



Dansk litteraturs kanon

Dansk litteraturs kanon

Indhold

5	1. Indledning
9	2. Fra 1994 til 2004
11	3. Tidsafgrænsning
12	4. Læsefærdigheder og læseglæde i folkeskolen
16	5. Kanonpædagogik
22	6. Den fælles kanon
32	7. Tillæg til folkeskolen
37	8. Tillæg til de gymnasiale uddannelser
42	9. Afsluttende bemærkninger
43	10. Resumé
45	Bilag: Hvad læser de i dag?

Kanonudvalget fremlægger med denne rapport tre lister over forfatterskaber til anvendelse i folkeskolens og de gymnasiale uddannelsers danskundervisning. Endvidere karakteriserer udvalget, således som kommissoriet beder om, i kort form de udvalgte forfatterskaber, ligesom rapporten bringer afsnit om litteraturlæsningen og dens vilkår.

Vi har arbejdet os frem til en *obligatorisk* liste til brug i såvel folkeskole som i de gymnasiale uddannelser. Denne liste kalder vi "Den fælles kanon". Herudover fremlægger vi sektorspecifikke *vejledende* lister med forslag til læsning i henholdsvis folkeskole og de gymnasiale uddannelser, idet vi gør opmærksom på, at flere af de forfatterskaber, der læses i folkeskolen, med lige så stor ret

kan læses i de gymnasiale uddannelser, ligesom man kan gå den anden vej og undertiden introducere tekster fra gymnasielisten tidligere i forløbet. I begge tilfælde gælder, at der med forfatterskaber ikke henvises til læsningen af et samlet forfatterskab eller særlige værker, men til minimum én tekst af de anførte forfattere.

Vi skelner altså mellem forfatterskaber, som efter udvalgets opfattelse *skal* læses, og forfatterskaber, som vi mener er så vigtige at læse, at vi varmt kan *anbefale* dem. Hensigten med denne skelnen er på den ene side at sikre fælles litterære referencer for eleverne, på den anden side at undgå en gennemført stram binding af tekstvalget.

Udvalgets kommissorium

Det er udvalgets opgave at komme med forslag til, hvilke centrale danske forfatterskaber gennem tiden eleverne i henholdsvis folkeskolen og de gymnasiale uddannelser bør stifte bekendtskab med gennem danskundervisningen.

De anbefalede forfatterskaber skal kort karakteriseres, og der skal sikres en sammenhæng for de elever, der vælger at tage en gymnasial uddannelse efter folkeskolen.

Udvalgets anbefalinger kan, i det omfang det skønnes formålstjenligt, også være ledsaget af anbefalinger om, hvornår i forløbene det vurderes mest oplagt at inddrage de foreslåede forfatterskaber.

Udvalgets arbejde skal ses i forlængelse af "Dansk litteraturs kanon" (Undervisningsministeriet, 1994), og anbefalingerne forudsættes at være i overensstemmelse med Fælles Mål for faget dansk.

Udvalgets rapport forventes at have et omfang på 15-25 sider og forventes afleveret til undervisningsministeren 1. oktober 2004.

Kommissoriet taler om *danske forfatter-skaber*. Udvalget har udvidet feltet ved at medtage sagaerne og Henrik Ibsen på listerne. Det er der stærke grunde til. Sagalitteraturen betragtes som en fælles nordisk kulturarv, der i dansk litteratur har sat sig mærkbart præg også på langt senere litterære strømninger. Henrik Ibsen betjente sig, navnlig i den tidlige del af forfatterskabet, af et skriftsprog, det daværende dansk-norske fællessprog, som i dag er lettere at læse for danskere end for nordmænd, og han indgik i et nordisk kredsløb, som ikke er videreført i nyere tid. Hans tilhørsforhold til den danske scene og den danske kulturdebat var lige så stærk som til norsk kultur og teater.

Litterære værker fødes ikke som klassikere; et fåtal af dem viser sig at blive det. Udvalget har besluttet, at forfatter-skaber, der først udfolder sig efter 1965, ikke medtages på listerne. Det indebærer naturligvis ikke nogen despekt for nyere litteratur, som selvfølgelig skal indgå i undervisningen under alle omstændigheder. Der er forskel på en læreplan og en kanon. Senere afsnit vil behandle tidsafgrænsningen og klassikerbegrebet – i forlængelse af det tidligere kanonudvalgs betænkning.

Den obligatoriske liste rummer som nævnt forfatterskaber, som mange elever vil møde to eller flere gange i deres skoletid. De anførte forfattere læses altså både af de mindre og de større elever, og mange vil erfare, at læsningen antager nye former i takt med elevernes personlige udvikling. I senere afsnit vil vi beskæftige os med litteratur- og kanonlæsningens muligheder, ligesom der til inspiration bringes en række konkrete ideer, typografisk markeret i rammer.

Faget dansk er ligesom de øvrige skolefag kulturbærende. I dansk er det en væsentlig opgave at gøre både den samtidige og den ældre litteratur til en del af elevernes bagage. Møder de ikke de litterære klassikere i skolen, er mulighederne senere hen begrænsede. Vi har biblioteker og netbaserede tekstbaser af høj kvalitet, men smagen for litteratur skal udvikles i skolen; de elektroniske medier har i den henseende ikke meget at byde på.

Læsning af litterære klassikere kan ved siden af sit hovedformål medvirke til at udvikle elevernes omverdensforståelse og især deres kendskab til menneskers vilkår op gennem historien, både her og i andre kulturer. Kommissoriet taler alene om dansk litteratur, og deri ligger naturligvis ikke en forestilling om, at den kan stå alene. Den nye gymnasie-reform lægger da også op til et styrket samarbejde mellem fagene, og litteraturlæsning egner sig glimrende dertil. De fleste store kulturelle bevægelser er fælles for de europæiske kulturer, om end der kan være betragtelige forskelle mht. fremtrædelsesform, gennemslagskraft og kronologi.

Meget i de moderne livsformer modarbejder den fordybelse og indlevelse, litteraturlæsningen stiller krav om, og læsefærdigheden er ikke tilfredsstillende. Op mod 20 procent udvikler ikke en tilfredsstillende sikkerhed i læsning i løbet af skoletiden, og helt op i ungdomsuddannelserne kan det være problematisk at bede elever læse længere tekster, specielt hvis teksterne er af ældre dato. Mange elever har fravalgt læsningen som hovedkilde til information, og det kan naturligvis sætte begrænsninger for lysten til også at bruge

læsning til oplevelse og perspektivudvidelse, hvad der er afgørende i dansk-undervisningen. Der er opstået en ond cirkel: Ikke så få lærere begrænser tekstlæsningen for overhovedet at komme i dialog med eleverne, hvilket indebærer, at eleverne læser mindre end før, og dermed bliver endnu ringere til at læse litteratur. Og det ser heller ikke ud til, at avislæsning er videre udbredt blandt skoleelever.

Mange lærere udfører et stort og for-tjenstfuldt arbejde for at fremme læsefærdighed og læselyst, og som det fremgår af de aftrykte lister over eksamensopgivelser, er mange klassiske forfatterskaber stærkt repræsenteret. Ikke desto mindre kan der være grund til med jævne mellemrum at drøfte, hvad der er vigtigere end andet. I disse årtier har udviklingen på nationalt, europæisk og internationalt plan ført til et intensivt kulturmøde; indflydelsen fra ikke mindst amerikansk kultur er ikke til at

ignorere. 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, på hvilken måde har vi forvaltet den europæiske og nordiske kulturarv, og hvad er det særlige ved dansk kultur? 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?

Kanonudvalget vil gerne medvirke til at indkredse de forfatterskaber, som kan være særlig vigtige og udviklende – i respektfuld dialog med skolen; vi vil gerne understrege, at de anlagte kvali-

Udvalget har haft følgende sammensætning

Jørn Lund (fmd.), dir., Det Danske Sprog- og Litteraturselskab
 Johannes Riis, dir., Gyldendal
 Lene Møller, seminarielektor, Frederiksberg Seminarium
 Jens Raahauge, formand for DanskLærerforeningen, folkeskolen
 Joakim Garff, lektor, Søren Kierkegaard Forskningscenteret
 Kirsten Skov, lektor, Tørring Amtsgymnasium
 Dorte Heurlin, lektor, Voksenuddannelsescenter Frederiksberg
 Morten Hesseldahl, dir., Bonnier Forlagene
 Bodil Fogh, adjunkt, Hillerød Handelsskole
 Marianne Zibrandtsen, rektor, Aurehøj Amtsgymnasium
 Thomas Bredsdorff, professor, Københavns Universitet
 Jens Smærup Sørensen, forfatter
 Klaus P. Mortensen, professor, Det Danske Sprog- og Litteraturselskab.

Udvalget har fået bistand fra:

Steen Harbild, specialkonsulent, Undervisningsministeriet
 Steen Lassen, studielektor, Undervisningsministeriet
 Stefan Hermann, chefkonsulent, Undervisningsministeriet

tetsvurderinger 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 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.

Udvalget har hen over foråret og sensommeren arbejdet for lukkede døre, men har med interesse fulgt den engagerede debat om en kanon i folkeskolen og de gymnasiale uddannelser, som blev igangsat af særligt professor Torben Weinreich.

Udvalget afgiver sine anbefalinger i enighed. Der har naturligvis været divergerende synspunkter i gruppen, og man har haft mange hensyn at afveje, men vi har undladt at insistere med henblik på at kunne levere et indspil, som ikke stritter i alle retninger. En kanon er jo en rettesnor.

På udvalgets vegne

Jørn Lund
Formand

Ordet *kanon* kan følges langt tilbage i tiden. Det er overleveret fra græsk, og det kendes også fra hebraisk. Det betegner en rettesnor, en forskrift, en fortegnelse over tekster eller forfatterskaber, som skal læses. En kanon kan være fastlagt ud fra kulturelle eller religiøse kriterier; den ret, der gælder for den katolske kirke, kaldes eksempelvis kanonisk ret.

Der kan altså være tale om et obligatorisk udvalg af retsregler, hellige skrifter, bønner – eller kunstværker. Og denne brug af ordet er ældre end den aktuelle – om danske litterære forfatterskaber eller tekster. Ordet er historisk set det samme som skytset en *kanon*. Grundbetydningen er ‘rør’ – og derfra udgår betydningen ‘målestang’, ‘rettesnor’, ‘forskrift’.

I den danske debat om tekstvalget i skolens litteraturundervisning placerede begrebet sig magtfuldt, da der først i 1990'erne blev nedsat et kanonudvalg af undervisningsministeren. I 1994 kunne det fremlægge en betænkning. Den munder ikke ud i konkrete anbefalinger til skolerne, men indkredser klassikerbegrebet og fremlægger centrale synspunkter på danskundervisningen og dens vilkår. Rapporten hviler på den grundpræmis, at litteraturen er en værdi i sig selv og afviser kategorisk enhver form for instrumentalisering af litteraturundervisningen. Der skal undervises i litteratur, ikke med. Det anses for væsentligt, at eleverne møder højt kvalificerede eksempler på dansk sprog fra tidligere perioder og fra nyere tid. Et

sådant læserepertoire kan undertiden indebære en udfordring af den sproglige bevidsthed og et incitament til sproglig udvikling. Men 1994-rapporten finder ikke, at det mest centrale synspunkt på litteraturen kan hentes i sprogundervisningens begreber og kategorier.

Grundpræmissen for rapporten udspringer af det daværende udvalgs opfattelse af, hvad der udmærker den litteratur, som alle bør møde på et eller andet tidspunkt i deres liv, og som betegnes med begrebet klassiker. En klassiker er den lille eller store litterære tekst, der formår at fange og fængsle læsere ud over sin umiddelbare samtid. I kraft af sin universalitet, der berører både det fælles og det personlige i læserens erfaringsverden, har klassikeren også en rækkevidde hen over de historiske perioder, den vedbliver at kalde på meningsfulde læsninger hos både læg og lærd. Denne flertydighed er nøje forbundet med disse teksters på én gang komplekse og sluttede, stiliserede form, der afviser enhver form for autoriseret definitiv tydning og betydning, men tværtimod konstant opfordrer læsere til genlæsning og genfortolkning.

Klassikeren bliver på den måde et værk, der igen og igen griber læsere og dermed samtidig også en formidlende instans, der overleverer indsigter og anskuelsesformer til nye generationer, som på denne måde kan træde i dialog med et stykke kulturel fortid som menige læsere, som udøvende forfattere eller som forskere. Hver enkelt tekst er

en boreprøve fra lag i kulturens komplekse formationer.

Denne egenskab ved klassikeren betragtet i både ental og flertal måtte for det daværende udvalg få den logiske konsekvens, at det ikke er muligt at adskille begrebet klassiker fra begrebet kanon:

“For kanon findes allerede inde i klassikerne som en sammensat bagage af kulturelle forudsætninger”. Dermed hævdede udvalget også, at en kanon ikke er en for evigt fikseret størrelse, men under stadig forvandling og forhandling. En kanon må nødvendigvis være udtryk for en selektion, en prioritering. Men den er ikke en eksklusion. Den er derimod en invitation til en diskussion og afklaring af, hvad der på et givet tidspunkt forekommer særligt værdifuldt – ikke en afvisning af, at der findes andet, som også er værdifuldt.

En seriøs beskæftigelse med dansksprogede klassikere vil således være ikke blot et vidnesbyrd om dansk litteraturs mangfoldighed, men også om kulturens, “traditionens” foranderlighed og sammensathed. Som et udtryk for en særlig dansk kulturarv er den samtidig en besindelse på, hvordan arvegodsset indgår i en langt større sammenhæng end den rent lokale. Alene i kraft af, at man i mødet med fortidige, anderledes tekster bliver konfronteret med det fremmedartede, ikke umiddelbart forståelige, som kræver at man træder ud af den selvspejlende læsning, er litteraturundervisningen – ideelt set – en indøvelse i indlevelse og overskridende forståelse. Opfattet på den måde er litteraturundervisning ikke anledning til, at man lukker sig selvtilstrækkeligt om det egne, hverken i personlig eller kulturel forstand. I kraft af deres kompleksitet

og deres evne til at tale til mennesker på tværs af tid og rum er de kanoniske tekster tværtimod altid en udfordring til og en perspektiverende udvidelse af den forståelse, man på et senere tidspunkt har af de aktuelle kulturelle og eksistentielle vilkår.

Den litteratur, der er skrevet på det danske sprog, har de dansksprogede læsere særlige forudsætninger for at forstå; den rummer en bred vifte af herlige læsemuligheder, som bør stå til fri disposition for alle i det danske samfund. En kanons opgave er at pege på de vigtigste af disse muligheder og dermed samtidig rejse en løbende diskussion, som inddrager mange andre værdifulde tekster.

Vi kan tilslutte os hovedlinjerne i disse synspunkter og ser det som en styrke, at der nok er etableret en kontinuitet, men også er klare forskelle mellem de to udvalgs arbejdsopgaver. Hvor 1994-udvalget lægger hovedvægten på analyse, teori og kulturpolitiske tilkendegivelser, skal 2004-udvalget arbejde sig frem mod konkrete anbefalinger.

Der er forfattere, der synes skabt til at blive deres tids fortolkere. De kan have tilknytning til samfundsbærende befolkningslag, og de kan have temperament til på én gang at være indforståede med og kritiske over for det i tiden fremherskende, politisk og kulturelt, og deres litterære holdning kan udvikle sig måske blot en smule mere avanceret end den gør hos dén dannede almenhed, der vil fejre dem som dens store digtere. Og der er anderledes forfattere, der vil forekomme at skrive i og om en anden verden, end den folk i almindelighed mener, de lever i. Hvis de overhovedet er kommet ind i deres tid, er det aldeles skævt, de kan ikke få dens foretrukne ideer og synsvinkler ind i hovedet, og de vil måske se så uvante sammenhænge, at mulighederne for dialog selv med andre særlinge må tynde ud. Og der er en tredje slags forfattere, og en fjerde, og der er hyppige kombinationer af dem alle, men om ingen af dem har man i nogen tid kunnet forudsige, om de ville "holde": blive læst med vital interesse af kommende generationer. Den ene kan vise sig at rumme mere end den tidsånd han blev udtryk for, den anden at forblive et kuriøst tilfælde. Eller friskheden kan hos den første efterhånden støve til, afsløre sig som sproglig tæft og intet mere, mens den hos den anden kan opdages igen og igen som en grundlæggende kunstnerisk egenskab.

De forfattere, der overlever flere århundreder, er som bekendt ganske få – nogle har endda kunnet leve i meget lange tider, men så pludselig ikke læn-

gere. Når vi i dag opstiller en liste over de vigtigste forfattere i vores litteratur, vil man altså kunne savne navne, der for et halvt hundrede år siden endnu med stor selvfølgelighed hørte hjemme på den. En eller to af dem kan måske engang igen vende tilbage, men generelt er usikkerheden, vilkårligheden i vores valg naturligvis stærkt tiltagende jo yngre forfatterskaber, vi har taget stilling til. Der vil, med andre ord, om nogle årtier være adskilligt flere navne at skifte ud på listens anden halvdel end på dens første. Men for at heller ikke de sidste navne på listen om bare ganske få år skulle kunne forekomme helt løjerlige, har vi besluttet at udelade enhver forfatter, der har haft sin litterære debut senere end 1965. Vi har i vores 'fælles kanon' kun en enkelt nulevende forfatter med, og vel at mærke en forfatter til værker, der allerede har holdt sig det første halve århundrede. Dermed fraråder udvalget selvsagt ikke læsning af en lang række yngre og meget yngre forfattere. Tværtimod kan vi i denne omgang lade dem være unævnte i sikker forvisning om, at de – også i kraft af andre faglige bestemmelser og en livlig udgivelsesaktivitet – fortsat vil blive læst med samme eller endnu større ildhu, end der kan komme selv den allermest kanoniske af alle klassiker-kanoner til del.

Læselyst og læsefærdigheder i folkeskolen

Dansk skole har en smuk tradition for at lade lysten drive værket: “Vi har derfor søgt at gøre Bogens Stykker ganske lette at læse (...). Hvad Indholdet angaar, har vi hovedsagelig holdt os til det Stof, der i sig selv er fængslende for Smaabørn”, skriver forfatterne til *Børnenes danske Læsebog* i 1903¹, og dette princip for tekstvalg har præget litteraturundervisningen i mere end 100 år. Dansk skole har med andre ord i høj grad arbejdet for at styrke den enkelte elevs læseinteresse og gode læsevaner i fritiden. Og det er helt afgørende, at denne tradition fortsætter, måske endda i endnu højere grad.

Alligevel opstår der med jævne mellemrum bekymring for, at danske børn og unge læser for lidt i deres fritid. Det hævdes, at tv, video og computere har overtaget bogens plads som de foretrukne medier og det i en sådan grad, at bogen står i fare for helt at glide ud af børns bevidsthed. Sådan lyder budskabet igen og igen. Hertil kommer, at mange danske elever har så utilstrækkelige læsefærdigheder, at man ikke kan forvente, at et flertal er i stand til at læse så sprogligt krævende tekster som kanonlitteratur uden hjælp.

Mange lærere bliver derfor bekymrede, når talen falder på især ældre litteratur. De frygter, at flere af værkerne sprogligt og indholdsmæssigt ligger på et niveau, der afskærer en stor del af eleverne fra at forstå og senere indgå i samtale om bogen, og at det vil ødelægge deres ele-

vers læseglæde. Lærerne ser dansktimer for sig, hvor eleverne reagerer med modvilje, apati og mindreværd, og at endnu flere elever vil opleve, at læsning og litteratur ikke er noget for dem. Er dette blot en fordom, eller er det en reel risiko? Dette spørgsmål må være vitalt for enhver, der arbejder for at indføre en litterær kanon i skolen.

Når mange elever oplever, at de har svært ved at forstå indholdet af ældre litterære tekster, skyldes det ofte, at deres litterære forudsætninger ikke slår til. Hvis undervisning i kanonlitteratur skal have nogen værdi, indebærer det derfor ofte et indgående arbejde med teksten i undervisningen. Se eksemplerne i kapitel 5 *Kanonpædagogik*.

Læseglæde

Hvis børn gennem deres opvækst har haft voksne lyst- og højtlesere omkring sig, får de store læseoplevelser, længe inden de selv kan læse sig til dem. Snart vil de selv begynde at læse bøger. De vil haste gennem bogens sider for at finde ud af, hvordan det går for personerne i romanen. Så snart bogen er læst til ende, vil de begærligt gribe efter den næste. “Bogslugeralderen” kalder læsepædagoger det. Og den ser i disse år ud til at blive kortere og kortere.

“At læse er at opfatte indholdet i skrevne og trykte tekster, idet et forestillingsindhold genskabes på basis af identifikation af tekstens ord og forhåndskendskab til tekstens begrebsverden” hedder

1) A.P. Andersen, N. Skaarvig og A. Sørensen (1903): *Børnenes danske Læsebog*, første Del. Her citeret efter: V. Skovgaard-Petersen (red.) (1970): *Skolebøger i 200 år*, s. 120. Gyldendal

det i *Den Store Danske Encyklopædi*. Vores læseoplevelser udspringer af og ledsager litteraturlæsningsens genskabte forestillingsindhold.

Man bruger betegnelsen forestillingsbillede om de mentale scenarier, der ud-

løses af sproget. Disse mentale billeder er ikke identiske med todimensionale filmbilleder, og det at opleve en roman er ikke det samme som at opleve en film. Helt fra antikken har man værdsat billedsprog – og især metaforen – for dens æstetiske virknings skyld. Bil-

Danske elevers afkodningsfærdigheder

- 25% af eleverne er usikre læsere sidst i 1. klasse, dvs. at de ikke er i stand til at identificere lette ord, så de kan læse lette tekster uden hjælp. Vurderet med OS64 i maj 1. klasse, DPU 2003. Repræsentativiteten er dog usikker pga. for stort frafald.
- De fleste af disse 25% indhenter aldrig deres jævnaldrende. 18% af de 15-årige, der afsluttede deres skolegang i 2000, havde ikke opnået en funktionel læsefærdighed, de kunne bruge som redskab i deres fortsatte uddannelse. (Jf. J. Meiding (2000): *PISA 2000 – Læsning. Kommentarer fra seniorforsker Jan Meiding, Danmarks Pædagogiske Universitet* på www.uvm.dk)
- I begyndelsen af 6. klasse havde 49% af eleverne i 1997 afkodningsvanskeligheder ved læsning af almindelige danske ord. (Jf. J. Chr. Nielsen, L. Møller og G. Gramby (1998): *TL-håndbog*, s. 205. Psykologisk Forlag.)
- I 2000 var danske elevers tekstlæsning i 8. klasse ikke så god, som den var i 1991. Det gjaldt såvel læsehastigheden som læseforståelsen. (Jf. J. Meiding og P. Allerup (2001): *Evaluering af Folkeskolen år 2000. Færdigheder i læsning og matematik*. DPU og Undervisningsministeriet.)
- Op mod halvdelen af eleverne i 6.-10.klasse svarede i 1997 ja til spørgsmålet: *Er det svært at forstå meningen, når du læser?*, når det drejede sig om faglitteratur eller sprogligt mere krævende litteratur. 52% oplyste, at de læste mindre end 2 timer om ugen inkl. lektielæsning. (Jf. J. Chr. Nielsen, L. Møller og G. Gamby (1998): *TL-håndbog*, s. 177-179. Psykologisk Forlag.)
- Der er store forskelle i læsestandpunkt mellem skolerne. (Jf. J. Chr. Nielsen (1999): *Projekt Danlæs. Delrapport 1*, s. 56-60. Danmarks Pædagogiske Institut.)
- Nogle kommuner har gennem en målrettet indsats forbedret deres læseresultater markant, fx Lyngby-Taarbæk kommune, der i 2003 havde nedbragt andelen af usikre læsere i maj 1. klasse til 4,5%.
- Nogle skoler, hvor et stort flertal elever er socialt udsatte eller skal lære dansk som fremmedsprog, har været i stand til at opnå meget gode læseresultater. Det gælder fx i Ballerup Kommune i 2003: 7% usikre læsere i maj 1. klasse. (Jf. M. Thougard (2003): *Orientering om læseudvikling i 1. og 2. klasse i Ballerup Kommune*. PPR Ballerup.)

ledsprog er nemlig særlig velegnet til at fremkalde strømme af visuelle, emotionelle, æstetiske forestillinger og til at fremkalde følelser. Dermed kan forestillinger og begreber, som før var fjerne og vage, blive anskuelige og fremtræde som nære. "Hvad sker der, når vi læser? Øjet følger sorte bogstavtegn på det hvide papir fra venstre til højre, igen og igen. Og væsener, natur eller tanker, som en anden har tænkt, for nylig eller for tusind år siden, træder frem i vor fantasi." Så rammende beskriver Olof Lagercrantz læseprocessen i hans lille bog *Om kunsten at læse og skrive* fra 1988.

Kvalificeret tekstlæsning og umiddelbar oplevelseslæsning bygger på to elementer: præcis afkodning og umiddelbar forståelse. Præcis afkodning er sikker, automatiseret identifikation af de enkelte ord i teksten. Hvis den er usikker, bliver forståelsen selvfølgelig mere overfladisk.

Hvis afkodningen ikke er automatiseret, beslaglægger den læserens opmærksomhed i en grad, der hindrer umiddelbar forståelse. I nogle læsevaneundersøgelser² oplyser eleverne, at de ikke har lyst til at læse i fritiden, selvom de betragter sig selv som gode læsere. Imidlertid er det en almindelig erfaring, at selvom mange elever anser sig selv for at være gode til at læse, så viser deres læseprøveresultater, at de ikke læser godt nok. Mange elever har ikke en tilstrækkelig viden og bevidsthed om egen læsning til at kunne gennemskue sammenhængen. Spørgsmålet er, om danske elevers mangelfulde læsefærdigheder spiller en langt større rolle for

deres manglende læselyst end hidtil antaget.

Det mest udbredte læseproblem både på 3. og 8. klassetrin er mangelfuld automatisering, og det hænger sammen med for lidt læsning. Derfor er det helt afgørende, at skolen fortsat arbejder intenst med at tilskynde eleverne til at læse, og at man afsætter mere tid til den enkelte elevs læsning i skoletiden.

Litteraturlæsningens muligheder

Meget tyder altså på, at sprogligt krævende litteratur vil være vanskelig at læse for mange elever, især i folkeskolen. Derfor skal der gøres en særlig indsats over for dem, hvad enten deres vanskeligheder skyldes læsetekniske problemer eller fremmedsproglig baggrund. Tages de rette hensyn, viser rigelig tid til intensiv og omhyggelig læsning hurtigt sin værdi i elevernes forbedrede læsefærdigheder, i deres større forståelse af teksten, og i deres engagement under litteratursamtalen og i det øvrige litteraturarbejde. Det er vigtigt, at klassens svageste læsere deltager i litteraturarbejdet med klassens fælles tekster, også selv om de udelukkende lytter til oplæsning af teksten. I modsat fald risikerer svage læsere, at når de endelig er blevet i stand til at afkode klassens fælles tekster, så er de gået glip af så meget af den litteratur, de nu selv kan gå videre med.

Arbejdet med kanonlitteratur kan undertiden med fordel suppleres både med bog, bånd eller cd, hvor teksterne er indlæst i langsomt tempo, så usikre læsere kan høre teksten, mens de følger

2) jf. T. Weinreich (1996): *Bøger kan brænde*. Danmarks Lærerhøjskole.

med i bogen, eller man må scanne teksterne, så eleverne kan se dem på skærmen og høre en digital højtlesning. Sådanne og lignende fremgangsmåder har vist sig at gøre det muligt for mange klasser og elever at læse de bedste litterære kunstværker med stort udbytte.

Heldigvis har mange dansklærere erfaret, at vidt forskellige skoleklasser uanset social baggrund med begejstring både læser og samtaler om den bedste – også ældre – litterære kunst med stort udbytte. Så måske er årsagen til de utilstrækkelige læsefærdigheder og den manglende læselyst en helt anden, end den vi sædvanligvis forestiller os. Måske har vi i dansk skole i årevis læst for let og for lidt litteratur i skolen, således at resultatet er mangelfuldt kendskab til det sprog og den litteratur, der er forudsætningen for at kunne læse stor fortællekunst. Måske har vi netop brug for en litterær kanon for at kunne komme til at undervise vores elever, så de får chancen for at blive i stand til at kunne læse den allerbedste litteratur. Det er vigtigt, at dansklæreren i folkeskolen er engageret i et sådant arbejde og er uddannet til at kunne formidle litterære kunstværker både læse- og litteraturpædagogisk. Og uddannelsessystemet, hjemmene og den enkelte skole udgør centrale støtter for arbejdet, ikke blot i de yngste klasser, men i hele skoleforløbet.

Opgøret med Falkenstjernetyranniet

Hvis ideen om en national kanon som et fælles tanke- og refleksionsafsæt skal virkeliggøres, skal både elever og lærere være bevidste om, hvad de gør, når de læser kanoniske tekster. Læreren skal skabe kanonforventninger hos eleverne og udvikle pædagogiske metoder, der kan understøtte kanonlæsningen. Der skal arbejdes med den overordnede betydning, kanonens forfattere har haft både i deres tid og eftertid, så det kan forklares og demonstreres for eleverne, at disse forfatterskaber har betydning ud over deres egen, individuelle sproglige og litterære kvalitet ved at være særlig værdifulde vidnesbyrd om de historiske veje, ad hvilke vi er kommet til vores nutid. Her er stof, der er gået mod strømmen og med den. Samlet udgør de en fælles arv; de er ikke blot harmonisk overlevering af én bestemt tradition eller udtryk for én kollektiv identitet.

De forskellige opgørelser af det pensum, der faktisk læses i grundskoler og i de gymnasiale ungdomsuddannelser, viser, at mange elever allerede nu stifter bekendtskab med de forfatterskaber, der henregnes til den foreslåede kanon. Men realiteterne er desværre, at eleverne ikke nødvendigvis ved, hvilke forfattere de har læst. Der kan være flere årsager til dette. Nærliggende er den forklaring, at det ganske enkelt ikke har været en del af den præsentation og indramning af arbejdet i klassen, læreren har givet, at de forventningsfulde

elever her mødte “en af de største, danske forfattere”. Vi har ikke vaner for den slags i Danmark. Elevernes forventninger kræser vi ikke for; de sidder ikke gysende og venter på den dag, de virkelig skal læse Holberg, Oehlschläger eller H.C. Andersen.

Den form for ærefrygt reserverer en del af dem ironisk nok til den eneste forfatter, der er nævnt med navn i de officielle bestemmelser om fagenes indhold: William Shakespeare, der læses i engelsk på A-niveau i det almene gymnasium. Måske kunne vi i Danmark lære noget af den måde, man nationalt og pædagogisk i England sikrer, at alle kender ham. Der er systematisk opbygget en forventning, stolthed og fælles forståelse for, at ham skal man kende. Enhver elev, der undervises efter det engelske “national curriculum” kommer faktisk til en skriftlig eksamen i et drama af Shakespeare i 14-årsalderen³. På denne måde opnår et flertal af eleverne i engelske skoler et kendskab til hans tekstunivers, et vist citatberedskab og en viden om hans største figurer, så de forstår, hvad der menes med Hamlets tøven, Ofelias vanvid, Macbeths ambitioner osv. I Danmark har vi ikke tradition for noget lignende, måske nærmest tværtimod. Vi har med en vis systematik nedbrudt elevernes kendskab både til de store forfattere og til den litteraturhistoriske kronologi.

Der kan – desværre – godt gives en historisk forklaring på dette nedbrud. I

3) Jf. http://www.qca.org.uk/ages3-14/downloads/ks3_en_changes.pdf

1970'ernes danske gymnasiepædagogik indgik et opgør med "Falkenstjernetyranniet" og dermed med kronologisk læsning som en – indtil da – helt selvfølgelig danskfaglig tilrettelæggelsesmetode. Nu skulle eleverne motiveres til at læse, læse af interesse og lyst, og det mente man bedst kunne gøres gennem temalæsning – fx om familien, om kærlighed, om mad og drikke. Det virkede, for så vidt at eleverne blev motiverede; man mente også, det var en hjælp for de mange nye elever fra gymnasiefremmede miljøer. Spændende antologier til undervisning bygget op over temaer så dagens lys. Alt dette gik hånd i hånd med den nykritiske litteraturteori, som satte teksten i centrum for det danskfaglige arbejde og skubbede de forhadte kommentarhæfters viden om forfatterens privatliv og tidens særpræg til side. På universiteterne betød skiftet også et opgør med fagets klassiske grundlag. Her gik det især ud over de studerendes grammatikalske studier og viden om sproget, som gled i baggrunden til fordel for kommunikationsanalyse og pragmatik.

I løbet af bare et tiår tabte gymnasieeleverne fornemmelsen af kronologi, og deres yngre lærere stod med kun sparsomme evner til at undervise i det danske sprog og dets grammatik. De ældre lærere nød privilegiet selv at have både det litteraturhistoriske stillads intakt og den sproglige viden som ballast i lærergerningen og tøvede måske derfor med at råbe vagt i gevær. At vise bekymring for udviklingen i faget ville jo til forveksling ligne fagligt og pædagogisk bagstræb. Men resultatet er, at nutidens elever, både i grundskolen og i gymnasiet, udtrykker en stærk kronologisk sult. De mangler forudsætninger for at

placere og perspektivere tekster og forfattere i tidsperioder, hvis årstal og stilistiske særtræk de ikke er fortrolige med. Sideløbende er der vokset en vældig interesse for forfatterliv og biografiske studier frem, i den læsende offentlighed opnår romanbiografier om store forfattere og historiske personligheder imponerende læsertal.

Det stærke fokus på temalæsning med brug af brede tekstudvalg, hvor elever kan opleve, at brugstekster (avis, reklame, popsang) tilsyneladende læses på lige fod med mere krævende digterværker – har oven i alt det andet medvirket til at sløre selve begrebet litteratur. Der undervises ofte mere "med" litteratur end "i" litteratur, for litterære tekster er gode vejvisere ind i andre tidsaldre, fremmede miljøer, nye synsvinkler på verden. En typisk 1980'er formulering, om at danskfaget skulle "tage udgangspunkt i elevernes situation", har desværre undertiden bragt danskundervisningen ud i fagligt set tynde projekter, begrundet i et ønske om ikke at stille for store krav. Hellere læse det, de kan, end kræve, at de skal kunne noget mere.

Der er altså tegn på, at der generelt er behov for en skærpelse af litteraturpædagogikken, således at skolen kan styrke elevernes "litterære kompetence". Bestræbelsen går ud på at lære dem at sætte ord på deres allerede eksisterende fornemmelse for en teksts genre, stil og tone. Her stilles der særlige krav til læreren om at give eleverne øjne at læse ældre tekster med.

Dansklærere ude i landets skoler arbejder naturligvis allerede lige nu under indtryk af tidsånden med pædagogisk

at sikre, at eleverne bliver mere bevidste om, hvad de læser. Udviklingen er i gang, og denne kanons dagsorden synes da også i helt overvejende omfang at være blevet til i medvind, også i de faglige miljøer. Når vi i det følgende med eksempler og illustrationer uddyber, hvad vi mener med kanonpædagogik, er det altså især for at konkretisere, hvad der faktisk foregår i undervisningen allerede.

Kanonlæsning i praksis

Det vil være vigtigt i udviklingen af en egentlig kanonlitteraturpædagogik at medtænke den moderne elevtype, for hvem det at læse litteratur, ja at læse i det hele taget, er i hård konkurrence fra andre mere umiddelbart appellerende medier. Desuden må det nye pædagogiske kompetencebegreb, der ligger til grund for læseplanerne i de gymnasiale uddannelser i den nye gymnasiereform, inddrages. Begrebet kompetence indebærer, at det er elevernes aktive anvendelse af det, de lærer, der skal stimuleres, ikke deres passive viden.

Omsat til kanonlæsningen må dette betyde, at eleverne allerede i skolen lærer at aktivere deres kanonviden, både når de skriver, holder mundtlige oplæg og diskuterer i klassen/studieretningen, fx ved at orientere sig ud fra dansk litteraturs fyrtårne også i andre fag end dansk. Konkret kunne vi fx forestille os, at eleverne udarbejder en særlig kanonmappe med både lærerens arbejdsplaner og elevens egne noter og refleksioner fra arbejdet i dansk og evt. andre fag med kanonens forfatterskaber. Et eksempel: Klassen har læst Holbergs *Erasmus Montanus*, og fysiklæreren er på gæsteoptræden med en forelæsning om 1700-tallets astronomi.

Bagefter er der en elev, der spørger: "Det kan da godt være, at Erasmus Montanus er en blærerøv, men han har jo ret. Hvorfor skal han så ydmyges?" Fysiklæreren kender også stykket, interesserer sig for videnskabshistorie og kan bidrage med en perspektivrig tolkning.

Dansklærerfaggruppen på den enkelte skole må aftale, hvordan man lokalt arbejder med kanonforfatterskaberne, og hvordan de kan få den opmærksomhed, der er nødvendig, hvis projektet skal lykkes. Det kan være, der skal reserveres en fællestime om året til et kanonrelevant projekt; det kan være, at man finder, at opgaven bedst løses i "almen studieforberedelse" i fællesskab med andre fag, måske netop med andre sprogfag.

Metadimensionen

En af de afgørende kvalitative forskelle mellem "før og efter 68-pædagogik" er, at en lærer i dag altid må være bevidst om sine valg af stof og undervisningsmetoder og parat til at begrunde dem over for elever, forældre og anden offentlighed. Læseplaner – og de resultater, de medfører i form af elevernes karakterer – skal i henhold til loven om åbenhed og gennemsigtighed lægges på skolens hjemmeside, så alle kan se og analysere på dem. Desuden har eleverne ifølge bestemmelserne medindflydelse på undervisningens indhold og tilrettelæggelse.

I den nationale kanons glansperiode blev eleverne uden diskussion præsenteret for en række tekster med tilhørende noter og realia (jf. det ovenfor omtalte "Falkenstjernetyranni"). Kriterierne for valg af forfattere og værker i den gamle mellem- og realskole og gymnasiet var

lærernes (inden for de givne rammer) og ikke til diskussion – ej heller, at der kunne være valgt nogle andre.

Førelæsning - Glimt fra klasseværelset

- En Bach-fuga skærper sansen for Kingo.
- Et billede af Edvard Weie åbner øjnene for Tom Kristensens ordmalerier.
- 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.
- Et foto af Rifbjerg i sin konvertible flyder kan vække en anden slags interesse end den en tekst fra Konfrontation umiddelbart (ikke) fremkalder.

Sådan er det ikke længere. Kanonpædagogien medtager altid en meta-dimension i sin undervisning og får eleverne til at overveje de kanoniske forfatters status: hvorfor har netop (nogle af) denne forfatters tekster vist sig at være så slidstærke, at de overlever i flere århundreder og taler på deres sære og dog genkendelige dansk til mennesker, der lever under helt anderledes materielle og sociale forhold? Er der historiske forklaringer på, hvorfor den ene og ikke den anden forfatter er blevet den, der tegner eller gør oprør mod en bestemt europæisk epoke eller -isme i Danmark? Hvorfor er der så få kvindelige forfattere, der er optaget i kanonklassen?

Kunsten er at vise det filter frem, som nationens litterære klassikere har passeret igennem, og dog lade teksten komme til orde på sine egne betingelser. Et bevidst pædagogisk dobbeltgreb, som medtænker tekstens kanonstatus og gør den tydelig for eleverne. Dels kender meget få elever forfatternavne hjemmefra, og dels er det svært at skelne mellem tekstens betydningsfuldhed, når så meget af stoffet i nutidens danskundervisning præsenteres som fotokopier, enten i en antologi blandt meget andet ukanonisk – eller i form af overmalede, ældre tekststudgaver. Der må altså gøres særlig meget ud af præsentationen. En simpel aktivitet ville være at undersøge, hvilke danske forfattere der er så kendte i udlandet, at de er kommet med i svenske, tyske, franske, engelske leksika. Eller at finde ud af, hvor mange sprog Andersen, Kierkegaard og Blixen er oversat til. – Hvorfor netop dem?

Før læsningen

Inden en ny tekst læses eller en ny forfatter præsenteres, må sindet altså beredes. Det gælder selvfølgelig både lærerens og elevernes sind. Der er ikke noget at sige til, at en flok 14-årige, der ankommer til dansktime lige fra et tekstunivers af SMS'er og nutidige *lyrics*, kan have svært ved at zappe til en salme eller en saga. Sådanne forberedelser kalder nogle læsepædagoger for "prælæsning". Dvs. at læreren vækker nogle forestillinger hos eleverne, så de bliver mere modtagelige for tekstens måske fremmede udtryksform og fjerne indhold. Læreren forsøger at skabe en stemning, fange elevernes opmærksomhed dér, hvor de kan fås i tale: Fx ved at overraske dem med et stykke musik, vise dem en genstand eller et billede, læse højt i stearinlysskær, give dem en

gådefuld skriftlig hjemmeopgave med løfte om, at forklaring følger. Ikke nødvendigvis et forkromet show i powerpoint, men en markering af, at nu går vi over til noget særligt.

Udgangspunkt i det kendte

Opgaven for litteraturlæreren er at bygge en bro til fremmedartede og fjerne klassikere med afsæt i fortrolige nutidige udtryksformer og forestillinger. Udgangspunktet kan være en teksts genre, stil og/eller tematiske univers. Fx kender alle elever en westernfilms konventioner for tavse, handlekraftige mænd. Et velvalgt klip fra en af John Fords film kan skærpe sansen for en sagas komposition og fortællestil, eller en skriftlig opgave kan bestå i at skrive drejebog til filmatisering af en folkevise. Opmærksomheden skærpes i det hele taget – også for nyere tekster – når læserindtrykkene skal omsættes i billedsekvenser, klippeteknik, underlægningsmusik, valg af skuespillere, osv. Alle kneb gælder i kampen mod overfladelæsning og hurtige afvisninger af tekster (gamle eller nye) som uforståelige eller kedelige.

Populærkulturen stjæler hæmningsløst fra klassikerne. Disneys udgave af "Den lille Havfrue" og andre tilsvarende bearbejdnings af klassiske eventyr står i en del danske børneværelser. Eleverne kan få til opgave at undersøge, hvad der er gjort ved originalen, og diskutere resultatet.

For bare 10–20 år siden var det drøjt at få elever til at fatte hedebondens syn på ægteskabet i Blichers "Hosekræmmeren". Det går meget lettere i dag, hvor sammenstødet mellem slægtens interesser og den unge generations moderne

individualisme er blevet et alvorligt og vedkommende tema i samfundsdebatten. En aktuel avisartikel om emnet lukker op for novellen. På tilsvarende måde kan elever i klassen, der er indforstået med en religiøs tilværelsesforståelse, bidrage værdifuldt til tolkningen af fx Martin A. Hansens univers, også selv om de ikke har kristne forudsætninger og måske knap forstår nuancerne i hans sprog. Salmelæsning med en elevgruppe, der er fremmed for kirke og kristendom, kan kræve, at man går en omvej ad det moderne: En sammenligning mellem en ny og en gammel lovsang åbner for iagttagelser af ligheder og forskelle i religiøse følelser til forskellig tid. En sidestilling mellem en øm Brorson-salme og en moderne kærlighedssang giver fx anledning til at spørge: Hvem er kæresten?

Forfatterhåndværket

Visse kanonforfatteres stil er egnet til pastiche eller ligefrem parodi. Eleverne kan fx skrive en hjemmeopgave i form af "et eventyr i H.C. Andersen'sk stil", eller en stump dialog som Holberg kunne have skabt den. De mest vellykkede resultater sammenlignes med mestrene selv og diskuteres. Eller: Klassen skal i gang med fx "Ilum Galgebakke" af Pontoppidan, og inden teksten præsenteres, får eleverne 10-15 minutter til på papiret at beskrive et traditionelt dansk landskab. Hvad er det, sprogkunstneren Pontoppidan kan?

Musikken i sproget

Et udvalg af Halfdan Rasmussens digte blev for nylig indspillet på en cd, læst op, tilsat musik, rappet osv. Denne og andre optagelser af litteraturoplæsning kan bruges til at erfare, hvordan opfattelsen af en tekst ændrer sig, når værket

fremføres på en bestemt måde. “Guld-hornene” læst af forskellige stemmer giver anledning til at diskutere, hvilken version er bedst. Hvorfor? Eleverne kan også selv øve sig i forskellige variationer, opføre dem for hinanden og vurdere resultaterne ud fra nogle på forhånd udarbejdede vurderingskriterier for *poetry slam*.

Frem med forfatteren

Forfatterens miljø, liv og personlighed kan inddrages sideløbende med tekstlæsningen. Fx vil klip fra H.C. Andersens dagbøger eller Oehlenschlägers breve til sin kæreste kunne indtage læseren ved deres overraskende sproglige friskhed. Eller som en elev sagde til læreren ved slutningen af 3. g: “Jeg ville ønske du havde vist os det billede af Johannes V. på motorcykel noget før.”

Dramatisering og meddigtning

Det kan fremme fordybelse og koncentration om forfatterens virkemidler, at eleverne skal dramatisere (dele af) teksten, hvad enten forlægget er et skuespil eller en anden tekst med et dramatisk handlingsforløb. Fx er det muligt at “opføre” “Den lille havfrue”, så eleverne lever sig ind i den psykologiske konflikt. Det empatisk meddigtende kan udvides til andre aktiviteter på grundlag af teksten. Når vekselvirkningen mellem tekstiagttagelse og spil er vellykket, bliver resultatet af og til en uforglemmelig tolkning.

Lærereengagement og oplæsning

En enkel måde for læreren at vise sin egen glæde ved litteraturen og samtidig hjælpe eleverne med at åbne teksten er at læse den højt for dem. Både unge og

ældre elever kan godt lide højt-læsning, og de behøver ikke sidde passive imens. Opgaven kan fx være at tænke over, hvilke sanser en tekst af Johs. V. Jensen appellerer til, eller tilhørerne kan forsøge at fange nogle af J.P. Jacobsens beskrivende udtryk i farten og notere dem. Hvilken stemning bringer et digt af Blicher dem i? Minder det dem om andre tekster, de har læst?

Dansklæreren kan tilsyneladende ikke gøre nok ud af at skabe forudsætninger og sammenhænge i tekstarbejdet på tværs af perioder og forfattere, og lærerens konstante bevidsthed om dette er vigtigere, end at der til hver ny forfatter er lydbånd, videofilm og sjove opgaver til computerens søgemaskiner. Mere beskedne midler kan gøre et dybere og mere varigt indtryk, men kun hvis eleverne mærker ægte engagement og læseglæde hos den, der repræsenterer faget og har ansvaret for undervisningen.

Nedenfor følger udvalgets liste over forfatterskaber, som udvalget mener, at alle elever i såvel folkeskolen som de gymnasiale uddannelser *skal* læse mindst én tekst af i danskundervisningen.

Den fælles kanon

- Folkeviser
- 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
- Klaus Rifbjerg

Folkeviser

Folkeviserne er stor kunst. De fortæller om levet liv, om konflikter, sammenhold, troskab, skæbne, kærlighed i et samfund af en helt anden struktur end det nuværende – og dog samme sted. Afsættet til drøftelser af det almenmenneskelige og det kulturbestemte er oplagte. Men først og fremmest skal viserne læses og opleves umiddelbart. “Der er så mange i Danmark, som alle vil herrer være”. Denne og mange andre faste vendinger skriver vi tilbage til middelalderens folkeviser. Om end ordene er nedfældet senere, får eleverne

gennem læsning af folkeviserne et ganske nuanceret billede af, hvilke emner middelaldermennesket lod sig underholde med – og var optaget af; stridigheder om ejendom og magt, konflikten mellem individuelle ønsker og slægtsinteresser, som fx i “Ebbe Skammelsøn”. Eller, som det indledende vers fra visen om mordet på Erik Klipping; fortællingen om historiske begivenheder. I folkeviserne møder vi både den historiefortællende digtning og den fabulerende digtning, om end den skildrer en genkendelig verden, som fx i ridderviserne. Universet i middelalderens trylleviser er os ikke fremmed. Vi kender mange af historierne fra gendigtninger i bl.a. H.C. Andersens eventyr, og de er nøgler til senere litteratur, ikke mindst hos Ewald, Baggesen, Oehlenschläger og andre i 1800-tallets litteratur. I folkeviserne møder vi bag den genkendelige verden et andet univers befolket af elverpiger, havmænd og forvandlede kongebørn. Den moderne eventyrverden, som den i dag udfolder sig i bl.a. litteratur, legetøj og tegnefilm, henter i rigt mål næring fra tryllevisernes dæmoniske dramaer, figurer og gåder, som til stadighed har vist deres aktualitet og slidstyrke.

Folkevisernes form gjorde dem lette at huske, men stiller store krav til en nutidig læser, for hvem de faste vendinger og begreber er fremmedartede. Dette bør tages som en udfordring, for læsning af folkeviser tvinger til indlevelse og fantasi – de gør eleverne til meddigtere i en form, hvor handling og replikker taler for sig selv.

Ludvig Holberg (1684-1754)

Vælger man at læse Ludvig Holberg, fordi forældre og lærere siger man skal, har man truffet et højst uholbergsk valg. Selv mente Holberg, i sit *Første Levnedsbrev* (1728), at man tværtimod bør “undersøge de fra vore fædre nedarvede trosforestillinger, læse de forbudte bøger og tvivle på alt”. Bag denne opfordring til at se på autoriteter med et skævt blik, ligger den europæiske oplysningstids grundlæggende indstilling: at man skal bruge sin *egen* fornuft, ikke andres, at mennesker af naturen er lige, at “Trældoms stand” er unaturlig, og at det er menneskers pligt at nære “Tolerance udi Religion”. Denne indstilling udmøntede han i et mægtigt forfatterskab, der er krumtappen i de skandinaviske landes civilisatoriske udvikling. At jøder og kvinder skal have ligeret med kristne mænd, at pædagogik skal tage udgangspunkt i eleven, at projektmagere skal måles på deres handlinger og ikke på deres ord, er eksempler på opfattelser, som i dag er selvfølgelige, men kun er blevet det, fordi folk som Holberg havde mod til at tvivle på det modsatte. Det er først og fremmest i hans essays – *64 Moraliske Tanker* (1744) og *539 Epistler* (1748-54) – man ser ham lege tankerne frem. De er en guldgrube, man for alvor vil kunne finde rundt i, når en elektronisk udgave engang foreligger.

Og så var Holberg kunstner. Han levede og åndede i sproget, læste altid, skrev dagligt. Mest opslugt af, hvad man kan med sprog, var han i de få år, hvor han skrev de bedste af sine 33 komedier. Det mærkelige ved dem er, at de hele tiden åbner nye sider. Tag *Erasmus Montanus*, komedien om bondestudenten, der kommer fra universi-

tetet hjem til landsbyen med ny viden og ny foragt. Han ved, at jorden er rund og bliver tævet til at sige, den er flak som en pandekage. Er Erasmus en komisk nar eller sandhedens tragiske ridder? Læsere og skuespillere har delt snart den ene, snart den anden opfattelse. Hvilket viser at komedien er en klassiker efter den eneste objektive målestok: en tekst der stadig bliver nytolket, aldrig lagt fast på en bestemt betydning. Noget lignende gælder *Jeppes på Bjerget*, *Den politiske Kandestøber* og *Jean de France*. Hos Holberg kan man følge en civiliserende tankegang åbne sig. Hos Holberg kan man møde komediefigurer, der aldrig lukkes.

Adam Oehlenschläger (1779-1850)

Oehlenschläger omstemte det danske litteratursprog. Hans stil var på én gang disciplineret og normbrydende, og han har sat sig spor i det danske sprog med faste vendinger som “Hassan med de skæve ben”, “en appelsin i turbanen”, og “de higer og søger/i gamle bøger”. Hans eksperimenter med lyriske og dramatiske udtryksformer fik det digteriske sprog til at klinge med “en lys kraft og en jævn tone”, da den tyske universalromantik med hans *Digte* (1803) antog et nyt, dansk design. Men Oehlenschlägers bidrag til dansk sprog og selvopfattelse når langt dybere end nogle løsrevne udtryk og litteraturhistoriske kategorier. Hver gang tv sender fodboldkamp fra Parken med afsyngelse af nationalsangen, bliver eleverne mindet om, hvorfor de altid har syntes, at synet af et fjordlandskab med lysegrønne bøgekroner bare er *så* flot. Og modsætningen mellem den begavede, instinktivt handlende Aladdin-figur og den onde nørd Nouredin lever

videre i dansk litteratur – og i dansk kultur-, skole- og kanondebat. *Sanct Hansaften-Spil* giver nutidens elever adgang til livet i København for 200 år siden; med lidt vejledning kan de her læse, hvordan datidens københavnere var på vej til at blive moderne storby-individer, frigjort fra hvad den unge digter opfattede som moralisme, nytte-tænkning og overflødige sociale hierarkier.

Danske teenagere deler stadig den unge Oehlenschlägers forestillingsverden på afgørende punkter: kærlighedens omvæltende kraft, digteren (læs: rock-poeten) som en inspireret visionær og sproglig fornyer og (by)menneskets forhold til naturen. Han har været med til at forme deres sprog og gøre dem til det, de er.

N.F.S. Grundtvig (1783-1872)

Digteren, præsten, historikeren, filologen, oversætteren, tidsskriftredaktøren, pædagogen og politikeren Nikolai Frederik Severin Grundtvig har takket være en næsten naturstridig utrættelighed – hele 74 år var han aktiv som skribent – påvirket dansk ånds- og kirkeliv og uden sidestykke i sit århundrede bidraget til at udvikle sansen for det folkelige fællesskab, frihedens nødvendighed og respekten for samtalen.

Mærket og formet af et dramatisk liv udfolder han i sin tumultuariske og til dels uoverskuelige produktion en bred og broget vifte af både verdslige og kristelige emner, der snart håndteres visionært i en kompliceret symbolstil, snart slippes løs i et overrumplende billedsprog, snart nynner sig ind i den barnligt klare hjertelighed, som de fleste har mødt i Grundtvigs salmer. “Nu falmer skoven trindt om land”, “Den

signede dag med fryd vi ser”, “Dejlig er den himmel blå” og “Vær velkommen, Herrens år” er blot et beskedent udsnit af det salme- og sangværk, som Grundtvig har betroet eftertiden.

Efter sin såkaldt “mageløse Opdagelse” i 1825 var Grundtvig overbevist om, at Guds henvendelse til mennesket ikke skulle opledes i de bibelske skrifter og derved administreres af et “exegetisk Pavedømme”, men derimod udsprang af “det levende Ord”, det vil sige Trosbekendelsen og Fadervor, der sammen med dåb og nadver udgør kristendommens og dermed kirkens urokkelige undergrund. Med det berømte og berygtede diktum “Menneske først og Christen saa” slår Grundtvig til lyd for den tanke, at menneskelivet i sig selv har guddommelig karakter, hvorfor også den nordiske mytologi og verdenshistorien kan bidrage til at afdække dybderne i menneskets væsen.

På denne baggrund kunne Grundtvig pædagogisk fremsynet udforme sine tanker om “Skolen for Livet”, der bygger på forestillingen om en fordomsfri folkeoplysning, der siden forgrenede sig ud i en lang række friskoler og blev pædagogiske og didaktiske grundprincipper for folkeskolen, der har haft afgørende betydning for det danske samfund.

Steen Steensen Blicher (1782-1848)

Blicher var på mange måder en udgrænset figur i sin samtid: geografisk langt fra parnasset i København, socialt på deroute, politisk og intellektuelt uden fællesskaber med sine samtidige. Hans visionære folkelige virke med fx landøkonomiske initiativer, kamp for

folkesundhed og Himmelbjergfester gav ham ingen personlig succes, ligesom hans private liv var ulykkeligt. Netop dette kunstneriske og personlige eksil giver Blicher erfaringer, der sætter ham i stand til om nogen i dansk litteratur at formulere menneskets tragiske eksistentielle vilkår. I de bedste af hans tekster ligger forgængeligheden, den pludselige forandring, katastrofen, op-høret som en konstant trussel i perso- nernes liv; de bliver ofre for historiens – den store og den lille histories – nå- desløse kræfter. Fornemmelsen for det tragiske hænger sammen med afhæn- gigheden af biedermeiermoralens tryk- hed og på samme tid indsigten i den som illusion, men samtidig rækker den langt ud over en bestemt samfundsform og en bestemt moral og bliver eksisten- tiel.

Med *En Landsbydegns Dagbog* fra 1824 og det fortsatte novelleforfatterskab for- nyer Blicher den danske prosa på afgø- rende punkter. Han rendyrker novelle- genren med den tragiske begivenhed i centrum, og han anfægter den autorita- tive fortæller, der dermed for altid mi- ster sin uskyld i dansk litteratur. I de bedste noveller udstilles fortælleren som en person med interesser i begivenhe- derne, og i at hans tolkning af disse vinder, og udstilles derfor som utrovær- dig – læseren gennemskuer fortællerens skjulte motiver. At fortællerens autori- tet falder, understreger for læseren den virkelighedens uigennemskuelighed, som Blichers personer på anden vis erfarer i novellerne. Samtidig fremstår Blicher som den første store realist i dansk prosa. Hans beskrivelser af bor- gere og småkårsfolk i Jylland bliver en afgørende forløber for realismen i slut- ningen af århundredet.

H.C. Andersen (1805-75)

På sine ældre dage karakteriserede H.C. Andersen sin kunst som båret af “Til- fældets Poesie” og sig selv som et men- neske født i perpendikelens, rastløshe- dens tegn. Denne evigt søgende fortæl- lernomade finder sine motiver overalt i naturen og den menneskelige verden. For en kort stund slår han sig ned og bryder så op igen. Tilfældets poesi ryk- ker læserne ud af tilvante forestillinger og synsmåder. På tværs af tid og sted. For selv om H.C. Andersen bærer sin tids mærke, så taler meget stadig for- bløffende direkte til nutidslæseren. Hans motivverden og hans særlige sprogtone er forlængst blevet dansk almeneje, og hans betydning for den måde, der skrives litteratur på den dag i dag, er umådelig.

Forfatterskabet forgrener sig ud i man- ge stemningslejer fra det tragiske til det komiske, fra det indfølede til den for- sonlige humor, men også den ætsende ironi. Og det spænder over en vifte af genrer: eventyr, fortællinger, noveller, prosaskitser, romaner, skuespil, digte, rejseskildringer, selvbiografier. Gang på gang overskrider han genregrænser og skaber nye former.

I denne mangfoldighed kan man finde tekster til alle livsaldre, og mange af teksterne åbner for nye dimensioner, når man genlæser dem. Og selvom eventyrene er den ubetvivlede kerne i forfatterskabet, ville det være synd og skam, hvis eleverne ikke mødte andet. Uddrag af hele værker (både romaner, rejseskildringer og selvbiografier rum- mer oplagte muligheder), men også hele værker som *Fodreise* (1829) og *Bil- ledbog uden Billeder* (1848) byder sig til sammen med hans digte, der rækker fra

det bredt fortællende til det intense lyriske billede.

Herman Bang (1857-1912)

Bang blev ikke mødt med udelt anerkendelse af sine samtidige, men har siden hen indtaget pladsen som en af det moderne gennembruds store romankunstnere. Herman Bang var journalist og skrev originalt og nyskabende i en række af tidens aviser og magasiner, både som causerende reporter og som kritisk kulturskribent. Den journalistiske tilgang til stoffet satte også sit præg på hans fiktionsskrivning. Hans personer og miljøer er opdigtede, men hans iagttagelser, vinklinger og beskrivelser er præget af journalistens nysgerrighed og åbenhed over for samtiden, dens mennesker og deres liv og udtryk. Han har en særdeles udviklet evne til at sanse og beskrive situationer, så en enkelt bevægelse, en speciel mimik eller en særlig replik kan skabe en intens scene, som åbner sig for læserens fortolkning. I en vis forstand kan man sige, at Herman Bangs romaner og noveller er skrevne film.

Overgangen fra statisk bondesamfund til moderne industrisamfund gav det opbrud i livsvilkår og værdier, som kom til at præge hans forfatterskab, både i form og indhold. Den opløste samfundsorden måtte finde sit spejl i romanen. Herman Bang søger ikke at skabe orden gennem store fortællinger og lange, pejlede sætninger, men lader i stedet sit journalistiske flueøje spotte og sammenstille en række situationer, som læseren må spille sammen gennem sin fortolkende læsning. I god overensstemmelse med personernes bundethed til rækken af enkeltstående situationer er den bangske grundtone "det

ensomme menneske", som får sit mest raffinerede portræt i forfatterens interesse for den stille eksistens, og som får sit kritiske perspektiv i hans demaskeringer af småborgerens facadeliv.

Sprogligt forekommer Herman Bang at stå i stor gæld til H.C. Andersen. Stilistisk bringer han den franske impressionisme ind i dansk litteratur. Men som romankunstner er han tillige den originale og æstetisk konsekvente fortolker af den tid i opløsning og fremdrift, som har afstukket mange af pejlemærkerne for den tid, vi lever i.

Henrik Pontoppidan (1857-1943)

Pontoppidan, der fik halvdelen af Nobelprisen i 1917, er en af det moderne gennembruds tre vigtigste forfattere, og han er dansk litteraturs store, kritiske realist. Han kunne skildre alle samfundslag, og han gjorde det i et sprog, der på én gang er smukt og lige ud ad landevejen. Han var søn af en fattig og puritansk præst i Randers, men blev tidligt påvirket af de moderne, naturvidenskabelige strømninger og valgte at uddanne sig til ingeniør. Han valgte dog at blive forfatter.

Han skrev en række skelsættende novellesamlinger, bl.a. *Fra Hytterne* (1887), hvor den romantiske natur og bondeidyl brydes af en kompromisløs kritisk realisme i skildringen af forholdene for husmænd og landproletariat. Han mestrede fra starten en episk form, som klipper mellem miljøer, sidehandlinger, hoved- og bifigurer, så livet på landet får kød og blod i et forrygende samfundspanorama. Ofte vækkes et håb om fremgang og lykke, som eftertrykkeligt slukkes igen.

Senere i sit forfatterskab skrev Pontoppidan sine tre store romaner, *Det forjættede Land* (1892-95), *Lykke-Per* (1898-1904) og *De dødes Rige* (1912-16). Her møder vi Pontoppidans karakteristiske livskraftige unge mænd, der ender i tvivl og splittelse. Men her møder vi også en af dansk litteraturs allerdejlige kvindeskikkelser, Jakobe i *Lykke-Per*. I den store romanform udspilles hovedpersonens livtag med de store eksistentielle spørgsmål og kærligheden i et moderne samfund, og her kommer den ny tids storby for alvor ind i dansk litteratur. Samfundets myretue af politik, økonomi, kunst, livsholdninger og privatliv skildres under ét. Igen spidder den danske smålighed, ikke mindst hos dobbeltmoralske præster, og Pontoppidans rødglødende indignation over de voksnes nedgøring af børn på grund af små forsyndelser som æblerov og hemmelige ture efter sengetid lyser lige klart og friskt den dag i dag. I de store romaner blandes mange stemmer og synsvinkler, ligesom fortælleren er i dialog med sig selv. Personerne ses både udefra og indefra, og de sammensatte personligheder spejles i fortællerenes komplicerede ironi, som ustandseligt bringer os læsere i den tvivl, der er så afgørende for eftertanken.

Martin Andersen Nexø (1869-1954)

Nexø er med til at forme det folkelige gennembrud i Danmark. Han beskriver i noveller, romaner og erindringer både by- og landproletariatets barske sociale vilkår på baggrund af sin egen opvækst på samfundets bund i København og på Bornholm. Med sin roman *Pelle Erobreren* (1906-10), en dannelsesroman om arbejderklassedrengen Pelle, grundlægger han arbejderlitteraturen, han giver det

nye byproletariat stemme. Romanen rummer en socialistisk utopi, og Pelle bliver den første figur i dansk litteratur, der agiterer for proletariatets frigørelse og giver håb om, at dette er en mulighed. I starten af århundredet støtter Nexø det nye socialdemokratiske parti, men efter Første Verdenskrig og den russiske revolution bliver han mere pessimistisk på det revisionistiske arbejdes vegne, hvilket kommer til udtryk i skildringen af *Ditte Menneskebarns* tragiske skæbne. I *Ditte Menneskebarn* (1917-21) er der ikke plads til handling, hun får ikke mulighed for at forandre verden, og romanen står som en hård social anklage mod et samfund, der ikke tager ansvar. Hans fire bind erindringer (1932-38) skildrer denne psykologiske og ideologiske udvikling i et tæt samspil med beskrivelser af samfundets økonomiske udvikling. Nexøs litteratur rummer en skarp samfundsmæssig kritik, men også i høj grad mærket af æstetisk bevidsthed, psykologisk indlevelse og humor.

Johannes V. Jensen (1873-1950)

Johannes Vilhelm Jensen modtog Nobelprisen i litteratur i 1944. Hans placering i danskernes bevidsthed er stærk og usvækket. Da to danske dagblade for få år siden spurgte læserne om århundredets vigtigste, danske roman, faldt valget begge steder på *Kongens Fald* (1900-01). Forfatterskabet i øvrigt er alsidigt og omfattende. 75 værker, skrevet på 57 år, spændende fra digte og kortprosa over journalistik og dramatik til romaner og myter. Den vidt-favnende produktion er kendetegnet ved et virtuost skrivetalent og en stilistisk bredde, der savner sit sidestykke herhjemme. Fra rene kioskbaskere til skelsættende storværker.

Forfatteren var præget af indtrykkene fra sine mange rejser og af tidens voldsomme videnskabelige nybrud, der rejste nye og påtrængende spørgsmål til det at være menneske. Og dansker. Med shakespearesk sensibilitet fremstillede han den danske tvivl og manglende fornemmelse for det storladne. Forfatterskabet fremstår som det væsentligste krydsfelt mellem det historiske Danmark og det moderne, der med vældig kraft udfordrede traditionen og det givne. Et mere præcist og vedkommende portræt af landet og dets "folkesjæl" foreligger ganske enkelt ikke. Med sine modige og skarpe iagttagelser og sikre, frodige og ofte ironiske skrivestil har Johannes V. Jensen skabt et forfatterskab, der for hovedpartens vedkommende uformidlet kan læses af enhver nutidig læser.

Tom Kristensen (1893-1974)

Med sine digte, romaner og noveller satte Tom Kristensen ord på rådvildheden og desillusionen, værdisammenbruddet og opbrudsstemningen efter Første Verdenskrig og formulerede den sjælens splittelse og den søgen efter nye holdepunkter, det være sig i religion, politik eller psykoanalyse, der kom til at karakterisere hele det tyvende århundrede – og lagde aldrig skjul på, at der ikke sjældent lå selverhvervede erfaringer bag det, der kom til udtryk i hans kunst.

Tom Kristensens sprog er ekspressivt, voldsomt, farverigt, musikalsk, suggestivt, i hans lyrik (fx debuten *Fribytterdrømme* (1920), *Verdslige Sange* (1927)) som oftest bundet i metriske former præget af en eminent sikker brug af rim og rytme. Hans hovedværk, romanen *Hærværk* fra 1930, der også blev hans

sidste, er en tour de force, en nådesløs fremstilling af en mand, den københavnske journalist Ole Jastrau, der med sin beslutning om at gå i hundene lægger sit borgerlige liv bag sig i en rus af alkohol og erotik og når ned til et nulpunkt, hvorfra en ny virkelighed måske kan begynde for ham.

Tom Kristensen skrev børnebogen *Bokserdrengen* (1925), men også rejseskildringer (hovedværket er her den uhyre intense *En Kavalier i Spanien* (1926), langt senere fulgte den mere svale, "afklarede" *Rejse i Italien* (1950)), han virkede som oversætter fra engelsk, og han var i årtier en toneangivende og særdeles indflydelsesrig kritiker på Politiken.

Karen Blixen (1885-1962)

Der er et tæt væv i forfatterskabet mellem liv og digt, måske fordi Karen Blixen selv ønskede det og tilrettelagde det sådan, måske fordi Blixens samtid og eftertid fandt og stadig finder, at det var den bedste måde at komme omkring denne dominerende, provokerende og på alle måder anderledes kvindelige kunstner. Men hendes fortællinger, oftest forankret i en svunden tid, er i både deres struktur og fantastiske indhold, en stærk, udfordrende og givende oplevelse for læsere til alle tider. Hendes fortællestil, som trækker på solide traditioner i verdenslitteraturen, har dannet model for forfattere i og udenfor Danmark.

Blixens eget liv kom især til at blive bestemt af, at hun valgte at bosætte sig i Afrika (1913); få år efter blev hun smittet med syfilis. "Hvem er jeg?" er det tilbagevendende spørgsmål for alle hendes figurer, og Blixens bevidst gam-

meldags, alvidende fortæller lader dem kæmpe med spørgsmålet, driller dem og narrer dem, ligesom Gud i virkeligheden efter hendes opfattelse gør med mennesker. Således er hendes forfatterskab en opfordring, ja nærmest et krav til læseren om selv at tænke sin historie igennem, eksistentielt at overveje sine valg, sine opgør med konventionerne og sin skæbne.

Hun debuterede på engelsk med *Seven Gothic Tales* i 1934, på dansk kom *Syv fantastiske Fortællinger* året efter. Blixen er en mageløs fortæller, hendes historier er fantastiske konstruktioner, indviklede rammehistorier, der gerne trækker på verdenslitteraturens store navne og traditioner og på Biblen, som hun havde et både fortroligt og frimodigt forhold til. I 1937 kom *Den afrikanske Farm*, den store bog om Blixens liv på kaffefarmen i Kenya, om farmens og hendes fallit. Mødet med det fremmede, fascinationen, refleksionen og afstanden mellem mennesker fremstilles i bogen som livets grundvilkår. Hermed bidrager Blixen til den livsanskuelsesdebat, litteraturen i hendes samtid var optaget af, men hun gør det i sin helt egen og i tiden enestående, aristokratiske stil. I hendes værker er mændene ofte svage, ironisk udstillet, nemme for læseren at gennemskue og eksponeret af de stærkere kvinder, der leger med dem. Kvinder, der insisterer på retten til deres eget liv og identitet, er et af forfatterskabets vægtige bidrag til begge køns tænksomhed.

Martin A. Hansen (1909-1955)

Forfatterskabet åbner med to socialrealistiske kollektivromaner *Nu opgiver han* (1935) og *Kolonien* (1936), som i tidens ånd afprøver socialismens ideer i

en dansk bondekultur. Men Martin A. Hansen troede ikke på kommunismen som en farbar vej og søgte gennem eventyrformen (*Jonatans Rejse*, 1941) hen imod de grundlæggende vilkår for menneskelivet. Kampen mellem det gode og det onde er temaet i den store roman om *Lykkelige Kristoffer* (1945), umiddelbart en historisk roman, der udspiller sig i reformationstiden, men bag den historiske ramme en roman om Anden Verdenskrig og de ideologier, der stødte mod hinanden i den.

At der findes faste mønstre, der hjælper mennesker til at finde mening med deres tilværelse, fortæller Martin A. Hansens noveller om. I stærke, billedrige, omhyggeligt opbyggede historier med mytens præg, oplever læseren sammenstødet mellem det gamle, sikre, almuetrygge og nutidens hastighed, krav om uomstødelige valg, og dermed risikoen for at tabe både trygheden og sig selv (*Agerhønen*, 1947).

Kravene til personligheden vises nådesløst frem i romanen med den sigende titel *Løgneren* (1950), som kunstnerisk løftede og ekspliciterede de eksistentielle overvejelser, efterkrigen førte med sig. Stillet til rådighed, også for en nutidig læser, til oplevelser af befrielse eller forstemmelse.

Diskussionen om livsværdier og fællesskaber forstummer aldrig i forfatterskabet, men drejes i nye vinkler. I *Orm og Tyr* (1952) søger Martin A. Hansen tilbage til det nordiske og finder i beskrivelsen af overgangen fra hedenskab til kristendom de særlige traditioner og værdier, der ligger rodfæstet i den nordiske folkesjæl.

Peter Seeberg (1925-1999)

Under påvirkning af især fransk samtidslitteratur førte Seeberg danske prosatraditioner ind i den moderne verden. I sine noveller i *Eftersøgningen* (1962) tog han udgangspunkt i fortællingens klassiske skematik (begivenhed og konsekvens), men da altid for at obstruere de logikker, der førhen havde kunnet opleves som eviggyldige. En stor og 'skæbnesvanger' begivenhed risikerede nu at fuse ud i det rene ingenting, mens en latterlig bagatel kunne vende op og ned på en tilsyneladende solid tilværelse. Mange af disse historier afsatte umiddelbart en barok humor, og deres tilværelsesbilleder blev også derfor opfattet som 'absurdistiske', skønt de netop leverede realistiske bud på en ny virkelighed, der viste sig at kunne fortsætte og fortsætte hen over dybtgående brud på de gammelkendte lovmæssigheder. At kunne se lige dét – at det umulige trods alverdens visdom måske dog ville blive tilfældet – det forudsatte en tillid til livet, der hos Seeberg i grunden byggede på en indsigt i dets ufattelighed, og for så vidt kunne kaldes religiøs, og den trådte endnu tydeligere frem i hans senere eksperimenter med kortprosaformer. I fx *Dinosaurusens sene eftermiddag* (1974) og *Rejsen til Ribe* (1990) kunne man finde lyriske udkast, elegant henkastede skitser, underfundigt forarbejdede *ready-mades* og mere til, som alt sammen inden for det sidste årti har fået afgørende betydning for hans litterære børnebørn. Peter Seebergs position i vor tids litteratur er således fra flere vinkler højst iøjnefaldende. I sine sidste år udgav han tilmed en række originale børnebøger, som har sikret også de alleryngste adgang til et af 1900-tallets betydeligste danske forfatterskaber.

Klaus Rifbjerg (1931-)

Siden sin debut med digtsamlingen *Under vejr med mig selv* (1956) har Klaus Rifbjerg på én gang tegnet et selvportræt og et Danmarksbillede af tiden fra 1930'erne til i dag. Hans udtryksform kan være enkel eller sammensat, eksperimenterende eller gennemsigtig, poetisk eller udfordrende, rettet mod børn eller voksne. Produktiviteten er imponerende, de pædagogiske muligheder åbenlyse, hvad enten det drejer sig om grundskolen eller de gymnasiale uddannelser. Rifbjerg har udtrykt sig inden for så at sige alle genrer: journalistik, essayistik, lyrik, prosa, drama, revy og film, han har oversat verdenslitterære klassikere og skrevet litteraturkritik – og samfundskritik; som forfatter og kulturperson har han været en stemme i tiden i over 40 år, ofte kontroversiel, men aldrig ligegyldig – og altid med en usædvanlig sproglig musikalitet og udtrykskraft.

Spændvidden i det lyriske formsprog er åbenlys, hvis man sammenstiller *Konfrontation* (1960) og *Camouflage* (1961) med *Amagerdigte* (1965) og flere af de senere digtsamlinger. Som romanforfatter debuterede han i 1958 med *Den Kroniske Uskyld*, sin tids væsentligste ungdomsroman. *Kesses krig* (1981) kredser igen om barndommen i en henvendelsesform, som kan tilegnes af børn og unge. Fra de senere år kan nævnes *Nansen og Johansen* (2002) og den genresprængende, snart farceagtige, snart polemiske og snart lyrisk-vemodige *Alea* (2003), som forfatteren kalder "en tilfældighedsroman".

Rifbjerg insisterer på sin kunstneriske suverænitæt, på sin ret til både at være

talsmand for kultur og modkultur og på sin ret til at lange ud efter dem, der efter hans mening vil indskrænke livsmulighederne for andre. I den forstand har han livslangt fastholdt sin kroniske uskyld.

Tillæg til folkeskolen

Nedenfor følger udvalgets liste over forfatterskaber, som det udover den fælles kanon anbefales, at eleverne i folkeskolen læser tekster af.

Tillæg til folkeskolen

- Danske folkeeventyr
- Johan Herman Wessel
- B.S. Ingemann
- Chr. Winther
- Jeppe Aakjær
- Thøger Larsen
- H.C. Branner
- Egon Mathiesen
- Halfdan Rasmussen
- Tove Ditlevsen
- Benny Andersen
- Cecil Bødker
- Ole Lund Kirkegaard

Danske folkeeventyr

Mennesker har altid fortalt hinanden eventyr. Vi finder spor af dem langt tilbage i historien, og de er blevet fortalt fra generation til generation. Først i 1800-tallet skrives de ned, i Danmark af bl.a. *Svend Grundtvig* (1824-1883) og *Evald Tang Kristensen* (1843-1929), men flere af de danske eventyr er også blevet fortalt andre steder i verden.

Eventyr er enkle i deres opbygning og let genkendelige på deres faste formler, enstrengede handling og lykkelige slutning. *Trylleeventyrene* er fyldt med magi, trolde, drager og mennesker, der er blevet forvandlet til dyr, og kun kan forløses af helten eller heltinden gennem ofte livsfarlige prøver. Disse fantastiske elementer kan tillægges en symbolsk betydning, som læseren selv må

finde frem til. Trylleeventyr handler om, hvad der skal til, for at livet skal kunne lykkes, mens *skæmteeventyr* gør grin med de magtfulde, der fremstilles som grådige og dumme, mens de fattige er gavmilde og gæstfri. Her demonstrerer eventyrene effektivt, og ofte i opposition til den virkelighed, de er et livtag med, hvilke menneskelige egenskaber der er værdifulde.

Folkeeventyrene hører til de ældste litterære grundformer sammen med sagnet, myten, legenden og fabelen, og senere tiders episke litteratur bygger på og genbruger disse urformer i stadig nye skikkelser. Alene af den grund er læsning af folkeeventyr en nøgle til forståelse af meget litteratur senere hen.

Johan Herman Wessel (1742-85)

Wessel var den litterære klub *Det Norske Selskabs* mester udi den velturnerede bagatel og den muntre parodi. Han brød i 1772 igennem med tragedieparodien *Kierlighed uden Strømper*, der fortsat opføres. Stilen i Wessels småvers, bagatellerne, var det træfsikre og ofte latterliggørende, men dog aldrig aggressive humoristiske udtryk. Den komiske historie på vers blev hans speciale som bl.a. *Smeden og Bageren* ("At rette Bager for Smed") eller fragmentet *Vaaren*, der var en skæmt med naturbeskrivende poesi. "Jeg sielden Noget troer, som troes af for Mange" som det hedder, og hans digtning bygger netop på en grundlæggende skepsis over idealisering og højtideliggørelse af livet og kunsten. De komiske fortællinger blev især trykt

i hans eget ugeblad med den fransk/latinske titel: *Votre Serviteur Otiosis* (Til tjeneste i Deres ledige stunder). “Man sukker, for han er ei meer. Man husker hvad han var, og leer.”

B.S. Ingemann (1789-1862)

Dan Turèlls vidnesbyrd om, at han som skoledreng besvimede under afsyngelsen af Ingemann, kan vi stadig lade stå til troende, for hvem har ikke været i al fald lige ved? Måske ikke så få – man må dog være hårdhudet for slet ikke at bevæges af de enkle og lyse billeder i hans *Morgen- og Aftensange* (1839), man må være sprogligt tonedøv for ikke at fryde sig over det på én gang barnlige og dybt klingende ordvalg og den gennemmusikalske versifikation. Ingemanns fortrøstningsfulde salmer kan her og der ligne noget sentimentalt, men der er ingen affektation i dem; det er en enestående stærk livsglæde – om man vil: livstro – der bryder igennem. Når han så suverænt kunne bevare den, kan det hænge sammen med den lige så usædvanlige indsigt i mørket, splittelsen og dæmonien, som han udfoldede i sine *Eventyr og Fortællinger* (1820). En side af forfatterskabet, der ikke agtedes højt i samtiden, men som med sine tematiseringer af sjælelige former og niveauer indvarslede psykoanalysen, og med sin problematisering af bevidstheden og virkelighedsopfattelsen lagde grundstene til den litterære modernisme.

Christian Winther (1796-1876)

Hos Chr. Winther kan man møde den særlige guldaldertone i et fintmærkende, på en gang afdæmpet og raffineret kunstnerisk formsprog. Men i alt det artistisk velformede er også guldalde-

rens indre spændinger indfældet. I hans overvejende lyriske forfatterskab (han skrev dog også en række noveller) mødes glæden ved det enkle og folkelige med det fortættede stemningsudtryk, der knytter sig til hans to hovedmotiver: naturen og kærligheden. Kerne i hans digtning er det litterære genrebillede, sidestykket til de samtidige billedkunstneres dyrkelse af den afgrænsede situation fra hverdagslivet, ofte med en indbygget anekdote. Denne poetiske realisme, der søger at hæve virkeligheden til et synspunkt over det tilfældige, folder sig i det tidlige forfatterskab ud i fortællende digte om (lykkelig) kærlighed, “Træsnit” (1828), men fra midten 1830’erne bliver tonen mere inderlig, udtrykket koncentreret. Kærligheden, det erotiske udforskes i dybden, hvor det tidligere skete i bredten, og det smertelige (digtene “Til Éen” (1843)) indimellem splittede eller ligefrem dæmoniske vinder indpas (*Hjortens Flugt*, 1855).

Jeppe Aakjær (1866-1930)

I februar 1906 indtraf et af miraklerne i dansk litteratur. I ugerne før var alting med ét faldet i hak for den 40-årige Aakjær: efter en tidlig skilsmisse og mange års omflakkende ensomhed fik han omsider i december 1905 kongens tilladelse til igen at gifte sig; i januar meldte en vennekreds sig med et gavekort til de 40 ha., hvorpå han snart kunne lægge sin gård, og inden måneden var omme, modtog han oven i hatten et stort rejseselegat, der ville sætte ham i stand til at besøge idolet Robert Burns’ Skotland. I løbet af de første tre uger af februar skrev han da sit hovedværk, *Rugens Sange* (1906). Den geniale versemager havde med rugens historie, fra frøkorntilbrødkorn, fundet et

tema, der kunne samle og sublimere alt hvad han havde i sig af drømme, følelser og viden om natur og mennesker, barndom, kærlighed og død. Nogle af disse digte kendes og synges af alle danskere, andre rent lyriske stykker som "Aften" og "Kornmod" hører til blandt det smukkeste, der er skrevet på vores sprog. Jeppe Aakjær var livet igennem heftigt engageret i sociale og politiske anliggender, han skrev mængder af stærkt polemiske artikler og foredrag, og i romanen *Vredens Børn* (1904) kan man finde afsnit af en så vild og flammende indignation, at de meget længe vil overleve den elendighed, de var rettet imod.

Thøger Larsen (1875-1928)

Det allernærmeste og det allerfjerneste, kosmos og jordbundethed færdes med den største selvfølge side om side i Thøger Larsens forfatterskab. Han omgikkes sin stjernebikkert og det, han så og sansede igennem den, lige så ubesværet som den vestjyske egn, han boede på hele sit liv, og han omsatte begge dele til litteratur, først og fremmest til lyrik. Sange som "Danmark, nu blunder den lyse Nat" og "Du danske Sommer, jeg elsker dig" beskriver enkelt og konkret, plastisk, hvordan den danske natur fremtræder ved sommertide, men åbner samtidig rummet langt, langt videre ud og peger på andre, større kræfter og mere abstrakte sammenhænge, vi indgår i.

H.C. Branner (1903-1966)

At forstå mennesker psykologisk, følge deres livsvalg og udfoldelse med viden om, hvad de kom fra, groede af eller flygtede fra er energien i H.C. Branners forfatterskab. Novellerne i *Om lidt er vi borte* (1939) og *To Minutters Stilhed*

(1944) fokuserer på individualpsykologien, romanerne (*Rytteren* 1949, *Ingen kender natten* 1955) har også menneskets destruktive kræfter, undergang og dødslængsel som temaer. Livsanskuelsesdebatten, som prægede efterkrigstiden, artikuleres i forfatterskabet og stiller vigtige spørgsmål også til nutidens mennesker.

Egon Mathiesen (1907-76)

Egon Mathiesen var autodidakt billedkunstner og ditto forfatter med stor sans for sprogets poesi og ordenes spil. Derfor blev han med bøger som *Frederik med Bilen* (1944), *Aben Osvald* (1947) og *Mis med de blå øjne* (1949) en fornyer. Billederne er med deres naive og konturfaste streg og deres mangel på centralperspektiv kunst i børnenes øjenhøjde. Teksterne er, hvad enten de er i enkel prosa eller i rimede, rytmiske strofer, på en gang inciterende og inviterende til dialog med børnelæseren. Børn har krav på god kunst og solidt håndværk. Ud af dette grundsyn, ofte fremført med stædighed og stor sans for bøgernes fysiske kvalitet, bidrog Egon Mathiesen markant til, at den danske billedbog er blevet en selvstændig litterær genre, hvor ord og billeder komplementerer hinanden.

Halfdan Rasmussen (1915-2002)

Halfdan Rasmussen begyndte som lyriker i krigens, atomtruslens – og uretfærdighedens skygge. Dette blev stoffet i hans tidlige ofte eksistentielt tonede digte for voksne. Men Halfdan Rasmussen har først og fremmest vundet plads i alle børns og barnlige sjæles sproglige univers som Danmarks store nonsensdigter. *Halfdans ABC* (1967) kan med rette betragtes som den dan-

ske nationalABC. *Lange Peter Madsen* (1950) er i begge titlens betydninger en stor bog. Og Halfdan Rasmussens *Tosserier* (1951-58) kan få alle aldre til at dvæle ved det umulige og med sine farverige og musikalske digte skabe nye muligheder. Mange af Halfdan Rasmussens tekster, hele abc'en og en del tosserier er sat i musik. Og mange af hans bøger har fået en ekstra dimension gennem hans årelange samarbejde med billedkunstneren Ib Spang Olsen.

Tove Ditlevsen (1917-1976)

Pigesind (1939) og *Kvindesind* (1955) – disse to titler dækker hovedindholdet og hovedanliggendet i Tove Ditlevsens forfatterskab, hendes prosa såvel som hendes lyrik, voksenbøger såvel som børnebøger, fiktion såvel som erindringer: Fra den lille pige, der forsigtigt, ofte kuert, nærmer sig voksenlivet fuld af frygtblandede forventninger, over den midaldrende kvinde med mand, børn, hjem og arbejde, til den desillusionerede, desperate, småselvdestruktive ældre – alle stadier præget af angsten for ensomheden og alle beskrevet med selvoplevelsens autoritet, med støt stigende nøgternhed, melankoli og fandenivoldsk humor, utilsløret fascination af galskabens muligheder – og en mere og mere skånselsløs nedbrydning af den sentimentalitet, der sætter sit præg på en del af hendes tidlige værker.

Cecil Bødker (1927-)

Forfatterskabet udspringer i modernismen og er i sin første fase både indholdsmæssigt og fortælleteknisk eksperimenterende. Digtene *I vædderens tegn* (1968) åbner for en stærk, blomstrende børnelitterær produktion med de 14 bind om drengen Silas centralt placeret. Bøgerne er oversat til en lang række

sprog. Parallelt hermed skrev Bødker realistiske fortællinger for voksne. Oplevelser ved et ophold i en landsby i Etiopien afspejles i voksenbogen *Salthandlerskens hus* (1972) og børnebogen *Dimma Gole* (1971). Bødkers realisme anvender mytiske mønstre og religiøse billeder og bæres af en særlig respekt for det oprindelige, bagvedliggende. Hendes genfortællinger af evangelierne henvender sig til både børn og voksne.

Benny Andersen (1929-)

Benny Andersen er musiker og digter – og i begge egenskaber hørt og læst af et enormt publikum. Han debuterede i 1960 som lyriker med en sproglig underfundighed og musikalitet som kendemærke. Hans store folkelige genembrud kom med *Svantes viser* (1972), som han sammen med sangeren Povl Dissing har gjort til en dansk nationalsang. Denne succes er siden fulgt op af en lang række sang/digtsamlinger, der snart emmer af livsglæde og humor, snart kredser om og sætter ord og billeder på melankolien og desperationen som billeder på tilværelsen og sindet. I 1967 debuterede han som børnebogsforfatter med *Snøvsen*. Her vækker han – som i sin lyrik – sprogets klicheer til live ved at tage ordene for pålydende. Han endevender med sin legende musikalitet ordenes muligheder og præsenterer på en eminent måde på en gang sine læsere for sproglig "grundforskning" og nyskabende fortælling, når det fx hedder, at det "flimrer for mit livssyn".

Ole Lund Kirkegaard (1940-1979)

Med Ole Lund Kirkegaards *Lille Virgil* (1967) kom der en ny og enestående stemme til den danske børnelitteratur.

En mild og venlig stemme ledsaget af gemytlige streger af drenge og piger med strittende hår og skæve tænder. Men man skulle ikke lade sig narre. Under hyggen boblede anarkiet og den rene uorden. Den læreruddannede forfatter vidste nok, hvordan småborgerlig idyl så ud, men han demonstrerede også i en perlerække af bøger, hvordan det naive spørgsmål og den utæmmede fantasi kunne slå revner i overfladen og slippe ragnarok løs. Ole Lund Kierkegaards tro på eventyret og på drømmenes forløsende kraft er smittende. Han er i øjenhøjde med sine unge læsere og ser på den mest selvfølgelige måde det absurde i det hverdagslige. Og så er han sprænghumoristisk.

Tillæg til de gymnasiale uddannelser

Nedenfor følger udvalgets liste over forfatterskaber, som det udover den fælles kanon anbefales, at eleverne i de gymnasiale uddannelser læser tekster af.

Tillæg til de gymnasiale uddannelser

- Sagaer
- Thomas Kingo
- H.A. Brorson
- Johannes Ewald
- Emil Aarestrup
- Søren Kierkegaard
- Henrik Ibsen
- J.P. Jacobsen
- Sophus Claussen
- Hans Kirk
- Villy Sørensen
- Inger Christensen

Sagaer

Islændingesagaerne er en række beretninger, nedskrevet på basis af mundtligt overleveret stof af ukendte forfattere i 1200-tallet. Sagaerne priser en række værdier, som hørte landnamstiden i 900-tallet til, værdier som i 1200-tallet var under stærkt pres. Den norrøne, førkristne kultur i et samfund uden centralmagt værdsatte slægtsloyalitet, ære, tapperhed og fysisk styrke; fokus var ikke på individet, men på slægten som blev garanten for sikkerhed og beskyttelse; uden slægtskabsrelationer var individet prisgivet. Sagaerne giver således et enestående indblik i en mentalitet, som ikke er præget af kristendommens fokus på individet, og giver dermed forståelse for normer fra andre ikke-vestlige kulturer. Sagaerne er Skandinaviens første episke beretninger, og skri-

vestil og dramaturgi giver inspiration til udviklingen af senere prosatraditioner.

Thomas Kingo (1634-1703)

Thomas Kingos *Aandelige Siunge-Koor* I og II (1674 og 1681) udgør et vendepunkt i dansk salmedigtning. Stilen er barokkens strengt opbyggede, antitetske, overdådigt smykkede form. Kingos sproglige udtryk kan volde en nutidig læser og sanger forståelseskvaler, men står samtidigt mesterligt mejslet, fordi han gør det abstrakte konkret som med "Sorrige og Glæde de vandre til hobe". Den lutherske ortodoksi er åbenbar: mennesket som synder, verden er et blændværk, og kun håbet om nåden står tilbage: "Keed af verden, og kier ad Himmelen". Især er hans morgen- og aftensalmer blevet kernestof som fx "Nu rinder Solen op ad Østerlide". Kingo skrev i næsten alle tidens digtarter: salmer, lejlighedsdigte og enevældens hyldestdigte. En særlig glans står om hyrdedigtene "Chrysilis" og "Candida", forfattet til to af kvinderne i hans liv, og som sammenholdt illustrerer forløbet i Kingos formsprog.

Hans Adolph Brorson (1694-1764)

Brorson er den af de fire store danske salmister, der har det mest naturlige håndlag for rim. I et enkelt, uanstrengt billedsprog udtrykker han sin glæde ved skabelsens mirakel, sin bedrøvelse over synden og sin iver for at omvende medmenneskene. Selv var han som biskop (i Ribe fra 1741) splittet mellem embedets pligt til at indpiske den rette tro og sin egen overbevis-

ning om, at det kun er den frit og personligt tilegnede tro, der tæller. Spændingen mellem de to indstillinger nagede ham – og er med til at holde hans vers levende, både de officielle, samlet i *Troens rare Klenodie* (1739), og de mere personlige i *Svanesang* (1765).

Johannes Ewald (1743-1781)

Med Johannes Ewald bliver dansk digtning “moderne”. Mange af de meninger, vi tager for givet, kan vi møde hos ham som noget normstridigt, altomvæltende. Hos ham træder et selvbevidst kunstnerjag frem og sætter den indviede skjalds indsigt i den kristne læres sted som højeste autoritet. Ud over hvad et digt nu ellers måtte handle om, skildrer det fra nu af også sin egen tilblivelse. Det sker i den danske lyriks retorisk på én gang mest oprørske og samtidig mest formfuldendte digt, oden “Rungsteds Lyksaligheder” (1773), hvor himlen til slut forsamles om den skjald, der i oden vågner til bevidsthed om sit høje kald og sine egne evner. Men Ewald er også moderne, fordi dette vældige opspring samtidig betyder et dybt fald ned i tvivlen, som man kan se det skildret i detaljer i “Til Sielen. En Ode” (1776). Denne dobbelte erfaring af svimlende svæv og knugende tyngde, frigørelse og binding, triumf og nederlag berettede Ewald om i sin selvbiografi *Levnet og Meeninger* (1773), hvis fragmentariske form i sig selv er et stykke selvkaraktistik efter Ewalds egen formel: “Man bør, troer jeg, være nogenledes kold, for at kunne skildre sin Ild.”

Emil Aarestrup (1800-56)

Aarestrup er mesteren blandt danske erotiske digtere. I enkle, smidige strofer leger han frækt med rim, rytme og

klang, fortæller historier og tager smukke *snapshots* med sin digterlinse: “Det Skum, som krandses Vandet,/Det Lys, som farver Jorden,/Skymasserne, som længe/Har samlet sig til Torden.”

Kroppen er til stede overalt i hans – lægens – tekster, som skræmmende for-gængelighed og død, men især i skikkelse af kvindelig legemspragt og som erotisk lyst. Aarestrup henvender sig med *Digte* (1838) og heri ikke mindst digtkredsen “Erotiske Situationer” til alle kønsmodne danskere, selv om de yngste måske skal hjælpes til at mærke den træk, der slipper ud mellem linjerne fra et koldt og mørkt sted derinde. Blikket på verden er visuelt som en moderne iscenesætters, så nutidens storbymennesker, trods de 150 års afstand, læser om deres egen forelskelse, kødelige længsel og eksistentielle angst: “Den truer alt, den kommer,/Den dræbende Forandring!”

Søren Aabye Kierkegaard (1813-55)

Under pseudonyme forfatternavne introducerer og gennemspiller Kierkegaard en lang række teologiske, psykologiske og filosofiske temaer, der til overmål (og kliché) har kvalificeret ham som eksistentialismens fader. Også i sproglig henseende er Kierkegaard en radikal fornyer og lader artistisk sine tekster spænde fra ungdommelig løsluppenhed over inderlighedens næsten lydløse hvisken mellem linierne til dyb, dæmonisk patos. Sideløbende med det pseudonyme forfatterskab udsender Kierkegaard i eget navn hæfter med religiøse taler, der i 1845 samles og udgives under titlen *Atten opbyggelige Taler*. Anden fase af forfatterskabet, der tæller værker som *Kjerlighedens Gjer-*

ninger (1847), *Sygdommen til Døden* (1849) og *Indøvelse i Christendom* (1850) bærer præg af en voldsomt radikaliseret forståelse af kristendommen med efterfølgelse og martyrium som prominente kriterier. Denne radikaliseret ring lader sig også følge i de dagbøger eller "Journaler", som Kierkegaard siden 1833 og frem til sin død førte med stedse stigende bevidsthed om deres senere offentliggørelse.

Kierkegaard har for længst demonstreret sin permanente aktualitet. Den vedholdende afsøgning af menneskets eksistentielle muligheder, psykiske konstitution og religiøse forudsætninger sikrer ham en fremtrædende plads i det pensum, der hører til at blive sig selv. Lette er hans værker jo langt fra, men med den fornødne læselyst og velvillige vejledning lader betydelige partier sig indtage velgørende ubesværet og fremhjelpes i øvrigt af den pulserende munterhed, der så ofte løber på undersiden af den kierkegaardske tekst og umærkeligt energisk bidrager til læserens forførelse, opbyggelse og lyst til også lige at læse den næste side med.

Henrik Ibsen (1828-1906)

Ibsen er med sine dramaer en af de få nordiske digtere i verdensliten. På sit dansk-norske fører han os lige ind midt i dagligstuen hos det 19. århundredes mennesker og viser os deres moralske dilemmaer og forkrøblede kærlighedsliv. Hans skuespil er teknisk perfekte: intrigen skabes ved at fortidens hemmeligheder og konflikter gradvis afsløres, uden at der siges én overflødig replik. Teksten hænger sammen på alle niveauer, i plot, personpsykologi og symbolik, og dramaernes klassikerstatus kendes på, at der bliver ved at være et

publikum til nye skuespilleres og instruktørers fortolkninger. *Vildandens* (1884) tragiske sammenstød mellem forkvaklede idealer og hårde realiteter gør stadig ondt, og selv om detaljer i *Gengangeres* (1882) intrige er forældede, er hyklerisk facadeliv i familie og samfund det ikke. *Et Dukkehjem* (1879) er med sit feministtema let at gå til for nutidens elever, selv om de nok opfatter Helmer som mindre mande-dum og Nora mindre heroisk end disse to ofte er blevet fremstillet i opførelser af stykket. Således kan Ibsen stadig bruges af nye generationer til at sætte problemer under debat.

J.P. Jacobsen (1847-1885)

J.P. Jacobsen er den fremmeste i det moderne gennembruds første generation. Hans relativt lille, men litterært skelsættende forfatterskab kredser om frigørelsen fra hæmmende illusioner, men også om frigørelsens konsekvenser. For mennesket er, som det skildres i de historiske romaner *Marie Grubbe* (1876) og *Niels Lyhne* (1880), udleveret til en fysisk-biologisk natur, som er blottet for mening. I den forstand gennemlever Jacobsen eksistentielt og kunstnerisk et sammenbrud, der omfatter ikke blot bærende ideologiske forestillinger, men også anfægter selve det kunstneriske formsprog. Hans forfatterskab er et egensindigt forsøg på kunstnerisk at rejse former, der modsvarer de grænseoverskridende erfaringer af frihed og meningstab. Hans prosa slår bestandig over i tætte, lyriske passager, og han skaber et suggestivt, billedmættet udtryk, der kulminerer i skabelsen af arabeskens slyngede, frie strofeformer ("Arabesk" fra *Gurresange*, 1868-69 og "Arabesk til en Haandtegnning af Michel Angelo", 1874). Efter J.P. Jacobsen er

hverken prosasproget eller den lyriske diktation den samme.

Sophus Claussen (1865-1931)

“Alle Atomer i Verden forlanger at sættes i Frihed,/alle Nationer vil løses, og alle Matroner vil skilles.” (“Atomernes Oprør”, 1925). For nye generationer lyder disse vers underligt fortrolige, og samtidig – deres tid taget i betragtning – alarmerende i deres varsling. Sådan er det med Sophus Claussen. En farlig energi er på færde i hans forfatterskab. Med svimlende sensibilitet i sproget lovprises og besynges sanselighed og erotik, både som værdi i sig selv og som bevidsthedsåbninger mod højere erkendelser, fantastiske og fantasibårne forståelser. Men fryden hos Sophus Claussen er også altid truende tæt på fortvivlelse. Fra debuten i symbolismen udfolder forfatterskabet sig hen over århundredskiftet, fx i digtene “Pilefløjter” (1899) og “Heroica” (1925), rejsebogen *Valfart* (1896) og fortællingen *Unge Bander* (1894).

Hans Kirk (1898-1962)

Som skildrer af det folkelige Danmark, i traditionen fra Pontoppidan, Aakjær og Andersen Nexø blev Kirk en af vores mest populære nyklassikere. Kirk debuterede i 1928 med *Fiskerne*, som beskriver, hvordan en gruppe indremissionske kystfiskere får fodfæste som fjordfiskere. Det er en kollektivroman, altså en roman, som ikke samler sig om én hovedperson, men om en gruppe. Fiskerne repræsenterer et proletariat, som ifølge kommunisten Hans Kirk har afsporet kampen for en bedre tilværelse ved at samle sig om streng gudsdyrkelse i stedet for at omforme det samfund, de lever i. Men han holder med dem og viser, hvordan man med en fælles ideo-

logi og et stærkt sammenhold kan infiltrere et samfund uden sammenhængskraft. I skildringen af fiskernes seksualitet er Kirk præget af Freud. Herefter fulgte *Daglejerne* (1936) og *De ny Tider* (1939) som følger sporet fra debutromanen. I senere udgivelser skærpes den kritisk-satiriske og politiske linje i forfatterskabet, som også omfatter noveller og journalistiske bidrag. Barndomserindringerne *Skyggespil* (1953) er en smuk og dæmpet essayistisk fremstilling af forfatterens opvækst i Jylland og gymnasietid i Sorø.

Villy Sørensen (1929-2001)

Fra sin debut i 1953 med *Sære historier* erobrede forfatteren en blivende og original plads i dansk litteratur. Den filosofiske skolede forfatter havde afsat i tidens midteuropæiske åndsliv, og påvirkninger fra forfattere som Kierkegaard og Kafka kan spores. Alligevel er Sørensens stemme helt egenartet med sin gennemreflekterede blanding af humor, dagligdagsbeskrivelser og en groteskhed, der ikke sjældent åbenbarer, at livet ikke er nogen spøg. Det er farligt og krævende og først og fremmest uforudsigeligt. Lidt som Villy Sørensen selv, der som den sande intellektuelle han var, heller ikke var til at sætte i bås. Store dele af forfatterskabet bevæger sig bort fra det litterære over i det filosofiske, det politisk reflekterende eller biograferende. Som skønlitterær forfatter kan han læses af enhver.

Inger Christensen (1935-)

Tom Kristensen sagde, at “jeg danser bedst i lænker”, og man kunne godt forestille sig, at Inger Christensen deler denne opfattelse. Det var i hvert fald i systemerne i de bundne former i den store digtsamling *det* fra 1969, hun

fandt frem til det digteriske udtryk, hun senere har perfektioneret: i *alfabet* fra 1981, som er bygget op over den italienske matematiker Fibonacci's tal-system, og i sonetkransen *Sommerfugledalen* fra 1991. Inger Christensens forfatterskab, der foruden lyrikken omfatter romaner og essays, er ikke stort, men det er enestående ved sin evne til at forene suveræn form- og sprogbeher-skelse med stor følelsesmæssig fylde.

Ved afslutningen af et ret kortvarigt, intensivt og inspirerende udvalgsarbejde har vi en række henstillinger og ønsker, som vedrører de aktiviteter, der lægges i forlængelse af udvalgsarbejdet:

- 1) Udvalget ønsker, at politikerne, uddannelserne og offentligheden opfatter rapporten som et kultur- og uddannelsespolitisk udspil, ikke som et partsindlæg. Skal der opnås kulturel kontinuitet som underlag for den løbende faglige og pædagogiske udviklingsproces i folkeskolen og de gymnasiale uddannelser, må der i Folketinget være udbredt forståelse for udspillets intentioner.
- 2) Udvalget lægger vægt på, at kanonlæsningen indgår i en alsidig undervisningspraksis. Kanonlæsning er ikke en metode, og det er ikke det samme som værklæsning. Fordybelsesniveauet i arbejdet med de forskellige forfatterskaber må variere og fastlægges i et samarbejde mellem lærerne indbyrdes og mellem lærer og elev.
- 3) De fremlagte forfatterskabslistor omfatter alene danske (nordiske) forfattere; udvalget lægger vægt på, at kanoniske forfatterskaber også kan og bør indgå i samspil med stof fra andre kulturer.
- 4) Litteraturundervisningens mål er at udvikle gode læsevaner, indsigtfulde og glade læsere og at fremme den litteratur, der sætter tilværelsen i perspektiv og udvider horisonten.

Elever og lærere skal være parate til at arbejde med tekster, der måske ikke altid virker umiddelbart motiverende, men en ufølsom dosering af kanoniske forfattere kan dræbe læselysten.

Kanonudvalget afleverer i enighed sin rapport som resultatet af et konstruktivt arbejde fra foråret 2004 til september 2004. Der har været væsentlige drøftelser, mange hensyn at afveje og vigtige valg at træffe; en kanon giver ikke sig selv.

Udvalget har arbejdet sig frem til en *obligatorisk* liste til brug i såvel folkeskole som i de gymnasiale uddannelser. Denne liste kalder vi den fælles kanon. Herudover fremlægger vi sektorspecifikke *vejledende* lister med forslag til læsning i henholdsvis folkeskole og de gymnasiale uddannelser, idet vi gør opmærksom på, at flere af de forfattere, der læses i folkeskolen, med lige så stor ret kan læses i de gymnasiale uddannelser, ligesom man kan gå den anden vej og undertiden introducere tekster fra gymnasielisten tidligere i forløbet.

Vi skelner altså mellem forfatterskaber, som efter udvalgets opfattelse *skal* læses, og forfatterskaber, som vi mener er så vigtige at læse, at vi varmt kan *anbefale* det. Hensigten med denne skelnen er på den ene side at sikre fælles litterære referencer for eleverne, på den anden side at undgå en gennemført stram binding af tekstvalget.

Vi tillader os i rapporten at spørge: Hvad har *vi* at byde på, på hvilken måde har vi forvaltet den europæiske og nordiske kulturarv, og hvad er det særlige ved dansk kultur? Hvorfor skal vi fastholde vores sprog, hvis vi ikke kan se værdien af den kultur, der er formet på dansk? Den gode litteratur kan

være med til at besvare disse spørgsmål. Forfatterskaberne har ud over deres egen, individuelle sproglige og litterære kvalitet betydning ved at være særlig værdifulde vidnesbyrd om de historiske veje, ad hvilke vi er kommet til vores nutid. Her er stof, der er gået mod strømmen og med den. Samlet udgør de en fælles arv; de er ikke blot harmonisk overlevering af én bestemt tradition eller én kollektiv identitet.

Den litteratur, der er skrevet på det danske sprog, har de dansksprogede læsere særlige forudsætninger for at forstå; den rummer en bred vifte af læsemuligheder, som bør stå til fri disposition for alle i det danske samfund. En kanons opgave er at pege på de vigtigste af disse muligheder og dermed samtidig rejse en løbende diskussion, som inddrager mange andre værdifulde tekster.

Rapporten anbefaler, at en særlig pædagogisk indsats gøres for, at projektet kan lykkes. Nutidens børn og unge henter ikke hovedparten af deres oplevelser med fiktion i bøger, mere og mere ses og høres på skærme, i skolen, derhjemme – eller i biografen. Folkeskolens og ungdomsuddannelsernes dansklærere står over for en vigtig opgave og en stor udfordring.

Udvalget lægger vægt på, at kanonlæsningen indgår i en alsidig undervisningspraksis. Kanonlæsning er ikke en metode, og det er ikke det samme som værklæsning. Fordybelsesniveauet i arbejdet med de forskellige forfatterska-

ber må variere og fastlægges i et samarbejde mellem lærerne indbyrdes og mellem lærer og elev. Elever og lærere skal være parate til at arbejde med tekster, der måske ikke altid virker umiddelbart motiverende, men en ufølsom dosering af kanoniske forfattere kan dræbe læselysten.

De fremlagte forfatterskabslistor omfatter alene danske og enkelte nordiske forfattere; udvalget lægger vægt på, at kanoniske forfatterskaber også kan og bør indgå i samspil med stof fra andre kulturer.

Rapporten oplister 15 forfattere på fælleslisten (den fælles kanon), 13 på folkeskolelisten og 12 på gymnasielisten. Om hver forfatter findes en kort moti-

vering for placeringen. De tre lister ser ud som følger:

Søjlen i midten opregner navnene på 15 forfattere. Udvalget mener, at alle elever i folkeskolen *skal* møde mindst én tekst af hver af disse 15 forfattere i danskundervisningen. Og at alle elever i gymnasiet *skal* møde mindst én tekst af hver af disse forfattere i danskundervisningen. Det er altså en kanon for både de gymnasiale uddannelser og folkeskolen, deraf navnet "Den fælles kanon".

Listerne til højre og til venstre opregner forfatterskaber, som udvalget *anbefaler*, at man læser tekster fra i henholdsvis folkeskolen og de gymnasiale uddannelser.

Tillæg til folkeskolen	Den fælles kanon	Tillæg til de gymnasiale uddannelser
Danske folkeeventyr Johan Herman Wessel B.S. Ingemann Chr. Winther Jeppe Aakjær Thøger Larsen H.C. Branner Egon Mathiesen Halfdan Rasmussen Tove Ditlevsen Benny Andersen Cecil Bødker Ole Lund Kirkegaard	Folkeviser Ludvig Holberg Adam Oehlenschläger N.F.S Grundtvig St. St. Blicher H.C. Andersen Herman Bang Henrik Pontoppidan Johannes V. Jensen Martin Andersen Nexø Tom Kristensen Karen Blixen Martin A. Hansen Peter Seeberg Klaus Rifbjerg	Sagaer Thomas Kingo H.A. Brorson Johannes Ewald Emil Aarestrup Søren Kierkegaard Henrik Ibsen J.P. Jacobsen Sophus Claussen Hans Kirk Villy Sørensen Inger Christensen

Bilag: Hvad læser de i dag?

Undervisningsministeriet har i forbindelse med Kanonudvalgets arbejde foretaget en undersøgelse af, hvilke forfattere der rent faktisk læses i dansktimerne. Undersøgelsen er foretaget som en stikprøve baseret på tekststopgivelser til den afsluttende prøve i dansk i de forskellige uddannelser. Stikprøverne har haft et omfang, der skulle gøre dem repræsentative for den pågældende uddan-

nelse som helhed, især hvad angår de hyppigst læste forfattere. Undersøgelsen er opdelt i kategorierne "værklæsning" og "øvrige tekstlæsning", og i tabellerne nedenfor er i rækkefølge opgjort de 10 hyppigst forekommende forfattere i hver kategori. Talmaterialet giver ikke umiddelbart mulighed for at lægge de to kolonner sammen og beregne en samlet forfatterfrekvens.

Folkeskolen

Værklæsning	Øvrige tekstlæsning
Klaus Lynggaard	H.C. Andersen
Bjarne Reuter	Tove Ditlevsen
Hans Scherfig	Benny Andersen
Kim Fupz Aakeson	St. St. Blicher
Kirsten Holst	Folkeeventyr
Klaus Rifbjerg	Klaus Rifbjerg
Ludvig Holberg	Folkeviser
Svend Åge Madsen	Henrik Pontoppidan
Jesper Wung-Sung	Anders Bodelsen
Dan Turéll	Cecil Bødker

Det almene gymnasium

Værklæsning	Øvrige tekstlæsning
Ludvig Holberg	Adam Oehlenschläger
Henrik Ibsen	Michael Strunge
St. St. Blicher	Schack Staffeldt
Klaus Rifbjerg	Tom Kristensen
Leif Panduro	Henrik Pontoppidan
H. C. Andersen	H. C. Andersen
Hans Scherfig	Thomas Kingo
Knud Sønderby	J. P. Jacobsen
Jan Sonnergaard	Herman Bang
Svend Åge Madsen	Klaus Rifbjerg

Hhx

Værklæsning	Øvrig tekstlæsning
H.C. Andersen	H. C. Andersen
Mette Thomsen	Adam Oehlenschläger
St. St. Blicher	Emil Aarestrup
Henrik Ibsen	Henrik Pontoppidan
Leif Panduro	Herman Bang
Jan Sonnergaard	Michael Strunge
Ludvig Holberg	Ludvig Holberg
Herman Bang	Schack Staffeldt
Leif Davidsen	Naja Marie Aidt
Klaus Rifbjerg	Klaus Rifbjerg

Htx

Værklæsning	Øvrig tekstlæsning
Ludvig Holberg	H. C. Andersen
Svend Åge Madsen	Folkeviser
Henrik Ibsen	Henrik Pontoppidan
Villy Sørensen	Herman Bang
Sagaer	Christina Hesselholdt
Anders Bodelsen	Folkeeventyr
Hans Scherfig	Jan Sonnergaard
Michael Valeur	Michael Strunge
Solvej Balle	Johannes V. Jensen
Leif Panduro	Tove Ditlevsen

