisere. Men den her formel er grebet ud af luften, det er ikke en formel for noget. Det viser sig så, at i det øjeblik man omsætter den til et fænomen, altså en geometrisk form, så får den fraktaler. Så får man de gentagne former. Og det viser sig, at man kan tilnærme sig til at beregne for eksempel en kystlinje eller en bladform.

Hvad er forskellen på en topografisk tilgang og så en stilistisk?

– De er i familie. Det er selvfølgelig metaforer. Men man kan gøre med for eksempel arabesker. I sproget. J.P. Jacobsen er ikke for ingenting naturvidenskabsmand. Det han fik på puklen for af brødrene Brandes blandt andet, det var det, at han nærmest forrødte projektet og begyndte at fordybe sig i det sjælelige og faldt tilbage, en type som Niels Lyhne og de der. Det han kan, er, at han kan lave en slags sproglig skildring, og det vil sige en topografi på fornemmelser og på sansninger, det er mest sansninger. Han er en af de meget få, der kan få sproget til at få lugt, overhovedet beskrive lugt – eller beskrive en tilstand. Han er sådan en tilstandsskildrer. Der ligger nogle formularer i det, både i det små, i det man kunne få fat på syntaktisk, som Møller Kristensen på en måde gjorde det, i *Impressionismen i dansk prosa*, og samtidig har han det i større forløb. Han har et bestemt arabeskeforløb, der går igen fra hans berømte digte, og så går de over i prosaen. De er i prosaen, hele tiden, og som en stor bevægelse også. Det er derfor

Marie Grubbe er så mystisk, den er hverken episk eller lyrisk, og den lykkes ikke helt. Men der er den der berømte første scene i Marie Grubbe. Den har den bevægelse, den har den dynamik, den har den formation, den er formateret på en særlig måde. Og der ligger der noget. Og H.C. Andersen har foregrebet det. I det ene eventyr efter det andet har han den der bevægelse, det var det, jeg brugte i min magisterforelæsning, det var det, jeg ville have skrevet en afhandling om, der skulle have heddet *Følelsens politik* eller *Storkefuglen*, i forhold til Laings *Oplevelsens politik* eller *Paradisfuglen*. Det var pointen i det.

Hvor ligger i alt det her, stilistik, topografi, hvor ligger æstetikken henne?

– Jamen, den er der jo, altså det handler om form..

Hvor vil du placere den i forhold til det?

– Det handler om form. Det er dét.

Er æstetik et overbegræbet for dig, i forhold til topografi eller stilistik, ja, det er det jo, men jeg vil godt have dig til at sige, hvor ligger den?

– Hvis du tager et landskab, så er der skønheden i et landskab, og det ved vi jo siden Holberg i hvert fald, at der er der forskel på, hvad bønder ser, og hvad byfolk ser for eksempel. Hvad ser de, når de ser?

Jeg synes du har to æstetikfunktioner, -begreber i spil.

– Jamen det har jeg også. Der er det formative, det formmæssige, det hører med,

det mener jeg helt grundlæggende. Og så er der i henholdet også, eller hvad fanden vi nu skal kalde det, der er også en æstetisk mekanisme. Altså, ting er altid sagt på en måde, måden ikke, og det er ikke det samme som formen. Så du har form, og du har *mode*, altså modalitet, eller hvad vi nu skal kalde det. Men måde synes jeg er et bedre udtryk end modalitet. Og så er der det tredje, det er performance, det er et rytmisk aspekt, det er der også, de ting hænger sammen. Og samtidig er det altid som fænomen, eller det er fænomengjort, det er objektiveret i den forstand, at det er i et stof. Altså noget af det, jeg også kører i, det er den der med stof og lys. Der er ligesom tre størrelser, ikke, der er stoffet, og der er det elektromagnetiske, altså lys, og så er der, så har vi, altså stof, det er tyngden, ikke, og så har du, tid og rum selvfølgelig... men... det tredje..

Tre størrelser, siger du? Stoffet, og så lyset siger du, det er elektromagnetismen... og så tid og rum, er det ét så?

– Ja, det lys, det er bølger. Men de opløser sig jo i hinanden så, Einsteins ligning, det er jo den, der bygger de ting sammen, masse og energi. Det er for øvrigt fantastisk det der, den måde han vender det. Han gør tiden plastisk. Det er helt fantastisk. Hvis vi bøjer tiden, så kan vi få fat i det her, få det formaliseret. Hvor Bohr gør det modsatte, eller København-fortolkningen, som vi kalder det.

Er det den forståelse, du godt vil have ind over det narrative, vil du godt have en relativitetsteori ind i narratologien?

– Nej, jeg er meget mere i familie med kvantetænkningen. Hvis der skal være

den der slags familieskaber. Altså Bohr og dem der. Men altså, når Einstein reagerer så hårdt på dem, så er det, fordi han oplever, at de simpelthen smadrer skønheden. Einstein fuldender ligesom Newton, ikke. Og det andet er, at kvantefysikerne og teorien opløser det objektive, fænomenverdenen. Men det mener jeg faktisk ikke, de gør. I forbindelse med den diskussion, vi har haft kørende om konstruktivismen, kan man sige, at det er fænomener, former er også fænomener i stoffet for eksempel. De er objektive, de er uafhængige af os. Det er godt nok os, der har lavet de her konstruktioner, det er os, der ser det, og det vil Bohr også hævde, men han vil så relativere Einstein yderligere ved at sige, at det handler om, hvordan du ser. Hvis du ser med det her apparat, så sådan, hvis du ser på en anden måde, så... Det er der, hvor du får den der med bølger og partikler, hvor i én forsøgsopstilling viser lyset sig som partikler, i en anden som noget andet.

Jeg vil også hævde, at det mønster, den form, det græsstrå, *whatever*, det blad, alt det er der, det er ikke vores konstruktion.

Du har altid et apparat foran dig når du ser.

– Ja, det har du uanset. Jeg vil ikke se sanserne som konstruktionssanser, men som den måde, vi har adgang til omverdenen på. Og det kan vi så udvikle med apparatur af forskellig art. I sidste ende har det noget at gøre med at acceptere, at verden er, at vi er dødelige, og det er svært. Jeg har et andet spor også. Hvad hedder sådan noget, palæontologi, antropologi, det der med menneskearten, *The Origin of Species*. Det synes jeg er meget interessant, og der kører virkelig noget ideologisk, der

er simpelthen en frontstrid mellem dem, som har det med, at vi er unikke, og at vi er 40.000 år gamle, og det var dér, det hele skete, vi fandt ud af den med sprog og symboler og æstetik og hele pivotøjet, hvorimod med de der skide neanderthalere, de tidligere mennesker skete der et skred, som forandrer biologisk og genetisk. Et eller andet sted er det en ideologisk religionskrig. Der er nogen, der for deres død ikke kan tåle, at vi har neanderthalere i os. Og det er så ærgerligt, at de nu mener, at de nærmest har bevist, at vi ikke har noget af dem i os, det ville være en stor triumf, hvis det viste sig at det havde vi. At de ikke bare er forsvundet. Men det er lidt den der angelsaksiske maner med, at vi er en slags krigerabe. De har jo også haft de der teorier med, at det er krig, der så at sige er forudsætningen for, at vi overhovedet har kunnet lave civilisation. Men nu opdagede man i Sydamerika en stor civilisation, som ligger langt forud for de andre, og hvor man kan se, at de faktisk ikke består i kraft af krigsforhold. Det er en fuldstændig åben bystruktur, der ligger omkring nogle floder, hvor de kunne fange fisk og dyrke jord, sådan at der har været et livsgrundlag for en meget stor ansamling af folk på et meget tidligere tidspunkt, end man egentlig har set det. Og den ligger der, den har også med det at gøre, at vi er sådan et krigerisk væsen, og det er det, der er det specielle ved os, og det der overhovedet er forudsætninger for, at vi kan gøre det, vi gør. Så er der den anden, som har det modsatte. Det er den, der har det med, også af politiske grunde, altså at det ikke er konkurrence, det et samarbejde. Konkurrence er en meget primitiv og omkostningsfyldt form for samarbejde. Som selvfølgelig kan være effektiv i nogle sammenhænge, men hvis vi så ser

på effekter i det lange historiske stræk, så er det sgu ikke der, den ligger. Vi kan tage sådan noget som striden om Darwin. Der er for eksempel Jesper Hoffmeyers kritik af neodarwinismen. Det Hoffmeyer gør, det er jo, at han prøver at se det ud fra en semiotisk synsvinkel, han ser de fysiske og biologiske processer som tegnsystemer, som kommunikationssystemer.

Ja... men kunne du springe derfra og så for eksempel over i Huizinga og din forståelse af leg?

– Ja, det er præcis den diskussion, der gentager sig i legen. Altså på den ene side har man det der med Ivy Schousboe og den onde leg, så har du mellemregningerne med sociologisterne, inklusive Gul-løv, altså hvor det er magt, hierarki, status, hvor legen bliver en slags kulturaliserings-maskine, kan man sige. Og den passer som fod i handske til de lidt firkantede biologister, der siger, at når vi leger, og når legen er så vigtig, så er det fordi den er et vigtigt element, ikke bare i børns udvikling, men som evolutionsfaktor, som led i artens udvikling. Og det er der ingen tvivl om, at det holder nok stik, men de kommer til at se legen som en kulturaliseringsmaskine, socialiseringsmaskine, hvor igennem børn tilegner sig de her prædefinerede central-faktorer, og det betyder egentlig, at de opererer med det, som ellers bliver for-kastet, nemlig antropologiske konstanter. Så kan de kalde det konstruktion, eller de kan kalde det fanden og hans pumpestok. Det er hierarki, det er magt, og det er hakkeorden og så videre.

Tænker du både på Huizinga og Caillois, for eksempel?

– Nej, ikke så meget på Huizinga, for Huizinga har begge dele. Altså bare det, at han skelner mellem... hvad er det... han kalder det ikke konkurrence... men de der to begreber, *agon* og *alea* altså den der kamp i forhold til... og så er der det andet begreb, Huizinga har faktisk begge begreber i spil i det der. Jeg har for eksempel brugt sådan et begreb om drengeskulturen, at det ikke er en egentlig krigerskole. Men at i mandskulturer og i drengeskulturer, der spiller kampaspektet en væsentlig rolle. Jeg tror, jeg har formuleret det sådan, at det er brændstof. Spændingerne mellem børnene er et nødvendigt brændstof for at få den polarisering i legen. Det vil sige i en eller anden forstand næsten vende det om. Frem for at sige, at det ungerne gør der, det er at de har legen som instrument til at udvikle hierarkier, afprøve og til-egne sig magt, for nu at sige det sådan. Så vender jeg det om og siger, jamen de der nødvendige polariseringer er grundlag for og brændstof for det, det kommer an på, nemlig legen. Og legen er ikke krig og kamp, tværtimod, hvis der går rigtig vold i en leg, så bryder den sammen. Derfor udvikler de faktisk metoder til at undgå det. Det vil sige, at legen i bund og grund er en slags arena for ikke bare samarbejde, men også for det fælles, at vi får det her op at stå, den her situation, det vi gør nu, den her fortælling, den her action, det får vi i stand. Og så er vi tilbage ved feltteorien. Derfor er det en nødvendig faktor at få etableret spændingspolariteter. Og de typer af polariteter vi laver, de er så selvfølgelig tids-, historisk, socialafhængige. De vil ikke være de samme altid, de er ikke bare evige.

Men du vender rundt på kausaliteten, eller..?

– Ja, hvad er målet, er det mig, for at sige det sådan, og dig, og er det vores relation i det her spil? Eller er dét, det kommer an på, at vi får lavet en leg? At vi får lavet en dans, at vi får lavet et kunstværk, at vi får lavet det her? At vi har det der, at nu svinger den, ikke. Det er dét, det kommer an på. Og det, der så er et kors for tanken i det her, det er, at dermed overskrider legen så at sige også nogle af vores tabugrænser. For den kan bruges, man må acceptere, hvis man vil det her, at krig for eksempel faktisk også, eller drab for den sags skyld, kan være et kunstværk. Det er jo samuraitænkning. Det kan være en fra det gamle Island, det Martin A. kaldte en mordgøgler, gøgler, som et nedsættende ord, altså det var de dér, der var fuldstændig uden for kontrol. Men det er det.

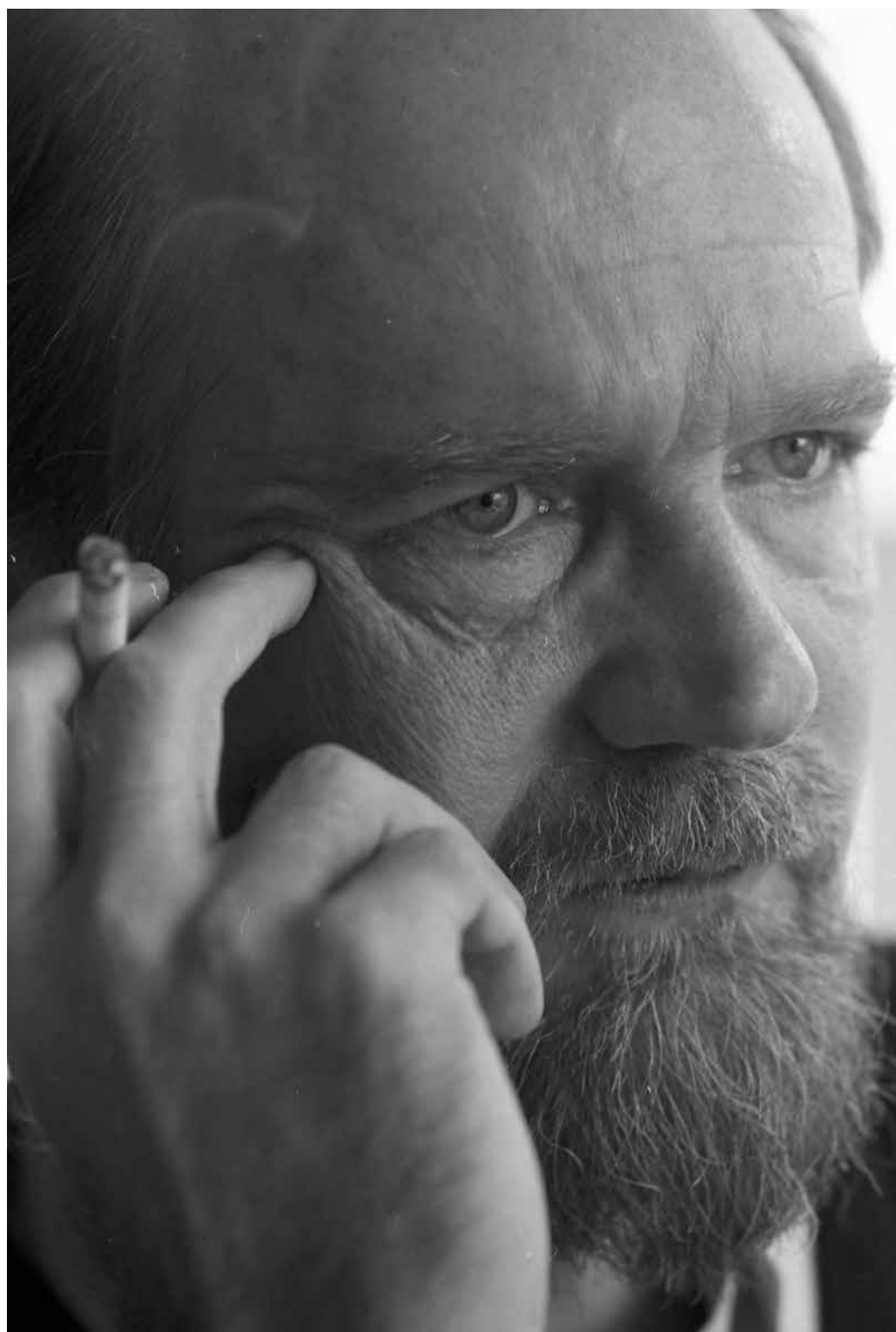
Det er altså middel til kunstværket?

– Ja. Det at hugge hovedet af en. Det er virkelig en æstetisk kulmination. Og det er et kors for tanken. Det har jeg det i hvert fald med, at det er ligesom et andet sted, end at det er onskabsfuldt. Men det er det, at vi har det i os, på alle mulige led-der og kanter.

Skal vi slutte?

– Ja, jeg kan ikke mere, jeg er gået i stå.

Vi skal ikke have dig trukket op en gang til, så bliver du bare ved...



Følelsens politik eller Storkefuglen

Flemming Mouritsens børnelitterære perspektiv

Af Karin Esmann Knudsen

Det følgende er et forsøg på at karakterisere Flemming Mouritsens arbejde med det børnelitterære felt samt vurdere det i lyset af den nyeste børnelitterære forskning. Det har fået titlen *Følelsens politik eller Storkefuglen*, en formulering som er hentet fra en af de samtaler, vi havde med ham mellem 2008 og 2012, og som er gengivet ind imellem Mouritsens egne tekster i denne bog. Her fortæller han, at han efter afsluttet magisterkonferens ville have skrevet en afhandling, som skulle hedde netop dette – med inspiration fra den engelske hovedskikkelse inden for antipsykatrien, Ronald D. Laings *Oplevelsens politik eller Paradisfuglen* (1969). I denne afhandling ville Mouritsen indkredse de indsigter, han havde nået med sit speciale om J.P. Jacobsens lyrik (1969) og med sin konferensforelæsning om et grundmønster i H.C. Andersens eventyr (1972). Han fortæller om, hvordan J.P. Jacobsens arabeskmønstre i dennes lyriske arbejder danner en art topografi over fornemmelser og sansninger, som kan beskrives helt ned i de grammatiske detaljer, og som går igen også i prosaen, fx i indledningen til *Fru Marie Grubbe*. Det er en måde at forme sproget på, som Flemming Mouritsen ser foregrebet hos H.C. Andersen. Dette er emnet for konferensforelæsningen *Et mønster i H.C. Andersens eventyr*, hvor fokus ligeledes er mønstrene, i genre, stil, motiv og tema, symboler, tid og rum, og han analyserer, hvordan de

betegner H.C. Andersens brud med eller ændringer af de mønstre, man finder i forlægget, de overleverede folkeeventyr:

*»Ærindet er at karakterisere en særlig struktur i H.C. Andersens eventyr. Det er på sin brugbarhed til at sige noget om det, forståelsen af mønsterkategorien skal vurderes«.*¹

Arbejdet med kortlægningen af litterære mønstre fortsætter Mouritsen i sin studietid i arbejdet med trivallitteraturen. I det kollektive projekt om *Søndags-B.T.: Rapport om en succes* (1971), ledet af Johan Fjord Jensen, var han medforfatter til et kapitel om problemnovellen, og det var koncentreret om at lave en slags syntaks eller grammatik over de mønstre i forløb og karakterer, som novellerne fremviste. Han udtaler selv, at denne struktur er en forløber for hans forståelse af børnelitteraturen som en tillempet dannelsesmodel med en treleddet struktur². Man aner strukturalismen og semiotikken som underlag, som han imidlertid ikke ukritisk overtager:

»Det handlede om den totale opløsning af teksten i et abstrakt semiotisk spil. Sådan som jeg oplevede det dengang og ser det nu, opløste de æstetiske aspekter af en tekst, og det vil også sige betydningen. På en måde reducerede det teksten til at være udtryk for en tegnteori, nogle tegnbegreber, som egent-

*lig gentog sig selv. For mig så det ud, som om (og det holder selvfølgelig ikke helt, når det kommer til stykket) at uanset hvilket stof og hvilken tekst man smed i den maskine, så poppede den samme kanin op.*³

En sådan abstrakt model, som strukturalismen tilbød, var ikke tilstrækkelig for Flemming Mouritsen. Gennemgående for hans måde at gribe feltet an på er nemlig bestræbelsen på at karakterisere teksten i dens særpræg og i dens detaljer, hvad der går igen i hele hans arbejde med børnelitteraturen.

I titlen på den afhandling, der aldrig så dagens lys, ligger endvidere en hensigt om at kunne karakterisere teksten i en virkningsssammenhæng. Hvad er det for en måde, teksten er tekst på, hvad er det for et landskab, læseren inviteres ind i? Referencen til Laing og hans bestræbelser på at forstå sindslidelser indefra og dermed sætte spørgsmålstejn ved, hvad galskab er, betoner det komplekse spil og omvendingen i forhold til de institutionaliserede opfattelser, bruddet på mønstrene. Senere bliver dette aspekt i Mouritsens optik til børns venden tingene på hovedet. Det teoretiske grundlag for denne karnevalisme er Mikhail Bakhtins analyser i bogen om Rabelais og latterkulturen⁴, men karakteristisk for Mouritsens metode, optræder denne først som henvisning i forfatterskabet langt senere. Og referencen til Karen Blixens stork, som er en allegori over fortællingen, der optræder i *Den afrikanske farm* (1937), er et tidligt udtryk for behovet for anekdoten, det prægnante eksempel, som efterhånden rendyrkes og bliver et helt særligt kendetegn for Flemming Mouritsens måde at gå til både børnelitteraturen og især legekulturen på.⁵ Kontekst, virkningsssammenhæng, omvendning

og præcision i forhold til detaljer kendetegner hans tilgang til børnelitteraturen, såvel som til børnekulturen.

Børnelitteraturens vilkår, praksis og muligheder

Ovenstående betragtninger har til hensigt at vise, i hvor høj grad Flemming Mouritsens værk hænger sammen. Alleerede i hans første artikler om børnelitteratur kan hele hans forfatterskab da også siges at ligge i kim. Han bidrager i 1974 til 2. udgave af Sven Møller Kristensen og Preben Ramløvs vigtige antologi fra 1969, *Børne- og ungdomsbøger. Problemer og analyser*, med artiklen *Børnelitteraturens sociale funktion*, og i 1976 redigerer han antologien *Analyser af dansk børnelitteratur*. I forordet til sidstnævnte skitserer han faserne i børnelitteraturens historiske udvikling og funktion, og hans egen artikel har titlen *Ungdom, litteratur, samfund. 60'ernes problemrealistiske ungdomsroman*. Samme år udkommer også den første artikel om børns egne udtryk, nemlig *Børn, remser og protest*, der er trykt i antologien *Børnelitteratur – klassekultur* med kollektivet B. Ørn som redaktør.

I disse tre artikler bestemmer Mouritsen børnelitteraturen som et fænomen, der ikke kan forstås løst fra sin sociale sammenhæng, men må anskues ud fra sin funktion i børnenes socialisation. Det er den grundlæggende kategoriale bestemmelse af børnelitteraturen, dens helt elementære vilkår. Den fungerer i forhold til barndommen i dens forskellige institutioner, familie, skole og andre opdragende medier. Disse vilkår og rammer for barndommen forandrer sig med den historiske udvikling, som derfor også bliver altafgørende for forståelsen af børnelitteraturen. Med Flemming Mouritsens ord sker der

det, at børnelitteraturen omfunktionaliseres i takt med den historiske udvikling. Det er det andet væsentlige træk ved børnelitteraturen, dens æstetiske praksis må ses i et historisk perspektiv. Og sidst men ikke mindst ser Mouritsen ikke børnelitteraturen ensidigt som påvirkning, men betoner allerede fra starten børnenes tilegnelse og dynamiske brug af den, fx i deres rim og remser, som noget helt afgørende. Her har vi de første ansatser til hans teorier om leg. Fortællingens erfaringsdannende kraft og brugen af sproget som materiale er muligheder, som kan sprænge børnelitteraturens begrænsninger som disciplinerende eller kompenserende middel i opdragelsen af børnene. Disse tre træk, børnelitteraturens funktion som en socialisationsfaktor, dens historiske betingethed og børnenes aktive deltagelse i tilegnelsen af den, er grundstenene hele vejen op gennem Mouritsens værk og virke. Det ses i hans tekster, og det ses i de samtaler af nyere dato, som vi har ladet bryde den kronologiske rækkefølge.

Nøgleord er funktion og omfunktionering, institutionalisering, disciplinering, kompensation – og protest. I *Børnelitteraturens sociale funktion* trækker Flemming Mouritsen børneremsen og børnelitteraturen frem som eksempler på to forskellige funktioner. Remsen indgår i en social situation, hvor den er medium for leg og udfoldelsestrang og i den forstand med til at skabe fællesskabet. Børnelitteraturens medium er en ting, der er produceret, en salgbar vare, »...den er i sit princip isolerende i modsætning til en børneremses samværskskabende karakter«. ⁶ Det er bemærkelsesværdigt, at Flemming Mouritsen allerede på første side i sin første artikel om feltet har fat i børnenes egen kultur som et medium, og det er

bemærkelsesværdigt, at artiklen findes i samme antologi som to artikler, der stadig trækkes frem i debatten omkring børnelitteratur. Det drejer sig om Sven Møller Kristensens berømte artikel om æstetiske kvalitetskriterier i børnelitteratur ⁷, der er en intern litterær bestemmelse af de klassiske begreber om enhed, kompleksitet og intensitet, som han finder gældende også for børnelitteraturen, og det drejer sig om Løgstrups artikel ⁸ med det berømte dictum, at der skal være lys for enden af tunnelen. At skrive litteratur for børn er forbundet med et etisk og moralsk ansvar; man må ikke tage livsmodet fra børnene, som Løgstrup udtrykker det.

Mouritsens artikel adskiller sig fra disse to artikler i sin forståelse af børnelitteraturen som kompensation for den inddæmning, børnene med hans ord er udsat for omkring udfoldelse, oplevelse, erfaringsmuligheder og adgang til informationer. Børnelitteraturen er grundlæggende kontekstafhængig, og den kan ifølge Mouritsen ikke ses som en autonom, sluttet helhed. Han bestemmer dels børnelitteraturen i sin karakter af 'bog', dvs. som vare, dels i sin funktion som socialisationsfaktor, og her har han også sine kvalitetskriterier. Han lukker i sine analyser teksterne op og trækker de modsætninger frem, som de harmoniserer. Hans bud på en børnelitteratur, der ikke fungerer disciplinerende eller kompenserende, er dels eksempler, der i forløbet opløser tilsyneladende naturgivne forhold og afdækker deres karakter af proces, dels er det børnenes rim og remser, der kun eksisterer i den sociale situation og i en proces af kolossal udfoldelsesenergi skaber et kollektivt samvær.

Flemming Mouritsen slår fast, at børnelitteraturen fra starten indgår som opdragelsesmiddel, i en arbejdsdeling med skolen, og at den altid vil fungere som et socialiseringsredskab. Han er på den måde i overensstemmelse med det miljø og den faglige nyorientering, der bryder igennem på dette tidspunkt i de humanistiske miljøer på universiteterne, i form af inddragelse af et bredere tekstligt grundlag som analysegenstand og i form af en ideologikritisk og marxistisk orienteret tilgang til de humanistiske genstandsfelter. Ind i denne overordnede strømning ses indflydelsen fra Johan Fjord Jensen tydeligt, i den historiske kontekstualisering og i forståelsen af processen i den myttestruktur, som Flemming Mouritsen finder grundlæggende i børnelitteraturen⁹. Han placerer børnelitteraturen i et skema, hvor han ser den som en instans, der i kraft af sin socialiserende funktion harmoniserer virkelighedens modsætninger og på den måde fungerer disciplinerende. Børnelitteraturen er altså udtryk for en transformation fra virkelighed til litterært udtryk. Denne transformationsproces forsnævrer, forvrænger og fortrænger ifølge Mouritsen virkeligheden og dens modsætninger, og derved forstærkes den inddæmmede situation, som barnet befinder sig i, afskåret fra større sammenhænge, specielt arbejdet og den samfundsmæssige produktion.

Eventyret om *Den lille Rødhætte* trækkes i artiklen frem som børnelitteraturens arketype, et grundmønster, hvor fascinationskraften består i det, som eventyret fornægter, nemlig skoven som topos. Almuehistorierne og de gamle folkelige eventyr har oprindeligt haft den behovskompenenserende funktion, som medierne siden tillægges. I tilfældet med eventyret om Rødhætte ser vi et eksempel på en

transformation fra folkekultur til borgerlig børnelæsning. Den har rejsen ud i det ukendte fælles med folkeeventyrene, men hvor drengen i folkeeventyret skal rejse ud for at lære frygten at kende, så er læren i *Den lille Rødhætte* den modsatte, nemlig en advarsel mod det ukendte og et påbud om kun at følge de vante stier. Det er netop bruddet med dette påbud fra moderen, som gør, at Rødhætte bliver et let bytte for ulven, og dette forløb danner mønster for en lang række »Rødhættehistorier« med en lignende struktur og morale, der fungerer ind i børneopdragelsen. Samtidig bidrager historiens karakter af eventyr til børnenes fascination. Den ensidigt didaktiske litteratur, som man havde til rådighed i den historiske kontekst, hvor *Den lille Rødhætte* bliver transformeret til det borgerlige barnekammer, har ikke været tilstrækkelig som appel til børnene, der hellere ville ned til folkene i køkkenet og med skrækblandet fryd og gode gys høre de grufulde historier, der blev fortalt der. Med historien om *Den lille Rødhætte* tilbydes børnene kompensation for deres inddæmmede situation (de går ud i den farlige skov og møder ulven), samtidig med at de disciplineres ind i den (de lærer at det går galt, hvis de ikke følger de voksnes bud).

I antologien fra 1976, som Flemming Mouritsen er initiativtager til og selv redigerer, præsenteres en række læsninger af kolleger og studerende, og intentionen med bogen er at se det meget lidt bearbejdede område, som børnelitteraturen er, som led i et større projekt, tidstypisk betegnet som en »...gennemgribende om-skrivning af det kapitalistiske samfunds historie og funktionsforhold«. ¹⁰ Ambitionen er at rive børnelitteraturbeskæftigelsen ud af en moralsk eller udelukkende æste-

tisk kontekst. Centrale begreber i de udviklingsfaser, som Flemming Mouritsen opstiller i sin skitse over børnelitteraturens historie, er knyttet til kapitalismens udvikling, og funktionen ses i forhold hertil: For det første den didaktiske funktion i liberalkapitalismen frem til midten af 1800-tallet. For det andet omfunktioneringen i den fase, hvor kapitalismen bryder igennem og nødvendiggør et ud-specialiseret socialisationsagentur frem til første verdenskrig. I denne rolle differentieres børnelitteraturen for det tredje yderligere i mellemkrigstiden, indtil den for det fjerde i 1950'ernes og 1960'ernes intensive kapitalakkumulation formidles dels via markedet, dels via de institutioner, som varetager forskellige specialiserede socialisationsopgaver. I forbindelse med de krisetendenser, der for det femte dukker op i 1970'erne, ser Mouritsen tendenser til en modkultur, bl.a. i den socialistisk orienterede børnelitteratur.

I sit eget bidrag, *Ungdom, litteratur og samfund*, behandler han 1960'ernes problemrealistiske ungdomsbog, hvor igen dannelsesforløbet bliver afgørende, og han analyserer bøger af Thøger Birkeland og Poul Jeppesen med henblik på deres løsning af de konflikter, der danner udgangspunkt for det fiktive forløb. Det grundlæggende spørgsmål i disse analyser er en undersøgelse af, på hvilke betingelser løsningen af konflikten sker. Hos Thøger Birkeland ses en forskydning, således at de reelle samfundsmæssige problemstillinger gøres til et spørgsmål om individuel tilpasning, mens der hos Poul Jeppesen fremanalyseres en tematisering af arbejdererfaringer, uden at der dermed indtages et arbejderstandpunkt. »Bogen rummer et erfaringsstof, men vrangen må vendes ud på den for at befri det«. ¹¹ Sven

Wernström, samtidens bud på en socialistisk børnelitteratur ses som en forfatter, der er i stand til i sine bøger at leve op til denne omvendning.

Wernström er repræsentant for den socialistiske modkultur, som i 1970'erne vandt frem også på børnebogsområdet. Men Flemming Mouritsens svar på opgøret med børnelitteraturen som kompensation og disciplineringsmiddel bliver børnenes egen protestkultur, som han behandler i artiklen om børns rim og remser. Stoffet præsenteres første gang på et seminar på Kolding Højskole i sommeren 1975. Flemming Mouritsen fortæller i en af samtalerne, hvordan han var noget nervøs ved at præsentere sit stof, fordi det sædvanligvis blev regnet som barnejat. Nogle af de mest politisk rabiate af deltagerne udvandrede da også, men det endte alligevel med at lokalet genlød af stemmerne fra en flok oplivede mennesker, der i kor sad og fik genopfrisket barndommens remser og lærte nye ¹².

Artiklen betegner et gennembrud i mere en én forstand. Indholdsmæssigt tager Flemming Mouritsen her hul på børns egen selvproducerede kultur, som han senere udfolder analysen af i dens andre former: gangarter, grafiske udtryk, leg. Formmæssigt bliver skrivestilen enklere og mere sanselig. Det akademiske præg mindskes, sætningerne bliver korte og fyndige, og eksempler får lov at folde sig ud. Remserne ses i deres traditionelle sammenhæng som en del af den mundtlige folklore, for eksempel skæmteeventyrene, men de analyseres frem for alt i deres nutidige sammenhæng, ikke som levn, men som højaktive æstetiske udtryk, der bearbejder børnesituationen og de opdragelsesinstanser, institutionelle, kulturelle og mediemæssige, som børnene indgår

i og udsættes for. Flemming Mouritsen opstiller tre hovedaspekter ved remserne. De er selvproducerede, de etablerer et fællesskab, og de er en integrerende udtryksform. Hermed får han rettet opmærksomheden mod brugsværdien. Artiklen uddyber hans synspunkter i artiklen om børnelitteraturens sociale funktion, hvor han opstiller en modsætning mellem den fællesskabsproducerende remse og den varegjorte bog.

Litteraturhistorie og anmeldelser

Efter disse tre artikler kan Flemming Mouritsens arbejde med børnelitteraturen deles op i for det første en række skitser til en børnelitteraturhistorie, for det andet læsninger af ældre og nyere børnelitteratur, herunder en lang række anmeldelser, og for det tredje et mere og mere omfattende arbejde med litteraturen i brugsfunktioner, artikler om børns brug af sprog i selvorganiserede og pædagogiske sammenhænge.

I sit arbejde med at placere børnelitteraturen i en historisk kontekst, konkretiserer han de abstrakte kapitalismekategorier fra forordet til *Analyser af dansk børnelitteratur* fra 1976. Han følger de linjer op, som han har udstukket, og ser børnelitteraturen som et opdragelsesmiddel, der skal opfange de behov og konflikter, der opstår i den samfundsmæssige udvikling. De første to artikler udkommer begge i 1982. Det er *Fra folkeeventyr til borgerlig børnelæsning*, trykt i *Folksagor & barnlitteratur I*, red. af Asger Albjerg samt bidraget til *Danske digtere i det tyvende århundrede*, red. af Mette Winge og Torben Brostrøm, der bragte en samlet artikel med titlen *Børnebogsførfattere*. I 1994 følger *Dansk børnelitteratur – i 1700 og 1800-tallet*, trykt i *BUKS - Tidsskrift*

for Børne- og Ungdomskultur, som Flemming Mouritsen selv var med til at starte, og året efter *1800-tallets eventyrboom. Et litteraturhistorisk ride*, trykt i tidsskriftet *BUM*, der udkom fra 1982 med Finn Barlbj som redaktør. Endelig følger en børnelitteraturhistorie på engelsk, *Childrens' Literature*, skrevet til Sven H. Rossel *A History of Danish Literature*, udgivet 1992. Mouritsens artikel foreligger i dansk oversættelse 1996 under titlen *Dansk børnelitteratur*.

Den første artikel griber fat i det fænomen, der er helt grundlæggende for Flemming Mouritsen, nemlig folkekulturens funktion og dens transformering ind i en skriftkultur og en borgerlig opdragelses hensigt. Han gentager således, hvad han har sagt tidligere om børnelitteraturens funktion, men han får her pointeret yderligere, at både folkekulturen og dens transformering er historisk bestemt, og at der er stor forskel på de myter og symboler, der anvendes. Eventyr er i sin grund udtryk for bearbejdning af erfaringer, og de er udtryk for modstand og resistens. De får en central rolle i den tidlige børnelitteratur, hvor de bliver et element for opdragelsen, som vist med historien om *Den lille Rødhætte*. Flemming Mouritsen påviser fantasiens dobbelthed: Den er ukontrollabel og anarkistisk, men den er også kompensatorisk i forhold til afmagt, behovsundertrykkelse og afkald. Børnene er efter hans mening den eneste gruppe, der stadig er bærere af en levende folkekultur, og det er en kultur på det moderne livs præmisser. Dette konkretiseres via anekdoter i artiklen start og slutning, der viser de myter og symboler, moderne børn betjener sig af, og den anarkistiske fantasi, der kommer til udtryk i deres egne fortællinger og pralier.

Fantasien opfattes som problematisk i forhold til børnelitteraturens funktion i opdragelsen. Dette kommer til udtryk både i den tidlige børnelitteratur i 1700-tallet og i starten af 1900-tallet, hvor den danske børnelitteratur konsolideres i en egentlig børnebogproduktion, oprettelse af forlag og debat om, hvilken litteratur der tjener børnene (læs: børneopdragelsen) bedst. I begge perioder anses fantasien for at være farlig, men den er også en instans, der er nødvendig for at få børnene i tale. Børnelitteraturens modsætningsfuldhed viser sig: den er i disse etablerings- og konsolideringsperioder i tjeneste hos opdragelsen, hvor fantasti, anarkisme, dagdrømmeri etc. må undgås, men samtidig er den selv fiktion og må betjene sig af fantasiens elementer for at glide ned. I bund og grund er det, som Mouritsen påpeger, børnene der er problemet her. De har lyster og behov, som går imod tilpasningen til det borgerlige samfund. I senere perioder inddæmmes fantasien, transformeres, funktionaliseres og specialiseres, så den kan anvendes i den socialisation, der er behov for i et stadig mere komplekst samfund.

Det er dette grundsyn, der gennemsyrrer Flemming Mouritsens historiske arbejder. Han tager fat i forskellige perioder, 1700-tallets didaktiske og moralske børnelitteratur, 1800-tallets eventyrdigtning, 1900-tallets bevægelse fra en karakterdannende skolelærerlitteratur og frem mod større og større funktionalisering og specialisering sammen med en udnyttelse og indoptagelse af fantasien i konsum og marked. I den engelsksprogede litteraturhistorie samler han pointerne i en samlet fremstilling fra 1700-tallet til 1980'erne. I alle artiklerne slutter han af med pointeringen af børns evne til at danne mod-

stand i enhver historisk periode, i state-ments, i anekdoteform, eller som i den store oversigtsartikel i *Danske digtere i det tyvende århundrede* med en børneremse: »Den sidste mohikaner/er ikke død endnu/Han lever af bananer/og gammelt wienerbrød«. ¹³ Det er en litteraturhistorieskrivning, der betjener sig af et bestemt greb, genkommende mønstre, der gestalter sig historisk specifikt: realitet, fantasi, inddæmning, kontrol, protest og modstand.

»At eventyr og fantasi institueres i 1800-tallet som børnelæsning betyder ikke, at debatten herom ophører. Den har tværtimod lige siden været fast inventar i børnelitteraturdebat og praksis. I nogle perioder har fantastikken været forkættet, i andre glorificeret – alt efter konjunkturer og behov i barnelivet og i det samfundsmæssige børneopdræt«. ¹⁴

Helt i overensstemmelse hermed handler hans første anmeldelse, som stod at læse i Information 22.12.1978, *Børn og fantasi – protest og konsum*, om Dieter Richter og Johannes Merkel: *Eventyr, fantasi og social indlæring*. Han har enkelte anmeldelser de følgende år, og 1982, samme år som de to første litteraturhistoriske arbejder, kommer Flemming Mouritsen med i Informations anmeldergruppe, og der følger en lang række anmeldelser frem til 1987. Det er anmeldelser, som får god plads i avisen, ofte i særlige tillæg, og flere af anmeldelserne kan betragtes som forstudier til senere arbejder. Via anmeldelserne får Flemming Mouritsen et solidt kendskab til den samtidige børnelitteratur (foruden Hans Ovesen, Stefan Mählquist, Cecil Bødker og Ole Lund Kirkegaard fx Dennis Jürgensen, Bjarne Reuter, Eske K. Mathiesen og Louis Jensen), og man ser

da også i hans litteraturhistoriske arbejder en nuancering af samtidens litteratur, 1970'ernes socialistiske børnelitteratur og 1980'ernes mytiske og fabulerende udgivelser, som udgør hovedparten af hans anmeldelser. Også nye medier tager han under behandling, elektroniske spil og videospil, som han ligeledes ser i forhold til sit grundlæggende børneperspektiv:

»Spillenes væsentligste tiltrækning (og deres snyd) ligger i, at historien produceres af ungerne selv. De bliver aktører og ikke kun konsumenter«. ¹⁵

Anmeldelserne udgør en væsentlig del af Flemming Mouritsens produktion. De er fyldige, og de udgør et perfekt format og en perfekt ramme for, at hans markante grundsyn og hans sans for præcise detaljer og rammende anekdoter kommer helt til deres ret.

Fra børnelitteratur til børnekultur

Arbejdet med børns egen kultur betyder, at artikler om legekultur i stigende grad bliver dominerende i produktionen. Børnelitteraturen er ikke desto mindre det æstetiske grundlag. Den litterære analyse er det udgangspunkt, der også bestemmer forståelsen af legekulturen, og i alle fire årtier af forfatterskabet findes væsentlige analyser og betragtninger over børnelitteraturen.

»...der ligger en materialitet, der ligger et stof som slår tilbage, og som er realiseret på en særlig måde...«, siger Flemming Mouritsen om sin litterære skoling på Aarhus Universitet i tresserne med Fjord Jensen og Sven Møller Kristensen som lærere og inspiratorer. ¹⁶ Den nykritiske baggrund i Fjord Jensens særlige udformning med begrebet perspektivisme, som Flem-

ming Mouritsen forklarer som en kontekstualisering af teksten, har udviklet en følsomhed over for de historisk bestemte æstetiske former.

Men den har også bidraget til en forståelse af, at kontekstualiseringen finder sted i mødet med teksten. Mouritsens pointe, at barnet ikke er et passivt offer for påvirkning, men aktivt, kommer tydeligt frem her. Det fremgår også i artiklen *Tekst-socialisation – børns tekstforhold*, som er hans bidrag til en forskningsrapport fra Institut for Nordisk Sprog og Litteratur fra 1979, som han skriver sammen med Jørn Erslev Andersen og Erik Østerud, ¹⁷ og hvor fremtidige forskningsfelter afstikkes med vægt på historisk specificitet og erfaringsorientering. I denne artikel dukker begrebet *kultur* op, og begrebet *kompensatorisk konsum* modificeres og forstås også i en protest-ramme. (*Selv*)*virksomhed* og *produktivitet* er positive begreber sammen med begreberne *tradition* og *råstof* og modpol til *vare* og *institution*. I mødet mellem teksten og læseren er socialisationsbegrebet væsentligt.

I formuleringerne omkring socialisationsprocessens forløb, gennembydes også sprogligt den akademiske skrifttradition:

»Først lærer vi – først tilegner børnene sig sproget, så får de lært at regulere kæften og f.eks. i skolen at holde den lukket og kun åbne den når fremmede stemmer taler gennem den. Først lærer vi dem – først lærer de sig at gå, siden går det ud på at sidde stille, når de ikke går med afmålte skridt ad tilmålte gange«. ¹⁸

Året før skrev Flemming Mouritsen tilsvarende en artikel om de pædagogiske implikationer af sit syn på børnelitteraturen, *Børnebøger i danskundervisningen*. ¹⁹

Det handler her om at sætte børn ud over det passive konsum og understøtte deres egne fabulerende udtryksmuligheder, der integrerer krop, sanser og fællesskab. Der opstilles forslag til praktisk pædagogisk arbejde med såvel indhold – understøttelse af børns erfaringer med deres virkelighed – som form – understøttelse af sprog. Vokabulariet er dels marxistisk: *fremmedgørelse, objektgørelse, konsumfiksering, ytringsmonopol*, dels folkloristisk: *folkekulturelle former, børnetraditioner, børnefolklore*. Der lægges op til at arbejde teoretisk med den overordnede forståelsesramme, analytisk med kritik af den eksisterende børnelitteratur og praktisk i undervisning med børn. Teoretisk henvises til Oskar Negts *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring* (1975) og Dieter Richter og Johannes Merckels *Märchen, Phantasie und soziales Lernen*, der i 1974 var blevet oversat til dansk, og som Flemming Mouritsen som sagt anmeldte i Information. I 1978 bragte tidsskriftet *BIXEN* fra Flemming Mouritsens hånd artiklen *Modstand er mulig*, hvor der ligeledes henvistes til Richter og Merkel og også til Oskar Negt og Alexander Kluges *Offentlighed og erfaring* (1974), der netop er en undersøgelse af mulighederne for at etablere en offentlighed, der kan opsamle og bearbejde erfaringer med henblik på en frigørende selvorganisering for arbejderklassen.

I slutningen af 1970'erne har Flemming Mouritsen således bevæget sig fra det rent børnelitterære til en beskæftigelse med et bredere felt med inddragelse af børns egen kultur som det, der peger fremad i hans forfatterskab. Sammenhængende hermed følger den teoretiske platform den fagkritiske udvikling på universiteterne, fra den tekstnære og litteratur-

historiske læsning, over ideologikritik og marxisme frem mod teorier om offentlighed og modoffentlighed, socialisation og erfaring. Flemming Mouritsen følger ikke kapitalismekritikkens spor, men inspireres af ovennævnte bøger, der tilhører den kritiske teori med udgangspunkt i Frankfurterskolen²⁰, der med sin kombination af marxisme, psykoanalyse og sociologi i højere grad kan indfange, hvad der er på færde i børnelitteraturen, og hvad den kan bruges til.

Skriften som krampe og skriften som redskab

Samtidig sendte Flemming Mouritsens virke som lærer på Socialpædagogisk Seminarium ham på en rejse ud i det anvendelsesorienterede og en afsøgning af mulighederne for at skabe alternative fora for fortællinger og sprog. Det afspejler sig i de mange forskelligartede publiceringskanaler, han har betjent sig af. Han har udgivet artikler på forlag, fra universitetsforlagene til forlag, som henvender sig til en bredere læserskare, og fra etablerede forlag til alternative forlag. Han har leveret bidrag til en lang række af de tidsskrifter, som henvender sig til lærere, pædagoger og bibliotekarer, og har også selv etableret et sådant, nemlig *BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur* (fra 1983). Men også helt små og specielle tidsskrifter er at finde på publikationslisten. Og han har bidraget til en lang række forskningsrapporter såvel som til mange forskellige typer småhefter, blade, magasiner, dagblade, ja sågar et ugeblad. Grundlæggende formidles de samme indsigter. Børnelitteraturens historiske udvikling er et forskningsområde, der behandles i forskningsrapporter, børnelitteraturantologier og litteraturhistoriske værker, side-

løbende med, at hovedpunkterne fint kan skitseres i et interview i *Femina*²¹, nærlæsninger af væsentlige forfatterskaber kan formidles i *Danske Digtere i det tyvende århundrede*²², men også koges ned i en anmeldelse i Information, og analysen af børns egenproduktion kan finde sted som følgeforskning i et særnummer af *BUKS*, men også refereres i et trykt foredrag i *Værkstedskirken*.²³ Karakteristisk er det også, at såvel forskningsmæssige som pædagogiske artikler munder ud i afstikning af områder til videre undersøgelse og udvikling, og at flere artikler følges af opfordring til læserne om at henvende sig med materiale. Flemming Mouritsens produktion sigter fra starten mod at være brugbar – et af hans egne genkommende udtryk – og det er derfor indlysende, at den må indeholde handlingsanvisninger også kunstnerisk: hvordan skaber man den bedste børnelitteratur, det vil sige en børnelitteratur, der inddrager børns egne erfaringer og egen kultur.

I den sammenhæng er det interessant at se på hans egen sproglige udvikling i teksterne. Han fortæller om, hvordan han på seminariet mødte en række lærere, der var gode til det, de underviste i. De var kunstnere inden for musik, drama og værksted og lagde vægt på håndværk tilsat artistisk-æstetisk kunnen/praksis.²⁴ Det bliver en del af hans pædagogiske mål på seminariet at få danskundervisningen til også at blive et sted, hvor der fortælles, opbygges erfaringer og leges med sprog. I utallige artikler skriver han om at tage ved lære af børnene, og mange af de kurser, han tilrettelægger, har dette mål, fx allerede 1977, hvor han i forordet til et temanummer udgivet af BUPL med resultaterne fra et sådant skrivekursus pointerer, at skriften er en måde at erobre magten

på.²⁵ Skriften er et meget vigtigt redskab i samfundet, men er samtidig monopoliseret af magthavere, institutioner og medier. Derfor sker der det, at skoleskriften blokerer, fordi den er dikteret udefra, fremmedbestemt, som han i en tekst fra 1985 beskriver det:

*»Man ser os for sig: række efter række af børn krummet over blækpen og skrivehæfte. Tusindtal af lange rækker, der fortøner sig i fortidens flimmer. Alle skrivende det samme ord. Det, læreren med pegepinden lige har kommanderet. De har nok skrevet næsten lige så meget, som de af en glad kæft har høvlet af sig sammen og hver for sig, når de var sluppet fri af opdragelsesmagternes jerngreb«.*²⁶

Hans gennemgående holdning til skoleskriften er, at den ødelægger børns sprog. Skrift og skole sætter et radikalt skel i børnenes liv. Også her knytter han an til egne erfaringer om, hvordan der sker en knægtelse af den mundtlige udtryksevne ved skolestart.

*»Hvis der er nogen, der har prøvet rigsdansk kolonialisme, så er det os oppe fra Vendsyssel. Vi fik ikke lov til at snakke i skolen. Vi blev rensset ud«.*²⁷

Dialekter og sociolekter holdes ude, og skriften ensrettes og normaliseres. Skriften har en dobbelthed i sig, og Flemming Mouritsen har selv prøvet skrivekramper, at kæmpe og ikke kunne få det til at lykkes, men også oplevet skrivningen som en rus, en selvforglemmende proces. Han pointerer, hvor vigtigt det er at finde frem – eller tilbage – til evnen til at give sine erfaringer et udtryk. På skrivekurserne kaldes den frem ved at lade deltagerne skrive historier:

»Man kan til en vis grad sige, at vi har brugt historieformen til at rense ud i forklarerier og de vanemæssige pædagogiske manéerer, for på den måde at få andre dimensioner frem«. ²⁸

Uden at der på nogen måde henvises til narratologiens begreber, ligger her en grundlæggende opfattelse af forskellen på forklaring og fortælling, som altså allerede er aktiv i starten af forfatterskabet. Visionen er derfor at omforme danskfaget fra at være et fag, der er orienteret mod redskaber og færdigheder, til et fag, hvor den sproglige kulturproduktivitet fremmes, og hvor børnene støttes i deres egen mundtlige og skriftlige virksomhed, der tager sproget i brug og eksperimenterer med det.

Selv tager han i stadig højere grad sproget i brug og skaber derved overensstemmelse mellem sin grundholdning og sin måde at formidle den på. Hans sprog er anekdotisk og billedrigt, fx i denne anmeldelse hvor han beskriver forholdet mellem den traditionelle børnelitteratur og medierne:

»Børnekulturen er noget af en syg møster for tiden. Altså den pænere del af den: fin-kulturen for børn, som man kalder hende. Hun lider af økonomisk svindsot. Hun tager sig et hiv af de kommercielle gasser og hoster des værre. Hun forsøger sig med pæn pædagogisk vejtrækning. Der går gigt i bronchierne. Hun puster af god vilje og forurettelse. Dårlig ånde. Ungerne rynker på næsen. Hvad skal de med det? De vender sig. Og dér sidder onkel massekultur med posen fuld af kulørt ragelse - alt fra slik til videos. Han strutter af sine tomme kalorier. Han hoster ikke. Han har plastiklunger og snakker amerikansk. Han klarer sig«. ²⁹

En af Flemming Mouritsens seneste tekster, *Øksens erindring* (2007) er skrevet under et forskningsophold på San Cataldo og afsøger netop i den fiktive form barndommens erindringsgods, der vækkes til live i den klostercelle, hvor han sidder og forsøger at få gang i en akademisk skriveproces. Den danner et smukt punktum som den seneste tekst, der er skrevet af Flemming Mouritsen (de to der følger efter i kronologien er begge interviews). Men inden da samles der forskningsmæssigt op på børns egne udtryksformer i to artikler, nemlig *Refleksivitet og refleksionstyper i børns udtryksformer* fra 2001 samt *Fabu-la-hva for noget? - Fabulatorium. Æstetiske processer og børns kultur, performance, arenaer og forskningsperspektiver* fra 2005, begge trykt i *BUKS*. I en tredje, lidt tidligere artikel, *Børns grafiske udtryksformer*, skriver han om børns tegninger. Denne er trykt i antologien *Billedbøger og børns billeder* (2000). Tilsammen foregriber de tre artikler også de aktuelle tendenser i børnelitteraturforskningen, nemlig ved dels at se på børn som aktive medskabere, dels at se på et bredere medielandskab med tværæstetiske udtryksmåder, som i 2000 var på vej, men i dag langt mere udviklet og dominerende. Samtidig får han gentaget sine pointer omkring forholdet mellem formelfasthed og improvisation, som har ligget i kim siden arbejdet med mønstre hos J.P. Jacobsen og H.C. Andersen i specialet og magisterafhandlingen. I disse tre artikler sidestilles børns leg og fortælling, som også omfatter grafiske udtryk, og der anvendes et kulturalanalytisk og narratologisk vokabular, som sætter de konkrete fænomener på begreb og gør, at artiklerne kommer til at bidrage til teoriudviklingen omkring børns æstetiske praksis.

Artiklen fra 2005³⁰, er en art rapport om resultaterne fra et såkaldt fabulatorium, arrangeret af KulturPrinsen i Viborg, et eksperimenterende udviklingscenter for kultur med børn og unge. Projektet løb af stabelen under ledelse af forfatteren Louis Jensen og med medvirken af musikeren Claus Clausen og fotografen Lars Henningsen. Børnene skrev historier og digte inden for en ramme iscenesat af kunstnerne, og de læste efterfølgende deres værker op for hinanden. Flemming Mouritsen fulgte forløbet som forsker, og han bruger i artiklen sit narratologiske begrebsapparat til at tale om fortællingens start, midte og slutning, om hjælpere og modstandere i den æstetiske proces, om positioner og roller i den samlede situation, der bestemmes som en performance. Pointen er her, at børnenes skriftlige og mundtlige produktivitet netop giver mening i denne performance. De kan nok analyseres som selvstændige produkter og her sammenlignes med kunstretninger som dadaisme, situationisme etc., men vigtigst er det, at fabulatoriet er en arena som gør børnene til medskabere i en kunstnerisk proces. Performancen er det egentlige værk, som Flemming Mouritsen udtrykker det.

På grundlag af Gregory Batesons begreb om framing, rammesætning,³¹ og med referencer til den internationale forskning i leg, folkløse, karnevalisme, kultur etc. får han her kvalificeret de iagttagelser, som han i sine tidlige tekster allerede havde fat i: mønstre, matricer, formler, fortælling. Skriveværkstedet – fabulatoriet – udgør en særlig framing, hvor børnene på grundlag af den know-how, som de er i besiddelse af fra både skole og legeskole, kan improvisere frit ud fra de regler, der stilles op, og bryde de mønstre,

de bringer med sig. Fortællingen og legen kommer gennem hele forfatterskabet til at hænge sammen: legen bestemmes i første omgang ud fra fortællingen – men her i sidste del af forfatterskabet kommer legen også til at give redskaber til at forstå fortællingen. Lad os se på, hvad det betyder for de litterære analyser, som Flemming Mouritsen udarbejder omkring årtusindskiftet.

At tage ved lære af børnene

Det drejer sig om tre artikler, som står at læse i nyere litterære oversigtsværker. I den nyeste udgave af *Danske digtere i det tyvende århundrede*, redigeret af Anne-Marie Mai, har Flemming Mouritsen bidraget med artikler om Cecil Bødker (2000) og Ole Lund Kirkegaard (2001), ligesom han i den svenske antologi, *Författare & illustratörer för barn och ungdom*, har skrevet om Stefan Mählqvist (2000). Alle tre forfattere har tidligere været genstand for behandling, helt tilbage i anmelderperioden fra midtårerne. Artiklerne om Cecil Bødker og Ole Lund Kirkegaard indgår i et litteraturhistorisk værk, hvor litteratur skrevet for børn kun er sporadisk repræsenteret. Det giver her et interessant perspektiv, hvad børnehendelsen kommer til at betyde for det litterære udtryk. I forbindelse med forfattere, der skriver både for voksne og for børn har Flemming Mouritsen ofte fremhævet H.C. Andersen:

»Det korte af det lange med H.C. Andersen, det er fortalsheden. Det er det, der udgør hele det kunstneriske potentiale. Børnedimensionen er der, man kan godt sige, at det er i kraft af, at ungerne er med, men de er det i høj grad indirekte, det er ikke i et samvær. Han skaber en særlig arena for sam-

vær med ungerne. Og det gør han jo også med de voksne, der læser op eller fortæller eventyrene for børnene direkte, og det er den fortaltheid, der gør, at han får sit eget kunstneriske potentiale befriet».³²

På samme måde fremhæver han hos Cecil Bødker, hvordan børnebogsproduktionen, som starter med *Silas og den sorte hoppe* (1967), bliver begyndelsen til en ny fase i forfatterskabet med en mere udadvendt fortællestil, efter at hun med *Tilstanden Harley* (1965) har skrevet sit modernistiske forfatterskab ned til et nulpunkt. Flemming Mouritsen ser børnelitteraturen som en integreret og nødvendig del af hele forfatterskabet, og børnehenvendelsen udfolder efter hans mening Bødkers kunstneriske potentiale. Året 1967, hvor Cecil Bødker debuterer som børnebogsforfatter og også får tildelt Det danske Akademis børnebogspris, er skelsættende i dansk børnelitteratur. Samme år debuterer Ole Lund Kirkegaard, og også Vagn Steen, Benny Andersen og Flemming Quist Møller udgiver børnebøger, der bevirker et gennembrud for en mere kunstnerisk orienteret børnelitteratur.

Den særlige fortællesituation, som H.C. Andersen aktiverer, kan Flemming Mouritsen også iagttage hos Ole Lund Kirkegaard og Stefan Mählqvist. Deres bøger ses som forsøg på at aktivere læsesituationen og skabe en fælles mødeplads, hvor børn og voksne med hver deres forudsætninger får mulighed for erfarings- og virkelighedsbearbejdning. Børnelitteraturen bringer således barnet ud af barneghettoen og giver det mulighed for at gå i clinch med virkeligheden. Fortælle-mæssigt sker aktiveringen af læsesituationen, ved at forfatterne betjener sig af den distance, som børn er i besiddelse af, men

som frakendes dem i det traditionelle syn på børn som uskyldige væsener, der ikke kender forskel på fantasi og virkelighed. Børn er reflekstive væsener, som Flemming Mouritsen gang på gang har påvist i sine analyser af børns lege og fortællinger, og han indleder gennemgangen af Mählqvists forfatterskab med en anekdote om en godnatlæsningssituation med sin egen søn, hvor denne fortæller en historie, samtidig med at han med stor kompetence forholder sig til sig selv som fortæller. På samme måde bemærkes det, at der bag Mählqvists fornyende fortællergreb må ligge erfaringer fra samvær med børn.

»At tage ved lære af børnene« i børnelitteraturen vil således sige at betjene sig af fortællergreb, hvor fortæller og læser kan indgå i et dialogforhold. Teksten stilles med Mouritsens ord til disposition for læseren ved fx at åbne for flere perspektiver, at bryde det traditionelle psykologiske dannelsesforløb op i en mere episodisk stil og en mindre entydig slutning, eller ved at bruge sproget som materiale. Det er bemærkelsesværdigt, at det netop er børnerettetheden, der her ses som forudsætningen for vigtige og banebrydende æstetiske eksperimenter. At det at skrive for børn således skulle være ensbetydende med at henvende sig »skråt nedad«, som det er blevet hævdet af Per Højholt (1990)³³, er et synspunkt, som Flemming Mouritsen ikke kan være enig i. Det gælder ikke, hvis barnet ses som et selvgyldigt væsen, hvis egen kulturproduktivitet i form af lege, fortællinger, remser etc. har givet det en bagage af højtudviklede æstetiske kompetencer i forhold til at fortælle og til at eksperimentere med sproget.

I Mouritsens analyser fremhæves det, at alle tre forfattere har udlængslen og rejsen som centrale temaer, behovet for at bryde

barnelivets indestængthed og ghettoisering, hvad enten den nu fremstilles som kvælende idyl eller fremmedgjort isolation i en verden af uforstående voksne. Det moderne livs splittelse er tematiseret og gjort anskueligt i en børnesynsvinkel. Som sådan tages der udgangspunkt i børns erfaringer, men forløbene bryder med den traditionelle børnelitteraturs dannelsesforløb, hvis mønster Flemming Mouritsen allerede i 1974 fremanalyserer i historien om *Den lille Rødhætte*. Nu advares der ikke mod at forlade de vante stier, der opfordres tværtimod til at drage ud i det fremmede og farlige. Det at slippe væk kan gøres til et tema i sig selv, som det sker hos Ole Lund Kirkegaard, eller det kan gøres til en refleksion over alternative dannelsesmuligheder i et dynamisk spil mellem individualitet og fællesskab, som det sker hos Cecil Bødker. Der bygges hos alle tre forfattere bro over skellet mellem fantasi og virkelighed. De bryder med den gængse realisme i børnelitteraturen, som Flemming Mouritsen ofte ironisk har betegnet som *»et styk problem pr. bog«*,³⁴ og virkeligheden skildres ofte i mytens form. Der gøres op med eksisterende myter, eller de genbruges i en revitaliseret form. Fantasiens omvendende kraft viser sig i opstilling af utopier eller dystopier og i en fanden-i-voldsk karnevalisme, der kan være let og humoristisk, men også grusom.

Hos alle tre forfattere trækkes også den sproglige eksperimenteren frem. Cecil Bødkers erfaringer med litterære formeksperimenter fra det tidlige forfatterskab fremhæves som det, der forener Silasbøgernes konkrete anskuelighed med en høj grad af kompleksitet, ligesom det analyseres, hvordan Stefan Mählqvist og Ole Lund Kirkegaard gør op med ved-

tagne konventioner i et spil, der minder om børns improvisationer ud fra kendte mønstre, i handling, i dialog og i fortællestil. I Flemming Mouritsens analyser af dette skinner igen hans tidlige beskæftigelse med H.C. Andersens mønstre igen, ligesom interessen for arabesken hos J.P. Jacobsen genkendes i karakteristikken af Cecil Bødkers forfatterskab:

*»Forfatterskabet er som en simultan scene eller en arabeskagtig vævning, hvor trender og motiver er gennemgående, mens farvesætning og teknik skifter. Det er den samme fortælling, de samme grundmotiver, der udfoldes og udforskes igen og igen fra nye vinkler og i nye materialer, således at de skiftende udtryk også betegner opbrud fra fastlåste gentagelser, hvor stoffet omsmeltes og organiseres over i nye mønstre«.*³⁵

Nykritiker, ideologikritiker, konstruktivist, provokatør.

Selv om Flemming Mouritsen gennem de fire årtier i stadig højere grad har bevæget sig over i kulturanalysen og legeforskningen, så ligger den litterære universitetsbaggrund som et fast grundlag, der allerede tidligt leverer begreber, som han anvender gennem hele sit forfatterskab: mønstre og formler, arabesker, myter. Hertil kommer den insisterende vilje til at gå til stoffet og ned i mikroniveauerne, som stammer fra den nykritiske skoling. Men det er karakteristisk, at Flemming Mouritsen fra starten har konteksten med. Ideologikritikken og den følgende kapitalismekritik ses også i hans forfatterskab. Det marxistiske vokabular blødes hurtigt op og erstattes af begreber hentet fra offentligheds- og socialisationsteori i en karakteristisk af børnelitteraturen. Efterhånden udvikles begreberne i forhold

til den stigende interesse for afsøgningen af børns egenproduktion. Forståelsen af barn, barndom og barnesyn får et teoretisk grundlag hos Ariès,³⁶ som Mouritsen dog også forholder sig nuanceret kritisk til. I spørgsmålet om, hvorvidt han er essentialist eller konstruktivist holder han fast i de indsigter i diskurser, som konstruktivismen har bidraget med, men han forlader aldrig grundlaget i en virkelighed og et stof, som er der. »Der ligger et stof, som slår tilbage«, som han siger i en af samtalerne:³⁷

»Så bliver man skældt ud for at være essentialist, at der er nogle antropologiske grundkonstanter. Det vil jeg godt vove, selvfølgelig er der konstruktioner, men det er et grundmenneskeligt træk, at vi forholder os konstruerende. Gennem konstruktioner frembringer vi et menneskeligt liv i diverse sammenhænge.«³⁸

I takt med at interessen for legekulturen kommer til at dominere over den børnelitterære beskæftigelse, kommer kulturanalytiske begreber til, som giver forståelse af børns selvvirksomhed og egne æstetisk former, men de ligger også som underlag i de senere børnelitterære analyser, der netop trækker på indsigterne fra beskæftigelsen med legekulturen.

Flemming Mouritsen var i 1970'erne banebrydende ved at sætte børnelitteraturen på dagsordenen forskningsmæssigt og pædagogisk. Han indførte børnelitteraturen som fag på de litterære studier på universitetet, og han gjorde børnelitteraturen til det centrale i danskundervisningen på pædagogseminariet. Hans bestemmelser af børnelitteraturens sociale funktion, hans kategoriseringer og bestemmelser af børnelitteraturens historiske udviklings-

linjer samt hans udforskning af børns egne litterære frembringelser betød et afgørende nyt syn på børnelitteraturen og var til stor inspiration for flere generationer af studerende, såvel som pædagoger og lærere. Han formulerede sig skarpt op imod den traditionelle børnelitteraturs blodfattige begrænsninger og fik her modstandere blandt de eksisterende to-neangivende lærere og bibliotekarer, der beskæftigede sig med børnelitteraturen. Men han provokerede også med sine rim og remser i dele af det venstreorienterede universitetsmiljø, der opfattede det som en underlødige beskæftigelse. Hans tilgang til feltet er historisk bestemt i den forstand, at han har været præget af de vekslende diskurser i løbet af de 40 år, hans virke strækker sig over. Imidlertid viser det sig, hvis man dykker ned i hans samlede værk, at der er en bemærkelsesværdig konsistens og slidstyrke, som gør ham aktuell og inspirerende også for nye generationer af forskere og formidlere af børnelitteratur. Det følgende er et bud på, hvordan børnelitteraturens og børnelitteraturforskningens aktuelle problemstillinger kan sættes i relation til Flemming Mouritsens indsigter.

Børnelitteratur nu

Flemming Mouritsen bidrog som tidligere nævnt til 2. udgaven af det første moderne samlede værk om børnelitteraturens status, nemlig Sven Møller Christensen og Preben Ramløvs *Børne- og ungdomslitteratur. Problemer og analyser* (1974), hvor han formulerede grundlaget for sin børnelitterære forskning. I nyere tid har forlaget Høst & Søn udgivet to statusantologier om børnelitteratur, nemlig *Mangfoldighedens veje. Temaer og tendenser i 90'ernes danske børne- og ung-*

domslitteratur (1997) og *Børnelitteratur i tiden. Om danske børne- og ungdomsbøger i 2000'erne* (2006). De sætter begge spot på tendensen til æstetisk kompleksitet, som kendetegnede en stor del af den børnelitteratur, der udkom i 1990'erne, en tendens, der fortsatte i 00'erne med en høj grad af formbevidsthed, intertekstualitet og metafiktion. Lederen af Center for Børnelitteratur, Nina Christensen, anbefaler i sin afsluttende artikel i *Børnelitteratur i tiden* en styrkelse af en litteraturvidenskabelig læsning, samtidig med at denne sættes i relation til de forskellige faglige sammenhænge, som børnelitteraturen fungerer i.³⁹

På dette tidspunkt er Flemming Mouritsen først og fremmest kendt som legeforsker, og han har kun i ringe omfang beskæftiget sig med den børnelitteratur, der er udgivet fra 1990'erne og frem. I sine mange analyser af tidligere børnelitteratur har han vist, at æstetisk kompleksitet i børnelitteraturen ikke er noget nyt, men at allerede 1700-tallets didaktiske børnelitteratur udvikler nogle æstetiske former og rammesætninger, der er særdeles raffinerede. Dette synspunkt uddyber han i den sidste tekst i nærværende antologi, hvor han i interviewet *Pludselig er man en del af en strøm* samtidig giver udtryk for en pessimisme i forhold til børnelitteraturen, dens markedsmæssige vilkår, formidlingen af den og også forskningen i den. Efter hans opfattelse er den offentlighed med debat og netværk i forhold til børnelitteraturen, der stod stærkt i 1960'erne og starten af 1970'erne, nu blevet reduceret og fragmenteret. Til trods for centre, uddannelser, kurser, anmeldelser etc., beklager han sig over, at der ikke er samling på initiativerne, de bliver knyttet til enkeltpersoner og enkeltbegivenheder:

»Men samtidig, bag om det, så er der siden 1950'erne sket det, at alle de her nyudviklinger bliver murbrækkere for en yderligere funktionalisering. Det bliver funktionsopdelt og funktionsopslittet.«⁴⁰

Den antologi, som disse udtalelser oprindeligt er trykt i, har titlen *Hvad gør vi med børnelitteraturen* (2012), og den er i sin intention netop et forsøg på at samle fagfolk fra forskellige miljøer under dette spørgsmål. Forskere og formidlere fra forskellige sammenhænge har bidraget med artikler, der sætter børnelitteraturen ind i et 'gørens perspektiv', i forhold til forskning i pædagogik, leg og litteratur, og også formidlingsmæssigt-pædagogisk og institutionelt.

Flemming Mouritsen kan have ret i sin påpegning af de mange spredte ansatser inden for børnelitteraturen, og det er da også et faktum, at der til trods for en stor interesse for børnelitteratur til stadighed skal kæmpes for synliggørelse af feltet som et seriøst forskningsfelt. Uddannelser og forskningsmiljøer nedlægges eller flyttes, anmeldelser bliver stadig kortere, bibliotekers bogbestand formindskes som følge af kommunale besparelser, og boghandler bliver i stadig højere grad steder for salg af papirvarer, skriveredskaber, legetøj, tasker etc., samtidig med at supermarkederne har fået tilladelse til salg af billige bøger, der på den ene side stiller bøger til rådighed for børn og deres forældre og bedsteforældre til en billig pris, men på den anden side begrænses udvalget til den litteratur, som i forvejen kendes og sælges.

Til trods for disse forringelser holder pessimismen nok alligevel ikke helt. Faktisk er der sket rigtig meget på det børnelitterære område fra 1990'erne og frem. Center for børnelitteratur etableredes i

1998 af professor i børnelitteratur Torben Weinreich, der havde forsket i, formidlet og skrevet børnelitteratur siden 1970'erne. Centret havde først hjemsted på DPU i Emdrup, men blev siden flyttet til Aarhus som en del af Aarhus Universitet under Institut for Kommunikation og Kultur. Centret har fostret adskillige ph.d. afhandlinger og har også etableret en masteruddannelse i børnelitteratur samt en forfatterskole for børnelitteratur. Med Nina Christensen og Anna Karlskov Skyggebjerg som bærende kræfter videreudviklede centret blandt andet analyser af børnelitterære genrer,⁴¹ og den danske børnelitteraturforskning fik et internationalt perspektiv, hvad der afspejledes i netværk, konferencer samt i centrets tidskrift, *Nedslag i børnelitteraturforskningen*, der udkom med 10 numre 2000-2009 og havde bidrag af internationale navne som Emer O'Sullivan, Karin Lesnik-Oberstein, Kimberley Reynolds, David Rudd, Hans-Heino Ewers og Roberta Seelinger Trites.

Masteruddannelsen i børnekultur ved SDU, som Flemming Mouritsen selv har været initiativtager til og i en årrække leder af, eksisterer fortsat og giver også en indføring i og mulighed for at fordybe sig i børnelitteratur, medier og andre æstetiske udtryk, ligesom der tilknyttedes ph.d. studerende i børnekultur. De studerende på masteruddannelserne samt de ph.d. studerende rekrutteres ofte blandt bibliotekarer, pædagoger, lærere og mediefolk, hvad der også er med til at forbinde de forskellige institutioner og netværk.

Der skrives bachelorprojekter og specialer om børnelitteratur på uddannelserne i Dansk og i Litteraturvidenskab, ligesom der med mellemrum bliver udbudt undervisning i børnelitteratur på kandidatuddannelserne, og analyser af

børnelitteratur er indgået i antologier om litterære strømninger og forfatterskaber.⁴² Det Informationsvidenskabelige Akademi (tidligere Biblioteksskolen), som nu er en del af Københavns Universitet, har siden 2004 haft tilknyttet et professorat i børnekultur, og professor Beth Juncker har skrevet disputats om børnelitteratur.⁴³

Måske er der endda i den nyeste forskning tegn på et vist fælles fodslag. Nina Christensen skriver således i et temanummer af *Passage* (2016) der gør status over børnelitteraturforskningen:

»I dansk sammenhæng bliver man ved læsning af Gubars⁴⁴ tekst mindet om den oprindelige definition af børnekultur, som kultur 'for, med og af' børn, der altså også rettede et blik mod børn som kulturproducerer (Billede af Børnekulturen 1977, s. 31). Inden for denne tradition undersøgte bl.a. litteraten og børnekulturforskeren Flemming Mouritsens børns egne fortællinger som en æstetisk udtryksform (Mouritsen 1996). Denne inkludering af børns egne tekster i det analytiske forskningsfelt blev dengang i nogle sammenhænge opfattet som væsensforskellig fra den mere tekstorienterede tilgang, som fx Torben Weinreich repræsenterede, hvor det bl.a. var et mere eller mindre eksplicit formål at rette blikket mod den del af børnelitteraturen, der kunne betegnes som tekster med kunstnerisk kvalitet. Hvordan kan man da forklare, at en 'litterær' og tekstorienteret og en 'børnekulturel tilgang med fokus på barnet nu tilsyneladende mødes hos en forsker som Marah Gubar og også inden for nyere dansk børnelitteratur- og medieforskning?«⁴⁵

Marah Gubar formulerer sig i sin artikel i samme nummer af *Passage, Et risikabelt foretagende. At tale om børn i børnelitteraturforskningen*, op mod den konstruktivistiske tilgang til barndom, som hun finder hos toneangivende børnelitteraturforskere som Jacqueline Rose, Karin Lesnik-Oberstein og Perry Nodelmann, der har påpeget, hvordan børn i børnelitteraturen altid vil være de voksnes projektion af barndom. Børn har ingen stemme i børnelitteraturen som udtryk for en 'voksenpraksis'.⁴⁶ I modsætning hertil slår Marah Gubar til lyd for at tage den litteratur op, som børn selv har været med til at skabe og producere. Hun omtaler to forskellige modeller af barnet, som har vundet hævd i diskursen om, hvad barndom er for en størrelse, nemlig 'mangelmodellen' (the deficit model) og 'forskelsmodellen' (the difference model) og tilføjer så sin egen, tredje model, nemlig 'slægtskabsmodellen' (the kinship model).⁴⁷ Mens de to første opfatter barnet henholdsvis som mangelfuldt i forhold til den voksne eller i besiddelse af helt særlige egenskaber og derfor forskelligt fra den voksne, så vil hun med det tredje begreb indføre en diskurs om børn og barndom, som kan rumme ligheden mellem børn og voksne, begge kategorier er mennesker og har stemme eller 'agency'.

Denne tredeling har Flemming Mouritsen med lidt andre ord faktisk gjort rede for i sin bog *Legekultur* (1996), og han opfatter de to første modeller som to sider af samme sag. Det mangelfulde eller »dæmoniske« barn er det barn, der hører rationalismen til, hvor barnet skal straffes og retledes henimod det voksne stade, mens det »guddommelige« barn udspringer af i første omgang Rousseaus tanker og senere romantikken med dens fokus på det naive

og intuitive som adgang til en højere virkelighed.⁴⁸ Begge dele er udtryk for et udviklingsparadigme. Flemming Mouritsen foreslår dette erstattet af et kulturalanalytisk paradigme, hvor man ser på børn, som de er, med de ressourcer, kræfter og stemmer de har. Adgangen til en viden om dette er børns egne udtryk, leg, rim, remser, tegninger, gangarter, pjat, vitser og så videre, en lang række kulturelle former, der kan beskrives, og som Flemming Mouritsen som vist i det foregående har iagttaget og skrevet om. Mouritsen gør i *Legekultur* opmærksom på, at dette kulturalanalytiske paradigme betegner et syn på barndom, der er på vej frem. Det er interessant, at det samme tyve år efter nu også fra andet hold fremhæves som en ny tilgang, der er nødvendig i børnelitteraturforskningen.

En af årsagerne til dette skifte i synet på barnet, er den ændring af litteraturen og litteraturbegrebet, der samtidig har fundet sted, og som er markant tydeligere i dag end i den periode, hvor Flemming Mouritsen beskæftigede sig med feltet. Den digitale kultur vinder frem med en stor mængde variationer, der får indflydelse på skriftkulturen og læserens rolle som medskabende. Temanummeret af *Passage* har en række eksempler på nye former som øget brug af billeder og andre grafiske udtryk i børnelitteraturen, såkaldt crossover-litteratur, der henvender sig til både børn og voksne, transmediale former, indoptagelse af mediernes æstetiske udtryk i litteraturen samt – sammenhængende dermed – mere flydende grænser i forhold til seksualitet og køn, som de unge selv er med til at formulere. Alt sammen kalder på nye metoder og tilgange, der tager højde for både de ændrede kategorier i forhold til alder og køn og for mediernes indflydelse på de litterære udtryk og

derfor nødvendiggør det, som Ayoe Quist Henkel betegner som en mediesensitiv metode frem for en dannelsesorienteret tilgang.⁴⁹

De nye former sætter spørgsmålstegn ved det traditionelle begreb om litteratur som en lukket helhed, idet læseren invites ind og bliver medskabende i langt højere grad, end det hidtil har været tilfældet. Flemming Mouritsens analyser af lege og legetøj bliver i denne optik relevante, ikke kun i forhold til forskningen i børnekultur, men også i børnelitteratur. Beth Juncker er inde på noget lignende i sin opsamling af de tre store BIN-konferencer 2005, 2006 og 2007 under det nordiske projekt *Børn & kultur i Norden – hvad ved vi?*,⁵⁰ hvor de nordiske lande udvekslede viden om og gjorde status over feltet. For børnelitteraturens vedkommende blev der peget på, at medierne nu ikke længere betragtes som en modspiller i den klassiske opdeling mellem dannelseskultur og trivialkultur, men at medierne spiller en aktiv rolle i den moderne børnelitteratur, der benytter sig af dem som æstetiske virkemidler og i formidlingen til læserne.⁵¹ Beth Juncker konkluderer, at der på baggrund af denne udvikling er tale om »...en radikal udvikling i forskningsperspektiver, hvor de sociologiske, pædagogiske og psykologiske, suppleres med litteraturvidenskabelige og æstetiske«. ⁵² Altså også fra den børnekulturelle fløj en tilnærmelse mod en integrerende indsats i forhold til feltet.

Flemming Mouritsens forskning har været dansk/nordisk i sit udgangspunkt og i høj grad knyttet til de fænomener, han undersøgte. Det er grundigheden og nuanceringen i dette, det historiske perspektiv og inddragelsen af konteksten, samt den børnekulturelle synsvinkel på børnelitteraturen, med inddragelse af børns

egne udtryksformer, der gør, at der stadig er megen inspiration at hente hos ham, for børnekulturforskningen, men bestemt også for børnelitteraturforskningen.

Flemming Mouritsen havde selv planer om at videreudvikle indsigten i de narratologiske mønstre, som findes i børns egne fortællinger og lege. Det nåede han desværre ikke. Men det kunne være en af de forskningsopgaver, som hans arbejde peger ud imod, og som ville være i stand til at forbinde det børnelitterære og det børnekulturelle felt, under de ændrede vilkår som hele medieudviklingen har medført.

I det hele taget kan hans virke inspirere til at kombinere forskningen i leg og i litteratur ved at anskue begge fænomener som processuelle forløb, hvor man betoner det igangværende, det, der er i vækst, frem for det færdige produkt. Hele hans litteraturbeskæftigelse har handlet om dette, helt tilbage fra den første artikel fra 1974 om børnelitteraturens sociale funktion, hvor han i sine analyser lukker op for at få fat på, hvad der sker i transformationen fra virkelighed til fiktion, og frem til hans forfatterskabsanalyser fra starten af 2000, der sammenligner opgøret med vedtagne konventioner og børns vekslen mellem mønstre og improvisationer. En forskning i børnelitteraturens eksperimenterende karakter med bogmediet og med andre medier, både aktuelt og historisk, med inddragelse af læseren og børns egen tekstproduktion, sammen med en teoretisk videreudvikling af begreber inden for æstetikken, vil kunne føre Flemming Mouritsens indsigter videre. At betone litteraturens muligheder for ikke blot at være inddæmmende og disciplinerende, men dynamisk og interaktiv i forhold til børns erfaringer og egen kultur vil være et væsentligt fremadrettet arbejde i hans ånd.

Noter

1. Mouritsen 1972, s. 2
2. Bd. 1, s. 39, *Saussure og semiotik*.
3. Bd. 1, s. 40. *Ibid*.
4. Bakhtins bog fra 1965 udkom på svensk i 1986 på Bokförlaget Anthropos under titlen *Rabelais och skrattets historia*.
5. Bd. 1, s. 15, *Indledning*.
6. Bd. 1, s. 50, *Børnelitteraturens sociale funktion*.
7. Sven Møller Kristensen: *Vurdering af børneboøger*.
8. K.E. Løgstrup: *Moral og børnebogen*.
9. Fjord Jensen udvikler sit mytebegreb sammen med de studerende i de to kollektive projekter *Søndags-B.T.: Rapport om en succes* (1971) og *Tegneserier. En ekspansions historie* (1973).
10. Bd. 1, s. 74, Forord til *Analyser af dansk børnelitteratur*.
11. Bd. 1, s. 100, *Ungdom, litteratur og samfund*.
12. Bd. 1, s. 162, *Det fantastiske ved det her stof*.
13. Bd. 1, s. 324, *Børneboogsforfattere*.
14. Bd. 1, s. 265, *Fra folkeeventyr til borgerlig børnelæsning*.
15. Bd. 1, s. 492, *Djævlbesættelse*.
16. Bd. 1, s. 212, *Der ligger et stof, som slår tilbage*.
17. *Socialisationskritik og tekstarbejde*, s. 11-42, in *Forskningsrapport tekstanalyse tekstteori*, nordtext 5, 8. årgang 79, Institut for nordisk sprog og litteratur, Aarhus Universitet
18. Bd. 1, s. 217, *Tekstsosialisering – børns tekstforhold*.
19. Bd. 1, s. 195, *Børneboøger i danskundervisningen*.
20. Frankfurterskolen, det populære navn for en retning der udsprang fra Institut für Sozialforschung i Frankfurt am Main og som tæller personer som Herbert Marcuse, Max Horkheimer, Theodor W Adorno, Walter Benjamin, Jürgen Habermas og Oskar Negt. De var – trods indbyrdes forskelle – repræsentanter for en emancipatorisk teori.
21. Bd. 2, s. 309ff, *Barndommen har altid vakt bekymring*.
22. Bd. 2, s. 359ff, *Ole Lund Kirkegaard*, og bd. 2, s. 375ff, *Cecil Bødker*.
23. Bd. 1, s. 501, *Fadervor, du som bor i Klampenborg*.
24. Bd. 1, s. 193, *Det er en historie, der sikkert går tilbage til Reventlow*.
25. Bd. 1, s. 147, *Forord, Aarhus Pædagoger*.
26. Bd. 2, s. 504, *Børns mundtlige og skriftlige udtryk*.
27. Bd. 1, s. 36, *At få brækket knoglerne*.
28. Bd. 1, s. 147, *Forord, Aarhus Pædagoger*.
29. Bd. 1, s. 497.
30. *Fabu-la-hva for noget? – Fabulatorium. Æstetiske processer og børns kultur, performance, arenaer og forskningsperspektiver*, i *Ord uden hest*, BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur, nr. 49, 2005
31. Gregory Bateson lancerer sit begreb om framing i *Steps to an Ecology of Mind* (1972)
32. Bd. 2, s. 463, *Det er i kraft af, at ungerne er med*.
33. Information 16. marts 1990: »Hvis jeg skulle skrive for børn, måtte jeg tage hensyn, som ikke rager kunsten, men rager langt ind i pædagogikken. Som sagt: Det er godt nok, men kunst? Ikke tale om...«
34. Bd. 2, s. 471, *Pludselig er man en del af en strøm*.
35. Bd. 2, s. 388, *Cecil Bødker*.
36. Philippe Ariès *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1960, da. *Barndommens historie*, 1982)
37. Bd. 1, s. 211, *Der ligger et stof, som slår*

tilbage.

38. Forelæsning på Masteruddannelsen for Børne- og Ungdomskultur, SDU 01.02.08.

39. Anne Mørch Hansen og Jana Pohl 2006, s. 232.

40. Bd. 2, s. 480, *Pludselig er man en del af en strøm*.

41. Blandt andet Nina Christensens ph.d. afhandling *Den danske billedbog 1950-1999* (2003) og Anna Karlskov Skyggebjergs ph.d. afhandling *Den fantastiske fortælling i dansk børnelitteratur 1967-2003* (2005)

42. Fx i *Engleskrift: om englen i litteraturen*, red. Annegret Friedrichsen og Charlotte Cappi Grunnet 2006, *At fortælle Svend Åge Madsen: toogtyve genspejlinger*, red. Lars Green Dall 2009, *Hvor lidt der skal til. En bog om Helle Helles forfatterskab*, red. Jørgen Aabenhus, Anita Nell Bech Albertsen & Per Krogh Hansen 2011 og *Kættene, Kællinger, Kontormænd og andre Kunstnere. Forfatterroller i den danske velfærdsstat*, red. Anne-Marie Mai 2013, .

43. Beth Juncker: *Om processen. Det æstetiske betydning i børns kultur* 2006

44. Marah Gubar, f. 1973, ph.d. og Associate Professor of Literature ved MIT

45. *Passage* 75, s. 16.

46. *Ibid.*, s. 22.

47. *Ibid.*, s. 21.

48. Bd. 2, s. 233, *Børnekultur – Legekultur*.

49. *Passage* 75, s. 77ff

50. Beth Juncker/Bin-Norden: *Børn & Kultur i Norden. Nordiske forskningsperspektiver i dialog. Historien om et projekt*, 2013

51. Knudsen 2007.

52. Juncker 2013, s. 145.

Litteratur

Aabenhus, Jørgen, A.N.B. Albertsen og P.K. Hansen, red. (2011). *Hvor lidt der skal til. En bog om Helle Helles forfatterskab*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Ariès, Philippe (1982). *Barndommens historie*, København: Nyt Nordisk Forlag.

Andersen, Jørn Erslev, F. Mouritsen og E. Østerud (1979). *Forskningsrapport tekst-analyse textteori, nordtext* 5, 8. årgang 79, Aarhus: Institut for nordisk sprog og litteratur, Aarhus Universitet.

Andersen, Lissie Ørvad et al (1973). *Tegneserier. En ekspansions historie*. Grenaa: GMT.

Bachtin, Michail (1986). *Rabelais och skrattets historia*. Uddevalla: Anthropos.

Bateson, Gregory (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: Chicago University Press.

Billede af Børnekulturen (1977). Børnkultur- Samfund 1. Kulturministeriets Arbejdsgruppe om Børn og Kultur, København: Ministeriet for Kulturelle anliggender.

Bolvig, Kirsten et al. (1971). *Søndags-B.T.: Rapport om en succes*. København: Gyldendal.

Christensen, Nina (2003). *Den danske billedbog 1950-1999*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag/Center for Børnelitteratur.

Christensen, Nina. (2016). *Overgange. I Passage. Tidsskrift for litteratur og kritik* 75 (2016). *Børnelitteratur nu!* Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Dall, Lars Green, red. (2009). *At fortælle Svend Åge Madsen: toogtyve genspejlinger*. Aarhus: Klim.

Friedrichsen, Annegret og C. Grunnet, red. (2006). *Engleskrift: om englen i litteraturen*. København: Multivers.

Gubar, Marah. (2016) *Et risikabelt foreta-*

- gende. At tale om børn i børnelitteraturforskningen. I *Passage. Tidsskrift for litteratur og kritik* 75 (2016). *Børnelitteratur nu!* Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Juncker, Beth (2006). *Om processen. Det æstetiskes betydning i børns kultur*. København: Tiderne skifter.
- Juncker, Beth (2013). *Børn & Kultur i Norden. Nordiske forskningsperspektiver i dialog*. København: Bin Norden.
- Knudsen, Karin Esmann (2007). Mellem pædagogik, kunst og medier. I *Børn & Kultur – i samfund?* Red. Ulf Palmenfelt, Beth Juncker. www.bin-norden.net.
- Knudsen, Karin Esmann, red. (2012). *Hvad gør vi med børnelitteraturen?* Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Løgstrup, K.E. (1974). Moral og børnebøger. I Møller Kristensen, Sven og Ramløv, Preben (1974). *Børne- og ungdomsbøger. Problemer og analyser*. København: Gyldendal.
- Mai, Anne-Marie (2013). *Kættene, Kællinger, Kontormænd og andre Kunstnere. Forfatterroller i den danske velfærdsstat*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Mouritsen, Flemming (1972). *Et mønster i H.C. Andersens eventyr*. Konferensforelæsning, upubliceret.
- Mouritsen, Flemming (1976). *Analyser af dansk børnelitteratur*. København: Bor-gen.
- Mouritsen, Flemming (1996). *Legekultur*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Møller Kristensen, Sven og Preben Ramløv (1974). *Børne- og ungdomsbøger. Problemer og analyser*. København: Gyldendal.
- Møller, Kristensen, Sven (1974). Vurdering af børnebøger. I Møller Kristensen, Sven og Ramløv, Preben (1974). *Børne- og ungdomsbøger. Problemer og analyser*. København: Gyldendal.
- Mørch-Hansen, Anne, red. (1997). *Mangfoldighedens veje. Temaer og tendenser i 90'ernes danske børne- og ungdomslitteratur*. København: Høst & Søn.
- Mørch-Hansen, Anne, red. (2000). *Billedbøger og børns billeder*. København: Høst & Søn.
- Mørch-Hansen, Anne og Jana Pohl, red. (2006). *Børnelitteratur i tiden. Om danske børne- og ungdomsbøger i 2000'erne*. København: Høst & Søn.
- Negt, Oskar (1975). *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Negt, Oskar og Alexander Kluge (1974). *Offentlighed og erfaring. Til organisationsanalysen av borgerlig og proletarisk offentlighed*. Grenaa: GMT.
- Passage. Tidsskrift for litteratur og kritik* 75 (2016). *Børnelitteratur nu!* Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Richter, Dieter og Johannes Merkel (1974). *Eventyr, fantasi og social indlæring*. Grenå: GMT.
- Skyggebjerg, Anna Karlskov (2005). *Den fantastiske fortælling i dansk børnelitteratur 1967-2003*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag/Center for Børnelitteratur.
- Ørn, B. (1976). *Børnelitteratur – klassekultur*. Grenå: GMT.

Legens kulturgeograf og råstofsamler

Flemming Mouritsen og legekulturen

Af Herdis Toft

»Vi har lange og stærke traditioner her i landet for, at kultur ikke blot er noget, man konsumerer, noget man bliver underholdt af, noget man går til, eller noget man bliver udsat for, men at det er noget man gør.«¹

I 1996 – midtvejs i sit arbejde som børnekulturforsker – udgiver Flemming Mouritsen et udvalg af sine tidligere publikationer om leg i *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*. I 2006 udgiver forlaget bogens 3. og foreløbig seneste oplag. I 2016 udkommer endelig *Mouritsens Metode – en børnekulturforskers arbejde 1972-2012*, som samler alle Flemming Mouritsens tekster.

Karin Esmann Knudsen redegør i sin artikel, *Følelsens politik eller Storkefuglen*², for hans forskning i børnelitteratur og andre medier, mens denne artikel vil redegøre for hans arbejde i henseende til børns legekultur. De to artikler kan med fordel læses sammenhængende, og der vil da forekomme visse gentagelser, lige som begge relaterer til indledningen til *Mouritsens Metode*. Det skyldes, at der i Flemming Mouritsens tekster er mange væsentlige pointeringer og perspektiver, som 'går igen', næsten uanset hvilket tema han aktuelt er i gang med at bearbejde.

Gennem en række nedslag i centrale tekster giver artiklen et overblik over Flemming Mouritsens vej frem mod en legekulturteori båret af perspektivet *Play*

is not a mood, it's a mode.³ Undervejs præsenteres nogle af de teoridannelser, værker og forfattere, som har inspireret ham allermest, og som kan 'mærkes' i hans skriftlige arbejder.⁴ Endvidere op-ridser artiklen nogle af de tematiseringer, der har været og stadig er kilde til vigtige diskussioner inden for forskningen i det legekulturelle felt. Det er vores håb, at læserne hver især vil bidrage til at føre sådanne diskussioner videre, hvad enten de gør det i forlængelse af eller i opposition til Flemming Mouritsens arbejde.

Det kulturalanalytiske blik

Den legekultur-tekst af Flemming Mouritsen, der er blevet læst af flest gennem årtierne, er uden tvivl *Børnekultur – legekultur*.⁵ Teksten står som introduktionstekst i bogen *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling* fra 1996 – og nye læsere kan da også med fordel begynde deres læsning om legekultur her.

I denne tekst sammenfatter han de indsigter, han har arbejdet sig frem til gennem en lang række forskelligartede tekster skrevet i de næsten 25 år, der er gået forud. Han præciserer sin kulturalanalytiske forståelsesramme og sin definition af kultur som: »*Kunstneriske og andre symbolske æstetiske produkter og udtryksformer samt deres kontekst*«. ⁶ Hvor første del af hans definition indsnævrer kulturbegrebet i forhold til fx et pragmatisk kulturbe-

greb, ja dér åbner sidste del til gengæld op igen, idet han medinddrager konteksten, forstået som: »...de kulturelle rammer, hvorfra de specifikke børnekulturelle udtrykformer beskrives og forstås«. ⁷

Hans erkendelsesledende interesse er da at undersøge, hvordan en kultur gennem sine kunstarter og kunstneriske udtryk »...udtrykker sig om sig selv i symbolsk form«. ⁸ Og her udvælger han så den særlige kulturtype, han kalder børnekulturen – og især dennes sær-særlige undertype: børns legekultur.

I teksten afgrænser han sig tydeligt fra især psykologiske og pædagogiske tilgange, som repræsenterer hver sine samfundsmæssige interesser i børneliv. Selv om han deler genstandsfeltet – børns kultur – med dem, så har psykologer og pædagoger en helt anden for-forståelse af feltet, end han har. De er filtret ind i fordomme hentet fra en udviklingskonstruktion, der ser børn som nogle, der 'mangler noget' og skal tilføres noget af voksne for at kunne blive – ja, rigtige voksne. Han sammenfatter dette fejlagtige syn på børn således: »Børn betragtes som 'råstof' for fremtiden og dens voksendom«. ⁹

Mod slutningen af det 20. århundrede sker der inden for disse tilgange et opbrud i grænsedragningen, således at 'voksenperspektivet' på børn suppleres med et 'børneperspektiv', fx når der tales om 'det kompetente barn' og om at medinddrage børn som 'deltagere' i deres eget liv. ¹⁰ Men det betyder ikke, at udviklingskonstruktionen forlades – og da slet ikke hos politikere og meningsdannere.

Selv repræsenterer han en for-forståelse, der ser børn som nogle, der er noget i deres egen ret. De 'kan noget' og 'gør noget', og det kan og gør de for at kunne være – ja, rigtige børn. ¹¹

I denne 1996-tekst opdeler han én gang for alle endegyldigt børnekultur i de berømte tre underkategorier: kultur for, med og af børn. Kategorien kultur for børn underopdeler han dernæst i et 'siamesiske tvillingpar', en hhv. dannelsesorienteret og markedsorienteret produktion. Kultur med børn underopdeles, alt efter om det primært drejer sig om 'specialiserede fritidsaktiviteter' eller projekter af mere uformel karakter med stor grad af 'selvforvaltning' for børnenes vedkommende.

Og endelig definerer han børns kultur som

»...de kulturelle udtryk, børn frembringer i deres egne netværk, dvs. hvad man med en samlebetegnelse kunne kalde deres legekultur«. ¹²

Disse netværk er situationsbestemte, uformelle og socialt orienterede, og de bygger på trading børn og børn – evt. børn og voksne – imellem. For at sådanne netværk kan fungere, må de deltagende børn tilegne sig færdigheder i »...æstetiske teknikker, organisationsformer, iscenesættelse og performance«. ¹³

Flemming Mouritsen relaterer her til kulturforståelsen hos især Cultural Studies (Jvf. omtalen af denne retning senere), nemlig at kultur er en fortælling, dens deltagere fortæller sig selv om sig selv. Iboende i hans kulturanalytiske blik ligger der en fokusering på symbolsk-æstetiske udtryk, på fortælling – og på fortællemåder. Når han skriver om leg, skriver han derfor også om fortælling; de to begreber kan ikke tænkes adskilt fra hinanden i hans legekulturelle optik.

Legens kulturgeograf og råstofsamler

Vi skal nu forlade denne centrale tekst for at bevæge os bagud i tid, tilbage til 1970'erne, 1980'erne og første halvdel af 1990'erne; vi vil følge hans fodspor, følge hvordan han er nået frem til sin særegne position som legens kulturgeograf og råstofsamler. Inden da vil vi dog pege på de elementer i 1996-teksten, som får os til at give ham disse prædikater.

Et af tekstafsnittene bærer overskriften Legens kulturgeografier. Og vi ser ham netop for os som den kulturgeograf, der undersøger børn og barndom som kulturfænomen og efterhånden gør det til sit projekt at fordybe sig i de særlige legekulturelle fænomener – materielle og immaterielle – som kulturens børn skaber.

Kulturgeografen går gerne komparativt til værks, ser efter ligheder og forskelle mellem globale og lokale rammer for udøvelse af legekultur. I 1996-teksten peger han på forskellene i de legende børns baggrund, hvad angår alder, køn, sociale, geografiske – og historiske forhold. Men hans unikke evner som kulturgeograf viser sig allermest, når han kommer helt tæt på særlige legekulturelle praksisformer i sine analyser.

Den sanselige tilgang til virkeligheden – 'sensitiva cognitiva' – der ligger indbygget i æstetisk virksomhed og æstetisk erfaringsdannelse – ligger også indlejret i hans undersøgelse af samme. Den ligger indgroet i kulturgeografen selv, fordi den ligger i hans levende erindringer fra eget barndomsliv. Han husker legene, der foregik i et særligt kulturelt rum, hvor de »...lavede alt muligt 'ingenting'«. ¹⁴ Og han husker det geografiske dobbeltliv, som børn lever:

»Byen havde to slags geografi – den officielle og legens, ligesom der var to tidsregninger, meantime og playtime. (...) Børn leger allesteder og allevegne, hvor voksne har det med at se ingensteder og ingenting. Måderne er anderledes, stederne er anderledes, og mange af legene er det. Men det er forbavsende, hvor store lagre børn stadigvæk har også af de gamle typer, hvad enten det er lege eller fortællinger eller sange eller altmuligt, som hører til i de boldgader«. ¹⁵

Hvor børn i udviklingskonstruktionen ses som modellerbart råstof for fremtidens voksendom, der iagttager han i stedet, hvordan børn tager fat i færdige produkter (kultur for børn) og omskaber produkterne til råstoffer for nye anvendelser i legeprocesser: *Børnene bruger medierne som råstof i deres legekultur*. ¹⁶ Og lige som børn i leg samler han selv som kulturgeograf på råstoffer i form af empiri; han indsamler og bruger konkrete eksempler på legefænomener af alle slags, ¹⁷ hvilket hans mange anekdoter illustrerer.

Han er her inspireret af folkloristen Brian Sutton-Smith ¹⁸ og især antropologen Clifford Geertz og dennes krav om 'stoflighed' og 'tæthed' i analysearbejdet. ¹⁹ Lige som Geertz tilstræber han, at teorien om legekultur skal udspringe af et arbejde med empirien, med de faktiske legesituationer – med det han ynder at kalde fænomenerne:

»Metodisk beskrivelse, analyse og fortolkning af fænomenerne, materialets æstetiske former, strukturer og symboliseringer, performance og kontekstuelle aspekter er grundlag for teoriudviklinger, perspektivering og teseudviklinger«. ²⁰

Og hermed vender vi blikket mod begyndelsen.

Børnefolkloristik

Flemming Mouritsen omtaler fænomenet leg allerede i sin første selvstændige publikation fra 1974, *Børnelitteraturens sociale funktion*.²¹ Heri skriver han, at »En remse (fx en tælleremse: 'Ente, bente ...') eksisterer kun i sin funktionssituation«. ²² Når remsen (gen)bruges i en social situation, er den et redskab for børns deltagelse; brugen af den afgør nemlig, hvem af deltagerne, der skal være 'den'. Remsen er et »...medium for en udfoldelsesenergi, der da kanaliseres i leg, glæde ved at have lyde og rytmer i munden«. ²³ Han understreger forskellen mellem at have udtryk 'i munden' og at have dem 'i bogen'. Han forbinde leg med deltagelse i et socialt fællesskab, men også med kropslig udfoldelse og følelsen af glæde ved brug af rytmiske æstetiske udtryksformer.

Samtidig med at han skriver sin artikel, erfarer han som underviser, hvordan kolleger på pædagoguddannelsen indsamler børns musikalske udtryk og bruger dem i deres undervisning. Endelig inspireres han af modernistiske digtere som fx børnebogsforfatteren Lennart Hellsing, der skaber en digtning, »...der er rytmisk, orienteret mod spil og leg med metaforer og symboler«. ²⁴ Gennem sin læsning og undervisning får han et meget tidligt og vågent blik for, at børns legende brug af symbolsk æstetiske udtryksformer har en vigtig betydning for deres sociale fællesskaber.

Som konsekvens heraf giver han forskning i børnefolklore stor opmærksomhed og skriver 1976 artiklen *Børn, remser og protest*.²⁵ Til børnefolkloren henregner han på dette tidspunkt:

»...remser, rimerier, sange, sungne råb, rytmisk sprogdøvelse, talemåder, historier, vitser, efterlysninger, gåder, lege, rollelege, sanglege osv. osv.«.²⁶

Han har endnu ikke udskilt 'legekultur' som selvstændig kategori, men taler dog senere i artiklen om »...et internt kredsløb hos børn«, om »...legemønsteret«²⁷ og om »...en kollektiv selvorganisering af børns sociale samvær«. ²⁸

Funktion, variation, improvisation

I en årrække er Flemming Mouritsen i kontakt med folklorister, som danskerne Erik Kaas Nielsen, Iørn Piø og Bengt Holbek.²⁹ Allerede i studietiden³⁰ introducerer Bengt Holbek ham til folkeeventyr og deres betydning for fx H. C. Andersens kunsteventyr. Efter årtiers studier tager Holbek i 1987 den filosofiske doktorgrad over en afhandling om folkeeventyr, som han dedikerer til folkemindesamleren Evald Tang Kristensen.³¹

Holbek redegør for danske folkeeventyrs morfologi, dvs. deres struktur og ydre form, som er baseret på deres mindste betydningsbærende enheder. Efter inspiration fra den russiske eventyrforsker Vladimir Propp organiserer han disse enheder eller funktioner i faste mønstre og i en bestemt rækkefølge. Det er fx en 'funktion', at helten A skal rejse hen til stedet B og møde skurken C. Nøjagtigt hvordan det sker hører derimod ikke til funktionen, men til 'variationen'. Den, der fortæller folkeeventyr, skal have kendskab til dets funktioner, og altså kunne arbejde i overensstemmelse med regler. Men samtidig skal fortælleren kunne skabe variationer og give plads til improvisationer, og det giver så i stedet mulighed for at foretage regelbrud.

Denne forståelsesramme overfører Flemming Mouritsen til at gælde for børnefolklore som sådan, uanset hvilke typer, genrer eller slags der er tale om. Han beskriver børnefolklore som formelast og variabel og tilføjer så begrebet improvisation. Børnene traderer ved at bruge klicheer, som er en slags formler. Disse formler er det nødvendige skelet, der skal til for at for at bære improvisationerne. I modsætning til Propp bestemmer han imidlertid ikke, at funktionerne skal falde i en bestemt rækkefølge under fremførelsen.³² Den lineære struktur, som kravet om en given rækkefølge danner, er han allerede nu afvisende overfor.

Improvisationer er knyttet til formler og funktioner, men de er også bestemt af den konkrete og lokale situation, sådan som bl.a. etnologen Åse Enerstvedt i 1971 beskriver det i sit pionerarbejde, *Kongen over gata. Oslobarns lek i dag*.³³

Enerstvedt har fokus på, hvordan børn gennem leg er traditionsbærere, og hun konkluderer på sin undersøgelse, at lege i Oslos forskellige kvarterer er på én gang individuelle, lokale, og repræsentative for alle børn. Herefter giver hun sin egen 'grovinddeling' af materialet, da hun ikke mener, at europæiske forskeres 'systematiske' grupperinger er tilfredsstillende i forhold til det norske materiale. Hun har fx grupper, hun kalder pornoviser og pornovitser.

Da Flemming Mouritsen i 1976 skriver artiklen *Børn, remser og protest*,³⁴ er det med en tilgang, som har mange fællestræk med Åse Enerstvedts³⁵ og til dels også med Erik Kaas Niensens.³⁶ Også han lader kategorierne udspringe af det stof, han har mellem hænderne. Også han ser børns leg som situations-, kontekst- og lokalbestemt, samtidig med at den er repræsenta-

tiv. Hen over årene skal han understrege, at fx gangarter og skydelyde nok kan ses og høres blandt legende børn overalt, men lige som solsortenes sang lyder geografisk forskelligt for solsortene selv, så kan børn i leg skelne mellem geografisk forskellige skydelyde, gangarter og måder at dø på.³⁷

Børn er på den ene side trofaste traditionsbærere, på den anden side er de oprørske i forhold til samme tradition. Allerede i 1976 har Flemming Mouritsen en erkendelsesledende interesse i det æstetiske felt, i at undersøge *måden*, hvorpå børns udsigelse og udøvelse hænger sammen. I det æstetiske valg af måde ligger der et mulighedsrum, et rum for protest og provokation. Når børn improviserer over vuggeviser, 'søde' børnesange, popsange, kunsteventyr o.l., så bringer de 'den store kloak'³⁸ og andre tabubelagte områder frem i lyset. Gennem 'omfunktionering'³⁹ gør børn sig resistente over for de voksnes forsøg på disciplinering.

Ud af teorien om folkeeventyrets morfologi og ud af indsamlet stof fra børnefolklore udspringer hans brug af begreberne formel, funktion og improvisation. Ved at bringe dette æstetiske perspektiv i spil med ideologikritik og kritisk teori får han efterhånden samlet de første grundsten til en teori om legekultur.⁴⁰

Ideologikritik og kritisk teori

Flemming Mouritsens analyse af den såkaldte børnefolklore er allerede i sit udspring ideologikritisk. Han ser børns brug af fx remser som udtryk for, at »På den ene side ligger de [børnene] under for undertrykkelsen. På den anden side er de [remserne] udtryk for oprørskhed mod den«. ⁴¹ Oprørskheden kan manifestere sig gennem alternative remsevariationer, gennem 'børneoffentlighed' og 'modproduktion'. ⁴²

Denne forståelsesramme læner sig i øvrigt op ad Birminghamskolens kulturstudier⁴³ og såkaldte subkulturstudier, der analyserer kulturelle praksisformer som fx unges brug af film, musik og reklamer. De engelske forskere har øje for brug af både magt og modmagt, og det samme har tysk kritisk teori, sådan som den udformes af Frankfurter- og Hannoverskolerne. Her er det især Jürgen Habermas, Oskar Negt og Alexander Kluges værker om den borgerlige offentligheds former,⁴⁴ der får varig indflydelse. Flemming Mouritsen ser børnelitteratur og anden kultur for børn som en mainstream-kultur, og han ønsker at synliggøre den alternative, subkulturelle virksomhed, der udspiller sig børn og børn imellem. Den skriftkulturelle børnelitteratur promoveres af voksne, mens modbilledet hertil, den mundtligt fremførte remse, bruges af børn i leg.

Flemming Mouritsen har udviklet sin ideologikritiske tilgang bl.a. gennem sin deltagelse i arbejdet med bogen *Søndags-B.T.: Rapport om en succes*,⁴⁵ et arbejde han udfører sammen med en gruppe medstuderende på Aarhus Universitet under ledelse af litteraturvidenskabsmanden Johan Fjord Jensen. I første omgang retter ideologikritikken sig mod mediemarkedet og dets styring af 'konsumsituationen'.⁴⁶ Dernæst følger en kritisk stillingtagen til de herskende (indlærings)pædagogiske og (udviklings)psykologiske forklaringsmodeller for børns kulturelle udfoldelser. Og endelig sættes der spot på de pædagogiske institutioners såkaldte 'objektgørelse' af børnene, fx gennem 'varepædagogikkens' brug af selvkontrollerende og programmerede 'stimuleringsmidler'.

Kritikken er omfattende og uden nåde, sådan som vi kender det fra 1970'ernes opgør med undertrykkelse af arbejdere,

kvinder, fattige i u-lande m.v. De undertrykte må selv rejse sig, selv gøre oprør. Det gælder også børnene. Men børnene kan bruge hjælp fra de voksne, hvis disse vel at mærke er villige til at støtte i stedet for at styre.

Modoffentlighed og institutionskritik

Begrebet børneoffentlighed henter Flemming Mouritsen som tidligere nævnt fra den kritiske teori, repræsenteret ved Oskar Negt og Alexander Kluge. I deres bog fra 1972, *Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit*,⁴⁷ taler de om børns behov for 'frirum' forstået som fri for voksenstyring, men ikke nødvendigvis fri for voksne som sådanne. Voksne må, hvis de vil hjælpe børnene, afstå fra at regulere, styre og dirigere. I stedet skal de skabe rammer for, at børnene selv kan gøre dette. Flemming Mouritsen præciserer i artiklen *Modstand er mulig! – om børneoffentlighed og modproduktion*,⁴⁸ hvordan en »...egentlig børneoffentlighed« betegner »...de udfoldelsesformer, der faktisk bruges af børn som udtryks- og organiseringsmidler – lege, sange, remser, kropsudfoldelser«. ⁴⁹ Her i deres eget frirum gør børnene sig erfaringer med 'selvorganiseret virksomhed' og avler 'modstande', her tegner der sig et positivt modbillede til voksenstyring af børneliv.

Kultur- og subkulturstudier blander forskellige tilgange i en åben og interdisciplinær ramme, og det samme gør Flemming Mouritsen ved at kombinere ideologikritik, kulturteori og kritisk teori med folkloristik. Derfor karakteriserer han også børnenes brug af symbolsk æstetiske udtryksformer som på den ene side et led i oprøret mod voksenstyring og undertrykkelse, på den anden side et led i en traditi-

onsformidling. Folklorens typer og genrer er designet til tradering ved at være 'formelfaste', have 'indholdsskabeloner', være 'variable' og på én gang 'formalistiske' og 'fleksible'.⁵⁰ Dette dobbeltperspektiv – tradition og fornyelse, oprør og tilpasning – skal han udbygge i det næste årti.⁵¹

Han overskrider den forståelsesramme, som kendetegner klassisk folkloristik eller 'folkemindevidenskab', idet han sætter de symbolske æstetiske udtryksformer i et traditionshistorisk perspektiv, samtidig med at han indsætter dem i en kulturanalytisk og institutionskritisk ramme. Det sker blandt andet, da han sammen med kollegaen og venen Niels Mors i 1982 skriver *Børn bruger sprog. Om sprogarbejde blandt børnehavebørn*⁵² til en konferencerapport udgivet af Dansk lærerforening. De to ønsker, at folkeskolen på samme måde som børnehaven skal arbejde bevidst med mundtlighedskulturen ved at indsamle og nedskrive 'børnefolklore', 'børnekulturudtryk', børns egne situationsbestemte historier og fabuleringer. Flemming Mouritsen og Niels Mors afslutter artiklen med en sammenfatning af kulturproduktiviteten blandt børn:

»Børn betjener sig af et bredt felt af sproglige, rytmiske, kropslige udtryksformer som redskab for udvikling af ytringsmulighed og behovsartikulering, for bevidstheds- og identitetsudvikling og for virkelighedstilægnelse og aktiv forvaltning af fællesskab og samvær«. ⁵³

Børns brug af æstetiske udtryksformer er hermed formuleret som et markant redskab for deres selvdannelse og deltagelse i et demokratisk samfund. I dag ville vi nok sige, at der er læring i leg – at dannelse til demokratisk deltagelse sker gennem leg.

Kultur for, med og af børn

Mors og Mouritsen erklærer, at...

»...danskfaget både kan og bør omformes til et fag der primært udvikler færdigheder og redskaber 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«. ⁵⁴

Dernæst beskriver de en række konkrete projekter, som illustrerer, hvordan voksnes udøvelse af kultur *med* børn kan virke som en mellemposition mellem kultur *for* børn og kultur *af* børn – også i en pædagogisk kontekst. Den dualistiske modstilling af undertrykkende og frigørende kræfter er ikke længere absolut – der kan skabes en medierende faktor, i al fald som en mulighed.

Året efter, 1983, tager Flemming Mouritsen skridtet fuldt ud og indleder en anmeldelse, *Børn laver digte*,⁵⁵ med at fastslå, at børnekultur er et begreb, der peger på kultur produceret *for* børn af voksne. Derfor er der brug for et selvstændigt begreb om kultur produceret *af* børn, evt. sammen med voksne, en kultur som »...lever barn og barn imellem«. ⁵⁶

Øvelse og disponibelt lager

Ved at sætte et selvstændigt begreb for børns kulturudøvelse kan man løfte den ud af ubemærketheden. På den måde kan man også få øje for samvirket mellem øvelse og udøvelse. Øvelse er et begreb, han skal fastholde livet igennem som et positivt udtryk for børns praksis:

»Øvelsen er ikke blot en øvelse, den er i sig selv noget. Den har en selvstændig brugsværdi, socialt og som selvudtryk«. ⁵⁷

Derimod ser han skolens formalistiske brug af øvelser i undervisningen som meningsløs, netop fordi målet med dem ligger så langt fra børns udøvelse af leg her og nu.⁵⁸ I anmeldelsen, som også trykkes i Dansk Lærereforeningens tidsskrift *Kursiv*, kritiserer han, at skolen og dens prioritering af skriftkulturen truer børnenes egne øvelses- og udøvelsespraksisser. Som eksempel peger han på den form for børnerock og digtværksted, fx Vesterbro Ungdomsgård praktiserer. Især de større børns digte er produceret ud fra 'skriftkulturens lyriske konventioner', og han beklager, at skolificeringen af disse børn har ført til, at indholdet i digtene bliver vigtigere for dem end udtryksmåden.

Det særlige ved børns performance i legesituationen er, at den er en praksis baseret på, hvad han karakteriserer som en »... gennemøvet spontanitet«. ⁵⁹ I en af samtalerne med os præciserer han sin forståelse af den indbyrdes sammenhæng mellem øvelse og udøvelse:

*»Du øver dig, mens du gør. Du øver dig i kraft af, at du gør noget, som er vigtigt at gøre og at kunne gøre.«*⁶⁰

I 1984 skærper han sin kritik af institutionerne, især jo:

*»...opdragelsesapparatet, det iscenesatte barneliv: institutionerne, skolen, den børnekultur, der produceres for børn, dvs. den mægtige konstruktion af institutioner, medier og anden skoling, der er udviklet i løbet af de sidste 2-300 år til varetægelse af børneoprættet.«*⁶¹

Som modvægt hertil ser han børns 'selvtilegnelse', deres 'selvudvikling', som fx kommer til udtryk, når børn i vuggestue på en mere eller mindre tilfældig impuls

øver og øver sig på at hoppe eller lære 'gang-klicheer'. De er udøvende kulturproducenter i deres 'interne børnekredsløb'. De opbygger undervejs 'et disponibelt lager af redskaber', en 'fond af teknikker, fiduser og metoder' og en række 'skabeloner' og 'formler'.⁶² Det er karakteristisk for denne selv-læring, at her er der netop sammenhæng mellem udsagn og udtryk.

Det disponible lager er baseret på børnenes know how.⁶³ Det er et lager for udvinding af råstoffer, som alle børn har samme adgang til. De indleverer deres egne redskaber til kulturudøvelse, og de henter andre børns redskaber frit fra hylderne. Politisk set tegner Flemming Mouritsen et billede af det anarkistiske selvstyre som idealtypisk model for legekulturens udøvere: her er ingen stater, institutioner eller andre magthavere, der kan korrumpere deltagelsen. Her er intet repræsentativt demokrati, men en frivillig sammenslutning af selvstyrende enheder, hvor ingen bestemmer over andre.

Kultur som vare eller levende tradition

I løbet af 1980'erne har Flemming Mouritsen etableret en egentlig forståelsesramme for legekultur, og han har præciseret sit begrebsapparat. Han opbygger en række dualistiske pardannelser med indbygget kvalitetsvurdering. Der er 'børnekultur' produceret af voksne for børn som 'medieunderholdning', hvor formidlingsleddet er 'en vare', og så er der 'børns kultur' produceret af børnene selv, hvor formidlingsleddet er den 'levende tradition'. I den gode leg er der formler, og så er der improvisationer. Der er et disponibelt lager, og så er der øvelse og færdighedstilegnelse. Børnene er ikke 'passive konsumenter', men 'deltagere' og 'medproducenter' i et 'netværk'.

Selv om det står klart, at positive og negative træk ikke er ligeligt fordelt, er der samtidig muligheder for mediering af modsætninger, ikke mindst i kategorien kultur med børn, hvor voksne og børn kan mødes inter-generationelt om samme projekt og blødgøre modsætninger og asymmetriske magtforhold. Det disponible lager kan på samme måde ses som en medierende faktor mellem færdigvare og råstof: børnekultur for børn er en række 'varer' fra den kapitalistisk styrede produktion, som kan pilles fra hinanden, opløses i funktioner og formler, lagres og omdannes til råstoffer eller reservedele, der indgår i nye hidtil usete improvisationer. Modstand er mulig, men det er samvirke også.

Hertil føjer Flemming Mouritsen nu et statement, som han skal komme til at gentage år efter år:

»Hvorfor leger børn? Elementært: For at lege«. ⁶⁴

En vare har en merværdi, som tilfalder en anden, end den lønarbejder, der har produceret varen, nemlig kapitalejeren. I den børnekultur, som voksne har produceret for børn, er der også skabt en økonomisk merværdi, som ikke tilfalder hverken den kunstner eller det barn, der indgår i kredsløbet. Leg derimod er ikke en vare. Den merværdi, der skabes gennem leg, er ikke af økonomisk karakter. Den er et disponibelt overskud i legekredsløbet og tilgår legenævneren selv. Med et sådant perspektiv på leg kan man med en vis ret se Flemming Mouritsen som beslægtet med såvel legeteoretikeren Huizinga som kunstteoretikeren Gadamer. ⁶⁵

Fortælle teori

Fantasi og fortælling

I 1978 anmelder Flemming Mouritsen den danske udgave af Richter og Merckels *Märchen, Phantasie und soziales Lernen*. ⁶⁶ Det handler nu om at gøre op med brugen af den omsiggribende 'kompensatoriske' fantastik i børnelitteraturen, fordi den virker som en »...kastration af fantasiens oprørske muligheder«. ⁶⁷ I stedet skal man finde frem til en brug, der for Richter og Merkel – og også for Negt ⁶⁸ – er et middel til »...en frigørende fantasipraksis«. ⁶⁹ Som eksempel på en sådan praksis nævner de, at man må »...gøre fortællesituationen så åben som overhovedet muligt«, ⁷⁰ og at eventyrformidling kan bestå i at forandre klassiske eventyr.

Et tiår senere bygger han selv videre på denne fantasiforståelse med inspiration fra den italienske børnebogsforfatter Gianni Rodari, hvis bog, *Fantasiens grammatik*, udkommer på dansk i 1987. ⁷¹ Rodari taler om 'grammatik' i stedet for om 'morfologi', men han tager alligevel som Holbek afsæt i Propps eventyrfunktioner og giver en lang række eksempler på, hvordan voksne kan skabe en sådan frigørende fantasipraksis, fx ved at bytte om på 'funktioner', parodiere og skabe modbilleder. Som vi beskriver det i vores Indledning til *Mouritsens Metode*, så stiller Rodari det fantasistimulerende spørgsmål, som også kan siges at være et legekulturelt kernespørgsmål: »Hvad ville der ske hvis...?« ⁷² Svarene på »Hvad ville der ske hvis...« kan føre fortællinger langt ud over den slags morfologi og grammatik, som mundtlig og skriftlig kultur bygger på. Et eksempel på dette giver Flemming Mouritsen i den upublicerede tekst, *Energier under låg – Børn fortæller*, ⁷³ hvor hans 3-4 årige søn fortæller 'rablende' i en

slags 'fortælleekstase', men også samtidig »...forholder sig undrende og opdagende til den fantasi, han selv spinder og til de ord, han udtrykker sig i. På én gang dybt inde i historien og frit uden for den«.74 Her ser vi optakten til de markante artikler om *Fortællerrollen i børns fortællinger og rollelege* samt *Refleksivitet og refleksionstyper i børns udtryksformer*,75 som vi skal vende tilbage til.

Det interessante ved den upublicerede tekst er hans undersøgelse af legens udstrækning. Han ser nu på den enkelte legesituation som et led i »...én lang leg«, en »...løbende leg«,

»...et langt omvekslende legeforløb uden begyndelse og ende, eller et felt, et landskab af leg, hvori de [tre børnehavedrenge] færdes, og som de skaber, uanset afbrydelser, ferier, indgreb og indbyrdes kævlerier«.76

Leg lader sig ikke afgrænse i tid og rum, fordi den er et netværk, og de enkelte lege er blot udskilte dele af dette netværk. De hverken kan eller skal stå alene, heller ikke for det analytiske blik. Lege er ikke produkter, de er processer. Gennem netværket breder legen sig på én gang både lokalt og globalt, både i fortid, i nutid – og i fremtid.

Ved fantasiens og fortællingens hjælp kan børn opretholde sociale fællesskaber på tværs af afbrydelser over tid og i rum. Deres fortællinger i leg har samme funktion som den sladder, han skriver om i *Sladder – fortællingens grobund*.77 Kort tid efter, i *Fadervor du som bor i Klampenborg*,78 tager han afstand fra at se fantasi som privat, som noget den enkelte har i sit eget hoved. Børn i leg gør brug af en kollektiv fantasi, en distribueret fantasi:

»Det er en fantasi, som er derude, og som de sammen producerer som et fællesforetagende«.79

Det er ligeledes i denne tekst fra 1985, at han taler om den æstetiske forskel på en mainstream-fortælling og en legefartælling. En typisk voksen-fortælling er skabt som et værk, »...der bevæger sig enten i en tidsmæssig eller en årsagsmæssig lineær følge fra et begyndelsespunkt til et slutpunkt – til et resultat,« mens børns fortællelemåde strukturelt set er »...uden nogen egentlig begyndelse og uden nogen egentlig ende, og den skifter fra tema til tema, men grundspændingen udenom ligger fast«. Legen er »...simultan« fortælling.⁸⁰ I en af samtalerne med os, *Den vigtige rolle er Lillen, som godt kan være en hund*,⁸¹ siger han, at spændingen, som i den klassiske fortællemodel er polær, hos børnefortællere snarere er et spændingsfelt.

Leg som kropslig og mundtlig udøvelse eller fortælling bevæger sig over tid og mellem rum i en uafsluttelig undersøgelsesproces baseret på kollektiv distribueret fantasi. Legekulturens æstetiske udtryksformer er knyttet an til et deltagelsesprincip, sådan som sociologen Corsaro samme år beskriver i sin bog om 'peer culture'.⁸²

Fortællerrollen

I 1987 skriver Flemming Mouritsen en artikel, *Fortællerrollen i børns fortællinger og rollelege*, hvor han fordyber sig i den funktion, som fortælleren har i leg. Hans 3-4 årige søn er et eksempel på en fortæller:

»...som står suverænt uden for historien i en distance samtidig med, at han er så indlevet i den, at han [fx] kan tale med rævens sidste åndedrag«.83

Fortælleren er 'uudsagt hovedperson', uanset hvad barnet måtte fortælle om, »...en indlejret fortæller, som er til stede og virksom med sproglig gestus, diktion og karakter«. Fortælleren er »...markeringen af udsagnets fortalthed, er et af de signaler, der siger os, at 'dette er fortælling'«. ⁸⁴

Fortællerrollen skaber forbindelse mellem fiktion og virkelighed og hører på sæt og vis til situationen snarere end til personen. I nutidssituationen fortæles i fortidig verbaltid – 'det var dengang' – for at markere, at dette er fiktion, dette er leg.

Det næste skridt, Flemming Mouritsen tager, er at distribuere fortællerrollen ud til alle legens deltagere:

»Fortælleren er både fortæller og ved om fortællingen, og at han fortæller. Han forholder sig til den, til sig selv som fortæller, til fortællings situation og tilhører, til indhold og til virkemidler og til sproglig udformning«. ⁸⁵

Alle i legen er potentielle fortællere og kan træde i fortællerrollen ved at tale om sig selv i 3. person og fortid – 'så sagde de, at de var røvere'. Børn i leg er med andre ord dybt involveret i at lege samtidig med, at de har et distanceret blik på legen. Eller rettere sagt: det distancerede blik er en del af legen, ikke en træden ud af legen. Børnene er fortællere, og de er iscenesættere af legesituationen. ⁸⁶

I samtaleklippet *Hvor dét, det kommer an på i livet, er fest og leg* ⁸⁷ fortæller han om sine oplevelser under et ophold på Bali – den ø, hvor Clifford Geertz skrev om hanekampe som »...symbolsk ekspresive handlinger«. ⁸⁸ Nu sammenligner Flemming Mouritsen så kulturen på Bali med den danske børnekultur. Han ser balinesiske skyggespil, der er strukture-

ret som folkeeventyr, og han ser, hvordan dukkeføreren agerer som et barn i rolleleg, idet han indtager tre positioner: »Her er det i momentet et spørgsmål om dels at skifte i positioneringer, forholdsmåder, perspektiver, optikker«. ⁸⁹ Dukkeføreren har som fortæller et register af fortæller- og fortællestemmer, hvoraf nogle høres i dialoger i skyggespillet, andre som hans dialog med publikum. Dukkeføreren er altså dels sig selv, dels som aktør en eller flere rollefigurer, dels story-teller og iscenesætter; hvorefter han tilføjer en fjerde dimension, hvor fortælleren er i interaktion med publikum. Forskellen på skyggespils-fortælleren og de legende børn er, at skyggespilleren har et 'eksternaliseret' publikum, mens børnene på skift er hinandens publikum.

Hanekampe, skyggespil, rollelege – legesituationen fremstår i alle tilfælde som avanceret og kompleks. Voksne kan derfor også have svært ved at tro på, at selv små børn er i stand til at skelne mellem fantasi og virkelighed. Han illustrerer denne problemstilling i *Drengeleg og actionmen* ved at fortælle om den nedsmeltede actionman på grillristen:

»Fordi en fortæller fortæller en historie om en ondskabsfuld person, behøver han jo ikke selv at være ondskabsfuld, tværtimod, som regel«. ⁹⁰

Drengene, der har brændt idolet af, 'dekonstruerer' den idolfortælling, der ligger indbygget i figuren, og bruger den som råstof for en modmyte. De følger princippet for al god fortælling: 'jo værre, jo bedre', og det gør de for legens skyld:

»Legens tema kan være krig. Men legens praksis er det stik modsatte. Og hvis der er et lærestykke i legen, så er det det. Legens praksis er samarbejde, den er fællesskab«. ⁹¹

Dette blik på legen har han hentet hos antropologen Gregory Batesons beskrivelse af leg i dennes essay fra 1955, *A Theory of Play and Fantasy*. ⁹²

Refleksivitet

Framing og metakommunikation

Da Flemming Mouritsen i 1990 skriver artiklen *Projekt afvikling – Børns legekultur og udviklingskonstruktionen*, ⁹³ sætter han Bateson på litteraturlisten sammen med den åndsbeslægtede psykolog Lev S. Vygotskij, ⁹⁴ og snart bliver det Bateson'ske begreb 'framing' et af hans yndlingsbegreber. Fx skriver han i 1993-teksten *I dag er min mor død – Legekultur og udviklingskonstruktion*: ⁹⁵

»...man må udvikle metoder til at aflæse børns metaforisk fiktive udtryk, som de manifesterer sig i deres lege og fortællinger på en anden måde end ved at aflæse dem som forklædte informative udtryk, dvs. som primitive versioner af deskriptive og begrebslige udtryk. I udgangspunktet må man med Bateson se dem som ytringer i et andet 'framework'«. ⁹⁶

Både Vygotskij og Bateson ser brugen af metaforer som et middel til at frame legen. Flemming Mouritsen følger op ved at understrege, at hvis vi vil forstå en leg, så må vi først spørge ind til betydningen af de ord, børn bruger i legen. Hvad betyder 'mor', hvad betyder 'jeg kvæler dig'? Vi må skelne mellem et ords betydningsindhold i 'realsituationen' og i 'fiktionssfæren'. ⁹⁷ Og vi må anerkende børns fine evne til

ubesværet at veksle mellem disse to framinger eller rammesætninger. Bateson taler om fiktionsmarkører, som fortæller os, at 'dette er leg', og at et bid i leg er et 'som om bid' – et 'ikke-bid'. Flemming Mouritsen skriver, at drenge »...leger ikke krig, de leger 'krig'. Det er det, de voksne ikke kan forstå«. ⁹⁸

Med fortælleteori og framingsteori i ryggsækken betræder han som kulturgeograf de immaterielle legelandskaber og finder frem til, hvordan det, som børn kan og gør i leg, hænger sammen med deres kognitive og mentale færdigheder i at frame legesteder, -redskaber og -handlinger på en sådan måde, at de kan fortælle 'roser' frem, hvor ingen roser gro. ⁹⁹

I 2006 uddyber han sin forståelse af framing i artiklen *Fabu-la-hva for noget? – Fabulatorium – Æstetiske processer og børns kultur, performance, arenaer og forskningsperspektiver*. ¹⁰⁰ Når vi framer eller rammesætter fx en aktivitet eller en kommunikation som værende af en bestemt slags, er vi ofte styret af ubevidste rutiner: vi har 'et sæt af frames' med tilhørende 'sæt af koder' eller 'sociale matricer' til handling, 'funktioner' og 'positioner'. Hans brug af Batesons begreb om framing er her farvet af hans tilgang til folkløren ¹⁰¹ med dens iboende formler, funktioner og variationer – samt muligheder for improvisation. En framing af denne art svarer til børnenes legekulturelle brug af formler, klicheer, scripts og koreografering.

Gennem Bateson når Flemming Mouritsen ikke alene frem til framingsbegrebet, men også til en yderligere skærpelse af opmærksomheden over for de diskursive færdigheder, børn i leg viser sig at have, og som til fulde matcher voksnes inden for samme område. Det drejer sig om deres hyppige brug af metalingvistiske

og metakommunikative ytringer.

Hos Bateson har metalingvistiske ytringer – som fx 'nu siger vi, at røveren sagde' – den funktion at tale om sproget selv, mens metakommunikative ytringer – som fx 'dette er leg' – omhandler relationen mellem samtalepartnerne. Der er altså tale om to forskellige abstraktionsniveauer, som ligger indlejret i kommunikationen.

De tre refleksionsformer i leg

Da Flemming Mouritsen først har fået Batesons tilgang ind under huden, kan han skrive sin sidste markante udvidelse af det legekulturelle genstandsfelt frem; det sker i artiklen *Refleksivitet og refleksionstyper i børns udtryksformer* fra 2001.¹⁰² Han sætter sig nu for at nuancere og samtidig udvide Batesons tilgang. Han vil undersøge de grundlæggende former for refleksivitet, der indgår i børns udtryksregister.¹⁰³ Samtidig vil han undersøge sit eget register, han vil:

*»...reflektere de former for refleksion og selvrefleksion, der er nødvendige at aktivere i forhold til den humanistiske forskers arbejde med at 'optegne' og forstå virkeligheden, dens udtryk og 'tekster', og som er nødvendige både i forhold til materiale, metoder, forforståelser og perspektiv«.*¹⁰⁴

Hos samfundsanalytikerne Anthony Giddens¹⁰⁵ og Thomas Ziehe¹⁰⁶ – med sidstnævntes tilknytning til kritisk teori – finder han begrebet refleksivitet brugt som betegnelse for et væsenstræk ved det (post)moderne liv i et globalt risikosamfund. Hvis man forsøger at overføre deres tænkning til børns legekultur, ser han imidlertid to forhindringer gøre sig gældende. Den første er, at man i den

psykologiske og pædagogiske udviklingskonstruktion ikke opfatter refleksion som noget barnligt, men snarere som 'modbarnligt', og i et sådant perspektiv bliver leg placeret som en slags kontrarefleksiv aktivitet, der nok er spontan, umiddelbar og autentisk, men som ikke kan give ny erkendelse. Denne forforståelse af refleksivitet må altså først revideres.

Den anden forhindring fremanalyserer han i sit empiriske legemateriale, hvor han kan se, at

*»...refleksionsformerne hos børn ofte er indlejret i konkrete aktiviteter som fortællinger og lege; og de ytres ikke nødvendigvis eksplicit med ord og begreber som medium«.*¹⁰⁷

Han vender sig nu mod Søren Kierkegaard og vælger lige som ham at se refleksivitet som en måde at forholde sig til både verden, de andre og sig selv på. Forholdsmåden indbefatter en dobbeltbevidsthed eller et dobbeltperspektiv. Dette vil han illustrere ved at udvide den analyse af rolleleg, som han tidligere har foretaget af den distribuerede fortællerrolle og de mange fortællerstemmer i leg, jvf. ovenfor. Han er dog begrænset af, at hans empiri, i form af optegnelse af en leg, kun medtager de verbale ytringer og ikke *»...kropslig gestik, mimik, handlinger og bevægelsesformer«*,¹⁰⁸ hvorigennem børn også kan artikulere deres refleksioner. Alligevel når han frem til, at den aktuelle rolleleg rummer tre grundlæggende refleksionsformer, nemlig *»1. Refleksivitet som metakommunikation og framing. 2. Refleksive positioner, roller og forholdsmåder. 3. Æstetisk refleksivitet«*.¹⁰⁹

Med Batesons ord markerer børnenes grundlæggende og metakommunikative framing af en aktivitet som leg »...en forskel som gør en forskel«. ¹¹⁰ Børn kan sige direkte, at »...det her er leg«, men de gør det oftest indirekte ved at udsende signaler, markører og koder som udtryk for en tavs viden, de henter frem af deres kognitive beredskab eller disponible lager. De udvikler med andre ord en rutine i brug af framings-formularer som fx brugen af 3. person om sig selv og den brug af fortidsform – 'så var jeg død' – han tidligere har analyseret. Børnene indbygger en distance mellem deres tale og deres fortalt-hed, mellem aktør og aktion.

Hvad angår de refleksive positioner, roller og forholdsmåder, så svarer de til beskrivelsen af den balinesiske dukkeførrers mulige positioner, som han allerede har fremanalyseret, jvf. ovenfor. Et barn i leg er 'sig selv', er en rollefigur eller aktør, er muligvis legeleder, fortæller og iscenesætter af story, leg, sig selv og andre børn – og er samtidig den, der selv bliver iscenesat af de andre børn..

Flemming Mouritsen både gentager og udvider sin tidligere forståelsesramme, og det er karakteristisk, at han derved når frem til at sætte improvisationen som forudsætning for refleksionen – og omvendt:

»For alle de involverede kræver det højt udviklede evner for improvisation. Man kan aldrig vide, hvor legen er på vej hen. De forskellige tilskud gribes, sorteres eventuelt fra, men den forløber i et vekselvirke, hvor det ene reflekterer det andet i en løbende proces«. ¹¹¹

Hvor han tidligere har bestemt improvisation i leg i forhold til formler, funktioner og variationer, altså har sat den ind i

et traderingsperspektiv, så udbygger han nu forståelsen af dens betydning ved at bestemme legesituationen som så kompleks organiseret og så afvekslende i sin udøvelse, at mangel på know how i positionsskift og mangel på færdigheder i improvisation vil sætte den helt i stå. Han sammenfatter:

»Legen må anskues som et flerperspektivisk bevægeligt og processuelt forhold, et omskifteligt væv, snarere end som en centralperspektivisk struktur«. ¹¹²

Den tredje grundlæggende refleksionsform i leg kalder han æstetisk refleksivitet. Han har frem til nu fået demonstreret, hvor langt der er fra den klassiske narrative fortællestruktur, som kendetegner især skriftkulturens skønlitterære fortællinger, til den tilsyneladende kaotiske, tilfældigt springende form, en ganske almindelig hverdagsleg kan antage for et udefrakommende blik. At leg lykkes kan på den baggrund forekomme ubegribeligt, men det skyldes, at børn med kendskab til æstetiske metoder og teknikker underviser og instruerer andre børn, der ikke er helt så kompetente, fx i brug af en bestemt stemmeføring og bestemte bevægelser. Leg rummer løbende læreprocesser.

Skal leg lykkes, må børnene forholde sig til eventuelle konflikter på både realplan og fiktionsplan, fordi disse to planer ikke er adskilte, men sammenviklede i en transformationsproces frem og tilbage i det fælles narrative felt.

I denne artikel fra de senere år i Flemming Mouritsens arbejdsliv kommer vi på mikro-niveauet meget tættere på hans metodiske bearbejdning af sit stof end noget andet sted i hans samlede produktion. Her kommer vi ind i forskerens maskin-

rum og følger den analytiske proces, som den skrider fremad. Samtidig kommer vi højt op på makro-niveauet i kraft af hans mange refleksioner over refleksiviteten både hos børn i leg og hos ham selv som en forsker, der analyserer deres legehandlinger.

Vi åbnede artiklen med at præsentere teksten *Børnekultur – legekultur. Introduktion* fra 1996, fordi den samlede op på hans tidligere indvundne viden om legekultur. Vi afslutter den kronologisk styrede gennemgang af hans arbejde med denne refleksivitets-tekst fra 2001, som i al sin stofrigdom og kompleksitet viser, hvordan han formåede at blive ved med at udbygge vores forståelsesramme for legekultur ved at indvikle os i det netværk af erkendelsesveje, han følger som rejsende i legekulturgeografi.

Play is not a mood, it's a mode

Flemming Mouritsen var inspirator for og dialogpartner med mange af sin samtidige forskere i børne- og ungdomskultur/legekultur, ikke mindst med Jan Kampmann, Beth Juncker, Anne Scott Sørensen og Ning de Coninck-Smith, jvf. bagsiden af omslaget til *Mouritsens Metode*. Han var vejleder for Carsten Jessen, hvis ph.d. afhandling blev udgivet i 2001 med titlen *Børn, leg og computerspil*; de to arbejdede sammen i en hel del år – og diskuterede gerne og ofte forskelle i deres tilgang til børns brug af digitale medier. Han var ligeledes vejleder for Klaus Thestrup, hvis ph.d. afhandling fra 2013 har titlen *Det eksperimenterende fællesskab – medieleg i en pædagogisk kontekst*. Han har haft betydning for medie- og legeforskeren Stine Liv Johansen, som skrev sin ph.d. afhandling om *Seere i bleer – små børns møde med medier*, og for legeforsker Helle

Skovbjerg, som i 2013 under navnet Helle Karoff udgav sin ph.d. afhandling i bogform som *Om leg. Legens medier, praktikker og stemninger*. To ph.d. studerende ved Syddansk Universitet arbejder i skrivende stund med børnekultur/legekultur, nemlig Helle Hovgaard Jørgensen og Henriette Klitnæs. Det er karakteristisk, at disse yngre forskere ofte arbejder med medier – såvel klassiske som digitale – i et symbolsk æstetisk legeperspektiv, men blander dette med andre perspektiver end det kulturanalytiske.

Flemming Mouritsen er livet igennem skarp på at fastholde sit kulturanalytiske, kulturgeografiske og æstetiske perspektiv på leg. Det betyder, at han vedbliver med at stille sig i opposition til andre tilgange, herunder de psykologiske, pædagogiske og strengt sociologiske. Om leg-og-læring-konceptet siger han fx i et interview:

»Leg og læring er en version af det, jeg vil kalde *funktionalisering og instrumentalisering af leg og æstetiske udtryksformer*«. ¹¹³

En sådan instrumentalisering hører hjemme i udviklingskonstruktionen, der sætter leg som instrument for udvendige, formaliserede læringsmål – og dermed jo framer legen som ikke-leg.

I de senere år gælder kritikken også en tendens, han ser brede sig blandt yngre legeforskere, der bruger begreber som flow og stemning om legen:

»Begrebet *stemning* er et fuldstændig *gummiagtigt begreb*. Det kan man ikke lave *topografi på*«. ¹¹⁴

Så kategorisk afviser han i en af vores samtaler med ham, at stemningsbegrebet skulle være brugbart for en legeforsker. I

al fald ikke for ham, der som en kulturgeograf laver topografiske, detaljerede beskrivelser af legelandskabet.

Den legende stemning, det frie flow, den fluffy fornemmelse – som om leg kom »...ud af luften«. ¹¹⁵ Det høres tydeligt, at han ikke har meget til overs for sådanne tilgange, som anvendes af flere i den næste generation af legeforskere, fx danskerne Helle Skovbjerg og Stine Liv Johansen samt til dels Carsten Jessen og Klaus Thestrup. ¹¹⁶ For kulturgeografen giver det ingen mening at tale om stemning som betegnelse for den værenstilstand man er i, når man leger. »Når legen lykkes, er den så mange stemninger«. ¹¹⁷ Den er ikke en værenstilstand, men snarere en bliven-til-så-meget-andet gennem processuelle bevægelser med pludselige skift.

Helle Skovbjerg opererer i sin ph.d.-afhandling ¹¹⁸ netop med sådanne skift. Vi har imidlertid ikke fundet, at de to for alvor har diskuteret forskellen i hendes socialanalytiske og hans kulturanalytiske perspektiv. Om der ligger en gevinst eller det modsatte i at foretage et perspektivskifte mellem 'mood' og 'mode' er nok en undersøgelse, som er værd at gennemføre fremadrettet inden for legekulturforskningen.

I tekstantologien *Tekster om leg*, redigeret af Helle Skovbjerg Karoff og Carsten Jessen, genfinder man introduktionsafsittet i Flemming Mouritsens *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling* sammen med tekstuddrag fra mange af de forfattere, som han hentede inspiration fra, fx John Dewey, Lev Vygotskij, Johan Huizinga, Gregory Bateson, Hans-Georg Gadamer, Clifford Geertz og Brian Sutton-Smith.

Vi finder imidlertid også tekster af psykologer, som han står i direkte opposition til, bl.a. udviklings- og læringspsykologen Jean Piaget, der i hans optik er en væsentlig repræsentant for udviklingskonstruktionen, samt personlighedspsykologerne Mihaly Csikszentmihalyi og Michael Apter, hvis teorier han stiftede bekendtskab med i de senere år af sit arbejdsliv. Hvor Piaget beskæftiger sig med især småbørns leg, er Csikszentmihalyi og Apter især fokuseret på, hvordan voksne leger for at komme i en lykkestilstand, undgå kedsomhed gennem farefri spænding og såkaldt optimale oplevelser.

Mihaly Csikszentmihalyi fokuserer på oplevelsesdimensionen i (voksnes) leg snarere end selve legen som sådan. Oplevelsen af flow, af at lade sig flyde af sted og samtidig kontrollere retningen for dette flow. Michael Apter ser leg som en mental stemning eller værenstilstand; den legende tilgang kan knyttes til alle slags aktiviteter ud fra begreber som motivation og følelser. Leg er et middel til at nå et individualpsykologisk mål, nemlig tilfredsstillelse af følelser.

Apter er optaget af den legendes motivation for leg og af følelser i leg. Forudsætningen for at opleve spændingen ved farlig leg, fx en krigsleg, er, at den legende undviger angsten og føler sig i trygge rammer. Apter opererer med flere slags psykologiske magiske cirkler, afmærkede og fortryllede zoner, som han kalder beskyttelsesrammer. Han taler også om legens patologi, når legen bliver en art tvang, en mental sygdomstilstand.

Psykologer ser på enkeltindivider i leg, på hvad der sker inden i dem, på den mood eller stemningstilstand, de kommer i. Flemming Mouritsen er som kulturanalytiker slet ikke interesseret i enkeltindi-

vider; børn bliver i et legeperspektiv set som deltagere i et større fællesskab, der udtrykker sig symbolsk æstetisk 'i legens tjeneste' gennem brug af mode, bestemte måder eller modaliteter. Det er ikke, hvad der sker i, men hvad der sker mellem deltagerne i leg, der har betydning for ham.

Flemming Mouritsens arbejdsmåde gennem alle årene og alle teksterne her i *Mouritsens Metode* har været båret af en stræben efter på én gang at undersøge og gennemføre en æstetisk praksis. Om en sådan praksis skriver han:

»...et af de vigtigste elementer i æstetisk praksis, [er] nemlig forarbejdning og formsætning af et materiale, hvad enten det er lyd, sprog, grafik, krop eller performance, medie og situation. Hermed være ikke sagt, at det ikke er nødvendigt at kontekstualisere artefakter og produkter eller æstetiske processer; det er det, hvad enten man søger at forstå dem eller giver sig i kast med at producere dem«. ¹¹⁹

Hvordan bærer man sig ad med at identificere, forarbejde, formsætte og kontekstualisere et fænomen eller et materiale? Ja, som forarbejde kan man jo stille de helt grundlæggende kulturgeografiske spørgsmål:

»Hvad er det? Hvordan er det det? Hvor kommer det fra? Og hvordan og hvad kan det betyde? Hvordan skulle det overhovedet kunne komme til betydning? Hvordan kan det forstås?«. ¹²⁰

Sådanne ihærdige spørgsmål stillede han sig selv gennem hele sin forskerkarriere. Man mærker nysgerrigheden og engagementet, viljen til at se nuancerne i landskabet og sanser det på nye måder.

Og man mærker, at han i sin forskning hele tiden har stillet sig i en tredje position midt mellem voksen- og børne-/barneperspektivet, nemlig i den æstetisk orienterede position, der rummer et legeperspektiv:

»Leg er noget i sig selv med de konsekvenser, det har for forståelsen. Den er noget andet end 'det nyttige', det som er orienteret mod realiteterne. Den er andet end et redskab for opdragelse, mere end et vehikel for udvikling. At den så har en hel række nyttige bivirkninger fx i form af kompetencer, er en anden sag«. ¹²¹

Åen i centret, gaden på nettet

Som dreng skar Flemming Mouritsen skibe lige som Johannes V. Jensen,¹²² han skar pileføjter og legede ved åen og bækken lige som Jeppe Aakjær, på gaden lige som Tove Ditlevsen og som Hans Kirk deltog han i drengeflokkens vilde krigslege.¹²³ Senere sammenligner han sin barndoms legeformer og legesteder med bl.a. børns nutidige leg på rulletrappen i storcentret.¹²⁴ Med sin kulturhistoriske tilgang til børns leg er han altid opmærksom på analogier, når han sammenligner dengang og nu, når han finder eksempler på nye former for trading i leg, og når han beskriver legen som på én gang lokal og global:

»Legene i forskellige kulturer har nogle grundlæggende fællestrekk. Legekultur er på en gang fuldstændig lokal og yderst global. De leger alle steder, det er en karakteristisk menneskelig udtryksform, og de leger forskelligt alle steder. (...) Engang mente man, at den [legen] nok nærmest var noget medfødt – artskaraktetisk. Men det holder ikke. Også den er kulturelt formateret«. ¹²⁵

Barndommens å er blevet til åen i centret. Barndommens gade til gaden på internettet. Alting forandrer sig – fordi der er tale om kultur. Alting fornyr sig – fordi der er tale om kultur. På et masterseminar noterer en studerende¹²⁶ under en forelæsning, at Flemming Mouritsen, da han hører slangudtrykket 'kompostmodernisme' replicerer:

»Kompostmodernisme: det er en organisk og levende organisme, der hele tiden omformer det kulturelle affald til brugbart, frugtbart materiale«.

Flemming Mouritsens analyser af børns legekultur er blevet komposteret gennem alle årene og har vist sig at indeholde frugtbart og brugbart materiale. Som en organisk og levende organisme indgår *Mouritsens Metode* i et spiralisk kredsløb af hans egen og andres brug, genbrug, formatering og omformatering i klassiske og nye framinger – som han selv ville sige det.

Noter

1. Bd. 2 s. 125, *Gamle idrætslege i Danmark*.
2. Se bd. 2, s. 495.
3. Jvf. bd. 2, s. 89.
4. Langt de fleste af de forfattere og værker, der omtales her i artiklen, var at finde i Flemming Mouritsens eget forskningsbibliotek, som familien gav Herdis Toft adgang til at bestyre efter hans død.
5. Bd. 2, s. 219, *Børnekultur – legekultur*.
6. Bd. 2, s. 220.
7. Ibid.
8. Ibid.
9. Ibid. s. 234.
10. Se bd. 2 s. 91, Projekt afvikling. Børns legekultur og udviklingskonstruktionen, hvori han går tæt på udviklingskonstruktionens forudsætninger og konsekvenser, og hvori han påpeger, at 'udvikling' medfører 'afvikling' af legekulturelle kompetencer.
11. Ibid. s. 235.
12. Ibid. s. 221.
13. Ibid. s. 225.
14. Bind 2 s. 123, *Gamle idrætslege i Danmark*.
15. Ibid. s. 123-124.
16. Bd. 2, s. 223, *Børnekultur – legekultur*.
17. Se fx Bd. 1, s. 103, hvor han beskriver indsamlingsmetoden i *Børns legekultur – belyst gennem analyser af fortællinger, rollelege og andre mundtlige udtryksformer*.
18. Se fx to af de bøger, han har i sit forskningsbibliotek: Sutton-Smith 1971 og Sutton-Smith 1995.
19. Geertz 1973. Jvf. bd. 2, s. 183-184, *I dag er min mor død*.
20. Bd. 2, s. 103, *Børns legekultur – belyst gennem analyser af fortællinger, rollelege og andre mundtlige udtryksformer*. Sammenhold også dette med bd. 2, s. 867, *Analyser skal ikke bekræfte teorier, men åbne for nyt*, hvor han om Walter Benjamin siger, at han »...gik vejen fra fænomen til forståelse«, fx i sit værk om de parisiske passager.
21. Se bd. 1, s. 45, *Børnelitteraturens sociale funktion*.
22. Ibid.
23. Ibid.
24. Bd. 1, s. 107, *Når koloniherrerne kommer*.
25. Bd. 1, s. 113, *Børn, remser og protest*.
26. Ibid.
27. Ibid. s. 114.
28. Ibid. s. 115.
29. Se fx bd. 1, s. 271, *Tingene er ikke bare sagt, de er sagt på en måde*, hvor han omtaler inspirationen fra Bengt Holbek. En

lidt mere kritisk tilgang udtrykker han i bd. 1, s. 465, *Hvis ungerne leverer noget, så skal man også selv kunne levere noget.*

30. Jvf. bd. 1, s. 271, *Tingene er ikke bare sagt, de er sagt på en måde.*

31. Se Holbek 1987, s. 331 ff. Flemming Mouritsen havde både Tang Kristensen og Holbeks doktorafhandling i sit forskningsbibliotek sammen med andre og tidligere titler af Piø, Holbek m. fl.

32. Se evt. hans kritik af Propps lineære funktionsrække i Bd. 2, s. 483, *Greimas er en grimasse.*

33. Se Enerstvedt 1971. Flemming Mouritsen har bogen stående i sit forskningsbibliotek. Jvf. hans omtale i bd. 1, s. 466, *Hvis ungerne leverer noget, så skal man også selv kunne levere noget.*

34. Se Bd. 1, s. 113. Hvorvidt han har kendt til Enerstvedts undersøgelse allerede før han skriver artiklen, ved vi ikke. Af hans notater ser vi imidlertid, at han med særlig interesse noterer sig de steder i materialet, hvor hun skriver om fx tunggymnastik eller en hoppemetode, som minder om en thailandsk dans.

35. I Norge etableres 1982 et Norsk senter for barneforskning, NOSEB, ved NTNU i Trondheim. Det sker som resultat af en opprioritering af hele feltet. Det er i dette regi, hvor Flemming Mouritsen mødes med nordiske folklorister og antropologer som føromtalt Åse Enerstvedt, Ulf Årnström og Ulf Palmenfelt, at han udvikler begrebet om legekultur.

36. Jvf. bd. 2, s. 295, *Man bliver glad i kæften af de her ting*, og bd. 2, s. 301, *Forord til Erik Kaas Nielsen – Den der er forkølet skal i fængsel.*

37. Læs gerne videre herom i bd. 2, s. 227 ff., *Børnekultur – legekultur.*

38. Se bd. 1 s. 119, *Børn, remser og protest.*

39. Han benytter begrebet 'omfunktio-

nering' for at understrege, at formler og funktioner ikke blot giver mulighed for improvisationer, men også kan bearbejdes æstetisk til helt at skifte betydning.

40. Jvf. fx hvordan han ser børns tegneprocesser og andre billedudtryk i dette perspektiv i *Knivkulturens tid. Børns billedkultur*, bd. 2, s. 149 og ikke mindst i *Børns grafiske udtryksformer*, bd. 2, s. 323.

41. Bd. 1, s. 115, *Børn, remser og protest.*

42. Jvf. bd. 1, s. 163, artiklen *Modstand er mulig – om børneoffentlighed og modproduktion* fra 1978.

43. Også kaldet Cultural studies efter sit udspring i britisk forskning; især Birminghamskolen bliver kendt for sine ungdomskulturstudier, se fx Stuart Hall 1980 eller Dick Hebdige 1979 om subkultur.

44. Habermas' bog om den borgerlige offentligheds former udkommer på tysk 1962 (*Strukturwandel der Öffentlichkeit*), og i norsk oversættelse *Borgerlig offentlighed* i 1971. Negt og Kluges bog udkommer 1972 og oversættes hurtigt til norsk. Bøgerne får gennemgribende betydning for kritikere af det borgerlige, kapitalistiske samfund.

45. Jvf. bd. 1, s. 24, *Indledning.*

46. Jvf. hvad han skriver om legetøjsreklamer i bd. 2 s. 65, *Børnekultur.*

47. Negt und Kluge 1972.

48. Bd. 1, s. 163, *Modstand er mulig – om børneoffentlighed og modproduktion.*

49. Ibid.

50. Jvf. bd. 1, s. 117, *Børn, remser og protest.*

51. Jvf. bd. 1, s. 405, *Man har ikke forstået det bare fordi man har fået sat det på begreb*, hvor han omtaler »...et træf i Oslo« sammen med bl.a. Åse Enerstvedt og Bengt av Klintberg.

52. Se bd. 1, s. 275, *Børn bruger sprog – om sprogarbejde blandt børnehøvebørn.*

53. Ibid. s. 293-294. Cf. hans beskrivelse I bd. 1, s. 467, *Børns mundtlige og skriftlige udtryk*: »Lege er redskaber til at organisere og producere sociale samvær, ligesom de er redskaber for ytring og selvudtryk, for bearbejdelse af erfaring og for udvikling af subjektiv og kollektiv identitet«.
54. Se bd. 1, s. 275-76 f., *Børn bruger sprog – om sprogarbejde blandt børnehavebørn*.
55. Se bd. 1, s. 327.
56. Ibid.
57. Ibid. Sammenlign evt. anmeldelsen med bd.1, s. 349, *Forord Bixen 5*, som også er skrevet sammen med Niels Mors.
58. Se fx i bd. 1, s. 457, *Skoleskrift*: »Men den stil, det er en anden verden. Bestillingsarbejde. Og hvad skal det til for? Det er blot og bart et præstationsstykke. En øvelse, optræning af færdighed«. Jvf. også hvad han skriver om øvelse i bd. 2 s. 226, *Børnekultur – legekultur*.
59. Ibid.
60. Bd. 2 s. 121, *Du øver dig, mens du gør*.
61. Bd. 1, s. 407, *Børns sproglige kulturproduktion*.
62. Ibid. s. 407-409 og ff. Om formler skriver han s. 411: »...formler, dvs. faste fraser, klicheer, hvadenten det er bevægelser, sprog eller rytmer eller sociale udfoldelser i større format som lege, det drejer sig om. Formlerne spænder fra enkle greb, mønstre, figurer (fx et særligt hop eller hink, en særlig lyd) over remser og rytmer o. lign. til hele strukturer som for eksempel organisation og regelsystem i en leg eller forløbet i en fortælling eller sang. Disse formler er opøvet og tilegnet som færdigheder i det interne børnekredsløb«.
63. Sådan omtaler han det i Bd. 2, s. 226, *Børnekultur – legekultur. Introduktion*.
64. Bd. 1, s. 413, *Børns sproglige kulturproduktion*.
65. Jvf. Huizinga 1938, da. 1963, som i *Homo ludens* sætter en skelnen mellem leg og arbejde, afhængigt af om målet er aktiviteten i sig selv eller ligger uden for denne i form af et produkt, en aflønning el. lign. Legen er afsluttet i sig selv og »... motiveret i den tilfredsstillelse, som selve handlingen fører med sig«. (s. 17) Se også Gadamer som 1960 i *Wahrheit und Methode* peger på fællestrækkene mellem leg og kunst som beroende på dette: leg for legens skyld – kunst for kunstens skyld: »So stellt das Kind sich selbst beim Ballspiel seine Aufgabe, und diese Aufgaben sind Spielaufgaben, weil der wirkliche Zweck des Spieles gar nicht die Lösung dieser Aufgaben ist, sondern die Ordnung und Gestaltung der Spielbewegung selbst«. (s. 113).
66. Se Bd. 1, s. 207, *Børn og fantasi – protest og konsum*.
67. Ibid. s. 208.
68. Oskar Negt 1975 taler om den sociologiske fantasi.
69. Ibid. s. 209.
70. Richter og Merkel 1978, s. 86.
71. Se også herom i bd. 1. s. 25, *Indledning til Mouritsens Metode*.
72. Rodari 1987, s. 39.
73. Se bd. 1, s. 421.
74. Ibid.
75. Se bd. 2 s. 19 og s. 391.
76. Bd. 1, s. 423
77. Se bd. 1, s. 435.
78. Se bd. 1, s. 501.
79. Ibid. s. 508. Smlgn. med bd. 2, s. 337, *Fantasi som moderne fænomen er en produktiv kraft*.
80. Ibid. s. 509-510.
81. Bd. 2, s. 159.
82. Se Corsaro 1985, en bog Flemming Mouritsen sætter på litteraturlisten til sin bog, *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*.
83. Bd. 2, s. 20, *Fortællerrollen i børns fort-*

ællinger og rollelege – om den humoristiske dimension i børns udtryk.

84. Ibid. Se desuden nedenfor om inspirationen til dette udtryk hos Bateson 1972: 'this is play'.

85. Ibid. s. 26.

86. Smlgn. gerne med bd. 2, s. 139, *Pigeleg – drengleleg*, hvor han udfolder fortællerperspektivet.

87. Se bd. 2, s. 15.

88. Geertz 1973. Se herom i bd. 2, s. 183, *I dag er min mor død.*

89. Ibid. s. 17.

90. Bd. 2, s. 131, *Drengleleg og actionmen.*

91. Ibid. s. 134.

92. Se Bateson 1972.

93. Se bd. 2, s. 91.

94. Se Vygotsky 1973.

95. Bd. 2, s. 173.

96. Ibid. s. 178.

97. Ibid. s. 181. Smlgn. evt. med, hvordan han inddrager kognitionsforskeren Mark Turner, der i *The Literary Mind* 1996 ser litterære fortælle-måder, fx brug af metaforer, som del af de basale strukturer i menneskelig erkendelse.

98. Bd. 2, s. 296, *De kan jo ikke forstå, at vi bare leger!*

99. Smlgn. Bateson 1984, s. 128: »Det, der er karakteristisk for 'leg' er, at den er et navn på sammenhænge, i hvilke de handlinger, der udgør legen, har en anden slags relevans og organisation, end de ville have haft i ikke-leg. Det kan endda være, at kernen i leg ligger i en delvis fornægtelse af de meninger, som handlingerne ville have haft i andre situationer«.

100. Se bd. 2, s. 411.

101. En folklorist som Brian Sutton-Smith optræder også med flere titler i hans forskningsbibliotek. Se fx Sutton-Smith et al 1995.

102. Se bd. 2, s. 391.

103. Ibid.

104. Ibid.

105. Se fx om Giddens' brug af refleksivitetetsbegrebet i Kaspersen 1999, s. 125 f.

106. Flemming Mouritsen angiver i litteraturlisten til sin artikel om Ziehe med titlen *Ambivalenser og usædvanlige læreprocesser*, hvilket er en sammenskrivning af de to titler af Ziehe, vi har anført i litteraturlisten til denne artikel, og som vi ved, han havde i sit forskningsbibliotek.

107. Bd. 2, s. 392, *Refleksivitet og refleksionstyper i børns udtryksformer.*

108. Ibid. s. 393.

109. Ibid. s. 395.

110. Ibid. Jvf. Batesons egen definition i *Steps to an Ecology of Mind* s. 305.

111. Ibid, s. 397.

112. Ibid. s. 398.

113. Bd. 2, s. 460, *Brug børnenes nysgerighed – kig på, hvad børnene kan, frem for hvad de ikke kan.*

114. Samtalen bd. 2, s. 89, *Play is not a mood, it's a mode.*

115. Ibid. s. 90.

116. Selv om Flemming Mouritsen havde stor respekt for disse forskere og for deres arbejde med at fremme legeperspektivet, så var det altid et spørgsmål om at være klar i spytet i forhold til erkendelsesledende interesse, valg af perspektiv og genstandsfelt. Her fik venner læst og påskrevet lige så intenst som fjender.

117. Samtalen bd. 2, s. 89, *Play is not a mood, it's a mode.*

118. Udgivet som Karoff 2013.

119. Bd. 2, s. 415, *Fabu-la-hva for noget? Fabulatorium – æstetiske processer og børns kultur, performance, arenaer og forskningsperspektiver.*

120. Ibid. s. 411.

121. Bd. 2, s. 237, *Børnekultur – legekultur. Introduktion.*

122. Se bd. 2, s. 149, *Knivkulturens tid. Børns billedkultur*.

123. Jeppe Aakjær i digtene *Du kære blide danske bæk og Jylland (Der dukker af Disen min Fædrene Jord)*, Tove Ditlevsen i digtet *Barndommens Gade* og Hans Kirk i *Drengeliv* fra samlingen *Skyggespil*.

124. Se bd. 2, s. 85, *Barndommens å. Åen i centret*.

125. Bd. 2, s. 227, *Børnekultur – legekultur. Introduktion*.

126. Helle Hovgaard Jørgensen, som i skrivende stund er ph.d. studerende ved Syddansk Universitet.

Litteratur

Apter, Michael J. (1991). A structural phenomenology of play. In: M. J. Apter and John Kerr (eds). *Adult Play*. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.

Bateson, Gregory (2000). A Theory of Play and Fantasy. In: *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago and London: The University of Chicago Press (orig. 1972).

Bateson, Gregory (1984). *Ånd og natur*. (orig. 1979). København: Rosinante.

Benjamin, Walter (2007). *Passageværket*. København: Rævens sorte bibliotek, Politisk Revy (orig. 1927-1940).

Bolvig, Kirsten et al (1971). *Søndags-B.T.: Rapport om en succes*. København: Gyldendals Boghandel.

Corsaro, William A. (1985). *Friendship and Peer Culture in the early Years*. USA, Norwood, New Jersey: Ablex.

Csikszentmihalyi, Mihaly (1991): *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.

Enerstvedt, Åse (1971). *Kongen over gata. Oslobarns lek i dag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gadamer, Hans-Georg (1990). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophi-*

schen Hermeneutik. Gesammelte Werke Bd 1. 6. Aufl. 1990 (opr. 1960). Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).

Geertz, Clifford (1973). Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. In: *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

Habermas, Jürgen (1971). *Borgerlig offentlighed – dens framvekst og forfall – en teori om det borgerlige samfunn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, Fremad.

Hall, Stuart (ed.) (1980). *Culture, media, language: Working papers in cultural studies, 1972 – 79*. London: Hutchinson.

Hebdige, Dick (1979). *Subculture: The Meaning of Style*. London and New York: Routledge.

Holbek, Bengt (1987). *Interpretation of Fairy Tales. Danish Folklore in a European Perspective*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.

Huizinga, Johan (1963). *Homo Ludens. Om kulturens oprindelse i leg*. København: Gyldendal.

Jessen, Carsten (2001). *Børn, leg og computerspil*. Odense: Odense Universitetsforlag.

Johansen, Stine L. (2008). *Seere i bleer – små børns møde med medier*. Ph.d. afhandling, Aarhus Universitet, Institut for Informations- og Medievidenskab.

Johansen, Stine L. (2014). *Børns liv og leg med medier*. Frederikshavn, Dafolo.

Karoff, Helle Skovbjerg (2013). *Om leg – legens medier, praktikker og stemninger*. København: Akademisk Forlag.

Karoff, Helle Skovbjerg (2013 a). *Play Moods and Play Practises*. International Journal of Play 2:3.

Karoff, Helle Skovbjerg og Carsten Jessen (2014). *Tekster om leg*. København: Akademisk Forlag.

Kaspersen, Lars Bo (1999). *Anthony Gid-*

- dens – introduktion til en samfundsteoretiker*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mouritsen, Flemming (1996). *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Negt, Oskar (1968). *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung*. Frankfurt am Main: EVA, Europäische Verlagsanstalt.
- Negt, Oskar and Alexander Kluge (1972). *Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Propp, Vladimir (1968). *Morphology of the Folktale*. Austin: University of Texas Press.
- Propp, Vladimir (1974). Eventyrets morfologi. In: Grodal og Madsen (red.) *Tekststrukturer. En indføring i tematisk og narratologisk tekstanalyse*. København: Borgen.
- Richter, Dieter og Johannes Merkel (1974). *Märchen, Phantasie und soziales Lernen*. Berlin: Basis-Verlag.
- Richter, Dieter og Johannes Merkel (1978). *Eventyr, fantasi og social indlæring*. Grenå: GMT.
- Rodari, Gianni (1987). *Fantasiens grammatik*. København: Hans Reitzel.
- Sutton-Smith, Brian (1971). A syntax for play and games. In: R. E. Herron and B. Sutton-Smith (eds.). *Child's Play*. New York: Wiley
- Sutton-Smith, Brian, J. Mechling, T. Johnson and F. R. McMahon (ed.) (1995). *Children's Folklore. A Source Book*. New York and London: Garland Publishing, Inc.
- Thestrup, K. (2013). *Det eksperimenterende fællesskab – medieleg i en pædagogisk kontekst*. Aarhus: Systime.
- Toft, Herdis (2014): *Lege-Rum og Fortælle-Tid – kulturformidling i institutionelle rammer*. Odense: BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur, særnummer 58 / Skrifter fra Kulturprinsen særnummer 8, Syddansk Universitetsforlag.
- Toft, Herdis og Karin Esmann Knudsen (2016). *Mouritsens Metode – en børnekulturforskers arbejde 1972-2012. Bind 1-2*. Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 59 og 60. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Turner, Mark (1996). *The Literary Mind*. New York: Oxford University Press.
- Vygotsky, Lev S. (1973). Das Spiel und seine Rolle für die psychische Entwicklung des Kindes. *Ästhetik und Kommunikation 11*. Berlin.
- Ziehe, Thomas og Herbert Stubenrauch (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. København: Politisk Revy.
- Ziehe, Thomas (1989). *Ambivalenser og mangfoldighed*. København: Politisk Revy.

Publikationer

Børnelitteraturens sociale funktion, i Sven Møller Kristensen og Preben Ramløv, red.: *Børne- og ungdomsbøger. Problemer og analyser*. København: Gyldendal 1974, s. 34-61, 2. udgave. Senere norsk udgave: Fosseng, Jensen og Risa: *Mellem boka og barnet*. NKI-forlaget, Norge 1979 og i Rongved og Thorenfeldt: *Barnboka – fantasi og virkelighet*. Pax 1979. Senere norsk udgave 1990.

Forord, i Flemming Mouritsen, red.: *Analysen af dansk børnelitteratur*. København: Borgen 1976, s. 7-10.

Ungdom, litteratur, samfund. 60'ernes problemrealistiske ungdomsroman, i Flemming Mouritsen, red.: *Analysen af dansk børnelitteratur*, København: Borgen 1976, s. 255-299.

Børn, remser og protest, i B. Ørn, red.: *Børnelitteratur – klassekultur*. Aarhus: GMT 1976, s. 202-247.

Forord, i Aarhus Pædagoger, *Temanummer*. Aarhus: BUPL Aarhus Kommune 1977. Tekster fra skrivekursus foranstaltet af BUPL (Lisbeth Saugmann, Niels Mors og Flemming Mouritsen).

Aktion Jordbær, om børns sommerferiejobs, upubl. undersøgelse på pædagogseminariet. ca. 1977.

Impulser til handlingsprogrammer, i BIXEN 2, 1977, s. 59-63. Anne Lise Andreasen m.fl.: *Børnemarked. Kritik af børnemedier og -miljøer*. København: Borgen 1976.

Modstand er mulig! Om børneoffentlighed og modproduktion, i BIXEN 2, 1978, s. 10-30.

Om børnelitteraturens historisk sociale funktion, Konferencerapport *Tekster i danskundervisningen 1.-7. klasse*. København: Dansk lærerforening 1978, s. 7-31.

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

Børn og fantasi – protest og konsum. Status over den aktuelle børnemediesituation, i Information 22.12.1978. Også publiceret i: Niels Mors og Helle Bancke (red): *Børnelitteraturen der voksede*. Klampenborg: Mallings 1982, s. 31-37.

Tekstsosialisering – børns tekstforhold, publ. som kapitel 3 i Jørn Erslev Andersen, Flemming Mouritsen og Erik Østerud: *Sosialisationskritik og tekstarbejde*, s. 11-42, i Forskningsrapport tekstanalyse tekstteori, nordtext 5, 8.

årgang 79. Institut for nordisk sprog og litteratur, Aarhus Universitet 1979.

De er her endnu, anmeldelse af Coopers Stifinder, i BIXEN 1, 1979, s. 32-41.

Skal vi slås?: Hans Ovesens forfatterskab og den politiske æstetik, i *Børnelæsning. Socialismen i 70'ernes børne- og ungdomsroman*, Ove Kreisberg (red.). København: Borgen 1982.

Fra folkeeventyr til borgerlig børnelæsning, i Asger Albjerg, red.: *Folksagor og barnlitteratur 1*, Nordens Biskops-Arnö, Göteborg. s. 44-60. Også publiceret i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 1, 1983, s. 72-88.

Børn bruger sprog. Om sprogarbejde blandt børnehvebørn, af Flemming Mouritsen og Niels Mors, i Jørgen Kuhlmann og Marianne Jelved, red.: *Begyn-derundervisning i dansk. Konferencerapport*, København: Dansk lærerforeningen/ Folkeskolefraktionen 1982, s. 58-89, samt i det svenske tidsskrift: *Abrakadabra* nr. 2, 1985.

Børnebogsforfattere, i Mette Winge og Torben Brostrøm, red.: *Danske digtere i det 20. århundrede*, København: Gad 1982, s. 435-459.

Børn, laver digte, i Tillæg til Information, Børnehistorier, 09.12.1982. Også publiceret i *Kursiv, Meddelelser fra Dansk lærerforeningen* 3, 1983.

Børnelitteratur, bogklub og tidevand, i Modtryks børnebogklub nr. 1, 1983.

Når børn bruger mund, og sproget får krop, interview Han forsker i Avra-forlavra ved Peter Riis. *Børn og Unge*, Årg. 14, nr. 39, s. 10-11.

Bim bam busse, nu skal vi have kaffe – eller Poulsgaard efter pleaserne, i *Kursiv, Meddelelser fra Dansk lærerforeningen* 3, 1983.

Forord, i BIXEN 5, 1983, s. 4-7. Skrevet sammen med Niels Mors.

Skrøner i skrift og kæft, anmeldelse af Münchhausens vidunderlige rejser og eventyr, Eske K. Mathiesen: Den ny Ugl-spil og Heinrich Hundekoks bedrifter, Tillæg til Information: Børn bruger bøger 24.11.83.

Det var sgu da underligt, anmeldelse af Stefan Mählqvist: Krokodillerne klarer jeg, Kom ind i min nat, kom ind i min drøm, Hvem sagde aber, Dragebjerget, i Tillæg til Information: Børn bruger bøger, 24.11.83.

Kristian, upubl. fra dagbogen i Kettrup, skrevet 31.07.1987.

Fortælleren som eneboer, i *Kritik* nr. 65, 1983 (12 s.). Også publiceret i *Legeskultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling* 1996, s. 153-162.

Kan man klippe i vand?, i BIXEN 1, 1984, s. 31-40.

Matriarkatet, der havde sin tid, i *Børnehavegerning er ikke sentimentalt Tantearbejde – Aarhus Børnehaveseminarium 1944-1984*. Aarhus: Aarhus Børnehaveseminarium 1984, s. 30-38.

Dansk på seminariet, i *Børnehavegerning er ikke sentimentalt Tantearbejde – Aarhus Børnehaveseminarium 1944-1984*. Aarhus, Aarhus Børnehaveseminarium 1984, s. 112-118.

Børns sproglige kulturproduktion, i *Barnekulturens ytringsformer*. Seminarrapport. NAVF's Senter for barneforskning, Rapport nr. 1, 1984. Trondheim. Også publiceret i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 3, 1985 og i *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*, 1996, s. 63-76 under titlen Børns kulturproduktion

Energier under låg, børn fortæller, upubl., ca. 1984.

Sladder – fortællingens grobund. i BIXEN nr. 5, 1984. Også udgivet i Norge i Ivar Selmer Olsen (red.): *Kulturens fortællinger*. Oslo, 1993 samt i *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*, 1996, s. 127-134.

Tarzan back in town, i Tillæg til Information, 29.11.1984.

Bare barnepjat, i hefte til Danmarks Radio ved Birgit Kragh, 1985: Litterære genrer 4, i serien Litterære genrer (udgivet 1982-88).

Skoleskrift, i BIXEN 5, 1985, s. 43-53.

Børns mundtlige og skriftlige udtryk, i KVAN 11, 1985, s. 19-31.

Sådan set ligner det hverdagslivet helt fint. Fiktioner på bogstaver og elektroner, i Bogens Verden 5, 1985. Også publiceret i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 11, 1989.

Djævlé-besættelse. Elektroniske spil og videospil som fiktion og virkelighed, i Tillæg til Information 07.03.1985.

Den syge moster og onkel fra Amerika, i Tillæg til Information 07.03.1985.

Fadervor du som bor i Klampenborg. Oplæg ved Værkstedskirken seminar 23.03.1985, i Værkstedskirken 53/1985.

Bogførte børneremser, anmeldelse af Jens Sigsgaard: Go'dav Ras, Bengt av Klintberg: Pelle Plut, Benny Andersen: Nikke nikke nambo og andre børnerim og remser, i Information 11.10.1985.

Indianernes myter, anmeldelse af Joseph Bruchac: Vindørnen, i Information, 22.10.1985. Også publiceret i Plys, Årbog for børne- og ungdomslitteratur, samme år, s. 22.

Silas rider igen. Blå blomster og lærkesang trækker atter toner af Cecil Bødkers eventyr-fløjte, anmeldelse af Cecil Bødker: Silas – de blå heste og Silas. Livet i Bjergbyen, i Tillæg til Information 05.12.1985.

Panisk livsvægring, anmeldelse af Jens Smærup Sørensen: Hjælp til Anders, i Information 07.01.1986.

En pakke blandet Reuter, anmeldelse af Bjarne Reuter: De andre historier, i Information 11.02.1986.

Kan man leve af fortællinger, anmeldelse af Joseph Bruchac: Stenkæmper og flyvende hoveder, i Information 21.01.1986.

Et æble om dagen holder lægen fra huset – hvis man kan ramme ham, anmeldelse af Bente Skouvig: Gale katte får revet skind og Jesper Klein: Men husk!, i Information 07.03.1986.

Eventyr og læsbarhed. Eller hvordan læseteknikken gav Klods Hans det hvide snit, anmeldelse af J. Frost: Prinsessen og de tolv par guldsko, Prinsessen på glasbjerget, Den lille hvide kat og Den glemte kæreste, i Information 20.03.1986.

Flirt med elvertøser og andet troldtøj, anmeldelse af Laila Petersen: Nissen, Troldkarl og Maren Heks, René Terney: Elverpigen, i Information 03.04.1986.

Kulturen i vildmarken, James Houstons børnebøger, anmeldelse af Den hvide jæger, Akavak, Tikta'liktak, Flamme i is, i Information 15.04.1986.

Verdens ondeste mand, anmeldelse af af William Hooks: Onde Jake og de tre djævle, gendigtet af Jørn E. Albert, i Information 15.05.1986.

Omgængelse med uhyrer. Nogle til kys, og andre til slagt, anmeldelse af Skønheden og uhyret, gendigtet af Jørn E. Albert efter Madame de Beaumonts eventyr, og Margaret Hodges: Sankt Georg og dragen, i Information 27.08.1986.

Købmand i kvindehænder. Silas og kompagni på nye eventyr, anmeldelse af Cecil Bødker: Silas – Sebastians arv, i Information 11.09.1986.

Heksebryg eller læskedrik, anmeldelse af Rina Dahlerup: Trylledrikken, i Information 24.09.1986.

Krigen mod slangerne, anmeldelse af Joseph Bruchac: Krigen mod slangerne, oversat og genfortalt af Bo Schöler, i Information, 01.10.1986.

PLYS 2 – en hel sækfuld blandede børnebøger, i PLYS 2: Årbog for børne- og ungdomslitteratur 1986, red. Finn Barlby og Jakob Gormsen.

Fortællingens rumlighed. En anden art fantastisk fortælling om krystallisering og entropi, anmeldelse af Louis Jensen: Krystalmanden, i Tillæg til Information, Børnebøger i udvikling, 10.06.1987.

Det er træls at skære hakkelse men hårdere at lave LEGO-ratur, i Tillæg til Information, Børnebøger i udvikling, 10.06.1987.

Dødsproblemet. Om problembøger for børn, der er for lidt liv i, anmeldelse af Hans Henrik Roholm: Kattemordet og Marit Kaldhol: Farvel Rune, i Information 03.07.1987.

Gys, gru og grin. Spøgelseshistorier af – og for – børn, anmeldelse af Ulf Palménfelt: Den grønne hånd og andre spøgelseshistorier, Henrieth Pedersen: Hævnen fra havet og andre skæbnefortællinger og Marita Lindquist: Rigtige spøgelser, i Information 19.08.1987.

Fortællerrollen i børns fortællinger. Om den humoristiske dimension i børns udtryk, i Rapport nr. 13: Barn og humor. NAVF's senter for barneforskning. Trondheim 1987. Også publiceret i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 9, 1987 og i Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling, 1996, s. 91-109.

Pådomte sager. Analyse af et typeeksempel på en hovedgenre: Den moralske fortælling fra 1700-tallet, i Edda. Nordisk tidsskrift for litteraturforskning. Oslo: Universitetsforlaget 1988, s. 195-201. Også publiceret som Det principielle kirsebær i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 15, 1990, s. 7-15.

Betragtninger om leg – løse og faste, i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 10, 1988, s. 5-13. Også publiceret i redigeret version i Iørn Piø, red.: *Børnekultur i øjenhøjde. Ni synspunkter fra Udvalget for dansk børnefolkløse*. Foreningen Danmarks Folkeminder, Forlaget Folkeminder ApS., 1989, s. 39-51.

Børnekultur – børns kultur, i Folkeskolen nr. 30, 31, 32, 11. august 1988, Danmarks Lærerforenings Medlemsblad, s. 1216-1217. Interview ved Vibeke Hansen.

Hvis bare tingene var gennemsigtige..., i Dansk nr. 3, 1988, s. 5-12. Interview ved Jens Raahauge.

Børnekulturen truet – men den er robust og skal nok klare sig, i Dansk ungdom og idræt, Årg. 91, nr. 11, 1988, s. 10-11. Interview ved Jens K. Thygesen.

Børnekultur, i Aarhus Stifttidende, december 1988. Også publiceret i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 18, 1990, s. 19-22.

Børns kultur, i Børn. Magasin om børns liv og kultur. Prøvenummer oktober 1989.

Forskning og uddannelse inden for børne- og ungdomskulturområdet, i Carsten Jessen m.fl., red.: *Forskning og Uddannelse. Børne- og Ungdomskultur*. BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 17, november 1990, s. 17-25.

Forord, i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 15, 1990, s. 4-6.

Barndommens å. Åen i centret, i Vi klubfolk 19. september 1990, s. 8-10. Interview ved Thomas Kehlet.

Projekt afvikling. Børns legekultur og udviklingskonstruktionen, i Henrik Horstbøll og Henrik Kaare Nielsen red.: *Delkulturer*. Aarhus 1990. Engelsk version: Project demolition, i Fl. Mouritsen, Bert van Tuuk and Leif Ærø, eds. *Childrens Culture. An European Perspective*. Göteborg, 1992. Også publiceret på spansk: Flemming Mouritsen: *Cultura d'infant*. Rosa Sensat. Barcelona 1993 (48 s.), samt på tysk i *Kinderkultur – Kinderspielkultur*. Heinz Hengst (Hrsg.): *Von für und mit Kids. Kinderkultur in europäische perspektive*. München, 1993 (25 s.), Også publiceret i *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*, 1996, s. 49-59.

Børns legekultur. Upubl. projektbeskrivelse, ca. 1990.

Børnekulturen er populær, i Børn og Unge, Årg. 21, nr. 13, 1990. Interview ved Ulla Kofod-Olsen.

Forskning og uddannelse en mangelvare, i Børn. Magasin om børns liv og kultur nr. 1, 1990. Interview ved Marianne Purup.

Bang! Du er død, Publ. i Magisterbladet nr. 6, 1991, s. 11-12. Interview ved Ursula Gudmundsen.

Forskning i børns kultur stopper, i Information, 11.04.1991. Interview ved Per Henrik Hansen.

Gamle idrætslege i Danmark, i Tagfat, Idrætspædagogisk tidsskrift, februar 1992, 6. årgang nr. 1, s. 16-17.

Børnekulturforskning flytter til Odense, i B70, nr. 13, 1992. Interview ved Frank Helbo.

Drengelig og actionmen, i Lars Henningsen og Klaus Lasvil-Mortensen. *Vildskud* 1992 ifm. video: *Drenges vilde lege*. Også publiceret i Debattserien for Barnehagefolk nr. 4, Oslo, 1994, s. 36-42, Konferanserapport 2, Tønsberg 1995, i Thorleif Bugge (red.): *Bare Lek?! under titlen Drengelig*, samt i *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*, 1996, s. 81-88.

Pigelig-drengelig, i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur, nr. 29, 1993, s. 83-92.

Knivkulturens tid. Børns billedkultur, i Connie Bork, Beth Juncker og Birgitte Poulsen red.: *Billedbørn*. København 1993. Også publ. i Sarepta. Magasin for barne- og ungdomskultur. Nr. 3, Oslo, 1993, samt i *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*, 1996.

Draculas død. Børnefortællinger på skrift, i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 29, Aarhus, 1993. Også publiceret i Finn Barlby, red.: *Det*

hårrejsende, BUM nr. 8, i PLYS: Årbog for børne- og ungdomslitteratur nr. 8 1994, s. 32-42, samt i *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*, 1996, s. 113-124.

I dag er min mor død. Legekultur og udviklingskonstruktion, i *Barns kultur i et humanistisk og estetisk perspektiv*. Rapport nr. 28. Senter for barneforskning. Trondheim Universitet. 1993. Også publiceret i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 28, 1993, samt i *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*, 1996, s. 139-149.

Dansk børnelitteratur – i 1700- og 1800-tallet, i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 31. Børnelitteratur 2. Klassikere og historie, 1994, s. 117-126.

Når leg ender i drab, i Information 05.01.1994. Interview ved Hanne Dam.

Den nordiske barndommens kulturhistorie, i *Barndommen*, Konferanse i Trondheim 26.-27. oktober 1995: Den nordiske barndommen i internasjonalt perspektiv. DMMH's publikasjonsserie nr. 4, Trondheim 1995, s. 58-66. Forelæsningsen er skrevet af og oversat til norsk fra lydbånd.

1800-tallets eventyrboom. Et litteraturhistorisk rids, i BUM, Årg. 13, nr. 1, 1995, s. 10-11.

Børnekultur – legekultur. Forord og introduktion, i Flemming Mouritsen: *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense: Odense Universitetsforlag, 1996, s. 9-32. Introduktion også publiceret i *Med røtter i klassisk-humanistisk kultur*. Rapport fra en konference mellom

nordiske barnekulturforskere, Biskops Arnö, Sverige 14.-16. juni 1996, red. Åse Enerstvedt.

Cigaretter, i Flemming Mouritsen: *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense: Odense Universitetsforlag, 1996, s. 77-80.

Tordenvej og skraldemænd. Gamle og nye myter, i Flemming Mouritsen: *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense: Odense Universitetsforlag, 1996, s. 135-138.

Børnekultur, omsætning og udøvelse, i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 38, 1996, s. 55-60. Interview ved Lars Henningsen.

Dansk børnelitteratur, dansk version af *Childrens' Literature*, Sv. H. Rossel, ed.: *A History of Danish Literature*, Seattle: University of Nebraska Press. Lincoln 1992. Odense Universitet, 1996.

Børnekulturområdet ved OU, i *Med røtter i klassisk humanistisk kultur*, Rapport fra en konferanse mellom nordiske barnekulturforskere, Biskops Arnö, Sverige 14.-16. juni 1996, v. Aase Enerstvedt, BIN Norden, Oslo 1997, s. 129-131.

Har børn behov for alt det legetøj?, i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 39, 1998, s. 98-107.

De kan jo ikke forstå, at vi bare leger!, i *Humaniora* 3, 1999, s. 3-6.

Forord til Erik Kaas Nielsen: Den der er forkølet skal i fængsel – en bog om børns leg og fortællinger. København: Akademisk Forlag 2000, s. 6-10.

Alle børnene..., upubl. manus, uå. Reference til Martin Zerlang: *Alle børnene*. Om »alle børnene«-rimene som moderne mobbedigtning. PLYS: Årbog for børne- og ungdomslitteratur nr. 8 1994.

Barndommen har altid vakt bekymring, i *Femina* nr. 14, 2000. Interview.

Forord til den danske udgave af Hugh Cunningham: Børn og barndom i den vestlige verden efter 1500. Aarhus: Klim 2000, s. 7-11.

Børns grafiske udtryksformer, i Anne Mørch-Hansen, red.: *Billedbøger og børns billeder*. København: Høst og Søn 2000, s. 178-199.

Stefan Mählkvist, i *Författare och illustratörer för barn och ungdom: porträtt på svenska och utländska nutida författare och illustratörer 1998*. Bibliotekstjänst 6, Mo-Pr, Lund 2000, s. 38-61.

Otto er et næsehorn, upubl. anmeldelse af Ole Lund Kirkegaards *Otto er et næsehorn* (måske skrevet o. 1972?).

Ole Lund Kirkegaard, i Anne-Marie Mai, red.: *Danske digtere i det tyvende århundrede*. København: Gads Forlag 2000, s. 134-143.

Cecil Bødker, i Anne-Marie Mai, red.: *Danske digtere i det tyvende århundrede*. København: Gads Forlag 2001, s. 266-277.

Refleksivitet og refleksionstyper i børns udtryksformer, i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 43 2001, s. 171-190. Også publiceret (med tilføjet indledning) under titlen »Æstetisk refleksivitet og refleksionstyper i børns former for narrative udtryk og leg – en analyse af rolleleg som fortælling«, i Jørgen Gleerup og Finn Wiedemann, red.: *Pædagogisk forskning og udvikling*. Odense : Syddansk Universitetsforlag 2003, s. 181-203.

Bogen fører stadig an, i *Læsningens magi – om børn, bøger og læselyst*. København: Biblioteksstyrelsen 2003, s. 20-23. Interview af Monica C. Madsen.

Fabu-la-hva for noget? – Fabulatorium. Æstetiske processer og børns kultur, performance, arenaer og forskningsperspektiver, i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 49, 2005, s. 87-104.

Indledning, i BUKS - Tidsskrift for Børne og Ungdomskultur nr. 50, 2005, s. 7-14. Skrevet sammen med Herdis Toft.

Øksens erindring. En stedfortrædende fortælling eller hvordan man kan få sig en legekammerat, i Finn Wiedemann m.fl. red.: *Mellem kontinuitet og forandring. Festskrift til Jørgen Gleerup*. Odense: Syddansk Universitetsforlag 2007, s. 237-245 .

Børnekulturforskning i et historisk og uddannelsesmæssigt perspektiv, i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 54, 2010. Oplæg på BID-konference efteråret 2008. Forelæsningen er skrevet af fra lydband af Kim Jerg.

Brug børnenes nysgerrighed. Kig på, hvad børnene kan, frem for hvad de ikke kan, i Dansk sang, Årg. 63, nr. 1, 2010/2011, s. 10-15. Interview ved Erik Lyhne.

Pludselig er man en del af en strøm, i Karin Esmann Knudsen, red.: *Hvad gør vi med børnelitteraturen*. Odense: Syddansk Universitetsforlag 2012, s. 17-41. Interview ved Karin Esmann Knudsen.

Bøger om og af Flemming Mouritsen
Flemming Mouritsen: *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense: Odense Universitetsforlag 1996.

Carsten Jessen, Helle Johnsen og Niels Mors, red.: *Børnekultur og andre fortællinger*. Udgivet i anledning af Flemming Mouritsens 60-års fødselsdag, Odense: Syddansk Universitetsforlag 2003.

Udgivelser med Flemming Mouritsen som medforfatter/-redaktør

Kulturministeriets Arbejdsgruppe om Børn og Kultur (Carsten Jessen, Per Schultz Jørgensen, Flemming Mouritsen, Jan Helmer-Petersen): *Forskningspolitisk oplæg for børnekulturområdet – En status og overvejelser om en styrkelse af børnekulturforskningen*, i BUKS - Tidsskrift for Børne og Ungdomskultur - nr. 34 (1994). - s. 9-24.

Jessen, Carsten, Flemming Mouritsen, Karen Qvist (1992): *Jagten på generne*. En undersøgelse af holdningen til genteknologi i 520 stile indkommet i stilekonkurrencen Jagten på generne, udskrevet af Det Ethiske Råd i samarbejde med Dan sklærerforeningen og Morgenavisen Jyllands-Posten, december 1991.

Internationale papers og publikationer (ikke-nordiske)
The Grown Ups' Project with Childhood and Children. Or: When I Was a Grown Up. The Concept of Age, the Concept of Development, Children's Play-culture. Paper. Symposion: Age and Culture. The modern Lifecycle. DfK, Aarhus Universitet 1990.

Project demolition, in Mouritsen, Flemming, Bert van Tuuk and Leif Ærø, eds. *Childrens Culture. An European Perspective*. Göteborg. 1992. Også publiceret på spansk: *Cultura d'infant*. Barcelona: Rosa Sensat. Barcelona (48 s.), samt på tysk i *Kinderkultur – Kinderspielkultur*. Heinz Hengst (Hrsg.): *Von für und mit Kids. Kinderkultur in europäische Perspektive*. München. 1993 (s. 53-78).

Childrens literature, in Rossel, Sven, ed.. *A History of Danish Literature*. Seattle: University of Nebraska Press. Lincoln 1992.

Children's culture – Play Culture, in Bentzen, Henning, L. and M. Outzen Jensen, eds. *Forum on Children's Culture – 14 Lectures*. Copenhagen: The Royal Danish School of Educational Studies 1997.

Child Culture – Play Culture. Working Paper Child and Youth Culture. Odense: The Department of Contemporary Cultural Studies, Odense University 1998.

Olsen, Jesper, Ning de Coninck-Smith, Flemming Mouritsen and Jens Qvortrup, eds.: *Research in Childhood. Sociology, Culture & History. A Collection of Papers*. Odense: University of Southern Denmark 2000.

Mouritsen, Flemming and Jens Qvortrup eds.: ***Childhood and Children's Culture***. Odense: University Press of Southern Denmark 2002.

Introduction, in Mouritsen and Qvortrup 2002.

Child culture – play culture, in Mouritsen and Qvortrup 2002.

Children's play fenced in, in conference-paper u.å.

Children's Culture – Children's Culture of Play, Working Paper 2. Child and youth Culture. Odense: The Department of Contemporary Cultural Studies, Odense University 1998.

Billedliste

Fotos Mouritsens Metode 1

- s. 17: Herdis Toft
- s. 38: Jens Tønnesen
- s. 42: Privatfoto
- s. 68: Privatfoto
- s. 270: Privatfoto
- s. 346: Privatfoto
- s. 352: Jens Tønnesen
- s. 380: Privatfoto
- s. 446: Jens Tønnesen
- s. 464: Privatfoto
- s. 488: Privatfoto

Vedr. Jens Tønnesens fotos:

Tak til Lisbeth Kjeldsen samt Aarhus Stadsarkiv for brug af billeder i arkivet.

Fotos Mouritsens Metode 2

- s. 78: Privatfoto
- s. 88: Privatfoto
- s. 120: Jens Tønnesen
- s. 170: Jens Tønnesen
- s. 188: Privatfoto
- s. 202: Jens Tønnesen
- s. 216: Jens Tønnesen
- s. 276: Privatfoto
- s. 282: Jens Tønnesen
- s. 454: Privatfoto
- s. 482: Privatfoto
- s. 494: Jens Tønnesen

Vedr. Privatfotos:

Tak til Flemmings børn Tine, Jakob og Morten.

Stikordsregister

Stikordsregistret her er omfattende, ikke mindst fordi vi håber, at læseren ved at dykke ned i det kan finde inspiration til at undersøge særlige begreber og tankerækker hos Flemming Mouritsen eller følge begrebsdannelser i deres opkomst, udbredelse – og forsvinden til fordel for nye begrebsdannelser.

Stikordene er samtidig udvalgt for at repræsentere (1) Flemming Mouritsens egne begrebsdannelser som fx *bip-trip* og *lyrisk syre*, (2) hans brug af fagbegreber som fx *allegori* og *paradigme*; (3) abstrakte begreber som fx *børnekultur*, *magt*, *institution*, *kultur*, *æstetik*, og *leg*. Formålet er at give et billede af deres betydning for Flemming Mouritsens forfatterskab.

Vi medtager de første og sidste gange, ordet optræder, for på den måde at illustrere, hvor i kronologien disse begreber har størst prægnans. En del begreber benytter han så hyppigt, at vi ofte vælger primært at henvise til (4) de varierede ordsammensætninger, der er så karakteristiske for hans sprogbrug, se fx under *institution* eller *magt*. Ved de mest brugte begreber har vi altså prioriteret et ret så snævert udvalg af henvisninger.

Der henvises i almindelighed ikke til ord i (1) indholdsfortegnelse, (2) overskrifter på tekster eller (3) titler på litteratur.

absurdistisk 1:204, 1:365, 2:344

actionman 1:30, 2:131-36, 2:200, 2:527

afvikling 1:195, 1:216, 1:307, 1:424-25, 1:428-29, 2:59, 2:90-92, 2:96, 2:141, 2:266, 2:534

afviklingshistorie 1:242

afmagt 1:50, 1:64, 1:87, 1:91, 1:131, 1:136-68, 1:166, 1:171, 1:199, 1:201, 1:207, 1:300, 1:305, 1:321

aktør 1:18, 1:30, 1:428, 1:440, 1:492, 1:508, 1:566, 2:16-17, 2:27, 2:43, 2:71, 2:114, 2:221, 2:235, 2:280, 2:296, 2:317, 2:361, 2:386, 2:396-98, 2:400-03, 2:419-22, 2:427, 2:502, 2:527, 2:530

alder 1:34, 1:50, 1:79, 1:117, 1:155, 1:1971, 215-17, 1:279, 1:327-30, 1:412-13, 1:424-26, 1:433-34, 1:469, 1:502, 2:23, 2:45-46, 2:85-86, 2:124, 2:149-150, 2:175-76, , 2:199-200, 2:222-23, 2:233-34, 2:323-24, 2:390, 2:410, 2:435, 2:457-58, , 2:512, 2:519

alderskategorier 1:53, 1:56-58, 1:60-61, 1:117, 1:184

aldersmæssig 1:80, 1:184, 1:220, 1:328, 2:52, 2:97, 2:104, 2:154-55, 2:184, 2:197, 2:258

aldersopsplittet 2:110

alderssalami 1:154

alderstænkning 2:46, 2:227

alfabetisering 1:327, 1:468, 2:92, 2:171, 2:174-75, 2:461

allegori 1:33, 1:321, 2:378-80, 2:496

alternativ 1:58-59, 1:80-81, 1:102-103, 1:170-71, 1:205-06, 1:221-22, 1:240-241, 1:297-98, 1:316-19, 1:328-29, 1:402, 1:441, 1:501, 1:521-23, 1:561, 2:175, 2:196-98, 2:258-61, 2:349, 2:383-84, 2:450-51, 2:503, 2:508, 2:521-22

– **drengalternativ** 2:131

– **handlingsalternativ** 1:160

– **hitordet alternativ** 2:451

alternativbehandler 2:59

alternativforlag 1:335

alternativkultur 1:101

alternativlitteratur 1:73

- analog/analogi** 1:16, 1:25, 1:33, 2:93, 2:147, 2:177, 2:244, 2:327, 2:399, 2:401, 2:409, 2:431, 2:533
- analyse** 1:22, 1:45, 1:61-62, 1:142, 1:177, 1:215-21, 1:247, 1:290, 1:351, 1:418, 1:466, 2:15, 2:73-74, 2:104-06, 2:178-79, 2:236-37, 2:313-14, 2:402, 2:467-68, 2:495-500, 2:503-13, 2:521-22, 2:529-31, 2:534
- **betydningsanalyse** 2:95, 2:174
 - **eventyranalyse** 1:465
 - **konkretanalyse** 1:142
 - **kulturanalyse/kulturanalytisk** 2:73, 2:92, 2:96, 2:101, 2:110, 2:183, 2:220, 2:232, 2:291-92, 2:297-98, 2:425-26, 2:429, 2:505, 2:508-09, 2:512, 2:517-18, 2:523, 2:531-32
 - **psykoanalytisk** 1:406, 2:46, 2:52, 2:175, 2:465
 - **stilholdningsanalyse** 1:40
 - **samfundsanalyse** 1:235, 1:237-38, 2:529
 - **socialanalytisk** 2:532
 - **strukturanalyse** 1:40
 - **tekstanalyse** 1:22, 1:199, 1:211, 1:276, 1:281, 1:228, 2:104
 - **vareanalyse** 1:238
- analyseform, eksemplarisk** 1:74
- analyseformål** 1:90
- analysefærdighed** 1:203
- analyseemager** 2:22
- analysepraksis** 1:218
- analyseredskaber** 2:107
- analfabet** 1:327, 1:356, 1:374, 1:377, 1:450, 1:458, 1:468, 1:481, 1:506, 1:509, 2:105, 2:147, 2:161, 2:171, 2:175, 2:223
- anmelder** 1:19, 1:29, 1:161, 1:353, 1:367, 1:527, 1:559, 2:476, 2:480, 2:501, 2:506, 2:525
- antiautoritær** 1:115, 1:189, 1:236, 1:306, 1:381, 1:402, 2:264-65, 2:471
- arabesk** 2:381, 2:388, 2:489, 2:495, 2:508
- arbejde/arbejdsdeling** 1:19, 1:46-50, 1:63-65, 1:105-06, 1:149-54, 1:186-89, 1:218, 1:245-46, 1:277-78, 1:301-02, 1:350-51, 1:457-58, 1:513-14, 1:565-66, 2:28-29, 2:57-59, 2:92-93, 2:143-44, 2:191, 2:245, 2:268-69, 2:310, 2:386-87, 2:446-50, 2:478-79, 2:498-99, 2:525, 2:530
- arbejderklasse** 1:78-79, 1:85, 1:93, 1:98-99, 1:105, 1:186-87, 1:238-39, 1:271, 1:307, 1:319, 1:322, 2:266, 2:452, 2:503
- arena** 1:155, 1:295, 1:318, 1:479, 2:49, 2:207-08, 2:222, 2:230, 2:271, 2:290, 2:319, 2:328, 2:356, 2:411-12, 2:416-22, 2:426, 2:432, 2:463, 2:492, 2:505-06, 2:528
- arketype/arketypisk** 1:29, 1:66-67, 1:272, 1:485, 2:114, 2:165, 2:195, 2:215, 2:257, 2:325, 2:372, 2:474, 2:498
- autoritær** 1:49, 1:70, 1:83-84, 1:188, 1:241, 1:298, 1:301, 1:310-11, 1:323, 1:391-92, 1:396-98, 1:415, 1:467, 2:114, 2:267, 2:366
- barbiedukke** 1:564, 2:65, 2:113, 2:131, 2:157, 2:200-01, 2:222-23, 2:231, 2:289, 2:291, 2:296-97, 2:305, 2:324, 2:327, 2:472
- barn** 1:46, 1:58, 1:60, 1:72, 1:159, 2:93, 2:191, 2:208-09, 2:233, 2:512
- **barnlig** 1:108, 1:298, 1:312-14, 1:319, 1:347, 1:351, 1:427, 1:443, 1:521, 2:29, 2:46, 2:137, 2:231, 2:302
 - **barnlige udtryksformer** 2:334, 2:360, 2:402
 - **barnliggørelse** 2:234
 - **barnlil** 1:112
 - **barn og barn/børn imellem** 1:327, 1:459, 1:472, 1:515
 - **fra barn til barn** 2:118, 2:457
 - **gennemsnitsbarn** 2:12
 - **modbarnligt** 2:392, 2:529
 - **skolebarn** 1:153
 - **spædbarn** 1:172, 2:218
 - **typebarn** 1:415, 1:467
- barndom** 1:35, 1:77, 1:253, 1:297, 1:307, 1:447, 2:47, 2:55, 2:72, 2:92, 2:205
- barndomsbegreb** 1:272, 2:101, 2:107, 2:173, 2:234
- barndommens å/barndommens bæk** 1:25, 2:85, 2:230, 2:534
- barndomsbillede/barnebillede** 1:361, 2:43, 2:251, 2:466-67
- barndomserindringer** 1:307, 1:338, 2:345
- barndomshistorie** 1:44, 2:205, 2:279-80,

- 2:313, 2:315-16, 2:318
barndomskonstruktion 2:74, 2:91-92, 2:175, 2:233, 2:251
barndomsland 1:314, 2:270, 2:362
barndomssegment 2:315
barneghetto 2:507
barnekammer 1:361-62, 1:548, 2:43, 2:347, 2:498, 2:339, 2:347, 2:498
barneliv 1:159, 1:168, 1:221, 1:248-50, 1:304-05, 1:315-318, 1:361-62, 1:418, 1:492, 1:525, 1:564, 2:36, 2:38, 2:91, 2:145, 2:265
barnejat 1:15, 1:162, 1:327, 1:424, 1:434, 1:449-56, 2:44, 2:302, 2:499
barnepligt 2:65
barnerolle 1:50, 1:61, 1:64, 1:132-33, 1:139
barnesjæl 2:41
barnesynevinkel/barnlig synevinkel 1:319, 2:164, 2:257, 2:266, 2:272, 2:343
barnets århundrede 1:297, 2:260, 2:316
barneverden 1:139, 1:231, 1:312, 2:267
bearbejde/bearbejdelse/bearbejdning 1:13, 1:17-20, 1:52-53, 1:73-74, 1:124-25, 1:144-45, 1:165-67, 1:196-202, 1:218-22, 1:264-65, 1:298-99, 1:356-57, 1:443-44, 2:13, 2:52, 2:103-06, 2:196-98, 2:258-59, 2:498-500, 2:507, 2:517, 2:535-36
becomings/beings 2:433
betydning 1:16, 1:18, 1:23, 1:37, 1:39, 1:241, 1:364, 1:417, 2:27, 2:174
 – **leksikalsk betydning** 2:391
 – **merbetydning** 1:18
betydningsaflesning 1:211
betydningsanalyse 2:95, 2:174, 2:178
betydningsaspekt 2:105-06
betydningsbærende 1,121, 2:520
betydningsfelt 1:132, 2:97, 2:178, 2:184
betydningsforskelle 1:272
betydningsindhold 2:47, 2:156, 2:178, 2:332, 2:528
betydningsproduktion 2:329
betydningsramme 2:291, 2:426
bevirke/bevirkelig 1:15, 1:280, 1:284-85, 1:290, 1:296, 1:313, 1:378, 1:426, 2:155, 2:217-18, 2:268, 2:356, 2:358, 2:507
billedkunst/billedmageri 1:109-110, 2:151, 2:154, 2:157, 2:197, 2:259, 2:304, 2:326, 2:333, 2:475
binær 1:484
biografi/biografisk 1:271, 2:447, 2:485
bip-spil/bip-trip 1:349, 1:418, 1:482, 1:492-93, 1:497
borgerlig 1:36, 1:73-74, 1:97-99, 1:144, 1:165-66, 1:188, 1:207-10, 1:230-32, 1:240-41, 1:261-65, 1:307, 1:318, 1:365, 1:445, 1:476, 1:551-52, 2:38, 2:137, 2:189-96, 2:253-58, 2:343, 2:471, 2:498, 2:500, 2:514, 2:516, 2:535-36
borgerskab 1:35, 1:77-78, 1:80-83, 1:130, 1:178-81, 1:186-89, 1:231, 1:262-64, 1:297, 1:300-01, 1:474, 2:37-38, 2:41, 2:49, 2:190-91, 2:222, 2:253, 2:260, 2:283, 2:309, 2:452
brugbar/brugbare 1:45, 1:61, 1:89-90, 1:129, 1:173, 1:220-21, 1:256, 1:282-83, 1:328-29, 1:402, 1:468-72, 1:515-16, 1:535-36, 2:133, 2:245, 2:304, 2:331, 2:416, 2:428, 2:465, 2:495, 2:504, 2:531, 2:534
brugsværdi/social brugsværdi 1:94, 1:115, 1:219, 1:263, 1:276, 1:286, 1:327, 1:350-51, 1:388, 1:412, 1:423, 1:458, 1:462, 1:485, 1:503, 1:520, 1:551, 2:56-58, 2:416, 2:500, 2:523
bøn 1:506, 2:38
bønder 1:33, 1:137, 1:149, 1:186-87, 1:259, 1:271, 1:297, 1:353, 1:364, 1:409, 1:466, 2:15, 2:137, 2:260, 2:262, 2:372, 2:490
 – **fæstebønder** 1:115
 – **selvejerbønder** 1:80
børneblade 1:184, 1:191, 2:35, 2:65, 2:193, 2:255
børnefolklore 1:17, 1:24-25, 1:113, 1:137, 1:141, 1:144, 1:248, 1:282, 1:286, 1:340, 1:354, 1:415, 1:423, 1:467, 1:470-71, 1:517, 2:43, 2:91, 2:107, 2:175, 1:182, 2:221, 2:301, 2:303, 2:403, 2:427, 2:503, 2:520-21, 2:523
børneforskning 1:405, 2:67, 2:71-72, 2:92, 2:106-07, 2:110-11, 2:235-36, 2:280, 2:287
børnekultur/børnekulturfelt 1:70, 1:157, 1:237, 1:276-77, 1:327-29, 1:349, 1:407,

- 1:497, 2:52, 2:56, 2:65, 2:69, 2:196, 2:218-237, 2:2:247, 2:360, 2:406, 2:2:446, 2:2:453, 2:511, 2:518
 – *børnekulturel synsvinkel* 2:224, 2:248, 2:513
 – *kvalitetsbørnekultur* 2:481
børnekulturforskning 2:72-73, 2:77, 2:109, 2:221, 2:280, 2:302, 2:513
børnekulturindustri 2:225, 2:289
børnekulturinstitution 2:105, 2:271
børnekulturmedier 2:73, 2:224, 2:271, 2:288, 2:425
børnekulturpolitik 1:350, 1:419, 1:498
børnekulturproducenter 2:62, 2:75, 2:290
børnekulturudtryk/-udtryksform 1:286, 1:466, 2:220, 2:523, 2:525
børnelitteratur 1:13-14, 1:25-29, , 1:77-80, 1:106-08, 1:162-63, 1:177-92, 1:195-204, 1:207-10, 1:235-52, 1:255-66, 1:297-324, 1:353-54, 1:521, 1:552-53, 2:33, 2:72-73, 2:191-98, 2:213-15, 2:253-75, 2:359-61, 2:369-70, 2:405-06, 2:425, 2:446-48, 2:453, 2:465-81, 2:495-516, 2:522, 2:534
børnelitteraturhistorie 1:74, 2:193, 2:213, 2:256, 2:448, 2:500
børnemarked 1:157, 1:160, 1:176, 1:188, 1:190, 1:192, 1:196, 1:200-01, 1:204, 1:207, 1:231, 1:251, 1:233, 1:407, 1:565
børnemusik 1:69, 1:205, 1:568, 2:466, 2:479
børneoffentlighed 1:157, 1:159, 1:163-64, 1:171, 1:192, 1:248, 2:99, 2:361, 2:521-22, 2:535
børneremser 1:14, 1:29, 1:114-16, 1:300, 1:305, 1:473, 1:515, 2:13
børnerim 1:107, 1:145, 1:317, 1:342-43, 2:302
børnerock 1:248, 1:328, 1:331, 1:469, 2:479, 2:524
børnesange 1:139-40, 1:450, 2:521
børneteater 1:162, 1:205, 1:248, 2:110, 2:247, 2:416, 2:418, 2:446, 2:477
børnetegninger 1:24, 1:347, 2:153, 2:156, 2:325, 2:332, 2:334, 2:366
børnetraditioner 1:113-14, 1:139, 1:199-200, 1:202, 1:215, 1:217, 1:261-62, 1:275, 1:415, 1:425, 1:468, 1:471, 1:474, 2:503
børnetv 1:101, 1:205, 1:498, 1:468, 2:66, 2:11, 2:361, 2:406, 2:451
børneudfoldelser/børneudfoldelsesformer 1:168, 1:350, 1:419
computer/computerspil 1:14, 1:21, 1:482-85, 1:492, 1:497, 1:563, 1:567, 2:51, 2:60, 2:65, 2:73, 2:86, 2:148, 2:157, 2:204, 2:210, 2:221-23, 2:231, 2:245, 2:247-50, 2:279-80, 2:285, 2:287, 2:289, 2:297, 2:327-28, 2:405-06, 2:408, 2:410, 2:427, 2:452, 2:487, 2:531
craft 1:15, 1:26, 1:35, 1:465
dadaisme 1:107, 1:109-10, 2:304, 2:334, 2:366, 2:411, 2:416, 2:473, 2:475, 2:506
dalang 2:16
dannelse 1:78, 1, 179, 2:33, 2:49, 2:251, 2:283, 2:310, 2:465
 – *selvdannelse* 2:33, 2:524
dannelseskonstruktion 1:108, 1, 524, 2:251, 2:384
dannelsesroman 1:39, 1:58, 1:60, 1:78-80, 1:298, 1:524, 2:261, 2:384, 2:470-71, 2:473
dannelsesromanskabelon/-ramme 1:88, 1:103
dannelsesstruktur 1:39, 1:303, 2:195, 2:214, 2:475
dannelsestraditionen 1:221, 1:402, 1:489, 2:466
demokrati/demokratisering 1:83, 1:303, 1:306, 1:310, 1:384, 1:391, 1:398, 1:402, 1:509, 2:264,-65, 2:361, 2:427, 2:478, 2:523-24
detalje 1:86, 1:229, 1:553, 2:182, 2:227, 2:324, 2:406, 2:426, 2:452, 2:495-96, 2:532
dialekt 1:36, 1:37, 1:268, 2:29, 2:98, 2:135, 2:142-43, 2:155, 2:185, 2:228, 2:504
didaktik/didaktisering/didaktisk 1:19, 1:65, 1:73, 1:183, 1:187, 1:192, 1:216, 1:221-23, 1:244, 1:264-65, 1:320, 2:41, 2:191-94, 2:208, 2:253-56, 2:273, 2:288, 2:360, 2:471, 2:498-99, 2:501, 2:510
dialog 1:16, 1:27-28, 1:272, 1:366, 1:512, 2:16-17, 2:135-36, 2:211, 2:240-41, 2:296, 2:344-46, 2:403, 2:414, 2:484, 2:507-08, 2:527, 2:531

- differentiering** 1:73, 1:80, 1:184, 1:190, 1:192, 1:197, 2:193, 2:196, 2:255, 2:258
- dramatik/dramatisk** 1:63, 1:65, 1:114, 1:121-22, 1:231, 1:273, 1:290, 1:316, 1:430, 1:508, 1:522, 2:16, 2:27, 2:36, 2:113, 2:148, 2:164, 2:252, 2:301, 2:323, 2:393, 2:423, 2:457-58
- drengbøger** 1:80, 1:103, 1:184, 1:189, 1:232, 1:236, 1:299, 1:301-02, 1:306, 1:345-46, 2:196-97, 2:258-59, 2:262
- drengelæg** 1:510, 2:28, 2:30, 2:131-36, 2:139, 2:144-46, 2:199-200, 2:248, 2:399-400, 2:527
- dyremotiver** 1:53-54
- dæmon/dæmonisering** 1:43, 1:57, 1:65, 1:84, 1:88, 1:93, 1:104, 1:186, 1:210, 1:232, 1:239, 1:384, 1:417, 1:424, 1:445, 1:481, 1:492, 1:497, 1:511, 1:534, 1:548, 1:571, 2:16, 2:79, 2:161, 2:165, 2:169, 2:183, 2:233, 2:309, 2:324, 2:337, 2:379, 2:458, 2:512
- effektteori** 1:212, 2:453
- eksemplarisk** 1:15, 1:21, 1:73-74, 1:105-06, 1:158-59, 1:170, 1:202-03, 1:240, 1:268, 1:279, 1:292, 1:416, 2:38, 2:96, 2:184, 2:194 2:256, 2:271, 2:421, 2:503
- ekspandere/ekspansion/ekspansiv** 1:46, 1:78-85, 1:98-99, 1:103, 1:149, 1:184-90, 1:228, 1:299, 1:316, 1:401, 1:497, 1:522, 1:565, 2:33, 2:51, 2:73, 2:94, 2:125, 2:186, 2:222, 2:271, 2:289, 2:360, 2:383
- enkulturation** 2:91-93, 2:103, 2:173, 2:176, 2:220
- erfaring** 1:15, 1:28, 1:86, 1:97-98, 1:139-140, 1:163, 1:194, 1:237-238, 1:282-283, 1:316, 1:358, 1:401, 1:444, 1:514, 1:551, 2:39, 2:97-99, 2:129, 2:194-196, 2:272, 2:296, 2:360, 2:382-385, 2:450, 2:507-508, 2:516, 2:522, 2:536
- erkendelse** 1:15-17, 1:22, 1:26-27, 1:93-94, 1:136, 1:242, 1:244, 1:413, 2:61, 2:219, 2:252, 2:415, 2:417, 2:427, 2:518, 2:521, 2:529, 2:531, 2:537
- erkendelsesdigtning** 2:382
- erkendelsesteoretisk** 2:329
- erotik/erotisk** 1:298, 2:251
- essentialisme** 1:34, 1:211, 2:372
- etnologi** 1:271, 2:100, 2:186-87, 2:292, 2:403
- eventyr** 1:62-65, 1:256-269, 1:289
- **antientyr** 1:364
- **folkeeventyr** 1:24-26, 1:103, 1:183, 1:260-62, 2:520
- **læse-let-eventyr** 1:322, 1:539
- **skæmteeventyr** 1:103, 1:116, 1:144, 1:260-61, 1:357, 1:549, 1:190, 2:208, 2:241, 2:359, 2:499
- **skrifteeventyr** 2:163
- **socialistiske eventyr:** 1:208
- eventyralder** 1:184, 1:209
- eventyrdigtning/kunsteventyr** 1:24, 1:109, 1:259, 1:265-66, 2:41, 2:192-97, 2:213-14, 2:226, 2:254-55, 2:259, 2:320, 2:449, 2:501, 2:520-21
- eventyrfunktioner** 1:26, 1:65, 2:487-88, 2:525
- eventyrsprog** 1:255-56, 1:258
- eventyrsymboler** 1:255, 1:260, 1:266
- eventyrtanterne** 1:207, 1:402
- eventyrtradition** 1:108, 1:209, 1:365, 1:466, 2:190
- fabulatorium** 2:411-12, 2:414, 2:417-19, 2:421-22, 2:505-06, 2:514, 2:528, 2:537
- fadervor** 1:15, 1:29, 1:111, 1:134, 1:144, 1:501
- fantasi** 1:25-26, 1:67, 1:105-108, 1:169, 1:202-204, 1:231-232, 1:264-266, 1:338, 1:355, 1:403, 1:472, 1:508-509, 1:548, 2:14, 2:25, 2:84, 2:104, 2:151, 2:192-193, 2:254-255, 2:307-320, 2:361-365, 2:404, 2:423, 2:507-508, 2:525-527, 2:536, 2:539
- fantastik** 1:207, 1:209, 1:239, 1:265, 1:300, 1:302, 1:308, 1:313, 1:334, 1:561-62, 2:41, 2:198, 2:260, 2:262, 2:267, 2:269, 2:274, 2:501, 2:525
- fantastisk fortælling** 1:52, 1:182-83, 1:304, 1:364, 1:551, 1:561, 2:190, 2:265, 2:364
- farce** 1:236, 1:239, 1:260, 1:266, 1:314, 1:319, 1:322, 1:427, 1:494, 1:494, 1:554, 2:30, 2:98, 2:142, 2:166, 2:185, 2:240, 2:241, 2:270, 2:272, 2:273, 2:291, 2:359, 2:362, 2:365, 2:368, 2:369, 2:370, 2:407, 2:484

- feltarbejde** 1:28, 1:201-02, 1:354, 1:465, 2:23, 2:74, 2:95, 2:103, 2:106, 2:452, 2:484
- fiktion** 1:101, 1:246, 1:268, 1:281, 1:298, 1:379, 1:458, 1:491-495, 1:524, 1:564-565, 2:11-12, 2:67, 2:132-34, 2:167-69, 2:192-93, 2:225, 2:240-41, 2:254-55, 2:294-96, 2:348-49, 2:362-63, 2:395-401, 2:418, 2:501, 2:510, 2:527-28, 2:530
- fiktiv** 1:52, 1:179, 1:198, 1:237, 1:316, 1:508, 1:564, 1:571, 2:20, 2:22-23, 2:97, 2:162, 2:178-83, 2:193, 2:255, 2:272, 2:348, 2:385, 2:398-401, 2:405, 2:499, 2:505, 2:528
- fodermesterideologi** 1:194
- fokusering** 1:52, 1:59, 1:66, 1:128, 1:172, 1:237, 2:518
- foldebog** 1:54, 1:59
- folkeeventyr**, se eventyr
- folkekultur** 1:46, 1:162, 1:202-03, 1:266, 1:295, 1:324, 1:371, 1:414, 1:450, 1:480, 1:506-07, 2:61, 2:91, 2:152-53, 2:189, 2:223, 2:262, 2:289, 2:330, 2:449-50, 2:472, 2:498, 2:500, 2:503
- folklore/folkloristisk** 1:18-19, 1:24-25, 1:31, 1:115, 1:28, 1:247, 1:261, 1:271, 1:306, 1:405-06, 1:441, 1:465-66, 1:545, 2:27, 2:103-04, 2:303-04, 2:503
- folkloristik/folkemindevidenskab** 1:19, 1:24-25, 1:115, 1:271, 1:306, 1:405-06, 1:465-66, 1:545, 2:27, 2:103-07, 2:135, 2:174, 2:301-04, 2:486, 2:503, 2:519-20, 2:522-23, 2:535, 2:537
- **børnefolkloristik** 2:457
- folkeviser** 1:109, 1:145, 1:260, 1:465, 2:137, 2:303, 2:371, 2:372, 2:468
- forbening** 1:71
- fordobling** 1:37, 2:437
- fordom** 1:221, 1:249, 1:289, 1:306, 1:315, 1:406, 1:431, 1:494, 1:547-48, 2:44, 2:86-87, 2:131, 2:152, 2:172, 2:231-232, 2:294, 2:318, 2:359, 2:385, 2:518
- forforståelse** 1:13, 1:17, 1:24, 2:285, 2:313-14, 2:391, 2:394, 2:415, 2:529
- forholdsmåde** 1:34, 1:212, 1:245, 1:272, 1:377-78, 1:408, 1:421, 1:475, 1:494, 2:19, 2:32, 2:93, 2:154, 2:192, 2:214, 2:252, 2:286, 2:314, 2:325-26, 2:378, 2:395-97, 2:414, 2:437, 2:527, 2:529-30
- forklareri** 1:147, 1:416, 1:493, 1:510, 1:522, 1:544, 2:505
- forklaring** 1:83, 1:120, 1:147, 1:170-71, 1:237-38, 1:255-56, 1:279-80, 1:365-66, 1:403, 1:417-18, 1:487, 1:527, 1:572, 2:20, 2:95-96, 2:167-68, 2:181-82, 2:244-45, 2:344, 2:379, 2:390, 2:505, 2:522
- formativ** 2:448, 2:487, 2:490
- formatering** 1:441, 2:176, 2:217, 2:372, 2:391, 2:534
- **kulturel formatering** 1:347, 2:286
- formel** 1:26, 1:120, 1:128, 1:143, 1:262, 1:267-68, 1:278, 1:329, 1:410-11, 1:413, 1:461, 2:24, 2:29, 2:142, 2:240, 2:320, 2:348-49, 2:489, 2:521
- **husformel** 2:328
- **rimformel** 1:128
- **sprogformel** 1:121
- formelfasthed** 1:117, 2:69, 2:155, 2:329-30, 2:505, 2:521, 2:523
- formelkliché** 1:267, 1:279, 1:241
- formelskema** 2:333
- formelsæt** 2:97, 2:185
- formelstruktur** 1:262
- formelsystem** 1:110, 1:128-29, 1:507, 2:320
- formemmelse** 1:153, 1:164, 1:272, 1:433, 1:501, 2:22, 2:89, 2:290-91, 2:381, 2:441, 2:448, 2:489, 2:495, 2:532
- fortalthed** 2:13, 2:20, 2:190, 2:335, 2:441, 2:463, 2:73-475, 2:484, 2:506-07, 2:527, 2:530
- fortolkning** 1:40, 1:45, 1:52, 1:62, 1:66, 1:105, 1:211, 1:243, 1:466, 2:23, 2:96, 2:104-05, 2:173-174, 2:184, 2:230-32, 2:381, 2:394, 2:415, 2:490, 2:519
- fortæller** 1:13, 1:15-16, 1:28-29, 1:65, 1:150, 1:180, 1:261-262, 1:295, 1:315, 1:358, 1:390, 1:405, 1:426-428, 1:472, 1:508, 1:512, 1:547-548, 2:12-15, 2:19-32, 2:140-141, 2:162, 2:226, 2:271, 2:307, 2:362-363, 2:365, 2:382, 2:388, 2:415, 2:420-421, 2:476, 2:484, 2:507, 2:520,

2:526-52

fortællerrolle 1:22, 1:494, 2:19, 2:100, 2.105, 2:187, 2:237, 2:476, 2:526-27, 2:536

fortælling og tælling 1:14, 2:159, 2:431-33, 2:436

fortrængning 1:52, 1:55, 1:120, 1:126, 1:135, 1:145, 1:183, 1:508, 2:71, 2:337

forvrængning 1:52, 1:137-39, 1:141, 1:199, 1:202

fraktalgeometri 2:487

frame/framework/framing 1:466, 2:89, 2:178-79, 2:181, 2:207, 2:232, 2:236, 2:394-95, 2:397-99, 2:401-02, 2:416-18, 2:421, 2:433, 2:506, 2:514, 2:528-30, 2:534

frimærkesamler/frimærkesamling 1:425, 1:466

frirum 1:164, 1:173, 1:279-80, 1:291, 1:415, 1:468, 2:58-59, 2:248, 2:522

funktion/funktionalisering 1:16, 1:21-26, 1:45-67, 1:158-59, 1:195-204, 1:255-69, 1:309-12, 1:407-15, 1:460-61, 2:15, 2:94-96, 2:173-74, 2:224-25, 2:253-55, 2:331,2:33, 2:362, 2:416-19, 2:471-72, 2:509-10, 2:530-31

funktionsrække 2:483, 2:534

fællesskab 1:45, 1:114, 1:136, 1:218-219, 1:261-262, 1:313-316, 1:339-340, 1:362-363, 1:418, 1:438-439, 1:521-524, 1:553-554, 2:12, 2:70, 2:134, 2:268-270, 2:356, 2:383-384, 2:497, 2:500, 2:520, 2:523, 2:526, 2:531-532

fænomen 1:13-15, 1:22-24, 1:57, 1:81-82, 1:108, 1:157-158, 1:193-194, 1:221-222, 1:258, 1:308, 1:378, 1:441, 1:509, 1:543, 2:23, 2:69, 2:91-93, 2:131, 2:174-175, 2:221-222, 2:252, 2:267, 2:309-310, 2:337, 2:372, 2:402-403, 2:428-429, 2:451-452, 2:500, 2:505, 2:513, 2:533-534

fænomenologi 1:222, 2:173

gangarter 1:327, 1:349, 1:378, 1:408-09, 1:411, 1:418, 1:433, 1:435, 1:450, 2:69, 2:91, 2:125, 2:175, 2:221, 2:226, 2:247, 2:297, 2:499, 2:512, 2:521

gamelanorkester 2:16

genstandsfelt 1:271, 2:221, 2:230, 2:446,

2:498, 2:518, 2:529, 2:537

ghetto/ghettoisering af børneliv 1:139, 1:196, 1:313, 1:361, 2:83, 2:267, 2:271, 2:311, 2:362, 2:507-08

grafisk 1:94, 1:131, 1:273, 1:325, 1:472, 1:474, 2:24, 2:31, 2:148-53, 2:156-57, 2:177, 2:301, 2:303-04, 2:323-36, 2:344, 2:366, 2:371, 2:397, 2:404, 2:414, 2:416, 2:423, 2:457-58, 2:483, 2:489, 2:499, 2:505, 2:512

grammatik 1:26-27, 1:39, 1:273, 2:217, 2:495, 2:525

grundtvigianisme 1:389, 2:110

handling 1:18, 1:59-60, 1:88-90, 1:130, 1:160, 1:176, 1:185-86, 1:227-31, 1:237-42, 1:249, 1:282, 1:313-16, 1:484, 1:512, 1:524, 1:548, 2:27, 2:36-38, 2:51, 2:156, 2:164, 2:200-01, 2:265, 2:332, 2:340-43, 2:348, 2:370, 2:391-96, 2:415, 2:504, 2:527-29

hanekamp 2:15, 2:97-98, 2:184-85, 2:208, 2:527

hellig 1:91, 1:96, 1:110-11, 1:134, 1:139, 1:196, 1:228-29, 1:277, 1:344-45, 1:396, 1:489, 1:501, 1:547, 1:553, 1:570, 2:12, 2:16-17, 2:43, 2:135, 2:252, 2:296, 2:319

helt/heltefigur 1:57, 1:59, 1:64, 1,66, 1:115, 1:200, 1:230, 1:251, 1:261, 1:315, 1:356-58, 1:426, 1:485, 1:507, 1:533, 2:16, 2:142, 2:270, 2:362-65, 2:405, 2:407, 2:419, 2:520

human/humaniora/humanisering/humanist/humanistfag/humanvidenskab 1:13, 1:14, 1:20, 1:22, 1:92, 1:96, 1:97, 1:194, 1:236, 1:303, 1:306, 1:308, 1:320, 1:390, 1:405, 2:33, 2:71, 2:74, 2:117, 2:118, 2:119, 2:127, 2:264, 2:267, 2:280, 2:287, 2:313, 2:314, 2:391, 2:430, 2:447, 2:489, 2:498, 2:529

højskoler 1:80, 1:137, 1:161, 1:187, 1:297, 1:389, 1:391, 1:405, 2:260

iagttagerposition 1:34

ideologi 1:14, 1:39-40, 1:51-52, 1:77-80, 1:97-99, 1:116, 1:134-37, 1:163, 1:185-87, 1:195-96, 1:212-13, 1:227-30, 1:281, 1:301, 1:309-10, 1:338, 1:365, 1:381, 1:444, 1:486, 1:527, 2:38, 2:53, 2:70, 2:92, 2:146, 2:200, 2:211-12, 2:235,

- 2:260, 2:343, 2:425, 2:491
 – **familieideologi** 1:307
 – **fodermesterideologi** 1:194
 – **kunstnerideologi** 1:490
 – **opdragelsesideologi** 1:302, 1:398, 2:235, 2:260
 – **velfærdsideologisk vakuum** 1:209
 – **øst-vest ideologi** 1:486
ideologikritik 1:23-26, 1:40, 1:74, 1:157, 1:212-13, 1:221, 1:235-37, 1:243, 1:319-20, 1:402, 1:406, 1:536, 2:267, 2:272, 2:451, 2:498, 2:503, 2:508, 2:521-22
idyl/idyllisk 1:54, 1:62-66, 1:166-67, 1:207, 1:311-13, 1:321-22, 1:361, 1:412, 1:423, 1:509, 1:551, 1:569, 2:84, 2:123, 2:185, 2:210, 2:259, 2:268, 2:273, 2:341, 2:355, 2:357-59, 2:367, 2:377, 2:387, 2:508
 – **dyreidyl** 1:59
 – **familieidyl** 1:138
 – **idyl dyrkelse** 1:322, 2:271
 – **idylorientering** 1:318
 – **idylpædagogik** 1:207, 1:402
 – **idylskilderi** 2:366
 – **idylsøgende** 2:196, 2:356, 2:358
 – **lillebyidyl** 2:363
 – **paradisidyl** 1:63
 – **parcelhusidyl** 2:387
 – **provinsidyl** 1:314, 2:270, 2:362
 – **småbyidyl** 2:369
 – **ugebladsidyl** 2:84
idyllisering 1:53-54, 1:190, 2:197, 2:259
ikon 1:39, 1:272-73, 2:323, 2:324-25, 2:330, 2:347-48, 2:377, 2:445
impressionisme 1:211, 2:467, 2:489
improvisation 1:16, 1:24-26, 1:262, 1:267, 1:279, 1:329, 1:377, 1:406, 1:411-12, 1:466, 1:506, 2:31, 2:118, 2:135, 2:241, 2:349, 2:397, 2:487, 2:505, 2:513, 2:520-21, 2:524-25, 2:535
improvisationsfærdighed 2:330
improvisationsteknik 2:155, 2:330, 2:333
individ/individuel 1:33, 1:57-58, 1:87-90, 1:172, 1:196, 1:230-32, 1:263, 1:282, 1:314, 1:407, 1:437-38, 1:482, 1:521-24, 1:557, 2:20, 2:92, 2:135, 2:175-76, 2:220, 2:261, 2:325, 2:362, 2:383-84, 2:391-92, 2:521, 2:532
 – **individfelt** 1:119
 – **individforankret** 2:95
 – **individorienteret** 1:83, 1: 85, 1:101
 – **individperspektivet** 1:93
 – **individplan** 1:84
 – **individualitet** 2:508
 – **individualpsykologisk** 1:268, 2:92, 2:179, 2:532
 – **overindividuel** 2:220, 2:226, 2:422
individualistisk/individualiseret 1:83, 1:123, 1:163, 1:241, 1:301-03, 2:156, 2:332, 2:369, 2:384, 2:402
indoktrinering 1:20, 1:23-24, 1:39-40, 1:70, 1:108, 1:127, 1:134, 1:205, 1:212-13, 1:403, 2:272, 2:361, 2:476-77
indoktrineringsdebatten 1:205, 1:236-37, 1:318, 2:477
indoktrineringslitteratur 1:185
indoktrineringsmedium 1:141, 1:162
industrialisering 1:46-47, 1:50, 1:178, 1:318, 1:522, 2:55, 2:125, 2:196, 2:258, 2:271
institution: 1:14, 1:48, 1:84-85, 1:113-14, 1:147-49, 1: 1:219, 1:297, 1:350-51, 1:461, 1:499, 1:527, 1:563, 2:30, 2:45-46, 2:85-86, 2:134-35, 2:155, 2:271-72, 2:315-17, 2:360, 2:418-19, 2:450-453, 2:499-500, 2:502, 2:524
 – **borgerskabsinstitution** 2:452
 – **børnelitteraturinstitution** 1:107, 2:365
 – **børnekulturinstitution** 2:105
 – **daginstitution/børneinstitution/førskoleinstitution** 1:19, 1:43, 1:158, 1:174, 1:194, 1:277, 1:350, 2:45, 2:51, 2:199, 2:478
 – **dannelsesinstitution/opdragelsesinstitution** 1:78, 1:297, 1:307, 1:319, 1:334, 2:94, 2:105, 2:222, 2:260, 2:266, 2:272, 2:289
 – **familieinstitution** 2:191, 2:253
 – **formidlingsinstitution** 1:21, 2:430
 – **fritidsinstitution** 2:327
 – **idrætsinstitution** 2:125
 – **juleinstitution** 1:138
 – **kulturinstitution** 1:107, 1:507, 2:107

- *kunstinstitution* 1:489, 2:148, 2:153-55, 2:251, 2:326, 2:330, 2:332, 2:334, 2:417, 2:450
- *kvalificeringsinstitution* 1:187
- *markedsinstitution* 2:450
- *megainstitution* 2:174, 2:286, 2:297
- *naboinstitution* 2:76
- *skoleinstitution* 1:99, 1:298
- *skolingsinstitution* 2:150
- *socialisationsinstitution* 1:86
- *uddannelsesinstitution* 1:297, 2:73, 2:127, 2:260
- institutionalisere* 1:48, 1:85, 1:99, 1:120, 1:133, 1:164, 1:174-75, 1:190, 1:217, 1:415, 1:467, 1:524, 2:33, 2:70, 2:93, 2:147, 2:222, 2:286, 2:316-17, 2:496-97
- institutionsapparat* 1:86
- institutionsfiksering* 1:114
- institutionsformidlet* 1:218
- institutionsgenre* 1:103
- institutionshorisont* 1:286
- institutionsindhold* 1:133
- institutionskarakter* 2:58
- institutionskritik* 2:523
- institutionskvalificering* 1:186
- institutionskultur* 1:324, 2:220
- institutionskørsel* 1:527
- institutionslitteratur* 1:333, 1:529
- institutionsliv* 1:278, 1:286
- institutionsmaskine* 1:385, 1:398-99
- institutionsnormer* 1:215
- institutionsoptrapning* 1:390
- institutionspolitik* 1:398
- institutionsrelation* 1:50
- institutionsrepræsentant* 1:50
- institutionsrolle* 1:284
- institutionsammenhæng* 1:81, 1:165, 1:190
- institutionsituation* 1:215
- institutionsstruktur* 1:198
- institutionstyper* 1:197
- institutionstøj* 505
- intellektualiserende/intellektualisering* 1:202, 1:219, 1:250, 1:282
- intellektualistisk* 1:215-16, 1:239, 1:244, 1:249
- interaktion* 1:272, 2:17, 2:27, 2:92, 2:107, 2:173, 2:179, 2:333, 2:348, 2:411, 2:421, 2:427, 2:527
- interaktionsformer* 2:96
- interaktionsaspekter* 2:104
- internalisering* 2:141, 2:211
- intimsfære* 1:77-78, 1:80, 1:89, 1:95, 1:163, 2:39
- intimsfæreforhold* 1:89, 1:95
- intimsfærefunktioner* 1:80
- intimsfæresynsvinkel* 1:98
- kanon* 1:226, 2:479
- kanontradition* 1:43
- kaosteori* 1:35, 2:486, 2:489
- karakter* 1:298, 1:303
 - *alderskarakter* 2:2:155, 2:330
 - *bevægelseskarakter* 1:328, 1:335-36
 - *børnekarakter* 1:458, 2:58, 2:286, 2:317, 2:402
 - *dobbeltkarakter* 1:150
 - *egenkarakter* 1:53
 - *institutionskarakter* 2:58
 - *materialekarakter* 2:328, 2:416, 2:476
 - *parallelkarakter* 1:242
 - *performancekarakter* 2:422
 - *skolekarakter*: 2:58
 - *systemkarakter* 2:476
- karakterdannelse* 1:298, 1:301, 1:303, 1:309, 1:311, 2:192, 2:254, 2:260-64, 2:267, 2:501
- karakterdannelsesideal* 2:263
- karakterdrama* 1:302, 1:317
- karakterfast* 1:317
- karakterisere* 1:45-46, 1:237, 1:276, 1:513, 2:27, 2:185, 2:465
- karakteristik* 1:126, 1:204, 2:106, 2:508
 - *personkarakteristik* 1:457
 - *væsenskarakteristik* 2:391
- karakteristika* 1:61, 1:416, 1:460, 2:104, 2:176, 2:240, 2:326
 - *artskarakteristika* 2:389
 - *grundkarakteristika* 1:217, 1:305, 2:265
- karakteristisk*
 - *artskarakteristisk* 2:227

- *landsdelskarakteristisk* 2:228
- *lokalkarakteristisk* 2:228
- karakterkamp* 1:298, 1:300, 1:302, 1:309, 1:317, 2:261
- karakterløs* 1:564, 1:566
- karaktermaske* 1:159
- karaktermoral/moralisme/moralsk* 1:55, 1:60, 1:187-88, 1:308-10, 1:316-17, 1:522-23, 1:525, 2:267, 2:384, 2:470
- karakternedbrydende* 2:261
- karakterpædagogisk* 1:323
- karaktertræk* 2:403
- karaktertype* 1:263, 2:40
- karakterudvikling* 1:298, 2:261
- karakterudviklingsroman* 1:308
- karnevalisme* 1:110, 2:496, 2:506, 2:508
- kaserner* 1:217, 1:266
- kilde* 1:26, 1:44, 1:109-10, 1:125, 1:144, 1:177, 1:230, 1:259, 1:317, 1:358, 1:423, 1:474, 1:517, 2:30, 2:125, 2:189, 2:305, 2:366, 2:407, 2:425, 2:517
- *fødekilde* 2:74
- *inspirationskilde* 1:22, 2:104, 2:125, 2:193, 2:213, 2:255
- *kildemateriale* 2:228-29, 2:302-03, 2:313, 2:316
- *råstofkilde* 2:224, 2:400
- kniv* 1:129, 1:451, 1:453, 1:456, 2:13, 2:113, 2:148, 2:150
- *barberkniv* 2:370
- *knivkultur* 2:113, 2:150
- *skære skibe* 2:148, 2:150-51, 2:533
- know how* 1:15, 1:16, 2:33, 2:123, 2:133, 2:136, 2:140, 2:204, 2:226, 2:230, 2:248, 2:291, 2:398, 2:402, 2:410, 2:416, 2:420, 2:506, 2:524, 2:530
- kognitiv* 2:45, 2:47, 2:92-93, 2:97, 2:156, 2:159, 2:174-75, 2:184, 2:217, 2:225, 2:234, 2:329, 2:332, 2:395, 2:399, 2:403, 2:458, 2:466, 2:528, 2:530
- kollektiv* 1:70, 1:524
- *arbejdssituation* 1:170
- *erfaring* 1:163, 1:261
- *fantasi (yderliggjort)* 1:423, 1:482, 1:508, 2:526
- *forfatterkollektiv* 1:13, 1:23, 2:495-96, 2:514
- *form* 1:474
- *formulering* 1:136
- *fænomen* 1:490
- *handling* 1:170, 1:201
- *historie* 1:249, 1:437
- *identitet* 1:457
- *kamp* 1:159, 1:240-41
- *kollektivbevægelse* 1:236
- *konsum* 1:199
- *modstandsblok* 1:217
- *organisering* 1:100, 1:130, 1:158, 1:170, 1:201, 1:208
- *praksis* 1:167
- *produktion* 1:144, 1:215, 1:217
- *samvær* 2:497
- *selvorganisering* 1:115, 2:520
- *tilegnelse* 1:222
- *udtryksform* 1:509
- kollektivt* 1:267, 1:269, 1:290, 1:339, 2:241, 2:336
- *kollektivt kakafonisk kor* 2:414
- *kollektivt udøvet fortælling* 2:98, 2:185
- kolonialisme* 1:36, 2:504
- koloniherrer* 1:107, 1:110
- kolonikrig* 1:228
- kolonisering* 2:93
- kolonitid* 1:302
- kommersialisering/kommerciel*
- komparation/komparativ metode* 1:40, 2:104, 2:106, 2:402, 2:519
- kompensatorisk* 1:30, 1:53, 1:79-80, 1:103, 1:116, 1:158, 1:185, 1:192, 1:208, 1:218, 1:221, 1:265, 1:299, 2:500, 2:502, 2:525
- kompleksitet* 2:30, 2:104, 2:178, 2:384, 2:392, 2:400, 2:402, 2:497, 2:508, 2:510, 2:531
- kompleksitetsteori* 2:486-87, 2:489
- komplementær* 1:14, 2:98, 2:185-86
- komposition* 1:39, 2:348, 2:349, 2:359, 2:363, 2:409, 2:469
- konferens/magisterkonferens* 1:18, 1:24, 1:30, 1:31, 1:39, 1:40-41, 1:44, 1:69, 2:476, 2:495

- konflikt** 1:23, 1:57, 1:82, 1:91, 1:95, 1:124-25, 1:185, 1:199, 1:338, 2:159, 2:371
 – **magtkonflikt** 1:484
 – **opdragelseskonflikt** 2:194, 2:214, 2:256
 – **ødipuskonflikt** 2:101
konfliktbehandlere 1:386
konfliktforhold 1:55-57, 1:82, 1:86, 1:90, 1:101, 1:220
konfliktforløb 1:66
konfliktladning 2:400
konfliktløsning 1:60, 1:125, 1:191, 2:396, 2:399
konfliktmønster 1:60
konfliktopløsningsmiddel 1:219
konfliktoptræning 1:164, 1:312
konfliktskyende 1:58
konfliktskabende 1:85
konfliktpil 2:400
konfliktsituation 1:124, 1:183
konfliktstof 1:55, 1:62
konfliktstruktur 1:97, 1:183, 1:185-86, 1:220
konfliktudladning 1:67
konstruktion 1:108, 1:133, 1:262, 1:301, 1:378, 1:407, 1:524, 1:564, 2:74, 2:91-93, 2:107, 2:175-77, 2:182, 2:194-95, 2:213, 2:221-22, 2:232-33, 2:251, 2:256-57, 2:286, 2:307, 2:377, 2:384, 2:446, 2:491-92, 2:509, 2:518-19, 2:528-29, 2:531-32, 2:534
konstruktivisme 1:34, 2:491, 2:508-09, 2:512
konsumfiksering 1:200, 1:202, 2:503
kontekst/kontekstualisering
krop 1:33, 1:120, 1:135, 1:155-56, 1:172, 1:231, 1:261, 1:337, 1:416, 1:422
kropsadfærd 1:173
kropsenergi 1:118
krops erfaringer 1:100
kropsfunktioner 1:120, 1:128, 1:135, 1:261
kropslig 1:114, 1:118-19, 1:126, 1:159, 1:219, 2:134, 2:176, 2:224
 – **kropsligt-fysisk** 1:272
 – **kropsligt fænomen** 1:130
 – **kropslig gestik** 2:393
 – **kropslig kultur(sammenhæng)** 1:459-60, 2:192, 2:254, 2:257
 – **kropslige legeformer** 2:288
 – **kropslig lyd giver** 1:409
 – **kropsligt sanselig** 2:262
 – **kropslige udtryksformer** 1:121, 1:293, 2:523
kropslige ytringer 2:28
kropslighed 1:133, 1:168, 1:300, 1:411
kropsløs 1:300
kropsprocesser 1:55
kropssprog 2:56
kropstilpasningsmæssig 2:425
kropsudfoldelse 2:522
kropsundertrykkelse 1:247
kultur af børn/børns egen kultur 1:498, 2:62, 2:112, 2:114, 2:303, 2:502-03, 2:523
kultur for børn 1:24, 2:221, 2:303, 2:309, 2:458, 2:477, 2:518-19, 2:522-23, 2:525
kultur med børn 2:221, 2:506, 2:518, 2:523, 2:525
kultur for, med, af 1:15
kulturalisering 1:272, 1:347
kulturaliseringsmaskine 2:492
 – **overkulturalisering** 2:203
kulturgeografi 2:227-28, 2:519, 2:532, 2:533
kulturhistorie 1:14, 1:21, 1:44, 1:392, 1:441, 2:99-100, 2:131, 2:187, 2:205, 2:232, 2:237, 2:279, 2:280, 2:287-288, 2:292, 2:314, 2:403, 2:425-426, 2:451
kulturradikal 1:70, 1:107-08, 1:175, 1:188-90, 1:236, 1:266, 1:302-07, 1:311-13, 1:389-90, 1:396-97, 1:567, 2:262, 2:268-69, 2:272, 2:366, 2:446-47, 2:457, 2:465-66, 2:478
kulturteknik 1:459, 2:51-53, 2:118, 2:134, 2:221, 2:402, 2:421
kunst/kunstner/kunstnerisk 1:16, 1:33, 1:40, 1:107, 1:145, 1:212, 1:276, 1:309, 1:311-17, 1:324-25, 1:356, 1:376, 1:411, 1:431, 1:473, 1:477, 1:498-99, 1:544, 1:554, 2:43, 2:61, 2:151-56, 2:190, 2:214, 2:226, 2:251-52, 2:259, 2:269-71, 2:289, 2:323, 2:328, 2:332-36, 2:364-67, 2:406, 2:419-23, 2:427, 2:458, 2:469, 2:473, 2:475
kunstabegrebet 1:70, 2:189

kvalitativ 1:108, 1:160, 1:169-170, 1:235, 1:292, 1:301, 1:325, 2:66, 2:74, 2:95, 2:103-104, 2:153, 2:182, 2:224, 2:247, 2:250, 2:274, 2:299, 2:302, 2:331, 2:478

kvanteteori 2:485

kæft/kæfte 1:15, 1:172, 1:199, 1:217, 1:225, 1:250, 1:276, 1:289, 1:344, 1:355, 1:357-58, 1:361, 1:397, 1:403, 1:422, 1:426-30, 1:435, 1:443, 1:449-52, 1:466, 1:473, 1:507, 1:517, 2:141-42, 2:172, 2:299, 2:305, 2:441, 2:502, 2:504

– **opkæftende** 2:97, 2:144, 2:185

kønsmæssig 1:237, 2:91, 2:176, 2:197, 2:227-28, 2:258

kønsrolle 1:20, 1:56, 1:185, 1:232, 1:240, 1:243, 1:310, 2:28-29, 2:144, 2:201

legeskultur 1:11, 1:13-18, 1:30-31, 1:107, 1:405, 1:450, 1:479, 2:48-49, 2:69-70, 2:85-86, 2:103-05, 2:123-25, 2:134, 2:155, 2:173, 2:184-87, 2:219-30, 2:247, 2:279-80, 2:310, 2:324, 2:334, 2:398, 2:404, 2:426-29, 2:496, 2:502, 2:506, 2:509, , 2:517-39

legemønstre, se *mønster/mønstre*

legeorienteret 1:107

legespæktiv/legens perspektiv 2:237, 2:533

legeteorier 2:93, 2:105, 2:236

legetøj 1:22, 1:119, 1:123, 1:157-58, 1:164, 1:227, 1:280, 1:333, 1:349, 1:362, 1:407, 1:415, 1:418, 1:467, 1:491, 1:497, 1:563-64, 1:566, 2:38, 2:44, 2:51, 2:65, 2:67, 2:73, 2:110, 2:114, 2:119, 2:131-32, 2:135-36, 2:196, 2:200, 2:221, 2:223-25, 2:247, 2:249, 2:258, 2:279, 2:283, 2:285-293, 2:297-98, 2:310, 2:425, 2:430, 2:472, 2:510, 2:513, 2:535

ligning 2:485-87, 2:490

lillen/Lillen/"lillen" 1:508-09, 2:28-31, 2:98, 2:114, 2:140-45, 2:159, 2:185, 2:407, 2:526

litterat 1:33, 1:338, 1:465-66, 2:204, 2:368, 2:372, 2:473

litteratur/litterær 1:19, 1:28, 1:39-40, 1:43-67, 1:70, 1:84, 1:108-09, 1:115, 1:189, 1:211, 1:235, 1:309, 1:325, 1:401, 1:444, 1:469, 2:72, 2:137, 2:190, 2:304, 2:334, 2:366, 2:382, 2:466-

68, 2:508

litteraturhistorie 1:272, 1:405, 1:527, 2:72, 2:82-83, 2:193, 2:213, 2:256, 2:468, 2:500-01

livssituation 1:159, 1:169, 1:181, 1:210, 1:236, 1:269, 1:283, 1:296, 1:305, 1:362-63, 1:414-16, 1:509, 1:523, 2:93, 2:149, 2:174, 2:195, 2:214, 2:235, 2:257, 2:264-65, 2:340-41, 2:362, 2:387

logos 2:159, 2:431

lyd 1:45, 1:113, 1:118-45, 1:199, 1:250, 1:256, 1:313, 1:328, 1:342, 1:401-02, 1:408, 1:431-33, 1:440, 1:489, 1:504-06, 2:58-59, 2:113, 2:133, 2:142, 2:226

– **computerspils-lyd** 1:484-86

– **genlyd** 1:429

– **lokalkvarterslyd** 2:228

– **omkringsvirrende** 1:109, 1:349, 1:418, 2:69

– **ord-lyd** 1:516-17

– **skydelyde** 2:135-36, 2:228

– **skydelydsdialekt-kort** 2:228

– **skydelydsdialoger** 2:136

– **stemningsagtig lyd** 1:109

– **ørenlyd** 2:25

lydarter 1:408, 1:431, 1:435, 1:450, 2:91, 2:175

lyddigter 1:273

lydgiver 1:409

lydløs 1:429-30

lydeffekter 2:85

lydhør 1:15, 1:287, 1:379, 1:385, 1:387, 1:429-30

lydmalende 1:129

lydmateriale 1:503

lyd og betyd 1:272-73, 2:355

lydudtryk 1:409

lyrisk syre 1:193, 2:371, 2:381

– **afsyret** 1:543

– **realsyre** 1:529

– **syrebad** 1:539

læse-let 1:73, 1:103, 1:187, 1:197-98, 1:204, 1:309, 1:312, 2:479

magnetfelt/magnetisme 2:483, 2:485-86, 2:490

magt 1:19-20, 1:25, 1:89, 1:247-49, 1:413-14, 2:38, 2:98, 2:142, 2:185, 2:195, 2:214-15,

- 2:257, 2:504, 2:524
- **adelsmagt** 1:178, 2:33
 - **kaosmagt** 2:33, 2:309, 2:458
 - **kapitalmagt** 1:297
 - **magtens stemme** 2:29, 2:142
 - **opdragelsesmagt** 1:266, 1:308, 1:323, 1:444, 1:459, 1:473, 1:483, 2:196, 2:258, 2:162, 2:267
 - **ordensmagt** 1:87, 1:186, 2:248, 2:355, 2:357, 2:407
 - **patriarkalsk magt** 1:554
 - **samfundsmagt** 1:186, 2:36
 - **statsmagt** 1:81, 1:136, 1:175-76, 1:398, 2:260
 - **vanmagt** 1:539
 - **voksenmagt** 2:331
- magtagenturer** 1:143
- magtbalance** 1:268, 1:279, 1:358
- magtbegær** 1:554
- magtbestemt** 1:314
- magtesløs** 1:210, 1:218, 1:221, 1:225
- magtfaktor** 1:163
- magtfigur** 2:29, 2:142
- magtforhold** 1:50, 1:260, 1:277, 1:316, 1:321, 2:283
- magtfuld** 1:497, 2:46, 2:164
- magtfuldkommenhed** 1:444
- magthaver** 1:148, 1:241, 1:260-62, 1:458, 1:547, 2:37, 2:524
- magthaverisk** 1:358
- magthierarki** 1:228, 1:239-41, 1:250
- magtinstans** 1:523, 2:363, 2:384
- magtkamp** 1:422-23
- magtkonfrontation** 1:510
- magtliderlig** 1:388
- magtstruktur** 1:46, 1:260
- magtspil** 1:423, 2:143
- magtudøvelse** 1:306, 1:384, 1:508, 2:265
- modmagt** 1:25
- marginaliseret** 1:562
- marxisme/marxistisk** 1:18, 1:23, 1:73-75, 1:100-02, 1:175, 1:236-39, 1:319, 1:381, 1:406, 1:477, 1:479, 2:361, 2:443-44, 2:503
- massemedier** 1:20, 1:70, 1:81-82, 1:84, 1:191, 2:360
- master i børne- og ungdomskultur** 1:13-14, 1:21, 1:26, 2:426, 2:428-29, 2:479, 2:511, 2:534
- materiale** 1:19, 1:28, 1:60-61, 1:103, 1:154, 1:197-98, 1:211, 1:276, 1:403, 1:465, 1:503, 1:563, 2:58, 2:93, 2:151-52, 2:224, 2:251, 2:305, 2:332, 2:360, 2:388, 2:414-16, 2:451-52, 2:497, 2:507-08, 2:521, 2:533-35
- materialebevidsthed** 1:211, 2:152
- materialitet** 1:14, 1:34, 1:121, 1:130, 1:212, 2:502
- materiel** 1:34, 1:92, 1:165-66, 1:196-97, 1:218-20, 1:246-47, 1:262, 1:301, 1:317, 1:413-15, 1:467, 1:503, 1:523, 2:39, 2:94, 2:279, 2:315, 2:384, 2:401, 2:431, 2:519, 2:528
- matrice** 1:272, 2:179, 2:190, 2:367, 2:379, 2:386, 2:398, 2:400, 2:417, 2:419, 2:452, 2:458, 2:472, 2:483, 2:506, 2:528
- mediebrug** 1:14, 2:429
- mediekonsum** 1:85, 1:100, 1:167, 1:173, 1:198, 1:209, 1:217, 1:280-81, 1:296, 1:415, 1:445, 1:467, 1:495, 2:66, 2:136
- mellemlag** 1:77, 1:80-81, 1:83-90, 1:96-98, 1:104-05, 1:186-189, 1:245, 1:303-04, 1:312, 1:474, 2:267
- merværdi** 1:84, 1:98, 2:525
- mesterlære** 1:92, 1:193, 2:431
- metafor/metaforisk** 1:17, 1:107, 1:406, 1:445, 2:932:168, 2:177-78, 2:180-83, 2:233-34, 2:370-72, 2:409, 2:431-32, 2:458, 2:475, 2:486, 2:520, 2:528, 2:537
- **metonymisk/metaforisk diskurs** 2:161
- metaforståelse** 2:451
- metafortælling** 2:476
- metakognitiv** 2:395
- metakommunikation** 2:395, 2:528-29
- metaniveau** 2:17, 2:165, 2:401
- metareference** 2:17
- middelalder** 1:101-02, 1:135, 1:260, 1:302, 1:441, 1:479, 1:506, 1:551, 2:137, 2:155, 2:252, 2:304, 2:316, 2:328, 2:409, 2:438, 2:457, 2:484
- mobilitetskrav** 1:48
- mode/mood** 1:26, 2:89, 2:517, 2:531-33, 2:537, 2:539

- modernitet** 1:354, 2:92, 2:176, 2:328, 2:361, 2:376, 2:380, 2:386, 2:391, 2:402-03
- modernisme/modernistisk** 1:17, 1:24, 1:69, 1:107-10, 1:317, 1:401, 1:485, 1:552, 2:83, 2:153, 2:194-95, 2:213, 2:256-257, 2:299, 2:332-35, 2:360, 2:372-73, 2:379-82, 2:467, 2:473-75, 2:507, 2:520, 2:534
- modoffentlighed** 1:105-06, 1:159, 1:176, 1:204, 1:222, 2:361, 2:503, 2:522
- modstand/modstandsformer** 1:14, 1:116, 1:159, 1:162-64, 1:171-75, 1:208, 1:217, 1:239-40, 1:246, 1:260, 1:322, 1:335, 1:382, 1:412, 1:424, 1:476, 1:492, 1:523, 2:232, 2:362, 2:371, 2:419, 2:500-01, 2:503, 2:522, 2:525, 2:535
- modtekst/modtendens/modversion** 1:110, 1:192 1:201-02, 1:238, 1:334
- monopol** 1:74, 1:78, 1:148, 1:150, 1:192, 1:203, 1:238, 1:458, 1:473, 1:481, 1:519, 1:547
- mood**, se mode/mood
- moralistisk** 1:63, 1:107, 1:130-31, 1:133, 1:300, 1:304, 1:311, 1:477, 2:65, 2:208, 2:223, 2:262, 2:267, 2:289
- mundtlig/mundtlighed** 1:12, 1:14-18, 1:107, 1:183, 1:261-62, 1:281-83, 1:329-30, 1:349-51, 1:459-61, 1:471-477, 1:512, 1:535-36, 2:12-13, 2:51, 2:105-06, 2:118, 2:161-63, 2:194-95, 2:225-26, 2:254, 2:301-13, 2:336, 2:366, 2:449-451, 2:468, 2:475, 2:504-06, 2:522-23, 2:534-36
- munkemarxisme** 1:161
- myte** 1:19, 1:29, 1:63-64, 1:102, 1:227-30, 1:259, 1:268-69, 1:321, 1:364-66, 1:417, 1:427, 1:445, 1:494, 1:519-20, 1:533-34, 1:552, 1:562, 2:30, 2:64, 2:141, 2:189-190, 2:198, 2:206, 2:233, 2:256, 2:337, 2:342-44, 2:372, 2:379-80, 2:471, 2:500, 2:514, 2:527
- mytologisk** 1:39-40, 1:230, 1:287, 1:310, 1:462, 1:482, 1:493, 1:525, 1:564, 2:19, 2:30, 2:145, 2:159, 2:163-66, 2:230, 2:262, 2:292, 2:347, 2:438, 2:471-73
- mythos** 2:431
- mønster/mønstre** 1:19, 1:30-31, 1:58-63, 1:78, 1:121-23, 1:137, 1:182, 1:227, 1:262, 1:408, 1:502, 1:515-16, 2:30, 2:102, 2:149, 2:195-96, 2:229, 2:247, 2:289, 2:303, 2:376-77, 2:386-88, 2:472-473, 2:486-487, 2:491, 2:501, 2:513, 2:520, 2:536
- narrativ/narrativitet** 1:18-19, 1:22, 1:39, 2:159-60, 2:180, 2:219, 2:280, 2:324-25, 2:336, 2:348-49, 2:391-93, 2:413, 2:437, 2:443, 2:473, 2:486, 2:490, 2:530
- narratologi** 1:15, 1:19, 1:25, 1:31, 2:505-06, 2:513, 2:539
- naturalisere/naturalisering** 1:54, 2:93-94
- naturalisme/naturalistisk** 1:211, 1:391
- netværk** 1:20-21, 1:203, 1:349, 1:390, 1:423-26, 1:435, 1:450, 1:472, 1:482-83, 1:506, 1:512, 1:527, 2:12, 2:47-48, 2:76-77, 2:98-99, 2:123, 2:155, 2:177-78, 2:220-21, 2:280, 2:298, 2:303-04, 2:329, 2:428, 2:480, 2:510-11, 2:524, 2:531
- **formidlingsnetværk** 2:228
- **forskningsnetværk** 2:446
- **legenetværk** 2:525
- nonsens/nonsensdigtning** 1:107, 1:109, 1:121, 1:273, 1:364, 1:474, 2:268-69, 2:342, 2:344, 2:411, 2:474-75
- nykritik/nykritisk** 1:22-23, 1:25, 1:29, 1:69, 1:211, 1:406, 2:447-48, 2:465, 2:467, 2:502, 2:508, 2:510
- nysgerrighed** 1:16, 1:54, 1:173, 1:226, 1:242, 1:307, 1:362-64, 1:381, 1:435, 1:520, 1:553, 1:571, 2:14, 2:130-31, 2:245, 2:266, 2:295, 2:362, 2:428, 2:457, 2:537
- objektgørelse** 1:86, 1:96, 1:127, 1:159, 1:169-71, 1:197, 1:202, 2:94, 2:503, 2:522
- omfunktionering**, se funktion/funktionalisering
- omsyngning** 1:111, 1:133, 1:141, 1:143, 1:450, 2:228, 2:450, 2:457, 2:459
- opbrud** 1:19, 1:69-70, 1:115, 1:238, 1:260, 1:307, 1:315, 1:354, 1:402, 1:523-24, 2:124-25, 2:174, 2:232, 2:252, 2:266, 2:270-73, 2:292, 2:315-16, 2:376-77, 2:386-88, 2:402-03, 2:466-67, 2:508, 2:518
- opdragelse** 1:45-50, 1:77, 1:116, 1:138, 1:171-74, 1:178-86, 1:209, 1:236, 1:269, 1:307-08,

- 1:334, 1:362, 1:407-08, 1:415, 1:458-59, 1:483, 1:501-04, 2:45, 2:81-83, 2:114, 2:191-97, 2:253-64, 2:392, 2:360, 2:449, 2:467, 2:469, 2:504, 2:524, 2:533
- oplysningstiden:** 1:46, 2:40, 2:251, 2:309, 2:313
- optik** 1:16, 1:19, 1:27, 1:161, 2:17, 2:231-33, 2:291, 2:331, 2:415, 2:496, 2:513, 2:527, 2:532
- paradigme** 1:26, 1:235, 2:75, 2:95, 2:103, 2:154, 2:179-81, 2:185, 2:232, 2:287, 2:326, 2:400, 2:446, 2:451, 2:512
- parodi** 1:26, 1:118, 1:120-21, 1:126-27, 1:131, 1:133-34, 1:136,-138, 1:180, 1:201, 1:260-61, 1:272, 1:292, 1:356, 1:364, 1:474, 1:47, 1:494, 2:97, 2:133, 2:185, 2:200, 2:211, 2:291, 2:324, 2:331, 2:333, 2:342, 2:407, 2:414, 2:525
- pegebog** 1:54
- pendulsving** 2:33, 2:252
- performance** 1:26, 1:406, 2:96-98, 2:103-04, 2:184-85, 2:195, 2:215, 2:225, 2:227, 2:257, 2:349, 2:360, 2:369, 2:391-93, 2:401-03, 2:411-23, 2:490, 2:505-06, 2:514, 2:518-19, 2:524, 2:528, 2:533, 2:537
- perspektivisme** 1:14, 1:22-23, 1:28, 1:44, 1:211-12, 2:449, 2:467, 2:502
- pigeboer** 1:73, 1:79-80, 1:101, 1:185, 1:189, 1:231, 1:299-300, 1:301-02, 1:307-08, 1:310, 2:193, 2:196, 2:255, 2:258, 2:262-63, 2:266, 2:274
- pigeboesforfatter** 1:299, 2:266
- pigeboesnorm** 1:307
- plot** 1:493, 1:562, 2:331, 2:339, 2:267, 2:399
- poesiboer** 1:130, 1:474, 2:157, 2:327
- polær/tripolær** 1:98, 1:160, 1:185, 1:420, 1:483-84, 1:526
- positionering** 1:14, 2:16, 2:389, 2:399, 2:488, 2:527
- problemrealistisk** 1:54, 1:60, 1:77, 1:84-85, 1:99, 1:101-02, 1:300, 1:309, 1:320-23, 2:40, 2:193, 2:214, 2:255-56, 2:267, 2:272-74, 2:499
- produktivitet** 1:73, 1:96, 1:117, 1:137, 1:203, 1:222-23, 1:266, 1:275-76, 1:287, 1:294, 1:317, 1:351, 1:468-70, 2:93, 2:197, 2:221, 2:259, 2:274, 2:502, 2:505-07, 2:523
- produktionsforhold** 1:44, 1:48, 1:55, 1:91-92, 1:95, 1:98-100, 1:178, 1:479
- projektion** 1:62, 1:212, 2:40, 2:74, 2:93, 2:154, 2:174, 2:233, 2:263, 2:326, 2:399, 2:409, 2:512
- projektionsplatforme** 2:158
- projektionsmekanisme** 2:218
- proprietærbedrifter/proprietærpolitik** 1:161, 1:194
- protestaktioner** 2:369
- protestenergier** 1:99
- protestkultur** 1:110, 2:499
- protestudtryk** 1:103, 1:115, 1:171-72, 1:175, 2:97-98, 2:184-85
- psykologipsykologisk** 1:14, 1:33, 1:88, 2:14, 2:93, 2:95, se også **udviklingspsykologi**
- **barndomspsykologi** 2:205
 - **børnepsykologisk** 1:401
 - **individualpsykologisk** 1:67, 1:97, 1:268, 2:92, 2:532
 - **moralpsykologisk** 2:273
 - **parapsykologisk** 2:179
 - **socialpsykologisk** 1:40, 1:185, 1:239, 1:285, 1:321, 2:273, 2:369, 2:402
- psykologisere/psykologiserende/psykologisering** 1:40, 1:80, 1:87, 1:98, 1:364, 1:543-44, 1:562, 2:14, 2:27, 2:89, 2:124, 2:194, 2:214, 2:256, 2:274
- **bortpsykologisere** 2:14
- punktaktion** 2:91, 2:2:97, 2:175, 2:184, 2:226, 2:417
- **traderede, flukturerende æstetiske punktkaktioner (legende aktiviteter)** 2:91, 2:175, 2:221
- pædagogistisk** 1:43, 1:70, 1:107, 1:162, 1:485, 1:529, 2:245, 2:443
- rablende** 1:125, 1:134, 1:355-56, 1:361, 1:421, 1:427, 1:444, 1:472, 1:554, 2:32, 2:142, 2:162, 2:311, 2:525
- rammesætning** 2:181, 2:417, 2:506, 2:510, 2:528
- readymade** 2:346
- realsituation** 1:85, 1:88, 1:90, 1:97, 1:100,

- 1:114, 1:140, 1:165-66, 1:169, 1:177, 1:183,
1:185-86, 1:191-92, 1:199, 1:210, 1:220-22,
1:230, 1:232, 1:239, 1:250, 2:179-82, 2:399,
2:528
- refleksion** 1:11, 1:465, 2:235, 2:329, 2:360,
2:385, 2:389, 2:391-93, 2:395, 2:401-02, 2:420,
2:429-30, 2:448, 2:508, 2:531
- **andengrads refleksion** 2:392
- refleksionsformer/-typer** 2:391-92, 2:394,
2:401, 2:529-30
- refleksivitet** 1:22, 2:391-04, 2:422, 2:505,
2:526, 2:528-29, 2:537
- reformpædagogik/reformpædagogisk**
- relativitetsteori** 2:485, 2:490
- resistens** 1:127, 1:133-34, 1:136, 1:138, 1:144-
45, 1:149, 1:172, 1:194, 1:260, 2:500
- retorik/retorisk** 1:16, 1:211, 1:269, 2:252,
2:459, 2:467
- rigsdansk** 1:36-37, 1:459, 2:504
- rim og remser** 1:107, 1:109-10, 1:113, 1:120,
1:124, 1:130, 1:142, 1:162, 1:193, 1:262, 1:287,
1:317, 1:324, 1:328, 1:340-44, 1:469, 2:52,
2:190, 2:301-02, 2:443, 2:450, 2:457, 2:497,
2:499, 2:509, 2:512, 2:520
- **bogstavrim** 1:128
- **drillerim** 1:145,
- **enderim** 1:128
- **indrim** 1:128
- **navnerim** 1:123
- **rime og remse** 1:276, 1:290
- **u-rim** 2:25
- rim og rytme** 1:17, 1:19, 1:24-25, 1:109, 1:119,
1:125-26, 1:133, 2:25, 2:413
- **rim- og rytmeformler** 1:145
- **rim- og rytmestrukturer** 1:145
- rimier** 2:475
- rimformel** 1:128, 2: 307-08
- rimord** 1:134
- rimsystem** 1:117, 1:123
- rimteknik** 1:128
- ritual** 1:24, 1:104, 1:166-67, 1:232, 1:257,
1:425, 1:439, 1:441, 1:479, 1:501-02, 1:505-06,
1:509, 1:511, 1:513, 1:553, 2:15, 2:38, 2:129,
2:148, 2:208, 2:290, 2:356, 2:358, 2:419, 2:422
- **gavegivningsritual** 2:290
- **modritualisering** 1:501
- **opdragelsesritual** 1:138
- **retsritual** 2:37
- **ritualkultur** 2:432
- **strafritual** 2:224, 2:288
- ritualløshed/ritualmangel** 511, 1:513
- robinsonade** 1:60, 1:180, 1:523, 2:82
- rolleleg** 1:22, 1:34, 1:113, 1:137, 1:156, 1:173,
1:215, 1:276, 1:280, 1:284-85, 1:397, 1:412-
14, 1:426, 1:450, 1:507-08, 1:564, 2:16-17,
2:27-28, 2:51-53, 2:97-99, 2:103-04, 2:139-41,
2:151, 2:159, 2:164, 2:183-86, 2:226-27, 2:329,
2:367, 2:391-404, 2:406-07, 2:428, 2:452,
2:483-84, 2:526-27, 2:534
- rulletrappe/rullende trappe** 1:25, 2:85, 2:230,
2:530
- rytme** 1:17, 1:37, 1:45, 1:117-18, 1:121-23,
1:136-37, 1:145, 1:173, 1:250, 1:287, 1:329,
1:337, 1:342, 1:349-50, 1:403, 1:409-11, 1:418,
1:431, 1:450, 1:489, 1:503-05, 1:516-17, 1:524,
2:16, 2:56, 2:74, 2:97, 2:140, 2:151, 2:184,
2:226-28, 2:302, 2:378, 2:411, 2:520, 2:536
- råstof/råstoffer** 1:25, 1:217, 1:378, 1:427,
1:439, 1:543-44, 1:566, 2:30, 2:56, 2:98-99,
2:112-14, 2:133, 2:153-54, 2:185-86, 2:220,
2:234, 2:291-92, 2:324-26, 2:366, 2:407, 2:426-
27, 2:502, 2:519, 2:524-25, 2:528
- selvorganiseret/selvorganisering** 1:101,
1:114-15, 1:121-22, 1:138, 1:153-54, 1:171,
1:209, 1:220, 1:281, 1:413, 1:461, 1:475, 2:229,
2:487, 2:500, 2:503, 2:520, 2:522
- selvproduktion** 1:100, 1:200, 1:202, 1:283
- selvvirksomhed** 1:216-17, 1:222, 1:292, 1:413,
2:509
- semiotik/semiotisk** 1:36, 1:39-40, 2:492, 2:495
- situationisme** 2:416, 2:506
- skolarisering** 1:193, 2:174, 2:212
- skriftkultur** 1:18, 1:262, 1:271-72, 1:325-29,
1:445, 1:470, 2:91-92, 2:137, 2:161-63, 2:174-
77, 2:186, 2:209, 2:223, 2:331, 2:500, 2:512,
2:524, 2:530

- skrivning** 1:17, 1:203, 1:276, 1:459, 1:461, 1:463, 1:474, 2:49, 2:385, 2:416, 2:433, 2:505
- skriveværksted** 1:221, 2:221, 2:412, 2:507
- skræk- og advarselitteratur** 2:189
- skrøner** 1:15, 1:147, 1:286, 1:288, 1:323, 1:355-59, 1:460, 1:466, 1:471-72, 1:474, 1:520, 2:32, 2:83, 2:129, 2:208, 2:223, 2:240-41, 2:245, 2:254, 2:274, 2:289, 2:359, 2:407
- skæmteeventyr** 1:103, 1:116, 1:144, 1:260-61, 1:357, 1:549, 2:190, 2:241, 2:359, 2:499
- sladder** 1:108, 1:113, 1:124, 1:144, 1:267-68, 2:435-40, 1:472, 1:476, 2:11, 2:32, 2:407, 2:462, 2:526
- socialisation** 1:23-25, 1:45-48, 1:56-61, 1:85-86, 1:113-16, 1:157-60, 1:178-81, 1:184-87, 1:215-23, 1:471, 2:49, 2:91-92, 2:173, 2:215, 2:234, 2:257, 2:402, 2:452-53, 2:496-99, 2:501-03, 2:509
- sorteringsapparat** 1:83
- speciale** 1:18, 1:29, 1:33, 1:39, 1:69, 1:105-06, 1:252, 1:353-54, 1:393, 2:71, 2:76, 2:85, 2:109, 2:371, 2:373, 2:452, 2:462, 2:495, 2:505, 2:511
- sprogbrug** 1:39, 1:121, 1:130, 1:135, 1:202, 1:247, 1:261, 1:268, 1:279, 1:312, 1:321, 1:417, 1:510, 1:571
- sprogudøvelse** 1:113, 1:293, 1:470, 2:520
- spændingsfelt** 1:89, 1:168, 1:191, 1:267, 1:279, 1:412, 1:461, 1:501, 1:508, 2:160, 2:239-40, 2:399, 2:420, 2:483, 2:526
- spændingslitteratur** 1:50, 1:55-60, 1:66-67, 1:80, 1:184, 1:186, 1:192, 1:231, 1:299, 1:321, 1:334, 1:484, 2:273
- stemning** 1:26, 1:95, 1:109, 2:12, 2:89, 2:531-32, 2:539
- stilholdning** 1:39-40, 1:52, 2:89
- stof** 1:27, 1:34, 1:109, 1:193, 1:213, 1:406, 1:423, 1:465-66, 1:471-72, 1:516, 1:544, 1:552, 2:13, 2:58, 2:103-07, 2:173, 2:198, 2:217, 2:293, 2:379, 2:399, 2:418, 2:466, 2:490, 2:508-09, 2:521
- story/storyteller** 2:15, 2:17, 2:159, 2:159, 2:397, 2:399-400, 2:423, 2:483, 2:527, 2:530
- strukturalisme/strukturalistisk** 1:22, 1:40, 2:466, 2:495-96
- symbol/symbolsk** 1:33, 1:62, 1:109, 1:257-60, 1:268-69, 1:364-66, 1:465, 1:485-86, 1:522, 1:562, 2:12, 2:30, 2:96-98, 2:131, 2:145, 2:156-57, 2:174, 2:183-85, 2:207, 2:220-21, 2:287-88, 2:328, 2:345-346, 2:386, 2:399, 2:475, 2:500, 2:517-520, 2:522-523, 2:533
- symbolsk æstetiske (produkter og)udtryksformer** 1:271, 2:96-97, 2:157, 2:174, 2:183-84, 2:220-21, 2:287, 2:355-56, 2:392, 2:458, 2:520, 2:522-523, se også **æstetik**
- synæstetisk perception** 2:147
- tegnaserier** 1:14, 1:24, 1:70, 1:85, 1:103, 1:105, 1:191, 1:227, 1:281, 1:293, 1:308-310, 1:331, 1:340, 1:351, 1:361, 1:421, 1:443, 1:452, 1:469, 1:493, 1:497, 1:519, 1:559, 1:567-568, 2:32, 2:65-66, 2:73, 2:82, 2:147-148, 2:157, 1:190, 2:192, 1:223, 2:250, 2:255, 2:266, 2:279, 2:289, 2:297, 2:327, 2:330-331, 2:405-406, 2:459, 2:477, 2:514-515
- topografi/topografisk** 1:62, 2:89, 2:487-90, 2:495, 2:531-2
- tradere/tradering** 1:24-25, 1:34, 2:48, 2:91, 2:96-97, 2:99, 2:155, 2:175-78, 2:183-86, 2:225-26, 2:325, 2:329-30, 2:518, 2:521, 2:523, 2:530, 2:533
- transfer** 1:253, 1:391, 2:462
- troldtøj** 1:543-44, 2:81-82
- tungebrækkere** 1:128, 1:130, 1:456, 1:536, 2:302, 2:355, 2:475
- udførelsespraksis** 2:15
- udtryksformer, se æstetiske udtryksformer**
- udviklingskonstruktion** 1:108, 2:91-92, 2:103, 2:107, 2:173, 2:182, 2:187, 2:446, 2:518-19, 2:528-29, 2:531-32, 2:534
- udviklingspsykologi** 1:23, 1:26, 1:43, 1:61, 1:312, 1:563, 2:45, 2:52, 2:92, 2:97, 2:101, 2:107, 2:174, 2:184, 2:232-33, 2:236, 2:268, 2:287, 2:302, 2:466, 2:522
- udøvelse** 1:15, 1:125, 1:139, 1:193, 1:306, 1:358, 1:408, 1:428, 1:461-62, 1:497, 1:515, 2:44, 2:65-66, 2:72-74, 2:112, 2:121, 2:133, 2:155, 2:197, 2:224-47, 2:249, 2:262, 2:274,

- 2:297, 2:392, 2:420, 2:447, 2:459, 2:526, 2:530
udøvelsesposition 1:34
ungdomslitteratur 1:55, 1:57-58, 1:60, 1:75, 1:77-106, 1:239, 1:248, 1:252, 1:308-09, 1:315, 1:318, 1:323, 1:367, 1:559, 2:41, 2:267-68, 2:272, 2:305, 2:336, 2:350, 2:352-53, 2:404, 2:471, 2:509, 2:516
video 1:24, 1:174, 1:283, 1:482-83, 1:491-93, 1:565, 2:44, 2:57, 2:65-66, 2:73, 2:86, 2:117, 2:131, 2:193, 2:210, 2:218, 2:221-23, 2:229, 2:249, 2:255, 2:279, 2:289, 2:306, 2:317, 2:405-06, 2:414, 2:505
vækstpædagogik 1:175, 1:189, 1:303, 1:396-398, 1:401
ytringsmonopol 1:203, 2:502
æstetik 1:13-28, 1:39-40, 1:155, 1:193, 1:219-22, 1:242-50, 1:267-68, 1:275, 1:329-30, 1:385, 1:412-13, 1:461, 1:523-24, 1:541, 2:152:82-83, 2:103-04, 2:135, 2:154-57, 2:225-228, 2:261-63, 2:302-04, 2:365-67, 2:402-03, 2:412-22, 2:446-48, 2:467, 2:470-75
 – *artistisk-æstetisk* 1:272, 2:416, 2:504
 – *baumgartensk æstetik* 2:469-70
 – *fotografisk æstetik* 2:83
 – *ekspressivt æstetisk* 2:95
 – *kunstæstetisk/kunstnerisk æstetisk* 1:490, 2:251, 2:419, 2:152, 2:265
 – *kvantitativ æstetik* 1:39
 – *maskinæstetisk* 1:530
 – *moralsk-æstetisk* 1:552
 – *oral kulturel æstetisk sfære* 1:271
 – *politisk æstetik* 1:222, 1:247, 1:250
 – *pædagogisk-æstetisk* 1:324
 – *sanselig æstetisk* 1:199, 1:202, 2:401
 – *symbolsk-æstetisk* 1:211, 2: 251, 2:402-03, 2:518
 – *tværæstetisk* 2:505
 – *vareæstetik* 1:157, 1:190
 – *æstetisering* 2:189
 – *æstetisk-kulturel* 2:417
 – *æstetisk-rytmisk* 1:109, 2:520
æstetisk dannelse 2:458
æstetisk dimension 1:268-69, 1:272, 1:405, 2:283, 2:427, 2:469
æstetisk erfaring(sdannelse) 2:427, 2:519
æstetisk erkendelse 2:417, 2:427
æstetisk fantasi 1:363
æstetisk felt 2:448, 2:451, 2:521
æstetisk form 2:105, 2:227, 2:299, 2:376, 2:401, 2:426, 2:502
æstetisk formel 1:167, 1:278, 2:240
æstetisk færdighed 2:334, 2:420
æstetisk gestik 2:329
æstetisk kompetence 2:153, 2:507
æstetisk kompleksitet 2:510
æstetisk læreproces 2:421, 2:428-30
æstetisk mekanisme 2:490
æstetisk optik 2:415
æstetisk praksis 1:107, 1:219, 1:250-51, 1:313, 2:83, 2:192, 2:195, 2:214, 2:252, 2:254, 2:256, 2:266, 2:370, 2:415, 2:417, 2:458, 2:497, 2:505, 2:533
æstetiske processer/produkter 2:414-14, 2:417, 2:420-22, 2:429
æstetisk refleksivitet 2:395, 2:539-30
æstetisk udtryk 1:40, 1:44, 1:108, 1:202, 1:219, 1:221, 1:223, 1:246, 1:249-50, 1:306, 1:319, 2:51, 2:89, 2:144, 2:173, 2:175, 2:182, 2:272, 2:412, 2:415, 2:420, 2:448, 2:451, 2:458, 2:499
æstetiske udtryksformer 1:249, 1:268-69, 1:271-72, 1:279, 1:290, 1:408, 1:411, 2:23, 2:28, 2:74, 2:91, 2:175-76, 2:219, 2:225, 2:251, 2:280, 2:287-88, 2:416, 2:421, 2:458, 2:461
æstetiske vildskaber 2:255
æstetiske virkemidler/udtryksmidler 1:211, 2:513, 2:426
æstetiske virkningsformer 1:269
æstetisk virksomhed 1:249, 2:519
aarhushistorie/aarhusvits 1:453, 2:305

Navneregister

- Abildstrøm, Jytte** 1:205
Adorno, Theodor 1:17, 1:30, 2:514
Albeck, Ulla 1:211
Alice i Eventyrland 1:265, 1:364, 2:83, 2:242, 2:473
Ambjörnsson, Gunilla 1:212, 1:266, 2:476
Andersen, Benny 1:70, 1:273, 1:317, 1:517, 2:302, 2:304, 2:360, 2:467, 2:507
Andersen, H.C. 1:18, 1:24-25, 1:36, 1:59, 1:107, 1:182, 1:261, 1:265, 1:272, 1:362-63, 1:366, 1:436, 1:439, 1:466, 1:549, 2:72, 2:83, 2:89, 2:118, 2:190, 2:193-98, 2:204, 2:213-15, 2:255-59, 2:269-70, 2:310, 2:334-35, 2:340-41, 2:359-60, 2:366, 2:373, 2:375, 2:410, 2:421, 2:437, 2:449, 2:457, 2:463, 2:471-78, 2:488-90, 2:495, 2:505-08, 2:520
Apter, Michael 2:532
Ariès, Philippe 2:91, 2:175, 2:206, 2:237, 2:286, 2:313, 2:315-16, 2:453, 2:509
Askov Højskole 1:16
Bali 2:15-17, 2:97-98, 2:184-85, 2:208, 2:527, 2:530
Bakhtin, Mikhail 1:26, 2:496
Barks, Carl 1:189, 1:490, 2:331
Barlby, Finn 1:237, 1:251, 2:500
Bateson, Gregory 1:26, 2:89, 2:105, 2:178, 2:181, 2:232, 2:372, 2:395, 2:417, 2:506, 2:528-30, 2:532, 2:537
Beaumont, Madame de 1:551-52, 2:192, 2:254, 2:471
Beckett, Samuel 1:204, 1:365, 2:344
Benjamin, Walter 1:26, 1:438, 2:105, 2:313-14, 2:514, 2:534
Beskow, Elsa 1:272, 2:262
Biblioteksskolen 1:40, 2:76, 2:127-28, 2:511
BIN Norden 1:11, 1:20-21, 1:466, 2:513
Birkeland, Tøger 1:60, 1:66, 1:84, 1:87, 1:101, 1:104, 1:312-13, 2:268, 2:499
Biskops Arnö 1:527, 2:203
Bixen 1:20, 1:148, 1:157, 1:318, 1:351, 1:354, 1:476, 1:527, 2:477, 2:479, 2:503
Bjørkvold, Roar 1:405
Blixen, Karen 2:320, 2:496
Boccaccio, Giovanni 2:189
Bohr, Niels 1:14, 1:35, 2:485, 2:490-91
Bourdieu, Pierre 2:403
Brecht Bertolt 1:205, 1:319, 2:484
Bruchac, Joseph 1:519, 1:533, 1:557
Bruhn, Ole 1:23, 1:39-40
BUKS 1:11, 1:20-22, 2:61, 2:86, 2:109, 2:111-12, 2:117-19, 2:127-28, 2:219, 2:281, 2:428, 2:502
Busch, Wilhelm 1:107, 2:335, 2:475
Bødker, Cecil 1:69-70, 1:108, 1:190, 1:236, 1:266, 1:314-15, 1:317, 1:401, 1:521, 1:523, 1:525, 1:544, 1:553-54, 2:269-70, 2:360, 2:375-388, 2:466-67, 2:474-75, 2:506-08
Børnehaveseminarier /børnehaveseminarier 1:19, 1:40, 1:69, 1:150, 1:167, 1:189, 1:275, 1:337-38, 1:389-91, 1:398, 1:402, 1:469, 2:75, 2:86, 2:319, 2:447-48, 2:452, 2:453, 2:457, 2:465, 2:479
Børnenes Bogsamling 1:298
Børnespejl 1:44, 2:38, 2:41, 2:469
Caillois, Roger 2:89, 2:105, 2:492
Campe, J.H 1:179-80, 2:192, 2:254, 2:469, 2:470-71
Carroll, Lewis 1:107, 1:109, 1:265, 1:363,

1:366, 2:83, 2:194, 2: 213, 2: 256, 2:341, 2:356,
2:473-75

Chaucer, Geoffrey 2:189

Chomsky, Noam 2:217

Christensen, Bernhard 1:44, 1:306, 1:389-91,
1:396, 2:457, 2:456

Christensen, Christian 1:201, 1:472, 2:466

Christensen, Inger 2:436, 2:473, 2:487-89

Christian Erichsens Forlag 1:187, 1:298

Christensen, Nina 2:510-11

Cleaver, Eldridge 1:208, 1:466

Clevin, Jørgen/clevinisme 1:70, 1:144, 1:190,
1:311, 1:313, 1:396

Cobra 1:391

Coninck-Smith, Ning de 1:11, 1:21, 2:531

Cooper, J.F. 1:519, 1:533, 2:195-96, 2:214,
2:256, 2:258, 2:475

Corsaro, William 1:28, 1:30, 2:104, 2:526

Csikszentmihalyi, Mihaly 2:532

Cunningham, Hugh 2:313, 2:315-16

Dahlerup, Pil 1:70, 2:476

Dal, Erik 1:109

Danbolt, Gunnar 1:21, 1:110, 2:409, 2:416

*Darwin, Charles/darwinisme/neod-
arwinisme* 1:365-66, 2:344, 2:492

Defoe, Daniel 2:192, 2:254

Den lille Rødhætte 1:29, 1:58-67, 1:183, 1:229,
1:257-59, 1:261, 1:64-65, 1:269, 1:272, 1:383,
1:465, 1:511, 2:166, 2:189-90, 194-96, 214-15,
256-58, 2:472, 2:498, 2:500, 2:508

Den store Bastian 1:107, 1:180, 1:201, 2:335,
2:475

Disney, Walt 1:126, 1:135, 1:564, 2:189, 2:405,
2:471-72

Dostojevski, Fjodor 2:484

Døør, Jørgen 1:162

Egebak, Niels 1:40

Einstein, Albert 1:35, 2:485, 2:490-92

Enerstvedt, Åse 1:21, 1:24-25, 1:405, 1:466,
2:107, 2:521, 2:535

Engels, Friedrich 1:440

Enzensberger, Hans Magnus 1:16, 2:302,
2:304

Fibonacci, Leonardo 2:487

Fiolteatret 1:205

Fjord Jensen, Johan 1:13-14, 1:19, 1:22-24,
1:29, 1:39-40, 1:43-44, 1:69, 1:211-12, 1:390-
93, 1:405, 2:445, 2:447-48, 2:451, 2:466-67,
2:495, 2:498, 2:502, 2:514, 2:522

Fo, Dario 1:205, 1:508, 2:369, 2:416, 2:16,
2:30, 2:140

Francke, August Hermann 2:189

Freud 1:208, 1:268, 1:397, 2:101, 2:105, 2:337,
2:443, 2:472

Gadamer, Hans-Georg 2:525, 2:532, 2:536

Geertz, Clifford 1:24-25, 2:15, 2:95, 2:98,
2:103-04, 2:183-84, 2:186, 2:208, 2:519, 2:527,
2:532

Giddens, Anthony 2:391, 2:529, 2:537

Gleerup, Jørgen 1:21

Greimas, Algirdas Julien 1:15, 2:483, 2:486

Grimm, brødrene 1:62-64, 1:108, 1:116,
1:209, 1:261, 1:264, 1:271-72, 1:396, 2:189,
2:193-95, 2:213-15, 2:255-57, 2:269, 2:449,
2:471-74

Grundtvig, Svend 1:466, 2:197, 2:259

Gulløv, Eva 1:492

Gubar, Marah 2:511-12

Guss, Faith 1:11, 1:21

Gøssel, Astrid 1:44, 1:389, 1:396, 2: 457-58,
2:465

Habermas, Jürgen 2:514, 2:522

Hall, Stuart 2:535

Hastrup, Kirsten 1:24, 2:103

Hebdige, Dick 2:535

Helsing, Lennart 1:107, 1:109-10, 1:121,
1:273, 1:489

Henningsen, Lars 1:24, 2:412-14, 2:422, 2:506

Henriksen, Børge Roger 1:389, 2:465

Hoffmann, E.T.A. 1:182, 2:195, 2:214, 2:257

Hoffmann, Heinrich 2:335, 2:475

Hoffmeyer, Jesper 2:492

Holbek, Bengt 1:21, 1:24, 1:271-72, 1:405,
1:465-66, 2:107, 2:520, 2:525, 2:535

Horkheimer, Max 2:313

Huizinga, Johan 1:26, 1:441, 2:89, 2:105,

2:217, 2:299, 2:492, 2:525, 2:532, 2:536

Højholt, Per 1:109, 1:330, 2:471, 2:507

Haarder, Bertel 1:350, 1:473, 2:119

Ignazio, Lloyola 2:252

Information k

Jacobsen, J.P. 1:18, 1:22, 1:24, 1:33, 2:89,
2:372-73, 2:473, 2:489, 2:498, 2:505, 2:508

Jensen, Jesper 1:205

Jensen, Louis 1:561-62, 2:274, 2:412-13,
2:418-19, 2:421, 2:474, 2:501, 2:506

Jessen, Carsten 1:11, 1:21, 1:26, 1:479, 2:531-
32

Johansen, Rudolf Broby 1:149, 2:320-21

Johansen, Stine Liv 1:26, 2:531-32

Johnson, Mark 2:218

Jorn, Asger 1:16, 1:18, 1:35-36, 1:391, 2:265,
2:304, 2:366-67

Juel, Jens 2:313

Juncker, Beth 1:11, 1:21, 1:25, 2:335, 2:511,
2:513, 2:531

Jürgensen, Dennis 1:492, 2:501

Kampmann, Jan 1:11, 1:21, 1:25, 2:531

Karoff, Helle, se Skovbjerg, Helle

Kildegaard, Bjarne 2:77, 2:313

Kierkegaard, Søren 2:529

Kirkegaard, Ole Lund 1:22, 1:70, 1:190,
1:226, 1:236, 1:266, 1:272, 1:314, 1:322, 2:118,
2:194, 2:213, 2:256, 2:269, 2:273, 2:335, 2:355,
2:357, 2:358-370, 2:383, 2:407, 2:467, 2:475,
2:501, 2:506-08

Kjøller, Povl 1:205

Klit-Per 1:300-02, 1:125, 2:261

Kluge, Alexander 1:105-06, 1:164, 1:176,
1:208, 2:503, 2:516, 2:522, 2:535, 2:539

Knold og Tot/Max und Moritz 2:333, 2:335,
2:475

Kolding Højskole 1:161, 1:205, 2:499

Klintberg, Bengt av 1:25, 1:405-06, 1:466,
2:103, 2:107

Kompan 1:20, 2:280

Kreisberg, Ove 1:527, 2:477

Kristensen, Evald Tang 1:24-25, 1:130, 1:259,
1:343, 1:441, 1:466, 2:101, 2:520

Kristensen, Niels K. 1:297

Kristensen, Sven Møller 1:23, 1:70, 1:389-90,
2:360, 2:366, 2:465-66, 2:497, 2:502

Kungälv 1:205

Kaalund, H.V. 1:272

Lakoff, George 2:218

Lego 1:15, 1:20, 1:291, 1:497, 1:525, 1:530,
1:563-68, 2:157, 2:280

Leakey, Richard 2:218

Lindgren, Astrid 1:52, 1:59, 1:107, 1:265,
1:269, 1:272, 1:570, 2:195, 2:215, 2:257, 2:341,
2:347

Liversage, Toni 1:162

Lykke, Nina 1:465

Lærerhøjskolen/Danmarks Lærerhøjskole

1:19, 1:40, 1:338, 2:75-76, 2:319

Løgstrup, K.E. 1:161, 2:497

Majakovskij, Vladimir 1:273

Mallarmé, Stephane 1:109, 2:473

Mandelbrot, Benoit 2:486, 2:489

Marx, Karl 1:440, 1:447, 2:443

Mathiesen, Egon 1:70, 1:107, 1:189, 1:225-26,
1:305-05, 1:313-14, 1:366, 1:389-90, 1:567-
68,2:83, 2:118, 2:194, 2:213, 2:256, 2:265,
2:268-69, 2:274, 2:328, 2:330, 2:335, 2:360,
2:366, 2:465, 2:477, 2:479, 2:501

Mathiesen, Eske K. 1:357-58, 1:549, 2:476

Matisse, Henri 1:110

Maxwell, James Clerk 2:485

Merkel, Johannes se Richter og Merkel

Mis med de blå øjne 1:189, 1:225-26, 1:305-
06, 1:314, 1:568, 2:66, 2:83, 2:265, 2:269,
2:330, 2:335, 2:366

Morgenstern, Christian 1:107, 1:109

Mors, Niels 1:11, 1:20-21, 1:148, 1:162, 1:338,
1:353-54, 1:527, 2:523

Mossin, Steffen 1:162

Münchhausen, Baron von 1:355, 1:359

Munksgaardgruppen 1:43, 1:70, 2:477

Mählqvist, Stefan 1:266, 1:361-367, 2:339-52,
2:501, 2:506, 2:507-08

Newton, Isaac 1:473, 1:478, 2:485, 2:491

Nielsen, Erik Kaas 1:25, 1:107, 1:144, 1:466,

- 2:99, 2:301-04, 2:520-21
Negt, Oskar 1:105-06, 1:164, 1:176, 1:204, 1:208, 2:503, 2:514-16, 2:522, 2:525, 2:535-36, 2:539
Nordisk Institut 1:18, 1:21, 1:212, 1:353, 1:392, 1:465, 2:457, 2:466, 2:502
Næsgaard, Sigurd 1:389, 1:396
Odense Universitet 1:20-21, 2:127-28, 2:309
Odinteatret 1:204
Olsen, Ib Spang 1:189, 1:313, 1:544, 2:118, 2:194, 2:198, 2:213, 2:256, 2:259, 2:268-69, 2:360
Opie, Iona og Peter 1:25, 1:441, 2: 293, 2: 299, 2:302, 2:336, 2:404
Ovesen, Hans 1:100, 1:102, 1:162, 1:235-52, 1:266, 1:319-20, 2:272, 2:501
Pais, Abraham 2:485
Palle alene i verden 1:189, 1:266, 1:304-05, 2:66, 2:265
Palm, Göran 1:107, 1:212, 2:476
Passer, Dirch 1:422, 1:465, 2:411
Peters Jul 1:201, 2:197
Perrault, Charles 2:189
Peder Most 1:80, 1:299, 2:262
Picasso, Pablo 1:110, 1:489, 2:369
Piaget, Jean 2:105, 2:466
Piø, Iørn 1:21, 1:24-25, 1:30, 1:405, 1:465, 2:301, 2:371, 2:520, 2:535
Planck, Max 1:485-86
Propp, Vladimir 1:25-26, 1:465-66, 2:483, 2:486, 2:488, 2:520-21, 2:525, 2:535
Quist Møller, Flemming 1:59, 1:190, 1:236, 1:312, 1:314-15, 1:366, 2:66, 2:269-70, 2:360, 2:382, 2:507
Rasmussen, Steen Eiler 1:107
Reuter, Bjarne 1:266, 1:322, 1:531, 2:273, 2:369, 2:501
Reventlower 1:194
Richter, Dieter og Johannes Merkel 1:25, 1:103, 1:207-10, 1:271, 2:471, 2:501, 2:503, 2:525
Ricoeur, Paul 2:484-85
Rifbjerg, Klaus 1:70
Rifbjerg, Sofie 1:389, 1:391, 1:396, 2:465
Robinson Crusoe 1:179-80, 1:182, 2:82, 2:192, 2:254, 2:469-70
Robin Hood 1:156, 1:200, 1:299, 1:357, 1:482, 1:507, 1:564, 2:123, 2:132, 2:200, 2:248, 2:274, 2:363, 2:405, 2:407, 2:472
Rodari, Gianni 1:25-26, 1:273, 2:525
Roos, Lise 1:383-84
Rousseau, Jean Jacques/rousseauisk 1:46, 1:302, 1:396, 2:191, 2:233, 2:251, 2:253, 2:263, 2:470-71, 2:512
Rødhætte, se Den lille Rødhætte
Scarry, Richard 1:43, 1:70, 1:311
Schmidt, Jytte Rahbek 1:70, 1:107, 1:390, 2:457
Schousboe, Ivy 2:492
Scott, Walter 1:184, 1:231, 2:196-97, 2:258-59, 2:475
Shakespeare, William 1:489, 2:484
Sigsgaard, Jens 1:30, 1:189, 1:266, 1:304-05, 1:515-16, 1:567, 2:265, 2:366, 2:477
Sigvaldi, Otto 1:70, 1:317, 1:469
Silas-bøgerne 1:70, 1:236, 1:266, 1:301, 1:315-17, 1:319, 1:521-25, 1:553-54, 2:270-72, 2:360, 2:376-77, 2:381-87, 2:474, 2:476, 2:507-08
Simonsen, Inger 1:103, 1:272, 2:469
Skautrup, Peter 1:392
Skovbjerg, Helle 1:26, 2:531-32
Skyggebjerg, Anna Karlskov 2:511
Steen, Vagn 1:70, 1:109, 1:273, 1:317, 2:360, 2:474, 2:507
Stifinder 1:59, 1:66, 1:185, 1:227-33, 2:195, 2:214, 2:256
Strange, Ebba 1:70, 1:389-91, 1:397, 2:444
Stybe, Vibeke 1:30, 1:44, 1:272, 2:38, 2:41, 2:237, 2:469-70, 2:476
Stjernfelt, Frederik 2:485, 2:488-89
Sundin, Bertil 1:405
Sutton-Smith, Brian 1:25, 2:105, 2:107, 2:519, 2:532, 2:534
Svalegangen 1:203
Søndags-B.T. 1:13, 1:23-24, 1:39, 2:89, 2:468, 2:495

- Sønsthagen, Kari** 1:162
- Sørensen, Anne Scott** 1:11, 1:21, 2:531
- Sørensen, Jens Smærup** 1:36, 1:529-30, 1:536, 2:373
- Sørensen, Villy** 1:69, 1:108-09, 1:401, 1:465, 2:371, 2:375, 2:466
- Tarzan** 1:156, 1:280, 1:301, 1:307, 1:424, 1:443-45, 1:482, 1:507, 1:525, 1:564, 2:56-57, 2:204, 2:266, 2:305, 2:347, 2:365, 2:405, 2:410
- Thestrup, Klaus** 1:26, 2:531-32
- Thom, René** 2:485-86
- Tjukovskij, Kornej** 1:29, 1:273, 2:293, 2:48
- Tolkien, J.R.R.** 2:321
- Trevarthen, Colwyn** 1: 126, 1: 347, 2:404, 2:187, 2:100
- Turner, Mark** 2:235
- Tvind** 1:162, 1:317
- Uglspil** 1:103, 1:116, 1:209, 1:299, 1:355, 1:357-59, 1:519, 1:547, 2:363
- Ungermann, Arne** 1:189, 1:304-05, 1:366, 1:515-16, 2:265, 2:269, 2:366, 2:477
- Vendsyssel/vendsysselsk** 1:18-19, 1:28, 1:33, 1:36, 1:37, 1:108-09, 1:301, 1:341, 1:343, 1:373, 1:395, 1:459, 1:470, 1:508, 2:29, 2:55, 2:123, 2:142, 2:199, 2:203, 2:320, 2:447, 2:504
- Westergaard A. Chr.** 1:300, 2:261
- Vinterberg, Søren** 1:21, 1:70, 1:160, 1:162, 1:353, 1:527, 2:477
- Vosmar, Jørn** 1:212
- Vygotskij, Lev S.** 2:105, 2:528, 2:532
- Weinreich, Torben** 1:162, 2:274, 2:511
- Wernström, Sven** 1:52, 1:100-02, 1:200, 1:266, 1:318, 2:499
- Winge, Mette** 1:23, 1:194, 1:527, 2:468, 2:477, 2:500
- Ziehe, Thomas** 2:391, 2:529, 2:537
- Ørn. B.** 1:22, 1:113, 1:162, 1:248, 2:496
- Østerud, Erik** 1:212, 2:502
- Aabenhus, Jørgen** 1:21, 1:162
- Aarhus/aarhusianer/aarhusiansk** 1:16, 1:18-22, 1:24, 1:28-29, 1:33, 1:145, 1:147, 1:153, 1:205, 1:211, 1:290, 1:337-38, 1:341, 1:381, 1:389-90, 1:392, 1:395, 1:398, 1:427, 1:451, 1:454, 1:479, 2:55, 2:73, 2:85, 2:113, 2:118, 2:127,28, 2:278,2:305-06, 2:428, 2:452, 2:466-67, 2:477, 2:511
- Aarhusskolen** 2:447-48
- Aarhus Universitet/Universitetet** 1:18, 1:20-21, 1:35, 1:40, 1:69, 1:107, 1:161, 1:193, 1:211-12, 1:272, 1:338, 1:354, 1:389-90, 1:392, 1:395-96, 1:401-03, 1:527, 2:51, 2:55, 2:61, 2:67, 2:73, 2:76, 2:85, 2:109-11, 2:117, 2:119, 2:127-28, 2:428, 2:447, 2:457, 2: 465-66, 2:473-74, 2:476, 2:502, 2:509, 2:511, 2:522

Hvis man vil forstå barndommen i det samfund, vi lever i her og nu, er Flemming Mouritsens tekster et af de bedste steder at gå hen. Han har en unik evne til at åbne læserens øjne for, at børn ikke bare er ofre for deres omgivelser, men aktører, der bearbejder og former deres eget liv i det sociale fællesskab, han beskrev som »legekultur«. Det siger ikke så lidt om hans spændvidde, at han ikke bare havde blik for den traditionelle leg på gader og stræder, men også formåede at se, hvordan børn aktivt bruger de nye medier som råstof for nye lege og for socialt samvær.

Carsten Jessen,

Formand for IPA – The International Play Association

Flemming Mouritsen havde en helt unik evne til at se børn og forstå den måde, de udtrykker sig på. Og han udviklede selv en unik måde at studere og formidle dette på i grænselandet mellem kunst og forskning. Den foreliggende samling af hans tekster vil uden tvivl blive en kilde til fortsat inspiration for såvel forskere som formidlere af børnekultur og for alle dem, der arbejder med børn til daglig.

Anne Scott Sørensen,

Professor ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet

Flemming Mouritsen udviklede et nyt blik, som så alt i et nyt perspektiv – børn, deres leg, deres møder med kunst og kultur. Han åbnede og afgrænsede et forskningsfelt. Han åbnede kollegers, studerendes, politikeres og faglige praktikers øjne for, at der er mere form og mening og samvirkende betydning i sjov og pjat end nogen nogensinde kunne drømme om. Han fik os til at se med andre øjne, vurdere med andre alen og tage nye forskningsmæssige konsekvenser – og kampe! Ingen andre end Flemming kunne have gjort det. Mouritsens Metode vil blive vores chance for at samle, le, lære og bringe både forskning og formidling på dette centrale felt videre. Tak, Flemming!

Beth Juncker,

Dr. scient. bibl. i børnekultur og professor ved Det Informationsvidenskabelige Akademi, Københavns Universitet

Flemming Mouritsen var i en menneskealder en helt central figur i bestræbelsen på at tilkende udforskning af og praktisk respekt for børnekultur og ikke mindst børns egen kultur betydning, ligesom han på afgørende vis har bidraget til at styrke vores nysgerrighed i forhold til at forstå mangfoldigheden af børns leg. Det er derfor et vigtigt og yderst kærkomment initiativ, at hans tekster bliver samlet i en enkelt udgivelse, som kan bidrage til både at skærpe vores historiske bevidsthed om de senere årtiers børnekulturelle kampe, og til kritiske refleksioner over aktuelle tilbøjeligheder til at reducere børns leg til et instrument for bestemte og forhåndsdefinerede former for læring.

Jan Kampmann,

Professor og forskningsleder ved Center i Barndoms-, Ungdoms- og Familielivsforskning, Roskilde Universitet

Flemmings forunderlige finurligheder lever videre i hans mange bidrag til børnekulturen. Gid det må inspirere mange andre end mig, som er ham evigt taknemmelig.

Ning de Coninck-Smith,

Professor ved Pædagogisk Sociologi, Aarhus Universitet

tidsskrift for børne- og ungdomskultur **BUKS 60**
mouritsens metode – en børnekulturforskers arbejde 1972-2012

ISSN 0907-6581

ISBN 978-87-999363-0-4