KANON SOM RETTESNOR

KANON SOM RETTESNOR

MODERSMÅL-SELSKABETS
ÅRBOG 2005

C.A. REITZELS FORLAG A/S

KANON SOM RETTESNOR

© Forfatterne, Modersmål-Selskabet og C.A. Reitzels Forlag

Bogen er sat med Garamond
og trykt af Clausen Offset A/S, Odense

ÅRBOGSUDVALGET
Gerda Thastum Leffers
Søs Stadil Palm
Claus Tilling

Omslag og grafisk tilrettelægning:
Kitte Fennestad MDD

Redaktionel tilrettelægning:
Michael Blædel

Bogen er udgivet med støtte fra
Undervisningsministeriets tips- og lottomidler

ISBN 87-7876-449-1

Indhold

GERDA THASTUM LEFFERS
Forord 7

BENT PEDERSBÆK
Kulturkamp om kanon 11

BERTEL HAARDER
Det blivende. 19

JØRN LUND
Frihed og binding i danskundervisningen 23

JENS RAAHAUGE
Krudt til det danske sprog. 29

MARGRETHE VESTAGER
Slip fagene fri! 37

INGELISE MOOS OG KAREN VILHELMSEN
Kanon i grundskolen 43

ANNE-MARIE MAI
Kritisk krudt til praktisk brug 51

ALMA RASMUSSEN
Fra kanon til rekylgevær 59

EMIL BERGLØV
Ikke helt kanon 65

NINA CHRISTENSEN
Kanonisering af billedbøger 69

CHRISTIAN KOCK
Er kanon dannelse?. 77

HANS HAUGE
Fra klassiker til kanon 85
JENS SMÆRUP SØRENSEN
For den enkeltes skyld. 97
KRESTEN SCHULTZ JØRGENSEN
Fortællingens rum 105
DITLEV TAMM
Om global kanonitis og personlig talismani. 113

Forord

GERDA THASTUM LEFFERS

Modersmål-Selskabet var ikke i tvivl om, at årbogen 2005 skulle handle om *'Kānon.* Vi søgte forfatterne blandt dem, der ivrigt havde ytret sig i kanondebatten fra dens første dag. Vi sætter den til 23.september 2004, skønt skoleinteresserede allerede da havde snakket kanon i årevis, men dén dag offentliggjorde undervisningsministeren kanonudvalgets liste over værker og forfattere, man ville foreslå – og varmt anbefale – blev læst i skoleforløbet. Listen blev på nævnte dato givet til daværende undervisningsminister Ulla Tørnæs.

Der blev holdt pressemøde i listens anledning, og debatten tog fart. Den blev så intens, at Modersmål-Selskabet ikke kunne sidde den implicitte opfordring overhørig: Selskabets årbog 2005 må have kanon som tema.

Skiftet til undervisningsminister Bertel Haarder gav om muligt debatten mere krudt. Fra alle samfundets hjørner kom der *kanonholdninger* frem. Det sagde noget godt om den enkeltes engagement i skolens tilbud til eleverne.

Det gjaldt litteraturen, sproget, dybest set vel det urdanske sammenhold om det vi kalder kulturarven, magien i ordet, det, der skaber hvad det nævner, kan udrette det usandsynligste – og er dødsensfarligt.

Alle kender værdien af at *vide mere*. Ikke for at gå ind og lukke efter sig i elfenbenstårnet, men for at øse ud af det tilegnede og glædes ved følelsen af at det, der kaldes den fælles referenceramme,

altid har plads til mere end én til. Dér er endnu mere at lære. Mere end hvad der er mindstekravet.

At have været modvillig, da man blev tvunget til at lære violinspil, hindrer jo ikke, at man senere føler sig vejet og fundet tilpas tung, når der tales violin. Og man beholder instrumentet for evigt.

Det er udviklende og gør tilegnelsen af andre færdigheder lettere, at man allerede har nogle. At føle sig veltilpas og glad for fællesfølelsen i forskellige miljøer er en rigdom, der ubevidst deles ud af. Derfor er det så vigtigt, at flest muligt har del i den.

Både hvor der samtales om rumfart og månebaser, biologi, charterrejser og madkultur og om dagens vejr, er en vifte af læst litteratur forudsætningen. I herværende kanontiltag digtningen.

Enhver foredragssal viser sig under debatten at rumme adskillige deltagere, der delvis ubevidst bruger halv- og helcitater, og fornemmes der genklang i salen, er et fælles fodslag en realitet. Det er uundgåeligt at trække på gamle og nye klassikere, man – måske nødtvungent – læste i skolen.

En pige præsenterer sig som Anna, og enhver der har læst Rifbjerg, får *Anna (jeg) Anna* på sin indre skærm. En ganske enkel præsentation får *dimensioner.*

Sætningen "sådan noget gør man da ikke" er helt naturlig, måske især sagt i opdragende tone – og den der har læst Ibsen tænker: *Hedda Gabler*.

Det meget brugte "livet må leves forfra, men kan kun forstås bagfra" er et Kierkegaard citat, men hvem tænker på det – det lyder nyt og enkelt – men genkender man det, føles der et givtigt fællesskab.

Kanon brugt som rettesnor bevirker, at vi får mange koncentrater af kloge folks tanker – de bliver vores ejendom, der yngler ved at vi bruger af den og følger op med ny læsning.

Eksemplerne her er få og små, men det myldrer med dem i hverdagen. Jo mere vi læser, desto oftere bruger vi ubevidst vendinger, der er givet os af forfattere gennem tiden. Bibelcitater, skjulte eller åbne, er nok de hyppigst brugte Det er praktisk – uanset vort tilhørsforhold til kirken – at kende nogle sang- og salmestrofer, kende religiøse tekster, når vi fejrer glade eller triste højtider. Hvis kanon er rigtigt sammensat, sikrer den direkte eller indirekte det kendskab.

Når den nuværende undervisningsminister i sin indledning fortæller, at en gymnasielærer ikke læste Kierkegaard med sine elever, fordi "det ikke sagde hende noget", og at denne udtalelse overbeviste ham om behovet for en kanon i dansk, så må man prise den pågældende lærer for udtalelsens igangsættende virkning. Sandt at sige faldt udtalelsen i 1992 – men levede sit grødefulde liv lidt for stille og for længe – men levede!

Den aktuelle debat har især drejet sig om, hvilke forfattere der skulle med og hvilke ikke. Når *dén* skal med, må *dén* automatisk være kvalificeret – og hvis *ikke* hvorfor så dét?

Og kvindelige forfattere – hvor er de?

Bogens indhold er velegnet til at afklare nogle spørgsmål, men også til at stille nye.

Modersmål-Selskabet giver plads for alle synspunkter på kanon – tager ikke stilling i bogen, men deltager selvfølgelig i den fortsatte debat, som vi håber at have givet næring.

Hjertelig tak til forfatterne der har været villige til at skrive uden honorar – og til redaktøren, grafikeren og bogtrykkeren der har medvirket i et godt samarbejde om årbogen 2005. Tag godt imod den og lad den inspirere til yderligere debat om kanon.

Kulturkamp om kanon

BENT PEDERSBÆK HANSEN

Modersmål-Selskabet har vovet sig frem i kanondebatten og har fået ros og skulderklap for det, men naturligvis har vi også fået på hattepulden. Alene det at foreslå en kanon er blevet kaldt reaktionært, og ikke mindst er indholdet, listen over sange og salmer, blevet udlagt som både reaktionært, nationalistisk og elitært. Vi gør i selskabet en dyd ud af at være upolitiske og i hvert fald ikke partipolitiske, men det at mene noget er at foretrække noget frem for noget andet, det har med værdier og valg at gøre og har derfor politiske implikationer. Man kan betvivle det retvisende eller nyttige i at lukke meninger ind i så firkantede båse som reaktionær eller progressiv; alligevel er det almindeligt i debatten at anse kanonideen for højreorienteret. Her er det på sin plads med en smule nuancering.

Se nu bare på jeres sangliste, driller man os, den gamle nazist Harald Bergstedt er med, "Solen er så rød, mor" er ikke engang fundet værdig til at blive optaget i Højskolesangbogen. Nå, ja, Carl Nielsen fandt den dog værdig nok til, at han skrev melodi til den, og det er en af grundene til, at den er kommet på listen. Den er også stemt ind af mennesker, der synger den og holder af den; kanon eller ej går den ikke i glemmebogen, for den er en smuk dansk godnatsang, hvor komponisten har ramt den enkle tekst med en lige så enkel, sangbar melodi.

Digtet er helt igennem ligetil. Tre små strofer, hvori barnet henvender sig til sin mor med iagttagelser, spørgsmål og opfordringer; sprogligt er der intet mærkværdigt, knap nok en metafor ud over

de mest dagligdags. Alligevel er stemningen sært uhyggelig: skoven bliver sort, og "Ræven går derude, mor…", der er "kold og bitter vind", og "Mågerne og ternerne har ingen sted at bo". Der er et ude og et inde, og det derude trænger sig på hos barnet som angst. Ude er mørket, kulden og de vilde dyr, og der er ikke nogen Gud til at trøste eller give mening. Inde er bittesmåt og skrøbeligt i forhold til det store ude, men drengen ved dog råd: "Kom sæt dig ved min pude, mor / og syng en lille sang". Mod det tomme rum må vi søge sammen, lidt menneskeligt nærvær, og synge en sang, nogle ord, en melodi, kunsten. Man kan også bruge sin fantasi og befolke den fjerne stjerne med andre drenge: "Og tror du de har senge, mor / og sover li'som jeg?" Midlerne virker: til sidst synger stjernerne ligesom moderen og synger drengen til ro.

Sangen har fat på en grundoplevelse og en stemning, som også voksne kender og har skildret i litteratur og filosofi – bl.a. kan vi finde den hos Bergstedts samtidige kollega Thøger Larsen. I "Solen er så rød…" bruger digteren tre strofer og et sprog, som selv et barn kan forstå. Bare en smule eftertanke er nok til at forklare, hvorfor den er havnet på klassikerlisten, selv om forfatteren senere i livet holdt med de forkerte. Kunstnere kan have ubehagelige meninger, stygge laster, et sjusket privatliv og alligevel frembringe stor kunst – det er der mange eksempler på – og en kanon drejer sig om kunstnerens værker, ikke om hans moralske vandel.

KLASSIKERNE KONTRA DE MODERNE

Så er der spørgsmålet om klassikerne kontra de moderne – er det gamle bedre end det nye? Hvorfor er f.eks. Kim Larsen ikke med på sanglisten, han er dog en sanger og sangskriver, der med stort held har brugt det danske sprog til at skildre en moderne virkelighed og livsfølelse? Hos Larsen er der moderne rytmer, her er liv i kludene, nutidens sprog, biler, gade og storby i stedet for høstakke

og skovsøer – hele den virkelighed, som børn og unge lever i, og som de fortjener at få udlagt af deres digtere. Sandt nok, må man svare, og det er selvsagt også grunden til, at mange af Kim Larsens sange er så populære. Men vil de også overleve de næste 20 år, når nye kunstnere kommer til og gør dem rangen stridig? Tidsprøven må de bestå for at komme på en kanonliste. Hvert år i de sidste hundrede år er der skrevet snesevis af viser til de danske revyer, som folk har jublet over dén sæson, en generation har måske husket dem resten af livet, men overlevet som alment kendte og brugte har kun et par håndfulde.

Sagt på en anden måde, så er den kanon for sange og salmer, som Modersmål-Selskabet har foreslået, en liste over de digte og melodier, som Kim Larsen, Steffen Brandt m.m.fl. begyndte med, deres grundlag, det de lærte hjemme og i skolen, og som de siden byggede videre på. Forholdet er altså ikke det, at kanonen slår de moderne oven i hovedet med klassikerne og siger ha! så gode er I ikke! Men den peger rigtignok på traditionen og på, at det nye ikke kommer ud af ingenting, og at det forholder sig til det gamle som et grundlag, hvorfra stadig ny inspiration kan hentes.

Også det nye bliver en dag gammelt, og om noget af det kommer med på den kanoniske liste eller bare bliver glemt, kan kun tiden vise, og hvad tiden til sin tid vil vise afhænger bl.a. af en fortsat kulturkamp, der netop bør være en kamp, dvs. at de nye må tilkæmpe sig en plads i kulturbagagen. Som det gamle ikke er godt, bare fordi det er gammelt, så er det nye heller ikke godt, bare fordi det er nyt. Kanontilhængerne kan siges at være på det gamles side i den forstand, at de kræver, at der skal mere end et modelune til for at vælte det. Omstyrt det gamle, prøv endelig, men så må I lægge skulderen til.

Beskyldningerne mod kanonideen for at være nationalistisk er overfladiske. Det kan godt være, at Hemingway er en større for-

fatter, som har betydet mere for verdenslitteraturen end Rifbjerg, men det er nu engang Rifbjerg, som skriver på det sprog, der bruges her i landet, og derfor er det ham, der skal læses i skolen. Heri ligger ingen dyrkelse af ravnekrogen eller det snævert nationale, eller nogen seen ned på andre. Hvis ikke læreren inddrager Hemingway til perspektivering i forbindelse med Rifbjerglæsningen, må de interesserede læse ham i fritiden, så slipper de også for pædagogisk omklamring og kan nøjes med at nyde læsningen uden at skulle analysere og fortolke. Også den rene læsning har sin værdi.

Men skal da udlændinge bosat her i landet tvinges til at synge med på "Der er et yndigt land" eller "Op! al den ting, som Gud har gjort"? Ja, hvorfor ikke? Kendskab til sådanne lag af den stedlige kultur er en forudsætning for egentlig integration. Er man på ferie i Tyrkiet en uge, lærer man sig at sige goddag, farvel, tak og i lige måde samt andre høflighedsformularer på sproget, det signalerer velvilje og gensidig respekt. Skal man bo i landet et år, må man lægge sig efter almindelig, daglig konversation. Skal man bo der et liv, må man også læse koranen, kende til børnerim og -remser, de vigtigste fædrelandssange, landets historie m.v. ellers kan man ikke falde til. Hermed ikke sagt, at man behøver at omvende sig til den stedlige tro eller blive tyrkisk nationalist.

Alligevel er det vigtigt at diskutere det element af tvang, som er indbygget i kanonsagen, ikke bare i forhold til unge af udenlandsk herkomst. Skal det ikke være op til hver enkelt at vælge, hvad han/hun vil læse og synge? Hvis moden og markedet byder på "Harry Potter", skal en flok professorer så komme og tvinge de unge til at læse Holberg? Hvis læreren mener, at børnene skal synge "Når jeg ser et rødt flag smælde", hvordan kan Modersmål-Selskabet så komme og sige, at de skal synge "Danmark, nu blunder den lyse nat"? Sådan noget er elitært og bedrevidende smagsdom-

meri. Desuden er det håbløst og latterligt at stampe imod udviklingen: cd-afspilleren er nu engang opfundet, så hvorfor tvinge børnene til at synge, andre kan gøre det for dem meget bedre end de selv; hvorfor læse gammeldags bøger, når man hellere vil spille computerspil; og hvorfor overhovedet ulejlige sig med at lære noget, når alt, hvad man vil vide noget om, i en håndevending kan findes på internettet?

Sådanne indvendinger er det ikke helt let at give tilfredsstillende svar på, og det er ikke altid, at de yngre lader sig overbevise af de ældres henvisninger til deres erfaringer: "Du skal gå til klaver mit barn, for min mor tvang også mig til det, og selv om det var et slid, blev jeg siden meget glad for det". "I skal læse forfatterne fra litteraturkanonen alle danske skolebørn, for selv om de keder jer nu, vil I siden blive glade for det". Moderens milde røst vil måske gøre et vist indtryk; statsmagtens mere bryske påbud må man rette sig efter, selv om man ikke er overbevist.

Erfaringerne fra de sidste 50 år er, at hvor autoriteter som forældre og statsmagt er trådt tilbage, er markedet og underholdningsindustrien trådt til – med behagelig større valgfrihed, men også kulturelle tab til følge.

Den gammeldags tvang i familierne til samling om middagsbordet og den dermed forbundne madlavningskultur er erstattet af spredt madindtagelse af færdigretter eller købemad fra pizzabageren, mens familiemedlemmerne er på vej fra det ene til det andet, og hverken piger eller drenge kan i dag lave mad; det er blevet til en sag for professionelle samt enkelte bagstræbere. Madopskrifterne, der bringes i tv og ugeblade, er dagdrømme. Tvangen i skolen til f.eks. at gå til morgensang og derved få terpet en del sange og salmer er erstattet af medbestemmelse, og hverken piger eller drenge kan i dag synge; det er blevet til en sag for professionelle samt for de enkelte, der drømmer om at blive professionelle.

På begge områder er bevægelsen gået fra en selvstændighedskultur, en kunne selv kultur, til en passivitetskultur, hvor særlig dygtige for penge laver mad, synger, spiller, danser, udøver sport osv. for andre, der betaler, ser på og beundrer. For hvert et skridt skolen er kyst tilbage, har andre stået parat til at tage over: Kom her min lille ven og bliv flaskedreng i Irma, pas tankstationen og bagerforretningen, så tjener du penge og kan rigtigt købe nyt tøj og videospil.

Sådan er den situation, hvori kanondebatten finder sted, for der opstod jo ikke en blomstrende ny frihedskultur, da det for 40 år siden lykkedes at afskaffe autoritetsskolen og den snærende tradition, tværtimod er der opstået en fuckkultur, dvs. en forkælet kedsomheds- og gnavenhedskultur, i hvert fald på overfladen. Fuck skolen, fuck forældrene, fuck lærerne, fuck gruppearbejde, fuck pigerne, fuck drengene, fuck vejret… Fuck, råber den otteårige, der taber sin blyant på gulvet; selv tyngdeloven er en fornærmelse.

Og så render Modersmål-Selskabet til undervisningsministeren med en kanonliste for at bede ham om ved hjælp af statsmagten at begrænse børnenes og lærernes frihed, bebrejder man os. Ja, sådan opfatter vi det så ikke. Vi havde helst set en kanon forankret og overleveret som tradition, men da det ikke kan være sådan, ser vi de nuværende kanonforslag som en nødværgeforanstaltning mod en påtrængende underholdningsindustri, der forsøger at beslaglægge børnenes bevidsthed – med store skader til følge, bl.a. skader i form af et ringere sprog.

Hvis det kan undgås, er det bedst at være fri for lovgivning og statsindgreb, men da en værdifuld tradition er blevet ødelagt, ser Modersmål-Selskabet ingen anden udvej. Og så må vi i øvrigt tilslutte os den mor, der blev tvunget til at spille klaver: Tag og lær noget, det bliver du glad for.

BENT PEDERSBÆK HANSEN f. 1942 i skovsgård i nordjylland. student 1962 fra aalborghus statsgymnasium. mag.art. i litteraturvidenskab 1969 fra københavns universitet. gymnasielærer i dansk fra 1970-2003. formand for modersmål-selskabet siden 2004.

Det blivende

BERTEL HAARDER

I min første periode som undervisningsminister mødte jeg en gymnasielærer, der ikke læste Kierkegaard med sine elever, fordi – som hun udtrykte det – det ikke sagde hende noget. Intet interesserer mig mindre, end hvad der "siger en lærer noget". På det tidspunkt blev jeg overbevist om behovet for en kanon i dansk.

Jeg tog derfor initiativ til, at der i efteråret 1992 blev nedsat et udvalg, der bl.a. skulle komme med forslag til hvordan det kunne sikres, at alle børn og unge lærte dansk litteraturs klassikere at kende. Det blev hurtigt kendt som kanon-udvalget.

Dansklærerne var dengang ikke begejstrede; mange af dem vel direkte imod, men det gjorde mig ikke noget. Jeg var jo ikke minister med den særlige opgave at behage dansklærerne eller andre lærere.

Da kanon-udvalgets rapport endelig så dagens lys i 1994, var jeg desværre ikke undervisningsminister længere. Min efterfølger, den radikale Ole Vig Jensen, var åbenbart absolut ikke interesseret i at overtage mit projekt, så rapporten blev nærmest tiet ihjel, og der blev ikke taget initiativer for at realisere forslagene i rapporten. Jeg håber, at rapporten trods denne officielle afvisning alligevel levede sit eget stille liv og fik eftertænksomheden frem hos dansklærerne. For det var en udmærket rapport, der havde fortjent en bedre skæbne.

Jeg var derfor glad for, at min forgænger Ulla Tørnæs sidste forår greb chancen, da den genopstod ti år senere, og lancerede ideen

om en kanon til danskundervisningen. Resultatet af det arbejde har jeg nu arvet, og det betyder, at vi nu har fået en minimumsliste for, hvilke forfattere eleverne skal have mødt både i folkeskolen og i de gymnasiale uddannelser. Om jeg så må sige: det manglede da også bare.

Nu var jeg jo minister for et andet område, mens den nuværende kanon blev til, men jeg bemærkede da, at der denne gang ikke var de store protester, heller ikke fra dansklærerne. Nu var de vel nærmest for. Men det ærgrer mig stadig, at der skulle gå de ti år.

Hvorfor er jeg så optaget af kanon-tænkningen i betydningen "rettesnor"? Det korte svar er: for at vi ikke skal glemme, hvor vi kommer fra.

Hvis vi ser på udviklingen omkring os, kan vi eksempelvis se, at engelsk er blevet det universelle kommunikationssprog, det fælles sproglige mødested for peruvianeren og danskeren. Engelsk er blevet vor tids *lingua franca*, og ordene er blevet løsrevet fra de mange medbetydninger, som de også har, når engelsk bruges som nationalsprog i England. Ordenes betydning bliver på en eller anden måde éndimensionel, ellers kan de ikke fungere som det "objektive" oversættelsessprog og mødested. Hvordan sikrer vi, at vi som danskere ikke udvikler os til menneskelige *lingua franca'er*, altså mennesker der kan fungere i alle (internationale) sammenhænge, men uden egen identitet og dybde?

Når fag som dansk, historie og religion er så centrale, skyldes det, at de repræsenterer nogle centrale led i de kulturelle lag, som er en del af os selv, og som vi står på. Og hvis vi ikke har kendskab til disse kulturelle lag, så kender vi hverken os selv eller vores fremtid, og så har vi heller ikke muligheder for at forstå andre folkeslag og for at medvirke i et internationalt samarbejde.

Her det så, at kanon-tænkningen får sin betydning. Jeg kender godt skræmmebillederne, hvor man forestiller sig et næsten DDR-

agtigt system, hvor den stygge stat ved, hvad der bliver gennemgået i de forskellige fag på bestemte dage, fordi det er fastlagt fra centralt hold. Men det er jo netop kun skræmmebilleder uden hold i virkeligheden. Vi skal sikre, at eleverne bliver fortrolige med den danske kultur, og en kanon er her et godt redskab i form af en fælles "rygrad", uden at vi hermed i detaljer bestemmer, hvad der skal læses i alle timer. En kanon handler heller ikke om, at så lukker vi os i national selvtilstrækkelighed og nægter at se ud over vores egen næsetip. Tværtimod. Vi skal være danske i en international sammenhæng, men det kræver, at vi ved, hvor vi kommer fra, og hvori det danske består.

Og derfor er det så vigtigt at sige med meget store bogstaver, at dansk er ikke et kommunikationsfag, historie er ikke samfundsfag, og religion er ikke orienteringsfag. De er kulturbærende fag. Det vil være blandt mine vigtigste opgaver som undervisningsminister at sikre, at disse fag ikke skrider ud. Og hvis de er skredet ud, da at sikre, at de kommer tilbage på sporet.

Jeg har naturligvis mine egne favoritter, når det gælder litteraturundervisningen i skolen. De er bundet til min opvækst og til mine bedste læseoplevelser. Men det betyder ikke, at det er min private smag, der skal dikteres til at gælde hele landet. Det er vigtigt, at sådanne lister udarbejdes af fagfolk, og at disse fagfolk får nogle forholdsvis vide rammer af politikerne.

"Stationsforstanderen skiftede Frakke til Toget. – Satan til lidt Forslag i Tiden, sagde han og strakte Armene. Han havde blundet saa smaat over Regnskaberne," vil jeg altid kunne genkende som indledningen til Herman Bangs "Ved Vejen", men det betyder ikke, at så skal alle danske elever læse lige præcis "Ved Vejen". Men de skal alle sammen læse noget af Herman Bang, fordi han er en del af den kulturarv, som det er vigtigt, at vi alle kender for ikke at blive hjemløse. Han er en del af det, man kunne kalde "Det blivende".

Nu har vi så fået den litterære kanon, men jeg så gerne, at vi også i et fag som historie i folkeskolen fik en kanon i form af en liste over de begivenheder i dansk og international historie, som alle børn skal kende. Listen skal indeholde både perioder og begivenheder.

Kulturministeren har som bekendt iværksat et stort projekt med en national kulturkanon, som skal munde ud i 12 uomgængelige danske værker inden for syv forskellige kunstarter. Det synes jeg er et godt initiativ, og jeg tror, det bliver en folkegave af de store. Det har et stort element af folkeoplysning i sig og hører på den måde godt hjemme i Grundtvigs fædreland.

BERTEL HAARDER F. 1944, CAND.SCIENT.POL. SPECIALE I GRUNDTVIGS FRIHEDSSYN 1970, ADJUNKT VED AALBORG SEMINARIUM 1973-75, UNDERVISNINGSMINISTER 1982-93, MEDLEM AF EUROPA-PARLAMENTET SOM VENSTRES SPIDSKANDIDAT 1994-2001, INTEGRATIONSMINISTER 2001-05 OG FRA 2005 UNDERVISNINGS- OG KIRKEMINISTER.

Frihed og binding i danskundervisningen

OM KANON OG LÆSEPLAN

JØRN LUND

Ser man faget dansk i fugleperspektiv gennem de seneste årtier, kan man iagttage en række pendulagtige svingninger på den skala, der strækker sig fra frihed til binding.

Indtil 1970'erne var faget dansk bundet til sprog og litteratur, og det stod klart, at det fortrinsvis var lødig litteratur, eleverne skulle møde. Sproglære var en ikke uvæsentlig del af faget, og skrivefærdighederne skulle udvikles og kontrolleres ikke bare ved besvarelse af tematiske essaystile, men også gennem arbejde med diktater, stiløvelser, genfortællinger og andre ret bundne opgaver. På samme måde var litteraturlæsningens tekstvalg knyttet til læsebogssystemer og etablerede litteraturudvalg, i gymnasiet navnlig Falkenstjerne og Borup Jensens 'Håndbog i dansk litteratur'. Mine dansklærere i grundskolen havde i årtier brugt de samme tekster, som de i vid udstrækning kunne udenad. En vigtig del af undervisningen bestod i kontrol af, om eleverne havde læst lektien og kunne referere de litterære tekster. Elevens personlige vurdering af teksterne var i almindelighed underordnet, i hvert fald i halvtredsernes folkeskole.

HALVFJERDSERNE OG FIRSERNE

I 1971 gjorde gymnasiet og i 1976 folkeskolen op med denne tradition. Tekstbegrebet blev udvidet, og gymnasiet definerede rundhåndet en tekst som 'en meddelelse med hensigt'. Sprog var blevet til kommunikation, litteratur til det, der kunne læses, og læsnin-

gen af klassiske forfatterskaber blev skubbet i baggrunden til fordel for litteraturen efter 1920. Folkeskolen fulgte efter med film, medier, tegneserier, graffiti på repertoiret ved siden af det traditionelle tekstudbud, sproglæren blev udvidet til kommunikationsanalyse, og dansklærerne blev klar over, at de forvaltede en kulturarv, der kunne opfattes som undertrykkende og elitær.

Det reagerede man på i firserne, da Bertel Haarder nedsatte læseplansudvalg i de kulturbærende fag dansk og historie. Man bevarede åbenheden, men præciserede fagets kerne som litterær, med sproget som overbegreb. Man slog et slag for læsning af ældre litteratur og for en perspektivrig sproglære. Læseplanen fra halvfemserne videreførte kombinationen af åbenhed og ansvar for kulturarven, men lærerne var nu efter to årtier ilde stedt. For mange af dem havde kun en grunduddannelse på 140 timer i dansk, og undervisningen gav ikke plads til ret mange litterære og sproglige aktiviteter; man skulle jo også nå at arbejde med børnesprog og børnelitteratur. De formelle sider af arbejdet med dansk sprog blev nedprioriteret på alle niveauer, fra universitet til seminarium, gymnasium og folkeskole. Og der er stadig mange lærere, der har store huller i deres viden om sprog og litteratur.

SELVKOLONISERING?

Årene i det nye årtusinde har været præget af en stigende erkendelse af, at dansk kultur er under meget stærk påvirkning, især fra amerikansk kultur og sprog. Det meste har vi frivilligt uden videre taget imod, men der står unægtelig stærke kræfter bag, teknologisk, økonomisk, politisk, militært. De samme vestenvinde rammer det øvrige Europa, og mange er begyndt at overveje, om de europæiske kulturtraditioner er ved at smuldre, og om man er havnet i en frivillig kulturel selvkolonisering, som vil mindske diversiteten, mangfoldigheden i verdenskulturen.

Drivkraften bag nedsættelsen af kanonudvalget er nok ikke så meget ønsket om at levere et modspil til tidligere læseplaner som den kendsgerning, at vi på alle felter er blevet mere optaget af *det danske*. Når det fremmede kommer tæt på, bliver vi meget optaget af, hvem vi selv er, og hvad vi har at byde på. Det kan man aflæse i danskfagets historie. Som skolefag blev dansk for første gang sat på skemaet i 1775 – som et modspil til fremmed dominans. Meningen var, at latinskoleeleverne nu også skulle lære at beherske, som det hed, "fædrenelandets sprog" – altså deres modersmål – ved siden af de klassiske sprog latin og græsk. Det var naturligvis skriftsproget, man ville styrke, for også latinskoleelever *talte* jo dansk, og i almueskolen havde man haft timer i skrivning og læsning.

HJEMLIGT OG FREMMED

Grunden til, at faget kom ind netop i 1770'erne, var uden tvivl, at mange i det danske samfund var blevet tyskfjendtlige. Struenseetiden blev kulminationen. Herefter vedtog man indfødsretten, så man for at få embede i Danmark skulle være dansk, norsk eller holstener, tysk blev afskaffet som hærens kommandosprog – det danske skulle styrkes. Når det fremmede, hvad enten det er tysk, engelsk, fransk eller fjernere kulturer, gør sig magtfuldt gældende og kommer tæt på hverdagen, ser det ud til, at interessen for det danske og for dansk sprog stiger. Det kan være en del af forklaringen på den aktuelle interesse for at sikre læsningen af god dansk litteratur – og for formuleringen af en dansk sprogpolitik.

Det internationale og ikke mindst det europæiske samarbejde er jo også et kulturmøde, og i den situation er det naturligt, at vi her i landet, som det er tilfældet i andre lande, må spørge os selv: Hvad har *vi* at byde på, hvad er det særlige ved dansk kultur? Og hvorfor skal vi fastholde vores sprog, hvis vi ikke kan se værdien af den kultur, der er formet på dansk? Hvad har vi at bidrage med i

en europæisk virkelighed, der ikke blot vil repræsentere forskellige manifestationer af amerikansk påvirkning? Den gode litteratur kan være med til at besvare de spørgsmål og er i sig selv udtryk for dansk kultur og sprog. Kan vi stiltiende se på, at eleverne ikke sikres et kvalificeret møde med de vigtigste danske forfatterskaber?

DEBATTENS NØDVENDIGHED

Mange tror, at kanonudvalget har udarbejdet en læseplan. Men nej, kanonlæsningen beslaglægger kun en begrænset del af undervisningstiden, og det frie valg og metodefriheden har vide rammer, altså også friheden til at vælge en dårlig metode, der tager livet af litteraturen. Vi i udvalget har ikke peget på, hvad i et forfatterskab man skal læse, hvor meget man vil gøre ud af det, eller hvordan man skal behandle det, men vi synes, det er vigtigt at gøre den litterære tradition levende, så man kan forholde sig til den, og så vi her i Europa ikke bare repræsenterer forskellige grader af tilpasning til den amerikanske kultur. Ingen klassikerliste er endegyldig, og ingen mennesker har helt de samme præferencer, men vi fremlagde i enighed en obligatorisk og to anbefalende lister til henholdsvis grundskole og gymnasium og i princippet kun med danske forfattere, der er brudt igennem før 1965.

Det fremgår tydeligt og usminket af rapporten, at den litterære tradition i 800 år har været mandsdomineret. Det kan vi ikke ændre på med tilbagevirkende kraft, men vi kan glæde os over, at billedet er vendt, og at der i undervisningen også er plads til og brug for en forfatterliste med kvindelige forfattere – som supplement. Og det er ikke sådan, at det er finere at stå på fælleslisten end på en af de to andre, det er et spørgsmål om, hvad der pædagogisk kan lykkes hvor. Kierkegaard i 5. b er næppe en god ide.

Det kan knibe med materialer, forlyder det. Jo vist, men der muligheder for at hente stort set hele den klassiske litteratur kvit

og frit ned fra den database, Det Kgl. Bibliotek i samarbejde med Det Danske Sprog- og Litteraturselskab har udviklet og lagt på nettet under adressen www.adl.dk.

Det er ikke så godt som en rigtig bog, men det er bedre end ingenting.

Kanonudvalget ville gerne medvirke til at indkredse de forfatterskaber, som kan være særlig vigtige og udviklende – i respektfuld dialog med skolen; vi vil stadig gerne understrege, at de anlagte kvalitetsvurderinger naturligvis kan anfægtes, og at der også er store udsving i kvaliteten af de tekster, de kanoniske forfattere har skrevet. Hvor en værkkanon kan pege mod bestemte tekster, vil en forfatterkanon stille lærerne friere i deres tekstvalg. Kvalitet giver sig da heller ikke her ikke ud for at være en objektiv størrelse, og et udvalg, der skal give anbefalinger til brug i skolen, kan naturligvis ikke se bort fra den pædagogiske sammenhæng, de udvalgte forfatterskaber skal indgå i.

Et af udvalgets vigtigste resultater er nok, at rapporten, ligesom Torben Weinreichs talrige udspil, har intensiveret debatten og skolens tekstvalg; i den sammenhæng er kritik både naturlig og ønskelig.

JØRN LUND F.1946, PROFESSOR 1980, CHEFREDAKTØR FOR DEN STORE DANSKE ENCYKLOPÆDI 1991-2002, DIREKTØR FOR DET DANSKE SPROG- OG LITTERATURSELSKAB 2002. MEDLEM AF DANSKE SPROGNÆVN SIDEN 1980, AF DET DANSKE AKADEMI SIDEN 1989 OG AF BESTYRELSEN FOR KØBENHAVNS UNIVERSITET 2005. HAR UDGIVET EN RÆKKE SPROGBØGER, SENEST "SPROG TIL SALG" (GAD, 2005).

Krudt til det danske sprog

JENS RAAHAUGE

Den 21. januar 2004 fik professor Torben Weinreich det til at gungre i den danske skole- og kulturdebat da han i et interview i Kristeligt Dagblad plæderede for en litterær kanon i folkeskolen.

Måske skyldtes det frustrationen over at Bertel Haarders forsøg på at få etableret en kanon i begyndelsen af 90'erne, måske udsprang det af tidens almindelige tågeslør i debatten om Danmark og danskerne, måske var det et sammensurium af litteraturkærlighed, dannelsesdiskussion og selvforståelsesbøvl der gav denne gungren en så gennemtrængende plads i medierne.

Under alle omstændigheder tonede højlydte ønsker og slet skjulte dagsordner Torben Weinreichs forslag i møde. Undervisningsminister Ulla Tørnæs greb kuglen og spillede ud med et kanon-udvalg der skulle barsle med en dansk litteraturkanon for folkeskolen og gymnasiet i løbet af nul komma fem.

I oktober 2004 blev der barslet: 14 danske forfatterskaber og en genre blev til fælles obligatorisk kanon for de to skoleformer, mens de hver for sig fik anbefalet 12-13 forfatterskaber og en genre i tillæg.

Reaktionerne signalerede ikke ren barselstue, men spændte fra sejrsråb af forskellige klangfarver til direkte afvisning og væmmelse ved synet af den nyfødte.

Som medlem af udvalget må alle reaktionerne hilses med fryd, og håbet må være at de med jævne mellemrum må manifestere sig med samme styrke.

En brugbar kanon skal nemlig vedligeholdes!

For at være helt ærlig, så er det svært at se at Torben Weinreich er fader til barnet. Han så hvor Ulla Tørnæs' hensigter bar hen og takkede nej til at sidde i udvalget.

Torben Weinreich ønskede en obligatorisk kanon for folkeskolen, en kanon som skulle omfatte en ganske stor mængde børne- og ungdomslitteratur. Men sammenkoblingen af folkeskolen og de gymnasiale uddannelser gjorde denne intention illusorisk. På det litterære parnas ser man ikke op til børnelitteraturen; snarere skråt ned. Og det selv om Danmarks eneste verdensberømte deltager på kanon-listen, fødselar Andersen, er kanoniseret på grund af netop og især sine børnelitterære eventyr og historier.

Men skodderne imellem voksen- og børnelitteratur er cementerede ved en opdeling i alle led – fra forfatterforeningen over forlagstænkningen og boghandlerudbuddet til forskermiljøerne. Og det selv om Ole Lund Kirkegaard måske vil vise sig at være mere langtidsholdbar og original end for eksempel Martin A. Hansen og Louis Jensen tilsvarende i forhold til Jens Christian Grøndal og Helle Helle.

I Torben Weinreich-ideens disfavør tæller nok at den litterære kvalitet er fraværende eller overskuelig i børnelitteraturen mellem H.C. Andersen og det gyldne år 1967 med blandt andre nævnte Kirkegaard og Cecil Bødker. Man kunne måske betegne denne lange periodes produktion som karakteriseret ved at være en art fiktioneret pædagogik.

Torben Weinreich har da også lagt andre kriterier til grund for sine kanoniseringer end det officielle kanonudvalg gjorde.

Her lagde man vægt på kvalitets- og klassikerbegreber som er delvist sammenfaldende, mens Torben Weinreich opererer med et bredt klassikerbegreb som fx også kan omfatte Morten Korch og et kanonbegreb som beror på vedligeholdelse fx i læsebøger.

Men summa summarum: Den officielle kanon-liste får en drejning væk fra Weinreichs folkeskolefokus og dermed væk fra børnelitteraturens markante placering.

Det kan man juble over eller græde over, alt efter temperament. Men man kan også tage det lidt afslappet, notere sig at den officielle kanon kan skabe en vis sammenhæng mellem folkeskolen og ungdomsuddannelserne og så i øvrigt inddrage den ældre børne- og ungdomslitteratur i folkeskolens yngre klasser. For ærlig talt, så kan den officielle kanon ikke fylde voldsomt meget her.

KANON UDEN BILLEDER!

I god samklang med den officielle og den universitære skråt nedholdning til børnelitteraturen er også billedbogen helt uden for en officiel litteraturkanons rækkevidde.

Dette er ganske forståeligt ud fra den traditionelle opfattelse af litteraturen som hviler på definitionen: Ord, ord, ord…

Men man kan finde det en kende statisk eller perspektivløst at underkende billedbogen som jo er den moderne litterære genre der har vist sig at inkorporere de aspekter ved litteraturlæsning som receptionsforskningen har afdækket: At det er læseren der gør forfatterens værk færdigt.

I billedbogen kan man gå skridtet videre: Den læsende kan gennem ordene danne sig følelser, forestillinger og billeder, men gennem billederne danne sig følelser, associationer i ord. Billedbogen kan gøre læseren til både sprogmodtager og -producent.

Dette aspekt vil i en nær fremtid komme mere og mere i fokus, fordi det moderne menneske ikke blot ønsker at være i modtagerrollen, men også i producentrollen. Vi ser i dag flere voksne og børn skrive end læse. Den teknologiske udvikling har gjort det muligt at komme nemmere og hurtigere til orde – og de fleste har grebet denne mulighed.

Derfor bør billedbogen som litterær genre komme på banen, også i litteraturkanonisk sammenhæng. Men der går nok en kanon-generations tid. For så længe de litterære eksperter sammenligner en billedbog med en novelle der har fået følgeskab af et maleri fra dens samtid, så mangler indsigten i billedbogens sproglige dynamik og dobbelthed ganske og aldeles. Og så længe vores undervisningsminister kan nedsætte udvalg til fremme af undervisningen i læsning, og ikke til fremme af læsning og skrivning, så er den officielle holdning til det danske skriftsprog bagudskuende og af natur passiviserende.

Derfor kan man lege med den tanke at Ib Spang Olsens fravær på den litterære kanonliste er et udtryk for at det danske sprog i højere grad skal gøre indtryk end at det skal anvendes til at give udtryk. Og derefter stille sig selv spørgsmålet: Er det det vi vil vægte i det danske uddannelsessystem?

FORFATTERSKABER PÅ SOKKEL

Men selv om man måske kunne have ønsket sig til nytænkning og provokativt perspektiv i en dansk litterær kanon, så står jeg gerne ved min medvirken til at den kom til at se ud som den nu gør: 14 forfatterskaber og folkeviserne på en sokkel – som en litterær rytterstatue.

For når man går omkring den og ser på den, så er den for det første så helstøbt at man nemt får øje på det der er, og det der ikke er.

Hesten er det danske sprog, det sprog som giver hver enkelt af os rødder og vinger, og som selv en af vores største forfattere, den gymnasiekanoniserede Søren Kierkegaard, ypperligt kunne udtrykke alt hvad han havde at sige i.

Når man som underviser og formidler betragter denne sprogganger, så rinder et gammelt radioforedrag af Martin A. Hansen én i hu: Tænk hvis alle de bønder der har arbejdet på marken uden

for mit vindue, forsamledes her i stuen, så ville de kunne fortælle markens og deres historie. Men jeg blev nødt til at stille dem i kronologisk rækkefølge og tale med dem fra nutiden og ned for at forstå dem, både sprogligt og betydningsmæssigt.

Sagt på en anden måde: Kravet om at formidle kanonforfatterskaberne sætter et frugtbart spørgsmålstegn ved visdommen i en konservativ, kronologisk baseret undervisning. Man tvinges til at reflektere over spørgsmålet: Skal arbejdet med den danske litteratur og det danske sprog ske ud fra en autoritativ og docerende vinkel eller ud fra en "arkæologisk" og undersøgende vinkel?

Når man så vender blikket mod rytteren, forfatterskaberne, så bliver det helt klart at de maskuline træk er dominerende, samt at ørerne og øjnene står på stilke, mens skrivehånden holder tilpas stramt i tømmen.

At der er flest mænd på den litterære kanon-liste, kan man vælge at se som udtryk for at kanon-udvalget har været inficeret af den urgamle animus-bacille. Og sådan har en række debattører da også set det.

Men man kan – måske mere frugtbart – se listen som udtryk for at den danske, litterære verden indtil for nylig har været et spejl af samfundet, mandsdomineret i både synlig og hørlig grad, med den naturlige effekt at det var mænd der havde lettest ved både at komme ud og få indtryk og at få lydhørhed for deres udtryk.

Set i det perspektiv vil det være både frugtbart og naturligt i dag at lade de undertrykte, kvinderne, komme til syne og orde i skolens undervisning. Kanon-forfatterskabslisten rummer jo ikke et krav om at have eneret på undervisningstiden, men er netop det afsæt undervisningen kan sætte kød på.

At forfatterskaberne på den høje hest ikke vil trække store mængder af litterære turister til landet, synes åbenbart. Kun fødselsdagsbarnet Andersen og måske Blixen har haft en international

gennemslagskraft. Andersen der skrev børnelitteratur og ofte og længe måtte rejse ud for at kunne være dansk, og Blixen der skrev på engelsk og betvivlede at danskerne var mentalt gearede til at få hendes fantastiske fortællinger på dansk.

Det at flokken altså i alt overvejende grad er kernedansk, får en del kritikere til at kalde denne kanon for et nationalt projekt. Og sådan kan den da også anvendes. Herfra vor verden går.

Men man kan med mindst lige så stor ret se kanon-listen i en andet perspektiv: Her er listen over de markante forfattere der på grund af deres dannelse, udsyn mod verden og indlevelse i tidens strømninger, berigede småstaten Danmark med andel i det åndsliv og i de litterære landvindinger som udfoldede sig i verden uden for Danmark. De var de sprogligt begavede mænd der på det rigtige tidspunkt skrev på det rigtige sted. De gav os et dansk udtryk for deres tid.

I dette perspektiv bliver kanon-listen ikke et nationalistisk projekt, men en markant påmindelse om at vi med vores størrelse og beliggenhed dels er afhængige af andre, dels at vi kan hente styrke og sammenhængskraft ved hele tiden at have antennerne ude, tage ind hvad der rører sig og bearbejde dette i vores egen bevidsthed i vores eget sprog.

På undervisningsministerens Sorø-møde i år foredrog professor Thomas Bredsdorff om Holberg, og i sin opsummering pegede han på at der findes to udviklingslinjer i dansk litteratur: det indadvendt nationale som går fra halshugningen af Struensee via Grundtvig til hvem man måtte finde der i dag, og det udadvendt kulturelle som går fra Holberg over Brandes til ditto.

Og langt den overvejende del af kanonlistens forfattere ligger på den sidstnævnte udviklingslinje.

Derfor er kanon-listen en håndterlig oversigt til folkeskolens og gymnasiets undervisere over en række markante udøvere i dansk

sprog; udøvere der har tygget på og næret sig ved den store omverdens fortolkninger af og udtryk for tilværelsen. Og de har gjort det på dansk.

Derfor har rytteren på denne statue øjne og ører på stilke, men skrivehånden solidt fæstnet til tømmen som styrer den danske Pegasus.

SUMMA SUMMARUM

Kanon-listen kan betragtes som et fint monument over at dansk kultur, akkurat som dansk økonomi, næres af åbne møder med omverdenen, men også at vi har et sprog der hidtil har evnet at optage den bevidsthed som forfatterne har skabt af strømningernes møde på den korsvej som det udadvendte og handlende Danmark er.

Handelsrejsende i flæsk, pumper og viden har givet os baglommer med gryn i. Dannelsesrejsende i litteratur har givet os sprog med krudt i. Derfor har det været skønt at være med til at lade kanonen.

Og ærlig talt: Det danske uddannelsessystem har fået en minimal litterær kanon som sikrer en stoffets sammenhængskraft i uddannelsessystemet, som sikrer lærernes valgfrihed fordi den består af forfatterskaber, som styrker lærernes overblik ved udvælgelsen fordi den udpeger en delmængde af den ældre litteratur som afsættet, og den giver lærerne et godt afsæt for litterær, kulturel, politisk og sproglig perspektivering fordi forfatterskabernes særpræg trods alt har det til fælles at de repræsenterer en fordanskning i sprog og tænkning af den store verdens strømninger.

Selv om en kanon af natur er konservativ og bagudskuende, kan den mageligt fyres af i nutidens progressive belysning.

JENS RAAHAUGE f. 1944 skoleinspektør på Holmegårdsskolen i Kokkedal. Formand for Dansklærerforeningens Folkeskole-sektion. Deltager som foredragsholder og skribent i den pædagogiske debat med særligt fokus på danskundervisningen, men har også en særlig kærlighed for børne- og ungdomslitteraturen, ikke mindst billedbogen. Har siddet i en række ministerielle og faglige udvalg, blandt andet i de to kanon-udvalg.

Slip fagene fri!

MARGRETHE VESTAGER

Hvorfor oplever regeringen, at det er nødvendigt at tvinge danske skoleelever til at læse 15 forfattere? Det interessante i debatten om den obligatoriske kanon er ikke alene hvem der er med – og hvem der ikke er med – men måske snarere hvad det siger om regeringens forestillinger om uddannelse, om læreres professionalisme og om tillids betydning.

Det er selvfølgelig lidt plat at tage udgangspunkt i ordet "kanon" og den flerhed af betydninger, som ordet har alt efter udtalen. Men i disse tider, hvor netop ordet "kanon" i den grad er en del af sproget, er det en fristelse, som jeg ikke kan modstå: Kanon – listen over obligatoriske forfatterskaber. Kanon – et våben. Kanon – et udtryk for noget, som er godt. Kanon – en flerhed af stemmer. Metaforen er illustrerende for et par pointer i forhold til at overveje hvordan det går med regeringens forestillinger – udtrykt ved den obligatoriske, danske kanon.

KANON SOM VÅBEN

Den, der affyrer en kanon, oplever sig ofte i sikkerhed bag kanonen – især i de situationer, hvor der ikke er en modpart, der også har en kanon. Derfor kan det nok forekomme at være en nærliggende og let løsning at affyre kanonen, hvis man oplever en truende situation. Hvis det er rigtigt, hvad er det så for en truende situation, som opleves af undervisningsministeren og regeringen?

Så vidt jeg har forstået, er det en trussel i flere dimensioner: Det

faglige niveau er truet, dansk litteratur er truet og danskheden er truet. Disse trusler er ikke entydigt videnskabeligt målbare og forholder sig ikke til absolutte niveauer. Derfor er det i en vis udstrækning et spørgsmål om holdninger, normer og vaner, hvordan man vurderer truslernes størrelse og deres relevans. Når det ikke er entydigt målbare størrelser kan de i vid udstrækning *tales* op på et niveau, som alle må forholde sig til. Imidlertid er det en diskussion værd om der er en trussel mod dansk identitet – eller måske snarere en trussel mod forestillingen om én dansk identitet.

LITTERATUR, LÆSNING OG IDENTITET

Det er min oplevelse, at stadig flere mennesker bliver optaget af spørgsmål om identitet, og hvad det vil sige at være dansk. Og at "dansk" er et begreb i vækst. Der er stadig flere ting og abstraktioner, der er særligt "danske". Det gælder ikke kun banale ting som smørbagte småkager og designede opvaskebaljer. Det gælder også måden, som man er på. Danskheden bliver større og større – der bliver i menneskers levede liv stadig flere måder at være dansk på, og der bliver større variationer over temaerne i takt med, at det bliver stadig mere tydeligt, at Danmark altid har været et land, der er dybt afhængigt af verden omkring.

En del af fundamentet for den enkeltes – og den samfundsmæssige – overvejelse om identitet og om det at være dansk er naturligvis dansk litteratur. En litteratur, der er levende (uanset dens alder) og som diskuteres, må være et afgørende bidrag til disse overvejelser. Og netop diskussionen af litteratur og muligheden for at sætte den ind i en sammenhæng må være én af lærernes fornemmeste opgaver. Det forudsætter, at lærere selv ejer evne til at skelne og udøve dømmekraft i forhold til hvad det er for litteratur, som de bruger i deres undervisning. Spørgsmålet er, om de evner fremmes eller hæmmes ved den facitliste, som en obligatorisk kanon er? Jeg

vurderer, at de på langt sigt hæmmes. Der må insisteres på en levende, kritisk læsning hos de lærere, som underviser i blandt andet dansk – så de selv kan skelne og bedømme uden en facitliste i baghovedet. Og give den del af dannelsen videre, fordi det er en del af deres faglige professionalisme som lærere, og ikke fordi de skal.

Men min vurdering af, at evnerne hæmmes, bygger på, at vores litteraturdebat og -kritik måske ikke er levende nok! Og dermed tilbage til billedet af kanonen: Hvordan reagerer mennesker, der bliver skudt på – og som måske oplever sig forsvarsløse? De fleste går i skjul eller flygter. Hvis overmagten er for stor, hvis udfaldet er givet på forhånd, giver det ikke mening at gå ind i kampen. Og svaret *er* givet: Kanon er obligatorisk, og det blev den stor set inden printeren havde spyttet udvalgets rapport ud.

Det er det obligatoriske, der risikerer at sætte læreren i en vanskelig situation. Det er ikke litteraturen i sig selv, der er dannende, det er gennem læsning, at den bliver det. Det er ikke givet, at det er en let opgave at inspirere eleverne i folkeskolen til at læse ældre dansk litteratur. Slet ikke hvis de skal. Og det skal de jo – kanon eller ej. Derfor må der være et stort frirum til læreren og eleverne for at befordre intereressen – og interessen hos den lærer, der er optaget af litteratur kan være større end interessen hos den lærer, der skal gennem en obligatorisk liste.

Dermed også sagt, at det er godt, at indsigtsfulde mennesker efter grundige diskussioner udarbejder en liste over danske forfatterskaber, som efter deres vurdering er uomgængelige. Det giver en inspiration til at læse og til at diskutere op mod og med vurderingen af, hvad der er godt, og hvad der er det bedste.

Dermed også sagt, at det ikke er afgørende om der er få eller mange kvindelige forfattere – at der aktuelt ikke har været mere end en kvindelig forfatter har givet anledning til en diskussion om littera-

tur, kvalitet og køn. En diskussion, som jeg har oplevet som en stor inspiration og berigelse – og en tiltrængt påmindelse om, at der er brug for en levende, nyfortolket feminisme også i vores samfund.

Så tilbage til billedet: Det er nok den, der gemmer sig bag en obligatorisk kanon, der oplever sig truet. Hvis vi vil have en levende litteratur, må vi også være villige til at gøre den til genstand for diskussion. Og en levende, kritisk diskussion fodres ikke med facitlister. Den del af dannelsen, der består i evnen til at skelne og udøve dømmekraft skabes ved at øve sig i at skelne og udøve dømmekraft – ikke at andre gør det for én. Det er måske et stort krav at stille, men jeg synes ikke, at mindre kan gøre det. Derfor også ét samlet danskfag i læreruddannelsen, så den grundlæggende kompetence er alle dansklæreres.

Nu læser jeg Brandes som langt, langt de fleste elever nok kommer til at læse i de 15 obligatoriske forfatterskaber: i begrænsede uddrag. Alligevel: "Altså: Så snart en person eller en sag interesserer min Læser, så er rådet det: Bid dig fast i den, fordyb dig i den! Du lærer tusinde gange mere derved end ved at fordybe dig i tusinde sager og personer. Genstanden udvider sig for dit blik og omspænder efterhånden en hel horisont. Men begynd aldrig med horisonten, det er at stirre ud i det blå.

Det er, når alt kommer til alt, langt mindre vigtigt hvad man læser, end at man læser det læste godt." (Fra Samlede skrifter "Om læsning", 1899 s. 149).

Den ambition, at danske børn og unge både har et solidt kendskab til dansk litteratur og har evne til at læse, skelne og bedømme, synes *ikke* at være regeringens ambition. Men det er Det Radikale Venstres. Opfyldelse af ambitionen forudsætter en faglighed og en professionalisme hos lærerne, der rækker langt ud over den spændetrøje, som obligatoriske lister over forfatterskaber er.

SLIP FAGENE FRI!

Kernen i skolen er undervisningen. Det er undervisningen, der skal styrkes – og de felter, der styrker undervisningen. Jeg finder det oplagt at styrke lærernes muligheder for at undervisningen hele tiden udvikles i takt med eleverne og i takt med de stadig højere krav, som stilles i et komplekst samfund som vores. Det kan gøres ved bedre ressourcer til læreruddannelsen og færre liniefag. Det kan gøres ved en systematisk efter- og videreuddannelse som et integreret perspektiv i selv lærernes grunduddannelse. Det kan gøres ved at genopfinde "fagkonsulenten" i ordets oprindelige betydning: En i forhold til faget og dets didaktik uhyre vidende person, som kan overvære undervisning, sparre med lærere, holde seminarer for områdets faglærere osv. Mange fagkonsulenter! De kunne også – sammen med styrkede CVU'er – formidle øget forskning i pædagogisk praksis, metode og perspektiv. Med andre ord: Man kunne slippe fagene og fagligheden løs for at lade den vokse – i stedet for at spænde den inde i obligatoriske lister.

MARGRETHE VESTAGER MEDLEM AF FOLKETINGET FOR DET RADIKALE VENSTRE, VALGT FØRSTE GANG I 2001. ORDFØRER FOR BL.A. UDDANNELSE, NÆSTFORMAND I DEN RADIKALE GRUPPE. TIDLIGERE UNDERVISNINGSMINISTER (1998-2001) OG KIRKEMINISTER (1998-2000). CAND.POLIT., ORLOV FRA STILLING SOM SEKRETARIATSCHEF I DEN DAVÆRENDE ØKONOMISTYRELSE.

Kanon i grundskolen

INGELISE MOOS OG KAREN VILHELMSEN

Det så udramatisk ud da det af den tidligere minister nedsatte udvalg kom med sin rapport for et års tid siden. Herregud, folkeviser og så 14 forfattere der alle havde debuteret før 65. Listen bestod stort set af forfattere der blev læst i forvejen, så rapportens forslag var ret forudsigelig. Hvad er der så at være knotten over? Jo, mange efterlyste flere kvindelige forfattere. Det er da også skandaløst at Inger Christensen ikke er med, når nu Klaus Rifbjerg… Og sådan kan man jo faktisk blive ved, for en liste vil altid mangle lige netop din yndlingsforfatter. Vi savner fx J.P. Jacobsen og Aarestrup. Opfattelse af hvad der hører til i ens litterære rygsæk, er jo præget af hvad man selv blev glad for. Det kan man jo også se af kanonlisten. Hvem i alverden andre end udvalgets medlemmer synes fx at Martin A. Hansen hører hjemme her? Dem om det. Da listen blev lavet, var den blot vejledende. Men da den så ved et snuptag blev gjort obligatorisk for henholdsvis grundskole og gymnasium, blev perspektivet og konsekvenserne nogle helt andre.

Et dominerende problem med en obligatorisk liste er spørgsmålet om progression i folkeskolens litteraturundervisning. Af kanonudvalgets oprindelige kommissorium fremgik det at der skulle sikres en sammenhæng for de elever der vælger at tage en gymnasial uddannelse efter folkeskolen. Kommissoriet pegede på at udvalget kunne komme med anbefalinger om hvornår i forløbene det var mest oplagt at inddrage de foreslåede forfatterskaber. Men det står der slet ikke noget om i rapporten. Hvor skal den sammenhæng

mellem grundskolen og de gymnasiale uddannelser komme fra? Og hvordan vil man holde styr på hvilke forfattere der læses hvornår undervejs i skoleforløbet? Der skal vel ikke laves en lille bog som følger eleverne, så man kan følge med i om Katrine nu har kendskab til en forfatter eller mangler én fra listen, når hun går ud af 9.klasse. Sammenhængen kommer alene til at vedrøre at eleverne skal beskæftige sig med forfatterne mindst to gange i deres skoletid. Og kan man kalde det sammenhæng? Det synes vi ikke.

Progressionsovervejelser er i folkeskolen vigtige da der er meget stor forskel på sproglig, litterær og personlig udvikling mellem de yngste og ældste elever i folkeskolen. Langt de fleste af de forfatterskaber der optræder på den fælles obligatoriske liste, kan udelukkende komme på tale på de ældste klassetrin, i hvert fald hvis teksterne skal have kanonkvalitet. Vi frygter at de værker som elever i skolen skal læse af de pågældende forfattere, ikke nødvendigvis bliver de signifikante eller typiske værker, men i højere grad tager et læseteknisk hensyn. Og så har vi de frygteligt mange noter som er helt ødelæggende for teksten. Hvad i alverden skal elever stille op med Knokkelmanden af Pontoppidan når de næsten ikke kan få øje på teksten for stilladset af marginalnoter (Gyldendals Kanon i dansk 8 s. 139).

OPHOBNING AF KANONTEKSTER

Der vil blive en ophobning af kanontekster på de ældste klassetrin, og det vil uundgåeligt mindske den tid der kan gå til læsning af nyere tekster. En situation der ikke ligefrem vil fremme læselysten hos en stor del af de unge. Der er opstået en forestilling om at de kanoniske tekster kun skal "fylde" en fjerdedel af litteraturundervisningen, men hvor skal den fjerdedel placeres? Der er ikke ret mange dansktimer til rådighed i de ældste klasser, og der skal også læses den nyeste litteratur som handler om elevernes egen tid,

skrevet i deres eget sprog og med et genkendeligt univers. Moderne børnelitteratur er formidabel god. Og så er der alle de medier som de unge foretrækker: film og spil osv. som vel også må regnes til fiktionsområdet.

Folkeskolen skal lære eleverne at læse litteratur. De skal lære at lægge mærke til hvad det er litteraturen kan. De skal opleve sproget, og de skal fortabe sig i bøgernes univers. Det gør de da også. Børn læser langt flere bøger end de voksne. De suger til sig. Men det er ikke kun det de skal i skolen. I skolen skal de lære at blive dygtigere litteraturlæsere. De skal have udviklet deres fiktionskompetence som det hedder i den herskende skolejargon. Selvfølgelig, kan man sige, men det sker vel også ved at læse god litteratur. Ja, men kanonlistens forfattere har skrevet til voksne – de skriver om voksnes verden, og de skriver godt om den. Vejen til at få del i de voksne forfatteres litterære univers går gennem den gode børnelitteratur. I den gode børnelitteratur kan eleverne allerede meget tidligt stifte bekendtskab med litterært sprog.

Det er nærmest ironisk at der slet ingen børnelitterære forfattere er på kanonlisten. Det var ellers Torben Weinreich der satte hele debatten i gang med sin børnelitterære kanonliste. For børnebøgerne – de klassiske – var ved at forsvinde. Var der overhovedet nogen der længere læste Bertha Holst – endsige vidste hvem hun var? Nej, man kan overbevise sig ved at støve rundt i bogkasserne på loppemarkederne. Der ligger de alle sammen: Flemming, Puk, Bertha Holst, Paw og Gøngehøvdingen.

Det er et problem for børnelitteraturens kanonstatus at der frem til 1970'erne ikke var børnelitteratur i skolebøger til danskundervisningen. Torben Weinreich understreger i sin bog *Kanon. Litteratur i folkeskolen* (2004), at en del ældre børnelitteratur ikke har opnået klassikerstatus, blandt andet fordi værker til børn ikke er blevet vurderet så værdifulde at de har opnået skolebogsstatus.

Weinreich opstiller tre kriterier for valg af kanoniske værker i børnelitteraturen. Det er gode håndterbare kriterier:

– litterær kvalitet (det bedste),
– gennemslagskraft over en længere periode (det overlevelsesdygtige)
– indflydelse på udviklingen (det vigtigste).

Mange børnelitterære titler har ikke overlevet glemslen fordi de ikke blev holdt i live i skolens undervisning, men en del ældre børnelitteratur kan leve op til kvalitetskriterierne, og gennem en kanoniseringsproces burde de indtage deres plads i skolens undervisning.

Pointen er at børn skal lære at læse litteratur, og det skal ske ved et både og. De skal læse moderne børnelitteratur fordi det rammer dem i deres aktuelle situation, og de skal læse den ældre for at få øje på hvad der ramte tidligere generationer. Bertha Holsts roman fra 1908, *Tvillingerne,* er et eksempel på hvordan man kan fange moderne børn ind i en ældre tekst. Den er udkommet i rigtig mange udgaver, og den rummer de spændingsmomenter der skal til for at fastholde en moderne læser. Faderen er autoritær birkedommer, moderen død i barselssengen, privatlærerinder huserer, og de to børn bliver sendt til opdragelse hos den ugifte faster i købstaden. Alt ender lykkeligt. Birkedommerfaderen gifter sig med en ung smuk lærerinde, og hun tager de to små i forsvar. "Det var som havde Vorherre givet dem Mor til Jul", slutter bogen. Bogen udkom 7 år før kvinderne fik stemmeret, og den kvindelige hovedperson repræsenterer den nye tids kvindeideal – hun er opfindsom, hun har et gåpåmod der senere fik sin Pippiskikkelse, og hun insisterer på at komme i mellemskolen sammen med broderen, selv om den ellers er forbeholdt drenge. Her var nye identitetsfigurer, her er spænding og humor. Og romanen ender lykkeligt – det

er jo traditionen i ældre børnelitteratur. Bogen udkom sidste gang i 1950'erne, da var det slut med den gamle tid, autoritære fædre og piger der ikke måtte uddanne sig. Mødrene døde heller ikke i barselssengen længere, så tiden løb fra Bertha Holst, men da havde hun også holdt sig på bestsellerlisten i 50 år, så det er en bog som elevernes bedsteforældre og oldeforældre har læst. Den velfortalte roman kan uden problemer læses højt for elever i skolen. Der er sprogligt drive, hovedpersonerne er dygtigt karakteriserede, og bogen er elementært spændende, om end det tidstypiske er umådelig fjernt fra moderne elevers hverdag – ligesom mange af teksterne af forfatterne fra den officielle kanonliste. Den ældre børnelitteratur kunne bane vejen for læsningen af ældre tekster i skolen. Også den kan læses litteraturhistorisk.

Vi synes det er mærkværdigt at udvalget slet ikke har skelet til den børnelitterære kulturarv, når vi nu absolut skal vinde værdikampen om skolens indhold via forskrifter og obligatoriske lister. Halfdan Rasmussens børnerim og ABC har haft langt større betydning for flere generationers sprogopfattelse end mange af de kanoniserede voksenforfattere. Og så optræder han kun på tillægslisten! Hans første børnerim udkom i 1951, så der er ingen undskyldning. Man kunne få den kætterske tanke at børn slet ikke har været i udvalgets tanker, eller at udvalget ikke opfatter børnelitteratur som litteratur.

Men den holder ikke. Der er lige så meget god børnelitteratur som der er god voksenlitteratur. Man skal bare interessere sig for området.

Der sendes et signal til dansklærerne, som har travlt med at nå alle de mange krævende områder i det store danskfag, om at voksenlitteraturen har første prioritet. Det er vi uenige i. Eleverne i grundskolen skal blive rigtig gode til at læse litteratur – naturligvis også den ældre. Men det bliver de kun hvis den litteratur de møder

i løbet af deres skoletid har sproglig og litterær kvalitet. Og som det allervigtigste: at den kan nå dem fordi den taler i øjenhøjde til barnelæseren.

KLEMT METODEFRIHED

Dansklæreren i folkeskolen er *fagdidaktiker*. Hun er ikke blot administrator af en mere og mere klemt metodefrihed, hun er også den der vælger hvad eleven skal læse og beskæftige sig med og hvorfor. Dertil har hun nogle metoder der sætter hende i stand til at vælge en teksttilgang båret af et moderne læringssyn og af en moderne litteraturpædagogik. Det gælder også læsningen af de ældre tekster, hvad enten de er voksen- eller børnetekster. Det er ikke nok blot at synge én af Ingemanns børnesange, hvis den skal indgå i litteraturundervisningen. Her må den behandles som tekst. Hvordan man skal gøre det, er lærerens ansvar, men det er også hendes ansvar at vælge netop den pågældende tekst og finde ud af hvorfor den er god, hvorfor den har været overlevelsesdygtig, og hvorfor det er en central litterær tekst. "Gud ske tak og lov" *er* en central tekst. Den har overlevet – stort set alle børn kender og synger den stadig, og den har en spændende historie. Der var nemlig oprindelig to strofer mere som ikke er med i den officielle version i salmebøgerne. De er med i det udvalg som Torben Weinreich og Nina Christensen har sammensat (Kanon i dansk 3. s. 9). Denne version giver mulighed for at lave en historisk læsning af teksten, og så sker der noget med den. Man kan også blot synge den og så vente til senere med at inddrage det litteraturhistoriske, men det er lærerens valg. Hun er ansvarlig for litteraturlæserens uddannelse, og hun er den der bedst er i stand til at vurdere hvad der er passende for eleverne på hvilket tidspunkt.

Rapportens anbefalinger er så udpræget rettet mod de gymnasiale uddannelser, og det er jo godt for dem, men det er i grund-

skolen vi har problemet med de 14 forfattere. Det er helt uantageligt hvis vi skal læse teksterne alene fordi de er gamle. Vi skal derimod læse teksterne fordi de rammer os, fordi de er vigtige i vores selvopfattelse, og fordi de peger frem mod vores egen tid. Og ikke kun fordi de er skrevet af en kanoniseret forfatter.

Vi skal arbejde med at aktualisere dem og dernæst med at kontekstualisere dem, arkivere dem (de to begreber *aktualisere* og *arkivere* er brugt og begrundet i Litteraturens byrde af Torben Weinreich og Lars Handesten, 1997 s. 203):

> Den litteraturhistoriske pointe er dialektikken mellem de ældre tekster og den nye. Den nye forstås først i fuldt format, når den læses i forhold til de ældre, og de ældre kan både *arkiveres* i deres historiske kontekst og *aktualiseres* i forhold til den aktuelle læser ved at holdes op mod den nye.

Man kunne fx læse en moderne tekst og lade den gå i dialog med den ældre. Derved opnår man at kaste lys på begge tekster og at "spare tid", samtidig med at man får fastholdt det nye i sin egen kontekst og det gamle i armslængde.

I rapporten er der et afsnit om kanonpædagogik, men da det ikke var en del af kommissoriet, er det vel at betragte som vejledende, eller det kunne være til inspiration, men det er så nedladende skrevet at man må mobilisere sin humoristiske sans for ikke at græmmes over at en moderne tidssvarende litteraturpædagogik tilsyneladende ikke har beskæftiget udvalgets medlemmer. Dansklæreren i dag er nået et godt stykke længere end at hun kan give eleverne "en gådefuld skriftlig hjemmeopgave med løfte om, at forklaring følger" (Dansk litteraturs kanon s. 29). Den slags går ikke længere. Man har i små retrofarvede bokse indsat oplistede glimt fra klasseværelset. Vi ved ikke om man skal le eller græde over følgende passus:

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

Ja, det står der! Det udtrykker en pædagogik vi forlod samtidig med at vi holdt op med at være lærer*inder*. Det var vist engang i 1960'erne. Heldigvis har mange dansklærere mere seriøst fat i hvordan man arbejder med tekster i en moderne skole med moderne børn. Også når det gælder formidling af ældre kanoniske tekster.

Vi vil ikke være museumskustoder, men moderne dansklærere.

INGELISE MOOS OG KAREN VILHELMSEN LEKTORER, CAND.PÆD.ER VED CVUSTORKØBENHAVN. UNDERVISERE VED EFTER- OG VIDEREUDDANNELSEN AF FOLKESKOLELÆRERE. FORSKNING I SKOLEBØGERS BRUG AF LITTERATUR OG ELEVERS UDVIKLING AF FIKTIONSKOMPETENCE. LÆREBOGSFORFATTERE TIL SKOLEBØGER I GRUNDSKOLEN.

Kritisk krudt til praktisk brug

ANNE-MARIE MAI

Sammen med de nye danskstuderende på Syddansk Universitet i Kolding så jeg ved semesterstarten i år Jørgen Leths film *Dansk litteratur* (1989). De 27 forfattere, der præsenteres i filmen, er både samtidsforfattere som Inger Christensen og Klaus Rifbjerg og klassikere som Ambrosius Stub, Brorson, Kingo, Ewald og Grundtvig. Min idé med at vise filmen for de nye studerende var at få begyndt en diskussion om kanon, klassikere og historisk læsning. Jørgen Leths film er en kunstners helt personlige valg af gode stykker af dansk litteratur. I et lille teksthæfte har Jørgen Leth gjort nogle få optegnelser, der viser, hvorfor han er optaget af de enkelte forfattere. Filmen gør ikke krav på historisk repræsentativitet kun på kvalitet.

I undervisningen kunne vi hurtigt blive enige om, at filmen burde hedde *Dansk litteratur ifølge Jørgen Leth*. De studerende var også hurtige til at få gang i den sport, som har præget diskussionen af den ministerielle danske kanon: hvorfor er dén og dén forfatter ikke med på kanon? Flere savnede Johannes V. Jensen, som vitterlig ikke er med i Jørgen Leths filmkanon. Han er en af de bedste, slog man fast. Man ville gerne i lighed med Leth anlægge et kvalitetssynspunkt. Johannes V. Jensen skal med i enhver kanonisk række af forfattere, fordi hans forfatterskab har kvalitet, og derfor er vigtigt at formidle videre til eftertiden. Vi skal læse det bedste og formidle det til nye læsere, slog de studerende fast. Men Jørgen Leths meget subjektive kanon ville man ikke nøjes med. Hvordan finder man så frem til det bedste, hvis man ikke bare kan lade sin

egen helt personlige smag råde? Når man udpeger det bedste, må man tage hensyn til andres vurderinger, f.eks. litteraturhistorieskrivningens og litterære institutioners vurderinger, og man må være åben over for at gøre opdagelser i litteraturhistorien og også se på, hvad forskningen arbejder med.

I forlængelse af diskussionen om Jørgen Leth talte vi om, hvilke kriterier det officielle, ministerielle kanonudvalg mon har brugt i sin udvælgelse. Det var ikke ganske let at komme til klarhed over. Udvalget skriver, at det har valgt de vigtigste forfattere. Ministeren bad om en liste over centrale forfatterskaber og fik en liste over vigtige forfatterskaber. Er der forskel? Måske. I al fald er det uklart, hvordan begreberne om "det centrale" og "det vigtige" skal forstås. Er et forfatterskab centralt og vigtigt, fordi det er historisk repræsentativt? Er det centralt og vigtigt, fordi det er et af bedste, eller tænker man sig en kombination af de to størrelser? Det er svært at vide, hvad man mente med det vigtigste og det centrale, eftersom hverken ministerium eller udvalg har forklaret, hvordan man definerer disse begreber i forhold til litteraturen. Man gør heller ikke nærmere rede for sine tanker om, hvor bestemmelserne af det vigtigste og det centrale kommer fra. Er de bestemt af litteraturhistorieskrivningen, af undervisningens praksis, af læsernes interesse, kritikkens smag og behag eller af nødvendige kompromiser i det ministerielle udvalgs arbejde? Havde en anden sammensætning af udvalget givet en anden kanon? Udvalget gav kun få svar på de mange spørgsmål, man kunne stille. Til gengæld er der blevet truffet nogle valg, og enhver kan se, hvad der er pligtstof i undervisningen. Man kan sige, at staten nu har fastsat, hvad der er det vigtigste eller det centrale gennem tiden.

Fælleslisten skal omsættes i undervisning, og man kan såmænd godt nøjes med en enkelt side af Tove Ditlevsen, hvis man skulle være af den mening, at det ville fremme elevernes interesse for litte-

ratur at undgå at læse Tove Ditlevsen. Nå nej, for resten: Ditlevsen kan læreren med statens billigelse helt springe over, for hun er ikke med på den fælles kanon. Man kan således i det nye årtusind gå i dansk skole i 13 år uden at have læst en stavelse af Tove Ditlevsen.

Selv om det ikke bliver sagt, henter den nye fælles kanon sit krudt i et andet gammelt kanonstøberi: det 20. århundredes traditionelle danske litteratur-historieskrivning. Selv om ministerium og udvalg ikke kommer ind på det, er begreberne om det centrale og vigtige snydt ud af næsen på den traditionelle danske litteraturhistorieskrivning fra Vilhelm Andersen til Jens Kistrup. Hvis man fatter den nyeste af slagsen, Gyldendals 1-bindsværk, *Hovedsporet*, træffer man på begrebet "de væsentligste forfattere" allerede på omslagets flap-tekst. Her siges det, at læseren vil komme ud på hovedvejen gennem dansk litteraturs historie. Det skal være overskueligt og koncentreret. Begrebet om væsentlighed indgår i følgende argumentation: "Hensigten med denne bog er at åbne for dansk litteratur som en historisk række af bevidstheds- og udtryksformer, der repræsenterer en væsentlig bestanddel af vores identitet" (s. 19). Væsentlighed er knyttet til identitet. Man vil beskæftige sig med forfatterskaber, der er centrale, vigtige eller væsentlige for dansk identitet. Litteraturen skaber som bevidstheds- og udtryksform identitet, og det er de identitetsskabende forfattere, der kommer med. Man sidestiller udtryksform og bevidsthedsform. Det kan forstås sådan, at redaktører og skribenter anser et værks eller forfatterskabs æstetiske værdi for at være lige så vigtig for dets chance for at høre hjemme på hovedsporet som dets betydning som udtryk for ideer om verden, samfundet, kønnene eller religionen. Logikken må være den, at Søren Ulrik Thomsen kan komme med som kunstner, mens Vita Andersen kan komme med, fordi hun i 1970´erne skabte debat om kvindelivet, for nu at sige det meget firkantet. (Vita Andersen viser sig dog ikke at komme med af den

grund: hun kommer faktisk kun med i en indskudt sætning sammen med Peter Poulsen og Kristen Bjørnkjær med en bemærkning om, at de har en mere glamourøs og festlig parallel i Suzanne Brøgger, s. 632).

Det er tankevækkende, hvilke mængder af værker og forfatterskaber på dansk sprog og hvilke mængder af formidlende fremstillinger, artikler og forsknings-arbejder forfattergruppen må arbejde sig igennem for at udpege et sådant hovedspor. Deres arbejde er ansvarsfuldt, fordi det er ganske afgørende, når folk fra ministeriet og deres udvalg skal udpege det vigtige og centrale. Det er ansvarsfuldt, fordi mange generationer af læsere i skolen skal bruge værket i rigtig mange år. Man kan håbe på, at ministerielle udvalg, hvad enten de siger det eller ej, baserer deres kanonvalg på, at nogen virkelig har sat sig ind i stoffet, gjort deres hjemmearbejde helt fra bunden. Officielle kanonudvalg kan blot ikke stole på dagbladenes bestsellerlister, kritikernes smagsdomme over nyere og klassiske forfatterskaber, eller på hvad man denne sæson kalder comme il faut ved de københavnske middagsselskaber. Kanonudvalg og lærere og elever har brug for, at nogen grundigt har sat sig ind stoffet, i udforskningen af det og har et solidt kendskab til formidlings- og undervisningstraditionen.

Litteraturhistorieskrivning er ikke og kan ikke blive objektiv videnskab. Valg og fravalg sker ud fra forskellige kvalitative definitioner og betragtninger over genstandsområdet og ud fra mere eller mindre gennemreflekterede væsentligheds-begreber, der har hver deres forhistorie og tradition, som kan belyses. Men valg og fravalg sker også af mindre argumenterede subjektive grunde. Der er selvfølgelig tekster og forfatterskaber, som den enkelte litteraturhistoriker af forskellige grunde er god til at skrive om og derfor får sat i fokus. Netop derfor er det vigtigt, at litteraturhistorieskriverne skeler til andres bedømmelser, både af samtidslitteraturen

og den ældre litteratur. Når man ikke kan være objektiv, må man så meget desto skarpere rette et kritisk blik mod sin synsvinkel og reflektere over den blandt andet ved at inddrage andres opfattelser og vurderinger, andres historier om dansk litteratur, nyere teorier om litteraturhistorieskrivning og historiske fremstillinger af andre nationallitteraturer.

I Gyldendals nye *Hovedsporet* takker redaktørerne den omfattende forskning på området, men det forhindrer ikke, at man ser bort fra forskningen på mange områder. Skildringen af de kvindelige forfattere i de forskellige perioder kan tjene som et eksempel. Andre kunne nævnes, men på denne begrænsede plads bliver kvinderne mit eksempel. Der er i det sidste 30 år udført et stort forskningsarbejde med at opdage og beskrive kvinders litteratur og kvinders betydning for den tidlige dansksprogede litteratur som visebogsanlæggere, oversættere, brevskrivere og salmedigtere. Det har ikke forhindret skribenter i at anlægge et hovedspor, hvor kvinders deltagelse i de litterære kulturer i 1500-1700-tallet er reduceret til navnedrop og 4 sammenhængende sider om henholdsvis Leonora Christina og Charlotta Dorothea Biehl. I et værk, der handler om hovedspor og klassikere, er det tankevækkende, at man ikke gør det mindste ud af, at den første klassikeroversættelse i Danmark er Birgitte Thotts oversættelse af Senecas skrifter fra 1658 – et pragtværk på 1000 sider. Hvad betyder en sådan indsats og et sådant værk for sin samtids og sin eftertids dansksprogede litteratur? På *Hovedsporet* trækker man desværre ikke på forskeres viden om slige emner, og derfor forsvinder Birgitte Thott og mange af litteraturens kvinder ud af fremstillingen sammen med udblikket til en international sammenhæng. Det gør ikke sagen bedre, at bogens register mangler navne som Karen Brahe. Hendes folio er dog kort omtalt (s. 137), mens eksempelvis Anne Krabbes og Vibeke Bilds håndskrifter ikke nævnes. Viserne synes næsten uberørt af kvindehånd, deres hovedmand er

og bliver Svend Grundtvig. Godt at denne store mand stod klar på rette tid og sted, kan vi danske konkludere! Men han var jo også, som fremstillingen oplyser, søn af N.F.S. Grundtvig.

Dorothe Engelbretsdatter, der i 1600-tallet fik skrevet to digre salmeværker og en stribe muntre lejlighedsdigte, som ellers nok kunne have kvikket *Hovedsporet* op, var norsk, men skrev på dansk. Hun så sig selv som den første Hun-Poet i Arvekongens Lande. Det er noget af en bevidsthistorisk udmelding i både Danmark og Norge, men hun findes ikke på dansk litteraturs hovedspor, selv om hendes salmer har været i brug i århundreder og stadig er det.

Det kan også ærgre, at det kan lade sig gøre at glemme de nyklassikere, som Pil Dahlerup opdagede i sin disputats fra 1983, og som blandt andre Mette Tønnesen og Bo Hakon Jørgensen siden har formidlet i antologier. Fremstillingen har et afsnit med én sides omtale af tre kvinder i det moderne gennembrud: Adda Ravnkilde, Victoria Benedictsson og Amalie Skram under overskriften: Kvindelitteratur – skrevet af mænd (!) End ikke en Vilhelm Andersensk særegen provins i den danske kultur får kvinderne tilkendt i denne splinternye fremstilling. Amalie Skram sendes til en ekstra tælling på det litteraturhistoriske gulv: hun er slet ikke dansk, men norsk, og derfor diskvalificeret på forhånd til at stille op i disciplinen dansk litteraturs historie. At hun selv kaldte sig dansk forfatter, spiller ikke nogen rolle.

Ved præsentationen af *Dansk litteraturs kanon* forklarede Jørn Lund:

> "Vi kan ikke opfinde store forfattere af hunkøn fra 1600-tallet. Der er en enkelt – barokforfatterinden Dorthea Charlotte Biehl. Hun skrev godt, men hun er ikke på kanonisk niveau. Og vi kan ikke rette op på 800 års undertrykkelse af kvinder".
>
> DAGBLADET POLITIKEN, 24.9 2004

Karakteristikken af Charlotta Dorothea Biehl foruroliger. Hvis udvalget har søgt andre kvindelige forfattere efter lignende metoder, forstår man, at det næsten er et mirakel, at ministerens udvalg overhovedet har fundet frem til Karen Blixen. Det var i en sådan situation, at et værk som *Hovedsporet* skulle kunne konsulteres. Her ved man godt, at Charlotta Dorothea Biehl levede og skrev komedier og fortællinger i 1700-tallet, men man ved ikke ret meget mere. Jo, vi danske skal lige huske, at hun var så uheldig at have en tyrannisk far. Det skrev hun også om.

Hvad man kort sagt savner, både når det gælder kanonudvalgets arbejde og den nye litteraturhistorie, der med flair for markedsførelse lå klar i samme øjeblik som den nye kanon trådte i kraft, er det solidt og grundigt stykke arbejde, der forpligter sig på at tage både udforskning af den dansksprogede litteratur og forskellige synspunkter omkring kanon og litteraturhistoriske konstruktioner i betragtning.

De studerende på mit hold kritiserede Jørgen Leth for blot at dyrke sine helt personlige og subjektive favoritter og præsentere resultatet lettere autoritativt: "Dansk litteratur". Men som vi også kom ind på, Jørgen Leth har ikke forpligtet sig at vælge hverken noget centralt eller noget vigtigt. Han har valgt dansksprogede tekster, og han har ret: det er dansk litteratur, hverken den hele eller den halve, men stykker af dansk litteratur. Han kunne have sagt, at det er mine valg. Men her er vi inde i en diskussion, der begynder at ligner den, man kan føre om salg af fisk: "Her sælges frisk fisk". For et kanonudvalg og litteraturhistorieskrivere, der ikke sælger fisk eller film, men derimod har en forpligtelse i forhold til et enormt korpus af tekster og forfatterskaber, stiller sagen sig anderledes. Giver man sig i lag med at kanonisere forfatterskaber og konstruere selve hovedsporet i dansk litteratur, dur det ikke at vælge og vrage uden at anfægte sine egne meninger af andres

synspunkter og fortolkninger. Og man kan ikke have så meget som skelet til andres fortolkninger eller den nyere litteraturforskning, når man ikke vil medtage andre kvindelige forfattere end Karen Blixen på den fælles kanon. Man kan heller ikke have løftet blikket fra sine egne gamle synspunkter, når man i det store forlag Gyldendals splinternye litteraturhistorie så åbenlyst undlader at tage de sidste 30 års forskning i kvinders forfatterskaber i betragtning.

For os ude i undervisningens hverdag og praksis, der skal leve med de ministerielle dispositioner og de bøger, der bliver udgivet om dansk litteraturs historie, er der virkelig grund til at holde det kritiske krudt meget tørt.

ANNE-MARIE MAI F.1953, PROFESSOR I DANSK LITTERATUR VED SYDDANSK UNIVERSITET. ER TILDELT RAGNA SIDÉN FONDENS DANSK LITTERATURPRIS FOR KVINDER (2002) OG DET KONGELIGE BIBLIOTEKS FORMIDLINGSPRIS H. O. LANGE-PRISEN (2003). HAR BLANDT ANDET UDGIVET "FORNYELSE AF DE KULTURHISTORISKE FAGS FORMIDLINGSFORMER" (RED. S.M. POVL SCHMIDT, 1996), "AT GÅ TIL GRUNDE. SIDER AF ROMANTIKKENS LITTERATUR OG TÆNKNING" (RED. S.M. BO KAMPMANN WALTHER, 1997). "IMOD EN NY VIDENSKABELIG DANNELSE. SIDER AF UNIVERSITETETS UNDERVISNING OG KULTUR" (RED. S.M. JØRGEN GLEERUP, PETER DAHLER-LARSEN OG BENT ØRSTED, 1997). "NORDISK KVINDELITTERATURHISTORIE", BD. I-V (RED. S.M. ELISABETH MØLLER JENSEN, M.FL. 1993-1998), "LÆSNINGER I DANSK LITTERATUR I-V" (RED. S.M. POVL SCHMIDT, M.FL. 1997-2000), "HISTORIER OM NYERE NORDISK LITTERATUR OG KUNST" (RED. S.M. ANNE BORUP 1999), "DANSKE DIGTERE I DET 20. ÅRHUNDREDE" BD. I-III, (RED. ANNE-MARIE MAI, 2000-2002). MEDREDAKTØR AF SKRIFTSERIEN "NYE HISTORIER OM DANSK LITTERATUR", HVIS TO FØRSTE BIND "MODERNISMEN TIL DEBAT" OG "PETER SEEBERG & HALD. AT ÅBNE ARKIVET" ER UDKOMMET I 2005.

Fra kanon til rekylgevær

ALMA BIRGITTE RASMUSSEN

"Hvem ejer dansk litteratur? …"

Sådan indledtes Dansk litteraturs kanon, udgivet 1994 af Undervisningsministeriet. I 1992 havde Bertel Haarder nedsat et kanonudvalg i forlængelse af Sorø-mødet. I udvalget deltog Hans Hauge (formand), Klaus P. Mortensen, Erik Skyum-Nielsen, Peter Olivarius (sekretær) og 3 formænd fra Dansklærerforeningen. Jeg var formand for gymnasiefraktionen i foreningen, i den egenskab var jeg med i udvalget. I denne artikel vil jeg derfor beskæftige mig med kanondiskussionen i forhold til gymnasium og hf.

Kommissoriet for udvalget var i og for sig åbent og bredt. Vi skulle bl.a.:

- tegne en hovedvej gennem den danske litteratur fra middelalderen til ca. 1960 og derved skabe et grundlag for en offentlig debat om undervisningen i hele skolesystemet.
- komme med forslag til hvordan det kan sikres, at alle børn og unge lærer dansk litteraturs klassikere at kende.
- opstille idealforløb
- give konkrete forslag til litteraturlæsning på de enkelte skoletrin.

Det karakteristiske for arbejdet i udvalget dengang var vidtfavnende diskussioner om litteratur og dannelse, om hvad der karakteriserer en klassiker, om modernisering af sproget i klassikerudgivelser til undervisningsbrug, og om det i det hele taget var anbefalel-

sesværdigt at skrive en liste med kanoniske værker til undervisningsbrug. Kanonrapporten bærer præg af de mange holdninger og diskussioner.

En klassiker blev defineret som et litterært værk, der skal besidde: Universalitet/almengyldighed, transhistorisk rækkevidde, kompleksitet og sluttethed samt mangetydig flerstemmighed.

Og rapportens afsnit herom slutter således: "Hvis der ikke undervises i danske klassikere, så bliver de ikke læst. Så enkelt er det."

Rapporten afsluttes med et lidt polemisk afsnit om klassikerlæsning og kanon – nok engang. "Den enkelte lærer (har) – ifølge god dansk tradition – frihed til at vælge sin egen række af tekster, sin kanon.", skrives her.

Om stramme lister over litteratur siges det endvidere: "I Danmark kalder den slags oftere på smil end på jubel. Det skyldes at dansk undervisningsforvaltning ikke har tradition for så stram en styring på områder der har med litteratur og kunst at gøre." (Sic!).

Alligevel mente vi i rapporten, at det var vigtigt at indføre eleverne i traditionen. Men det så vi heller ikke som noget voldsomt problem, idet pensumindberetningerne (og her taler jeg som tidligere nævnt om de gymnasiale uddannelser) gennem årene har vist, at der eksisterer en kanon i form af de gode tekster. Denne kanonliste er udtryk for "en faglig konsensus og ikke resultat af et diktat udefra", og den "undergår stadige, men forbavsende få og små og langsomme ændringer." Således skrev vi dengang.

Alligevel kom der til allersidst en liste med 21 navne "Den lille kanon". I forbindelse med denne liste er ordvalg og holdninger skærpet noget. "Denne kanon er "objektiv"… Den skal fungere som grundlinie eller bande for fagets spil for og med traditionen og dermed også som besindelse på den eksisterende konsensus." Udvalget var tydeligvis i splid med sig selv.

De forfattere, der er med på listen fra 1994, er flg.:

Folkeviser, Leonora Christina, Kingo, Holberg, Brorson, Ewald, Baggesen, Oehlenschlæger, Staffeldt, Grundtvig, Ingemann, Blicher, H.C. Andersen, Kierkegaard, Goldschmidt, J.P. Jacobsen, Bang, Pontoppidan, Claussen, Johs.V. Jensen, Nexø.

Desuden bragtes en større liste med forslag til supplerende læsning, kaldet "Den store kanon". Her gik tekstvalget op til ca. 1960.

Det var ingen hemmelighed dengang, at jeg helst ikke så indført en fast kanonliste i bekendtgørelserne. Argumenterne fra dengang holder endnu, og der er kommet nogle få meget vægtige til siden da. Imidlertid er der nu kommet en obligatorisk kanon i bekendtgørelserne med forfattere, som vi alligevel læser – i hvert fald de fleste af dem. Så hvorfor ikke en kanonliste? Jeg vil i det følgende opregne de argumenter mod, som jeg ser som de vigtigste.

Et vigtigt argument mod faste kanonlister står allerede i Dansk litteraturs kanon, s.28: "Hver epoke har *sin* klassikeropfattelse –". En epoke behøver oven i købet kun at være 12 år, for det viser sig, at listen allerede nu i 2005 er anderledes end listen fra 1994.

I den nye Stx-bekendtgørelse (dvs. gymnasiebekendtgørelsen; det almene gymnasium er nu døbt Stx) fra 2005 hedder det således om den historiske læsning: "Eleverne skal i løbet af de tre år arbejde med centrale danske litterære værker fra de sidste 100 års litteratur. Specielt skal eleverne stifte bekendtskab med mindst én tekst af hver af forfatterne: Ludvig Holberg, Adam Oehlenschläger, N.F.S. Grundtvig, Steen St. Blicher, H.C. Andersen, Herman Bang, Henrik Pontoppidan, Johannes V. Jensen, Martin Andersen Nexø, Tom Kristensen, Karen Blixen, Martin A. Hansen, Peter Seeberg og Klaus Rifbjerg." Derefter anbefales en række andre forfattere. Så hvor blev fx Leonora Christina og Kierkegaard af? Kierkegaard var netop en af de forfattere, som man dengang mente var helt nødvendig at medtage på listen.

Et andet argument er, at opfattelsen af, hvilke forfattere der skal udgøre kanon, skifter. Fx viser tidligere pensumindberetninger, at de kvindelige forfattere fra det moderne gennembrud først begynder at blive læst o. 1980, med inspiration fra Pil Dahlerup og flere udgivelser, bl.a. af deres noveller. Især Amalie Skram læses meget ofte, og det var da også en af de forfattere, som man i starten af 2005 undrede sig såre over ikke var taget med på listen, når nu de kvindelige forfattere er så underrepræsenterede.

I gymnasiet og hf er det sådan, at læreren tilrettelægger hovedparten af den historiske læsning. Det sker for at sikre overblik, bøger etc. I den nye bekendtgørelse for gymnasiet står der herom: "For at sikre eleverne et historisk funderet overblik over dansk litteratur organiseres den historiske læsning som en række *epokale nedslag* i de sidste tusinde års litteratur." Disse nedslag skal dække århundrederne, og desuden er der så læsning af en periode. Og her kommer så et tredje argument mod en faste liste i form af et meget konkret eksempel: Lærerens tilrettelæggelse af den historiske læsning kan betyde, at det ikke bliver relevant at inddrage en tekst af Martin A. Hansen. Måske har læreren valgt at gå i dybden i mellemkrigstiden og i tiden efter 1960, men springer let hen over efterkrigstiden og -litteraturen.

Der er nemlig blevet tyndet voldsomt ud i tiden til fordybelsen i litteratur. Dansktimerne er reduceret voldsomt, i første semester i 1. g er der således kun omkring 7 ugers undervisning (med tre lektioner om ugen) tilbage til den egentlige danskundervisning, resten af de afsatte dansktimer går til mange andre ting, især de to store tværfaglige områder: almen studieforberedelse og almen sprogforståelse. Desuden er der nu stillet krav om, at det sproglige område skal vægtes betydeligt højere end tidligere, ligesom mediestoffet skal inddrages. Det kræver tid. Så timerne til den egentlige litteraturlæsning er altså blevet betydeligt færre, samtidig med at man har

indført den obligatoriske kanonliste. For at opfylde kravet om læsning af en tekst af Martin A. Hansen, må man altså på et andet tidspunkt læse en enkelt tekst af Martin A. Hansen. Men en enkelt tekst uden sammenhæng i øvrigt med andre tekster, periode e.l., sikrer ikke nogen god læring og huskes næppe af eleverne på længere sigt. Man husker bedst, når der er tid til fordybelse og sammenhæng.

Når nu vi dansklærere alligevel læser hovedparten af kanonlistens forfattere hver gang, så kunne man lige så godt have undladt ordet "skal" foran listen i bekendtgørelsen. Jo flere bindinger, jo mindre tid til fordybelse, eksperimenteren med forløb, elevmedbestemmelse og lyst. Kanonlisten har bestemt ikke gjort det lettere at tilrettelægge den historiske læsning. Den lever op til den kendte sætning, som desværre synes at gælde for megen uddannelsestænkning i dag: Tillid er godt, kontrol er bedre. En af mine kolleger slutter hver af sine e-mails til danskgruppen med ordene: Farvel, du skønne litteratur. Kanonen er blevet til et rekylgevær.

ALMA BIRGITTE RASMUSSEN F. 1942, CAND.MAG. I DANSK OG FRANSK, ANSAT VED AMTSGYMNASIET I ROSKILDE 1971, STUDIEVEJLEDER SAMME STED 1978-2003, MEDLEM AF BESTYRELSEN I DANSKLÆRERFORENINGEN 1983-93, FRA 1996 CENSOR VED UNIVERSITETERNE. HAR BL.A. UDGIVET SAMMEN MED GERT EMBORG OG JØRGEN AABENHUS:"DERUDA DERINDA", DANSKLÆRERFORENINGENS FORLAG 1983, MED ELLEN KROGH OG SØREN SØGAARD: "SKRIVEBOGEN", DANSKLÆRERFORENINGENS FORLAG, 1994, OG MED MI JANNE JUUL JENSEN, ELLEN KROGH, INGER LISE NORDSBORG OG AGNES WITZKE: "NÅR SPROGET VOKSER", FORSKNINGSRAPPORT 1998 PÅ DANSKLÆRERFORENINGENS FORLAG. DESUDEN SAMMEN MED GITTE INGERSLEV: "DE MANGE MÅDER", HÆFTE NR. 52A OG B, UDDANNELSESSTYRELSEN 2004.

Ikke helt kanon

EMIL BERGLØV

Jeg blev meget overrasket, den dag jeg fandt ud af, at vi danskere skulle have en litteraturkanon. Umiddelbart rystede jeg bare lidt på hovedet og tænkte, at den form for formynderisk tankegang ikke hørte det danske, og i øjeblikket liberale danske, demokrati til.

Det har jeg senere måtte indse, at det gjorde.

Hvis man vender det lidt på hovedet, er der mange, der bør takke for kanonen. Den kan lette arbejdet for både lærere og elever. Lærerne får mere ferietid, da de bare skal vende bunken med sidste års pensum, inden de begynder med en ny klasse, og eleverne kan bare arve storebrors noter og tilføje evt. manglende guldkorn.

Kanonen er på sin vis det perfekte Danish Design. Der tales så meget om, hvad det vil sige at være dansk, og nu har vi så fået retningslinjer for, hvad det vil sige at være rigtig dansk på det litterære område.

Alt, der er dansk, er godt. Dansk design er i sig selv blevet et blåstempel. Tøjet er dansk, grøntsagerne kommer fra små danske gårde, man synger igen på dansk, og det ypperligste modemagasin bærer navnet "dansk".

Dansk design er også til en vis grad synonym med ensretning, og det samme er tilfældet med den danske litteratur, der er valgt til kanonen.

Det skal ikke forstås som en kritik af de valgte forfattere, for der skal ikke herske nogen tvivl om, at kanonforfatterne har leveret noget af det mest sublime, der er skrevet på dansk.

Alligevel kan man godt mangle lidt adspredelse – noget der kan provokere en smule og måske også noget, der appellerer. Jeg kræver ingen mirakler, men bare en smule goodwill til vores måde at tænke på. Det er ikke alle, der synes "Ved vejen" er den bedste bog, der er skrevet i dansk litteratur. Personlig bryder jeg mig, med al respekt, ikke ret meget om Herman Bang til trods for, at vi har slået vore folder på den samme skole. Jeg vil f.eks. langt hellere læse Frank Jæger, som jeg holder meget af. Det kan jeg i fremtiden ikke gøre, hvis jeg samtidig skal blåstemples som litterært dannet, for ham blev der ikke plads til i kanonen! Sådan er det med masser af forfattere, som også fortjener at blive læst.

Hvorfor skal det hele være så formynderisk, at vi alle skal piskes igennem det samme stof? Er det fordi vi skal klare os bedre i diverse tests rundt omkring i verden? Ja, jeg ved det ikke.

For mig og generelt for min generation – kald os bare: "Generation fucked up", "Generation y", eller hvad I vil, er det vigtige at klare sig godt i det videre liv, og høste erfaringer, som man kan bruge dér.

For at man gider bruge erfaringerne, skal der også være en interesse. Det er alment kendt, at interesse ikke vækkes ved at trække noget ned over hovedet på folk, men ved at udfordre og provokere!

Jeg har kigget pensumlisten fra min studentereksamen igennem, og der er ikke ret mange af kanonforfatterne, der ikke er gennemgået, så man kan spørge sig selv, hvad det så kan skade at have en kanon, når man bare har sat de klogeste litteraturhoveder i Danmark sammen og fået dem til at skrive, at vi skal læse det, vi i forvejen læser.

På den måde er det praktiske problem i forbindelse med kanonen ikke-eksisterende. Problemet ligger derimod i trodsen. Vi går fra elev – og lærerdemokrati, hvor vi selv var med til at bestemme,

til nu at få trukket ned over hovedet at skulle læse dét, der står i kanonen, og det gør en stor forskel!

Det kan da sagtens være, at de fleste bare siger fint, og gør som der bliver sagt, men der er helt sikkert også nogle, som bliver trodsige, fordi det bliver sagt, at de skal læse Branner, selv om de hellere vil læse Turèll.

Det, jeg synes beskriver kanonen bedst, er min gamle dansklærers hovedrysten, da vi diskuterede kanonens virkning i klassen. Det var ikke den vrede, trodsige og voldsomme hovedrysten, men den stille og lidt opgivende, som man kan få, hvis man er blevet taget i at være dum nok til at kopiere sin storebrors gamle stil. Den overbærende hovedrysten, hvor man godt kan se, at man har været for dum. Den hovedrysten passer fint på kanonen.

Jeg kan godt sluge, at man bruger en masse skattekroner på at få kloge hoveder til at finde ud af, hvad de finder er god dansk litteratur. Jeg kan også godt acceptere, at der kommer en kanon, for den kommer ikke til at påvirke undervisningen ret meget, men dét, der er svært at acceptere, er en formynderstat, der ikke vil lade lærerne og eleverne styre deres undervisning selv, men i stedet hjælper med til, at interessen daler for den gode litteratur, der jo skulle beskyttes. Det er godt nok at save den gren, man selv sidder på, over.

Derfor mener jeg, det er vigtigt, at man løbende reviderer kanonen på baggrund af elever og læreres betragtninger, og ikke udelukkende baserer den på kanonudvalgets beslutninger.

EMIL BERGLØV f. 1985, student sorø akademis skole 2005, påbegynder i år hum. bas. studiet på roskilde universitets center med henblik på journalistuddannelse.

Kanonisering af billedbøger

OM EGON MATHIESEN

NINA CHRISTENSEN

Den 21. januar 2004 bragte Kristeligt Dagblad på sin forside en artikel med overskriften "Skolebørn mister litterær bevidsthed". I artiklen blev daværende professor ved Center for Børnelitteratur Torben Weinreich interviewet, og han foreslog, at der blev nedsat et udvalg under Undervisningsministeriet, der kunne "vejlede lærere om god og dårlig børnelitteratur". Det fremgår ikke af artiklen, men baggrunden for Weinreichs udtalelser var hans artikel "Litteraturens kanon – og børnelitteraturens", bragt i tidsskriftet *Nedslag i børnelitteraturforskningen 4*, der udkom i november 2003. Det var således en diskussion om, hvorledes man kunne hjælpe folkeskolelærere i valget af børnelitteratur til brug i undervisningen, der var udgangspunktet for, at kanondebatten blev taget op igen. Torben Weinreich gør sig i tidsskriftartiklen overvejelser over forskellige aspekter af kanonbegrebet og fremsætter en børnelitteraturhistorisk kanon, der omfatter 20 værker fra perioden 1835-1950. En sådan børnelitterær kanon er ifølge forfatteren en "særkanon", i lighed fx med en kanon for kvindelige forfattere.

Weinreich bringer flere kriterier i anvendelse for at kunne udvælge værker til sin børnelitterære kanon. Den omfatter værker, der har vist sig levedygtige over en lang periode, værker valgt pga. deres kvalitet, samt værker der har været indflydelsesrige eller har skabt fornyelse inden for det børnelitterære område. Artiklen afsluttes med en diskussion af, hvorfor man overhovedet skal have en kanon i skolen, og han fremhæver, at der også i 2003 eksisterer

en kanon i denne sammenhæng, den er blot ikke nedfældet eller ministerielt godkendt, men kan aflæses gennem opgørelser af, hvad der faktisk læses i skolen. Han afslutter derfor artiklen med at fremsætte det ønske, at man vil ophøre med at debattere for og imod kanon og i stedet tage diskussionen om, hvad en kanon for folkeskolen skal indeholde, idet "det er en spændende og udviklende uddannelses- og kulturpolitisk diskussion" (Weinreich, s. 31).

Det viste sig meget hurtigt, at det var der mange, der syntes. Som bekendt nedsatte Undervisningsministeriet et udvalg i starten af marts 2004, der ifølge kommissoriet skulle "komme med forslag til, hvilke centrale danske forfatterskaber gennem tiden eleverne i henholdsvis folkeskolen og de gymnasiale uddannelser bør stifte bekendtskab med gennem danskundervisningen" (*Dansk litteraturs kanon*, s. 8). Samtidig foregik der en livlig debat i aviser og elektroniske medier, men som det også fremgår af kommissoriet, blev det børnelitterære aspekt hurtigt trængt i baggrunden. Da udvalget i september 2004 fremlægger sin rapport, er der da heller ikke på "Den fælles kanon" – listen over de 15 danske forfattere som alle elever i folkeskolen og på gymnasiet skal stifte bekendtskab med – en eneste forfatter med, der alene er kendt for sit børnelitterære forfatterskab. Dette billede ændrer sig, når man ser på den liste af forfattere, som det "anbefales", at eleverne i folkeskolen stifter bekendtskab med. På denne liste finder man blandt andet forfattere, der alene har skrevet skønlitterære værker for børn (Ole Lund Kirkegaard og Egon Mathiesen), forfattere der både har en vægtig produktion for børn og voksne (Cecil Bødker og Halfdan Rasmussen), og forfattere hvis forfatterskab er henvendt til voksne læsere (fx Johan Herman Wessel). Det er i denne forbindelse interessant, dels at børnelitterære værker dermed kanoniseres på lige fod med voksenlitteratur, dels at man på listen finder en genre, der ikke før har været officielt kanoniseret i litterære sammenhænge, nemlig billedbogen. Det sker

ved at inkludere Egon Mathiesen, der i øvrigt også stod på Torben Weinreichs oprindelige børnelitterære kanonliste.

Når billedbøger ikke traditionelt har været inddraget i diskussioner om kanon, kan det have forskellige grunde. Til en litterær kanon udvælger man principielt tekster ud fra deres kvalitet, og et parameter i den forbindelse synes at være kompleksitet. Tekster, der kan tolkes på en række forskellige niveauer, og tekster, der sprogligt og indholdsmæssigt kræver refleksion og fordybelse, er tilsyneladende for nogle læsere mere "litterære" end enkle og umiddelbart forståelige tekster. Dette kan være en af grundene til, at børnelitteratur ikke tidligere er blevet diskuteret i kanonsammenhæng. Børnelitteratur opfattes i brede kredse som en enkel litteratur, en litteratur, der ligger dagligsproget og talesproget nær, og som dermed fjerner sig fra et litteraturbegreb, hvor litteratur forstås som et "anderledes" og "kunstigt" sprog. Ud fra denne tankegang diskvalificerer børnelitteraturen sig til at indgå i en alment litterær kanon. H.C. Andersens *Eventyr fortalte for Børn* bliver undtagelsen der bekræfter reglen, idet man sjældent ser et forslag til en dansk kanon, der ikke omfatter hans eventyr.

En anden årsag til billedbøgernes hidtidige eksklusion fra kanonisk tankegang er sandsynligvis også, at billedsiden i sagens natur spiller en væsentlig rolle. I vestlig tankegang er der tradition for at opfatte tekst og billede som hinandens modsætninger. I forlængelse heraf ligger tanken om, at hvor arbejde med tekster kræver refleksion, analyse og rationalitet, kan billeder opfattes umiddelbart og uden anvendelse af den store hjernevirksomhed. Billeder i bøger bliver ud fra sådanne forestillinger i skolesammenhæng et middel i sprogindlæringen, og barnet bevæger sig derfor udviklingsmæssigt fra bøger helt uden tekst (pegebøger) over bøger med en ligelig fordeling mellem tekst og billeder til rene tekstbøger. Jo færre billeder, jo dygtigere læser, jo højere intellektuelt niveau,

synes rationalet at være. Blandt andet derfor har billedbogen kun i ringe grad været anvendt i skolen. Bøger med mange billeder er blevet set som et tegn på, at børnene ikke kan læse. Der er dog også i det danske skolesystem tegn på en opblødning af denne tankegang, hvilket bl.a. kommer til udtryk i udgivelsen af flere illustrerede bøger til undervisningsbrug også for mellemtrinnet.

At opfatte tekst og billeder som hinandens modsætninger er da også en forældet tankegang, hvilket bl.a. den amerikanske kunsthistoriker W.J.T. Mitchell har gjort opmærksom på. I en lang række medier arbejder tekst og billede sammen og er gensidigt afhængige. Et godt eksempel på dette er Egon Mathiesens billedbøger, og det er derfor glædeligt, at hans forfatter- og illustratorskab er kommet med på den anbefalede kanonliste for folkeskolen. Det er han med den begrundelse, at han er "en fornyer", at han har skabt "kunst i børnenes øjenhøjde", og fordi han bidrog til "at den danske billedbog er blevet en selvstændig litterær genre, hvor ord og billeder kompletterer hinanden". (*Dansk litteraturs kanon*, s. 56-57).

Hvorledes var Egon Mathiesen da en fornyer af den danske billedbog? For at forstå det, skal man forestille sig et billedbogsmarked omkring 1930, der stadig var domineret bl.a. af Elsa Beskows og Louis Moes værker, som var produceret omkring århundredeskiftet. I disse så man i forlængelse af jugendstilen en forkærlighed for motiver fra naturen, stilistisk en ornamental stil med buede og slyngede linjer og genremæssigt gerne eventyrlige og/eller bonderomantiske fortællinger. Egon Mathiesens generation af illustratorer, der bl.a. også omfatter Aage Sikker Hansen og Arne Ungermann, brød med denne tradition bl.a. under inspiration fra russisk plakat- og illustrationskunst og for Egon Mathiesens vedkommende også påvirket af progressive pædagogiske kredse.

Egon Mathiesen var uddannet inden for kunsthistorie, var autodidakt billedkunstner og underviste bl.a. i billedkunst på Frøbelse-

minaret og på Kursus for Smaabørnspædagoger, hvor nytænkende lærere som Sofie Rifbjerg og Sven Møller Kristensen også virkede. I sine billedbøger kombinerede han således både en bevidsthed og opmærksomhed over for barnet som modtager og en praktisk og teoretisk viden om billedkunstneriske udtryk. Han debuterede som illustrator i 1939 med *Vi vil flyve*, en fantasifortælling om nogle børn, der flyver ud i verden og oplever en masse nyt, men bogen er kun udgivet den ene gang og er glemt i dag. Egon Mathiesens hovedværker, der er kanoniserede i den forstand, at de stadig udgives og læses, er versfortællingerne *Fredrik med Bilen* (1944) og *Aben Osvald* (1947) samt *Mis med de blå øjne* (1949), der er en illustreret kapitelroman. De fire nævnte bøger er dog kun en del af Mathiesens billedbogsproduktion, der i alt omfatter 16 værker.

At det netop er disse værker, der stadig udgives, kan skyldes forskellige forhold. En årsag er bøgernes fysiske kvalitet, hvor illustrationerne i de to tidligste bøger i originaludgaverne er trykt som litografier på tykt gulligt papir og i solide indbindinger, som har kunnet holde i generationer. Dertil kommer, at teksterne i *Fredrik med Bilen* og *Aben Osvald* udmærker sig ved at være skrevet i velklingende vers, hvor rim, rytme og gentagelsesstrukturer skaber tekster, der er gode at læse højt og lette at lære udenad. Desuden lægger teksterne op til en dialog mellem tekst og billeder, fordi de to udtryksformer til tider modsiger hinanden. Egon Mathiesen kan for eksempel i *Fredrik med Bilen* til illustrationen af en lille bitte person skrive "Han skal med, for han er stor". Det lyttende barn ser illustrationen af det lille menneske og kan ud fra tekstens gentagelsesstruktur selv i overensstemmelse med den skrevne tekst sige "Nej, det passer ikke". Ved børn og voksnes fælles læsning af Mathiesens værker opstår dialogen derfor ikke kun mellem tekst og billeder, men også mellem voksen tekstlæser og barnet som billedlæser. Til bøgernes kvaliteter hører naturligvis også illustratio-

nerne i sig selv, der er præget af en enkel- og klarhed, der kan få en til at tænke på japanske tuschtegninger. Egon Mathiesen har da også et kunstpædagogisk projekt med sine bøger, der går ud på at introducere barnet til billedkunstneriske grundelementer som form, farve og linje. I lighed med samtidens billedkunstnere var han optaget af at fjerne billedkunsten og især maleriet fra den akademiske stil, det perfekte, naturalistiske, skolede udtryk og i stedet forbinde den fx til "primitive" folks kunstneriske udtryk og børns egne tegninger, der blev opfattet som mere spontane, umiddelbare og sande. Denne holdning afspejles i enkeltheden i Mathiesens illustrationer: Ofte er motivet alene en enkelt figur eller få objekter i klare farver omgivet at sorte konturer på en hvid baggrund.

Endelig er en af årsagerne til kanoniseringen af Egon Mathiesens værker, at indholdet har været og stadig er i overensstemmelse med, hvad man mener børn bør lære. Både i *Fredrik med Bilen*, *Aben Osvald* og *Mis med de blå øjne* er budskabet tolerance. I *Fredrik med Bilen* kommer det til udtryk ved, at små gule, brune, røde, sorte og hvide børn ender med at danse og synge sammen, i *Aben Osvald* gør de undertrykte aber oprør mod den brutale tyran, og i *Mis med de blå øjne* lærer kattene med de gule øjne at acceptere den kat, der er anderledes. Denne lære var i overensstemmelse med, hvad pædagoger og formidlere mente var nødvendigt at lære børn under 2. verdenskrig, i efterkrigstiden og under den kolde krig. Dette kan være en medvirkende faktor til, at Egon Mathiesens bøger blev rost, vandt priser, blev indkøbt til bibliotekerne og dermed kanoniseret.

Sætter man i dag Egon Mathiesens værker i forhold til Torben Weinreichs kriterier for en børnelitterær kanon kan man registrere følgende: De er de facto kanoniserede i og med de stadig er tilgængelige i handlen og på biblioteker. Efter min personlige opfattelse berettiger de ovennævnte værkers kvalitet dem også til en placering i en særkanon for folkeskolen. Derudover har Egon Mathie-

sen gennem generationer haft indflydelse på yngre illustratorer, eftersom hans værker uafbrudt har været på markedet, uafhængigt af senere tiders skiftende moder og ændrede normer for billedbøgers udtryk og indhold. Desuden må Egon Mathiesen opfattes som en meget væsentlig fornyer af billedbogsgenren, idet han som beskrevet ovenfor var en del af en generation, der brød med tidligere tiders opfattelse af, hvordan billedbøgers tekster og illustrationer skulle fremtræde.

Man kunne da spørge sig selv, hvad Egon Mathiesen mon selv ville have sagt til at blive kanoniseret og blive anbefalet som pensum i skolerne. På den ende side kan man konstatere, at han så sig selv som en del af modernismen, der bl.a. stod for en interesse for det nye, det eksperimenterende, det internationale og et menneskesyn, hvor individet blev sat i centrum. Ønsket om at skabe en kanon kan siges at stå i modsætning hertil. Her fremhæver man visse værker for deres transhistoriske kvalitet og peger dermed på tradition og kontinuitet, man fokuserer på nationalsproget, og fremhæver historien, ikke nutiden og fremtidens betydning. Endelig fremføres etableringen af en kanon også som et fællesskabsfremmende projekt, der kan bidrage til at bygge bro over fx sociale, etniske eller kulturelle skel. Ud fra dette ville man sige, at kanontankegangen er fjernt fra de idealer, Egon Mathiesen selv hylder også i sine teoretiske tekster om billedkunst og billedbøger. Omvendt kan man fremføre, at han som nævnt selv arbejdede på at få nye, hidtil ringeagtede udtryksformer ind i kanon. Det skete bl.a. gennem talrige kronikker og artikler om billedbogens betydning for barnet og om vigtigheden af at sikre den danske billedbog rimelige vilkår, således at traditionen kunne videreføres.

Den tradition går tilbage til de billedbøger, danske illustratorer og forfatter begyndte at udarbejde for børn i midten af 1800tallet. Fra maleren J.Th. Lundbyes illustrationer til H.V. Kaalunds *Fabler*

for Børn (1845) går der en linje over Lorenz Frølichs illustrationer til *Hvorledes Dagen gaaer for Lille Lise* (1863) og Louis Moes store produktion af billedbøger. Egon Mathiesen, Arne Ungermann, Ib Spang Olsen og Svend Otto S. videreudvikler billedbogens udtryk med nye generationer af børn som modtagere. Bøger af disse illustratorer – og af de mange yngre, der følger i deres fodspor og som bryder med og fornyr traditionen – kan og bør indgå som en naturlig del af undervisningen i folkeskolen, bl.a. fordi de kan være et godt udgangspunkt for at diskutere visuelle og verbale udtryks egenart og for at skabe større forståelse for det udsagn, der skabes i samspil mellem de to former. At fremme en reflekterende, analytisk og kritisk tilgang er i dag mindst lige så vigtig i forhold til billeder, og medier der kombinerer tekst og billeder, som i forhold til tekster.

LITTERATUR

Christensen, Nina: *Den danske billedbog 1950-1999. Teori, analyse, historie*. Kbh.: Center for Børnelitteratur/Roskilde Universitetsforlag, 2003.

Weinreich, Torben: "Litteraturens kanon – og børnelitteraturens". I: *Nedslag i børnelitteraturforskningen 4*. Kbh.: Center for Børnelitteratur/Roskilde Universitetsforlag 2003, s. 11-33.

Dansk litteraturs kanon. Rapport fra kanonudvalget. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 11, Kbh.: Undervisningsministeriet, 2004.

NINA CHRISTENSEN F. 1968, LEKTOR OG KONSTITUERET LEDER VED CENTER FOR BØRNELITTERATUR PÅ DANMARKS PÆDAGOGISKE UNIVERSITET. HAR BL.A. UDGIVET PH.D.-AFHANDLINGEN "DEN DANSKE BILLEDBOG 1950-1999. TEORI, ANALYSE, HISTORIE" (2003) OG SENEST "BARNESJÆLEN. BØRNELITTERATUREN OG DET ROMANTISKE BARN" (2005), HVORI DET ANALYTISKE UDGANGSPUNKT ER B.S. INGEMANNS "MORGENSANGE FOR BØRN" (1837). MEDFORFATTER TIL "MOD FORVENTNING. ANALYSER AF NYERE BØRNE- OG UNGDOMSLITTERATUR" (2004, MED BODIL KAMPP OG ANNA SKYGGEBJERG).

Er dannelse kanon?

CHRISTIAN KOCK

Nu har vi så en kanon. En *litterær* kanon. En litterær *dansk* kanon. En kanon af danske litterære *forfatternavne*.

Er det nu en vej frem hvis man tror at begrebet dannelse i én eller anden forstand skal spille en positiv rolle i menneskers liv, og at skole- og uddannelsessystemet skal medvirke til at det sker?

Ud fra dette overordnede spørgsmål rejser der sig en række kritiske spørgsmål til kanon-initiativet.

Kritisk spørgsmål 1: Hvorfor er det at man alene tager det for givet at de unge skal beskæftige sig med de vigtigste *litterære* skikkelser?

Måske fordi litteraturen er den sproglige kunstart, og det er i sproget at vi primært udtrykker tanker, holdninger, værdibegreber, meninger, ideologier, livsfilosofier, verdenssyn. Og det er så i virkeligheden dem vi skal arbejde med ifølge de holdninger der bærer kanon-tanken frem. Litteraturen som et reservoir for værdibegreber, livssyn og holdninger.

Det er jo ikke sådan at man også gør de vigtigste malere eller komponister eller filmskabere til kanon-føde. Havde man haft den kunstneriske vinkel på, så havde det været indlysende at den danske kanon også skulle indbefatte Carl Nielsen, Carl Th. Dreyer og Jens Søndergaard. Men det gør den ikke. Man har ikke anlagt den kunstneriske vinkel. Man har implicit anlagt den indholdsorienterede vinkel, den hvor disse forfattere repræsenterer dansk livssyn og dansk "kultur" snarere end dansk litterær kunst,

og kultur optræder så i betydningen: de tanker og værdier man skal kende for at være rigtigt integreret i dansk kultur.

Den kunstneriske vinkels underprioritering i forhold til den kulturelle ser man også i at det selvfølgelig drejer sig om de vigtigste *danske* forfattere. Disse her er jo ikke de vigtigste forfattere der findes. Deres værker er ikke de bedste kunstværker der findes.

Og det viser sig i at man peger på de vigtigste *forfattere*, altså på personer med forfatterskaber, snarere end netop på værker. Det her er ikke en kvalitetskanon, det er en kultur- eller kultiveringskanon. Det er det vi skal have til fælles for at være rigtige danske. En kulturel referenceramme.

PROBLEMATISK UDVALG

Man kan så have lov at mene at netop som repræsentanter for centrale kulturelle værdier og dansk livssyn er det et højst tilfældigt og problematisk udvalg man har fundet frem. Det er ikke Danmarks største tænkere der står på listen. Kierkegaard er ikke med i startopstillingen. Men Johannes V. Jensen er med, en mand hvis livssyn og tanker rækker fra det trivielle til det infantile.

Nåh jo, Johannes V. Jensen *er* en genial forfatter, han har skrevet *Kongens Fald*, som i flere kåringer er udråbt til det 20. århundredes danske roman, han har modtaget Nobelprisen med rette – men hans *tænkning*, tanke- og værdiindholdet i hans skrifter, alt dét hører hjemme et godt stykke nede i 2. division. Ikke i superligaen. Han er en genial sprogkunstner der med ikke mindst *Kongens Fald* har skrevet et værk af enestående æstetisk styrke. Men det er karakteristisk (både for Jensen og for god kunst i det hele taget) at hans bedste og stærkeste værk, det er i alle henseender dunkelt og forvirrende og modsætter sig alle forsøg på at få et fornuftigt tankeindhold ud af det. Omvendt gælder det for dem af hans skrifter hvor et klart tankeindhold er til at få øje på, at det som sagt

er – ja, enten infantilt eller trivielt. Det sidste gælder også mange af hans vidunderlige digte – for hvad der gør dem så gode, er deres sprogkunst, derunder deres evne til med sproglig kreativitet at sløre at tankeindholdet er som det er.

Andre store danske digtere har rigtignok både sprogkunst og et tankeindhold der ikke er helt så hjemmestrikket som Johs. V. Jensens – men på den anden side er det et tankeindhold der ikke er specielt dansk, og stadig ikke specielt interessant, som tankeindhold betragtet. Det gælder J.P. Jacobsens og hans ateistiske darwinisme, eller Karen Blixen (den eneste kanon-kvinde) og hendes aristokratiske "kend-din-plads-i-den-store-historie"-tænkning. Men de anses for væsentligere end så mange andre fordi de er danske.

Kanon-tænkningen som nu realiseret trækker naturligt i retning af at handle om det personlige, det nationale og det livssynsmæssige indhold – på bekostning af det kunstneriske. Havde det kunstneriske været i centrum, havde det været ulogisk at bygge en kanon op på en liste af personer – som alene har det til fælles at de skriver ord, og at de er danske. Så havde man snarere måttet opstille en kanon af værker, der gik på tværs af kunstarter og af nationer.

Men havde man gjort det, så var det dog stadig sådan at fællesnævneren for det hele ville være *kendskab* til disse værker – at man havde hørt om dem, tilegnet sig dem i en eller anden grad og derfor, i en vis forstand, fået "dannelse". Dannelse som kultur. En dannelse som især ville vise sig i at man kunne *tale med*. Det kan man beskrive med et positivt udtryk ved at sige at så havde man altså en fælles referenceramme, og det er en god ting når vi skal forstå hinanden. Forskellige store amerikanske humanister har talt for en tilsvarende fælleskulturel kanon, f.eks. Harold Bloom – men hos ham, og i amerikansk humaniora i det hele taget, ville man trods alt ikke finde på at en kanon kun skulle omfatte amerikanske værker. Og stadig væk – hvad bliver sådan en kanon hos de

fleste og i praksis, andet end et redskab til at tale sammen med andre dannede, og dermed i fællesskab signalere hvor dannede, og danske, vi er? Skridtet fra navne-kanon til namedropping er kort. Og selv hos den meget mere kunstnerisk og kosmopolitisk orienterede Bloom er dannelse vedr. kunstarterne stadig = kendskab. Kendskab der let bliver et redskab til at snakke dannet, en kulturel "kapital", for at tale med sociologen Bourdieu.

DET KREATIVE NEDPRIORITERES

Hvad der derimod ikke bliver tænkt på i ny dansk uddannelsestænkning, er den dannelse som består i *udøvelse*.

Tværtimod. De såkaldt kreative fag i skolesystemet er kun blevet reduceret og reduceret. Musik i folkeskolen er ikke genstand for politisk interesse og ophører efter 6. klasse. I den aktuelle gymnasiereform har musik mistet sin obligatoriske status og er blevet til ét muligt valg inden for "kreative" fag på laveste niveau. Derefter kan man vælge en "studieretning" hvori det indgår. Eller lade være. Hvor alle gymnasieelever førhen fik musikundervisning, bliver det nu måske halvdelen. De der ikke får, har altså formentlig haft deres sidste kontakt med musikundervisning her i livet i 6. klasse. Alt imens udøvende fag nedprioriteres og bliver til nicher for særligt interesserede, insisteres der på dannelse som noget obligatorisk i form af kulturel kapital.

Udøvende kreativitet er derimod nedvurderet og bliver i den almindelige politiske tænkning opfattet som lig med fingermaling.

Det der mangler, er at man forstår udøvende fag som fag hvor man lærer noget – dvs. lærer noget *konkret* og noget der handler om at *gøre* noget, ikke kun vide noget. For eksempel: Lærer at læse noder. Lære at tælle en rytme. Lærer at *skrive* noder. Lære at *synge* efter noder. Lære at *spille* på noget i en eller anden grad – efter noder, efter becifringer, efter gehør. Lærer at synge/spille *sammen*.

Og ikke bare at man gør det på bedste fingermalingsagtige beskub. Men *lærer* det.

For et barn eller ungt menneske består det afgørende incitament ved noget der skal læres, i at det giver en kunnen. Ikke kun en viden.

Hvilken kunnen erhverver man i kraft at have læst en obligatorisk kanon? Man kan i de heldigste fald erhverve den kunnen at opleve litteraturs kunstneriske potentiale. Men det er jo ikke det der er den røde tråd i en kanon defineret som en liste af personer der skulle stå for noget særligt "dansk". Primært vil en sådan baggrund blot give den unge en kunnen i at udnytte kulturel kapital, dvs. hævde sit dannelsesmæssige mereværd.

Den kunnen man erhverver i kraft at have lært at udøve en kreativ færdighed, er derimod en lyst i sig selv, en livskvalitet, plus en indre oplevelse af at man er noget værd – ikke et bedreværd til socialt brug, dvs. til at hævde sig over for andre med, men til at indgå i lystfyldt aktivitet sammen med andre. Aristoteles har i sin *Statskunst* indgående gjort rede for disse positive funktioner af musikalsk kunnen i det gode samfund.

For det andet – og ud over denne lyst der retfærdiggør sig selv – er der tungtvejende vidnesbyrd om at børns indlæring af kreativ kunnen smitter af på de øvrige slags kunnen som de forventes at erhverve i deres uddannelse. Det ved danske politikere bare ikke. De som er så bekymrede for danske unges kunnen i læsning, matematik og national dannelse, har ironisk nok intet kendskab til de stærke belæg som findes for at netop indlæring af kreativ kunnen i skolen er det måske sikreste middel til generelt at styrke de unges kunnen på de områder man mest bekymrer sig for.

Et fingerpeg om det gav allerede det såkaldte "Østrigsgade-forsøg" på en dansk folkeskole på Amager i første halvdel af tresserne,

iværksat af skoleinspektør Jørgen Haahr (som også var operasanger – et billede af ham med skolekoret kan i skrivende stund ses på adressen http://www.grandts.dk/images/Skolefotos/Haahr-proeve-56.jpg). Her gav man nogle klasser ekstra, obligatoriske timer i sang/musik, naturligvis på bekostning af nogle af de traditionelle fag som dansk og regning; dem havde de traditionelle klasser derimod i fuldt omfang. Ikke desto mindre viste det sig efter nogle års skolegang at forsøgsklasserne klarede sig fuldt ud lige så godt eller bedre i læsning og regning end kontrolklasserne (forsøget er rapporteret af G. Kjær Rasmussen i *Læsepædagogen* 4/1966).

Forsøgets talstørrelser er lovlig små til at lave statistik på med signifikanstestning osv., og der er også metodiske indvendinger, bl.a. at forsøgklasserne var sammensat ved frivillighed, ikke lodtrækning. Men fingerpeget er klart. Og her 40 år efter forsøget foreligger betydelig stærkere understøttelse af sammenhængen mellem indlæring af musisk aktivitet på den ene side – og de centrale skolefærdigheder og uddannelsesmål på den anden. Det skyldes den tyske professor i musikpædagogik Hans Günther Bastian. Han har i bøgerne *Musikerziehung und ihre Wirkung* fra 2000 og *Kinder optimal fördern – mit Musik* fra 2001 gjort rede for en langtidsundersøgelse over seks år af skoleklasser på grundskoler i Berlin. Ideen minder om Østrigsgade-forsøget, nemlig at forsøgsklasser – her vilkårligt sammensat – skal have ekstra musik. Bastians langtidsstudier af disse klasser viser blandt andet, med signifikante statistiske belæg, at intensiv musikundervisning både øger forsøgsbørnenes intelligens og koncentrationsevne, og styrker deres sociale adfærd.

Resultaterne af Bastians undersøgelser fremlagde han selv ved en konference arrangeret af Dansk Kodály Selskab i Odense i august 2004, og ud over hans egne bøger har der været omtale i bl.a. DR's P1-program "Bolero". (Bastian har selv skrevet et fyldigt

referat som i skrivende stund kan læses på dansk på netadressen http://www.kodaly.dk/nyheder.html.)

Der er intet reelt nyt i ideen. At man sætter indlæring af udøvende kreative fag centralt i uddannelsen lige fra børneårene, var også et kendetegn ved den uddannelsestradition som blev grundlagt i det antikke Grækenland, videreført i Romerriget og kodificeret i læren om uddannelsens to hovedsøjler, "trivium" (grammatik, logik, retorik – den sproglige søjle) og "quadrivium" (aritmetik, geometri, musik og astronomi – den "talmæssige" søjle). Afgørende for hele det antikke koncept, der først for alvor blev kastet ud her i Vesten i 1800-tallet, var i det hele taget at man lærte *for* at kunne gøre, og *ved* at gøre. Arbejdet med tekster var for eksempel centreret om at lære at frembringe tekster. Man lærte også hvordan man skulle læse tekster, og til det formål havde man også en art kanon med Homér m.fl. i spidsen; men man læste dem dels for at opleve deres kunstneriske storhed, dels og ikke mindst for derved at lære noget om *selv* at frembringe tekster. Man skulle lære for at kunne, og kunnen på et område har en transfer-virkning til andre. Det er det som bl.a. Bastians udviklingsstudier peger på.

Sand dannelse handler om kunnen, kvalitet, mellemmenneskelig aktivitet – med deraf affødt overførselsværdi til andre områder. Kan en kanon der er opbygget omkring viden og kendskab, personer og danskhed, fremme en sådan dannelse? I en del heldige enkelttilfælde måske. Men med selve måden den er konciperet på, kan man frygte at den overordnet ikke virker i retning af at opbygge mellemmenneskelig kunnen. Det kommer snarere til at handle om kulturel kapital.

En tidligere version af artiklen har stået som essay på websiden turbulens.net.

CHRISTIAN KOCK F. 1946, MAG. ART. I LITTERATURVIDENSKAB, PROFESSOR I RETORIK VED KØBENHAVNS UNIVERSITET, OG BL.A. NÆSTFORMAND FOR MUSIKSKOLEN DET DANSKE SUZUKI INSTITUT. FORFATTER ELLER MEDFORFATTER TIL BL.A. "LITTERATUROPLEVELSE", "TJEKKISK STRUKTURALISME", "THE THEORY OF PRESUPPOSITION FAILURE", "ENGELSK VERSLÆRE", "SKRIV KREATIVT", "SKRIVEHÅNDBOGEN", "RETORIK DER FLYTTER STEMMER", "FORSTÅ VERDEN – POLITISK JOURNALISTIK FOR FREMTIDEN", SAMT EN LANG RÆKKE TIDSSKRIFTARTIKLER M.V. 2005 UDKOMMER GYMNASIELÆREBOGEN "SKRIV I ALLE GENRER" (SAMMEN MED BIRTHE TANDRUP).

Fra klassiker til kanon

HANS HAUGE

1. Som så meget andet er kanondebatten kommet til os fra USA. Den var dér bl.a. et udtryk for, at man på universiteterne ikke kunne blive enige om en kanon af amerikanske forfattere, som de studerende burde læse. Man kunne næsten ikke lave en antologi med de vigtigste eller de bedste. Dette havde noget med det etniske og det multikulturelle at gøre. Debatten handlede om repræsentation af forskellige etniske gruppers litteratur, idet mange var kritiske over for forestillingen om noget fælles amerikansk. Den amerikanske litteratur blev betragtet som skrevet af hvide, døde (europæiske) mænd (DWEMS). Det amerikanske blev set som udtryk for idealet om "the melting pot", og dette ideal blev anset for at være en assimilerende ideologi og dermed for at udviske forskelle.

Den amerikanske kanon har således ændret sig radikalt fra det tidspunkt, da jeg begyndte at læse amerikansk litteratur, og til i dag. Jeg begyndte at læse engelsk i 1967. På det tidspunkt var amerikansk litteratur som sådan kun lige netop blevet anerkendt som noget lødigt. Man måtte kun opgive ét værk til førstedels- eller bifagseksamen. Én amerikansk bog med andre ord. Mange valgte dristigt Ernest Hemingway eller måske endda William Faulkner. Så kom feminismen, og Hemingway røg ud. I dag er Frederick Douglass' *Slave Narrative* en uomgængelig del af amerikanske litteratur, og Mark Twains *Huckleberry Finn* er tvivlsom. Det viser ikke andet end, at kanon er udtryk for, at hvad der er god eller repræsentativ litteratur forandrer sig, og det viser endnu tydeligere, at der

ikke findes udødelige klassikere. Kanon har erstattet klassiker. At kanon forandrer sig bruges undertiden som en kritik af kanonbegrebet, og det viser, at man forveksler en klassiker med et kanonisk værk. Klassikerbegrebet forudsætter, at der er noget værket iboende, der gør det *evergreen* og klassisk, mens kanonbegrebet afslører, at nogen beslutter, at dette eller hint skrift skal være kanonisk. Litteraturen er som valutamarkedet. Det går op og ned. Forfattere nedskrives og opskrives. Kanon synliggør, hvordan et værk er blevet klassiker, og hvem der har gjort det til klassiker. Mit yndlingseksempel er Kaj Munk. Litteraturprofessoren Hans Brix var efter krigen overbevist om, at Kaj Munk sammen med fætteren Nis Petersen ville vare evigt. Datidens litteraturhistorier hed jo sådan noget som "fra Saxo til Kaj Munk". De to havde stor kvalitet. Men så forsvandt de to fætre. Man ændrede mening om dem. Der opstod nemlig enighed om, at de ikke var værd at læse, og at Kaj Munk nok var nazist. Og så blev de ikke læst – i skolen altså – men udenfor blev de holdt i live. Så spørgsmålet er: kunne de kvalificerede læsere og litteraturprofessorer dengang ikke se, at Kaj Munk var dårlig? Eller er der noget helt andet på spil? Ja. Det tyder på, at litterær kvalitet er noget, man bliver enig om, og som igen kan fratages et værk. Shakespeare har ikke altid været god. I slutningen af det 17. århundrede syntes man ikke om ham. De tyske romantikere opskrev ham. De såkaldte nykritikere nedvurderede ham igen. Men i 1967 skulle vi læse ham.

Der fandtes dog som sagt ikke kanoniske værker i 1967, men der var værker, som alle skulle læse, og alle var enige om, hvad alle skulle og burde læse. Det satte end ikke studenteroprøret spørgsmålstegn ved. Efter 68 skulle man bare læse det samme på en anden måde.

Kanonbegrebet kommer først ind i debatten på det tidspunkt, hvor der ingen kanon er, hvor der er en krise og en konflikt.

Kanon er altså tegn på, at der ikke er en kanon, for var der en kanon, ville ingen tale om den. Det er med ordet "kanon" som med "værdi" og "danskhed". Debatten opstår, når værdier eller danskhed er truet eller på vej til at forsvinde.

Engelsk betød dengang engelsk litteratur, og der var én kanon. Der findes ikke mere en engelsk kanon; der findes næppe noget, der hedder "engelsk" litteratur. Den er blevet regionaliseret og delt op i irsk, walisisk, skotsk og engelsk. Selv på engelsk-institutter i Wales skal alle tale walisisk, mens man på engelskinstitutter i Danmark ikke taler dansk. Da jeg læste, spekulerede vi ikke på, at Walter Scott var skotte, Dylan Thomas waliser og W.B. Yeats irsk. Det var engelsk alt sammen.

Der var altså en engelsk kanon i 1967, ligesom der også var en tysk, en dansk, en norsk og en fransk.

Alle danske gymnasielærere i engelsk ville derfor have læst det samme: et uddrag fra det oldengelske digt *Beowulf* på originalsproget. Det var det digt, som Grundtvig i sin tid bidrog til at gøre til en del af den engelske kanon. I Oxford læser de det vist endnu. I dag læser ingen i Danmark *Beowulf,* og ingen kan det sprog, det blev skrevet på. Digtet lever dog videre på en lidt anden, indirekte måde. J.R.R. Tolkien, forfatteren til *Ringenes Herre*, var professor i oldengelsk og ekspert på *Beowulf*, og der er mange ting fra digtet i den populære bog. Det oldengelske digt selv ikke er med i kanon længere. Men hvad med Tolkien, eller Grundtvig? Grundtvig er omstridt i dag. På et møde for ikke længe siden på Institut for Nordisk blev det diskuteret, om der var nogle danske forfattere fra det 19. århundrede, som alle kommende dansklærere burde have læst. Kierkegaard og Andersen var man enige om. Jeg sagde så for at provokere: "Grundtvig?" Hvortil én replicerede: "Er det, fordi Dansk Folkeparti skal have en forfatter med i kanon?" Og så endelig Tolkien selv. Et af de mest læste værker er hans *Ringenes Herre*.

Den tilhører det, man kalder den globale litteratur eller verdenslitteraturen. Den har aldrig været med i nogen kanon, men har altså klaret sig fint alligevel uden for skolesystemet, og det vil sige på markedet.

Jeg fortsætter så med den engelske kanon, der ikke var en kanon fra 1967. Alle skulle læse Geoffrey Chaucer, Edmund Spenser, John Milton og William Shakespeare. Derefter var der sådan set frit valg, skønt der var visse periodekrav. Samt tilladelse til lidt amerikansk. Bedst husker jeg, da jeg første gang blev udsat for et kanonchok. Jeg var andetårsstuderende og fik fat i F.R. Leavis' *The Great Tradition*. Det var en åbenbaring og en lettelse, for Leavis sagde, at der kun var fem engelske romanforfattere, det var værd at læse. Jeg tog synspunktet til mig og vidste godt, de fleste fandt det forargeligt sådan at udelukke en masse – f.eks. Dickens.

Shakespeare var endnu på det tidspunkt kanonisk i det danske gymnasium, idet de nysproglige studenter skulle læse et skuespil af ham. Shakespeare har holdt stand. Man *skal* ikke læse ham på engelskstudiet i Danmark. Heller ikke i gymnasiet. Han læses nok lidt endnu. Man kunne så spørge: hvorfor skulle man i Danmark læse Chaucer, Spenser og Milton? Det kunne man næppe svare på, og så holdt man op. Dog undervises der de fleste steder endnu i litteraturhistorie, men det vil gå med den, som det gik med sproghistorien. Den vil forsvinde, selv om der for tiden udgives litteraturhistorier, der naturligvis har det formål at bevare kanon. Kanon bevarer de lange linjer.

2. Kanon var der, for at man ikke kun skulle læse samtidslitteratur eller moderne litteratur, hvad de fleste helst vil. Det er jo modernismens mål at bryde med historien, og det forhindrede undervisningen i litteraturhistoriens kanoniske værker. Kanon var der for at være en modvægt til lystprincippet, idet vi jo helst vil

læse, hvad vi har lyst til. Men kanoniske værker er ikke lystlæsning. De er pligtlæsning, der engang ender med at blive lystlæsning. Det er ligesom at lære at spille klaver.

I løbet af 1970'erne blev kanon fastholdt, skønt den blev læst med marxistiske eller socialhistoriske briller. Det var også på det tidspunkt, at man på danskstudiet begyndte at udvide tekstbegrebet og at undervise i triviallitteratur og populærkultur. Samtidig ville man udvide kanon med arbejderlitteratur og kvindelitteratur.

Der blev udgivet tekstanalyser af Anders And og Søndags BT. Og der var en vis uro. Ville litteraturen forsvinde? Den overlevede studenteroprøret.

I slutningen af 1980'erne, mens Bertel Haarder var undervisningsminister, begyndte så kanondebatten i Danmark, og ordet kom ind i sproget. Der blev nedsat et kanonudvalg med mig som formand. Vi barslede med en rapport om dansk skønlitteraturs kanon, og den kanon, vi lavede, skulle ikke være obligatorisk, men kun inspirere. Det viste sig overraskende, at dansklærerne – trods deres radikalitet – havde fasthold kanon. Stort set alle læste Holberg, folkeviser og Kingo, men ingen vidste rigtigt hvorfor. Den første kanonrapport synliggjorde den kanon, der allerede var der. Den bevidstgjorde.

Da rapporten udkom, var Ole Vig Jensen blevet undervisningsminister, og han og den daværende regering var ganske ligeglade med kanon, så derfor hørte man ikke noget til kanon, mens Nyrup og Jelved havde regeringsmagten. Hvis man læser tidl. undervisningsminister Margrethe Vestagers pamflet, *Værdier i virkeligheden*, vil man se, at ingen af hendes værdier har med litteratur, æstetik eller kunst at gøre. Det æstetiske blev afløst af det moralske.

Der er flere ting, der adskiller datidens debat fra nutidens. På trods af at alle talte om indvandrere dengang ude i samfundet – Schlüter blev jo fældet af Tamil-sagen – diskuterede vi stort set ikke

nationalitet eller etnicitet i kanonudvalget. Kanon dengang blev ikke beskyldt for at være nationalistisk, som tilfældet er i dag. Der var dengang stor modstand mod kanon fra dansklærernes side. Modstanden gik på, at Haarder ikke skulle bestemme, hvad de skulle undervise i; det skulle de selv, og de læste derfor, hvad traditionen havde påbudt dem, eller hvad der forefandtes som klassesæt.

En af de markante kritikere dengang var danskprofessor Thomas Bredsdorff. Han deltog villigt i det næste kanonudvalg, der skulle gøre kanon obligatorisk. Man har et standpunkt. Især kritiserede man dengang eksklusionen af arbejderforfattere og kvindeforfattere. Kritikken om udelukkelsen af kvindelige forfattere i den "nye" kanon kommer fra samme hold og med samme argumenter som for ti år siden; det nye er, at ingen taler arbejderlitteraturens sag.

3. Kanondebatten begyndte altså i USA i 80'erne. I 1994 udsendte den amerikanske litteraturprofessor Harold Bloom bogen *The Western Canon* (oversat til norsk og svensk), der var et indlæg i debatten og et forsvar for det æstetiske. Det var Bloom, der blev H.C. Andersen-ambassadør. Andersen var ikke med i Blooms bog, men Bloom erkendte, at det burde han være. Bloom udnævnte så Andersen til at være en slags jødisk, homoerotisk forfatter. Nu er Andersen med i Blooms vestlige kanon sammen med Dante, Dickens, Whitman og Ibsen og en del andre. Blooms argument for en kanon er økonomisk. Livet er kort, og vi har ganske enkelt ikke tid til at læse ret meget. Derfor gælder det om kun at læse det bedste. Hvorfor læse efterligningerne, når man har originalen? Det var jo det samme, som Leavis sagde.

Shakespeare er for Bloom indbegrebet af den vestlige kanon. Bloom var en af de vigtigste skikkelser i den amerikanske kanondebat. Hans bog viser også forskellen mellem den amerikanske og

den danske kanondebat. Han talte ikke for en national – amerikansk – kanon, men for en *vestlig*. Det var præcist det vestlige, man gik til angreb på i USA. "Ho, ho, ho, Western culture's got to go", lød de studerendes slogan på Stanford universitetet i Californien. Frygten for at USA ville isolere sig fra vestlig kultur fik en anden Bloom, Allen Bloom, til at skrive *The Closing of the American Mind*. Denne bog, oversat til dansk som *Vestens intellektuelle forfald*, var den direkte inspirationskilde for Bertel Haarder og hans folk i gymnasiedirektoratet, da de igangsatte den første kanondebat, der så igen blev standset af socialdemokraterne og de radikale.

Den danske kanon-debat har aldrig handlet om det vestlige, men om den danske kanon. Harold Bloom gjorde også noget andet, som heller ikke betyder noget i en dansk sammenhæng. Ordet "kanon" kommer fra det kirkelige univers. Bibelen består af de kanoniske skrifter, dvs. skrifter, som man på et kirkemøde er blevet enige om, udgør Bibelen. Vi har således kun fire evangelier, hvad kanonmodstandere undertiden klager over. Der er således et eller andet religiøst ved kanon. Og det har så dette med Harold Bloom at gøre: han opfatter nemlig litteratur som religion. Den vestlige kanon skal erstatte den kristne, jødiske og muslimske kanon. Den vestlige kanon er *det femte evangelium*. Endvidere forestiller Harold Bloom sig ikke, at der skal eller kan undervises i denne vestlige kanon på universiteterne. Den kamp er tabt. For Bloom har som så mange erkendt, at litteraturen har mistet sin dannelsesværdi, eller at den ikke længere er kulturel kapital på universiteterne. Litteraturstudier er nu blevet kulturstudier, hvad enhver kan se, når de ser bogstaverne på Nobel-parken ved Aarhus Universitet, hvor sprogstudierne holder til. Ordet litteratur er fjernet. Litteraturen skal dermed opretholdes og bevares *udenfor* af gode læsere. For at hjælpe dem, har Bloom skrevet en bog, der hedder *Hvordan man skal læse* (*How to Read*).

4. Litteraturen lever i bedste velgående på markedet. Børn læser tykke bøger, blot det er de rigtige som Harry Potter. Og voksne læser verden over Dan Browns *The Da Vinci Code*. Det interessante ved den bog er, at den faktisk handler om kanon og kanonisering. Den handler bl.a. om, at visse tekster er blevet ekskluderet af en magtfuld institution: her den katolske kirke. Men bogen handler også om, at den ved, at den selv vil blive ekskluderet af en anden magtfuld institution: skolesystemet. Brown ved, at de litterære smagsdommere ikke vil ophæve hans værk og indlemme det i kanon.

Markedet har sin egen kanon for litteraturens vedkommende: bestsellerlisten. Jeg nævnte også, at Tolkiens *Ringenes Herre* aldrig har været på nogen kanonliste, men har klaret sig fortrinligt endda. Kanon skal ikke bevare den slags.

Malerkunsten kanoniseres på kunstmuseerne. Den synes også at klare sig ganske godt. Folk strømmer til kunstmuseerne; og mange danske malere har vist ganske gode indtægter. Den fattige maler, hvis billeder først fik værdi, da han var død, findes ikke mere. Rock og pop behøver næppe heller nogen statslig kanonisering, for den kanoniseres af utallige lister og top-ti, og hvad det hedder alt sammen. Men der er noget, der ville forsvinde, hvis der ikke var en kanon. Det gælder klassisk musik og moderne kompositionsmusik. Og det gælder moderne lyrik, og det gælder fortidens litteratur. Ingen finder på frivilligt at læse kanoniske værker. De opretholdes af en institution. Hvis der ikke var en kirke og en salmebog, ville vi ikke endnu synge Kingo og Brorson. Ganske vist trives de fleste godt uden de to, men de bevares dog. Uden en højskole og en højskolesangbog, ville ingen synge "Septembers himmel er så blå". Og uden danskundervisningen ville litteraturen forsvinde. Igen: ikke al litteratur, for litteraturen opretholdes af markedets kanon.

Her har vi da også oprindelsen til hele diskussionen om kanon. Den er en afspejling inden for det offentlige system og det kunstneriske system af markedets måde at tænke på. Kanon ligner jo de lister, som vi er omgivet af overalt. Aviserne er begyndt på at tildele digtsamlinger stjerner, som om der var tale om restauranter. Gad vide hvor mange stjerner Ingemanns aftensange eller Grundtvigs sangværk ville få? Det er tydeligt, at en digtsamling af Simon Grotrian i aviserne behandles på samme måde som en ny rockplade eller en ny film. Der skelnes ikke længere mellem finkultur og populærkultur.

Lad mig tage et oplagt eksempel. Filminstruktøren Per Fly har modtaget en stor pris. Kronprinsen uddelte den, og det var vist en bank, der leverede pengene. Flys film udnævntes til "stor kunst". Hvis de er det, hvad i al verden skal man så kalde Dante, Goethe og Shakespeare? Prisen blev uddelt i det nye operahus, hvor en rocksanger, der hed Nick Cave, sang. Jeg havde aldrig hørt om ham, men det var "fedt", at der var den slags musik på en opera, udtalte en operasanger. Når jeg ikke har hørt om denne Cave og heller ikke kunne holde ud at høre ham – jeg hører nok rock i taxaer og andre offentlige rum – viser det kun, at jeg ikke er integreret på markedet, hvad musik angår. Det her viser følgende: alt er ligestillet, æstetisk set. Der skelnes ikke; der kritiseres ikke. I den situation er der ganske enkelt noget, der vil forsvinde. Den gode litteratur. Hvis det er tilladt at sige sådan.

Skal en kanon da bevare det, der ellers ville gå tabt, og som var godt engang? Og har den samme funktion som kunststøtten? Ikke helt, men til dels. Jeg gentager igen: Litteraturen klarer sig fint på det frie marked, så det, en kanon vil bevare, er en anden slags litteratur. Holger Drachmann var en af de danske forfattere, der helt måtte leve af sit forfatterskab, men i det nittende århundrede var de fleste danske digtere jo sognepræster med fast løn og bolig. Der

er med andre ord tale om at bevare fortidens litteratur, og kanon har da noget nær samme funktion som historieundervisningen eller museerne. Kulturbevaring med andre ord. Drachmann forsvandt igen og vil helt dø ud, hvis han ikke vedligeholdes i skolen.

Og det fører naturligt til det, som de fleste i dag er enige om, at kanondebatten reelt handlede og handler om. Den har ikke noget at gøre med statsmagten, der vil bestemme over, hvad der er godt og dårligt, sådan som venstrefløjen mener. Venstrefløjen var også i sin tid modstandere af statens kunstfonds støtte til den borgerlige finkultur. Venstresocialisten Erik Sigsgaard skrev i en bog om kunststøtten(1969), at der var brug for en kulturrevolution, og at kunststøtten var præget af "en slags statsautoriseret kvalitetssyn". Der er således intet nyt i den socialistiske kritik af kanon.

Kanon er heller ikke et forsøg på at nationalisere folket. Kanondebatten handler om, hvorvidt man kan fastholde litteraturen som det centrale dannelsesmiddel i skolen, eller om denne rolle nu er overtaget af andre ting: medierne. Meget tyder på det sidste. Unge – og ældre – ser film og hører rytmisk musik og får deres æstetiske oplevelser derfra. Eller fra sporten der også nu er blevet kunst. Selv ikke kulturministre foragter melodi grandprix. Vi står derfor i en situation, der minder meget om den, man var i, da man afskaffede den klassiske kanon, den latinske og græske litteratur, som dannelsesmiddel og erstattede den med den nationale, danske litteratur.

Det var et gevaldigt opgør med kanon. Det var dengang, at det almene blev erstattet af det særlige – det danske. Dengang diskuterede man, om man kunne bevare en lille rest af den klassiske dannelse. Det gjorde man i oldtidskundskab og i en reduceret latinundervisning og i et klassisk-sprogligt gymnasium. Vi er nu i gang med den *anden modernisering af gymnasiet* (den første var afskaffelsen af det klassiske). Hermed er latin og det klassiske nu defini-

tivt udryddet. Traditionsbruddet er totalt. Den klassiske og fælleseuropæiske kanon er væk. Den kan komme igen. Kanon bevarer derfor dansk litteratur på samme måde, som man før bevarede den klassiske. Litteraturundervisningen vil få samme status som oldtidskundskab og latin.

Kanon er dertil også et udtryk for statsmagtens svækkelse, og ikke for at den tiltager sig mere magt. Kanon er et svaghedstegn. Hvordan det? I løbet af efterkrigstiden, hvor velfærdsstaten etableres og konsoliderer sig, griber staten mere og mere ind i og regulerer markedet og civilsamfundet. Staten overtager mere og mere kunsten fra markedet og civilsamfundet og gør med den, som den tidligere gjorde med kirken og religionen. Ovennævnte Erik Sigsgaard havde en pointe, da han i 1969 sagde, at kunsten er "kapitalismens harmløse hofnar". Han kæmpede dog med næb og klør mod, at der kom reklamer i tv. Jeg vil sige det anderledes: kunsten blev velfærdsstatens ideologiske overbygning. Staten sørgede for, at der stadig kunne være noget for de få, nemlig modernismen, og dermed opretholde en vis ulighed og et vist aristokrati i et lighedssamfund. Men ellers sad staten jo på hele kulturen – på nær aviserne, hvad mange på venstrefløjen fandt dybt beklageligt. Danmarks Radio var en statsradiofoni, hvis mål var at holde markedets kunst ude, og skolen var en statsskole, hvis mål var det samme. "Fællesskab i stedet for konkurrence" sagde den revolutionære Sigsgaard. Og som bekendt er det staten, der skaber fællesskab i det moderne samfund. Alle dengang var enige om, at den største trussel var underholdningsindustrien – med daværende kulturminister K. Helveg Petersen i spidsen. Det er ingen enige om mere. Kun en mente dengang i 1969, der ville komme reklamer i tv: den liberale Merete Bjørn Hanssen.

Og det var jo ikke et fremtidsmål, men en beskrivelse af, hvordan det var. Staten skabte fællesskabet ved hjælp af kirken, skolen

og medierne. Men sådan blev det ikke ved med at være. Staten mistede magt, og det begyndte at ske med medlemskabet af EF, med indvandringen og med bruddet på statsmonopolet med oprettelsen af TV2. Resten kender vi. Staten kan dermed ikke længere bestemme noget. Den kan derimod gøre lidt; den kan tilbyde en kanon som inspiration. Meget andet kan den ikke, men det er vel heller ikke så lidt?

HANS HAUGE F. 1947. LEKTOR, DR.PHIL., ANSAT VED NORDISK INSTITUT, AARHUS UNIVERSITET. KOMMENTATOR VED MORGENAVISEN JYLLANDS-POSTEN. TIDLIGERE REDAKTØR AF DANSK KIRKETIDENDE OG KRITIK. SENESTE UDGIVELSER: RED. AF "GUD EFTER GROSBØLL" SAMT "POST-DANMARK: POLITIK OG ÆSTETIK HINSIDES DET NATIONALE". UNDER UDGIVELSE: "POSTKOLONIALISME".

For den enkeltes skyld

JENS SMÆRUP SØRENSEN

I en skoleklasse vil der måske være et par stykker, i sjældnere tilfælde en hel lille gruppe, for hvem mødet med den store litteratur bliver af afgørende betydning. De vil da ofte også i deres erhvervsvalg finde muligheder for at beskæftige sig med den, som lærere og bibliotekarer eller som medarbejdere i en af bogbranchens forgreninger. I samme klasse kan der så have været op mod en tredjedel af eleverne der, især jo i dansktimerne, fik vakt en interesse, måske temmelig varm, for litteraturen. Der var oven i købet enkelte tekster der gav dem meget stærke oplevelser, og som de vil huske resten af deres dage. De vil da sikkert også følge lidt med i den ny litteratur, så meget som deres arbejde med helt andre ting nu tillader det, og de vil engang imellem virkelig tænke på at få gjort alvor af en sejlivet drøm om at læse nogle flere af klassikerne. Og der var så resten som aldrig rigtig blev grebet af noget digt, og som aldrig fik en følelse af at selv den – ifølge læreren – allerbedste litteratur havde mere at byde dem på end alt muligt andet, men som måske alligevel pligtskyldigst har terpet lektionerne og altid vil bevare nogle navne og titler i hjernens rummelige afdeling for ubrugelige brokker. Og der kan også i deres tilværelse opstå situationer hvor disse brokker, erindringen om et klangfuldt rim eller en udtryksfuld passage, vil fimre op i bevidstheden med en vis fornøjelig kildren.

Men nogen som helst nævneværdig plads kommer altså hverken "Guldhornene" eller "Hosekræmmeren" nogen sinde til at optage i de allerflestes dagligdag. Hvorfor så forlange at hver ene-

ste skoleelev *skal* læse sådan nogle gamle sager? Af samme grund som hver eneste skal lære om tyngdeloven, systemskiftet og fotosyntesen: for at opnå forudsætninger for en forståelse af hvordan verden hænger sammen. Det er også muligt at en og anden ikke på noget tidspunkt vil komme til at interessere sig det fjerneste for fx elektromagnetismen, men han og hun vil dog hvert øjeblik benytte sig af den, som af alt det andet. Det er ikke alene grundlæggende vilkår, men også vitale muligheder der kan gribes med jo større sikkerhed, jo bedre man forstår dem.

Litteraturen er en del af dette væv af naturlige og kulturelle forudsætninger; den har skabt virkningsfulde modeller for en livstolkning, den har kortlagt følelsesliv og tankeformer ud i alle de ødeste afkroge, men jo også markeret de knap så uvejsomme strøg og mere frugtbare pletter. Men frem for alt har den udvidet, beriget, klarlagt og illumineret det sprog som er essensen i alt, hvad vi kalder menneskeligt.

Dette gælder naturligvis litteraturen på ethvert sprog, og der findes adskillige sprog der har lagt grund til digtning af langt større omfang og med vildere højder og farligere dybder end vores egen danske. Der er da gode grunde i overflod til at lære så mange som muligt af disse fremmedsproglige litteraturer at kende, og nok kan der også fremføres argumenter, i form af en håndfuld forfattere, for særlig at beskæftige sig med dansk litteratur, men det eneste fuldkommen overbevisende er dette, at den er skrevet på dansk. Den besidder dermed – for os der har dansk som dagligsprog – nogle kvaliteter som vi ingen andre steder kan finde, alene altså ved at være skrevet på det sprog som verden for os bliver til i, det sprog hvormed vi hver især kommer til bevidsthed, og hvormed vi sandest og stærkest kan give udtryk for følelser. I den klassiske danske litteratur – men da også her og der i den nyeste – har dette sprog opnået sin smukkeste og reneste klang, sin største,

mest bevægende udtryksfuldhed. Derfor bør ingen dansktalende snydes for den.

Det er der alligevel nogen der mener, at de dansktalende bør, i al fald de allerfleste af dem. Eller at de skal have lov til at slippe for den, som man nok vil sige det, for taler man imod obligatorisk læsning af klassikere, kan det være ud fra den betragtning, at den for det store flertal vil føles meget mere som en belastning end som et løft. Hvis man selv har følt det sådan, må det siges at være et fair nok synspunkt, skønt ikke særlig fornuftigt, idet man jo dermed – uanset om "Snedronningen" har ladt én kold – sælger noget objektivt værdifuldt for et stakket behag. Hvilket igen var til at forstå, hvis det kom fra en af de mange yngre årgange, som skolen netop stort set har snydt for læsning af klassikere, og som derfor ikke har fået de bedste chancer for at fatte, hvad sagen i grunden drejer sig om.

Jeg var selv heldigere. I mine skoledage i 50'erne og 60'erne var det, som det stadig er – og uden afbrydelse har været – i de fleste europæiske lande, en selvfølge at alle hørte om, sang eller læste en del litterære klassikere, i de ældste klasser så vidt muligt alle de vigtigste, mens gymnasiet sigtede efter at give et overblik over hele det litteraturhistoriske forløb. Dermed blev der skabt ligestilling. Den slags arv, som man siden har kaldt 'negativ social', og som ellers ville tilfalde alle os, der kom fra hjem uden bøger og derfor jo i bedste fald var vokset op med højtlæsning fra den lokale sprøjte, denne byrde blev vi med et snuptag lettet for. Det kunne nok her og der gøre lidt ondt, det afhang meget af lærerens behændighed, men det gjorde i alle tilfælde mere godt: vi kunne vandre videre ud i tilværelsen med samme intellektuelle oppakning som de højtuddannedes og de velbjærgedes unge håb, og det betød så ikke alverden at de måske også havde fået en del andet med i posen.

Denne retfærdighedsgerning har skolen siden forsømt, og den kan slet ikke undskylde sig med at der er blevet færre af os med

illitterær baggrund. Tværtimod, der er kommet flere til, sikkert også blandt en ny slags samfundselites børn, og der er kommet indvandrere med børn, som læsning af dansk litteratur kan give en værdifuld viden om, hvad det er for et land de er havnet i, og den sikreste forudsætning for optimalt at kunne leve og arbejde med det sprog, der også er blevet deres.

Det er primært som tilhænger af enhver bestræbelse på at opnå "lige vilkår for alle" at jeg støtter planen om en obligatorisk kanon i danskundervisningen. Og tilsyneladende og sært nok er det især folk, der er opvokset i nærheden af en bogreol, der med den største utrættelighed bekæmper tanken om, at skolen skal forpligte sig på dette område. Jeg kan dårligt tro, at de taler ud fra et så ondsindet motiv som privilegiebeskyttelse: vores kultur rager ikke pøbelen! Nej, denne kultur er vel bare i kraft af deres baggrund blevet dem alt for selvfølgelig: de kan simpelt hen ikke begribe, at mange af os kun og alene gennem skolen fik mulighed for at høre fx, at der engang levede en mand, der hed Ludvig Holberg.

DANNELSE ER IKKE ET ARGUMENT

Min tilslutning til ideen indebærer ikke at jeg er med på enhver anden begrundelse for den. Jeg vil endda helt og aldeles tage afstand fra to af de hensyn der oftest og altid på det officielle plan fremføres, når offentligheden skal overbevises om det gode ved litteratur i skolen: dannelse og danskhed.

Dannelse er ikke blot en diffus og floromvunden størrelse, den er også ubrugelig, uigennemførlig i et multikulturelt, anti-autoritært, værdidebatterende (det vil sige: uden absolutte værdier) samfund som vores. Begrebet forudsætter en indiskutabel forestilling om målet for personlig udvikling. Sådan én kunne så nogenlunde opretholdes i gamle dage, mens verden endnu kunne klare sig med bønder, der levede i små fællesskaber, og med byfolk, der i det tid-

lige borgerskabs tid var villige til, og kunne se deres fordel i, at rette ind efter fælles idealer. At kunne forene disse med den menneskelige natur var netop hensigten med dannelsen: den enkeltes naturel skulle, uden helt at fortabe sig, udvides og indrettes så det også kunne rumme det almene. Som program kunne det lyde ganske kønt, i praksis drejede det sig for staten om at tilpasse en ny tids individualister, så de ud over sig selv også kunne tjene samfundsindretningen og statshusholdningen og indimellem være parate til at myrde nogle andre eller lade sig slagte i en eller anden krig. I dag tror ingen naturligvis for alvor på noget som helst dannelses-ideal, og alle véd vel også, at selv den vulgære, pragmatiske brug af begrebet hører fortiden tid. I samfundslivet skal der nu om stunder bare penge på bordet.

Alligevel vil mange gerne holde fast i en nok så ussel stump dannelse, som kunne ordet endnu og på magisk vis være et gældende argument, og ikke mindre mærkværdigt tager det sig ud, når de samme eller andre begynder at tale om danskhed i forbindelse med litteraturlæsning. Litteraturen, den danske, skulle ifølge denne tale kunne bidrage til oplæring og indøvelse i danske værdier og dermed samle hele den skolepligtige ungdom om alt, hvad vi som danske har til fælles. Det er en antagelse som uden mange ord kan afvises: lige så ubestrideligt det er at dansk litteratur kan fortælle os vældig meget om lige præcis dette land og dets indbyggere, både nu og førhen, lige så indlysende er det, at den intet har at byde på af specielle danske værdier – hvad det så end måtte være for nogle – og at den på ingen måde kan bidrage til opbyggelsen af nogen dansk identitet – hvis en sådan ellers kunne tænkes at eksistere i virkeligheden. Hvis der findes værker i dansk litteratur der har gjort sig til fortalere for denne kimære, som kaldes danskhed, så ville det være helt urimeligt at spilde elevernes med dem.

Den standende debat har vist, at det næppe er overflødigt at

skære sin holdning ud i pap: jeg går altså, for det første, ind for obligatorisk undervisning i danske litterære klassikere; for det andet betragter jeg enhver tale om dannelse og danskhed – også i den sammenhæng – som vrøvl. Men havde den så bare været dét. Der er noget mere og meget værre på spil, nemlig en prisgivelse af dansk litteratur som provinsiel. Den har rod i en åbenbart omfattende mangel på forståelse for, at også dansk litteratur i sine bedste øjeblikke – dem det er værd at beskæftige sig med – er *universel*, og i en lignende mangel på indsigt i eller accept af at *al* litteratur på alle sprog *i sit væsen* modsætter sig et hvilket som helst forsøg på at klemme mennesker ned i selv de pæneste små kasser med klamme rester af udlevede livsanskuelser og nationale ideologier. Den er måske også og i al enkelhed et udtryk for, at de, der tager deres tilflugt til disse møre argumenter, i grunden finder det for fattigt, hvad det faktisk er litteratur kan gøre for os; at den kan åbne et oplevelsesrum, som egentlig kun består af én selv, ens eget sprog og erfaringsverden, men som her alligevel kan udfoldes og blive til noget så meget større, at man snart, og stadig så godt som sig selv, kan se alle andre – til stede i verden i al forskellighed og på grundlæggende samme vilkår. Men denne mentale vandring ind i og ud over sig selv er det hele, der er ikke andet af betydning at hente i litteraturen – og det er mere end nok.

Bare derfor: alle og enhver skal have chancen, og skulle en kanon nu være det rette værktøj til, at alle og enhver i virkeligheden får den, så hellere end gerne en kanon for mig. Og jo større den er, jo flere forfattere og værker den medtager, jo bedre er det selvfølgelig, for kanonisering har altid noget temmelig vilkårligt over sig, og noget ganske absurd, hvis den bliver alt for snæver. Men selv den situation ville ikke fuldstændig afskrække mig. Det gør ikke så meget at en kanon – og især da ikke sådan en forhandlet og ministeriel – aldrig kan indeholde alt det allerbedste for alle,

blot den trods alt kan pege på *nogle* af højdepunkterne. Med dem vil enhver elev jo kunne snuse til en højere luft, og nogle vil straks fornemme et uvist begær også efter andre og måske endnu videre udsigter.

JENS SMÆRUP SØRENSEN f. 1946, cand. phil. i nordisk sprog og litteratur i 1971, samme år litterær debut med en digtsamling. har siden skrevet en række romaner og noveller, samt skuespil og børnebøger. seneste udgivelser "astrid" (roman, 2004) og "lokale historier" (2005). modtager af adskillige litterære priser og medlem af det danske akademi.

Fortællingens rum

KRESTEN SCHULTZ JØRGENSEN

Debatten om en litterær kanon raser, eller hvad den gør, som en klassisk skyttegravskrig. Man har på den ene side omklamret kanon-ideen ved at betone al den litterære paratviden, eleverne angiveligt havde engang og ikke længere har, og man har på den anden side helt afskrevet projektet, typisk med en henvisning til lærernes metodefrihed.

Synd, fordi det faktisk er svært at begribe, at der netop i Danmark ikke kan skabes bred tilslutning til den erkendelse, at nationale fællesskaber nu engang har gavn af sproglige, kulturelle og historiske standarder i langt højere grad end bekymringen over de etniske og religiøse skillelinjer, som det moderne liv jo i praksis er fuldt af. Sproget og litteraturen har større betydning, vil jeg mene, hvis folk i almindelig skal kunne tale sammen med dybde og mening.

Men de kategoriske holdninger dominerer altså debatten – måske fordi begge lejre er drevet af ikke mindst æstetiske argumenter. Ja-sigernes sentimentale krav om, at vi på én eller anden måde skylder for længst afdøde forfattere at læse deres værker. Nej-sigerne, der af lutter angst for nationale skygger nødigt vil bede landets nye og unge borgere om at læse hverken det ene eller det andet.

Et eksempel på den første lejrtænkning er min ven gymnasielæreren. For ham er selve danskheden så kontant en størrelse, at den kan rummes i en fortælling og tilmed en fiktiv. Fortællingen om Kong Christian II, der en hel nat sejler frem og tilbage på Lillebælt

ude af stand til at vælge mellem Fyn og Jylland. Danskernes evige vægelsind indfanget i en *histårie*, som det hedder på gymnasielærerens jyske, og så endda af Johannes V. Jensen, der nok var dansker, men jo allermest fra Himmerland.

Dét skal man vide. Og vé den elev, der ikke ved det. Vé den elendige discipel, der har memoreret Kurt Cobains stilehæftelyrik, men er blank på Kongens Fald. Hvilken konge? Michael Jackson, King of Pop?

I debatten om en national, litterær kanon har gymnasielæreren for længst valgt side hos den fløj, der vil sikre danskheden og historien med et fast katalog af kendte navne i både folkeskolen og gymnasiet. Motivet er i høj grad æstetisk, forekommer det mig, og måske ligefrem sentimentalt, eftersom argumenterne som hovedregel følges til døre af rædselsberetninger fra fronten om, hvor lidt eleverne egentlig kan – af navne, årstal og titler. Sædernes forfald. Det bliver værre og værre!

Det sidste er synd, fordi gymnasielæreren faktisk har ret, men af de forkerte årsager. Nostalgien og forargelsen skygger, kan man sige, for det mere praktiske udgangspunkt, at danskerne har brug for en litterær kanon af samme grund, som vi også har gavn af Den Store Danske Encyklopædi og Den Danske Ordbog. En kanon, der handler om sproget, og som med litteraturen endda kan gøre det med fortællingen i centrum.

Tilsammen to argumenter for en kanon: En national, der har at gøre med evnen til at tale modersmålet. Og en litterær, der har at gøre med evnen til at begribe tilværelsen, set gennem prismen på en god fortælling. Tilsammen et enkelt – og ret pragmatisk – synspunkt: At den klassiske, danske litteratur får øget plads og betydning i skolen, ikke af sentimentale årsager, men af den praktiske årsag, at borgeres omgang med hinanden også har at gøre med kendskabet til sproget og den litteratur, der skabte det.

Det er klart, at spørgsmålet om national litteratur, som de fleste nationale diskussioner, er potentielt anløbent fra starten. Det kræver trods alt et særligt snæversind at motivere kulturelle kvaliteter alene ud fra en henvisning til geografisk eller etnisk oprindelse – og som politisk projekt er øvelsen direkte dubiøs. Hvis man vælger alene med geografien som mekanisme, gør man i samme bevægelse verden mindre, end den behøver at være. På kort formel: Er kunsten nationalistisk, er den sjældent særligt god.

Herom er meget sagt allerede. For litteraturen gælder dog et irriterende paradoks. Hvis den nationalistiske litteratur sjældent er stor kunst, kan man med lige så stor ret hævde, at den virkeligt store litteratur faktisk ofte også er national. Det ligger i sproget, kan man sige, ikke fordi den nationale oprindelse er en kunstnerisk kvalitet i sig selv, men fordi modersmål nu engang har hver deres sociale egenart, og fordi litteraturen derfor er fuld af værker, der kan læses som typisk franske, typisk amerikanske, typisk danske.

Synspunktet betyder ikke, at Holberg er bedre – endsige vigtigere – at læse end Voltaire. Men det betyder, at også Holberg skrev på en særlig dansk facon, der kan være nyttig at stifte bekendtskab med, hvis man vil forstå dansk kultur og dansk historie. Herom sagde f.eks. Grundtvig en del, som jeg frivilligt lader ligge. Georg Brandes sagde det bedre, eksempelvis i essayet Danskheden i Sønderjylland, hvor den erklærede internationalist satte sig for noget så bemærkelsesværdigt som at beskrive den danske kulturs egenart i forhold til den prøjsiske.

Det danske sprog, skriver Brandes, har overfladisk set en vis "stoflighed" til fælles med det tyske, eftersom mange ord og vendinger er afledt fra både højtysk og plattysk. Men sprogets "ånd" er forskellig, eftersom det danske grundlæggende er et bondemål, hvis enkelhed og smidighed grundlæggende gør samtalen anderledes. Det tyske sprog har sin styrke i alvor og patos, det danske i

"skemt", dvs. i ironi og lune. Det tyske sprog har en kurialstil og en på mange måder højt udviklet retorisk, poetisk form, mens hverdagssproget til gengæld mangler den danske "lethed".

Analysen forekommer mig interessant, fordi Brandes sætter mere end et svagt lighedstegn mellem sprogets tone og det "hverdagsliv", der er dets historiske udspring. En analyse, man heldigvis ikke kommer langt med at applicere på nutidens Danmark og Tyskland, men som for Brandes altså forklarer de historiske forskelle på de europæiske modersmål. På tysk værdsætter man ligesom på fransk og italiensk patos og styrke. På dansk snarere ironi og sarkasme.

Brandes fortsætter listen. Danmarks største teologiske tænker, Kierkegaard, var gennemført ironiker. Den største eventyrdigter, H.C. Andersen, skrev for børn. Wessel, Baggesen, Heiberg. En hovedåre af vid, der hos nogle bliver til satire, hos andre til ren vittighed. Holder logikken, kan linjen trækkes over Hostrup og Gustav Wied, Soya og Scherfig, Panduro og Dan Turèll. Lige indtil postulatet knækker, og man kommer i tanker om, at Brandes i 1899 jo også var ude i et politisk opgør, hvor danskheden i Sønderjylland skulle støttes og styrkes, og hvor Brandes derfor kan slutte med en salut, der i dag ville have lukket mere end ét ministerrådsmøde i EU: "Og således har Resultatet da været, at det prøjsiske Herredømme i Sønderjylland, som ingen Pris sætter paa at gøre sig elsket, ikke engang har imponeret. Tvertimod!"

Altså trods alt en politisk understregning af den danske kulturs kvaliteter, som dog ikke er grebet mere ud af luften, end den trods alt hviler på den rimelige antagelse om, at sproget vokser ud af historien, og at det igen formes og styrkes gennem litteraturen. Hvilket fører os tilbage til kanondebatten og de to positioner, der jo i dag udgør det kulturpolitiske landskab: På den ene side den sentimentale hændervriden over et Danmark, der forandrer sig, og

på den anden side kulturens attituderelativister, der af lutter angst for ikke at være tilstrækkeligt "tolerante" har vendt ryggen til enhver national ambition, også på skoleområdet.

Magen til fjolleri. Som om den offentlige samtale ikke også i dette land bygger på et minimum af fælles erindring. Som om identitet ikke skabes gennem fortællinger. Som om fortid og fremtid er adskilte størrelser. Tilhængerne af en forpligtende kanon har altså ret – men typisk af de forkerte årsager. Der vrides hænder over den ungdom, der tilsyneladende hverken kan det ene eller det andet, og man begrunder jævnt hen kravet om fælles pensumlister med en sentimental idé om, at vi på én eller anden måde da bør læse dit og dat. Men vel gør vi ej. Når danskerne har brug for en litterær kanon, er det med en viden om sproget som praktisk værktøj for de 5,2 millioner mennesker, der i dag lever her på kalkaflejringerne nord for Hamburg.

Argument nr. 1 for en kanon er altså besindelsen på, at vi faktisk taler dansk her til lands – og at ideen om et nationalt, sprogligt fællesskab er værd at styrke. Argument nr. 2 er mindre nationalt, men nok så væsentligt: At de litterære historier tæller som pædagogisk værktøj.

Dét gør de, vil jeg mene, fordi den gode litteratur med sine konkrete fortællinger – ikke med sine data, årstal og navne – gør det muligt at spejle det, der også sker i dag. Min pointe er heller ikke her sentimental som en besværgelse over det, vi i dag "skylder" fortiden. Pointen er konkret, med en henvisning til eksempelvis den franske filosof Paul Ricoeur, der sætter fokus på den konflikt, han mener er hele det moderne samfunds grundlæggende problem: At vi i hele den vestlige verden får sværere og sværere ved at bevare ideen om fællesskab, fordi *historien* som fortællinger og netop konkrete *historier* har tabt terræn over for mere tekniske, naturvidenskabelige og tid-løse måder at forklare verden på.

Det afgørende for Paul Ricoeur er, at historien ikke blot kan bestå af arkæologi og døde datoer. Den må bestå af fortællinger, der som alle andre fortællinger inddrager "det narrative," dvs. fortolkninger og beretninger, drama og personer. Historien skal være *historier.*

Ricoeurs klassiske eksempel er historien om Auschwitz. "Enten tæller man ligene," skriver Ricoeur med en sigende formulering, "eller også fortæller man ofrenes legende." Man gør begge dele, forstås, med alle de instrumenter samtalen har til rådighed i litteraturen, filmen og offentlighedens medier.

I den danske fortælling findes andet end lidelse, mildest talt, og i hvert fald lidelse i andre målestokke end Auschwitz. Men der findes andre historier som røde tråde i det enorme garnnøgle, der udgør den danske historie. Med erfaringen fra Sigmund Freud, der jo angiveligt engang undrede sig over, at hans patienters beretninger altid tog form af novelle- eller romanagtige levnedsbeskrivelser. Livshistorier, hvor patienterne med deres fortællinger fandt linjer og logikker frem, som i fortællingen blev selve deres livs tragedier og eventyr. Og som derefter gav livet en vis *mening*, fordi kludderet af sammenfiltrede tråde kunne redes ud i sammenhænge, der forklarede dette sammenbrud, denne følelse, dette håb.

Meningen skabes altså retrospektivt. Med et billede fra litteraturen – fra én af de store skriftsteder i de seneste årtiers danske fortælletradition: Martin A. Hansen, der i romanen "Løgneren" fortæller om Sandøs degn Johannes Vig. En lidt anløben person, men også en mand, der mestrer sit kald, når han sætter modellen af den grønlandske hundeslæde op på katederet og fortæller børnene om ekspeditionerne på den store ø. En fortælling. En fortælling, der bliver fælles, og som er hele forudsætningen for at man også i dette samfund kan tale om nutiden med perspektiv og dybde.

Både det nationale og det litterære argument har altså at gøre med sproglige kompetencer. Taler unge mennesker sproget –

godt? Kan de tale sammen med dybde og indsigt, med sproglige referencerammer og med alle de værktøjer, der nu engang gør et sprog levende som andet end klinisk meddelelsesværktøj eller som det skråle-sprog, der hersker i ikke så få TV- og radiomedier? Kan de tale med antydninger, metaforer, synonymer? Med referencer, der er både historiske og nutidige?

Dét kan de ikke, ifølge listen af undersøgelser om danske børns sproglige færdigheder. Listen er lang, og det samme er tendensen: At børn og unge i dag formentlig har endnu færre sproglige facetter at gøre godt med end tidligere. En situation, der ikke i sig selv forbedres af, at eleverne læser en bestemt, fastlagt mængde af hovedværker, men som snarere har at gøre med den inspiration og den glæde, hvormed de læser litteraturen, taler om den – og bruger den praktisk.

Det sidste er vigtigt. Kravet om praktisk anvendelighed stiller naturligvis en lang række helt logiske krav til den måde, hvorpå kanonen anvendes pædagogisk – i undervisningen. Sentimentalismen fører i bedste fald til udenadslære, i værste fald til elever, der godt og grundigt vaccineres mod nogensinde at åbne en bog igen. Så meget for Kongens Fald.

Det kan altså være nok så kønt, at danske børn og unge har en viden om historisk litteratur, der til forveksling ligner paratviden. Men nyttigt er det ikke – og det er i hvert fald mindre interessant end både glæden ved litteraturen og dermed sproget som praktisk og kvalificeret meddelelsesværktøj. Alt dét ved en god lærer: At metodefriheden er en forudsætning, fordi også en kanon-pædagogik skal bygge på litteraturens fortællinger og de praktiske erfaringer, den kan spejles i på både Nørrebro og i Charlottenlund. Historie der peger fremad, kan man sige – som *histårier.*

KRESTEN SCHULTZ JØRGENSEN f 1964, cand.scient.pol. kommunikations- og marketingchef på det kongelige teater. fuldmægtig i undervisningsministeriet 1992-93, ministersekretær i forskningsministeriet 1993-94, fra 1994-98 sekretariatsleder, debatredaktør og lederskribent på politiken. fra 1998-2000 chefredaktør på aktuelt, fra 2000-2 nordisk og baltisk kommunikations-direktør i coca-cola og derefter chefredaktør på dagbladet dagen. har bl.a. skrevet "det sidste menneske – da danskerne opgav demokratiet" (forlaget fremad 1997) og "de nye barbarer" (forlaget fremad 2000) om danskerne mellem nationalt fællesskab og globalisering og senest "magt og mirakler – om massekommunikationens umuligheder" (forlaget høst & søn 2003).

Om global kanonitis og personlig talismani

DITLEV TAMM

En kanon kan ikke bruges til at fremme bestemte værdier. Der er ingen sammenhæng mellem kanon og kulturkamp. Kanon handler om kvalitet og ikke om noget som helst andet. Der er heller ikke rigtig noget, som hedder en personlig kanon. En kanon er en rettesnor, og den handler om at finde det bedste. En litterær kanon handler om de bøger, som et bestemt samfund har valgt at betragte som grundlæggende. Dem, som den øvrige litteratur forholder sig til, og dem, som vi bliver ved med at læse og referere til. Har vi dem ikke, og kender vi dem ikke, bliver vor kultur forarmet. Vi kan også kalde dem klassikere, som argentineren Jorge Luis Borges en gang gjorde i et essay. Borges er en af mine kanoniske forfattere. For nu alligevel at tale om min egen kanon, som altså netop er min og ikke nødvendigvis ment som en rettesnor for andre, selv om der kun er gode bøger på den.

Men grundlæggende er en kanon noget upersonligt hævet over den enkelte, undertiden med en let hævet pegefinger som en liste over bøger, der bærer den Alice-i-Eventyrland-agtige påskrift : "Læs mig". Borges introducerer i et digt også et andet begreb, som tangerer kanon, men som netop er det personlige. Han kalder en serie af genstande, der for ham har en særlig betydning for "Talismaner". Blandt dem er der også bøger:

> "Et eksemplar af førsteudgaven af "Edda Islandorum" af Snorri trykt i Danmark.

De fem bind af Schopenhauers værker.
De to bind af Chapmanns Odysseen…",
Og så skifter det til "Et sværd, der kæmpede i ørknen…".

Talismaner er vigtige i deres bestemte fysiske fremtræden. Det er det bestemte eksemplar af bogen, det drejer sig om. Det er ikke bare Snorres edda. Det er Eddaen i Resens udgave fra 1665 endda slået op på det sted i Vølsungesagaen, hvor Sigurd trænger gennem flammerne og befrier Brynhilde for derefter at lægge sværdet Gram imellem dem. Det er Schopenhauer i en bestemt udgave, og det er ikke blot Homer, det er den bestemte oversættelse, der er talismanen.

Kanon er som sagt noget andet. Det er rettesnoren uden for os selv, som derfor virker påtrængende, når vi konfronteres med den, og forskrækker mindre ånder, der ligestiller kanon med en art tyranni, som pådutter et samfund bestemte pligter og holdninger. Ingen forlanger naturligvis, at nogen skal elske de bøger, som nu en gang kommer på kanon. Jeg synes personligt, at Martin A. Hansen er en ret kedelig forfatter, som jeg helst holder mig fra, og det vil jeg blive ved med at gøre lige meget, hvor mange af hans værker der af dansknørder udråbes som kanoniske. Der er ingen tvang, og en bog bliver hverken værre eller bedre for læseren af at komme på listen, for listen er blot en erkendelse af, at denne bog nu en gang spiller en rolle i det sprogfællesskab, som vi er en del af.

Hermed er begrundelsen for kanon givet og i lige så høj grad udtrykt forbavselse over, at der virkelig er nogen, som kan have noget imod en litterær kanon. Hvis den forleder nogen til at læse noget, de ikke ellers ville have læst, er det jo kun godt, og gør den ikke det, er den da uskadelig. Der er ingen grund til at skyde kanon med kanoner. Derimod er der grund til at være betænkelig, hvis det skulle vise sig at være et problem at opstille en kanon. Så mangler

en eller anden form for fællesskab eller sans for kvalitet. Eller endnu værre. Der mangler værker, der hører hjemme på en kanon.

Kanon har også en anden side. Indsnævringen og snæversynet, hvis nogen skulle tro, at en national kanon udgør et tilstrækkeligt grundlag for en kultur. For en kanon kan netop ikke være en rettesnor, som kan introducere nogen til bestemte værdier. Tag for eksempel nogle af de værker, som hører hjemme på den danske kanon, som jeg ville opstille. Her ville jeg om end uden overdreven begejstring optage to værker af Johannes V. Jensen nemlig "Kongens Fald" og "Himmerlandshistorier", som bestemt ikke viderebringer værdier, medmindre man betragter ubeslutsomhed eller egoisme og bondesnuhed som særligt positive danske træk. Og der er vist heller ikke så mange værdier at finde hverken hos Herman Bangs Fru Bay i "Ved Vejen" eller blandt fordrukne journalister i "Hærværk". Og er Martin Andersen Nexø, som også er kommet på skolens kanon, en viderebringer af værdier, som er aktuelle i dag? Så er der mere morale i Schacks "Phantasterne", der bestemt ikke er en hyldest til dagdrømmerier, og i Holbergs fornuft, men det er jo ikke derfor, at disse værker læses. Det gør "Phantasterne" vel endda kun i begrænset omfang, men Holberg er stadig svær at komme uden om, selv om flere og flere har brug for en hjælpende hånd til at forstå, hvorfor han egentlig er så vanvittig morsom, som han vitterligt er. Storm Petersen sagde engang, at den, der ikke har sans for humor, bør have invalidepension. Der er grund til bekymring ved tanken om forøgelsen af de sociale udgifter, hvis Holberg skal være prøvestenen, men det bør ikke holde os fra at placere ham øverst på den danske kanon sammen med H.C. Andersen. Men ikke fordi vi lærer noget om værdier, men alene fordi de skriver så godt og har givet vort modersmål en anden dimension. Det gælder også indledningen til Søren Kierkegaards "Afsluttende uvidenskabelige Efterskrift", der for mig står som indbegrebet af desperat humor.

Det skal nok lykkes at finde frem til en udmærket dansk kanon til brug for skolen. Problemet er et andet. At en ren dansk kanon i dag forekommer forældet. Vi skal værne om vores modersmål, og der er ikke noget som læsning, der kan hjælpe til med at forfine og nuancere sproget, men det er i dag ikke tilstrækkeligt. Og har egentlig heller aldrig været. Hvad var Holberg uden Molière eller Andersen uden sin gendigtning og omskrivning af historier han havde læst, som Chamissos fortælling, der blev til "Skyggen" eller den spanske historie, som genialt blev til "Kejserens nye Klæder". Og hvad var litteraturen i det hele taget uden Homer, Dante, Cervantes og Shakespeare for nu at tage de allerstørste, som dukker op overalt, hvor der skrives litteratur. Vores kanon er blevet meget mere omfattende end den var. Mange kan citere Homer i Wilsters gamle oversættelse: "Vreden, gudinde besyng…", som i dag af Otto Sten Due er fordansket til "Syng os, gudinde, om vreden…". Molbech gamle rimede Dante-oversættelse har fundet en ny mundret afløser, vi har fået ny oversættelser af Virgil, og Shakespeare er konstant genstand for nye tolkninger. Cervantes kan danske læsere nyde ikke blot i Charlotta Dorothea Biehls 1700-tals sprog, men også i to splinternye danske oversættelser. Vi får klassikerne serveret, og der er ingen undskyldning for at lade dem ligge. Det kniber lidt med opdateringen af Proust, men det kommer nok. Montaigne har vi for ikke så længe siden fået komplet. James Joyce's "Ulysses" findes i flere omarbejdede visioner. Vi har Kafka og Musil, selv Goethe får vi i nye oversættelser, selv om det kniber med hovedværket "Faust", der på en eller anden måde nok lyder bedst på tysk.

Den amerikanske litteraturprofessor Harold Blooms navn er intimt forbundet med ideen om en slagkraftig "Western Canon", der i al sin forudsigelighed lægger stærk vægt på engelsk litteratur. Halvdelen af bogens kanoniske forfattere skriver på engelsk, mens dansk litteratur slet ikke er repræsenteret. En omstændighed, der i

sig selv sætter spørgsmålstegn ved en dansk kanon og i hvert fald klart viser, at den ikke kan stå alene.

Verden omkring os må med. Og giver det i så fald mening at holde sig til en vestlig kanon. Hvad med de store kinesiske romaner eller Japans Genji-fortællinger? Der er Irans Hafiz, som Goethe beundrede i sin "Vest-østlig Divan" eller Indiens elskovsdigtere. For slet ikke at tale om 1001 Nats Eventyr?

Litteratur er ikke værdiformidling. Læsning handler ikke om at tilegne sig værdier, men om personlig udvikling. Læsning er en egoistisk proces, som Ibsen så klart udtrykte det, da han lod Peer Gynt sige: "Man skal ej læse for at sluge, men for at se, hvad man kan bruge". Fordi det er smukt, berigende og sætter en standard. Ikke for ingenting står Ibsens klassiker højt på Harold Blooms liste over kanoniske forfattere.

Det er sværere at læse triviallitteratur, når man en gang har læst Prousts storværk, som begynder med drengen, der ikke kan sove, og som over flere sider beskriver lampeskærmens skygge, madeleinekagens erindringsfremkaldelse, ferierne i Balbec og de mennesker, som omgiver ham. Uforglemmelige og kanonsættende i den grad. Der er ikke noget, som er helt det samme efter endt læsning. Utålsomheden bliver større. Hvorfor dog læse dårlige bøger, når der er så mange gode?

Jorge Luis Borges betragtede sit liv som mere læst end levet. Samtidig havde han den afslappede holdning til verdenslitteraturen, at han kunne anbefale: "Læs kun for din fornøjelses skyld". Den ultimative afvisning af nogen kanons normative kraft. En hedonistisk læser kaldte han sig selv og pegede dermed på al læsnings inderste mening: Glæden og fornøjelsen, det "man kan bruge" for at komme videre. Læseren er i virkeligheden et rovdyr, som fortærer sit bytte for at nære sig selv. Bloom har også noget af denne fanden-i-voldskhed: "Devote an inordinate part of your lifeti-

me to *Finnegans Wake*, and it will reward your labors; that is its design. Faust, Part Two is a scandalous pleasure for the exuberant reader, but it is also a trap, a Mephistolean abyss in which you will never touch bottom". Sådan hensætter man en uprøvet læser i fortvivlelse.

Borges var fra Argentina. Han var fortrolig med sit eget lands klassiske litteratur, som kun de færreste, som ikke er opvokset i Argentina, kender. På Blooms liste over kanoniske forfattere er der ikke andre argentinere end Borges, og endnu har ingen argentiner fået Nobelprisen i litteratur. Borges vendte sin rod i et land uden stolte litterære traditioner til sin fordel. Netop den, der ikke som franskmanden eller englænderen er tynget af en tung national litterær arv, har muligheden for at se ud over sit lands litterære grænser og fra sit hjørne af verden overskue verdenslitteraturen.

Den danske læsers situation er lige så privilegeret som argentineren Borges', når bortses fra hans helt ekstraordinære evne til at tilegne sig det læste. En dansk læser er ikke hæmmet af en overvældende nationallitteratur. Vi ved godt, at dansk litteratur ikke kan stå alene, selv om vi heller ikke behøver at gøre os så små, som de publicitysøgende mennesker, der fik ansvaret for det skandaleramte H.C. Andersen-fond, var lige ved at få os til at tro, at vi var. H.C. Andersen er nu en gang bedst i dansk version. Men det er naturligvis ikke nok, selv om det er svært at forestille sig en dansk kanon uden Andersens eventyr og historie. Hvert og et efter mine begreber. Så tidligt som muligt til højtlæsning og senere til egen refleksion.

Jeg vil i virkeligheden slet ikke have en kanon. Jeg vil meget hellere som Borges frit kunne jonglere med verdenslitteraturen. Kunne tillade mig at spille på den og ikke blot som i Harold Blooms univers spille op til den. Blooms *agon* er den konstante kamp mod og med de store i verdenslitteraturen. I den kamp er ingen taber kun vindere. Men også vi, der ikke er forfattere i egentlig forstand,

spiller med og mod verdenslitteraturen. Det gør vi, når vi ikke kan undvære den og begynder at reflektere over, hvilke værker vi nu tillægger størst betydning. Jeg vil ikke opstille en kanon, og så gør jeg det alligevel. Af en eneste grund. For at fortælle, at det ikke går med en rent dansk litterær kanon. Selvfølgelig skal vi have sådan en som rettesnor i skolens danskundervisning, men det er så også det. Resten handler om den personlige udvikling, og der skal meget mere til.

Jeg hørte en gang den portugisiske nobelpristager Saramago sige, at det 20. århundredes tre største forfattere var Kafka, Pessoa og Borges. Kafka for at skildre menneskets kamp mod systemet, Pessoa for sin leg med identiteten og Borges som den, der opfandt det virtuelle litterære univers. På en rejse til Portugal for nogle år siden blev Pessoa og hans mange pseudonymer en rejsefælle i øvrigt sammen med Saramagos vidunderlige romaner. En gang i Irland fik digteren Yeats lov til at bestemme en rute, der fik det grå og grønne land til at fremstå som poesiens have. Det giver ingen mening at sætte Pessoa på kanonlisten. Jeg læste ham, fordi jeg havde hørt Saramago fortælle om ham på et tidspunkt, hvor jeg nok kendte navnet, men ikke forbandt det med noget konkret. Læs ham – på eget ansvar! Og det samme gælder Kafka. Vor tid ville savne en metafor, hvis ikke han havde givet os den med "Processen" eller "Forvandlingen" og fortællingen om ham, der bliver ved med at vente foran døren, indtil dørvogteren lukker den og fortæller, at den kun var beregnet for ham. Sådan er det også med litteraturen. Den skal opleves som beregnet for en selv, og når så det er sagt, så bliver det, som nogen kalder en personlig kanon, i virkeligheden til det, som Borges kaldte talismaner. En litteraturoplevelse dybt forbundet med øjeblikket, hvori den fandt sted.

På den måde har jeg set og hørt Shakespeare på scenen. Cervantes' "Don Quijote" er en fast følgesvend på rejse i Spanien. Borges

er alle steder sammen med den udødelige Homer, som vi læste i skolen og møder igen og igen. Hvad var Sydamerika uden Neruda, Alejo Carpentier, Octavio Paz, Garcia Marquez og Mario Vargas Llosa. Dr. Johnsons og Dickens er en del af oplevelsen af England, og Irland har ikke blot Yeats, men også Joyce og Wilde og Bernard Shaw. Ibsen skrev dansk, men er norsk. Strindberg og Selma Lagerlöf er de svenske bud på en kanon. Og det kan blive ved, selv om jeg må indrømme, at det i Japan kun blev til kortversionerne af "Genjifortællinger", og at jeg endnu ikke har fået mig slidt igennem den kinesiske "Drømmen om det røde hus". Det kommer nok alt sammen. Lige som Proust og Musils "Manden uden egenskaber", som det også er dumt at snyde sig selv for. En advarsel mod at begynde på forberedelserne til festlighederne alt for tidligt. Der kan ske så meget. Men holder man sig til det, man kan lide, så kan det ikke gå helt galt. Læs Bloom og Borges. Blæs på kanon, men kæmp for den. Selvfølgelig skal vi have en kanon, selv om vi nok, når det kommer til stykket, er mest til talismaner. Bestem selv. Vil være kanonist eller talismaniker eller begge dele? Bare du læser.

DITLEV TAMM F.1946, DR. JUR. ET PHIL., SIDEN 1978 PROFESSOR I RETSHISTORIE VED KØBENHAVNS UNIVERSITET, DET JURIDISKE FAKULTET. HAR SKREVET TALRIGE VÆRKER OM DANSK OG EUROPÆISK RETSHISTORIE, DANSK POLITISK HISTORIE OG OM LITTERATUR OG KULTURHISTORIE. BLANDT HANS VÆRKER KAN NÆVNES "HOLBERG OG JURISTERNE" (1984), "RETSOPGØRET EFTER BESÆTTELSEN" (1984), "KONSEILSPRÆSIDENTEN" (1996), "DET HØJE C" (1999), "JORGE LUIS BORGES – EN INTRODUKTION" (2002), "FEDERSPIEL" (2005), "BOURNONVILLE" (2005), "RETSHISTORIE – DANMARK, EUROPA, GLOBALE PERSPEKTIVER" (2005). FAST KOMMENTATOR I SPALTEN "GROFT SAGT" I BERLINGSKE TIDENDE.