

Bacheloroppgave

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for Lærerutdanning

Filippa Christina Widahl

Bacheloroppgave i GLU 5-10
Veileder: Tatjana Kielland Samoilow
Mai 2019

Litterær kanon og dannelse i den offentlige debatten rundt Fagfornyelsen

Forord

Jeg ønsker å rette et takk til veileder min Tatjana Kielland Samoilow. Måten hun har støttet, veiledet og motivert meg på har jeg lært av, og tar med meg videre inn i mitt eget yrkesliv.

Sammendrag/Summary

I denne bacheloroppgaven har jeg fordypet meg i den offentlige debatten rundt litterær kanon, og den valgte problemstillingen er; hvordan diskuteres kanon og dannelse i forbindelse med *Fagfornyelsen* i den offentlige debatten. For å kunne svare på problemstillingen har jeg utført en idéanalyse av tre kronikker, som jeg mener kan representere debatten som helhet. Det har vært hensiktsmessig å sette seg inn i hvem som har skrevet de ulike kronikkene, og hvordan disse forfatterne posisjonerer seg i debatten rundt litterær kanon i norskfaget. Analysen av de tre kronikkene er forankret i teori om dannelse og historie om den litterære kanon. Samtidig knyttes argumentasjonen i de ulike kronikkene opp mot tidligere forestillinger om hvorfor litterær kanon bør eller ikke bør være en del av norskundervisningen.

In this bachelor thesis I immerse in the public debate about literary canon, and the thesis question is; in which way is canon and education discussed in the public debate connected to the new curriculum *Fagfornyelsen*. To be able to answer this thesis question I have analyzed three chronicles about the new curriculum through an idea analysis. It has been essential to put the chronicles into a context, by examine who has written them and how these authors relate to the debate in general. The analysis is based on theory about education and the history of the literary canon. In addition to this the argumentation in the chronicles will be compared to former perceptions about literary canon, and whether it should be a part of the Norwegian curriculum or not.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag/Summary	1
Innledning	3
Teori	4
<i>Danning</i>	4
Folkedanning og Bildung	4
Den dannelseseoretiske treenhet	4
<i>Den litterære kanon</i>	5
Hvorfor litterær kanon?	6
<i>Kunnskapsløftet (LK06)</i>	7
<i>Fagfornyelsen av 2020</i>	8
En ideanalyse av tre kronikker om <i>Fagfornyelsen</i>	10
En nærlesing av tre kronikker om <i>Fagfornyelsen</i>	12
<i>Neste gang du hører Høyre-folk snakke om å verne norsk kultur, må du le. På deres vakt skamferes norskfaget (2018) fra Dagbladet av Inger Merete Hobbestad</i>	12
<i>Ungdom trenger dannelse (2018) fra NRK av Sveinung Nordstoga, Mads B. Claudi, Merete Morken Andersen, Barbro B. Opset og Audhild Norendal</i>	14
<i>Skolens viktigste fag. Det gamle norskfaget er dødt – lenge leve det nye norskfaget! (2017) i Morgenbladet av Marte Blikstad-Balas & Kjell Lars Berge</i>	16
Drøfting om hvordan kanon og danning diskuteres i den offentlige debatten om <i>Fagfornyelsen</i>	18
Oppsummering	22
Litteraturliste	24
Vedlegg 1.	28

Innledning

Norskfaget har siden 1900-tallet vært formidler av den litterære og språklige kulturarven fra den norske nasjonens historie, og det var igjennom norskundervisningen man skulle bli dannet til nordmann (Skaftun, 2009, s. 29-30). Imidlertid endres hele tiden det som blir ansett som dannet, i likhet med hvordan vi definerer kunnskapene som gjør oss til dannede mennesker (Aase, 2005, s. 37). Dette ble svært tydelig da læreplanen *Kunnskapsløftet* kom i 2006. I planen var kravet om den kulturhistoriske forståelsen av kanon fjernet, og hver enkelt lærer står fritt til å velge litteratur som hun holder for å være mest egnet for formålet (Haaberg, 2017, s. 233). I 2009 uttrykte professor i nordisk litteratur og norskdidaktikk Torill Steinfeld (s. 169) at det kunne synes noe paradoksalt at samtidig som norskfaget ble omformet, var stadig kanonspørsmålet høyaktuelt i norsk offentlighet. Ti år senere er det intet nytt under solen. Læreplanen i norsk i *Fagfornyelsen*, som innføres i 2020 har i likhet med læreplanen for norsk i *Kunnskapsløftet* blitt kritisert i media.

I denne studien skal jeg se nærmere på debatten rundt litterær kanon i skolen. Problemstillingen er hvordan kanon og danning diskuteres i forbindelse med *Fagfornyelsen* i den offentlige debatten. For å kunne svare på dette har jeg tatt utgangspunkt i en nærlesing av tre kronikker, som jeg mener kan representere debatten som helhet. Jeg har i denne nærlesingen satt tekstene inn i en kontekst ved å se nærmere på hvem som har forfattet dem og hvordan disse forfatterne posisjonerer seg i kanondebatten. Jeg mener dette er hensiktsmessig for å kunne identifisere hvilke hovedforestillinger om litterær kanon som kan ligge til grunn for argumentasjonen, samt hvilket syn på danning disse forfatterne representerer.

Innledningsvis skal jeg gjøre rede for teori om dannelse, historien til litterær kanon, samt noen hovedforestillinger om litterær kanon. Det vil også være en kort redegjørelse av forhistorien til *Kunnskapsløftet* (2006). Det vil deretter være en kort oppsummering av høringsutkastene til *Fagfornyelsen*. Videre vil jeg gjøre rede for metoden jeg har brukt for å kartlegge argumentene i empirien. Jeg skal deretter gå i dybden i argumentene ved hjelp av en nærlesing og en drøfting av kronikkene. Avslutningsvis vil det være en oppsummering av funnene i studien.

Teori

Danning

Folkedanning og Bildung

Begrepet *danning* oppstå rundt 1700-tallet i forbindelse med opplysningstiden i Tyskland og Frankrike. Begrepet kommer blant annet fra det tyske ordet *Bildung*, som igjen stammer fra ordet *Imago Dei* – Guds bilde (Korsgaard & Løvli, 2003, s. 10). Filosofen Johann Gottfried von Herder brukte det for første i en reiseskildring i 1769. Her knytter han begrepet til menneskets utvikling av egenskaper etter et forbilde preget av kulturen, der *humanitet* er målet (Korsgaard & Løvli, 2003, s. 14). Det er ut i fra dette *forbilledlige* tanken om klassisk dannelse vokser frem. Professor i pedagogikk Bernt Gustavsson (2009, s. 104) forklarer det som en fri prosess der mennesket skaper seg selv. Dog finnes det alltid et bilde, et forbilde som hun søker seg mot. Gustavsson (2009, s. 105) hevder at den klassiske forestillingen handler om en tanke om at det finnes oppvurderte kulturformer som i større grad fører til danning (Gustavsson, 2009, s. 104).

Den røde tråd i Herders univers er at folkets språk er avgjørende for både individets og samfunnets dannelse. Han sa at nasjoner består av selvstendige individer som er bundet sammen av sitt språk, og dermed er språket nøkkelen til de forskjellige nasjoners særpreg (Korsgaard & Løvli, 2003, s. 14-15). Herder så på personlig dannelse og samfunnsdannelse som deler av samme prosess, der språket er grunnlaget for oppdragelsen (Korsgaard & Løvli, 2003, s. 15). Førsteamanuensis i norsk og en av forfatterne bak *Kunnskapsløftet* Laila Aase (2005, s. 40) skriver i *Det nye norskfaget at folkedanning* er et begrep som knyttes til Herder. I kimen av begrepet ligger en oppvurdering av allmuen som kulturbærere, i praksis bondekulturen. Dette kan sees på som en romantisk forestilling av danning. Etter hvert ble også folkedanningsbegrepet en forståelsesramme for læring og danning i nye samfunnssjikt (Aase, 2005, s. 40-41).

Den dannelsesteoretiske treenhet

Professor i pedagogikk ved Aarhus Universitet Ove Korsgaard og professor emeritus i pedagogikk Lars Løvlie (2003, s. 11) skriver i *Dannelsens forvandlinger* at den moderne opplysnings- og dannelsesteori er ikke én teori, men består av flere ulike teorier. Det man dog kan se som et fellestrekk blant de ulike teoriene er en tankefigur som blant annet kalles *den*

dannelsesteoretiske treenhet. Tankefiguren inneholder tre komponenter; menneskets forhold til seg selv, menneskets forhold til verden og menneskets forhold til samfunnet. Ser man bort i fra én av disse komponentene, ser man ikke på verden ut i fra den moderne opplysnings- og danningsteoretiske synsvinkel (Korsgaard & Løvli, 2003, s. 11).

Danning handler om selvdannelse, og dermed handler danning om menneskets forhold til seg selv. Danning forstås derfor som evne til fornuftig selvbestemmelse, evne til autonomi, til fri selvstendig tenkning og til å ta selvstendige moralske avgjørelser (Korsgaard & Løvli, 2003, s. 11). Til tross for at danning tar utgangspunkt i individet, bygger den også på begreper som humanitet, menneskelighet, verden, objektivitet og allmenhet. Altså hvordan mennesket forholder seg til verden (Korsgaard & Løvli, 2003, s. 11). Samtidig bygger det moderne dannelsesbegrepet på at mennesker ikke bare er en del av verdenssamfunnet, men også del av et mer begrenset og lokalt samfunn. Subjektet står ikke bare i relasjon til verden, men også til et kulturelt, sosialt og politisk fellesskap. Om dette fellesskapet brukte danningsteoretikere ulike begreper som; nasjon, stat, kultur, folk, folkeslag (Korsgaard & Løvli, 2003, s. 12).

Den litterære kanon

En litterær kanon er listen over de bøker en gitt kultur tillegger autoritativ litterær kvalitet (Hagen & Aaslestad, 2007, s. 7). Ordet *kanon* kommer fra det greske ordet *kanna*, som betyr 'rør' eller 'stang', og ble også brukt om målestav (Vinje, 2005, s. 75). Kanon er altså en målestav eller en rettesnor for hva som anses som godt.

I Norge vokste det fram en litterær kanon på 1800-tallet. De nasjonalromantiske strømmingene var sterke i Europa, blant annet som en følge av opplysningstiden i Frankrike og romantikken i Tyskland (Andersen, 2015, s. 190). Professor i allmenn litteraturvitenskap, ved Universitetet i Oslo, Jon Haaberg (2017, s. 11) skriver at disse strømmingene kom til Norge, som hadde blitt en egen nasjonalstat i 1814. Det vokste nå fram et ønske om en nasjonsbygging for å skape en følelse av tilhørighet i den nye nasjonen (Et al. Haaberg, 2017). Med litteraturen kunne diktere, utgivere, litteraturhistorikere, lærere og politikere bygge forestillingen om et nasjonalt fellesskap (Haaberg, 2017, s.12). En norsk litterær tradisjon ble dermed etablert, delvis som en bortvending fra det den gang regjerende danske språket, og delvis som tilbakevending til en mer opprinnelig norsk stil, med røtter i norrønt og norsk muntlig tradisjon (Vinje, 2005, s. 83). Forestillingen var at en nasjonalstat hadde behov for sin egen litteratur, dersom den skulle kunne realisere seg selv fullt ut (Haaberg, 2017, s. 34).

I skolen begynte ringvirkningene av disse strømningene ved det forrige århundreskiftet. Da hadde skolens litterære pensumlister etter en lengre tids utprøving samlet seg om en felles nasjonal standard, som vi i senere år kaller *kanon* (Haaberg, 2017, s. 232). Den første læreplanen med spesifikt norsk pensumkrav kom i 1911. Elevene skulle fra og med nå lese tekster av Holberg, Wergeland, Welhaven, Collet, Ibsen, Bjørnson, Kielland, Lie, Aasen, Vinje, Garborg og Kristian Elster (Haaberg, 2017, s. 233). Tanken var at etableringen av en særnorsk litteraturkanon for undervisningsmål skulle virke samlende for nasjonen (Steinfeldt, 2009, s. 170). Samtidig skulle ungdommene få skjerpet sin virkelighetsoppfatning og styrke sin kjærlighet til «land» og «folk». (Haaberg, 2017, s. 233). Bruddet med denne ideologien i norskfaget kom ikke før nesten hundre år senere med *Kunnskapsløftet*, der kravet om kulturhistorisk forståelse av kanon var fjernet. Dermed ble ingen kanonisert forfatter lenger umistelig, og norsk litteraturkanon og litteraturhistorie mistet i stor grad sin legitimitet i skolen (Et. Alt. Steinfeldt, 2009, Haaberg, 2017).

Hvorfor litterær kanon?

Som tidligere nevnt var den grunnleggende tanken bak en etablering av en litterær kanon at den skulle virke samlende for nasjonen (et alt. Steinfeldt, 2009, Haaberg, 2017). Dette var også den grunnleggende argumentasjonen bak 1990-årenes fagplaner, der tanken var at samhold forutsetter «felles referanserammer» (Steinfeldt, 2009, s. 184). Tradisjonelt har norskfaget blitt ansett som et dannelsesfag, blant annet fordi kanonlitteraturen har vært en viktig del av undervisningen (Hennig, 2014, s. 138). Man kan dermed hevde at norskfaget i stor grad har vært preget av en klassisk dannelsesteori, som framholder at det finnes oppvurderte kulturformer som i større grad fører til danning.

Åsmund Hennig er dr. Art. Førsteamanuensis ved Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger. Han forsker primært på narratologi, sjangerteori og litteraturredidaktikk. Hennig hevder at det hovedsakelig er to viktige argumenter til hvorfor man bør inkludere klassisk litteratur eller litterær kanon i klasserommet; for det første utgjør verk fra den klassiske kanon en viktig del av vår kulturarv. Han hevder at det å ha kunnskap om kontekst er en viktig del av den litterære kompetanse, noe den klassiske kanon bidrar til (Hennig, 2014, s. 135). Dette er den delen som utgjør hovedvekten av dannelsesperspektivet ved norskfaget, og som fremdeles er en viktig faktor. Kunnskap om klassiske verk er altså

viktig i vår dannelse og i vår litterære kompetanse (Hennig, 2014, s. 136). For det andre har de et slags tidløst preg, samtidig som de formilder noen grunnleggende og allmenne tanker. De tematiserer slikt som aldri blir uaktuelt og har dermed det vi kan kalle innholdsmessig gehalt (Hennig, 2014, s.135).

Spørsmålet er likevel om dette virkelig er helt reelt i et samfunn som stadig er i endring. Slik førsteamanuensis i nordisk litteraturvitenskap Atle Skaftun (2009, s. 30) hevder er Norge ikke lenger et sted der alle identifiserer seg med norskhet i tradisjonell forstand. Dermed kanskje ikke disse grunnleggende og allmennmenneskelige tankene er like allmennmenneskelige i dagens samfunn. «Dagens norskfag skal ha relevans for alle, på tvers av interesser og en mengde identitetsskapende forhold. I en slik situasjon kan ikke faget forankres i én selvfølgelig verdihorisont» (Skaftun, 2009, s. 19). Slik Skaftun (2009, s. 18-19) argumenterer for var gårsdagens norskfag preget av nasjonsbyggingsideologi. I den homogene norske livsverden var kulturarvens selvfølgelighet uproblematisk. I det moderne flerkulturelle Norge vil derimot tradisjonsfaget norsk kunne fortone seg som «den dominante kulturens selvforståelse påtvunget ikke-dominante grupper i samfunnet» (Skaftun, 2009, s. 19). Samtidig stilles det spørsmålsteget til hvem som i dagens samfunn har autoritet til å definere en litterær kanon. Flere har gjort et forsøk, blant annet Cappelen Damm Forlag som i 2008 ga ut *Norsk litterær kanon*. Spørsmålet blir likevel følgende; «Frågan är bara hur man gör utvalet och sovrar i dette utbud» (Gustavsson, 2009, s. 105).

Kunnskapsløftet (LK06)

Da resultatene fra den første PISA-undersøkelsen ble publisert i 2002, oppsto det som i senere år er omtalt som «PISA-sjokket» (Volckmar, 2016, s. 122). Undersøkelsen viste at Norge skåret så vidt over gjennomsnittet, noe som var betraktelig lavere enn forventet (Volckmar, 2016, s. 122). De dårlige resultatene var en av årsakene til at Utdanningsdepartementet, under ledelse av utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet, etablerte en voldsom mistillit til det pedagogiske miljøet (Hovdenak & Stray, 2015, s. 93). Det ble dermed satt i gang en utredning som skulle gjøre grunnopplæringen bedre, og som la mye av grunnlaget for den nye læreplanen *Kunnskapsløftet* som ble lansert i juni 2006 (Hovdenak & Stray, 2015, s. 93-112). Læreplanen sto for en dreining av norsk utdanningspolitikk, som la større vekt på resultater, målbare effekter og nytteperspektivet i skolen (Vlockmar, 2016, s. 116).

Denne dreiningen fikk naturlig nok også konsekvenser for norskfaget. Blant annet fikk faget mer eksplisitte målformuleringer for lese- og skriveferdigheter (Aasen & Nome, 2005, s. 20). Samtidig forholder seg «det nye norskfaget» til at norsk kulturtradisjon ikke er den eneste referanserammen med verdi i klasserommet (Skaftun, 2009, s. 10). Kravet om den kulturhistoriske forståelsen var nå fjernet, og erstattet med kompetansemål, kunnskaper og ferdigheter elevene skulle tilegne seg (Haaberg, 2017, s. 233). Læreplanen ble dermed sett på som et brudd med en lang tradisjon innenfor kulturhistorie og litteraturundervisning (Haaberg, 2017, s.). Med *Kunnskapsløftet* skal elevene forberedes på deltakelse i en mangfoldig skrift- og tekstkultur og få gode ferdigheter i lesing og skriving som grunnleggende ferdighet (Skaftun, 2009, s. 10).

Begrepet *literacy* kom inn i norsk skoleplanlegging på ulike måter; direkte gjennom deltakelse i internasjonale undersøkelser av *reading literacy*; indirekte som teoretisk bakgrunn for læreplanen *Kunnskapsløftet* (Skaftun, 2009, s. 10-11). En av forfatterne bak *Kunnskapsløftet* Jon Smidt (2009, s. 243) definerer begrepet *literacy* i boka *Norskdiraktikk – ei grunnbok*; ««Literacy» handler i den snevreste betydning om å mestre selve lese- og skrivekoden. I en videre betydning handler det om å forstå de sammenhengene som tekster opptrer i, hva de betyr, hva de kan brukes til og hvordan de kan brukes» (s. 241). En av landets fremste literacyforskere Kjell Lars Berge (2005, s. 165) hevder at *Kunnskapsløftet* må sees som en literacy-reform.

Fagfornyelsen av 2020

I juni 2013 ble Ludvigsen-utvalget nedsatt for å vurdere fag i grunnskoleopplæringen mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv, i et perspektiv på 20 til 30 år. Arbeidet ble slutført sommeren 2015 (Bjørnå, 2017). Utvalget ønsket å legge til rette for at elevene skal kunne fordype seg i ulike fag og å anvende kunnskapen i ulike sammenhenger. Dermed skal elevene få større dybdeforståelse og i større grad kunne se sammenhenger (St. Meld. 28: 2015-2016).

Direktoratet formulerte et forslag til kjerneelement i norskfaget, som ble publisert på udir.no den 5. mars 2018. I dette dokumentet kommer det fram at kjerneelementene skal danne grunnlaget for utviklingen av selve læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2018). Utkastet til kjerneelementer besto av; tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig

kommunikasjon, skriftlig tekstskeping, språket som system og mulighet og språklig mangfold. Innenfor tekst i kontekst skisseres det at elevene skal lese tekster for å få estetiske opplevelser, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og elevenes samtid (Utdanningsdirektoratet, 2018). Videre blir det presentert en rekke forslag til kompetansemål. I kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst» står det blant annet at elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Som et vedlegg til utkastet finner man begrunnelser for valg av innhold i norsk. Her beskrives noen av de viktigste endringene som blant annet er at det skal legges til rette for koblinger mellom norskfaget og estetiske fag, at sjanger er løftet fram på linje med teksttyper og et mer komparativt perspektiv på språk (Utdanningsdirektoratet, 2018). Videre redegjør direktoratet for hva som er tatt ut av faget sammenliknet med gjeldende læreplan. Her framgår det at det vil bli et redusert omfang av det eldre kulturhistoriske stoffet, for å gi rom for dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Eldre litteraturhistorie og lesing av tekstutdrag er også tonet ned til fordel for grundig arbeid med lengre tekster. Historiske perspektiver på språk eller litteratur ivaretas gjennom en utforskende tilnærming til faget der elevene foretar dypdykk i språk- eller litteraturhistorie for å sette tema de arbeider med inn i en språklig og historisk sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Utdanningsdirektoratet publiserte i mars 2019 den nyeste høringen for *Fagfornyelsen*. Her blir det lagt vekt på at norskfaget fortsatt skal være både et språkfag og et kulturfag, som innebærer at faget skal bidra til at elevene blir trygge språkbrukere og at de får innsikt i den rike og mangfoldige kulturarven i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det blir hevdet at elevene skal arbeide aktivt utforskende i faget, for å utvide begrepsforståelsen og bygge kunnskap på ting de allerede kan og vet. Samtidig skal eleven oppfordres til å forholde seg kritisk til det den leser (Utdanningsdirektoratet, 2019). Antall kompetansemål er blitt redusert med en tredjedel. Dette er fordi faget i større grad skal legge til rette for dybdelæring, og at elevene og lærerne skal kunne bruke mer tid på de sentrale deler av faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). Om tekst står det at elevene skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, og at disse tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst

og til elevenes egen samtid, slik det også var skissert i det forrige høringsutkastet (Utdanningsdirektoratet, 2019).

En ideanalyse av tre kronikker om *Fagfornyelsen*

I denne studien har jeg valgt å analysere empirien ved hjelp av en idéanalyse. Statsviter Øivind Bratberg (2017, s. 67) skriver i *Tekstanalyse for samfunnsvitere* at idéanalyse er relevant for ethvert forskningsspørsmål der aktører, oppfatninger og beslutninger er involvert. Idéanalyse er en kvalitativ analyse av ideers tilstedeværelse i tekst, der fortolkning er en vesentlig side ved analysen (Bratberg, 2017, s. 67). I denne studien ønsket jeg å se på hvordan danning og kanon diskuteres i forbindelse med *Fagfornyelsen* i den offentlige debatten. For å kunne gjøre dette, måtte jeg finne tekster som var publisert og gjort offentlig, og som handlet om norskfaget og *Fagfornyelsen*.

Jeg gikk systematisk igjennom de mest kjente nettavisenes arkiv av tekster under søkeordene; *norskfaget*, *litterær kanon*, *kanondebatt*, *fagfornyelsen*, *kunnskapsløftet* og *danning*. Avisene jeg valgte å holde meg til var *VG*, *Dagbladet*, *Morgenbladet*, *Klassekampen*, *NRK*, samt arkivet til tidsskriftet *Norsklæreren*. Man kan argumentere for at dette er aviser som leses av en stor andel av befolkningen. Det var også relevant at disse tekstene var skrevet etter 2015, da Ludvigsen-utvalget var ferdig med sitt arbeid. Jeg valgte meg ut et større utvalg tekster som handlet om norskfaget i *Kunnskapsløftet* og *Fagfornyelsen*. Jeg plukket deretter ut tekstene som eksplisitt omtalte litterær kanon, kultur- og litteraturhistoriske perspektiv samt danning. For å kunne gjøre en hensiktsmessig analyse av tekstene var det nødvendig at jeg kunne sette dem inn i en kontekst, og dermed ble utvelgelsen preget av at forfatterne måtte ha uttalt seg om lignende tema tidligere. Etersom jeg ønsket å kartlegge den offentlige debatten ble også artiklene fra tidsskriftet *Norsklæreren* valgt bort, ettersom tekstene er skrevet av fagfolk for fagfolk i et tidsskrift man må være abonnent på. Man kan hevde at disse tekstene ikke representerer offentligheten i den grad jeg ønsket. Det må nevnes at tekstutvalget er preget av utvalget i den offentlige debatten. Det viste seg å være et flertall tekster som var negative til utkastene til *Fagfornyelsen*. Dermed var det lettere å finne empiri som er mer nyansert blant dem som skriver negativt om *Fagfornyelsen*, i motsetning til de som er positive. Blant de som er positive gikk mye av argumentasjonen igjen, mens det var flere ulike nyanser av lignende argument blant de som var negative.

Jeg valgte ut tre kronikker som omhandlet norskfaget i *Kunnskapsløftet* og *Fagfornyelsen*, som var skrevet etter 2015 og som diskuterte litterær kanon og dannelse. Samtidig var samtlige forfattere anerkjente innenfor sitt fagmiljø, som innebærer at det var lett å sette tekstene inn i en kontekst. De tre kronikkene inneholder videre i hovedsak deskriptive ideer som kan diskuteres ut i fra ståsted i sakens kjerne. Deskriptive ideer uttrykker en antakelse om hvordan verden ser ut. Noen ganger kan denne typen ideer understøttes eller tilbakevises av empiri, men ikke alle antagelser er like klare og operasjonaliserbare. Slike ideer kan også diskuteres ut i fra ideologisk ståsted (Bratberg, 2017, s. 73). Slik jeg så det var dermed disse tekstene gode tekster for å sammenligne og drøfte. Kronikkene jeg sto igjen med var; Neste gang du hører Høyre-folk snakke om å verne norsk kultur, må du le. På deres vakt skamferes norskfaget (2018) fra *Dagbladet* av Inger Merete Hobbestad, Ungdom trenger dannelse (2018) fra *NRK* av Sveinung Nordstoga, Mads B. Claudi, Merete Morken Andersen, Barbro B. Opset og Audhild Norendal og Skolens viktigste fag. Det gamle norskfaget er dødt – leve det nye norskfaget! (2017) fra *Morgenbladet* av Marte Blikstad-Balas og Kjell Lars Berge. Tekstene representerer ulike fagmiljøer, og dermed argumentasjon som delvis representerer to motpoler. Samtidig kan man hevde at argumentasjonen i tekstene har ulike dimensjoner og nyanser, som gjør at tekstene viser et utsnitt av et større bilde, som er debatten som helhet.

For å kunne fange opp og filtrere ideene i tekstene skjematiserte jeg de først i et skjema, der jeg ved hjelp av normative kategorier kategoriserte de ulike argumentene i tekstene (se vedlegg 1). Dette var for å kartlegge tekstenes innhold. Kategoriene er en form for idealtyper som ble utarbeidet etter å ha lest flere tekster fra den offentlige debatten. De henger samtidig sammen med noen hovedforestillinger om litterær kanon. Idealtyper er et sett sentrale egenskaper som er artsspesifikke for en klasse eller kategori (Bratberg, 2017, s. 82). De er ikke et forsøk på å avbilde virkeligheten, med alt sitt mangfold. I stedet er poenget å etablere et ideal i sin reneste form som fenomener i den komplekse og mangetydige verden kan måles opp mot (Bratberg, 2017, s. 82). Argumentene ble kategorisert innenfor typene; *argument om fellesskap*, *argument om historie*, *argument om nytte- og dannelsesperspektiv* og *argument om dybde og bredde*. For å kunne svare på problemstillingen min på en hensiktsmessig måte, var det også nødvendig å få en forståelse for konteksten kronikkene var skrevet i. Jeg satte meg altså inn i hvem som hadde skrevet dem, hvilket faglig ståsted de hadde og om de hadde uttalt noe om saken tidligere. Bratberg (2017, s. 74) skriver at analysen av teksten må forankres i noe, ofte dreier det seg da om en etablert forforståelse av tekstens budskap, samt en vilje og evne til å kontekstualisere – å vurdere tekst ut fra den sammenheng og opphavsperson den er

knyttet til. Ettersom det er den offentlige debatten jeg har kartlagt, vil ikke tekstene nødvendigvis føre til en bestemt handling. Derimot kan de si noe om hvordan ulike aktører kan sette sitt preg på en oppfatningen av et samfunnsrelatert fenomen, gjennom sine egne ideer om fenomenet.

Etter at argumentene var kartlagt gjorde jeg en nærlesing av hver enkelt kronikk. Ved hjelp av skjemaet og de ulike typene jeg hadde kategorisert argumentene innenfor, kunne jeg lett finne argumentene, samt sammenligne dem mot hverandre. I analysen sammenligner jeg og tolker de ulike argumentene og understøtter eller tilbakeviser dem ved hjelp av teori om danning, norskdidaktikk, litteraturhistorie og faghistorikk. Imidlertid var det flere argument uten noen tydelige svar, som avslutningsvis ble drøftet i en sammenhengende tekst. Det er relevant å nevne at jeg selv hadde et tydelig ståsted før jeg startet denne studien. Personlig mener jeg at litterær kanon er en viktig del av den norske kulturen, og bør være noe en hver som vokser opp i Norge bør ha kjennskap til. Denne posisjonen i debatten kan komme fram i løpet av studien, og kan nok ha satt sitt preg på studien som helhet.

En nærlesing av tre kronikker om Fagfornyelsen

Neste gang du hører Høyre-folk snakke om å verne norsk kultur, må du le. På deres vakt skamferes norskfaget (2018) fra *Dagbladet* av Inger Merete Hobbestad.

Inger Merete Hobbestad er journalist og kritiker i *Dagbladet*. Hun har skrevet flere artikler og kronikker om utviklingen i norskfaget og skjønnlitteraturens plass i skolen, blant annet *Norskfaget: Hvem måler det elevene går glipp av?* (2017) og *Hei, skoleelev: Her er fem grunner til å lese «Et dukkehjem»* (2019). Man kan hevde at hun har vært framtrødende i debatten om norskfagets utvikling de siste årene. Hobbestad er utdannet litteraturviter og har blant annet vært med å skrive *Norske klassikere. Bøker, filmer, musikk, radio og TV fra 1945 til i dag* (2012), der fire fremragende kulturjournalister har samlet det de anser som de største norske klassikerne etter krigen og fram til i dag innenfor norsk kultur (spartacus.no, 2019).

Kronikken *Neste gang du hører Høyre-folk snakke om å verne norsk kultur, må du le. På deres vakt skamferes norskfaget* (2018) er publisert dagen etter at Utdanningsdirektoratet publiserte et høringsutkast, som eksplisitt uttrykket at det kulturhistoriske perspektivet skal tones ned til fordel for grundig arbeid med lengre tekster (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Kronikken er meningstett og tar for seg flere argument om dannelse og litteratur- og kulturhistorie i læreplanen. Hobbestad hevder blant annet at Høyre har lagt til rette for et mindre kunnskapsorientert norskfag, som vil øke de kulturelle forskjellene. Slik hun argumenterer for vil elever som kommer fra hjem der denne typen kunnskap settes høyt uansett få tilgang til vår kulturarv. Det er derimot de andre elevene det vil bli vanskelig for (Hobbestad, 2018). Man kan argumentere for at Hobbestad mener den tradisjonelle skolekanon og klassiske tekster når hun skriver «denne typen kunnskap».

«Dette siste utkastet representerer dermed et markant brudd med det som har vært utviklingen i norskfaget gjennom 1800- og 1900-tallet, der nettopp tanken om at alle skulle ha tilgang til dannelse, uavhengig av sosial og økonomisk bakgrunn, gradvis vant frem» (Hobbestad, 2018).

Tradisjonelt har norskfaget blitt ansett som et danningsfag, blant annet fordi kanonlitteraturen har vært en viktig del av undervisningen (Hennig, 2014, s. 138). Man kan dermed hevde at norskfaget i stor grad har vært preget av en klassisk dannelsesteori, som framholder at det finnes oppvurderte kulturformer som i større grad fører til danning. Det kommer også tydelige frem når hun skriver at «Det stemmer at det var bred enighet om at norskfaget ble opplevd som overfylt. Men at det var behov for opprydning og oppdatering, kan ikke forsvare et så drastisk grep som å kaste en av fagets tradisjonelt viktigste oppgaver på bålet i hagen» (Hobbestad, 2018). Her kan man hevde at Inger Merete Hobbestad trekker paralleller mellom viktig kunnskap og litterær kanon.

Hobbestad hevder at det er et stort fokus på kommunikasjon i høringsutkastet, uten at det formildes hva som skal kommuniseres. Hun uttrykker dermed en frykt for å la elever bli overlatt til å finne informasjon selv på nettet, noe hun mener den nye læreplanen oppfordrer til. Dette kan føre til at enkeltpersoner «faller ned i smale konspiratoriske tunneller på nettet» (Hobbestad, 2018). Hobbestad hevder at det eneste som kan demme opp for slike forenklinger av verden er solid oversiktskunnskap.

Noe som kan ruste dem til å stå imot farefulle overforenklinger er en solid oversikt over norsk historie, kulturhistorie og litteraturhistorie, over de lange og komplekse utviklingslinjene i samfunnet de lever i. Det at enorme mengder informasjon er blitt tilgjengelig krever *mer* forhåndskunnskap hos den som skal forholde seg til disse mengdene, ikke mindre (Hobbestad, 2018).

Fortiden, ofte presentert gjennom klassisk kanon eller andre klassiske tekster, kan fortelle elevene noe om hvor de kommer fra. Man kan hevde at dette er et gjentakende argument i den offentlige debatten. Kunnskap om fortiden skal bidra til å gi elevene perspektiv, og å plassere seg selv innenfor en større og mer allmenn historie. Likevel kan dette være kunnskap som kan være vanskelig å måle. Hobbestad hevder nemlig at tendensene som vi ser i utkastet er en seier for de som vil ha mer målstyring i skolen. Hun skriver at det ikke er så lett å tallfeste hva en skoleelev har fått med seg av dannelse, kulturelle referanser, eksistensielle perspektiver eller dypere innsikt i prosessene som har skapt samfunnet de bor i (Hobbestad, 2018).

Som en forlengelsen av dette argumentet er Hobbestad kritisk til begrepet «dybdelæring». Hun hevder at det kan forstås som at oversiktskunnskap, som er bred snarere enn dyp, er uviktig og uønsket. Dette mener journalisten er en uheldig måte å tenke på. Samtidig argumenterer hun for at Ludvigsen-utvalget fanger elevene i et evigvarende nå, der fortiden er irrelevant, fremfor å ruste dem for fremtiden som de har uttrykt at de ønsker å gjøre.

Ungdom trenger dannelse (2018) fra NRK av Sveinung Nordstoga, Mads B. Claudi, Merete Morken Andersen, Barbro B. Opset og Audhild Norendal

Samtlige av forfatterne bak kronikken Ungdom trenger dannelse som ble publisert på nrk.no er tilknyttet universiteter eller høyskoler rundt om i Norge. Flere av forfatterne er svært anerkjente for artikler og bøker om norskdidaktikk, litteraturhistorie og litteraturteori.

Sveinung Nordstoga har publisert flere tekster om norskdidaktikk, faghistorie og litteraturhistorie, blant annet *Litteraturhistorie og L97* (1998) og *Varsel, venting, vandring. Vegar inn i Tarjei Vesaas' diktarlandskap* (2015). Mads B. Claudi er forfatteren bak *Litterære grunnbegreper* (2010) og *Litteraturteori* (2013). Videre er Merete Morken Andersen forfatter, litteraturkritiker og tidligere redaktør. Hun har blant annet skrevet boken *Ibsenhåndboken – om Henrik Ibsens dramatik* (1995) og vant i 2002 Kritikerprisen for romanen *Hav av tid* (2002). I 2003 mottok hun Amalie Skram-prisen. Forfatterne bak kronikken er altså anerkjente innenfor fagfelt som litteratur, litteraturhistorie og litteraturteori. I kronikken stiller de seg kritisk til høringsutkastene til *Fagfornyelsen* og dens mangel på kulturhistoriske perspektiver.

I kronikken argumenterer forfatterne for at fortiden er en viktig ressurs for elevene. Samtidig som de trekker linjer mellom og problematiserer fremtidens skole mot det moderne dannelsprosjektet;

«I framtidens skole skal «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling» være tre bærebjelker i opplæringa. Temaene svarer til de tre grunnleggende komponentene i det moderne dannelsprosjektet: menneskets forhold til seg selv, samfunnet og verden. Tenkemåter og handlingsmønstre er imidlertid sjelden naturgitte. Verden har ikke alltid vært slik vi ser den. Skal vi ruste elevene til å tenke seg en annerledes fremtid, er fortida en uvurderlig ressurs. Den tilbyr andre måter å se for seg individet, samfunnet og verden på.» (Nordstoga, Claudi, Andersen, Opset & Norendal, 2017).

Dette er i tråd med Hobbestad sine argumenter. Man kan dermed argumentere for at begge tekstene vektlegger historien som en forutsetning for å sette ting i perspektiv, og for å få et holistisk syn på verden. I en forlengelse av dette argumentet problematiserer også Nordstoga, Claudi, Andersen, Opset og Norendal begrepet «dybdelæring» i *Fagfornyelsen*. Slik det blir argumentert for her bør ikke dybde sees som en motsetning til bredde og oversikt, men snarere en forutsetning. Forfatterne tror at dybdeboring uten å løfte blikket og se store sammenhenger kan føre til muldvarphull. De skriver at; «Å sette ting i perspektiv er å se dem i sin riktige sammenheng. Det skiller viktig fra uviktig, gyldig fra ugyldig, og kanskje også *fake fra real?*» (Nordstoga, Claudi, m.fl., 2018). Dette kan sees i sammenheng med Hobbestads bekymring rundt å la elever finne fram til informasjon selv på internett. Hun hevder at en solid oversikt over de lange og komplekse utviklingslinjene i samfunnet er med på å forhindre forenklinger av verden vi lever i (Hobbestad, 2018).

I denne kronikken finner vi flere lignende dimensjoner av argument som i Inger Merete Hobbestad sin kronikk. Man kan derimot argumentere for at bakgrunnen for argumentasjonen er ulik i de to tekstene. Slik det ble hevdet tidligere i studien har Hobbestad et tradisjonelt syn på norskfaget. Det ble argumentert for at hun trekker linjer mellom viktig kunnskap og litterær kanon. Man kan imidlertid argumentere for at Nordstoga, Claudi, Andersen, Opset og Norendal har et mer emosjonelt syn på kultur- og litteraturundervisningen.

Klassisk litteratur kan for eksempel tilby gode alternativer til dagens utbredte ideal om full kontroll over livet. Slik kan den lindre ensomhet og skamfølelse; man er ikke alene om at det ofte er

skjebnen som rår. Historien gir oss tilgang til andre menneskers liv, tanker, følelser og handlinger, Det er et svært godt utgangspunkt for empati og demokratisk deltakelse (Norstoga, Claudi, m.fl., 2018).

Man kan argumentere for at dette utsagnet kan knyttes til et mer moderne syn på norskfaget. Samtidig er det et syn som er forankret i et moderne samfunn, der psykisk uhelse blir mer og mer belyst i skolen, media og samfunnet generelt. I vårt moderne og sekulariserte samfunn er ikke lenger tradisjonene like viktige (Hennig, 2014, s. 138). Åsmund Hennig (2014, s. 139) argumenterer for at det moderne norskfaget ikke bare skal være dannelsesfag, men også et identitetsfag. Elevene skal få mulighet til å lese tekster som betyr noe for den enkelte, og som hun kan vokse på, både intellektuelt, emosjonelt og kulturelt. I det overstående sitatet fra kronikken står *mennesket* i første rekke. Det kommer også tydelig fram i kronikkens siste avsnitt;

I den fornyede læreplanen skal ansvaret for egen læring bli enda mer avgjørende. Elevene skal *lære å lære* ved å overvåke sine egne læringsprosesser. Dette kan nøre opp under skammen over å ikke lykkes. Da er det avgjørende at motvekten blir møter med fortid og samtid som innlemmer elevene i et fellesskap som gjør tanker, drømmer og forestillinger levende – for framtida (Nordstoga, Claudi, m.fl., 2018).

Dette er i tråd med den tradisjonelle tankegangen bak litterær kanon, nemlig at den skal virke samlende (et alt. Steinfeldt, 2009, Haaberg, 2017). Likevel ønsker ikke forfatterne at litteraturen skal virke i nasjonens tjeneste, hvert fall ikke eksplisitt, men for elevenes. Litteraturen kan være motvekten til nåtidens krav om måloppnåelse og resultater.

Skolens viktigste fag. Det gamle norskfaget er dødt – lenge leve det nye norskfaget!
(2017) i *Morgenbladet* av Marte Blikstad-Balas & Kjell Lars Berge

Marte Blikstad-Balas er professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Hennes forskningsinteresser er blant annet literacy, lesing, skriving, digitale medier og norskdidaktikk (Universitetsforlaget.no, 2019). Hun har skrevet en rekke artikler om elevers bruk av ulike tekster i skolen og er forfatteren bak *Literacy i skolen* (2016) og *Hva foregår i norsktimene?* (2019). Kjell Lars Berge er professor i retorikk og språklig kommunikasjon ved Universitetet i Oslo. Han har blant annet deltatt i arbeidet med å innføre skriving som grunnleggende ferdighet i *Kunnskapsløftet* (2006), og vært med å utvikle

nasjonale prøver i skriving (Berge, 2005, s. 166-167). Man kan argumentere for at forfatterne bak denne kronikken representerer et annet faglig ståsted enn de forfatterne som tidligere har blitt presentert i denne studien. Kronikken gir delvis et metaperspektiv på den offentlige debatten om norskfaget og delvis en beskrivelse av hva norskfaget faktisk er, etter forfatternes mening. Til tross for at kronikken er fra mars 2017 er argumentene fremdeles relevante og forteller noe vesentlig om den offentlige debatten.

Innledningsvis argumenterer Blikstad-Balas og Berge (2017) for at «den pågående fagdebatten (om norskfaget) bærer preg av mye uklar ideologi, naiv nostalgi og en panikkpreget angst for at norsk skal reduseres til et «språk og kommunikasjonsfag» på bekostning av «dannelse» og «felles kulturell identitet»». Flere kunne sikkert hevdet at argumentene til Inger Merete Hobbestad faller innenfor denne kategoriseringen. Med denne innledningen kan man hevde at forfatterne allerede i tekstens innledning posisjonerer seg i saken. Samtidig gjør de rede for noen av grunnforestillingene om hvorfor vi tradisjonelt har litterær kanon, nemlig dannelse og felles kulturarv. Forfatterne beskriver videre hva hjemmelen for norskfaget er.

Hjemmelen for norskfaget er at elevene myndiggjøres. Elevene skal utvikle språklige ressurser for en aktiv deltagelse i samfunnet. Faget er forankret i forskning på skriftkyndighet (literacy) og i hva som kreves av en medborger i et demokratisk samfunn, samt en internasjonal kunnskapsdebatt om hva slags dannelse som gir tilgang til et krevende tekstsamfunn (Blikstad-Balas & Berge, 2017).

Forfatterne trekker tydelige linjer til den dannelseseoretiske treenhet; elevene skal myndiggjøres, samtidig som de skal utvikle kompetanse og kunnskaper som bidrar til aktiv deltagelse i samfunnet og verden. I forlengelsen av dette argumentet henvises det til *Kunnskapsløftet* og at det er den første læreplanen som sidestiller sakprosa og skjønnlitteratur. Selv om elevene trenger skjønnlitteraturen for intellektuell og emosjonell utvikling kan ikke det være det eneste innholdet i undervisningen, hevder forfatterne.

Men det finnes ikke forskning som gir støtte til at skjønnlitteraturen har et rikere dannelsespotensial enn lesing og skriving av saktekster. Tvert imot kan det med støtte i forskning hevdes at det nye norskfaget har et langt større dannelsespotensial enn det gamle norskfaget (Blikstad-Balas & Berge, 2017).

Her ser man et markant skille mellom argumentene i overstående tekster og Blikstad-Balas og Berges argument. Samtlige forfattere snakker om dannelse, men begrepets definisjoner skiller seg vesentlig fra hverandre. Mens de to overstående kronikkene er forankret i et mer tradisjonelt syn på hva dannelse er, blir det her argumentert for at lesing av sakprosa har et rikere dannesepotensial. Man kan argumentere for at de fremstiller det de kaller «det gamle norskfaget» som utdatert i dagens samfunn. Blikstad-Balas og Berge (2017) hevder at dannelse krever muntlig og skriftlig aktivitet fra elevenes side, noe det nye norskfaget legger til rette for.

«Der skjønnlitteraturlesning før var dominerende i faget, og innbar at eleven passivt skulle «kjenne til» et utvalg tekster, skal dagens norskfag gjøre elever i stand til å ta i bruk og selv skape tekster innenfor mange ulike offentligheter» (...) Det nye norskfaget legger til rette for en verkstedpreget tekstpedagogikk der elevenes skrive- og snakkeaktiviteter foregår samtidig med og er innlemmet i elevenes lesing av forbilledlige tekster hentet fra tekstkulturer i fortid og nåtid, både skjønnlitteratur og sakprosa, boktekster så vel som medietekster» (Blikstad-Balas & Berge, 2017).

Forfatterne argumenterer videre for at ideologien som det gamle norskfaget baserte seg på er problematisk. Et fag med en nasjonalt samlende og formende litteratur med felles nasjonale leseopplevelser, skapte ikke nødvendigvis mer leselyst eller lesetimer. Derimot hevder de at den snevre kanoniseringen innebar en sakralisering av visse samfunnsgruppers kulturelle verdier og estetiske preferanser. Videre argumenterer de for at kanondiskusjonens aggressivitet og uforsonlighet i seg selv er et bevis på at lister over kanoniserte tekster ikke kan tilføres stabil autoritet. Denne autoriteten gis derimot til en kvalifisert, kompetent lærer i det nye norskfaget, noe de mener et godt.

Drøfting om hvordan kanon og danning diskuteres i den offentlige debatten om *Fagfornyelsen*.

Problemstillingen i denne studien er «hvordan diskuteres kanon og danning i forbindelse med *Fagfornyelsen* i den offentlige debatten?». I den overstående nærlesningen av de tre kronikkene har de ulike forfatternes hovedargument blitt belyst. Jeg skal i det forestående drøfte disse argumentene, for å på en hensiktsmessig måte kunne svare på problemstillingen.

Alle de tre tekstene argumenterer for hvordan norskfaget skal være dannende. Likevel er det et vesentlig skille mellom hva de anser som dannende og det å være dannet. Slik som det har blitt argumentert for tidligere i studien representerer Inger Merete Hobbestad et tradisjonelt syn på danning, som man blant annet kan knyttes til folkedannelsen. Slik argumentene hennes ble tolket er det å ha kjennskap til eldre kultur- og litteraturhistorie, der kanoniserte tekster inngår, en av fagets viktigste bærebjelker og dermed veien til danning. Et slikt syn på danning problematiserte Blikstad-Balas og Berge i sin kronikk. De hevder at elevene trenger skjønnlitteraturen for intellektuell og emosjonell utvikling. Likevel er de tydelige på at den ikke bør være det eneste innholdet i undervisningen. De hevder at lesing av sakprosa angivelig har et større dannelsespotensial enn lesing av skjønnlitteratur, og at det med støtte i forskning kan hevdes at det nye norskfaget har et langt større dannelsespotensial enn det gamle norskfaget. De trekker videre fram begrepet literacy og vektlegger arbeidet med lese- og skrivestrategier. Det er ikke til å se bort i fra at Kjell Lars Berge er en av landets mest framragende forskere på literacy. Han har tidligere uttalt at begrepet har noe av den samme betydningen som det tyske *Bildung* og det norsk-danske *dannelse*, men at literacy både er smalere og videre enn dannelsesbegrepet (Berge, 2005, s. 165). Berge (2005, s. 165) hevder at begrepet bringer inn og fokuserer spesielt på skriftspråket og andre skriftlige semiotiske ressurser som grunnlag for menneskets danning. Med *literacy* forstås også utviklings- og læringsprosesser som forutsetter og tar i bruk alle mulige meningsskappingsressurser.

Man kan argumentere for at slike begrep bidrar til å utvanne dannelsesbegrepet. På en annen side kan man stille seg spørsmålet om det tradisjonelle synet på danning i norskfaget, er like relevant i et samfunn som stiller stadig større krav til resultatene som blir produsert i skolen? Laila Aase (2005, s. 37) hevder at det som blir ansett som dannet hele tiden endres, i likhet med hvordan vi definerer kunnskapene som gjør oss til dannede mennesker. Dermed kan man kanskje argumentere for at de kanoniserte tekstene og de kunnskapene som det «gamle norskfaget» representerer, ikke lenger er det som gjør oss til dannet nordmann anno 2019. Dermed kan man kanskje argumentere for at literacybegrepet er en viktig del av danningen i dagens samfunn, der elevene må forholde seg til et stadig mer komplekst tekstunivers. Slik Blikstad-Balas og Berge hevder legger det «nye norskfaget» til rette for en verkstedpreget tekstpedagogikk. Der foregår elevenes skrive- og snakkeaktiviteter samtidig med og er innlemmet i elevenes lesing av forbilledlige tekster hentet fra tekstkulturer i fortid og nåtid, både skjønnlitteratur og sakprosa, boktekster så vel som medietekster. Man kan argumentere

for at en slik tilnærming til tekst kan forberede elevene på det mangfoldige tekstuniverset som de møter utenfor skolen.

Slik sosiolog, idéhistoriker og rettsteoretiker Rune Slagstad (2003, s. 377) hevder vil en utdanningsreformisme som restaurativt vil gjeninnsette de gamle dyder og verdier, i det lange løp være lite bærekraftig. Samtidig argumenterer han for at utdanningsinstitusjonene skal være kunnskapsformidlende læringsarenaer – og «kanon»-representerende institusjoner, bærere av den kulturelle overlevering som gir oss identitet som individer og kollektiver. Man kan argumentere for at dette er en av hovedforestillingene om hvorfor vi bør inkludere litterær kanon i norsk skole; nemlig at den utgjør en viktig del av vår kulturarv som bidrar til å skape den norske identitet. Dette er også et gjentakende argument i den offentlige debatten som kommer til uttrykk i Hobbelsstads og Norstoga, Claudi, Andersen, Opset og Norendals kronikker. Kunnskap om fortiden, om vår felles kulturarv, kan gi elevene perspektiv og hjelpe dem å plassere seg selv innenfor en mer allmenn historie. Dermed skaper kunnskap om fortiden et holistisk syn på verden, noe både Hobbelsstad og Norstoga, Claudi, Andersen m.fl. hevder forhindrer forenklinger av virkeligheten. Slik Hobbelsstad skriver kan manglende oversikt over de lange og komplekse utviklingslinjene i samfunnet vi lever i, føre til at elevene kan falle ned i «konspiratoriske tunneller på nettet». Samtidig kritiserer forfatterne bak kronikken *Ungdom trenger dannelse* (2018) begrepet *dybdelæring*. De tror at dybdeboring uten evne til å løfte blikket og se de store sammenhenger skaper muldvarphull, som i verste fall kan bli til ekkokammer. Ut i fra disse argumentene kan man hevde at det tradisjonelle innholdet i norskundervisningen har en hensikt, selv i dagens moderne samfunn.

Til tross for at Norstoga, Claudi, Andersen, Opset og Norendal har mange lignende argument som Hobbelsstad, kan man argumentere for at deres syn på danning og litterær kanon skiller seg noe. Slik det ble argumentert for i nærlesingen av *Ungdom trenger dannelse* (2018), har disse forfatterne et mer emosjonelt syn på litteraturundervisningen. De hevder at klassisk litteratur kan by på gode alternativer til dagens utbredte ideal om full kontroll over livet. Slik kan den lindre ensomheten og skamfølelsen; man er ikke alene om at det ofte er skjebnen som rår. De hevder videre at historien gir oss tilgang til andre menneskers liv, tanker, følelser og handlinger. Det er et svært godt utgangspunkt for empati og demokratisk deltakelse. Med dette tilfører forfatterne en ny dimensjon til argumentasjonen for litterær kanon. Ikke bare skal den føre elevene inn i et kulturelt fellesskap og gi dem perspektiv. Skjønnlitteraturen kan

samtidig være forbilledlige tekster for emosjonell utvikling. Ut i fra denne tanken kan man knytte litteraturundervisningen opp mot den dannelsesteoretiske treenhet. Gjennom den litterære kanon kan elevene få mulighet til å utvikle seg selv, samtidig som de utvikler objektivitet som kan gi nye perspektiver på verden. De kan også plassere seg selv i en mer allmenn historie og i et kulturelt, sosialt og politisk fellesskap.

Blikstad-Balas og Berge hevder at ideologien som det gamle norskfaget baserte seg på er problematisk, blant annet fordi den «snevre kanoniseringen innebar en sakralisering av visse samfunnsgruppers kulturelle verdier og estetiske preferanser». Man kan argumentere for at slike argument bunner i en generell motforestilling rundt litterær kanon, nemlig at den kan sees på som den dominante kulturens selvforståelse påtvunget ikke-dominante grupper i samfunnet (Skaftun, 2009, s. 19). Dette kan selvsagt sees på som problematisk i dagens flerkulturelle Norge. Hvis man derimot bruker den litterære kanon med utgangspunkt i Norstoga, Claudi, m.fl. sine argument, nemlig at den både kan bidra til kulturelt fellesskap og emosjonell vekst blir saken en annen. Man kan dermed hevde at litteraturundervisningen har to hensikter, der den litterære kanon egner seg spesielt godt. Slik Hennig (2014, s. 135) hevder har den litterære kanon et slags tidløst preg og tematiserer slikt som aldri blir uaktuelt. Greier man som lærer å formidle dette til elevene, samt å velge ut litteratur som får gjenklang i elevgruppa, kan undervisning av en litterær kanon gi enormt læringsutbytte (Hennig, 2014, s. 136). I utkastet til kjerneelementet *Tekst i kontekst i Fagfornyelsen* står det at elevene skal lese tekster for å få estetiske opplevelser, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og elevenes samtid (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det som skisseres her er udiskutabelt; elevene skal lese tekster fra både samtid og fortiden. Selvsagt kan man hevde at man ikke trenger en litterær kanon for å lese eldre litteratur. Skal elevene derimot føres inn i et kulturelt fellesskap, som går på tvers av klasser og byer, fra nord til sør, så bør det være en felles enighet om hva dette kulturelle fellesskapet er. Blikstad-Balas og Berge mener det er godt at det nå er læreren som gis autoriteten til å velge ut hva hennes elever skal lese. Man kan si seg enig i at tanken er god. Det er vanskelig å definere hvem som skal ha makten til utvelgelse av en litterær kanon anno 2019. Det endrer derimot ikke det faktum at vi ender opp med generasjon på generasjon uten en felles grunn. Uten en felles norsk kulturhistorie. Jon Haaberg (2017, s. 238) spør et relevant spørsmål: «Kasserer vi lesefellesskapet sammen med nasjonalismen, står vi ikke da i fare for å kaste barnet ut med badevannet?».

Oppsummering

I denne studien var hensikten å finne ut hvordan kanon og danning diskuteres i forbindelse med *Fagfornyelsen* i den offentlige debatten. I nærlesingen av de tre kronikkene kommer det frem noen hovedargument, som kan si noe om nettopp dette. Blikstad-Balas og Berge hevder at det gamle norskfaget er mindre dannende, enn det nye. Det nye norskfaget legger til rette for en mer verkstedpreget tekstpedagogikk, der elevene arbeider mer aktivt med tekst. Skolen må forberede elevene på det rike tekstmangfoldet som dagens samfunn består av, og da kan ikke skjønnlitteratur være det eneste innholdet i undervisningen. Slik det har blitt argumentert for i løpet av studien endres hele tiden de kunnskaper som anses som dannende og hva det vil si å være dannet. Blikstad-Balas og Berge representerer med sine argument en nytt syn på hvordan norskfaget skal være et dannelsesfag anno 2019. Samtidig trekker de inn argument som bunn i mer generelle motforestillinger om litterær kanon, blant annet at den kan fungere som en sakralisering av visse samfunnsgruppers kulturelle verdier og estetiske preferanser. Denne argumentasjonen framstiller det tradisjonelle norskfaget som noe utdatert, som ikke holder mål i dagens moderne samfunn.

På en annen side hevder Inger Merete Hobbeldstad at høringsutkastet til *Fagfornyelsen* representerer et mindre kunnskapsorientert fag, som frarøver elevene lik tilgang til dannelse. Slik jeg har argumentert for trekker Hobbeldstad paralleller mellom kunnskap i norskfaget og litterær kanon. Det blir hevdet at en redusering av eldre kulturhistorie og et for stort fokus på dybde, fremfor bredde og oversikt, kan føre til at elevene ikke får tilstrekkelig kunnskap til å sette ting i perspektiv. Lignende argument finner vi hos forfatterne bak *Ungdom trenger dannelse* (2018). De skriver at dypboring uten evne til å løfte blikket og se de store sammenhenger skaper muldvarphull, som i verste fall kan bli til ekkokammer. Litterær kanon kan hjelpe elevene til å se de lange linjene, og få et mer holistisk syn på samfunnet vårt. Dette mener også Hobbeldstad er viktig i et samfunn, der det er lett å falle ned i konspiratoriske tunneller på nettet. Samtidig hevder forfatterne bak *Ungdom trenger dannelse* (2018) at den klassiske kanon kan fungere som motvekt til en skole som stadig stiller høyere forventinger til kompetanse og resultater. Den litterære kanon kan gi tilgang til andre menneskers liv, tanker og følelser, samtidig som den kan tilby gode alternativer til dagens utbredte ideal om full kontroll over livet. Dermed tilfører forfatterne en ny dimensjon til argumentasjonen for litterær kanon, og gjør den aktuell i et samfunn som stadig setter større fokus på psykisk helse.

Den offentlige debatten om kanon og danning i forbindelse med *Fagfornyelsen* er preget av motstridende argument om hvilken plass litterær kanon bør ha i norskundervisningen. De ulike fagmiljøene representerer i denne studien av den offentlige debatten ulike syn hva som er dannende i dagens samfunn. Mens Hobbestad lengter tilbake til det tradisjonelle norskfaget, hevder Blikstad-Balas og Berge at det «gamle norskfaget» ikke lenger kvalifiserer til å være dannende i dagens samfunn. Forfatterne bak *Ungdom trenger dannelse* har derimot et litt annet syn på hvordan litteraturen skal virke dannende for elevene. Som det har blitt argumentert for flere ganger i løpet av studien kan man knytte de ulike argumentene opp mot blant annet klassisk dannelsesteori, samt noen hovedforestillinger om hvorfor litterær kanon bør, eller ikke bør, være en del av norskfaget. Som det ble nevnt innledningsvis hevdet Torill Steinfeld i 2009 at det kunne synes noe paradoksalt at samtidig som norskfaget ble omformet, var stadig kanonspørsmålet høyaktuelt i norsk offentlighet. Denne studien understreker det jeg skrev i innledningen; intet nytt under solen. Den litterære kanon i norskfaget fortsetter å være et tema for debatt.

Litteraturliste

Aase, L. (2005). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. Aasen, J. A. & Nome, S. (red.). *Det nye norskfaget*. (s. 35-47). Bergen: Fagbokforlaget.

Aasen, J. A. & Nome, S. (2005). Forord. Aasen, J. A. & Nome, S. (red.). *Det nye norskfaget*. (s. 9-21). Bergen: Fagbokforlaget.

Andersen, P. T. (2015). *Norsk litteraturhistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.

Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategi. Aasen, J. A. & Nome, S. (red.). *Det nye norskfaget*. (s. 135-187). Bergen: Fagbokforlaget.

Bjørnå, M. E. T. (2017, 17 mars). Fremtidens skole i støpeskjeen. Fremtidens elever vil bli målt på andre ting enn kun fag. *Stavanger Aftenblad*. Hentet den 14.03.19 fra <https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/1adkK/Fremtidens-skole-i-stopeskjeen>

Blikstad-Balas, M. & Berge, K. L. (2017, 29. mars). Skolens viktigste fag. Det gamle norskfaget er dødt – leve det nye norskfaget! *Morgenbladet*. Hentet den 04.03.19 fra <https://morgenbladet.no/2017/03/skolens-viktigste-fag>

Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Gustavsson, B. (2009). *Utbildningsens förändrade villkor. Nya perspektiv på kunnskap, bildning och demokrati*. Stockholm: Liber.

Haaberg, J. (2017). *Nei, vi elsker ikke lenger. Litteraturen og nasjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hennig, Å. (2014). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredidaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hobbelstad, I. M. (2018, 6. mars). Norskfaget bygges om: Neste gang du hører Høyre-folk snakke om å verne norsk kultur må du le. På deres vakt skamferes norskfaget. *Dagbladet*. Hentet den 02.03.19 fra <https://www.dagbladet.no/kultur/neste-gang-du-horer-hoyre-folk-snakke-om-a-verne-norsk-kultur-ma-du-le-pa-deres-vakt-skamferes-norskfaget/69582172>

Hovdenak, S.S. & Stray, H. J. (2015). *Hva skjer med skolen. En kunnskaps sosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget.

Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2003). Innledning. Slagstad, R., Korsgaard, O. & Løvlie, L. (red.). *Dannelsens forvandlinger*. (s. 9-37). Oslo: Pax Forlag.

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet den 03.03.19 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>

Nordstoga, S., Claudi, M. B., Andersen, M. M., Opset, B. B. & Norendal, A. (2018, 31. august). Ungdom trenger dannelse! *Nrk.*. Hentet den 03.03.19 fra https://www.nrk.no/ytring/ungdom-trenger-dannelse_-1.14177202

Slagstad, R. (2003) Dannelsens forvandlinger – et etterord. Slagstad, R., Korsgaard, O. & Løvlie, L. (red.). *Dannelsens forvandlinger*. (s. 373-379). Oslo: Pax Forlag.

Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Smidt, J. (2009). Å bevege seg i skriftlige tekster. Smidt, J. (red.). *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. (s. 242-247). Oslo: Universitetsforlaget.

Steinfeld, T. (2009) Norsk kanon og kanondannelse – historiske linjer, aktuelle konflikter og utfordringer. *Tijdschrift voor Skandinavistiek*, vol. 30, (nr.1). (s. 167-191).

Spartacus Forlag. (2019). *Norske klassikere. Bøker, filmer, musikk, radio og TV fra 1945 til i dag*. Hentet den 20.02.19 fra <https://spartacus.no/boker/norske-klassikere>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Fagfornyelsen – siste innspillsrunde kjerneelementer*. Hentet den 02.03.19 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Høring – læreplan i norsk*. Hentet den 02.03.19 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347>

Vinje, E. (2005). Om kanon i litteraturundervisninga. Kvalsvik Nicolaysen, B. & Aase, L. (red.). *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. (s. 72-87). Oslo: Det norske samlaget.

Vlockmar, N. (2016). Fellesskolen som arbeidsmarkedsintregerende prosjekt. Vlockmar, N. (red.): *Utdanningens historie. Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. (s. 111-131). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Vedlegg 1.

	Argument om fellesskap	Argument om historie	Argument om nytte- og dannelsesperspektiv	Argument om dybde og bredde
<p>Nordstoga m.fl. «Ungdom trenger dannelses!»</p> <p>Nrk.no</p>	<p>Klassisk litteratur er et godt utgangspunkt for empati og demokrati → gode egenskaper i et fellesskap</p> <p>Møter med fortid og samtid kan virke som en motvekt til prestasjonspresset og innlemme elevene i et fellesskap.</p>	<p>Trenger fortida for å tenke seg en annerledes fremtid. → Tenkemåter og handlingsmønstre er ikke naturgitte</p> <p>Klassisk litteratur (historisk) kan bidra til å skape empati og demokratisk deltakelse.</p>	<p>Møter med fortid og samtid kan virke som en motvekt til prestasjonspresset og innlemme elevene i et fellesskap.</p> <p>I de nye kjerneområdene står det knapt noe om hva som faktisk skal kommuniseres. → slik kunnskap kan man uansett finne på nettet → ikke heldig. → De</p>	<p>Dybde er ikke en motsetning til bredde og oversikt, men en forutsetning.</p> <p>Viktig med et holistisk syn på verden → å sette ting i perspektiv er å se de i sin riktige sammenheng.</p> <p>Ludvigsenutvalgets rapport henviser til «dybdelæring», men det kan ikke begrunnes hvorfor kultur- og litteraturhistorie ikke er noe man også kan gå dypt inn i.</p> <p>Selve begrepet «dybdelæring» er verdt å sette spørsmålsteget ved: det kan forstås som at oversiktskunnskap, som er bred snarere enn dyp, er uviktig og uønsket. Dette</p>
<p>Hobbelstad «Norskfaget bygges om»</p> <p>DAGBLADET</p>	<p>Markant brudd med det som har vært utvikling i norskfaget, der nettopp tanken om at alle skal ha tilgang til dannelses, uavhengighet av sosial og økonomisk bakgrunn.</p>	<p>Ludvigsenutvalget forklarte at de skulle ruste elevene for framtiden, Snarere ser det ut til at de vil fange dem i et evigvarende nå, der fortiden er irrelevant og fremtiden er presentasjonen for klassen neste torsdag.</p>	<p>Utdanningsdirektoratet overså advarsler mot bevegelsen vekk fra norsk som dannelses-, og kunnskapsfag, og mot et fag som er manisk opptatt av verktøy og ferdigheter, men uten interesse for hva slags stoff disse verktøyene skal brukes på.</p> <p>I de nye kjerneområdene står det knapt noe om hva som faktisk skal kommuniseres. → slik kunnskap kan man uansett finne på nettet → ikke heldig. → De</p>	<p>Ludvigsenutvalgets rapport henviser til «dybdelæring», men det kan ikke begrunnes hvorfor kultur- og litteraturhistorie ikke er noe man også kan gå dypt inn i.</p> <p>Selve begrepet «dybdelæring» er verdt å sette spørsmålsteget ved: det kan forstås som at oversiktskunnskap, som er bred snarere enn dyp, er uviktig og uønsket. Dette</p>

			<p>enorme mengdene informasjon som er blitt tilgjengelig krever mer forhåndskunnskap hos den som skal forholde seg til disse mengdene, ikke mindre.</p>	<p>er en uheldig måte å tenke på.</p>
<p>Blikstad-Balas & Berge. «Skolens viktigste fag» MORGENBLA DET</p>	<p>Nasjonens kollektive hukommelse skulle utvikles av et smalt utvalg tekster som ble kvalifisert som estetisk bedre og mer representative for sin samtid enn alle andre tekster.</p>		<p>Dagens norskfag sidestiller for første gang litteratur og sakprosa. Skal elevene utvikle egnet tekstkompetanse, har internasjonal forskning påvist at lesing og skriving av fagtekst bør gis mer tid og ha høyere status. Elever blir ikke allsidige lesere eller skrivere ved å bare lese skjønnlitteratur og skrive subjektive fortellinger. → Innsikt i ulike typer tekster preger faget. Det som i dag kalles lese- og skrivestrategier, har alltid vært undervisningsrelevant, men nå er strategiene mer eksplisitte enn før. I debatten fremsettes like arbeidsmåter som et hinder for gode leseopplevelser og det hevdes at de fører til at</p>	<p>Fagets viktigste ambisjoner må tydeliggjøres, slik at det som kalles «dybdeløring» blir praktisk mulig å legge til rette for gjennom undervisningen. Kuttet fagmålene ned til noen få prioriterte kunnskapsfelt, vil aktiv arbeid gjennom muntlighet, kring og lesing gjøre det mulig for elevene å skape egne tekster og å tilegne seg, forstå og verdsette det norske samfunnets mest forbildelige og spennende tekster – fra fortid og nåtid.</p>

			skjønlitteraturen svekkes. → ingen	
--	--	--	------------------------------------	--



Positive argument for litterær kanon

- Klassisk litteratur er godt utgangspunkt for empati og demokrati
- Fellesskap
- Gir perspektiv og et helhetlig syn
- Kan igjen forhindre forenklinger av virkeligheten
- Identitetsutklende



Negative argument mot litterær kanon

- Dagens norskfag har større dannelsespotensial - verkstedspreget tekstpedagogikk
- Literacy, lese- og skrivestrategier og sakprosa er mer dannende
- Dagens norskfag oppmuntrer til aktiv bruk av tekst
- Det gamle norskfaget baserte seg på en snever kanonisering som undertrykket visse samfunnsgrupper

