

Kanontekster i norskundervisningen – fra skjult til dynamisk kanon

Ruth Grüters* & Per Esben Myren-Svelstad

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, Norge

SAMMENDRAG

Skjønnlitteraturens plass i norskfaget har de senere årene vært gjenstand for debatt. Flere forskere har kritisert det de oppfatter som en «skjult kanon». Metaforen «skjult kanon» ser ut til å ha fått status som en etablert sannhet uten at det er avklart hvilke implikasjoner formuleringen kan ha. Snarere enn å ta metaforens epistemologiske gyldighet som et uproblematisk utgangspunkt, ønsker vi å gå empirisk til verks og undersøke den faktiske utvalgspraksisen i norskfagets litteraturundervisning og synliggjøre hva som motiverer lærernes valg og handlinger. Det empiriske grunnlaget for vår studie er en spørreundersøkelse som vi sendte til et representativt utvalg norsklærere og lærerutdannere over hele landet der vi ba lærerne oppgi og begrunne hva de hadde undervist i av skjønnlitteratur det siste året. Analysen av svarene vi mottok, viser at lærernes valg først og fremst er pragmatiske, styrt av tekstenes aktualitet, elevengasjement og tekstsjanger. Inspirert av Rudi Kellers «sti-teori» («Trampelpfadtheorie», Keller, 1994) indikerer våre funn at i den grad det finnes en kanon, er den i liten grad en ideologisk «skjult» overbygning eller agenda, men kan beskrives som en dynamisk prosess som både følger kjente stier i litteraturlandskapet og trækker opp nye.

Nøkkelord: *skjønnlitteratur i norskfaget; skjult kanon; litteraturutvalg; litteraturdidaktikk; sti-teori*

ABSTRACT

Canon texts in Norwegian L1—from a hidden to a dynamic canon

The status and purpose of literary fiction in the subject of Norwegian L1 has in recent years been a topic of debate. Some have directed criticism against what they perceive as a ‘hidden canon.’ The metaphor of ‘hidden canon’ seems to have become an established truth. However, it remains unclear precisely what the metaphor of ‘hidden’ entails. Rather than taking the epistemological validity of such a concept as granted, and as a given point of departure, we have opted for an empirical approach to study the actual selection practices of Norwegian teachers to make visible what motivates their choices and actions. The empirical basis of our study is a questionnaire sent to a representative selection of Norwegian teachers and teacher educators from throughout the country asking the teachers what fiction they had taught over the last year and how they would justify their choices. The analysis of the collected data reveals that teachers’ choices are if anything pragmatic, motivated by the perceived relevance of the texts, student engagement and text genre. Inspired by Rudi Keller’s “path theory” (“Trampelpfadtheorie,” Keller, 1994), we claim that to the

*Korrespondanse: Ruth Grüters, e-post: ruth.gruters@ntnu.no

© 2022 Ruth Grüters & Per Esben Myren-Svelstad. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Grüters, R. & Myren-Svelstad, P. E. (2022). Kanontekster i norskundervisningen – fra skjult til dynamisk kanon. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 328–346. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v8.3594>

degree that there is a canon, it is not so much a 'hidden' ideological superstructure or agenda as a dynamic process that follows well-known paths in the literary landscape, while at the same time treading new ones.

Keywords: *literary fiction in Norwegian L1; hidden canon; choice of literature; literature didactics; path theory*

Mottatt: Oktober, 2021; Antatt: August, 2022; Publisert: September, 2022

Artikkelens anliggende er å drøfte, og dermed bidra til å utvikle, et kanonbegrep som kan beskrive den litterære utvalgspraksisen i norskfagets litteraturundervisning. I stedet for å videreføre en ukritisk forestilling om en «skjult kanon» (jf. Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Skaug & Blikstad-Balas, 2019; Vinje, 2009; Aamotsbakken, 2011), ønsker vi å undersøke nærmere hva som faktisk leses i norskundervisningen fra barnetrinnet til høyere utdanning, og hvordan lærerne begrunner sine konkrete litteraturvalg.

Etter en kort oversikt over studiens bakgrunn og tidligere forskning på feltet presenterer vi det teoretisk-metodologiske grunnlaget vi har brukt for å kunne diskutere norsklærernes valg i litteraturundervisningen. Vi argumenterer for å bruke et dynamisk kanonbegrep der de regelmessighetene som eventuelt skulle forekomme, beskrives som en «sti» eller «stier» som over tid «trækkes opp». Dette er utgangspunktet for å svare på artikkelens hovedspørsmål: Hva er norskfagets kanon i norsklærerens praksis? Og hvordan kan den kanondannende praksisen forstås dynamisk?

Vi fikk svar fra 65 lærere, hvorav 14 prosent fra høyere utdanning ($n = 9$), 46 prosent i videregående skole ($n = 30$), 34 prosent i ungdomsskolen (trinn 8–10) ($n = 22$) og 6 prosent i grunnskolen (klasse 1–7) ($n = 4$). Antall respondenter fra grunnskolen var så lavt ($n = 4$) at vi har valgt å ekskludere disse svarene fra dataanalysen. Svarene indikerer at litteraturvalg primært begrunnes med en rekke pragmatiske, faglige og elevorienterte hensyn. Det dynamiske kanonbegrepet vi beskriver ved hjelp av stimetaforen forutsetter ikke at praksis dannes ut fra en ideologisk agenda, det vil si som politisk ladd marginalisering av visse tekster til fordel for «Dead White European Males» (jf. Persson, 2007, s. 145). Derimot vil vi hevde at lærernes konkrete litteraturvalg, uavhengig av om det er såkalte kanontekster eller ikke, er pragmatisk motivert og et resultat av deres kompetanser som henholdsvis lesere og undervisere.

Studien viser også at det i noen sammenhenger er hensiktsmessig å skille mellom norsklæreren i skolen og lærerutdanneren ved universitetet og høyskolen, og at stiene som trækkes opp på de to nivåene, ikke nødvendigvis er sammenfallende. Ved å synliggjøre de komplekse didaktiske vurderingene som ligger bak litteraturvalgene til lærere og lærerutdannere, er det vår ambisjon å stimulere til ytterligere debatt om hvordan norsk skole og lærerutdanning legger til rette for god litteraturundervisning.

Bakgrunn og tidligere forskning

Debatten om litteraturens plass i norskfaget blomstret sist opp i arbeidet med fagfornyelsen der det vakte oppsikt at begrepet «litteratur» knapt nok ble nevnt i et høringsutkast fra høsten 2018 (Blikstad-Balas & Solbu, 2019, s. 228). Etter høringsrundene ble begrepet «skjønnlitteratur» gjeninnført i flere kompetansemål for norskfaget i den nye læreplanen, om enn uten at konkrete verk er omtalt (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med fagfornyelsen står lærerne altså like fritt til å velge hva som skal leses som ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006.

Tidligere forskningsbidrag har bestrebet seg på å vise hvordan nyere lærebøker og skoleantologier presenterer tekster som kan sies å tilhøre en klassisk kanon selv om de ikke problematiserer utvalget eksplisitt (Vinje, 2005; Aamotsbakken, 2011). Hvilke tekster elevene møter i norskfaget gjennom hele skolegangen, er fremdeles et område som savner flere studier (Aamotsbakken, 2011). Som Martin Blok Johansen har påpekt, beskjeftegrer litteraturdidaktisk forskning seg oftest med «litteraturundervisningens *hvordan*, og i mindre grad med dens *hvad*» (2015, s. 4). Like fullt finnes enkeltstudier som undersøker norsklæreres refleksjoner over litteraturvalg. Hallvard Kjelen (2013) har undersøkt hvordan ungdomsskolelærere snakker om litteraturvalget i norskfaget. Gjennom intervju av 18 lærere demonstrerer han at lærerne bruker ulike strategier i tekstvalget: «Teksten skal fengje og engasjere, teksten skal tilby ei gjenkjenning, og teksten skal gjerne vere lett å analysere – altså ha formelle trekk som er lette å snakke om og peike på» (Kjelen, 2013, s. 122). Skjønnlitteraturens potensial for å utvikle elevenes innlevingsevne og empatiske dømmekraft, det vil si en vurdering som trekker på både fornuft og følelser, er også diskutert i internasjonale forskningsbidrag, som for eksempel hos Matthijs Bal og Martijn Veltkamp (2013) og Marloes Schrijvers et al. (2019). Mens Bal og Veltkamp (2013) undersøker hvordan lesing av skjønnlitteratur påvirker lesernes evne til empati, viser Schrijvers et al. (2019) gjennom 13 internasjonale intervensjonsstudier at 15–18-åringer kan få mer selvinnsikt og kunnskap om menneskets natur ved å undervises i fiksjonstekster.

I en undersøkelse av hva slags forestillinger fem norsklærere i videregående skole har om litterær kompetanse, gir lærerne uttrykk for hva de anser for å være litteraturundervisningens overordnede mål. Selv om lærerne reflekterer over egen praksis, sier intervjuene lite om den reelle praksisen i klasserommet (Fodstad & Gagnat, 2019). Å få kjennskap til hva som faktisk skjer i klasserommet, og hvilke praksisformer som avtegner seg i arbeidet med litteratur, er derimot utgangspunkt for en studie der forskerne i løpet av én uke i 47 ulike klasserom på 8. trinn kartla hva som foregår i norsktimene (Klette et al., 2017). På bakgrunn av det innsamlete materialet har noen av forskerne i detalj undersøkt hva som leses i løpet av en uke på 8. trinn (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Forfatterne påpeker imidlertid at delstudien ikke gir «rom for å undersøke lærernes motiv eller begrunnelse for valg av litteratur» (2020, s. 91). Forfatterne distanserer seg samtidig fra å starte en ny kanondebatt: «Vi mener dermed at hva elevene faktisk leser, er vel så viktig – om ikke viktigere – enn

enda en kanondiskusjon» (2020, s. 86). Selv om også vi opplever at slike diskusjoner kan være lite fruktbare, er vår påstand at kanondebatten i norskfaget bør kunne være noe annet enn en debatt *for* eller *imot*.

Fra et statisk til et dynamisk kanonbegrep

«Kanon» har lenge blitt brukt som et begrep for å betegne tradisjonsbevarende tekstutvalg i religiøse, juridiske og filologiske sammenhenger (Curtius, 1993, s. 261). Selv om læreplanen ikke har operert med et slikt begrep etter 2006, er det som nevnt bred konsensus om at det de facto lar seg etterspore en kanon i norskfaget forstått som en liste «over de bøker en gitt kultur tillegger autoritativ litterær kvalitet» (Hagen & Aaslestad, 2007, s. 7).

Den litteraturdidaktiske debatten opererer altså tradisjonelt med et *statisk* kanonbegrep, som videre beskrives som «ekspisitt» eller «skjult». Flere forskere som har undersøkt litteraturens plass i norskundervisningen har derfor hevdet at noen verk og forfattere ikke undervises i som resultat av reflekterte valg, men av gammel vane og i kraft av at de forekommer i lærebøker og litteraturhistorier. Effekten av dette er at de danner en «skjult kanon» (jf. Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Skaug & Blikstad-Balas, 2019; Vinje, 2009; Aamotsbakken, 2011). Den metaforiske formuleringen «skjult kanon» ser ut til å ha fått status som en etablert sannhet uten at det er blitt stilt spørsmål om hvilke implikasjoner «det skjulte» kan ha, og hva det faktisk innebærer. Ordet «skjult» vekker uvegerlig assosiasjoner til det å fortie, å dekke til, å hemmeligholde og å gjemme en ikke uttalt ideologisk agenda. Vi vil derfor hevde at forestillingen om en skjult kanon er en lite konstruktiv måte å drøfte kanon på og at den illustrerer behovet for å undersøke alternative måter å forstå *hvordan* en eventuell kanondannende praksis ser ut i norskfaget.

Jon Haarberg påpeker at selv om en klassisk norsk kanon er problematisk å operere med i et flerkulturelt samfunn, kan litteraturlærere på alle nivå ha en viktig rolle i å bygge et fellesskap – som kanskje nettopp er spesielt påkrevet i vår tid (2017, s. 237). For at dette skal skje, trengs det imidlertid teoretisk refleksjon over hva kanon kan være og praktisk kunnskap om hvordan den skapes. Vi vil hevde at det er fruktbart å utarbeide et *dynamisk* kanonbegrep. Dette kan belyse hva som skjer i litteraturundervisningen i skolen og lærerutdanningen, ta høyde for endringsprosessen i kanondannelsen, og fange opp hvordan kanon vokser frem i samspillet mellom litteraturkritikk, føringer i læreplanen, preferansene til lærere, tradisjoner ved enkeltskoler med mer.

For å beskrive denne endringsprosessen anvender vi en *stimetafor* som muliggjør å beskrive lærernes kanondannende praksiser som både individuelle handlinger og prosesser som dannes av summen av enkelthandlingene. «Sti-teorien» – vår oversettelse av det tyske uttrykket *die Trampelpfadtheorie* – går tilbake til språkviteren Rudi Keller, som bruker metaforen til å forklare hvordan naturlige språk utvikler seg (Keller, 1994). En sti oppstår ved at mange personer bruker samme tråkket over samme området – det kan være en gressplen som fremstår som en snarvei og derfor

velges som transportetappe fra A til B istedenfor den anlagte gangstien rundt plenen. Stidannelsen er slik sett et kollektivt fenomen, det vil si like og regelmessige valg foretatt av et større antall individer, men som aldri har vært planlagt og presentert for fotgjengerne i form av et påbud om å benytte nettopp denne strekningen. Den første personen som valgte å krysse plenen, handlet etter maksimen «Gå fra A til B slik at veien er kortest mulig». Den enkelte, individuelle handlingen er i seg selv irrelevant, men når mange velger samme tråkket mange nok ganger, blir resultatet en sti, som dermed også står for nye brukere som et veivalg til etterfølgelse.

For å konkretisere dette i en litteraturdidaktisk sammenheng kan man tenke seg at strukturelle forutsetninger, som læreplaner, timetall og den enkelte skoles økonomi, utgjør «terrenget» en litteraturlærer må ta seg gjennom. Læreplanens design bestemmer i stor grad lærernes valg, men like fullt forholder de seg aktivt vurderende til læreplanen og viser det Lee Shulman (2004) beskriver som *curricular knowledge*. Det vil si at de er i stand til å dra vekslers på «the *materia medica* of pedagogy, the pharmacopeia from which the teacher draws those tools of teaching that present or exemplify particular content and remediate or evaluate the adequacy of student accomplishments» (Shulman, 2004, s. 204). I tillegg til læreplanen finnes andre kulturelle elementer i terrenget, som fagtradisjoner i skolen og bevisstheten om at det er stort engasjement i samfunnsdebatten for å bevare visse klassiske forfattere. Valget av litterære tekster er slik en konsekvens av kulturelle praksiser og forutsetninger som spesielt lettgåtte eller interessante, og disse nedfeller seg som «stier». Med bakgrunn i dette drøfter vi forholdet mellom individuelle valg og styrende strukturer i lys av et *økologisk* handlingsbegrep hvor vi forstår individenes *agency* som en «interaction of individual ‘capacity’ with enviroing ‘conditions’» (Priestley et al., 2015, s. 22). En slik tilnærming gir oss anledning til å forstå lærernes valg i samspill med strukturelle og kulturelle forutsetninger og betingelser.

I vår analyse av datamaterialet beskriver vi derfor norsklærernes litteraturvalg som sti-dannelser i Kellers forstand. Vi tegner et kart over lærernes litteraturvalg for å se hva som leses, og i neste omgang viser vi hva som i kraft av disse valgene produserer «det som *bør* leses». I den forbindelse vil vi peke på at lærernes begrunnelser for litteraturvalget og kilden for valget bidrar til å nyansere forståelsen av hvorfor noen stier er tydeligere tråkk enn andre, og slik kan anta karakter av kanonisk praksis.

Studiens empiri, metode og analyse

Datainnsamlingen ble gjennomført i juni 2020 som en anonym spørreundersøkelse gjennom nettskjema.no. Den ble besvart av et representativt utvalg norsklærere fra hele skolespekteret over hele landet: barne- og ungdomsskoler, videregående skoler og lærerutdanningen ved høyskoler og universiteter. Vi ba lærerne nevne 3–5 skjønnlitterære tekster/verk de hadde brukt i norskundervisningen det siste skoleåret og redegjøre for hvorfor de hadde valgt nettopp disse tekstene. Dessuten anmodet vi dem om å oppgi og begrunne 3–5 av de viktigste skjønnlitterære tekstene/verkene de mener

elevene bør møte i norskfaget og hvilke kilder de bruker når de skal finne skjønnlitteratur til undervisningen. Endelig spurte vi hva som etter deres syn er de viktigste grunnene til at man bør jobbe med skjønnlitteratur i norskfaget. Spørreskjemaets utforming ga lærerne mulighet til å skrive svarene som fritekst. Svarene ble eksportert til Excel-format for å lette sorterings- og klassifiseringsarbeidet.

For å sikre geografisk mangfold ba vi lærerne om å krysse av på fylke og skole-slag. Vi var også nysgjerrige på om vi ville se tydelige forskjeller i litteraturvalg mellom landsdeler, for eksempel om flere lærere i Nordland leser Hamsun, mens de på Vestlandet foretrekker Skram. Imidlertid ser vi ingen slike geografiske forskjeller, noe som nyanserer Haarbergs påstand om at «den nasjonale kanon har smuldret opp, og [at] vi ikke lenger kan ta noe leserfellesskap for gitt» (2017, s. 237).

Studien er relativt begrenset i omfang og skal forstås som en kvalitativ dybdestudie der formålet var å få innsyn i lærernes begrunnede utvalgspraksis av skjønnlitteratur. Kvalitativ innholdsanalyse (jf. Berg & Lune, 2012; Hsieh & Shannon, 2005) ble brukt for å klassifisere og identifisere ulike mønstre i datamaterialet. Sorteringen og kodingen av materialet ble gjennomført i analyseverktøyet NVivo, som er et digitalt verktøy for å importere, klassifisere og analysere data. Først undersøkte vi informan-tenes svar på spørsmålene om hva lærerne har lest med elevene sine det siste året, hva de mener elever bør ha lest i løpet av sin skolegang, hvilke kilder de har brukt, og endelig hvorfor de mener en bør lese skjønnlitteratur i skolen. Her brukte vi NVivos «ordtelling-kommando» for å få et bilde av hvilke forfattere og verk som ble hyppigst valgt. NVivos visualiseringer i form av ordsky gir et første inntrykk av tekstutvalget. En mer detaljert oversikt over hvem som *leses* og hvem som *bør leses* oftest, med andre ord hvilke kanon-stier som avtegner seg gjennom lærernes litteraturvalg, presenteres i tabeller.

Ettersom vi også ønsker å kartlegge *hvorfor* lærerne velger bestemte forfattere og tekster, har vi kodet svarene deres for å komme frem til hensiktsmessige analysekategorier. Det viste seg tidlig at lærerne påpekte viktigheten av å relatere litteraturen til elevene for å gjøre den aktuell og engasjerende. Slik kunne ytringer med semantisk slektskap sorteres i to kategorier: «aktualitet» og «engasjement». Utsagn om «lese- glede», «opplevelse» og «innlevelse» ble derfor koblet til engasjementskategorien, mens aktualitetskategorien åpner for ytringer om aktuelle temaer som mobbing, rasisme og samfunnskritikk. I tillegg la vi merke til at lærerne fremhevet novellesjangeren i begrunnelsene sine. «Sjanger-kategorien» rommer derfor lærernes argumenter for å bruke novelleformatet i litteraturundervisningen. Utsagn om både novellens formel- preg og modelltekstfunksjon ble tilordnet denne kategorien.

Artikkelens hovedspørsmål rettes til norsklærerens praksis, og det er således påkrevet å reflektere over hvem denne norsklæreren er. Spørreskjemaet ble sendt til norsklærere i både grunn- og videregående skole, men også til lærerutdanningsinsti- tusjoner. Sistnevnte utdanner studenter som skal bli norsklærere en dag, mens norsk- lærerne i skolen er morsmålsundervisere for barn og ungdommer. Målgruppene er ved første øyekast nokså ulike, men både UH- og skolelærere er litteraturlærere som

forvalter og formidler innholdet i norskfaget. Vi kunne ha studert pensumlistene til de ulike lærerutdanningene, men det ville ikke ha vært i tråd med studiens grunnpremiss: å finne ut hvorfor bestemte forfattere ble valgt det siste året, og hva som bør leses av skjønnlitteratur i norskstudiet. I vår studie skiller vi mellom norsklæreren i skolen og lærerutdanneren i UH-sektoren når vi ønsker å tydeliggjøre funn som kan relateres til denne forskjellen.

Vår forforståelse av prosjektet påvirker den metodologiske og analytiske inngangen i materialet ettersom man som forsker analyserer data «with an informed but, nonetheless, strong bias» (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1283). Derfor bestreber vi oss på å forankre funnene i artikkelens teoretiske rammeverk og gjøre vår forståelse av funnene så transparent som mulig.

Norsklærernes kanondannende valg

Lærebokens betydning for hva norsklærere bruker som kilde til litteraturundervisningen har blitt påpekt av flere (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Kjelen, 2013), og i alt 35 informanter oppgir læreboken som en kilde til litteraturvalget. Det som imidlertid utmerker seg som hovedkilder for litteraturvalgene, er for det første informantenes «egen bokhylle» og for det andre tekster de sier de har lest i løpet av sin skole-, studie- og yrkeskarriere.

Det er verdt å dvele litt ved «bokhyllen» ettersom den representerer noe av det som tradisjonelt betegner enhver norsklærers fremste egenskap og lidenskap: det lesende jeget. Som en lærer fra videregående skole formulerer det: «Meg selv og bøker/tekster jeg leser ut av egen interesse (først og fremst)» (Lærer-ID 49).¹

Å oppgi seg selv og egne interesser som begrunnelse for litteraturvalget kan på den ene siden tolkes som et vitnesbyrd om en trygg og sterk norsklæreridentitet. På den andre siden kunne det hevdes at lærerne risikerer å gjenta og reproducere tidligere handlinger og dermed også bestemte seleksjonsprosesser. Men er det dermed sagt at de allerede er kanondannende? I lys av *sti-teorien* kan man karakterisere lærernes utvalgspraksis som individuelle handlinger der hver handling utføres uten at den enkelte tenker på konsekvensen. Det er ikke urimelig å anta at noen av de nevnte verkene befinner seg som gamle pensumbøker i norsklærernes bokhylle, slik en av lærerne sier det eksplisitt: «Pensum fra universitetet, bibliotek, egen bokhylle» (Lærer-ID 50, vgs). Å gripe til det som står nærmest (i bokhyllen), og som dermed helt bokstavelig er lettest tilgjengelig, kan sammenlignes med Kellers stivandrer som optimaliserer avstanden fra A til B ved å krysse plenen diagonalt for å spare tid. Tidsaspektet bør også tas hensyn til når lærerne oppgir sin egen bokhylle for å velge ut litteratur. Norsklærere er ikke bare litteraturlærere; de skal også gjennom et

¹ Lærer-ID viser til informantenes svar i spørreundersøkelsen; når det ikke er angitt i teksten hvilket trinn informanten er fra, opplyses det i parentes: us = ungdomsskole, vgs = videregående skole, lu = lærerutdanning.

omfattende norskpensum bestående av språk, tekstkunnskap og mye mer. De må forholde seg til et mangfold av undervisningsmateriell som kan være relevant for undervisningen (jf. Shulman, 2004, s. 204). Bøker som allerede står i bokhyllen er kjent stoff, og pensumbøker har i tillegg et kvalitetsstempel overtatt fra utdanningens pensumliste. Å velge denne litteraturen kan dermed forstås som resultat av samspillet mellom tilgjengelige ressurser og lærernes individuelle innsats i en bestemt kontekst (jf. Priestley et al., 2015, s. 22). Det er med andre ord et pragmatisk og tidsbesparende valg i en travel yrkeshverdag.

I et kryss-søk i NVivo mellom bokhylle som kilde og hvilken litteratur som nevnes som både «lest» og som «bør leses» av alle informantene, søkte vi etter de 50 mest frekvente ordene for å få et foreløpig bilde av litteraturvalgene. Ibsen er med sine 74 treff den oftest nevnte forfatteren, etterfulgt av Hamsun (26), Skram (20) og Kielland (14). Ved første øyekast illustrerer resultatet et kanondannende tråkk hvor den allerede etablerte kanonlitteraturen dominerer: «Ibsen (*Et dukkehjem*). Hamsun (*Sult*). Kontrasten i tekstene og meningene til Wergeland og Welhaven. Camilla Collett: *Amtmandens Døtre*. Første samtidsroman. Ellers: Sigrid Undset. Jonas Lie. Alexander Kielland ('Karen')» (Lærer-ID 36, us). Når vi imidlertid går dypere inn i empirien, nyanseres dette bildet. Et ordtellingssøk i hele undersøkelsen der redundante ord som «og», «som» og lignende ble filtrert bort, viser fremdeles Ibsen i en særstilling, mens andre høyfrekvente ord nå er «elevene» og «lesing»:



Figur 1. Høyfrekvente ord i litteraturvalget

Ordskyen fremhever hyppigheten av forekomstene gjennom fontstørrelse og fontsjattering. Den gir en første pekepinn på lærernes kanoniserende praksiser – en lesekanon der Ibsen, elevane og lesing har en sentral plass. De tre ordene betegner nærmest verdier som er selvsagte. Ord som «moderne» og «aktuell» er så vidt synlige i ordskyen,

Forfatter	Antall informanter	Forfatter	Antall informanter	Forfatter	Antall informanter
Alexander Kielland	4	Ivar Aasen	1	Henrik Wergeland	2
Amalie Skram	11	Jan Roar Leikvoll	1	I.V. Steinman	1
Arne Svingen	3	Janne Langaas	1	Ina Vedde- Fjærestad	1
Arnulf Øverland	6	Jens Bjørneboe	1	Ingvild Rishøi	4
Athena Farrokhzad	1	Johan Harstad	1	I. Haq & E. Skandfer	2
Bakir Ahmethodzic	1	Johan Sebastian Welhaven	1	Isabel Allende	1
Bjarte Breiteig	1	Jon Fosse	3	Stig Dagerman	4
Bjørnstjerne Bjørnson	3	Kristen Roupenian	1	Tarjei Vesaas	3
Camara L. Joof	3	Kjell Aukrust	1	Tore Renberg	2
Camilla Collett	2	Klaus Hagerup	1	Tove Ditlevsen	1
Carl Frode Tiller	2	Knut Hamsun	9	Tove Jansson	1
Charles Dickens	2	Kristine Rui Slettebakken	1	Veronica Salinas	1
Cora Sandel	2	Laila Stien	2	Vigdis Hjorth	2
Dag Solstad	2	Lars Saabye Christensen	4	William Shakespeare	1
Edouard Louis	1	Lene Ask	2	Yahya Hassan	1
Elin Lindell	1	Line Baugstø	1	Zeshan Shakar	6
Ellen Mari Thelle	1	Linn Skåber	2	Roald Dahl	4
Ellen Marie Vars	1	Ludvig Holberg	5	Rune Belsvik	2
Embla Aukrust	1	Maja Lunde	4	Ruth Lillegraven	4
Erlend Loe	5	Maret Anne Sara	2	Sigbjørn Obstfelder	2
Erna Osland	2	Mari Boine	1	Simon Stranger	5
Espen	1	Maria Kjos Fonn	1	Sissel Horndal	3
Haavardsholm Frode Grytten	2	Maria Navarro Skaranger	1		
Gaute Heivoll	1	Maria Parr	2		
G. Moen & D. Z. Mairowitz	3	Marie Takvam	2		
Gert Nygårdshaug	2	Marit Eikemo	1		
G. Dahle & S. Nyhus	4	Marit Kaldhol	1		
Gunnhild Øyehaug	2	Michael Stilson	1		
Gunvor Hofmo	2	Mikael Niemi	1		
Hal Sirowitz	1	Moni Nilsson	1		
Haldis M. Vesaas	2	Nils-Aslak Valkeapää	1		
Hanne Ørstavik	1	Olav H. Hauge	1		
Hege Siri	1	Ole Paus	1		
Helga Flatland	5	Paulus Utsi	1		
Henrik Ibsen	25	Ragnar Hovland	2		

Figur 2. Antall forfattere nevnt

og et søk på ordet «samtidslitteratur» viser 8 treff der lærerne for eksempel refererer til Vigdis Hjorth, Maja Lunde, Zeshan Shakar, Athena Farrokhzad og Marit Eikemo. Når vi derimot filtrerer forfatternavn utenom informantenes begrunnelser, får vi et mer nyansert bilde. Tallet i parentesene viser til hvor mange ganger vedkommende blir nevnt av forskjellige informanter.

Tabellen viser forfattere som er nevnt i rubrikken over det som er lest og det som bør leses. Ibsen har 25 forekomster her. At NVivo registrerte 74 treff på Ibsen i ordskyen, må ses i sammenheng med at analyseverktøyet også registrerte hver gang «Ibsen» ble nevnt i begrunnelsene. Mange samtidsforfattere nevnes, men kun en eller to ganger. Derfor ble ikke deres forekomster så synlige i ordskyen, men antallet i denne tabellen tyder på en kanonsti som er forankret i samtidslitteraturen, og som vi vil vende tilbake til.

Ordskyen av lærerutdannernes begrunnelser for hva de faktisk hadde lest det siste året, overrasket oss:



Figur 3. Lærerutdanning: har lest

Det kan se ut som om lærerutdannere utforsker nye stier i litteraturlandskapet; her fremheves det begrep som vektlegges i omgangen med litteraturen, og blikket rettes mot samisk litteratur spesielt. Begrepene «relevant», «tverrfaglig» og «kvalitet» støtter opp om aktualitetskategorien, men er ikke direkte knyttet til bestemte forfattere eller verk. Forfattere som nevnes i dette utvalget, er hentet både fra det som tradisjonelt regnes som kanonisert litteratur i Norge (f.eks. Ibsen, Collett) og samtidslitteraturen (f.eks. Lillegraven, Horndal). Begreper som «demokratiforståelse», «tverrfaglig» og «bærekraft» kan trolig tolkes som spor fra den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020), som øyensynlig har påvirket hva lærerutdannere har vektlagt i litteraturundervisningen. Sammenlignet med lærerutdannernes svar over hva de mener studentene bør ha lest, er bildet mer sammensatt:



Figur 4. Lærerutdanning: bør lese

At Ibsen står sentralt i dette «bør»-utvalget, henger nok sammen med spørreskjemaets utforming. De fem første svarene var forbeholdt verk og forfattere som var blitt lest i løpet av det siste året. De fem påfølgende svaralternativene skulle inneholde lærernes anbefalinger for hva en elev/student skal ha møtt av skjønnlitteratur i løpet av hele sin skolegang. Figur 3 (den leste litteraturen på høyskole- og universitetsnivå) viser oss en lese- og litteraturpraksis som ikke fremhever kanoniserte forfatternavn og verk noe særlig, men som plasserer skjønnlitteraturen i et klasserom som skal oppleves «relevant» og «tverrfaglig». Denne tilnærmingen til litteraturen utelukkes ikke i figur 4, men lærerutdannernes forventninger til hvilken litteratur studentene *bør* ha møtt før de selv blir norsklærere, følger kanoniserte verk og forfattere som Ibsen, Hamsun og Skram. Det argumenteres også for «kanonargumentet» fordi studentene bør «kjenne noen av de tekstene som blir ansett som viktige i en kultur» (Lærer-ID 2, lu). Hele begrunnelsen for litteraturvalget viser at det ved siden av kulturarvargumentet også legges vekt på kompetanse- og opplevelsargumentet i litteraturundervisningen:

Kompetanse-/literacyargumentet: man må jobbe med skjønnlitteratur i norskfaget for å utvikle lesekompetanse, utvikle kritisk og faglig tilnærming til tekster. Kulturarvargumentet/kanonargumentet ev. dannelsesargumentet: å kjenne noen av de tekstene som blir ansett som viktige i en kultur, skape noen felles referanser
Opplevelsargumentet: lesing med vekt på elevenes/studentenes opplevelse/erfaring (må ses i sammenheng med de to andre) (Lærer-ID 2, lu)

Sitatet viser en litteraturpraksis som fremmer et dynamisk syn på kanon. Det dynamiske elementet viser seg ikke i hvilke verk som leses, men hvordan de brukes for å «fremme leseglede, innlevelse og opplevelse» (Lærer-ID 14, lu). Viktigheten av elevenes engasjement fremheves i møte med litteraturen og støtter opp om kategorien «engasjement» i analysen vår.

Lesekanonen i figur 1 illustrerer lærernes utvalgspraksiser i hele spørreundersøkelsen, men det gjenstår å undersøke *hvordan* lærerne i grunn- og videregående skole

begrunner nettopp sitt utvalg i undervisningen. Hvilke argumenter bruker lærerne når de vil lese et drama av Ibsen med dagens ungdommer? Som et eksempel vil vi trekke frem et sitat fra en lærer i videregående skole:

Ibsen skrev så fantastiske drama, elevene oppfatter han både som aktuell og moderne, at vi kan ikke ikke lese Ibsen. Sammenliknet det også med Dnbs kampanje for at kvinner skal bli bedre til å spare, om likestilling, kvinners situasjon i verden i dag. Spennende! (Lærer-ID 37)

I dette sitatet står to av de mest nevnte grunnene for å lese Ibsen: Teksten er «aktuell og moderne» og appellerer til elevene gjennom likestillingstematikken. Ser vi på lærernes svar som helhet, står aktualitetsargumentet og tekstens relevans for elevene i en særstilling når tekstutvalget begrunnes. Dette korrigerer den gjengse antakelsen om at skolen viderefører en *skjult* kanon. Kanontekstene velges først og fremst for å vise «elevene at god litteratur ikke foreldes, og at noen spørsmål er evige» (Lærer-ID 26, vgs). Med andre ord velges klassiske tekster for å aktualisere det som for læreren fremstår som fundamentale temaer. Det betyr likevel ikke at kulturargumentet er fraværende, men det brukes mest for å tydeliggjøre en felles kulturell referanseramme. Ibsens *Et dukkehjem* leses fordi dramaet er en «viktig del av norsk litterær kanon. Tar opp tema som er aktuelle i dag. I tillegg kan Nora i et dukkehjem speiles mot Nora i *Skam*» (Lærer-ID 61, us).

Aktualitetsprinsippet står sentralt i lærernes begrunnelser; tekstenes tidløse aktualitet blir et kvalitetstegn elevene skal ha kjennskap til. Et annet mye brukt argument for å velge en klassisk tekst er lærernes vektlegging av elevenes lese-lyst og engasjement i møte med litteraturen. En ungdomsskolelærer uttrykker det slik etter å ha lest Kiellands novelle «Karen»: «Jeg ble veldig overrasket over hvor interessert elevene ble i både forfatteren og novella» (Lærer-ID 55, us). En annen påpeker at lesing av skjønnlitteratur er med på å «fremme leseglede, innlevelse og opplevelse» (Lærer-ID 15, us). Litteraturen leses for det første for å skape gjenkjennelse (aktualitet), og for det andre for å stimulere til lese-lyst og innlevelse (engasjement). Å bli kjent med andres erfaringer gjennom lesing av skjønnlitteratur brukes dermed av mange lærere som en viktig begrunnelse i deres utvalgspraksis. Eksempelene viser også hvordan kategoriene «aktualitet» og «engasjement» har vokst frem av materialet.

Som enkelthandlinger der hver lærer plukker sin Ibsen for å gjøre teksten aktuell og engasjerende i klasserommet, er handlingsvalgene ikke-planlagte snarveier i utvalgsprosessen. Vi kan likevel se hvordan summen av valgene lager en tydelig sti. Resultatet er en lesekanon som ikke var planlagt på forhånd, men som har blitt til ved at mange har valgt den samme stien. Lærernes kommentarer viser imidlertid at det ikke dreier seg om noe skjult, samtidig som begrunnelsene nyanserer Aamotsbakkens påstand om at kultur- og kanonargumentet er den «bakenforliggende, skjulte kanon[s]» styrende egenskap (Aamotsbakken, 2003, s. 66). Tekstene velges ganske enkelt fordi lærerne har erfaring med at de fungerer i undervisningen, og fordi lærerne er

fortrolige med disse tekstene og dermed både sparer tid og kan stå inne for at elevene får møte litteratur av høy kvalitet.

Det kan like fullt diskuteres i hvilken grad lærerne er bevisste på begrunnelsene i utvalgsoyeblikket, eller om det er etterrasjonaliseringer som verbaliseres i spørreskjemmet. Uavhengig av tidspunktet for rasjonaliseringen viser svarene etter vårt syn at lærerne er fullt i stand til å ta bevisste valg grunnet i fagdidaktikk. Ved hjelp av stiteorien kan vi dermed få en bedre forståelse av hvordan lærerne beveger seg gjennom det litteraturdidaktiske og -historiske landskapet når de velger litteratur. Vi hevder at det i mindre grad er snakk om ideologiske eller kulturpolitiske verdivalg enn om resultatet av gjentatte praksiser. De konkrete valgene er slik påvirket av tidligere erfaringer fra egen utdanning og stadige forhandlinger med kontekstuelle faktorer (jf. Priestley et al., 2015, s. 34).

Ser vi kun på *hva* som leses, dominerer tekstene til Ibsen, Hamsun og Skram. Det dynamiske aspektet ved disse kanondannende tråkkene viser seg først i lærernes begrunnelser for litteraturvalget. Kanontekstene leses fordi de oppleves som både aktuelle og inspirerende for elevene. Å finne aktualitets- og empatiargumenter i empirien er i tråd med funn fra tidligere forskning (jf. Kjelen, 2013), men det vår studie viser, er at kanontekstene brukes dynamisk for å engasjere elevene.

Så langt har vi plassert lærernes begrunnelser i henholdsvis aktualitets- og engasjementskategorien. I tillegg har vi lagt merke til et tredje spor avtegnet som en egen sti og knyttet til en bestemt sjanger, nemlig novellen. Et søk på ordet «novelle» gir mange treff i empirien vår; i begrunnelsene rundt søkeordet har vi kunnet skjelve to tydelige valg. For det første leses samtidsnoveller fordi de er «tematisk interessante, skaper ofte engasjement hos ungdommer» (Lærer-ID 31, vgs) og «de gir overkommelige lesemengder å forholde seg til, og det er ingen grunn til å holde opp med det [...] Marit Eikemo og Therese Tungen skriver noveller som gir små innblikk i menneskers liv og som nesten utgjør romaner i kortformat» (Lærer-ID 4, vgs). Tekstomfang og engasjement er slik sett argumenter som er med på å tegne en ny sti knyttet til novellesjangeren. At noveller beskrives som «overkommelige», bekrefter dessuten inntrykket av at litteraturvalg påvirkes av tidspress og stofftrensel i undervisningshverdagen.

For det andre skiller to klassiske noveller seg særlig ut i vårt korpus: Kiellands «Karen» og Skrams «Karens jul». Begge brukes ofte som eksempeltekster for at elevene skal lære om «litterære verkemiddel som til dømes kontrast, og gode novelletrekk» (Lærer-ID 36, us) og «for å undervise om symbolikk, lese mellom linjene, parallellhandling» (Lærer-ID 8, us). Lærerne er åpne om at de gjerne bruker disse novellene som modelltekster for å lære elevene «hvordan virkemidler brukes i tekster, og effekten av disse» (Lærer-ID 30, us). Den kanoniserende praksisen eller stidannelsen vi ser her, oppstår ved gjenbruk av to klassiske noveller på grunn av deres litterære kvaliteter, deres eksemplariske sjangertrekk og ikke minst deres evne til å vekke «empati og sinne hos elevene når det går opp for dem hva den [«Karen»] egentlig handler om» (Lærer-ID 25, us).

Lærernes begrunnelser for å velge «Karen» og «Karens jul» støtter Blikstad-Balas' og Roes funn om at det brukes eksempeltekster i litteraturundervisningen for å lære elevene om sjangertrekk (Blikstad-Balas & Roe, 2020). «Karen» og «Karens jul» kan regnes som eksempeltekster på henholdsvis realismens og naturalismens klare, kronologiske fortellestil, og byr derfor ikke på utfordrende, modernistisk formeksperimentering. Novellene er tro mot sjangerens egenart og av den grunn særlig takknemlige å undervise i. Ved å trekke frem disse novellene som eksempeltekster indikerer lærerne dermed at de velger novellesjangeren for å undervise med vekt på å identifisere virkemiddel og sjangertrekk – en praksis som Gabrielsen et al. har kritisert (2019, s. 13). På den annen side kan søkelyset på virkemiddel og sjangertrekk nyansere påstanden om at det er «liten vekt på tolkning og lesing mellom linjene» i norsktimene (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 108).

Selv om vår studie ikke kan svare på om og hvordan undervisningen i for eksempel symbolikkbruken i «Karen» har foregått i praksis, ser vi like fullt at lærernes begrunnelser avtegner seg som intensjonale handlinger der novellenes eksempelkarakter angående sjangertrekk, tekstomfang og leseengasjement avsetter en tydelig kanonsti. De to klassiske novellene leses med andre ord ikke med den eksplisitte begrunnelsen å videreføre en kanon, men de er i kraft av sin lengde og utforming godt egnet til å stimulere litterære leseferdigheter.

Nye veivalg og stier

Stimetaforen tillater oss å betrakte kanon som et dynamisk begrep der læreplaner påvirker lærernes orientering i det litteraturdidaktiske terrenget og inspirerer til nye veivalg og stier. For ut over pragmatiske og elevorienterte begrunnelser har vi nemlig også funnet spor etter den nye læreplanen. Dette ser vi blant annet når lærerne begrunner sine tekstvalg ved å vise til de nye tverrfaglige temaer som demokrati og medborgerskap (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017). Noe vi også har lagt merke til, er at referansen til læreplanen brukes for å gi det allerede foretatte veivalget en supplerende forankring i den nye læreplanen, for eksempel når en lærer skriver at «Karen» «dekker demokrati og medborgerskap, læringsmål» (Lærer-ID 25, us). Inntrykket av læremålenes noe påklistrete eller formelaktige karakter kan forklares med at læreplanen er helt ny; kanskje ønsker lærerne å vise at de relaterer litteraturundervisningen til den aktuelle planen.

Eksemplene i figur 1, 3 og 4 illustrerer på den ene siden hvordan lærernes fagdidaktiske valg synliggjør hvilke forfattere og sjangre som nevnes ofte i norskundervisningen. På den andre siden støtter de gjentatte ordene «elevene», «aktuell» og «samtid» opp under studiens analysekategorier og gir ytterligere en pekepinn mot det som kan kalles en samtidslitterær kanon. For eksempel nevner ungdomsskolelærerne 26 titler publisert fra 2000 til i dag, lærere i videregående skole navngir 42 titler i samme tidsrom, og lærerutdannere 23 titler. I perioden 1830–1900 er det betydelig færre titler (us: 12, vgs: 17 og lu: 7). Tabellen nedenfor viser en oversikt over hvilke titler lærerne oppgir og i parentes hvor ofte de nevnes.

US 2000–2022	US 1830–1890	VGS 2000–2022	VGS 1830–1890
<p><i>Alle har eit sultent hjerte</i> (1) «Kniv!» (1) <i>Simna mann</i> (3) «Glidelåsen» (1) <i>Hodejegerne</i> (1) Klor (1) Utpust (1) «Når det regner ser folk uansett ned på skoa sine» (1) <i>Tonje Glimmerdal</i> (1) Duell i klasserom 17 (1) <i>Barsakh</i> (2) <i>Hver morgen dyppet min søster brystene i isvann for å bli pen</i> (1) <i>Smadra</i> (2) «Som alle andre» (1) «Eg er ikkje normal» (1) <i>Peer Gynt</i> (adaptasjon) (1) <i>Bli hvis du kan, reis hvis du må</i> (2) «Stryk meg» (1) «Rebell i kjellerleiligheten din» (1) <i>Kjære Richard</i> (1) «Så deg på Insta» (1) <i>Alle utlendinger har lukka gardiner</i> (1) <i>Leksikon om lys og mørke</i> (2) <i>Den tolvte spelaren</i> (1) Hassan, <i>Digte</i> (1) <i>Tante Ulrikkes vei</i> (3)</p>	<p><i>Oliver Twist</i> (1) «En julefortelling» (1) «En prestehistorie» (1) «Faderen» (5) «En glad gut» (1) <i>Et dukkehjem</i> (16) «Karen» (10) «Karens jul» (13) <i>Vildanden</i> (6) <i>Victoria</i> (3) <i>Ringen</i> (1) «Jeg ser» (3)</p>	<p>«Grimaser» (idiomer for idioter) (1) «Korona er ein ball med piggar» (1) <i>Dette er andre dagar</i> (1) «Hjemme» (1) «Et forbilde» (1) «Alt blir som før» (2) <i>Vitsvit</i> (1) <i>Eg snakkar om det heile tida</i> (3) <i>Farvel til Eddy Bellegueule</i> (1) <i>Bernhard banker på</i> (1) <i>Grønlandsutraen</i> (1) <i>Twitternoveller</i> (1) <i>Peer Gynt</i> (adaptasjon) (2) <i>Bli hvis du kan, reis hvis du må</i> (3) «Vi kan ikke hjelpe alle» (3) «Trylle bort mennesker» (1) <i>Vinternoveller</i> (1) <i>Songfuglen</i> (1) «Avstanden midt iblant oss» (1) «Look at your game girl» (1) «Til ungdommen» (1) <i>Blå</i> (2) <i>Alarm</i> (1) «Ikke noe kjøtt på oss» (1) <i>Gratis og uforpliktande verddivurdering</i> (1) <i>19 forgiftninger</i> (1) <i>Eg er eg er eg er</i> (1) <i>I morgen er alt mørkt</i> (1) <i>Mørket er et mirakel</i> (1) <i>Flaumen</i> (1) «OG» (1) <i>Tante Ulrikkes vei</i> (4) <i>Kompani Orheim</i> (1) <i>Skråninga</i> (1) <i>Doppler</i> (5) «Rødme» (1) «Hjorten i skogbrynet» (1) «Frå fyret» (1) «Hentet» (1) <i>Andvake</i> (3) «Grisen» (2) <i>Farmor har kabel-TV</i> (1)</p>	<p><i>Forraadt</i> (1) <i>Pan</i> (4) <i>Sult</i> (18) «Karen» (4) <i>Garman & Wørse</i> (1) «Karens jul» (6) <i>Hellemysfolket</i> (1) <i>Hedda Gabler</i> (4) <i>Gengangere</i> (4) <i>En folkefiende</i> (7) <i>Vildanden</i> (4) <i>Et dukkehjem</i> (12) <i>Peer Gynt</i> (5) «Nordmannen» (1) «Til min gyldenlak» (1) «Mig selv» (1) «En vaarnat» (1)</p>

LU 2000–2022	LU 1830–1890
<i>Skylappjenta</i> (1) <i>Fredlaus</i> (1) <i>Barsakh</i> (1) <i>Tonje Glimmerdal</i> (1) <i>Den norske slavehandelen</i> (2) <i>Sangen om en brukket nese</i> (1) <i>Eg snakkar om det heile tida</i> (1) <i>Gorm er en snill orm</i> (1) <i>Begynnelser</i> (1) «Tre mandlar på nasen» (1) <i>Peer Gynt</i> (adaptasjon) (1) <i>Akvarium</i> (1) <i>Sammen for alltid</i> (1) <i>Brune</i> (2) <i>DU</i> (1) <i>Odd er et egg</i> (1) <i>Sceneskrekke</i> (1) <i>Mellom verdener</i> (3) <i>Eg er eg er eg er</i> (1) <i>Skogen den grønne</i> (1) <i>Sølvmånen</i> (3) <i>Nattevakt</i> (1) <i>Arv og miljø</i> (1) <i>Estragons historier: Rottefangeren fra Sorø</i> (1)	<i>Amtmandens Døtre</i> (1) «Ved Rundarne» (1) <i>Peer Gynt</i> (5) <i>Den fremsynte</i> (1) <i>Gengangere</i> (1) <i>S. G. Myhre</i> (1) <i>Sult</i> (1)

Figur 5. Samtidslitterær kanon

Tabellen viser et tydelig tyngdepunkt i samtidslitteraturen når vi sammenligner antall titler mellom periodene. I motsetning til ordskyene som gjengir ordenes hyppighet gjennom fontstørrelsen, presenterer tabellen enkeltforekomster av titler. Selv om norsklærerne ofte velger de samme klassiske kanontekstene, orienterer de seg også i stor grad mot samtidslitteraturen og velger mange tekster fra 2000-tallet. På bakgrunn av dette kan vi konstatere at norskfagets kanon i praksis dels omfatter en «tradisjonell», moderne gjennombruddskanon, samtidig som den inneholder nyopp-gåtte stier i form av en dynamisk, samtidslitterær kanon.

Sti-metaforen tillater oss også å sette ord på det som ikke passer inn i de ovennevnte kategoriene *aktualitet*, *engasjement* og *sjanger*, for eksempel når en informant sier:

Jeg mener ikke at det finnes noen tekster elevene bør møte i norskfaget. Jeg mener derimot at de må møte veldig mange ulike tekster. Jeg mener også at det nå opereres med en skjønnlitterær kanon i skolen, særlig på videregående. Da får man kanskje ikke tilgang til de beste verkene til en forfatter, men til de verkene som best mulig synliggjør enten et litterært trekk eller en litterær tidsepoke. Det vil alltid skille seg ut enkelte forfattere som mange kan enes om at elevene bør møte i norskfaget. Jeg mener at dette ofte gir et litt snevert syn av den litterære historien vi har. Veldig

mange elever har hørt om de fire store, men hvor mange andre forfattere kjenner de til fra denne epoken? (Lærer-ID 12, lu)

Sitatet problematiserer premisset for ett av spørsmålene vi stilte i undersøkelsen og gir uttrykk for en «innenfrakritikk» av dagens praksis. Denne informantens retoriske avslutningsspørsmål kan tolkes som en invitasjon til å brette ut litteraturkartet og oppdage noen «gjengrodd stier» ved å velge andre forfattere fra ulike epoker. En slik utvalgspraksis vil kunne støttes av et dynamisk begrep om kanondannelse som tar høyde for å gjenoppdage, oppdage og aktualisere så vel kanoniserte som ikke-kanoniserte forfattere.

Kanonstier i litteraturundervisningen – en konklusjon

Materialet vårt har gitt oss et innblikk i hvilken skjønnlitteratur norske elever kan tenkes å møte gjennom skolegangen sin. Ettersom vi ønsket å studere svarene i lys av et begrep om kanon som dynamisk praksis, har vi benyttet sti-metaforen for å kartlegge og synliggjøre norsklærernes praksis når de i ettertid begrunner litteraturvalget de har gjort. At læreboken fremdeles har en sterk stilling som kilde, bekrefter funn fra tidligere studier (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Kjelen, 2013). Vi har kunnet konstatere at lærerne i stor grad bruker sin egen bokhylle og dermed sin norskfaglige kompetanse, både som lærere og som lesere, når de velger tekster. Den lesende norsklæreren er slik sett en grunnleggende faktor for hvilken litteratur elevene møter i sin norskundervisning.

Tekstene hentes fra det mange vil tenke på som den etablerte norske litterære kanon. Ikke desto mindre bidrar lærernes begrunnelser til å korrigere forestillingen om at denne kanonen dannes på en *skjult* måte. Gjennomgående velger lærere tekster fordi de oppleves som aktuelle og engasjerende for elevene. I tillegg har det avtegnet seg en tydelig samtidslitterær kanon i materialet som vitner om en utvalgspraksis hvor nyere litteratur utgjør en stor del av undervisningen uten å utkonkurrere den etablerte kanon. Det dynamiske ved en lesekanon synes dessuten godt i lærerutdannerens begrunnelser for valg av litteratur. Å sette litteraturarbeid i klasserommet i sentrum, og å fremheve samisk litteratur, er eksempler på nye veivalg i kanondebatten.

Videre viser novellestien at lærerne velger tekster ut fra pragmatiske hensyn til tidsressursen og omfanget, og med bevissthet om ansvaret de har for å stimulere til litterær lesekompetanse (Kjelen, 2013, s. 165). Aktualitetsargumentet, elevfokuset, sjangerargumentet, orienteringen mot fagfornyelsens tverrfaglige temaer og tyngden på samtidslitteraturen bereder slik sett grunnen for en utvalgspraksis som vi har betegnet som en åpen og dynamisk kanon hvor lærernes egne leseerfaringer i kombinasjon med, og aktualisering av, tekstene i klasserommet blir det sentrale punktet.

Lærernes valg er pragmatiske, og kanon fremstår på sett og vis som en hinderløype der læreren gjennom ulike stivalg holder kanon levende. Innledningsvis spurte vi hva som er norskfagets kanon i norsklærerens praksis. Vi kan nå beskrive litteraturvalget i norskfaget som en prosess der lærerne tar bevisste, kanondannende valg. Snarere enn å være en skjult kraft er skolens skjønnlitterære kanondannelse en dynamisk og

åpen prosess som gjerne følger både kjente stier i norskfagets litteraturlandskap, men også trækker opp nye.

Norsk kanondebatt tar utgangspunkt i et statisk kanonbegrep og kommer til uttrykk i en kulturkrig om nasjonalt fellesskap, viktigheten av kulturell danning, ulike syn på læring, og ideologiske eksklusjonsmekanismer. En reprise av denne debatten vil heller ikke vi spore til. Derimot mener vi at litteraturdidaktikere – både lærere og forskere – med fordel kan anvende et *dynamisk* kanonbegrep for å synliggjøre de mange ulike institusjonelle, profesjonelle og politiske rammene som motiverer til ulike «stidannelser». Vi håper at dette kan åpne for nye spørsmål: Hvilke institusjonelle faktorer kreves for å drive god og reflektert litteraturundervisning i form av for eksempel timetall, skoleøkonomi og lærertetthet? Har lærere rom for å skape undring og interesse i elevenes møter med litterære tekster? Legger lærerutdanningene til rette for at lærerne utvikler kunnskap og ferdigheter til å undervise i både klassikere og samtidslitteratur, norsk så vel som utenlandsk?

Forfatteromtale

Ruth Grütters er førsteamanuensis i norsksdidaktikk ved NTNU i Trondheim. Hennes forskningsinteresser spenner fra litteraturdidaktiske tema til studier om nye mediers betydning i morsmålsfaget. For tiden leder hun prosjektet *Digital kanon i norskfaget* som undersøker forutsetninger og kriterier for utvalget av litteratur når alt er tilgjengelig på bokhylla.no.

Per Esben Myren-Svelstad er førsteamanuensis i norsksdidaktikk ved NTNU i Trondheim. Han er ph.d. i allmenn litteraturvitenskap og har mellom anna forska på litteratur og kjønn, lyrikk og adaptasjonar. For tida arbeider han med eit større forskingsprosjekt om samanhengen mellom litteraturundervisning og det tverrfaglege temaet berekraftig utvikling.

Referanser

- Bal, M. & Veltkamp, M. (2013). How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation. *PLoS ONE*, 8(1), e55341. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055341>
- Berg, B. L. & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences* (8. utg.). Pearson.
- Blikstad-Balas, M. & Solbu, K.R. (2019). Sluttord – hva nå? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 227–230). Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?* Universitetsforlaget.
- Curtius, E. R. (1993). *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter*. Francke.
- Fodstad, L. A. & Gagnat, L. (2019). Forestillinger om litterær kompetanse blant norsklærere i videregående skole. *Norsklæreren*. <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/forestillinger-om-litterer-kompetanse-blant-norsklere-i-videregende-skole>
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>

- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom. How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(1), 1–32. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Hagen, E. B. & Aaslestad, P. (2007). *Den norske litterære kanon 1900–1960*. Aschehoug.
- Haarberg, J. (2017). *Nei, vi elsker ikke lenger: Litteraturen og nasjonen*. Universitetsforlaget.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Johansen, M. B. (2015). 'Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås' – når 6. A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 6. <https://doi.org/10.5617/adno.1391>
- Keller, R. (1994). *Sprachwandel*. Francke.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/244244>
- Klette, K., Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2017). Linking instruction and student achievement. A research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica Norge*, 11(3), Art. 10. <https://doi.org/10.5617/adno.4729>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Studentlitteratur.
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O. & Rijlaarsdam, G. (2019). Gaining insight into human nature. A review of literature classroom intervention studies. *Review of Educational Research*, 89(1), 3–45. <https://doi.org/10.3102/0034654318812914>
- Shulman, L. S. (2004). Those who understand: Knowledge growth in teaching. I S. M. Wilson (Red.), *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to Teach* (s. 189–215). Jossey-Bass.
- Skaug, S. & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Vinje, E. (2005). Om kanon i litteraturundervisninga. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturredaktiske perspektiv* (s. 72–87). Samlaget.
- Aamotsbakken, B. (2003). *Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse?* (Rapport nr. 9/2003). Høgskolen i Vestfold.
- Aamotsbakken, B. (2011). Skolereformer og kanon. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Norsk lærebokhistorie III – en kultur- og danningshistorie* (s. 103–119). Novus.