

Børnelitterært arbejde ved inklusion i overgangen fra børnehave til grundskole

Masterprojekt, master i børnelitteratur. Bjarne W. Andresen, 2014.

1 Indhold

2	Resume på engelsk	4
3	Indledning.....	6
3.1	<i>Målgruppe.....</i>	8
4	Problemstilling.....	9
4.1	<i>Begrænset kendskab til aktuel børnelitteratur hos professionsudøvere.....</i>	11
4.2	<i>Hypotese</i>	13
5	Problemformulering og metode	14
5.1	<i>Metode.....</i>	14
5.2	<i>Fravalg</i>	17
6	Definition af ved børn med inklusionsproblematikker?	19
7	Børnelitteratur i et historisk dannelsesperspektiv	20
7.1	<i>Identifikation</i>	23
7.2	<i>Delkonklusion</i>	26
8	Karakteren som en analytisk tilgang til børnelitteratur.....	28
8.1	<i>Mimetiske, tematiske og funktionelle karakterer</i>	29
8.2	<i>Delkonklusion</i>	30
9	Tomme pladser	32
9.1	<i>Delkonklusion</i>	35
10	En pædagogisk-psykologisk tilgang til udvikling.....	36
10.1	<i>Piaget og Iser.....</i>	37
10.2	<i>Den præoperationelle periode</i>	38
10.3	<i>Piaget og Bruner</i>	41
10.4	<i>Delkonklusion</i>	42

11	Analyse af udvalgte værker	43
11.1	<i>Wilbur, en møgunge.....</i>	43
11.2	<i>Alle er gode til noget.....</i>	48
11.3	<i>Delkonklusion</i>	52
12	Konklusion.....	53
13	Diskussion og perspektivering	56
13.1	<i>Ændrede vilkår i Folkeskole og daginstitutioner</i>	56
13.2	<i>Yderligere arbejde med karakterer</i>	57
13.3	<i>Børnelitteraturen i relation til den øvrige litteratur.....</i>	58
14	Litteraturliste.....	60
14.1	<i>Primærlitteratur</i>	60
14.2	<i>Sekundærlitteratur</i>	61
14.3	<i>Downloads.....</i>	65

2 Resume på engelsk

Working with children's literature in connection with inclusion at the transition from nursery to primary and lower secondary school

- What links can be drawn between the characters in selected children's literature and children with inclusion problems?
- What links can be drawn between literary theory and pedagogical-psychological theory?
- How can an analysis of selected children's literature comprise both text analytical and pedagogical-psychological approaches?

The target group of this master's project – pedagogues and teachers who work with children at the transition from nursery to school – has limited knowledge of current children's literature. The master's project aims to qualify the target group and demonstrates how some recent children's literature describes inclusion problems.

The project will focus on historical perceptions of how literature may affect the child reader. Historical perceptions impact on the current debate. From my perspective, the debate is historical. In the current media landscape children are confronted with multiple opinions and are encouraged to form their own identity.

This master's project refers to literary characters as models of identification or rather as role models.

It will provide examples of three types of characters (the mimetic character, the thematic character and the functional character) in books by Kenneth Bøgh Andersen, Ole Lund Kirkegaard and Astrid Lindgren, respectively.

An appropriate degree of complexity in a text will counteract two undesirable extremes: that the reader is bored and that the reader is unable to decode the text. Wolfgang Iser's concept *empty spaces* refers to a balance between these

two extremes. It is possible to link Iser's concept with concepts from other sources: Bruner's *disruption* and Skov Nielsen's *preposition errors*.

In the second part of the thesis I examine pedagogical approaches to development, reading and education. Here the main emphasis is on the theories of Jean Piaget, because I recognise a possible connection between his theories and literary theory and selected children's literature, and I demonstrate how a psychological conceptual framework can be employed in the analysis of children's literature. There is a link between Iser's concept of *normalisation* and Piaget's concept of *adaptation*.

Piaget is further included in this master's project due to his description of the pre-operational period. Characteristics of the pre-operational period can be found in both of the two primary works: *Wilbur, en møgunge* and *Alle er gode til noget*.

3 Indledning

Motivationen for dette masterprojekt har især haft sit udspring i mit arbejde de seneste otte år. Jeg har arbejdet med børn med inklusionsproblematikker før det, men har valgt at tage udgangspunkt i, at jeg siden 2006 har arbejdet med børn omkring overgangen fra børnehave til skole. 2006 til 2009 var jeg bl.a. primærpædagog på grupper af ældste børn i børnehave, hvor opgaven var at lette overgangen til skole. En del af disse børn havde diagnosticerede udviklingsforstyrrelser. Siden sommeren 2009 har jeg været støttepædagog for enkeltintegrerede børn på en folkeskole. Det er børn med psykiske handicap, som går i normalklasse, dog med omfattende støtte i såvel undervisning som skolefritidsordning/klub. Det faldt mig derfor naturligt at vælge et område for masterprojektet, som jeg direkte ville kunne arbejde med efter endt studie. Desuden er en del af den kontakt, jeg har med andre pædagoger og lærere, knyttet til overgangen fra børnehave til skole og omhandlende børn med specielle behov.

Undervejs i arbejdet med en tidligere opgave på masterstudiet i børnelitteratur interviewede jeg en niårig dreng med autisme. Han er enkeltintegreret i en tredjeklasse på en folkeskole. Hans klasse var lige blevet færdig med et forløb med *Gummi-Tarzan*, som de havde brugt som fælleslæsning. Han evaluerede arbejdet på denne måde: *"Hvad skal man lære af det? At man kan gå ned til en sø og møde en gammel heks og få tre ønsker opfyldt! Hvad er det for noget at lære?"* (Eksemplet er også brugt i Andresen 2013,5 som forventes tilgængelig fra www.viauc.dk fra juni 2014.) Det ser jeg som et eksempel på, at der ligger en særlig problematik i at arbejde med børnelitteratur i en inklusionskontekst.

Mit fokus under hele masteruddannelsen har været den praktiske anvendelse af den erhvervede viden. Masterprojektet søger at bygge bro mellem den erhvervede viden i masterstudiet og den profession, jeg fortsat agerer i efter endt masteruddannelse.

Derfor har jeg i dette masterprojekt holdt en litteraturteoretisk tilgang (repræsenteret især ved Lis Møllers tilgang til karakter og identifikation) op mod en udviklingspsykologisk tilgang (repræsenteret især ved Jean Piagets adaptionsbegreb og den præoperationelle periode). Der er store forskelle på de to tilgange. Jeg præsenterer en måde at forbinde de to tilgange og give dem en ny fælles betydning.

Den praktiske og politiske virkelighed er beskrevet i masterprojektet, men jeg forholder mig ikke kritisk stillingstagende til de vilkår, arbejdet udføres under. Det ligger udenfor masterprojektets rammer og har ikke været mit ærinde.

Andre grupper af børn kunne være valgt, men masterprojektet afgrænses til børn i normalt tilbud, som ligger på grænsen til specialtilbud, da det er den gruppe børn, jeg i højest grad arbejder med i mit daglige arbejde. Masterprojektet henvender sig derfor til professionsudøvere, som arbejder med inkluderede børn, primært lærere og pædagoger. Uagtet dette er det mit håb, at masterprojektet også kan motivere brugen af børnelitteratur i specialklasser og på specialskoler. De børn, der sigtes mod, er børn i alderen fem til syv år, altså børn omkring overgangen fra børnehave til skole.

Dagtilbud i Danmark inkluderer men begrænser sig ikke til daginstitutioner. Otte procent af de danske tre- til femårige børn går i dagpleje. Dagpleje varetages primært af ufaglærte (dog under konsultation af pædagoger). Dele af teksten vil sandsynligvis kunne bruges af dagplejere.

Af skrivetekniske årsager har jeg valgt overvejende at bruge ordene *professionsudøvere* og *hun* i omtalen af målgruppen, såvel som når jeg bruger *læseren* som begreb.

3.1 Målgruppe

Masterprojektets målgruppe er således pædagoger og lærere, som arbejder med børn omkring overgangen fra børnehave til skole.

4 Problemstilling

Her belyses den kontekst, overgangen fra børnehave til folkeskole ses i. Det beslutningsmæssige grundlag for inklusion belyses og forskellige syn på inklusion som begreb formidles.

Folketinget har i 2011 besluttet, at 97 procent af alle børn skal inkluderes i normalklasser i 2020. I 2010 var den faktiske inklusionsgrad 93,1 procent, i 2013 var den 94,9 procent (Baviskar m.fl. 2013,8). Det betyder, at der over de kommende år vil ske en stigning af børn inkluderet i Folkeskolen. Det medfører, at flere ikke-specialiserede professionsudøvere i børnehaver og på skoler kommer til at arbejde med disse børn, og der vil i denne praksis blive et øget behov for at formidle viden om litteratur til og om denne gruppe børn.

At en større andel af børnene vil blive inkluderet betyder i denne sammenhæng, at de vil blive anvist pladser i børnehaver og skoleklasser udenfor specialtilbud. Professionsudøverne forventes at differentiere deres tilbud, så hele børnegruppen kan deltage. Der bliver lagt vægt på, at tilbuddene tilpasses til også det barn, som ligger i periferien. Pædagog og daglig pædagogisk leder Randi Helene Rasmussen udtrykker det således: *"Den markante ændring har været at skifte fokus fra "hvilke børn skal inkluderes" til "hvilke miljøer er der brug for, for at sikre inklusion." Vi har fra starten godt vidst, at det var den voksne og miljøet – og ikke barnet – der skulle ændre sig, for at der sker en ændring for netop barnet"* (Rasmussen 2014,7).

Denne inklusionsdefinition sætter sig i kontrast til de opgrænsende begreber segregation (hvor barnet er til stede under afskærmning, f.eks. kan barnet have sit eget bord ved spising eller andre aktiviteter) og assimilation (hvor barnet tilpasser sig den kultur og den norm, som er i daginstitutionen eller skolen). Helle Wachmann og Bolette Balstrup, pædagoger og hhv. leder og souschef Børnehuset Svanen, udtrykker det sådan: *"Evnen til inklusion er ikke en egenskab*

ved barnet, det er en egenskab ved miljøet” (Wachmann og Balstrup 2014,82).
Inklusion er således den samlede institutions opgave, og opgaven lykkes, ved at der er et jævnbyrdigt og ligeværdigt forhold mellem alle.

Begrebet inklusion i børnehave og skole kan ses som sidestykke til begrebet merindskrivning i gymnasiet, som betegner den øgede andel af en ungdomsårgang, som tager studentereksamen, hvor det aktuelle 70 procents optag sættes i forhold til den fjerdedel af en årgang, som gik på en gymnasial uddannelse, da realeksamen blev afskaffet i midten af 1970’erne.

Børnehave og folkeskole er ikke underlagt det samme lovgrundlag, ligesom de har haft skiftende ministerielle tilhørsforhold. Efter et kortvarigt fælles tilhørsforhold 2011-2013 hører de to institutioner aktuelt under hhv. Socialministeriet (Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold) og Undervisningsministeriet.

Dette masterprojekt vil forholde sig til mål beskrevet for arbejdet i børnehave og danskundervisningen. Til det formål er anvendt:

- *Lov om ændring af lov om social service 2004, hvor især det første punkt af de seks pædagogiske læreplanstemaer, barnets ”alsidige personlige udvikling”, korresponderer med masterprojektets problemformulering. De seks enkelte pædagogiske læreplanstemaer forventes ikke at skulle bruges isoleret, det står dagtilbuddene frit for at lave aktiviteter, som falder ind under flere pædagogiske læreplanstemaer. Jeg har i dette masterprojekt begrænset mig til at forholde mig til det ene pædagogiske læreplanstema, den alsidige personlighedsudvikling.*
- *Bekendtgørelse om formål, trin- og slutmål for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål 2009). Dansk som er beskrevet i Fælles Mål 2009. Dansk. Faghæfte 1. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 3 – 2009. § 1 beskriver en del af fagets formål således: ”Formålet med undervisningen i*

faget dansk er at fremme elevernes oplevelse og forståelse af sprog, litteratur og andre udtryksformer som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet.” I masterprojektet er det litteraturen og udvikling af personlig identitet, der fokuseres på. Jeg er opmærksomme på, at Fælles Mål 2014 er under udarbejdelse, men dels foreligger de ikke i færdigt besluttet form, dels vil det være frivilligt at implementere *Fælles mål 2014* i skoleåret 2014-2015.

4.1 *Begrænset kendskab til aktuel børnelitteratur hos professionsudøvere*

Jeg har observeret, at der mangler kendskab til børnelitteratur skrevet med inkluderede børn som målgruppe. Jeg har ligeledes observeret, at der mangler viden om, hvordan man kan arbejde med den tilgængelige børnelitteratur med inkluderede børn. Undervejs i masterprojektet er jeg flere gange blevet mødt af professionsudøvere, som har udtrykt interesse for og glæde ved mit valg af emne, da de mener at kunne kvalificere deres arbejde ved øget viden. Jeg er blevet understøttet i mine observationer af faglitteraturen, som viser behov for generelt at øge kendskabet til især nyere børnelitteratur. Billedbøger i dagtilbud (daginstitutioner og dagpleje) er undersøgt af Anne Pedersen og beskrevet i *Den tilsidesatte bog*. Pedersen peger på, at pædagoger ofte refererer til deres egen barndoms foretrukne titler, når de skal svare på, hvad en god børnebog er (i Pedersens undersøgelsen er det forholdet omkring billedbøger, der er undersøgt). Det er bøger fra en svunden tid, de kommer i tanker om, når de skal nævne gode titler; bøger fra forældre- og bedsteforældregenerationens barndom. Den vanetænkning slår også igennem, når de ønsker at formidle ”det nye”, idet det så er den nye mediekultur snarere end nye titler, de refererer til. Et gode er den overlevering, der sker, så bøger af antageligt høj kvalitet ikke udfases. Klassiker- eller kanonpædagogikken har dog to ulemper. Dels kan den stille sig i vejen for nyere titler af samme eller større kvalitet/relevans, dels tager

den ikke højde for erkendelser, som er indvundet i forskningen siden værkets udgivelse (Petersen 2007,38-39).

Det virker rimeligt at antage, at undersøgelsens resultater omkring børnehavepædagogers valg af billedbøger kan overføres til områder, som grænser op til. Den antagelse understøttes af en undersøgelse af valg af litteratur i børnehaveklassers og 1. – 2. klasse i såvel undervisning som SFO, foretaget af Stig Broström, Marianne Frandsen og Karen Vilhelmsen. Undersøgelsen peger i mindre grad end Pedersens undersøgelse på alderen af de valgte titler, men den konkluderer bl.a., at pædagoger og lærere generelt har svært ved at finde relevant skønlitteratur, når de skal få didaktiske valg, planlagt undervisning og andre aktiviteter til at mødes. Det hedder videre, at professionsudøverne mangler indsigt i, hvilke titler de med fordel kan bruge til oplæsning, og at undersøgelser på professionsuddannelserne tyder på, at børnelitteratur er stærkt forsømt, *”hvilket kan medføre, at pædagoger og lærere vælger tekster til oplæsningen, som de kender fra deres egen barndom. I hvert fald er de mest populære titler ifølge vores undersøgelse alle fra før børnenes levetid, og der er hermed risiko for at nyere børnelitteratur ikke i tilfredsstillende omfang bliver formidlet til børnene i undervisningen. Det er også interessant, at de to gengangere Mio, min Mio og Gummi Tarzan læses på alle klassetrin og i SFO/fritidshjem hvilket tyder på et ureflekteret valg uden hensynstagen til didaktiske overvejelser om progression”* (Broström, Frandsen og Vilhelmsen 2008,31).

På en af de undersøgte skoler sagde børnehaveklasselederne direkte, at de savnede viden om ny og moderne børnelitteratur. I det omfang, de havde kendskab til den, efterlyste de at kunne forstå den og bruge den. Resultatet bliver, at de holder sig til det velkendte. Det er altså ikke nødvendigvis titler fra deres egen barndom, men som minimum titler, de har erfaring med fra tidligere arbejde. (Broström, Frandsen og Vilhelmsen 2008,5).

Såvel Pedersens som Broström m.fl.s undersøgelser peger altså på en vis konservatisme og nedsat påvirkelighed i forhold til nyere børnelitteratur, måske endda uvilje. Det ses i begge undersøgelser som problematisk, fordi det anses som hæmmende for at lade andre og væsentligere hensyn komme til udtryk ved valg af litteratur. Det er håbet, at formidling af god nyere børnelitteratur til pædagoger og lærere vil kunne udfordre denne træghed. Samtidig vil det kunne give de professionsudøvere, som ikke er præget af træghed, gode argumenter for at supplere bogsamlingen på deres arbejdspladser.

4.2 *Hypotese*

Masterprojektets hypotese er, at der findes børnelitteratur, som er kendetegnet ved at være nyere, beskrive inklusionsproblematikker og kunne relateres til det grundlag, børnehave og grundskole arbejder under.

5 Problemformulering og metode

- Hvilken sammenhæng kan ses mellem karakterer i udvalgt børnelitteratur og børn med inklusionsproblematikker?
- Hvilken sammenhæng kan ses mellem litteraturteori og pædagogisk-psykologisk teori?
- Hvordan kan en analyse af udvalgt børnelitteratur inddrage såvel en tekstanalytisk som en pædagogisk-psykologisk tilgang?

Problemformuleringen sigter mod at kvalificere professionsudøvere i daginstitutioner og skoler. Masterprojektet har derfor fokus på litteraturen set som pædagogisk redskab og i mindre grad litteraturen som et selvstændigt værk, som kan stå alene som kunst- eller kulturgenstand. Det har den konsekvens for masterprojektet, at jeg ud over litteraturteoretisk empiri inddrager empiri fra pædagogisk-psykologisk teori og erfaringer fra praktisk pædagogisk arbejde. Det sidste dog i meget begrænset omfang, da det ikke kan tillægges en repræsentativitet og blot kan tjene som eksempler på pointer, som er fremkommet ad andre veje.

5.1 Metode

Masterprojektet falder i tre hoveddele: Første del undersøger litteraturteoretiske tilgange, anden del inddrager en pædagogisk-psykologisk tilgang til udvikling og i sidste del analyserer jeg to børnelitterære værker af Renée (Helmig) Toft Simonsen: *Wilbur, en møgunge* og *Alle er gode til noget*.

Masterprojektet kombinerer flere kilder, end det traditionelt ses. Det er med til at understrege min pointe: At det er muligt at finde inspiration udenfor umiddelbar nærhed af det, man beskæftiger sig med.

I første hoveddel beskriver jeg historiske synspunkter på børnelitteraturens påvirkning af læseren med udgangspunkt i Torben Weinreich (født 1946). For at

relatere til en nutidig tilgang med afsæt i pædagogikken, møder de historiske synspunkter den svenske psykolog og familierapeut Margareta Öhman (født 1954), som beskæftiger sig med børnekultur og her i masterprojektet giver mulighed for at læse på tværs. Således bruger jeg Öhman til at belyse litteraturens potentiale for at påvirke dannelse af barnet. Det enkelte barns dannelsesproces skrives ind i en børnelitterær kontekst.

Klaus P. Mortensen (født 1942) sammenfatter dannelsesbegrebets historie og betoner, at man ikke ud fra en persons handlinger kan slutte noget om personens indre værdier. Mortensens afsæt er danskfaget i gymnasiet, og i dette masterprojekt søger jeg at vise, at hans pointe om, at genlæsning af en tekst er kvalitativt anderledes end førstegangslæsningen, kan overføres fra danskfaget til daginstitutioner, børnehaveklasser og SFO.

Lis Møller (født 1955) beskæftiger sig med relationen mellem læsning og dannelse. Jeg har anvendt Møllers tekster om anvendelse af den fiktive karakter som tilgang til læsning til min undersøgelse af læserens muligheder for at finde identifikation i litteraturen. Endvidere refererer Lis Møller til forskning af forholdet mellem evnen til at "aflæse" reale medmennesker og interessen for fiktion hos mennesker med autisme. Der gives eksempler på Møllers tre karaktertyper (den mimetiske karakter, den tematiske karakter og den funktionelle karakter) i værker af hhv. Kenneth Bøgh Andersen, Ole Lund Kirkegaard og Astrid Lindgren.

Dette følger jeg op med henvisning til Wolfgang Iser (1926-2007), hvis begreb *Leerstellen* betegner de tomme pladser i teksten, hvor læseren selv er henvist til at fylde på. Et for lille omfang af tomme pladser kan kede læseren. Et for stort omfang af tomme pladser kan på den anden side give læseren problemer med at relatere teksten til sine egne forestillinger.

Herefter relateres Møller og Iser. Jeg stiller de to op mod hinanden og gør mig overvejelser over, hvad der ligger i en tilpas forstyrrelse af læseren. Derefter introduceres Henrik Skov Nielsen (født 1972), som beskriver præsuppositionsfejl: At læserens tillægges en viden om karakteren eller handlingen, hun reelt ikke har.

Anden hoveddel undersøger pædagogiske tilgange til udvikling, læsning og dannelse. I denne del er hovedvægten lagt på den schweiziske udviklingspsykolog Jean Piagets (1896-1980) teorier, fordi jeg i hans teorier ser en mulig sammenkobling til litteraturteorien og til børnelitteratur. Jeg viser, hvordan et psykologisk begrebsapparat kan inddrages i analysen af børnelitteratur. Piagets begreb adaptation holdes op mod Isers begreber normalisering og *Leerstellen*. Adaptation består af en vekselvirkning mellem assimilation og akkomodation. Der er en stadig proces mod ligevægten mellem assimilation og akkomodation. Til hjælp med at eksemplificere adaptationsprocessen har jeg benyttet et citat fra lektor i psykologi Kirsten Grønbæk Hansen (født 1948), som særligt har beskæftiget sig med læring.

Piaget er endvidere inddraget i masterprojektet for sin beskrivelse af den præoperationelle periode, hvor det især har betydning, at barnet erkendelsesmæssigt ser sig selv som centrum i verden. Det præoperationelle barns forudsætninger for at afkode sine omgivelser, herunder en tekst, er præget af en række karakteristika, hvoraf jeg til dette masterprojekt har udtaget animisme, magisk tænkning, fænomenologisk kausalitet og nominel realisme. Fem begreber, som masterprojektet har undersøgt i den afsluttende analyse af *Wilbur, en møgunge* og *Alle er gode til noget*.

I begge de to første hoveddele er den amerikanske psykolog Jerome Seymour Bruner (født 1915) medtaget, idet jeg i Bruners tekster ser en mulighed for at læse på tværs og overføre tilgange fra en kontekst til en anden, hvilket netop er en hensigt med masterprojektet. Bruner føler sig tiltrukket af ideen om, at

"tværvidenkab, tværfaglighed, evnen til at tænke og handle på tværs af faggrænser, samt evnen til at nedbryde faggrænser er vejen frem for videnskaben, hvis den skal leve op til sin forpligtigelse, nemlig at skabe ny viden" (Ritchie 2007,94). Det er desuden en tanke, som går som en rød tråd gennem hans tekster, især i *Uddannelseskulturen*. En tanke, som også jeg i dette masterprojekt har forfulgt.

Tredje hoveddel undersøger to værker af Renée (Helmig) Toft Simonsen (født 1965): *Wilbur, en møgunge* og *Alle er gode til noget* med såvel tekstteoretiske som pædagogisk-psykologiske tilgange. Den tekstteoretiske tilgang er repræsenteret af Møller, Mortensen og Iser, og den pædagogisk-psykologiske tilgang er repræsenteret ved Piaget.

Værkerne er udvalgt i kraft af deres beskrivelse af episoder i et skoleliv hos et barn med inklusionsproblematikker (her ADHD). Det er værker, som egner sig til at eksemplificere den teori, masterprojektet benytter.

Dette masterprojekt har primært benyttet sig af den litteratur, som er angivet i litteraturlisten. Den består af børnelitteratur såvel som både pædagogisk faglitteratur og litteratur om litteratur. Litteraturlisten afspejler genlæsning af litteratur, som har vist sin relevans og holdbarhed i masterstudiet og i mine 22 år med professionelt arbejde med børn, som ligger forud for projektet. I relevant omfang er ny litteratur inddraget. Litteraturlisten kan således ses i lyset af masterprojektets søgen efter at sammenkæde masterstudiet og professionsudøvelsen.

5.2 *Fravalg*

Mine tilvalg i dette masterprojekt har jeg redegjort for ovenfor, og det vil blive yderligere uddybet undervejs i teksten. Undervejs har jeg også måtte træffe nogle nødvendige fravalg. Jeg vil kort præsentere en enkelt fravalgt tilgang her:

På daginstitutionsområdet har projektet forholdt sig til det første pædagogiske læreplanstema "barnets alsidig personlige udvikling". Det kunne også være relevant at belyse, hvordan børnelitteratur med og for børn med særlige behov understøtter de fem øvrige pædagogiske læreplanstemaer:

- Sociale kompetencer.
- Sprog.
- Krop og bevægelse.
- Naturen og naturfænomener.
- Kulturelle udtryksformer og værdier.

6 Definition af ved børn med inklusionsproblematikker?

Masterprojektet følger den definition, Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) formulerede i *Indsætser for inklusion i folkeskolen* i 2011: *"En elev med særlige behov er inkluderet, når eleven har udbytte af almenundervisningen og deltager aktivt i det sociale fællesskab i en almenklasse"* (2011,7). Om et inkluderende miljø hedder det samme sted, at *"et læringsfællesskab er inkluderende, når alle elever bidrager aktivt til, har udbytte af og udvikler positive selvbilleder på baggrund af fællesskabets aktiviteter."* Disse definitioner udbredes til at omfatte daginstitutioner.

Børn indstilles til specialtilbud via PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning) ud fra en konkret og individuel vurdering efter udtalelser fra pædagoger, lærere, læger, psykologer og andre relevante fagpersoner. Den konkrete og individuelle vurdering påvirkes af, i hvor høj grad andre børn i kommunen har brug for det samme specialtilbud, idet rammerne for resurserne er fastlagt, inden indstillingerne vurderes. Børn med inklusionsproblematikker er således ikke en klart afgrænset gruppe. Det vil derfor ikke i 2020 være muligt at afgrænse et antal børn i normaltilbud og dokumentere, at de ti år tidligere havde modtaget specialtilbud.

I masterprojektet har jeg valgt at tage afsæt i udviklingsbeskrivelser for 2-6 årige, altså en gruppe børn, som er yngre end den valgte læsergruppe. Børn med inklusionsproblematikker er ikke alderssvarende på alle udviklingsområder og kan derfor have en adfærd eller en tankegang, som ellers ses hos yngre børn. Det betyder dog ikke, at alle børn med inklusionsproblematikker har umodne træk, eller at alle børn med umodne træk har inklusionsproblematikker for ikke at tale om diagnoser.

7 Børnelitteratur i et historisk dannelsesperspektiv

I dette afsnit giver jeg nedslag i historiske opfattelser af, hvordan litteraturen kan påvirke barnelæseren. Jeg giver eksempler på, at historiske opfattelser også præger den nuværende debat. Derudover belyses, hvordan litteraturen kan være medspiller i barnets personlighedsudvikling.

Opfattelsen af, at børnelitteraturen kan påvirke sine læsere, er ikke ny. F.eks. fremhæves det om forfatteren til *Børne Speigel* fra 1568, Niels Bredal, at han "var en fin, lærd og skikkelig Mand til Ungdommens Optugtelse, da haver han med Flid i al Troskab oplært denne sin unge Discipel med andre i Guds frygt og andre gode Lærdomme" (Ægidius Lavritsen i Weinreich 2006,15-16).

Også om selve børnelitteraturen har der været interesse for dens betydning for belæringen af børn. Her menes ikke udelukkende oplysninger af faktuel karakter men også opdragelse i god kultur. I *Historien om børnelitteratur. Dansk Børnelitteratur gennem 400 år* giver Torben Weinreich flere eksempler på, hvilke farer man så forbundet med (børne)bogen i slutningen af 1800-tallet. Herman Trier skriver i sit tidsskrift *Vor Ungdom* f.eks., at ved børns læsning, særligt deres "morskabslæsning", er det først og fremmest farerne, man skal være opmærksom på. Helt sammenligneligt med senere tiders advarsler mod tegneserier, mod rockmusik, mod computere osv. advarer Trier mod den ensidige påvirkning, læsningen kan have på børnenes åndelige evner, hvis man ikke sørger for en rimelig begrænsning. Han går endda så langt som til at mene, at overdrevet læsning kan betyde, at "fra en nærende Føde kan den blive til en tærende Gift" (Trier i Weinreich 2006,315). Trier er altså ikke modstander af børns læsning generelt, men han advarer mod de risici, der er forbundet med for ensidig påvirkning. Han fortsætter samme sted, at "Det Barn, hvis hele Liv er Bøgerne, er i Virkeligheden som en Munk i sin Celle, inde paa den Vej, der lidt efter lidt lukker det ude fra Livet og dets styrkende Luft. En Bogorm er sjælden nogen livskraftig Personlighed" (Trier i Weinreich 2006,315). Det er påfaldende,

"Børnelitterært arbejde ved inklusion i overgangen fra børnehave til grundskole"
Masterprojekt i master i børnelitteratur, Bjarne W. Andresen, 2014. Side 20

hvor stor lighed der er mellem Triers 132 år gamle advarsler mod bogens potentielle negative følgevirkninger og de advarsler, der senere tilflød tegneserier, rockmusik og i dag gives omkring (især børns) skader som følge af overdrevent og forkert brug af digitale medier. Therese Brummers konklusion er også set genbrugt i den nutidige debat: *"Denne Drift til Oplevelse må tilfredsstilles med Maadehold."*

Mere kendt er nok Niels K. Kristensens argumenter for udgivelse af samtidslitteratur: *"En børnebog kan som sådan være en udmærket bog, selvom det skorter på kunstnerisk udførelse, men vil altid være en slet bog, dersom dens indhold ikke har opdragende værdier, for hvilke det kunstneriske kun er et middel"* (Kristensen i Weinreich 2006,318). Kristensen skrev børnebog anmeldelser i *Vor Ungdom* og beskæftigede sig med kriterier for god børnelitteratur. Dårlig børnelitteratur gav han denne sammenligning med på vejen: *"Gift sælges ikke paa Apotek uden Attest fra Præst eller Læge, men aandelig Gift for Børn sælges rask væk for 2 Øre i alle Smaagadernes Bladboutikker."* Moralen er: Den gode børnelitteratur har en opdragende værdi, den dårlige børnelitteratur skal begrænses som den åndelige gift, den er.

I nyere tid har Lars Handesten gjort gældende, at litteraturens underholdende betydning ikke må overskygge de øvrige formål. *"Børn og unge skal nok underholdes, men først og fremmest belæres, som det fremgår af både bøgerne og debatterne omkring dem"* (Handesten i Christensen 2003,28).

Helt aktuelt har synet på børnelitteraturen som noget, der kan påvirke barnelæseren på uønsket måde bevirket, at *Karlsson på Taget* er blevet forbudt i Rusland. Det er således ikke en debat, som begrænser sig til udgivelser i det historiske Danmark.

For et kort øjeblik at forlade børnelitteraturen beskæftiger Margareta Öhman sig med, hvordan pædagogen kan skabe, fremme og understøtte et inkluderende

(lærings)miljø (Öhman 2011). Hun peger på, at arbejdet bør ske i en vekselvirkning mellem individuelt og kollektivt arbejde med at identificere følelser og håndtere konflikter. Öhman beskriver ikke specifikt litteraturarbejde, men dette masterprojekt ser muligheden for at oversætte hendes forskning til børnelitterært arbejde. Hun lægger sig op ad de fire søjler som grundlag for læring, som er formuleret af UNESCO's Internationale Kommission om Uddannelse i det 21. århundrede: "at lære at leve sammen", "at lære at vide", "at lære at gøre" og "at lære at være" (*Inklusion i læreruddannelser – profil af den inkluderende lærer* 2012,33). I dette masterprojekt har jeg set en overensstemmelse mellem børnelitteraturens muligheder for at påvirke dannelse hos barnet og Öhmans beskrivelser af dannelsesarbejdet generelt. *"Pædagogen må også arbejde individuelt med de enkelte børn og omsætte livskundskab eller øvelser til mere spontane øvelser og samspil her og nu (...) En anden vigtig del af pædagogens arbejde er at være opmærksom på børns stadige indsats for at udforske etiske dilemmaer og etablere, opretholde og afslutte relationer til hinanden. Det er vigtige aspekter ved læring"* (Öhman 2011,96). Børnelitterært arbejde er en blandt flere indgange til samtaler og tanker omkring eksistentielle spørgsmål.

Öhman kan altså læses på tværs, sådan at hendes opmærksomhed på det enkelte barns dannelsesproces skrives ind i en professionel børnelitterær kontekst.

Litteraturens indflydelse på læseren er blandt andet undersøgt gennem karakteren i fortællingen. Tidligere tillagde man det afgørende betydning, at karakteren kan tjene som forbillede (et "*dydsmønster*", som Nina Christensen betegner det i Christensen 2012,83) eller det modsatte. Om denne første tilgang skriver Lis Møller, at "*tankegangen er, at den imaginære omgangskreds, man holder sig, faktisk har betydning for udviklingen af ens karakter*" (Møller i Kjældgaard 2012,53). Ved at læse om gode forbilleder, bliver læseren selv draget

mod en renere tanke i første omgang, mod en mere hensigtsmæssig adfærd på længere sigt.

7.1 Identifikation

Det er en opfattelse, som populært sagt agiterer for færre Karlsson'er og flere Tommy'er og især flere Annika'er! Møller abonnerer imidlertid ikke selv på den opfattelse, at god børnelitteratur kendetegnes ved at have karakterer med en hensigtsmæssig opførsel. Det forholder sig ikke så entydigt. Den kontekst, børnelitteraturen anvendes i, har ændret sig siden 1500-tallet. I dag modtager barnet indtryk fra multiple kulturer, udvalget af titler er enormt og barnet opfordres i høj grad til at være aktør i identitetsdannelsen. Påvirkningen fra den enkelte bog er kun en blandt mange.

I stedet for at tale om påvirkning, beskæftiger Møller sig med muligheden for identifikation. Identifikationen beskæftiger sig med spørgsmålet: "I hvor høj grad genkender læseren sig selv i bogens karakter(er)?" Er afstanden for stor mellem læserens oplevede virkelighed og det univers, som litteraturen formidler, skades identifikationen tilsvarende.

Identifikation beskæftiger sig med læserens mulighed for at spejle sig selv i karakteren. Læseren ser ikke nødvendigvis sig selv, som hun er, eller som hun gerne vil være. Det kan også være, at læseren gennem teksten får mulighed for at lege med ideen om at være en anden. Et rollespil på sikker grund, for når bogen lukkes, er man tilbage som den, man var i forvejen. En undtagelse kan være læseren med stærke autistiske træk, som fortsætter sin symbiose med karakteren, hvilket jeg vil vende tilbage til (side 39).

Jeg ser ingen nødvendighed af at vælge mellem at forholde sig udelukkende til den ene eller den anden tilgang. Hvis professionsudøverens vil understøtte barnets alsidige personlige udvikling og udvikle barnets identitet, er det relevant både at se på retningen af litteraturens påvirkning og den styrke, med hvilken

påvirkningen kan forventes at ske. Det er karakterens potentiale som rollemodel og læserens mulighed for at kunne identificere sig med figur og univers.

Modsat vil det være en forsømmelse af litteraturens muligheder ikke at tage højde for dem. Bruner peger på det, han kalder en selvindlysende sandhed: At det er en alvorlig sag at beskæftige sig med fortællinger, selv om de også er nøglen til mange fornøjelser (Bruner 2004,103). Det ene udelukker ikke det andet. Tværtimod kan man vinde mange børns læselyst ved at tilbyde dem litteratur, som både er underholdende læsning og peger på temaer, som læseren tager seriøst. Det er væsentligt at holde sig for øje, at dannelsesforståelsen har ændret sig på væsentlige punkter siden 1500-tallet. Dannelse ses ikke længere som et normativt endemål, men i højere grad som en individuel proces, som man tager aktivt del i. Klaus P. Mortensen sammenfatter dannelsesbegrebets historie i artiklen *Dannelse på dansk*. Her henfører han vendepunktet til slutningen af 1700-tallet. Hvor dannelse før det tidspunkt sigtede på det naturfrembragte, flyttes fokus til det kulturelle forstået som det menneskefrembragte. Lige så vigtigt er det, at målet for dannelse ikke længere kan iagttages i det ydre (handling, vaner, påklædning osv.). Hvis eller når en persons dannelse er synlig, er det i forbindelse med, at indre værdier osv. kommer til udtryk, f.eks. i en bestemt handling (Mortensen 1998,39). Det modsatte kan ikke sluttes. At sige tak kan være udtryk for taknemmelighed, men kan også være en kalkuleret måde at højne sandsynligheden for at få noget næste gang.

Mortensens artikel har afsæt i danskfaget i gymnasiet, og for ham bør målet med litteraturundervisningen være at opbygge en *"reflekteret selv- og samtidsforståelse, dvs. en forståelse, der omfatter en bevidsthed om sig selv som socialt og historisk betinget"* (Mortensen 1998,50). Det er dannelse gennem læsning, som er i spil. Mortensen skriver videre, at definitionerne skal ses som helt *"kontante faglige størrelser"* for at undgå, at de bliver for *"altfavnende og dermed konturløse"*. En væsentlig funktion ved (god) litteratur er, at teksten ikke

bliver ringere af at blive læst flere gange, tværtimod. Vælger læseren tekster, som er tilpas komplekse og samtidig langtidsholdbare/slidstærke, får hun mulighed for at afdække nye sider af teksten som følge af den udvikling, der er sket med ham/hende i mellemtiden. Man kan ikke bade i den samme flod to gange, som Heraklit (540 – 480 f.v.t.) sagde. Enten er floden forandret, eller også er man selv. På samme måde forholder det sig med litteratur. Har man en gang læst en tekst, har man forandret sig. Hvis man så læser teksten igen, oplever man, at teksten også har forandret sig.

"Danskfaget har ikke patent på dannelse – lige så lidt som skolen for øvrigt har det," skriver Mortensen. Mulighederne for en kompetent guidning af dannelse (i det omfang der kan tales om en sådan) er dog størst under fagligt tilrettelagte rammer. Mortensen slipper heller ikke sit materiale, danskundervisning, helt, idet han fortsætter: *"Danskfaget må derfor tænkes igennem i sin fulde udtrækning fra første klasse til tredje G"* (Mortensen 1998,64). Jeg kunne i dette masterprojekt tilføje: "... og derudover også daginstitutioner, børnehaveklasse og SFO" (og i øvrigt også andre uddannelsesmuligheder efter grundskolen end gymnasiet).

At dannelse opfattes som en proces snarere end et endemål ses også af, at de pædagogiske læreplaner taler om, at *"den pædagogiske læreplan skal indeholde mål og eventuelle delmål for, hvilke kompetencer og erfaringer den pædagogiske læringsproces skal give børn mulighed for at tilegne sig"* (§ 3, min understregning, BWA) og det skal fremgå: *"hvordan dagtilbuddet dokumenterer og følger op på, om den pædagogiske læringsproces leder frem imod de opstillede mål"* (§3, stk. 4, min understregning, BWA).

Lovteksten peger mod en aktiv proces i barnet, hvor det er processen og ikke målet, som skal dokumenteres. Det er dagtilbuddets pædagogiske planlægning og tilrettelæggelse af barnets muligheder for at tilegne sig kompetencer og erfaringer, som er i fokus.

Selv om litteraturens påvirkning af læseren har været genstand for debat i århundreder, har forskning ikke entydigt kunne dokumentere effekten. Derimod ved vi, at børns evne til at høre, forstå og huske falder, når de er i affekt. Den indsigt foreskriver, at man taler med børnene om (tidligere og potentielle) konfliktsituationer i en atmosfære af tryghed og ro. Jeg vil derfor tillade mig at indtage den position, at man ved at etablere en tryk situation i forbindelse med læsning – gerne en situation præget af læselyst – højner barnets mulighed for at have udbytte af læsningen.

7.2 *Delkonklusion*

Litteraturens og især karakterens påvirkning af læseren kan angribes med to tilgange. Den ene tilgang forholder sig til retning af påvirkning: Er fortællingens morale og karakteren forbilledlig eller leder det barnet på afveje? Den anden tilgang forholder sig til den styrke, påvirkningen må formodes at have. Jo større mulighed for identifikation, jo større påvirkning. Det er muligt at benytte sig af begge tilgange, for professionsudøveren kan det endda være relevant, idet man kan fremme både læselyst og identitetsdannelse. Møller, Skov Nielsen og Mortensen abonnerer ikke på den opfattelse, at læsningen skulle have nogen særlig moralsk påvirkning på børnene.

I min egen optik er debatten historisk. Det er muligt, at litteraturens påvirkning har været dokumenterbar på et tidspunkt, hvor barnet ensidigt mødte ulykkehistorier og andre moraliserende tekster, som supplerede en moral, som barnet mødte i hjemmet, i skolen osv. I dagens medielandskab møder barnet multiple holdninger og opfordres i øvrigt til at danne sin egen identitet. I en sådan hverdag kan enkeltstående påvirkninger næppe have særlig stor betydning.

Gennem tiden har der været stor opmærksomhed på børnelitteraturens påvirkning af barnets dannelse og moral. I de beskrevne kilder er det særligt

risikoen for en uønsket påvirkning, som fremhæves. Argumenterne mod et overdrevent brug af bøger lægger sig meget tæt op af senere tiders advarsler mod tegneserier, rockmusik og (i nutiden) digitale medier. Synet på børnelitteratur som potentiel kilde til skadelig påvirkning af barnet er ikke forsvundet i dag. Aktuelt ses det russiske forbud mod *Karlsson på Taget*, som blev offentliggjort undervejs i masterprojektet.

Dette masterprojekt taler om karaktererne som identifikationsmodeller snarere end rollemodeller. Karakterens effekt som rollemodel er tvivlsom og primært historisk funderet. Det betyder ikke, at det ikke kan have en betydning, men mulighederne for identifikation er af større interesse for det børnelitterære arbejde i pædagogisk praksis.

Historisk set har dannelse været opfattet som at nå frem til et bestemt punkt. I dag er daginstitutioner og skole underlagt et lovgrundlag mm., som lægger vægt på den individuelle identitetsdannelse hos mennesket, her hos barnet.

Børnelitterært arbejde kan ses som en blandt flere tilgange til samtaler om eksistentielle emner med barnet.

8 Karakteren som en analytisk tilgang til børnelitteratur

I dette afsnit tager jeg afsæt i Lis Møllers tilgang til karakteren i litteratur (Møller i Kjældgaard m.fl. 2012,45-55). Møller beskæftiger sig med litteraturen som en måde at træne sig i at aflæse andre, fordi læseren gennem litteraturen får direkte adgang til, hvad karakteren tænker. Møller beskriver tre typer af karakter: den mimetiske karakter, den tematiske karakter og den funktionelle karakter, og masterprojektet giver eksempler på de tre typer i børnelitteratur.

Efter et tredveårigt fravær vendte karakteren tilbage til litteraturforskningen fra omkring 1990'erne. Møller ser dette fravær som en konsekvens af tidsånden og med afsæt i Aristoteles' underordning af karakteren i forhold til den fortællende handling. Nu er der atter fokus på, hvorfor vi betragter fiktive personer, som om de var virkelige. Uagtet, at der ses en vigende skelnen mellem fiktive og faktiske karakterer, forstås begrebet i dette masterprojekt fortsat som fiktiv karakter.

Karakteren giver en tilgang til litteraturanalyse. Det at engagere sig i de fiktive karakterer er ifølge Møller et væsentligt aspekt i at læse fiktion (Møller i Kjældgaard m.fl. 2012,45). Det giver professionsudøveren en særlig opgave i forhold til børn med lave empathiske kompetencer, idet *"en opsigtsvækkende undersøgelse har påvist, at autister, der savner evnen til mind reading, heller ikke viser interesse for fiktion (Simon Baron-Cohen i Mindblindness; omtalt i Zunshine 2003). Undersøgelsen peger på, at vi vitterlig læser fiktive karakterer, som vi "læser" vore medmennesker – med samme del af hjernen"* (Møller i Kjældgaard m.fl. 2012, 47). Til brug for denne aflæsning af andre benytter vi den antagelse, at andre har en tanke, som adskiller sig fra vores, selv om den ligner. Mennesker med autistiske træk har sværere ved at afkode både reale og fiktive personer. Møller påpeger, at man kan bruge litteraturen til at blive bedre til at aflæse andre. Litteraturen tilbyder noget, som er udelukket i den reale verden: Direkte adgang til andres tankegang.

Møller konkluderer, at autistiske træk skaber en barriere for indlevelsen også i fiktive karakterer. Det genkender jeg bl.a. i casen om *Gummi-Tarzan*, som jeg beskrev i indledningen til dette masterprojekt. Drengen med autisme ser ikke potentialet i at bruge skønlitterære tekster som kilde til øget forståelse for andre mennesker gennem observation af litteraturens karakterer. I stedet forholder han sig til den naturvidenskabelige læring, litteraturen giver ham. I tilfældet *Gummi-Tarzan* er det korrekt set, at omfanget af naturvidenskabelig læring er meget beskedent, idet der er tale om en fantastisk fortælling.

8.1 *Mimetiske, tematiske og funktionelle karakterer*

Møller opererer med tre typer af karakterer: mimetisk, tematisk og funktionel. Her skal redegøres for forskelle i deres fremstilling og betydning, da de bliver anvendt i analysen af udvalgte værker sidst i masterprojektet.

Den mimetiske karakter er "det mulige menneske", hvor potentialet for en en-til-en identifikation er størst. Læseren forsøger at forstå den mimetiske karakters motiver, hvilket muliggør en empatisk forholden sig til denne. Det er gennem den mimetiske karakter, identifikationen opstår i læseren. Der er tale om det, E.M. Forster kalder runde karakterer, som "*er i stand til at overraske på overbevisende måde. En karakter, der overrasker, men ikke overbeviser, er en flad, som foregiver at være rund. Flade karakterer rummer nemlig ikke udviklingsmuligheder; de er typer. I reneste form er de bygget op over en enkelt egenskab (eksempelvis "gerrighed) eller en enkelt idé"* (Møller i Kjældgaard m.fl. 2012,48 [original tegnsætning, BWA]).

Kenneth Bøgh Andersen har ved flere lejligheder omtalt sit forfatterskab, hvor han tilsigter, at karaktererne agerer realistisk indenfor rammerne af værkets univers, når universet først er accepteret af læseren, hvor fantastisk og urealt det end måtte være. I tetralogien *Den store Djævlekrig* udvikler hovedpersonen Filip sig fra en "*rigtig artig dreng*" (Bøgh Andersen 2008,bagsidetekst) til et individ

med flere facetter. Han bliver bind for bind mindre og mindre tro mod sine oprindelige idealer og værdier. I sidste bind, *Ondskabens engel*, bruger han endda sine onde sider i helhedens gode tjeneste, f.eks. ved at benytte sig af tortur. Det sker i en glidende overgang, hvor ikke alene Filip men også læseren gradvist og relativt ubemærket accepterer, at sådan må det være indenfor de rammer, seriens univers repræsenterer.

Tematiske karakterer er flade eller monoegenskabelige. De kan fremstå som karikaturer, men fungerer ofte som faste holdepunkter i en tekst. De rummer et latent udviklingspotentiale, som ikke kommer til udfoldelse i løbet af teksten. Eksempelvis kan nævnes mange bipersoner i Ole Lund Kirkegaards forfatterskab: Mange af mødrene lider af rengøringsvanvid, smeden er den koleriske børnehader, gymnastiklæreren er konkurrencefanatiker osv.

Den sidste karaktertype, Møller omtaler, er de funktionelle karakterer, som tjener som tandhjul, som får en handling til at bevæge sig. Det er bipersoner, som er nødvendige for handlingen, men som enzymer indgår de ikke en udveksling med de øvrige personer. Et eksempel på en funktionel karakter ses i *Mio, min Mio* hos fru Lundin, som giver Bo Vilhelm Olsson et æble og beder ham lægge et brev i postkassen. Det er årsagen til, at drengen møder en ånd (endnu et eksempel på en funktionel karakter), som bringer ham til Landet i det Fjerne.

8.2 *Delkonklusion*

Der er atter opmærksomhed på karakteren efter et kortvarigt fravær i litteraturforskningen. I masterprojektet er det den fiktive karakter, som er objektet for undersøgelsen, uagtet at der er en flydende overgang mellem fiktive og faktiske karakterer.

Det er undersøgt, at mennesker med autismespektrumforstyrrelser har lavere interesse for fiktion end andre. Jeg vil drage den konsekvens at flytte mit valg af

litteratur mod værker, som også indeholder faktuel viden, hvad enten det er bøger med afgrænsede faktuelle og fiktive afsnit eller egentlige fagbøger.

Det er muligt at identificere Møllers tre typer karakterer, den mimetiske, den tematiske og den funktionelle, i konkret børnelitteratur, her hhv. *Den store Djævlekrig*, Ole Lund Kirkegaards forfatterskab og *Mio, min Mio*.

9 Tomme pladser

Her vil jeg redegøre for Wolfgang Iser's begreb, tomme pladser (*Leerstellen*). Jeg inddrager Lis Møller, Jerome Bruner og Henrik Skov Nielsen, som byder på tilgange til at forstå tomme pladser. Møller bruger oversættelsen *tompladser*, Bruner kalder det forstyrrelser uden nødvendigvis bevidst at referere til Iser, og Skov Nielsen bruger begrebet præsuppositionsfejl.

Wolfgang Iser har beskæftiget sig med forholdet mellem på den ene side genkendelighed og på den anden side forstyrrelse ved læsning. Han opstiller to ekstremer. Det ene ekstrem er, at tekstens verden kan forekomme urealistisk (fantastisk) og direkte modsige læserens egne erfaringer. Her er det ikke et kriterium, om kunne ske i virkeligheden. Det andet ekstrem er, at teksten forekommer banal, fordi der er en meget høj grad af overensstemmelse mellem teksten og læserens egne erfaringer. Iser bruger betegnelsen *ubestemthed* om den manglende overensstemmelse mellem tekstens virkelighed og læserens virkelighed. Gennem læseprocessen *normaliserer* læseren ubestemtheden. Det sker gennem en proces, hvor læseren relaterer tekst og det reale til hinanden. Teksten kan f.eks. ses som et spejlbillede af den reale verden. I enkelte tilfælde kan det ikke lade sig gøre at normalisere ubestemtheden. Det må læseren reagere på, og Iser kommer med to forslag: Enten lægger læseren afstand til bogen (hvilket kan forstås som at standse læsningen), eller han korrigerer sin egen indstilling til den nyerehvervede vinkel (Iser 1996,108-109).

For Iser er det centrale, at den litterære tekst kan levere en balance, som tilbyder tilpas forstyrrelse for læseren. Afstanden mellem tekstens virkelighed og læserens virkelighed betegner han *tomme pladser* (*Leerstellen*, Lis Møller bruger oversættelsen *tompladser*). Balancen findes, når det der skabes *kombinationsmuligheder* (fortolkningsmuligheder). ”Dette ville dog være umuligt, hvis ikke teksten selv indeholdt et vist mål af tomme pladser, som overhovedet først kunne skabe et spillerum for udlægningen af teksten, og gøre det muligt at

tilpasse den til forskellige sammenhænge (...) Mindskes omfanget af tomme pladser i en fiktiv tekst, står den i fare for at kede sine læsere, idet den konfronterer dem med en stigende grad af bestemthed” (Iser 1996,112).

Lis Møller beskriver indirekte risici ved det modsatte (at teksten er for svært tilgængelig), idet hun refererer Stanley Fish for at kalde sin læser *den informerede læser*, som er kendetegnet ved tre forhold: For det første behersker den informerede læser det sprog, teksten er skrevet i. Det skal både forstås konkret som (national)sprog og som indsigt i det univers, forfatteren har benyttet sig af (evt. skabt til lejligheden). For det andet forstår den informerede læser, hvad det er, teksten vil. I hvert fald er hun i stand til at skabe en mening ud af teksten. For det tredje er læseren i stand til at drage paralleller til anden litteratur. Det kan ske ved at genrebestemme teksten eller ved at finde referencer og intertekstualitet (Møller i Kjældgaard m.fl. 2012,174-175). Dermed underforstået, at den læser, som ikke besidder de tre egenskaber, vil mangle væsentlige redskaber til at afkode teksten.

Idealet er således en tilpas forstyrrelse af læseren. At en tilpas forstyrrelse virker befordrende på interessen for en fortælling og fremmer narrativ aktivitet (her forstået som spørgelyst) ses af et studie af Joan Lucariello, som Jerome Bruner beskriver i *Mening i handling*. En gruppe børn på fire til fem år præsenteres for to historier. Den ene er en fortælling om en fødselsdag, hvor børnene allerede har et relativt fast billede af, hvad de mener, der hører til i fortællingen ud fra erfaringer både på førstehånd og fra fortællinger med et lignende tema. Bruner taler om *kanonitet* (Bruner 1999,81). Den anden historie er en fortælling om et besøg af en jævnaldrende fætter eller kusine. Her er der større åbenhed for variationer. Begge fortællinger udsættes for *varianter* eller *skævheder*: Eksempelvis slukkes lysene med vand af fødselsdagsbarnet, som er ked af det. Hvor varianterne i fødselsdagsfortællingen repræsenterer *”krænkelser”*, beskrives de i fætter/kusine-fortællingen blot som *”lidt underlige”*.

Fætter/kusine-fortællingen i variationer med skævheder fremkaldte fire gange så mange narrative udbygninger som standardudgaven uden skævheder.

Krænkelserne i fødselsdagsfortællingen afstedkommer ti gange så mange udbygninger fra børnenes side end varianterne af fætter/kusine-fortællingen, altså en faktor 40 i forhold til en fortælling, som ikke giver anledning til undren over konflikter mellem forforståelse og faktisk tekst.

Denne synsvinkel beskriver Møller således: "*Gennem indlevelse i litterære karakterer får man mulighed for at afprøve forskellige mulige identiteter og gennemspille alternative scenarier – og som titlen på Booths bog [The company we keep, BWA] antyder, kan man som læser komme i dårligt såvel som godt selskab*" (Møller i Kjældgaard 2012,53).

Leerstellen-begrebet finder jeg også i en variation hos Henrik Skov Niensens beskrivelse af præsuppositionsfejl (Skov Nielsen i Kjældgaard m.fl. 2012,180). Jeg genkender det i et element, som kan være til stede i fiktion: At teksten antager, at læseren allerede genkender karakteren, miljøet eller handlingen, på trods af at forfatteren ved, at hun (læseren) ikke har hørt om det tidligere.

Dermed sættes læseren gennem teksten i en position, hun ikke har. Det hører med til læsekoden: At læseren ikke alene får indsigt i (fiktive) karakterers liv og for en dels vedkommende også tanker og forestillinger, men også inddrages som en intim bekendt af disse. Det ses f.eks. af, at karaktererne ikke nødvendigvis præsenteres for læseren. Tværtimod kan man så at sige dumpe lige ned i en handling for så at skulle følge med derfra, evt. med lejlighedsvis flashbacks til oplysning. Som tidligere omtalt kan det kun ske, hvis afstanden mellem teksten og læserens oplevede verden ikke er for stor.

Det kan f.eks. ses i forskellen mellem, hvordan Ole Lund Kirkegaard indleder *Lille Virgil*, og hvordan Kenneth Bøgh Andersen indleder *Djævelens lærling*:

"I et hønsehus i en lille by boede der en dreng ved navn lille Virgil" (Kirkegaard 2003,9).

"Filip kunne høre ham. Skridtene, der lød som en hvisken i den tavse cykelkælder" (Bøgh Andersen 2005,5).

I *Lille Virgil* får vi allerede i første sætning en lang række oplysninger: Lille Virgil er en dreng, han bor i et hønsehus, som ligger i en lille by. I *Djævlens lærling* får vi kun at vide, at nogen (et menneske eller et dyr eller endda muligvis et fantasivæsen, bogens titel taget i betragtning), som hedder Filip, kan høre nogle skridt i en cykelkælder. Først senere i teksten møder læseren en række yderligere oplysninger, som gør hende i stand til at udfylde de tomme pladser. Filip er en dreng, han opholder sig i historiens begyndelse i cykelkælderen på skolen i en ikke nærmere angivet by, og skridtene kommer fra plageånden Søren.

9.1 *Delkonklusion*

En tilpas forstyrrelse af læseren vil modvirke to u hensigtsmæssige ekstremer: At læseren keder sig og at læseren ikke vil kunne afkode teksten. Wolfgang Isters begreb *tomme pladser* forholder sig til en balance mellem disse to ekstremer. Det er muligt at sammenkæde Isters begreb med begreber hos andre kilder: forstyrrelser hos Bruner og præsuppositionsfejl hos Skov Nielsen.

10 En pædagogisk-psykologisk tilgang til udvikling

Dette afsnit tager udgangspunkt i dele af Jean Piagets teori, som vil kunne inddrages i arbejde med børnelitteratur. Jeg har blandt Piagets begreber valgt adaptationsbegrebet, fordi jeg ser en parallelitet til Iwers begreb *normalisering*. Endvidere er karakteristika i det præoperationelle stadie fra Piagets stadieteori afspejlet i den valgte børnelitteratur, hvilket gør ham interessant for dette masterprojekt. Endelig er Piaget stadig en meget brugt teoretiker blandt pædagoger og lærere såvel som på professionsuddannelserne, derfor forudsætter jeg, at både professionsudøvere og studerende kan motiveres yderligere til at arbejde med børnelitteratur ved at blive gjort bekendt med, at der er en sammenhæng mellem Piaget og aktuel dansk børnelitteratur.

Adaptation er en ligevægtsproces, som sker ved en vekselvirkning mellem assimilation og akkomodation. Ved assimilation bearbejdes sanseindtryk i overensstemmelse med de strukturer, forforståelser og syn (menneskesyn, verdenssyn osv.), man allerede har. Ved akkomodation nedbrydes og genopbygges strukturer, forforståelser og syn.

Ved assimilation tilpasses omgivelser og nye indtryk til eksisterende strukturer/tænkemåder. Ved akkomodation tilpasses strukturer/tænkemåder til nye erfaringer/ny viden.

En succesfuld adaptation er imidlertid ikke en sluttetilstand. Piaget ser det i højere grad som en midlertidig base, fra hvilket en ny ligevægtsproces kunne tage afsæt. Han pointerer, at ligevægten ikke er et fast mål eller en tilstand og heller ikke en underordning af samfundet eller familien. Det er en konstant og aktiv stræben mod bedre erkendelsesmåder og bedre tilpasning. Hvor adfærdspsykologer mener, at mennesket blot reagerer på sit miljø, udvikles mennesket ifølge Piaget ved at agere, handle aktiv og med hensigt (Jerlang 1988,237 og 1999,263).

10.1 Piaget og Iser

Læg mærke til, hvor tæt Piagets adaptationsbegreb nærmer sig Wolfgang Iser, idet man kan se Iseres *omskrivning* som en pendant til Piagets *assimilation* og Iseres korrektion af egen indstilling som pendant til Piagets *akkomodation*.

Når Iser taler om *omskrivning*, betegner han en proces, hvor læseren bearbejder indtryk fra teksten ud fra den forestilling, hun har i forvejen. Det nye tilpasses den virkelighedsopfattelse, læseren allerede har. Jeg må indføje, at det ikke er det samme som at tro, at teksten *er* en gengivelse af virkeligheden. Læseren behøver ikke tro på *Landet i det fjerne* for at kunne uddrage noget af *Mio, min Mio*. Omskrivningen kan også tage udgangspunkt i antagelsen "hvis nu *Landet i det fjerne* fandtes, hvad kunne man så forestille sig..." og bygge videre derfra.

Piaget ville kalde en sådan form for læsning for *assimilation*, fordi læseren ikke er nødt til at ændre på sine egne forforståelser (Piaget kalder det strukturer).

Teksten bliver blot holdt op mod de allerede lejrede erfaringer, refleksioner og øvrige sanseindtryk. Læseren forandres ikke i nævneværdig grad, men lægger blot et lag på den eksisterende erkendelse.

Modsat forholder det sig med akkomodation, som jeg ser afspejle Iseres andet forslag til at reducere ubestemtheden: at hun korrigerer sin egen indstilling. Man kunne sige, at teksten gør læserens verden større. Piaget ville bruge betegnelsen akkomodation og indtænke det som en del af adaptationsprocessen. Læseren lader sig ikke passivt forme af teksten, derimod ses akkomodation som en aktiv afprøvning af nye synsvinkler, som internaliseres, hvis det fremstår meningsfyldt.

Søgningen mod en ligevægt mellem *assimilation* og *akkomodation* adskiller sig ikke fra andre typer ligevægt, mennesket søger, eksempelvis ligevægten mellem varme og kulde. Iser taler om tilpas forstyrrelse af læseren, når omfanget af *Leerstellen* beskrives. Det kan ses som et andet udtryk for det, Piaget kalder

ligevægt: At der ikke er for lidt og ikke for megen undren, når teksten læses. Læseren keder sig ikke, men bliver heller ikke sat af.

Kirsten Grønbæk Hansen giver et eksempel på en adaptation i fysikernes verden, nærmere bestemt fra astronomien omkring år 1543. Assimilering beskrives således: *"Man kan sige, at astronomerne hidtil havde assimileret den viden, de allerede havde fået gennem deres stjernekyggeri, selv om det blev stadig vanskeligere at få det til at passe sammen,"* og Grønbæk Hansen fortsætter angående akkomodation: *"Kopernikus foretager, som den første vi kender til, en akkomodation i forståelsen af stjernehimlen og ændrer ved de strukturer og forestillinger han havde for at tilpasse sig de nye beregninger, han fik"* (Grønbæk Hansen i Richie 2007,31 [original tegnsætning, BWA]).

10.2 Den præoperationelle periode

Piaget opfattede børns erkendelsesstrukturer som kvalitativt forskellige fra voksnes og ikke blot *"en mindre målestok af voksnes"* (Jerlang 1988,233 og Jerlang 1999,260). Dette kan ses som en relevant parallel til debatten om børnelitteratur i forhold til voksenlitteratur eller litteraturen som helhed: Har børnelitteraturen sin egen eksistens eller er den en formindsket, endda muligvis forsimplet, udgave af (voksen)litteraturen? Denne parallel vil ikke blive yderligere berørt i dette projekt men inddrages i perspektiveringens side 55.

Piaget ser barnet som et socialt væsen, dog fødes mennesket *"autistisk"*, det vil sige, at barnet *"erkendelsesmæssigt forstår sig selv som hele verden – som et centrum"*. (Jerlang 1988,243 og 1999,271-272). Den autistiske, selvcentrerede, tankegang udfases ved normal udvikling i løbet af den præoperationelle periode (fra to til seks-syv år) og vil derfor kunne afstedkomme konflikt omkring overgangen fra børnehave til skole i fællesskaber, hvor den stadig er til stede hos en del af børnene. Om første trin i den præoperationelle periode, det prækonceptuelle trin (ca. to til fire år) skriver Jerlang bl.a.: *"Barnet er i hele dette*

stadium strukturelt bundet til en centreret (egocentrisk) tænkning. Barnet forstår endnu ikke, at der findes andre synsvinkler end dets egne, og det medfører, at det tror, at alle andre tænker og oplever på samme måde, som det selv gør” (Jerlang 1999,285-286). Citatet er identisk i Jerlang 1988,255 med den undtagelse, at *stadium* blev benævnt *stadie*. I øvrigt bruges *stadie/stadium* her om de første to perioders i alt otte trin eller deltrin, betegnelser som bruges i flæng og synonymt.

Barnets forståelse af sig selv har naturligvis relevans for litteraturformidling til børn i denne aldersgruppe. Piagets beskrivelse af den præoperationelle periode peger på, at barnets identifikationsproces i forhold til tekstens karakter vil fungere anderledes end hos den voksne læser. For barnelæseren vil det i højere grad end hos voksne være et enten/eller: Enten forstår hun sig som karakteren i bogen eller også gør hun ikke. Enten er historien relevant for barnet eller også er det ikke. Jerlang kalder det fravær af subjektivitet og giver som eksempel, at barnet kan efterligne andres handlinger og derefter tro, at hun selv fik ideen. Overført til læsning af børnelitteratur vil det betyde, at barnet ikke blot genkender elementer i sig selv i karakteren. Barnet er den karakter, som bruges som identifikationsfigur – oftest hovedpersonen. I hvert fald indtil bogen lukkes. Det er det vidunderlige ved fiktion: Det ene øjeblik kan man være helt opslugt af den, det næste øjeblik er man godt klar over, at det ikke er dokumentation af faktiske begivenheder og personer.

For litterært arbejde med børn er det også væsentligt at have for øje, at børn i begyndelsen af den præoperationelle periode forstår omverden anderledes end (de fleste) voksne (Jerlang 1988,255+ og 1999,286+). Det får indflydelse på barnets forudsætninger for at kunne afkode en tekst. Her vil jeg nævne egocentricitet, animisme, magisk tænkning, fænomenologisk kausalitet og nominal realisme som de væsentligste karakteristika.

Ved animisme forstås det, at barnet opfatter alle ting og væsener, som var de levende og kunne tænke og føle. Piaget brugte selv som eksempel, at børn havde

fortalt ham, at nogle bjerge var små og andre store, fordi de små bjerge voksede sig store efterhånden. Hvis barnet vælter med stolen, siger hun "dumme stol". Der er derfor ingen undren over fabler, hvor dyr eller endda døde ting har en adfærd meget lig menneskers. Det disneyske univers vil uden at støde på modstand kunne udforskes af et barn i den præoperationelle periode. Hvilket det i parentes bemærket også bliver.

Barnet tror, at begivenheder og genstande er til, fordi enten mennesker eller en gud har en mening med det. Det kalder Piaget artificialisme. Det kan f.eks. være månen, som i barnets forståelse lyser, for at vi mennesker kan se om natten. Ting er til for vores skyld (eller for en guds). Det kunne muligvis forstærkes eller bekræftes ved en fortæller, som henvender sig direkte til læseren. Dette kneb hos forfatteren kunne godt få det til at fremstå, som om bogen er skabt for læserens skyld, vel at mærke den enkelte læser, et "du". Som når Astrid Lindgren afbryder sig selv i fortællingen om *Da Emil udførte en bedrift, der fik hele Lønneberg til at juble og slå en streg over alle hans skarnsstreger* og henvender sig til læseren, endda med en reference til, at det har hun gjort før: "*Hvis du skulle have glemt, hvad palt er, må jeg hellere fortælle dig det igen...*" (Lindgren 2002,423).

Ved magisk tænkning forstår Piaget det ræsonnement hos barnet, at der er en direkte linje mellem tanken og det, som sker. Hvis man ønsker nogen ondt, sker det for dem. Det gælder i øvrigt også drømme: Når barnet har drømt noget, er det overbevist om, at det kommer til at ske i virkeligheden. Når et ønske ikke går i opfyldelse, skuffes barnet. Magisk tænkning ses meget udpræget i flere af Ole Lund Kirkegaards bøger. Eksempelvis i *Otto er et næsehorn*, hvor Topper ved hjælp af en magisk blyant kan fremkalde de ting, han tegner. I *Gummi-Tarzan* er temaet beskrevet helt konkret ved de ønsker, Ivan får opfyldt.

Barnet tror fejlagtigt, at hændelser, som sker i en bestemt rækkefølge, har en årsags-virkning-sammenhæng. Det betegnes fænomenologisk kausalitet. At

barnet bliver trøstet med en bamse eller en sut (eller en bog) bliver fortolket sådan, at det er bamsen eller sutten (eller bogen), der trøster. Historien fortsætter, *fordi* jeg bladrer i bogen. Dagen begynder, fordi hanen galer.

Et sidste karakteristika, som udfases i løbet af den præoperationelle periode, er nominal realisme, som ofte bruges i litteraturen: Genstande og personer har de egenskaber, deres navne antyder. Jerlang bruger eksemplet løvstikke, som på grund af navnet bliver tænkt som en stikkende plante. Eksempler fra børnelitteraturen er Kenneth Bøgh Andersens *Den store Djævelkrig*, hvor hovedpersonen hedder Filip Engell (flere personer ved navn Filip har haft betydning i kristendom, bl.a. en af Jesu disciple; og Filips efternavn henviser til engle), og jegfortælleren Martin i Mette Hegnbøl Mortensens *Møgungen*, som udelukkende omtaler sig selv med titelfigurens øgenavn.

10.3 Piaget og Bruner

På linje med Piaget betragter Bruner den lærende som en aktiv medskaber af viden, han er ikke blot en passiv modtager (Smidt 2013,37). Derimod var Bruner uenig med den indbyggede passivitet i Piagets stadieteori. Bruner tænkte ikke stadier som afgrænsede perioder i individets udvikling, men så en overlapning mellem de tre faser, han opererede med: den enaktive fase, den ikoniske fase og den symbolske fase (Smidt 2013,38 og Bruner 1999,15). I den enaktive fase er viden knyttet til at gøre tingene. I den ikoniske fase kan viden være repræsenteret eksempelvis ved et billede af det, vi ved. I den symbolske fase kan viden være repræsenteret ved symbolske systemer som f.eks. sprog og matematik. Bruner ser i højere grad disse faser som forskellige former for viden, end han ser dem som efter hinanden følgende perioder i et udviklingsforløb. Dog ser han en udviklingsmæssig progression, hvor den enaktive fase er mest "*elementær*", og den symbolske fase er udtryk for et mest avanceret stadium.

10.4 Delkonklusion

Der kan ses en sammenhæng mellem Iser's begreb normalisering og Piagets adaptationsbegreb. Begge begreber beskriver en proces, hvor mennesker (hhv. læsere) er i en vekselvirkning mellem det nye og det kendte. Hvor Iser taler om omskrivning, taler Piaget om assimilation, hvor det nye tilpasses allerede tilstedeværende strukturer og ikke forandrer mennesket (hhv. læseren) i væsentligt omfang. En anden del af normaliseringen hos Iser er *korrektion*, som modsvarer Piagets akkomodation, hvor de kendte strukturer tilpasser sig nyt. Omskrivning og korrektion er dele af normaliseringen hos Iser, ligesom assimilation og adaptation er to delprocesser i stadig vekselvirkning, som tilsammen giver adaptationen. Begge kilder taler om en dragning mod en ligevægt mellem de to delprocesser.

Flere karakteristika ved den præoperationelle periode kan genfindes i børnelitteraturen. Jeg har fremhævet det autistiske i barnet, her ikke forstået som den psykiatriske diagnose men som en egocentreret tankegang, som er et normalt træk hos børn i starten af den præoperationelle periode. Derudover har jeg givet eksempler på animisme, magisk tænkning, fænomenologisk kausalitet og nominal realisme i børnelitteratur.

11 Analyse af udvalgte værker

I dette afsnit demonstrerer jeg, hvordan de begreber fra litteraturteori og pædagogisk-psykologisk teori, jeg har præsenteret tidligere i masterprojektet, kan anvendes i en analyse af konkret primærlitteratur. Til det brug anvendes to titler af Renée (Helmig) Toft Simonsen, *Wilbur, en møgunge* og *Alle er gode til noget*. Værkerne er udgivet af ADHD-foreningen og dermed ikke af et traditionelt børnelitterært forlag, hvilket i sig selv gør dem interessante, idet de repræsenterer en del af børnelitteraturen, som ikke er undersøgt i særlig høj grad i modsætning til den forlagsudgivne litteratur. Jeg har dog udvalgt de to værker af andre årsager. Det er værker, hvor masterprojektets begreber kan bringes i spil: Ud over at give et kort resume af handlingen i de to udvalgte værker vil jeg analysere forekomsten af de tre typer karakterer, Møller beskriver (mimetisk karakter, tematisk karakter og funktionel karakter). Jeg vil udpege tomme pladser, jævnfør Iser. I det omfang, der er tale om kanonitet i Bruners forstand, vil den blive angivet. Jeg vil angive eksempler på centrale begreber i Piagets føoperationelle periode: egocentrisitet, animisme, magisk tænkning, fænomenologisk kausalitet og nominel realisme. Endelig vil jeg undersøge værkerne for indhold af rollemodeller og muligheder for identifikation og genkendelighed.

Begge værker beskriver et barns (i *Alle er gode til noget* er det i skikkelse af et antropomorfiseret dyr) reaktioner på hverdag i en skolekontekst, som er svær for barnet. Begge børn går i en af skolens yngste klasser og i begge værker indgår letgenkendelige potentielt konfliktskabende situationer.

11.1 *Wilbur, en møgunge*

Wilbur går i 4.b og er en dreng, som har mange konflikter i løbet af sin dag, begyndende med en morgentræthed, som gør det svært at komme ud af sengen. Første kapitel er et langt tilbageblik på situationer, hvor Wilbur er blevet

misforstået i skolen. Med en enkelt lærer som undtagelse bliver Wilbur rettet på, skældt ud og underkendt.

I sløjde falder Wilbur over en taske og ødelægger derved det askebæger, han er ved at lave til morfar. Han kommer op på "inspektørens" kontor, og der ringes efter hans mor. Det bliver et vendepunkt i historien, for Wilburs mor taler længe med inspektøren. I stedet for at skælde Wilbur ud eller tage ham med på arbejde, som hun tidligere har gjort, inviterer moren ham på is på en cafe og taler med ham om, at han er særlig og opfatter sine omgivelser anderledes end andre børn. En anden dag har han en samtale med Inger, som blot tituleres *damen*. Hun hjælper Wilbur med at forklare klassen, at han har et usynligt handicap, som hedder ADHD og får ham til at gøre og sige ting, inden han når at tænke sig om.

De kommende dage sker der ændringer i klassen: Læreren skriver en dagsorden på tavlen i begyndelsen af hver skoledag, og Wilbur får en sensorpude og ting, som kan holde hans krop beskæftiget, når der er ventetid. Ikke mindst får han mulighed for at løbe en tur rundt om skolen, når uroen i kroppen bliver for stor.

I frikvarteret føler Wilbur sig lidt overladt til sin tidligere skæbne, indtil Sebastian K dukker op, tager ham i forsvar og spiller computerspil med ham. *Wilbur, en møgunge* ender med, at Sebastian K og Wilbur aftaler at tage hjem sammen næste dag og spille et computerspil sammen.

Wilbur, en møgunge er illustreret af Gabriel Diaz og holdt i et enkelt sprog, hvor ansigterne er fremhævet, hvilket meget tydeligt viser karakterernes sindsstemning. Især Wilburs humørsvingninger er prioriteret: Træthed, vrede, skuffelse, forbavselse og (på de sidste to illustrationer) stolthed og tilfredshed.

Wilbur fremstilles med andre ord som en karakter i forandring. Karakteren indeholder et potentiale, som kommer til udfoldelse efter vendepunktet i historien. Hvor han i første kapitel fremstår som en karakter i konflikt med sin

mor, lærerne og klassekammeraterne, ser vi i sidste kapitel en dreng, som er i stand til at indgå i relevante relationer. "... så gjorde Wilbur noget, han ellers aldrig havde gjort" (Toft Simonsen 2007,47): Han lader Sebastian K bestemme, hvilket computerspil de skal spille og rykker stolen, så der bliver plads til dem begge. Wilbur bliver genstand for Sebastian Ks **BEUNDRING** [med bogens typografi], da han fortæller, hvor langt han er kommet i World of Warcraft. Da de skilles på vejen hjem fra skole, laver de en aftale om at ses i skolen dagen efter. Det kan ses som en markering af begyndelsen til et helt nyt liv for Wilbur: Et liv med den ven, han ønskede sig mere end noget andet.

Udgivelsen af *Wilbur, en møgunge* gav anledning til en del medieomtale, naturligvis i første omgang accentueret af ADHD-foreningen selv. Forfatteren (som er ambassadør for ADHD-foreningen) var i forvejen kendt, og det har sikkert også bidraget til omtalen. De to professioners faglige medier var også opmærksomme på bogen, som blev anmeldt på såvel *folkeskolen.dk* (Stanek 2007) som *JAGOO* (Andresen 2007), to portaler, som anmelder børnebøger og henvender sig til hhv. lærere og pædagoger, ligesom der var et interview med forfatteren i *Børn&Unge* (Dalgaard 2007) i forbindelse med udgivelsen af bogen.

I *Wilbur, en møgunge* er der benyttet et letgenkendeligt miljø, som kan tolkes ind i Bruners kanonitet-begreb, idet hver af de enkelte episoder fortæller en realistisk situation i løbet af en skoledag for et barn med de samme problematikker som Wilbur. Wilbur fremstår således som en mimetisk karakter, idet han er det, Møller kalder et "*muligt menneske*" (Møller i Kjældgaard m.fl. 2012,47). Læseren vil kunne genkende sig selv i Wilbur, alternativt kan hun genkende de situationer, Wilbur kommer i, fra sin egen hverdag. Børn med inklusionsproblematikker vil opleve sammenlignelige episoder med en højere frekvens end andre, men alle episoder beskriver universelle konflikter for et barn. Helt i overensstemmelse med Wilburs måde at se sin omverden på i kraft af sin autisme beskrives de øvrige personer tematiske, grænsende til det

karikerede: Hans mor er stresset og fortravlet (indtil vendepunktet i fortællingen), *damen* er sød, læreren Sanne forstår ham altid, mens de øvrige lærere bare vil bestemme.

Funktionelle karakterer er også til stede i *Wilbur, en møgunge*, men de spiller en meget tilbagetrukket rolle. Pedellen er her et eksempel: Han bærer Wilburs computer op i klassen og sætter den til.

Om end fortællestemmen undervejs forklarer Wilburs handlinger, fremstår han især i begyndelsen ikke som nogen rollemodel, tværtimod. Sandsynligvis vil mange børn frabede sig at gå i klasse med en dreng, som skubber, slår og råber, som Wilbur gør det. Hans karaktertræk tjener ikke til eksempel på hverken hensigtsmæssig eller de uhensigtsmæssig adfærd, mere end de gør Wilbur almen og dermed fremmer muligheden for identifikation hos læseren. På samme måde som med handlingen vil læseren genkende Wilburs reaktioner enten fra sig selv eller fra mødet med klassekammerater, som har reageret på lignende måder ved frustration.

En lille krølle på læserens mulighed for at identificere sig med Wilbur er, at Wilbur ikke selv er klar over det, som læseren hurtigt gætter: At Wilbur opfatter situationerne anderledes, end kammeraterne og de voksne omkring ham gør. Hvis man udvider betydningen af *Leerstellen*-begrebet lidt, kan man sige, at læserens potentiale for at udfylde de tomme pladser i mange tilfælde er større end karakteren Wilburs eget potentiale er. Det greb fremkommer i kraft af den alvidende fortæller, som i dette tilfælde er mervidende selv i forhold til karaktererne i fortællingen. Her ser jeg en sammenhæng mellem Iser og Henrik Skov Nielsen, som skriver om, at læseren har et kendskab til karakterer, miljøer og handlinger, inden de er udfoldet. Læseren ved godt, at Wilbur har en ADHD-problematik, inden det bliver fortalt til Wilbur. ADHD-foreningen står i parateksten, men også uden denne ledetråd ville læseren sandsynligvis have set sammenhængen.

Wilbur indeholder et overflødigshorn af kendetegn fra den præoperationelle periode. I sig selv repræsenterer navnet Wilbur en *nominel realisme*, fordi det vilde i Wilburs følelser og adfærd er en del af navnet.

Tidligt i fortællingen støder vi på magisk tænkning idet Wilburs **HØJESTE ØNSKE** [med bogens typografi] er at få en ven. "*Han havde tit tænkt, at hvis han en dag mødte en fe eller en ånd i en flaske og fik at vide, at han havde et eneste ønske, ja, så ville han ønske sig en ven*" (Toft Simonsen 2007,11-12). Et ønske så kraftigt, at Wilbur har tænkt på at møde en ånd i en flaske tusindvis af gange.

I kraft af sin autisme er Wilburs oplevelse af verden præget af *egocentrisme*, at han sætter sig selv i centrum. Han er glad for fodbold, og hans far siger, Wilbur er dygtig til det (om end han selv kalder sig klodset), men han afleverer ikke, når han opfordres til det. Han vil beholde bolden, når han har den, så han kan score mål og blive populær på den måde. Læseren ved godt, at resultatet bliver det stik modsatte. Da Wilbur falder over klassekammeraten Kristians taske, er Wilbur overbevist om, at det er med vilje for at drille ham. Her hjælpes læseren dog til at bevæge sig ud af Wilburs begrænsede indsigt med en kommentar om, at Kristian slet ikke havde bemærket Wilbur, inden han faldt over ham. Det er *fænomenologisk kausalitet*, som er i spil: Wilbur ser en anden sammenhæng mellem årsag og virkning, end fortælleren gør; og fortælleren repræsenterer her den voksne og den almene opfattelse, som giver læseren en mulig fortolkning af Wilburs adfærd.

Wilbur betegner skolen som et SKODSTED (Toft Simonsen 2007,7), hvorved han tillægger skolen egenskaber. For Wilbur er det skolen i sig selv, der er dårlig, og ikke kun de mennesker, som befolker skolen. Et almindeligt eksempel på animisme. Læreren Sanne spiller for så vidt med på den ved at bruge udtrykket dumme-dag om de dage, hvor alting går galt for Wilbur (Toft Simonsen 2007,19).

11.2 *Alle er gode til noget*

Hovedpersonen i *Alle er gode til noget*, Kasper, er et antropomorferet egern. Han er meget impulsstyret, hvilket beskrives ved, at han skubber andre til side for at komme til og melder sig til at få kridt (som er det første forslag fra læreren Lene, Kasper hører), selv om han egentlig hellere vil have maling. Han bliver vred, da han bliver underkendt, og ødelægger både sit og et andet maleri. Selv om Kasper afviser at have lyst til at male, er det ikke helt rigtigt. Han vil nemlig gerne kunne hænge et billede op på opslagstavlen sammen med de andre børn.

Lene igangsætter en "leg": Børnene skal på skift sige noget, de er gode til, men Kasper kan ikke finde på noget. En klassekammerat finder materialer frem til at blæse sæbebobler, og det viser sig, at Kasper er god til at lave sæbebobler. Han fylder til sidst hele skolegården op med sæbebobler. På sidste side kan læseren selv tegne noget, hun er god til.

Alle er gode til noget blev udsendt til alle klasser i indskoling og er trykt i 480.000 eksemplarer. Derudover kan den læses eller downloades fra ADHD-foreningens hjemmeside. Som e-bog er den både i traditionel pdf-fil af de enkelte opslag og som iPaper med bladreeffekt og simuleret skygge i midten af et opslag, som der oftest vil være i en papirbog. Det er ikke uvæsentligt, at der er nem adgang til *Alle er gode til noget* i digital form, da det muliggør oplæsning med billedledsagelse via Smartboard og lignende.

Lars Munck har leveret illustrationerne, som med sine sparsomt illustrerede miljøer leder læseren mod ansigtsudtryk og kropssprog hos karaktererne. Studiet af Kaspers ansigtsudtryk fortæller en historie i sig selv: Først ivrig med højt løftede ører, hale og markeringsfinger. Dernæst frustreret og vred med lavtsiddende pupiller og streger, som stråler ud fra hovedet. På de følgende ti sider er Kasper ked af det: Græder, har hængende ører og hale, lukkede øjne og er foroverbøjet.

Også denne gang er hovedpersonen en mimetisk karakter i hverdagssituationer, som er letgenkendelige fra en skoledag. De øvrige karakterer forekommer monoegenskabelige og tematiske: Ordensduksen Lene, den rummelige lærer Sille og de øvrige klassekammerater nævner hver nævner en ting, de er gode til – en enkelt nævner dog både at stå på skateboard og at regne. Man kan se Sille som en funktionel karakter, idet hun ved sin klage over Kasper og sit ønske om at få ham sat udenfor døren øger lærerens motivation for at ændre dagsordenen, så også Kasper kan blive inkluderet. Skildpadden Lasse, som finder sæbevand frem, har ligeledes en funktionel rolle.

Alle er gode til noget kunne for så vidt også foregå i en børnehave, hvis ikke konteksten betegnedes "klassen", og skolegården ikke var benævnt på de to sidste tekstsider. Det stemmer overens med, at en del af oplaget af *Alle er gode til noget* er udsendt målrettet til hele indskoling. Læseren kan derfor forventes at læse en høj grad af kanonitet ind i handlingen.

Illustrationerne understøtter teksten og fylder derfor stof på de tomme pladser. Eksempelvis står der ingen steder i Toft Simonsens tekst, at grævlingen er Lene, som er børnehaveklasseleder; eller at flodhesten er Sille, som er en klassekammerat. End ikke Kasper præsenteres nærmere i teksten. Det blokerer ikke for muligheden for identifikation. De genkendelige situationer leder læseren mod en forståelse af, hvordan det er at være Kasper.

Da alle karaktererne i *Alle er gode til noget* er antropomorferede dyr, er værket i sig selv udtryk for en animisme. Til gengæld optræder animisme ikke internt i teksten. Den nominelle realisme ses i valget af dyr i de forskellige roller: Kasper er et egern, som er et sødt dyr med et højt aktivitetsniveau. Flodhesten Sille er stabil og rolig. Valget af dyr til læreren kan undre, men Lene fremstår myndig og stor. Jeg anslår umiddelbart, at Lene er en grævling, som ellers ofte tillægges andre karaktertræk. I naturen er grævlingen sky men farlig, når den bliver

presset. En af de kendteste grævlinger i børnelitteraturen optræder i *Vinden i piletræerne*, hvor Grævling er gnaven men venlig.

Som det var tilfældet med Wilbur, fremstilles Kasper som en dreng med hensigter, som kommer til udtryk på en uhensigtsmæssig måde. Hans egocentrisme vises allerede på første side, hvor Kasper skubber til Sille, da han støder ind i hende, mens han styrter af sted for at komme til at male. Fortællestemmen er meget tro mod Kasper, eksempelvis fortælles det, at *"Sille går i gang med et nyt billede. Men Kasper vil ikke mere. Han kan jo ikke male"* (Toft Simonsen 2013,7). Det er ikke indlysende, at Kasper ikke kan male. Han vil muligvis kunne blive mere tilfreds med sit arbejde ved at lære teknikker i stedet for at gå i gang på samme måde, som han plejer. Han kunne med fordel også arbejde med sine forventninger til, at hans produkt skal kunne måle sig med de øvrige børns billeder. Det ses på illustrationen, hvor Kasper kigger på, at de andre børn sætter billeder op på opslagstavlen. De har malet billeder, som forestiller børnene selv, og vi kan genkende motiverne (Toft Simonsen 2013,11). Kaspers selv laver kun "klatter", når han maler (Toft Simonsen 2013,4). Det er Kasper, der bedømmer, at han ikke kan male. En form for fænomenologisk kausalitet forbundet med, at Kaspers tidligere forsøg ikke er gået godt.



Illustrationerne (Toft Simonsen 2013,4 og 2013,11) viser den forskel, der er på Kaspers produkt og på de billeder, de andre børn har lavet. Bemærk også ansigtsudtrykkene hos både Kasper og hos grisen. Sammenligner man den måde, de betragter deres produkter på, står Kaspers utilfredshed i skærende kontrast til grisens store tilfredshed. De betragter begge produktet af deres arbejde, men med meget forskellig bedømmelse af egen indsats. På billedet side 11 har ørerne på Kasper lagt sig endnu mere, halen hænger i modsætning til andre illustrationer af Kasper, hvor den aktive og ivrige Kasper har en hale, som står lige op i luften. Han kan blot stå og betragte det, han gerne ville være en del af: At hænge billederne op på opslagstavlen, som Lene har stillet dem i udsigt.

Der er ikke fundet eksempler på magisk tænkning i *Alle er gode til noget*.

Værkets begrænsede fysiske format (24 sider a 11,5 cm x 11,5 cm) giver ikke plads til den samme mangfoldighed af situationer, som vi så det i *Wilbur, en møgunge*. Fortællingen skildres i én enkelt sammenhængende sekvens.

Karakteren Kasper fremstår noget mere flad end karakteren Wilbur gjorde. Det til trods sker der den indre handling, at Kasper gennemgår en proces, som kan kaldes initiativ-resignation-initiativ, altså med en U-formet selvværdskurve.

Der ligger ikke eksplicit i teksten en fordømmelse eller en accept af Kaspers adfærd. Det har næppe været intenderet, at han skal fremstå som rollemodel. I højere grad ser jeg Kasper som en identifikationsmodel i kraft af sine meget forståelige (om end kraftige) reaktioner: Impulsiv respons på muligheden for at male, skuffelse over det utilfredsstillende resultat, det efterfølgende raseri, vrede over ikke at kunne finde ud af det, ensomheden ved ikke at have noget billede til opslagstavlen, sorgen over ikke at være god til noget og til sidst den boblende glæde over at lykkedes i at blæse sæbebobler.

11.3 Delkonklusion

Begge de to primærværker, *Wilbur, en møgunge* og *Alle er gode til noget*, bringer masterprojektets begreber i spil: Møllers tre typer karakter (mimetisk karakter, tematisk karakter og funktionel karakter). Der er eksempler på tomme pladser og kanonitet, som hhv. Iser og Bruner forstår det.

Centrale begreber fra Piagets præoperationelle periode kan udledes af teksten: egocentricitet, animisme, magisk tænkning, fænomenologisk kausalitet og nominel realisme. Da hovedpersonerne i begge værker, Wilfred og Kasper, må formodes aldersmæssigt at ligge enten i slutningen eller kort tid efter den præoperationelle periode, eksemplificerer de ganske godt en hverdag for et enkeltinkluderet barn i indskolingen.

Ingen af værkerne benytter karaktererne som rollefigurer, men der er gode muligheder for læseren for at kunne identificere sig med adfærd og tankegang hos karaktererne og at genkende de episoder, som beskrives.

12 Konklusion

Her konkluderes på masterprojektets problemformulering:

- Hvilken sammenhæng kan ses mellem karakterer i udvalgt børnelitteratur og børn med inklusionsproblematikker?
- Hvilken sammenhæng kan ses mellem litteraturteori og pædagogisk-psykologisk teori?
- Hvordan kan en analyse af udvalgt børnelitteratur inddrage såvel en tekstanalytisk som en pædagogisk-psykologisk tilgang?

Historiske opfattelser præger den nuværende debat af, hvordan litteraturen kan påvirke barnelæserens dannelse og moral. Jeg har givet eksempler på, at historiske opfattelser også præger den nuværende debat. De samme argumenter ses i senere tiders advarsler mod tegneserier, rockmusik og (i nutiden) digitale medier

Litteraturen kan være medspiller i barnets personlighedsudvikling, dog i en langt mindre grad, end det tidligere er forudsat, da barnet i dag møder multiple holdninger og opfordres i øvrigt til at danne sin egen identitet.

For professionsudøveren kan det være relevant at beskæftige sig med, hvorvidt en fortællings morale og karakteren er forbilledlig eller leder det barnet på afveje. Ikke mindre relevant er det at beskæftige sig med muligheden for identifikation. Tilgangene understøtter identitetsdannelse og læselyst.

I pædagogisk praksis har det større interesse at tale om identifikationsmodeller end om rollemodeller, da lovgrundlaget for daginstitutioner og skole lægger vægt på den individuelle identitetsdannelse hos barnet. I masterprojektet har der været særligt fokus på den fiktive karakter som en børnelitterær tilgang til denne proces.

Børn med autismespektrumforstyrrelser har lavere interesse for fiktion end andre børn. Derfor er det relevant at benytte værker med faktisk indhold til den gruppe læsere.

Lis Møllers tre typer karakterer, den mimetiske, den tematiske og den funktionelle kan identificeres i konkret børnelitteratur, masterprojektet har givet eksempler fra *Den store Djævekrig*, Ole Lund Kirkegaards forfatterskab og *Mio, min Mio*.

I masterprojektet har jeg vist en sammenhæng mellem Wolfgang Isters begreb *Leerstellen*, Jerome Bruners begreb *forstyrrelser* og begrebet *præsuppositionsfejl*, som det er beskrevet hos Henrik Skov Nielsen. Overført til børnelitterært arbejde er konklusionen på de tre begreber at finde en passende balance, så læseren ikke keder sig og stadig er i stand til at kunne afkode teksten.

Der er også vist en sammenhæng mellem Jean Piagets adaptationsbegreb og Isters begreb *parallelitet*. Piagets *assimilation* har fællesskab med Isters *omskrivning*, og Piagets *akkomodation* har fællesskab med Isters *korrektion*.

Masterprojektet har peget på en række karakteristika ved Piagets præoperationelle periode, som kan genfindes i børnelitteratur. Der er givet konkrete eksempler på egocentricitet, animisme, magisk tænkning, fænomenologisk kausalitet og nominal realisme i børnelitteratur.

I analysedelen har jeg demonstreret begreber fra litteraturteori og pædagogisk-psykologisk teori anvendt på de to værker *Wilbur, en møgunge* og *Alle er gode til noget*. Værkerne giver eksempler på mimetiske karakterer, tematiske karakterer og funktionelle karakterer, og der er tomme pladser.

Egocentricitet, animisme, magisk tænkning, fænomenologisk kausalitet og nominal realisme er repræsenteret i værkerne, og da hovedpersonerne i begge værker må formodes aldersmæssigt at ligge enten i slutningen eller kort tid efter

den præoperationelle periode, er værkerne eksempler på en hverdag for et enkeltinkluderet barn i indskolingen.

Der er ikke fundet eksempler på rollefigurer i værkerne. Muligheden for identifikation er høj på grund af en genkendelig beskrivelse af både karaktererne og handlingen.

Karakterer i værkerne er udviklingsmæssigt yngre end deres biologiske alder, anslået ud fra den skolekontekst, de indgår i.

Dermed har masterprojektets afprøvet sin hypotese og vist, at der findes børnelitteratur, som er kendetegnet ved at være nyere, beskrive inklusionsproblematikker og kunne relateres til det grundlag, børnehave og grundskole arbejder under.

13 Diskussion og perspektivering

Som jeg skrev i indledningen, har jeg taget afsæt i min hidtidige og aktuelle praksis ved valg af område for masterprojektet. Jeg ønskede undervejs at kunne bygge bro mellem masterstudiet og mit virke som pædagog, redaktør, boganmelder mm. Jeg kan konkludere, at den pædagogisk-psykologiske vinkel ikke bare kan berige arbejdet med litteratur, det går også den anden vej: Ideen var at bringe psykologi og pædagogik ind i litteraturarbejdet – jeg opdagede, at man også kan bringe litteraturarbejdet til psykologi- og pædagogikorienterede professionsudøvere. Det er mit håb, at den erkendelse kan øge lysten til at arbejde med børnelitteratur blandt pædagoger og lærere.

Jeg vil her skitsere mulige fremtidige tilgange, som lægger sig op af dette masterprojekt, men er blevet valgt fra. Enten er de først mulige og/eller meningsfulde på et senere tidspunkt, eller også har en prioritering af plads- og tidsmæssige årsager gjort udslaget.

13.1 Ændrede vilkår i Folkeskole og daginstitutioner

Jeg har valgt at arbejde ud fra *Fælles Mål 2009*, da de var tilgængelige i hele masterprojektets forløb. Det vil give mening at forholde sig til *Fælles Mål 2014*, når de er tilgængelige. Fem dage før afleveringsfristen for masterprojektet udsendte Undervisningsministeriet et nyhedsbrev med nyheden om, at "*Nu kan du læse de foreløbige Fælles Mål i alle fag*" (www.sorthvid.info/uvm/demo/start_1.html).

Folkeskolereformen, som træder i kraft fra sommeren 2014, vil sammen med målsætningen om en 97 procents inklusion i 2020 betyde forandringer og forskydninger i Folkeskolen. Det vil være interessant at følge. Hvilken betydning får det for den børnelitteratur, som produceres og formidles i Folkeskolen? Hvilken betydning vil det få for den pædagogiske og undervisningsmæssige brug

af børnelitteratur? Hvilken afsmitning får forandringer i Folkeskolen på daginstitutionsområdet?

Med Folkeskolereformen omdefineres opgaven i Folkeskolen for en del af pædagogerne. Tiden i skolefritidsordninger vil blive reduceret for både børn og voksne. Samtidig vil pædagoger få en større opgave i den øvrige skoletid, ikke blot i indskolingen men i hele skoleforløbet. Hvorledes vil denne nye dobbeltfaglighed (lærere og pædagoger) i undervisningen påvirke udvalget og brugen af børnelitteratur?

13.2 Yderligere arbejde med karakterer

Opblødningen af grænserne mellem fiktive og faktiske karakterer ses i diverse medier. I litteraturen er det bl.a. autofiktion som Karl Ove Knausgaards *Min kamp* og danske debutanter fra 2013 som Hassan Preisler (*Brun mands byrde*) og Yahya Hassans (*Yahya Hassan*). Jeg kan nævne realityprogrammer og tilgrænsende programmer, hvor det afsløres, at medvirkende i prætenderede faktaprogrammer er statister. Undervejs i dette masterprojekt blev det f.eks. afsløret, at påståede potentielle købere i TV3-programmet *Hjælp mit hus skal sælges* var hyret af tvselskabet og ikke havde intentioner om at købe huset. En undersøgelse kunne belyse, på hvilken måde tendensen til en opblødning af grænserne mellem fiktive og faktiske karakterer kan ses afsmittet i børnelitteraturen.

Forfatteren Sissel Bergfjord beskriver forholdet mellem forfatter, karakter og læser således: *"Også fordi jeg synes, det er enormt vigtigt, at man ikke må glemme de mennesker. Altså hvis man forestiller sig f.eks. en børnelitteratur, hvor alt er lyserødt og pussenusset og det var bamser og det var talende aber og alting endte godt altid; og der var ikke sådan de store dramaer, og hvis der var optakt til et drama, så blev det sådan afmonteret hurtigt, ikke, så ville det være forfærdeligt. Fordi man ville jo på en eller anden måde mangle at give alle de*

børn, som har det svært, en stemme; og det kan være altså børn, der bare har en søster, der er syg, eller nogle forældre, der er skilt, men det kan også være nogle meget mere voldsomme temaer, ikke; og jeg tror faktisk godt, at børn de kan leve sig ind i også en asyldreng og identificere sig med ham” (Bergfjord i Krig og kærlighed 2014,12:58 – 13:43). Bergfjord peger her på, at der kan være større identifikationspotentiale hos en karakter, som ikke umiddelbart lever under de samme forhold som læseren selv (f.eks. en asyldreng) end hos en karakter i et univers, hvor miljøet ligner læserens, men f.eks. ikke har dramaer i hverdagen. Derfor er der et stort potentiale for identifikation også i eksempelvis fantasy, som har en periode med vind i sejlene i disse år. Selv om handlingen umiddelbart foregår i et miljø, som er fjernt fra læserens eget, kan hun genkende temaer som venskab og retfærdighed.

I forbindelse med Lis Møllers beskrivelser af, hvorledes man gennem litteraturen kan bliver bedre til at aflæse andre, har jeg fravalgt at fordybe mig i *theory of mind*, som beskriver den antagelse, at læseren kan adskille karakterens overvejelser fra sine egne. Det er et ikke uvæsentligt element hos Lis Møller, men jeg vurderede, at det ville flytte fokus fra andre relevante elementer i dette masterprojekt.

Møllers reference til den lavere interesse for fiktion hos mennesker med autisme giver også anledning til at beskæftige sig med bøger, som har afgrænsede afsnit med hhv. fakta og fiktion samt med egentlige fagbøger til børn omkring overgangen fra børnehave til grundskole.

13.3 *Børnelitteraturen i relation til den øvrige litteratur*

Det vil være interessant at undersøge to synsvinkler på udviklingen af børnelitteraturen: Børnelitteraturen kan fra en synsvinkel ses som en del af litteraturen, som følger de samme tendenser som resten af litteraturen. På den anden side kan børnelitteraturen fra en anden synsvinkel ses som en autonom

del af litteraturen med sine egne tendenser og muligheder for at udfordre grænser mellem genrer mm. I en sådan undersøgelse vil Piaget kunne inddrages på grund af hans grundtanke om, at barnets erkendelsesmåde er kvalitativt forskellig fra den voksnes. Omkring første verdenskrig, hvor Piagets interesse for psykologi tog sin begyndelse, var det almindeligt at mene, at barnets erkendelsesmåde var som den voksnes, blot i mindre målestok (Jerlang 1988,233-234 og Jerlang 1999,260). Med børnelitteraturen som fokuspunkt bakker Anna Karlskov Skyggebjerg op om Piagets grundtanke ved at pege på genrer, som er eksklusive for børnelitteraturen, f.eks. hestebogen og ABC'en. Det udelukker ikke, at genrer kan udvikle sig over tid og finde vej fra voksenlitteratur til børnelitteratur (Skyggebjerg 2009,8). Inspirationen går også den anden vej. Skyggebjerg peger på billedbogen, og jeg kan supplere med tegneserien og ABC'en som eksempler.

14 Litteraturliste

Anvendt litteratur og downloads i forbindelse med dette masterprojekt:

14.1 Primærlitteratur

Bøgh Andersen, Kenneth (2008): *Djævelens lærling*. Høst & Søn.

Bøgh Andersen, Kenneth (2009): *Dødens terning*. Høst & Søn.

Bøgh Andersen, Kenneth (2009): *Den forkerte død*. Høst & Søn.

Bøgh Andersen, Kenneth (2010): *Ondskabens engel*. Høst & Søn.

Haddon, Mark (2003): *Den mystiske sag om hunden i natten*. Rosinante.

Hegnhøj Mortensen, Mette og Vegas, Lars (2010): *Møgungen*.

Dansklærerforeningens Forlag.

Kirkegaard, Ole Lund (2003): *Alle de andre rødder. Fortællinger I*. Gyldendal.

Kirkegaard, Ole Lund (2004): *Alle de andre rødder. Fortællinger II*. Gyldendal.

Kjærgaard, Anna Margrethe (2012): *Bror*. Turbine.

Lindgren, Astrid og Berg, Björn (2002): *Bogen om Emil fra Lønneberg – samlet udgave med alle historierne om Emil fra Lønneberg (samlet udgave af Emil fra Lønneberg, Mere om Emil fra Lønneberg og Han er her endnu – Emil fra Lønneberg)*. Gyldendal.

Lindgren, Astrid og Wikland, Ilon (2011): *Karlsson på Taget (samlet udgave af Lillebror og Karlsson på Taget, Karlsson på Taget flyver igen og Verdens bedste Karlsson)*. Branner og Korch.

Lindgren, Astrid (2012): *Mio, min Mio*. Gyldendal.

Marstein, Trude og Bak, Mette-Kirstine (2001): *Den bedste fødselsdag*. Carlsen.

Rifbjerg, Klaus og Nystad, Gerda (1990): *Det ved jeg da godt!* Gyldendal.

Roca, Núria og Curto, Rosa M. (2003): *Følelser – fra trist til lykkelig*. Lamberth.

Toft Simonsen, Renée og Diaz, Gabriel (2007): *Wilbur, en møgunge*. ADHD-foreningen.

Toft Simonsen, Reneé Helmig og Munck, Lars (2013): *Alle er gode til noget*. ADHD-foreningen.

Winding, Thomas (1982): *Skrig og hyl Villy*. Borgen.

14.2 Sekundærlitteratur

Andresen, Bjarne W.: *Højtbegavede børn har også brug for børnelitterære udfordringer* (2013). Upubliceret artikel i semesteropgaven *Børnelitteratur i et formidlingsstrategisk perspektiv*. Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik. Forventes i løbet af juni 2014 at blive tilgængelig fra www.viauc.dk.

Arne-Hansen, Susanne; May, Trine; Øster, Anette (2008): *Astrid Lindgren – en eventyrlig fortæller*. Gyldendal.

Baviskar, Siddhartha; Dyssegaard, Camilla Brørup; Egelund, Niels; Lausten, Mette; Lynggaard, Mikkel og Tetler, Susan (2013): *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2013*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet og SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Bekendtgørelse om formål, trin- og slutmål for folkeskolens fag og emner. Retsinformation 2009.

Brask Rasmussen, Anita (2012): *Der er og har ikke altid været så dejligt ude på landet* i *Information* 8. oktober 2012.

Blok Johansen, Martin (2011): *Dannelse og børnelitteratur* i *Børn & Bøger*, årg. 64, nr. 3, 2011.

Broström, Stig; Frandsen, Marianne og Vilhelmsen, Karen (2008): *Læsning og litteratur i skolestarten*. Nationalt Videntcenter for Læsning.

Bruner, Jerome S. (1999): *Mening i handling*. Klim.

Bruner, Jerome S. (2004): *At fortælle historier i juraen, i litteraturen og i livet*. Alinea.

Bruner, Jerome S.; Feldman, Carol Fleischer; Hermansen, Mads og Molin, Jan (2006): *Narrative, learning and Culture*. New Social Science Monographs.

Christensen, Nina (2003): *Den danske Billedbog 1950-1999. Teori, analyse, historie*. Roskilde Universitetsforlag.

Christensen, Nina (2012): *Videbegær*. Aarhus Universitetsforlag.

Fælles Mål 2009. Dansk. Faghæfte 1. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 3 - 2009. Undervisningsministeriet 2009.

Føllesdal, Dagfinn; Walløe, Lars og Elster, Jon (1997): *Filosofi. Politikens bog om moderne videnskabsteori*. Politiken.

Hein, Helle Hedegaard (2013): *Primadonnaledelse. Når arbejdet er et kald*. Gyldendal business.

Hjermind Jensen, Birte (2001): *En belysning af relationskompetence i et læringsmiljø*. Specialeopgave på den almenpædagogiske kandidatuddannelse, Danmarks Pædagogiske Universitet.

Husted, Jørgen (2009): *Etik og værdier i socialt arbejde*. Hans Reitzels Forlag.

Husted, Jørgen (2005): *Etik, moral og værdier*. Philosophia.

Indsatser for inklusion i folkeskolen. Danmarks Evalueringsinstitut 2011.

Inklusion i læreruddannelser – profil af den inkluderende lærer. European Agency for Development in Special Needs Education 2012.

Iser, Wolfgang (1996): *Tekstens appelstruktur* i Olsen, Michel og Kelstrup, Gunver (redaktion): *Værk og læser.* Borgen.

Jerlang, Espen (redaktion) (1988): *Udviklingspsykologiske teorier, 2. udgave.* Socialpædagogisk Bibliotek/Munksgaard.

Jerlang, Espen (redaktion) (1999): *Udviklingspsykologiske teorier, 3. udgave.* Gyldendals Bogklubber/ Socialpædagogisk Bibliotek/Hans Reitzels Forlag.

Kjældgaard, Lasse Horne; Møller, Lis; Ringgaard, Dan; Rösing, Lilian Munk; Simonsen, Peter og Rosendahl Thomsen, Mads (redaktion) (2012): *Litteratur – introduktion til teori og analyse.* Aarhus Universitetsforlag.

Kloep, Marion og Hendry, Leo B. (2004): *Udviklingspsykologi i praksis.* Klim.

Lind, Unni (2004): *At sætte en pædagogisk dagsorden – arbejdet med pædagogiske læreplaner.* Kroghs Forlag.

Lov om ændring af lov om social service. Folketinget 2004. Blandt andet gengivet i Lind 2004,131-133.

Mortensen, Klaus P. (1998): *Dannelse på dansk* i Inge Dalsgaard (redaktion): *Midt i ræset.* Dansk lærerforeningen.

Petersen, Anne (2007): *Den tilsidesatte bog.* Klim.

Petersen, Anne (2013): *Danskernes akademi: Fanfiktion* (fire radioudsendelser). DR P1 23. – 24. maj 2013.

Rasmussen, Randi Helene (2014): *Version 2.0 af inklusion: - nu med noget rent fysisk!* i 0-14 nr. 1/2014: *Anerkendende pædagogik og inklusion, version 2.0.* Dansk Pædagogisk Forum 2014.

Richie, Tom (redaktion) (2007): *Teorier om læring – en læringspsykologisk antologi.* Billesø & Baltzer.

Sehested, Caroline (2009): *Pædagogens grundbog om børnelitteratur.* Høst & Søn.

Skyggebjerg, Anna Karlskov (2009): *En fascinerende galakse – om børnelitteraturens genrer* i Skyggebjerg, Anna Karlskov; Henkel, Ayoe Quist; Fibiger, Johannes og Beck Rasmussen, Line: *Stjernebilleder – børnelitteratur – teori og metode, bind 1.* Daneklærerforeningens Forlag.

Smidt, Sandra (2013): *Bruner og små børns læring.* Hans Reitzels Forlag.

Svendsen, Poul og Kjerulf, Stig (redaktion) (1987): *Pædagogiske teorier.* Billesø & Baltzer.

Wachmann, Helle og Balstrup, Bolette (2014): *”Så siger jeg til min mor, hun også skal købe en agurk til dig...”* i 0-14 nr. 1/2014: *Anerkendende pædagogik og inklusion, version 2.0.* Dansk Pædagogisk Forum.

Weinreich, Torben (2006): *Historien om børnelitteratur. Dansk Børnelitteratur gennem 400 år.* Branner og Korch.

Weinreich, Torben (2008): *Børnenes litteraturhistorie.* Gyldendal.

Öhman, Margareta (2011): *Må jeg være med? Relationsarbejde i daginstitutionen.* Socialpædagogisk Bibliotek/Hans Reitzels Forlag.

14.3 Downloads

Andresen, Bjarne W. (2007): *Wilbur, en møgunge*. Boganmeldelse. Lokaliseret 22. maj 2014 på: www.jagoo.dk/sknlitteratur?subid=1&id=107.

Dalgaard, Lotte (2007): *ADHD: Lad dog børn være mærkelige*. Artikel i *Børn&Unge* nr. 28/2007. Lokaliseret 22. maj 2014 på: www.boernogunge.dk/internet/boernogunge.nsf/0/06175D86DF44F3DFC12573450031289C?opendocument..

Demo af nye Fælles Mål (2014). Lokaliseret 22. maj 2014 på: www.sorthvid.info/uvm/demo/start_1.html.

Krig og kærlighed (2014). Skønlitteratur på P1 22. januar 2014. DR P1. Lokaliseret 22. maj 2014 på: www.beta.dr.dk/p1/skoenlitteratur-pa-p1.

Møller, Lis (2014): *Karakteren*. Forelæsning 7 af 7 i forelæsningsrækken *Litteratur – teori og analyse*, Aarhus Universitet, Folkeuniversitetet 25. januar 2014 kl. 17.30-19.15. Lokaliseret 22. maj 2014 på: www.fuau.dk/main.aspx?pagetype=15&HoldNr=140-801.

Nu kan du læse de foreløbige Fælles Mål i alle fag (2014). Lokaliseret 22. maj 2014 på: www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2014/Maj/140515-Nu-kan-du-laese-de-foreloebige-Faelles-Maal-i-alle-fag.

Stanek, Henrik (2007): *Dreng med ADHD hovedperson i ny børnebog*. Boganmeldelse af *Wilbur, en møgunge*. Lokaliseret 22. maj 2014 på: www.folkeskolen.dk/48618/dreng-med-adhd-hovedperson-i-ny-boernebog.

Toft Simonsen, Renée Helmig og Munck, Lars (2013): *Alle er gode til noget*. E-bog. Lokaliseret 22. maj 2014 på: www.coolgray.ipapercms.dk/ADHDforeningen/Pixibog.

Toft Simonsen, Renée Helmig og Munck, Lars (2013): *Alle er gode til noget*. E-bog. Lokaliseret 22. maj 2014 på:
www.adhd.dk/fileadmin/Projekter/Indskolingskampagne/140948-ADHD_-_minibog_som_PDF.pdf.