

Bente Aamotsbakken

**Skolens kanon – vår viktigste
lesedannelse?**

*En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for
videregående skole, allmennfaglig studieretning*

Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, 2003
Rapport 9/2003

ISBN 82-7860-094-5

Innholdsfortegnelse

KAPITTEL 1	3
INNLEDNING 3	
<i>Studiens struktur</i>	5
<i>Studiens metodiske perspektiver</i>	6
<i>Studiens teoretiske fundament</i>	8
KAPITTEL 2	9
SKOLENS KANON – VÅR VIKTIGSTE LITTERÆRE RETTESNOR?	9
<i>Refleksjoner omkring selve kanon-begrepet</i>	10
<i>Litterær kvalitet – det umulige spørsmålet</i>	14
<i>Er kanon et entydig begrep?</i>	18
<i>Litterær kvalitet og analyse</i>	20
<i>Forholdet mellom litteraturhistorien og kanons tekster</i>	22
<i>Betydningen av kanonisering</i>	24
<i>Kanon og legitimitetsproblematikk</i>	25
KAPITTEL 3	27
GULLALDEREN – ET LITTERÆRT NEDSLAGSFELT	27
<i>De fire store</i>	29
<i>Behovet for å framheve en epoke</i>	31
<i>Gullalder-begrepet og periodiseringsproblemet</i>	33
<i>Noen betraktninger omkring 'realismen' som epokebetegnelse</i>	34
KAPITTEL 4	37
KANON – ET SYNONYM FOR REALISMENS TEKSTER?	37
<i>Hva er realistisk ved realismens tekster?</i>	38
<i>Hvor 'realistiske' er realismens tekster i skolen?</i>	42
KAPITTEL 5	47
EN UNDERSØKELSE AV NORSKFAGLIGE ANTOLOGIER FOR ALLMENN FAGLIG STUDIERETNING, VIDEREGÅENDE SKOLE ETTER REFORM 94	47
<i>Kanon-forfattere</i>	48
<i>Kanon-tekster</i>	50
<i>Relasjonen kanon-forfatter og kanon-tekst</i>	54
KAPITTEL 6	57
FORLAGENES KANON-TENKNING – INTERVJUER MED FEM FORLAGSREDAKTØRER	57
<i>Intervjuobjekter og intervjuform</i>	57
<i>Analyse av intervjuene</i>	60
<i>De primære aktørene i tekstutvalgsprosessen</i>	61
<i>Betydningen av epokale forhold – klassikernes rolle</i>	64
<i>Ytterligere konsentrasjon om 1800-tallet – den norske litterære gullalderen og store forfattere i perioden</i>	69
<i>EKSKURS: Refleksjoner omkring sterke kanon-forfattere og uttalte kanon-tekster</i>	73
<i>Den helt nye litteraturen</i>	76
<i>Oppgavens betydning</i>	81
<i>Framtidige antologier</i>	83
<i>Intervjuundersøkelsens betydning</i>	85
BIBLIOGRAFI	86
PRIMÆRLITTERATUR 86	
SEKUNDÆRLITTERATUR.....	86

Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse? En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning

Kapittel 1

Innledning

Denne studien har som emne å kartlegge og analysere kanoniseringstendenser i norskfaglige antologier for allmennfag, videregående skole på grunnkurs-, VKI- og VKII-nivå, skrevet etter Reform 94. Overordnet en slik analyse står imidlertid en drøfting av kanon som institusjon i dagens norske samfunn. Studien ble startet som et forsøk på å finne ut om kanonisering i norskfaglige antologier før Reform 94 var et påtakelig fenomen, og planen var opprinnelig en mer omfattende studie av norskfaglige antologier og deres tekstutvalg fra 1940 og fram til vår egen tid. Denne diakrone studien er lagt til side foreløpig, og fokus er blitt satt på antologilitteratur skrevet etter Reform 94. Imidlertid bygger denne studien på en mindre historisk studie som har undersøkt norskfaglige antologier utgitt på Gyldendal og Fabritius forlag i 1960-, 1970- og 1980-årene (Aamotsbakken 2002a). Forlagsvalget ble foretatt ut fra det faktum at Gyldendal i disse tre decenniene har vært det mest sentrale skolebokforlaget her til lands. Det mindre forlagshuset Fabritius ble i sin tid oppkjøpt av Gyldendal, slik at utgivelser på Fabritius ble ivaretatt av Gyldendal forlag.

Den historiske studien viste tydelige kanoniseringstendenser for antologiene til tross for at læreplanen for norskfaget i videregående skole, allmennfaglig studieretning (tidligere gymnas), var svært lite spesifikk. Planen etter Reform 94 er imidlertid svært utpekende og gir en rekke anbefalinger og direktiver om hva som bør leses og vektlegges av norskfaglige tekster. Dette kan blant annet ses av følgende formuleringer:

Eit utval litteratur der salmediktning og tekster av Petter Dass, Dorothe Engelbrets-datter, Ludvig Holberg og Johan Hermann Wessel bør vere med. [...] Eit utval litteratur der Henrik Wergeland, Johan S. Welhaven og H.C. Andersen bør vere med. [...] Eit utval litteratur der Camilla Collett, Ivar Aasen, Aa.O. Vinje og Bjørnstjerne Bjørnson bør vere med. [...] Eit utval litteratur der eit drama av Henrik Ibsen bør vere med. Tekstar frå minst fire andre sentrale forfattarskapar bør og vere med, og blant dei bør Amalie Skram vere representert. [...] Eit utval litteratur der Sigbjørn Obstfelder, Arne Garborg og Knut Hamsun bør vere med. (KUF 1993)¹

¹ Det er sitert fra planens Mål 10 Litteratur.

Dette plansitatet er tatt med innledningsvis for å vise grad av spesifisering i læreplanen som har dannet den pedagogiske rammen for tekstutvalgene i de undersøkte antologiene. Sitatet er tatt fra norskplanen for VKI, allmennfag, men liknende og like spesifikke krav finnes for VKII. Det er grunn til å merke seg den frekvente anvendelsen av modalverbet 'bør' i planene, og selv om dette ikke har samme sterke modalitet som det beslektede 'skal', er likevel formuleringene beslektet med det rene direktivet (Vagle mfl. 1993: 89f.).

En påfallende kontrast til ovennevnte planverk finner vi i planene fra 1974 med justeringer fra 1980-tallet. Der angis nemlig ingen forfatterskaper overhodet. Det blir kun pekt på ønskeligheten av å inkludere en komedie av Ludvig Holberg. For 2. årstrinn etter denne planen er formuleringen slik: "Verk (romanar, skodespel frå det 18. og 19. hundreåret) (gjerne ein Holberg-komedie)" (KUF 1990:24). For øvrig rommer også denne formuleringen en viss grad av spesifisering: "Eit prosaverk (t.d. (utdrag av) ei ættesoge eller utdrag frå Snorres Kongesoger eller frå Gylfaginning)" (KUF 1990:23). I det øvrige finnes ingen spesifiseringer i dette planverket når det gjelder tekster og forfatterskaper. Denne planen er svært sjanger- og temaorientert, og det var plangivernes idé og ønske å gi lærerne frie rammer når det gjaldt å velge litterære tekster.

En av mine hypoteser går ut på at en lite spesifikk plan likevel har blitt praktisert relativt likt rundt omkring på landets videregående skoler, samt at det er den uskrevne kanon som styrer en slik praksis. Idet planene fra 1974 skulle omskrives og erstattes med et nytt planverk, ble kanon mer synlig og nedfelte seg i formuleringer av samme type som de ovenfor siterte. Det er et faktum at verkpakkene som ble anvendt hyppigst i 1970-, 1980- og 1990-årene før Reform 94 var sammensatt av en påfallende ens litteraturutvalg når det gjaldt antologidelene av verkpakkene. Selv om planene derfor ikke synliggjør skolens kanon, kan vi som lesere og betraktere lese ut og registrere en klar kanonisering når vi tar for oss antologier fra dette tidsrommet. Det er som anført denne kanoniseringen som blir institusjonalisert gjennom planene etter Reform 94. Uansett om planene etter Reform 94 foregir en viss valgfrihet når det gjelder tekstutvalg for elevene, bevirker de hyppige modalformene (bør) at tekstvalget reelt sett er relativt bundet.

En annen av mine hypoteser har sin forankring i det fokus 1800-tallet har i både eldre og nyere antologier, dvs. de undersøkte antologiene før og etter Reform 94. Det har vist seg at dette århundret er vektlagt i den grad at det er tale om kanonisering av et

helt århundrets tekster og forfatterskaper i en skolekontekst. Innenfor 1800-tallet igjen er det de tre siste decenniene som har størst vekt både når vi betrakter antallet representerte forfattere og deres respektive tekster, og når vi leser den litteraturhistoriske framstillingen som relaterer seg til de ulike antologiene. Av den grunn har denne studien to særskilte kapitler om denne litteraturhistoriske perioden, ett kapittel om gullalder-fenomenet og ett kapittel om realismekonstruksjonen. Min hypotese på disse punktene går ut på at 1800-tallets forfatterskaper og tekster har en så sterk posisjon på grunn av sin historiske kontekst der nasjonsbyggingen og uavhengighetskampen stod så sentralt (Aamotsbakken 2002b). Et tilleggselement i denne sammenheng er dessuten antakelsen om at lærere har lett for å gripe til realismens tekster på grunn av et noe anakronistisk og enkelt realismesyn.

En tredje hypotese knytter seg til utvalget av den helt nye litteraturen, dvs. litteraturen fra de tre siste decenniene av 1900-tallet. Denne helt ferske litteraturen kan med nødvendighet ikke framvise noen klare kanoniseringstendenser. Til det er tidsdifferansen for knapp, men likevel kan visse mønstre spores i de undersøkte antologiene. Studien viser klar preferanse når det gjelder valg av korttekster, i all hovedsak lyrikk og kortprosa. Lengre noveller og essay er bare sparsomt til stede. Min hypotese er da at de nyere prosaforfatterne nærmest framstår som sjanseløse når det gjelder representasjon i skoleantologiene. Et tilleggselement i denne betraktningen gjelder dessuten kjønnsperspektivet; er man mannlig forfatter av langprosasjangrer og har bokmål som skriftmål, står det dårlig til med representasjonsmulighetene i antologiene. Fremdeles ligger de tidligere uttalte normene i den offentlige godkjenningsordningen til grunn for de valg som treffes når en ny antologi skal komponeres. I denne sammenheng viser jeg til intervjukapitlet (kapittel 6) i denne studien, der spørsmål knyttet til bortfallet av godkjenningsordningen som offentlig institusjon blir tatt opp.

Studiens struktur

Studien er todelt i sin struktur, og har foruten et innledende kapittel med redegjøring for studieobjekt, metodiske og praktisk anliggender og valg av teoretiske innfallsvinkler, tre kapitler som framstår som generelle i sin karakter. Det første er konsentrert om fenomenet kanon og forsøker å se skolens kanon i lys av den mer generelle kulturelle kanon. Det andre kapitlet tematiserer 1800-tallets betydning med spesiell fordypning

omkring gullalder-begrepet. Det tredje kapitlet handler om realismen som epokal betegnelse og den såkalte 'realismekonstruksjonen' i dagens videregående skole.

Studiens andre del baserer seg på to kapitler av mer praktisk art, dvs. at de er skrevet som kommentarkapitler til de to basisundersøkelsene som ligger til grunn for studien som helhet. Det første av de to kapitlene omhandler undersøkelsen av totalt seksten² antologier, og det andre kapitlet inneholder analyser av intervjuer jeg har foretatt av fem profilerte forlagsredaktører ved fem hovedstadsforlag i Norge. Disse fem forlagene kan i praksis sies å dele markedet for norskfaglige bøker mellom seg. Rett nok finnes noen mindre forlag med produksjon av norskfaglige bøker for videregående skole, men de siste årene har vist at oppkjøpstendensen i forlagsbransjen har økt. Som eksempel kan nevnes at Aschehoug har kjøpt opp det mindre Norsk Undervisningsforlag, og senere er Universitetsforlaget kjøpt opp av Gyldendal og Aschehoug, som igjen har delt dette forlagets avdelinger mellom seg.³

Studiens metodiske perspektiver

Denne studien baserer seg på så vel kvantitative som kvalitative metoder. De kvantitative metodiske anliggender knytter seg til håndteringen av et relativt stort tekstkorpus. Totalt er sju verkpakker blitt undersøkt, og antallet antologier som knytter seg til disse er fjorten. I tillegg er to uavhengige antologier (jf. note 1) undersøkt, slik at totalantallet antologier og antologideler blir seksten. Den forutgående historiske undersøkelsen baserte seg på tretten undersøkte antologier eller integrerte antologideler av større verkpakker. Ser vi de to undersøkelsene i sammenheng, blir det undersøkte antallet antologier til sammen tjue. Dette skulle være et tilstrekkelig omfattende materiale til å kunne uttale seg med noenlunde sikkerhet når det gjelder kanoniseringstendenser.

Den praktiske gjennomføringen av undersøkelsen har resultert i omfattende teksttabeller, der forfattere og tekster er registrert etter kronologiske prinsipper. For denne studien der basismaterialet er antologiene etter Reform 94, finnes en stor to-delt

² Det reelle taller er femten antologier, men siden den eneste separate og uavhengige antologien (dvs. utgitt på selvstendig grunnlag; ikke som del av en verkpakke) dekker så vel grunnkurs (GK) som videregående kurs I og II (VKI og VKII), er denne av praktiske grunner ansett som to antologier. Dette prinsippet er valgt for å bringe kvantifiseringen av tekstforekomstene på samme nivå som for de øvrige antologiene.

³ Jeg baserer meg her på opplysninger fra redaktørene Brit Nilsen og Gro Schaathun, begge nå ansatt i Aschehoug forlag.

teksttabell som vedlegg (vedlegg 1).⁴ Noen av tekstene i tabellvedlegget er blitt registrert to ganger, men de faktiske forekomstene er to på grunn av at grunnkursantologiene og antologiene beregnet for VKII har en overlapping i tid. I begge antologityper finnes nemlig tekster fra perioden etter 1940, og av den grunn kan det forekomme at de samme forfatterskapene og til og med samme tekst kan gjenfinnes flere enn én gang. Dette er imidlertid intet typisk trekk, for i det store og det hele kan forfatterskaper være representert 'dobbel', mens tekstutvalget innenfor et forfatterskap oftest viser forskjeller mellom grunnkurs og VKII.

I denne studien har jeg basert meg på samme kategoriseringssystem som ble valgt for den historiske studien (Aamotsbakken 2002a). Begrepet *kanon-forfatter* brukes om en forfatter som er representert med minst 15 tekster i antologiene, og for forfattere som er representert med fra 10 til 14 tekster, brukes betegnelsen 'halvveis kanonisert' forfatter. Når det gjelder definisjonen av *kanon-tekst*, ble det for den historiske studien regnet med en representasjon i halvparten av de undersøkte antologiene, dvs. seks. For denne studien er tekstforekomstene registrert i to separate tabeller, hver på åtte antologier. Som kanon-tekster har jeg regnet tekster som er representert i fem av åtte antologier, og dessuten finnes også her 'halvveis kanoniserte' tekster, nemlig de som er representert i fire av antologiene.⁵

Det bør også gjøres oppmerksom på at denne studien ikke har skilt mellom tekster på bokmål og nynorsk eller tekster omsatt fra norrønt språk⁶ eller samisk⁷. Disse er alle regnet som *norske* tekster, og det er dette fokuset studien har. Det vil innebære at svenske og danske tekster ikke er blitt katalogisert, og det samme gjelder for tekster fra

⁴ For den historiske studien som det her er henvist til, foreligger det også en omfattende teksttabell som til nå ikke er blitt publisert. Dette skal imidlertid skje ved en spesialpublikasjon i høgskolens skriftserie. Tabellen vil dermed foreligge i både nettutgave og papirutgave i løpet av 2003.

⁵ Som anført er utvalget satt sammen av både grunnkursantologier og antologier for VKI og VKII. Siden antologiene for grunnkurs (GK) i hovedsak inneholder litteratur skrevet etter 1940, blir antallet kanon-tekster derfor lavere for dette trinnet.

⁶ Studien gjør heller intet skille mellom tekster som har sitt opphav på islandsk eller norsk grunn. Prinsipielt kunne man ha laget en distinksjon mellom islandsk (norrønt) og gammelnorsk tekstspråk, men på grunn av at nasjonsbegrepet i førmiddelalder og tidlig middelalder ikke kan relateres til dagens nasjonsbegrep, der faste landegrenser inngår, har jeg valgt å anse disse tekstene som én gruppe tekster. Studien regner følgelig både gammelislandske og gammelnorske tekster som *norske*.

⁷ For tekster som opphavelig har blitt skrevet på samisk og senere omsatt til norsk, har jeg kategorisert en tekst som *norsk*, dersom forfatteren er bosatt innenfor Norges grenser og f.eks. er medlem av Den norske forfatterforening. Dette er et kategoriseringsvalg som i første hånd kan virke som det står i strid med valget som er foretatt når det gjelder islandske og gammelnorske tekster. Til tross for denne tilsynelatende motsetningen i distinktvis øyemed, har jeg valgt å følge en slik praksis da de samiske tekstene er av nyere dato og følgelig kan føres tilbake til nasjonal grunn. Det bør også tilføyes at de samiske tekstene er et svært marginalt fenomen i samtlige antologier som er undersøkt. Antologienes tallmessige innslag av samiske tekster ligger på mellom én og fem.

den øvrige verdenslitteraturen. Dette kan bli oppfattet som en mangel eller en ufullstendig kvantifisering, men siden studien har som intensjon å undersøke den *norske* skolekanon, representert ved norskantologier for allmennfaglig studieretning, har jeg bevisst valgt å utelate tekster med opprinnelse utenfor norsk grunn.⁸

Når det gjelder intervjudelen av denne studien, er det blitt anvendt en såkalt semistrukturert intervjumodell. Det vil si at jeg utarbeidet en veiledende intervjuguide med 10 nøkkelspørsmål. Disse skulle danne utgangspunkt for en fri samtale med fem forlagsredaktører om fenomenet kanon i skolen, forlagstenkning og -praksis i lys av dette. Hensikten med å velge en slik relativt åpen intervjuform var å stille intervjuobjektene fritt til å komme med refleksjoner og innspill i samtalens løp. Imidlertid sørget jeg for at alle spørsmål ble besvart av de fem redaktørene, mens det for alle fem intervjuene kom til en rekke tilleggsspørsmål. Av den grunn oppviser intervjuene både likheter og forskjeller; slik intervjuers uttrykte ønske var.

Studiens teoretiske fundament

Denne studien er som anført todelt, og de to delene krever ulike teoretiske refleksjonsgrunnlag og tilnæringsmåter. Når det gjelder de tre teoretiske og mer generelle kapitlene, har jeg latt meg inspirere av tankegangen i litteratursosiologiske, semiotiske, resepsjonsetetiske, strukturalistiske og diskursanalytiske teorier.

For studiens empirisk baserte del, de to kapitlene om kartleggingen av antologimaterialet og intervjuene, har teoretiske overveielser vært inspirert av litteratursosiologi og institusjonsteori. Intervjuene er dessuten blitt analysert med moderne diskursanalyse som bakteppe. For øvrig er disse to kapitlene mer pragmatisk preget enn de øvrige da de forholder seg nært til studiens todelte empiriske materiale. Primært er det undersøkelsen av det omfattende antologimaterialet studien har som intensjon å belyse, men i kjølvannet av denne undersøkelsen kom også intervjuundersøkelsen til å kaste nytt lys over funnene fra antologiundersøkelsen. Dermed blir denne studien som primært var rettet inn mot selve tekstkorpuset antologiene konstituerer, utvidet og supplert med opplysninger og refleksjoner fra forlagshold. Dette siste har blitt klart mer omfattende og i tillegg mer interessant og betydningsfullt enn først antatt. Ikke minst har relasjonen mellom forlaget som

⁸ Det er imidlertid planlagt en mindre, oppfølgende studie som vil presentere kanoniseringstendenser i de samme antologiene som denne studien bygger på, der danske, svenske, islandske, færøyske og finske tekster er gjenstand for analyse.

institusjon og lærere og elever som brukere bidratt til å kaste lys over kanonproblematikken og sette denne inn i flere kontekster enn forventet.

Kapittel 2

Skolens kanon – vår viktigste litterære rettesnor?

”Når vi lager litteraturhistorie, henter vi fram bestemte fenomener, litterære tekster, og trer dem på en lang snor, slik at de fordeler seg mer eller mindre jevnt ut over tiden,” sier Per Thomas Andersen i starten av sin nye litteraturhistorie (Andersen 2001:11). Denne formuleringen treffer også det som gjelder utvalg av litterære tekster samlet i antologier. En antologiredaktør vil alltid forsøke å skape jevnhet og balanse ved å la forfattere og litterære epoker fordele seg med et visst antall sider og nedslagsfelt. Dette er faktisk antologienes fremste kjennemerke og karakter. Leseren eller brukeren av en antologi skal derfor være forvissnet om at det han får av tekster, er representative i en eller annen forstand.

For skoleantologier vil representativitetsspørsmålet være enda vesentligere enn for antologilitteratur av mer allmenn interesse. Skolens kanon er en snevrere kanon enn den generelle kulturelle kanon fordi teksttvalget er mer begrenset og valgene truffet ut fra didaktiske og pragmatiske hensyn. Like fullt kan det hevdes at skolens kanon er vår tids viktigste kanon fordi store deler av den oppvoksende slekt stifter bekjentskap med denne litteraturen. Kanskje leser mange relativt lite ut over skolens tekster. Den generelle litterære kanon blir derfor å anse som mer elitistisk enn skolekanonen. Skolens kanon blir mer ’allemannseie’. Den kanon som finnes i skolen, står i et tosidig forhold til den allmenne kanon. På én side kan vi hevde at skolens kanon følger etter den allmenne kanon og henter sitt mønster fra denne. På den andre siden kan vi si at skolens kanon virker motsatt vei, nemlig slik at de tekstene som blir kanoniserte i en skolekontekst, evner å påvirke den generelle kanon. Alle med litterær innflytelse og klare preferanser har startet ut med skolens tekster. Disse tekstene har virket formende og utviklende for den litterære smaken senere. Slik sett finnes en gjensidighet i utviklingen av de nært forbundne kanonforekomster i vår kultur. Den ene kan ikke tenkes uten eksistensen av den andre.

Refleksjoner omkring selve kanon-begrepet

Opprinnelig var kanon-begrepet knyttet til religiøs litteratur. Et større litterært leksikon understreker betydningen av tilknytningen til religion:

The two etymological senses of the term canon are conflated in its most common use: an authoritative list of books forming the Judeo-Christian Bible – authoritative

here meaning inspired by God or legitimized by the believing community. (Preminger & Brogan 1993:166)

Det var de skriftlærdes arbeid med de bibelske skriftene, først og fremst jødedommens utvelgelse av bøker til *Talmud* eller Det gamle testamentet i begynnelsen av vår tidsregning som er opphavet til en religiøs kanon. Senere ble det en tilsvarende ordning for hvilke bøker som skulle inngå i Det nye testamentet på 300-tallet. Denne utvelgelsesprosessen måtte med nødvendighet føre til at noen skrifter ble avvist, og disse ble betegnet som *apokryfe* skrifter. Slik framstår den bibelske kanon som et lukket tekstunivers. Senere diskusjoner om å ta inn alternative tekster virket ikke til å endre den vedtatte kanon.

Selve ordet *kanon* er avledet fra et semittisk ord, men det stammer mer direkte fra det greske *kanon*, som kan bety 'målestang', jf. den vanlige betegnelsen som er 'rettesnor'. Kanon-begrepet har utviklet seg i ulike retninger; den mer generelle forståelsen av begrepet går ut på å anse kanon som måter å regulere kulturelle og religiøse virksomheter på. Antropologen Alois Hahn regner med sju kanon-typer, som angår tekster eller tekstsamlinger, forfattere, artefakter, regler (f.eks. stilistiske), utdanningsprogrammer, ritualer og dogmer (Hahn 1987:28ff.).

I tillegg til slike antropologiske perspektiver på kanon-begrepet finnes det en smalere filologisk definisjon av begrepet. I denne betydningen ses kanon som stabile forekomster av enten litterære tekster eller forfattere, sakrale eller profane, som har hatt Bibelen eller listen av hellige skrifter som et forbilde. Overført til moderne litteratur er et slikt kanon-syn ikke uproblematisk. Det er likevel mulig å hevde at både Bibelens tekster og litterære kanon-tekster fungerer på samme måte fordi begge typer tekster inngår i en 'litterær oppdragelse', men på samme tid vil den litterære kanon aldri bli så autorativ og fast som den bibelske kanon.⁹ Imidlertid har kanon-begrepet en analogisk

⁹ Det finnes svært mange måter å dele inn kanon-begrepet på. Se f.eks. Gero von Wilpert som definerer kanon på tre måter: 1) som hellige skrifter, 2) som det liturgiske midtpartiet i en katolsk messe, eller 3) som forbilledlig litteratur, dvs. "[e]ine [...] allgemeingültig und dauernd verbindlich gedachte Auswahl vorbildlicher dichterischer oder rednerischer Leistung, Kanon mustergültiger Autoren." (von Wilpert 1959).

verdi, og termen gir oss et grunnlag for å analysere den litterære institusjon. Kanons analogi antyder både en institusjon som skaper kanon, og en prosess som setter objekter (tekster) inn i den samme kanon. Det vil igjen si at kanon både fungerer som produkt og prosess.

I vår sammenheng er kanon-begrepet selvsagt knyttet til en sekulær kontekst, men like fullt kan det framholdes at begrepets etymologiske betydning til en viss grad kan virke som en illustrasjon på kanontendensene vi har i dag. Noen av tekstene som tilhører kanon, framstår nesten som religiøse. De har inntatt en utilnærmelig og hellig status siden de er uutskiftelige og suverene når nye antologier skal lages. Likevel har det sekulære kanon-begrepet selvsagt en litt annen betydning enn det har i den bibelske kanon. Kanon-begrepet ble første gang brukt i litterær sammenheng i 1868, og det var David Ruhnken som da foretok et forfatterutvalg.¹⁰ Til forskjell fra den religiøse kanon kan den litterære kanon aldri forbli et lukket system, eller som anført ovenfor: ikke så autoritativ og fast som den bibelske kanon. Tekster institusjonaliseres og opptas i kanon for senere å falle ut av den samme kanon. Her er det temporale faktorer som virker bestemmende. I den europeiske litteraturen er kanon-begrepet utvilsomt en arv fra teologien; en arv som litteraturen tok med seg da den framstod som en selvstendig institusjon, skilt fra kirke, politikk og andre institusjoner (Bürger 1991:336).

Om det sekulære kanon-begrepet er det anført følgende:

In secular literary criticism canon has three senses: (a) rules of criticism; (b) a list of works by a single author; and (c) a list of texts believed to be culturally central or "classic". (Preminger & Brogan 1993:ibid.)

Det er den tredje definisjonen av den sekulære kanon som er av interesse i en antologisammenheng. Selvsagt kan det også være tale om enkeltforfattere og deres verker, men i stor grad handler kanondiskusjonen om enkelttekster. Trond Berg Eriksen definerer kanon på denne måten:

En kanon er en erklæring om hva man vil skal gjelde som formal og innholdsmessig målestokk samtidig som den skal være representativ og avgi en erklæring om tilhørighet. Uten en kanon vil man mangle en rettesnor for kvalitet og en konkretisering av hva man forstår med "den norske litteraturen." (Berg Eriksen 1995:19)

Vi ser at kanon-begrepet uløselig er knyttet til spørsmålet om litterær kvalitet; et område som er svært vanskelig å operasjonalisere. I ord som 'rettesnor' ligger en klar kvalitativ

vurdering; det er noe som skal gjelde og sikre positivitet og representativitet. Det er nærmest utenkelig at en formulering som 'den norske litteraturen' skal kunne anvendes uten at man samtidig peker på noen eksemplariske tekster eller forfatterskaper. Med et slikt uttrykk menes ikke all norsk litteratur, men en ganske spesiell, nemlig den som er av høyeste kvalitet og som er mest kjent og skattet. De som er litterært bevisste og interesserte, kan derfor umulig klare seg uten en kanon. I denne sammenhengen kan vi også tale om en personlig kanon; en kanon som er individuell og unik. Likevel har også denne kanon klar sammenheng med en overordnet kanon.

Selv om kanon-begrepet følgelig kan inneholde ulike kanontyper, finnes det likevel en type kjerne-kanon. Kanon har med oppnådd aksept å gjøre. Imidlertid har Alastair Fowler for en tid tilbake stilt opp en liste over forskjellige klasser av kanon, der han taler om *den potensielle kanon*, *den tilgjengelige kanon*, *den utvalgte kanon*, *den offisielle kanon*, *den personlige kanon* og *den kritiske kanon* (Fowler 1979:97ff.). Vi ser at kanon-typene i denne listen til en viss grad overensstemmer ved den foreløpige inndelingen vi allerede har vært inne på ovenfor. Den første typen, den potensielle kanon, er for Fowler en svært inkluderende kanon. Det er tale om alt som er skrevet, også muntlig litteratur. Den tilgjengelige kanon er de tekster som til enhver tid er tilgjengelige i tekstsamlinger, biblioteker og lignende, altså all litteratur som ikke er gått tapt. Den utvalgte kanon er ifølge Fowler de tekstene som er valgt ut og finnes i antologier, pensumlister etc. Her nærmer vi oss vårt sekulære kanon-begrep. Etter Fowlers syn er den offisielle kanon et sett av allment aksepterte forfattere og deres hovedverker. Herunder hører f.eks. litteraturhistorienes valg av omtalte forfattere og tekster hjemme. Den personlige kanon er det utvalget hver enkelt leser har som sine favoritter blant tekster. Til sist definerer Fowler den kritiske kanon som de tekstene som er sentrale fordi de er gjengangere i litteraturkritiske debatter og stadig blir gjenstand for analytisk tilnærming.

Vi kan uten videre si at Fowlers inndeling i undergrupper av kanon virker noe søkt. De første to begrepene inkluderer alt nedskrevet materiale; det som fysisk forefinnes pr. i dag. Den utvalgte og den offisielle kanon må vel dessuten sies å være ett og det samme, og da står vi igjen med denne kanon-typen samt den personlige kanon og den kritiske kanon. Den kritiske kanon er interessant som begrep fordi Fowler her

¹⁰ Se i denne forbindelse f.eks. Wendell V. Harris som tematiserer forskjellene mellom den litterære og andre typer av kanon (Harris 1991:110ff.) Blant annet problematiserer Harris det tungt operable kanon-begrepet, d.e. de ulike kanon-typene, som Alastair Fowler har gjort seg til talsmann for.

skiller ut de potensielt interessante tekstene, dvs. de tekstene som evner å engasjere litteraturvitere og litteraturkritikere. I noen grad vil slike tekster likevel være deler av den offisielle kanon. Alt i alt kan det derfor virke mer hensiktsmessig å fastholde den inndelingen av kanon-begrepet vi tidligere kom fram til; den generelle litterære kanon, skolens kanon og den personlige eller individuelle kanon. I snevrere forstand er det egentlige kun den generelle litterære kanon og skolens kanon som blir vårt interesseområde. Likevel kan vi ikke underslå at det finnes interessante paralleller mellom den litterære institusjon og kanon som analogi. Ifølge Aleida og Jan Assmann eksisterer det tre institusjoner som er avgjørende for hvordan kanoniske tradisjoner føres videre. Det er tale om institusjoner¹¹ som sensur, tekstbevaring ('text preservation') og meningsbevaring ('meaning preservation'). Disse tre institusjonene korresponderer med funksjoner innenfor den litterære institusjon selv; en institusjon som omfatter forlag, tidsskriftsredaksjoner, kritikere og essayister, lærere og litteraturhistorikere. Resepsjonen av tekster begynner med publiseringen, som selvsagt fungerer som en form for sensur. Det er nå engang slik at bare enkelte tekster blir publisert og solgt. Publisering kan dessuten bli ansett som en form for tekstbevaring. Det å bevare mening, ideologier eller holdninger i tekster er den institusjonen som vanskeligst lar seg kople til én funksjon innenfor den litterære institusjon, men likevel er nettopp det å bevare en teksts mening helt nødvendig dersom en tekst skal optas i den litterære kanon. Dermed blir det helst litteraturkritikken som ivaretar denne siste funksjonen (meningsbevaring) samtidig som den opptrer som sensureringsinstans (Assmann og Assmann 1987:7ff.).

Institusjoner eksisterer aldri isolert, og den litteraturkritiske institusjon forutsetter et differensiert samfunn som investerer i den litterære institusjon. Den litterære institusjon og kanskje i særlig grad institusjonen kanon bidrar til samfunnet med å ivareta kulturarven og ved det bekrefte samfunnets normer. Den litterære institusjonen får følgelig en dobbelt rolle; den regulerer litteraturen som sosialt instrument samtidig som den arbeider aktivt for å begrense endringer i litteraturen. Dette er synspunkter som bl.a. Peter Bürger har drøftet. Bürgers synspunkter må sies å være normativt preget fordi han ser samfunnets sosiale normer som dominante, og en

¹¹ Også Mary Douglas' institusjonsbegrep kan det vises til i denne sammenheng. Særlig slik det det drøftes og anvendes i kapitlet "Institutions Are Founded on Analogy" i *How Institutions think* (1997).

litteraturdebatt blir derfor ansett hos Bürger for å være en sosial konflikt.¹² Andre vil hevde at litterære spørsmål eller debatter med nødvendighet må handle om kvalitet, et spørsmål vi skal se litt nærmere på.

Litterær kvalitet – det umulige spørsmålet

I norsk litteraturvitenskap er ikke spørsmålet om litterær kvalitet noe yndet tema. Dette kan ha sin årsak i at det er problematisk å være presis når man skal grunngi hva som er god litteratur. Mange spørsmål reiser seg når et begrep som 'god litteratur' blir nevnt. Hvem er kvalifisert til å besvare spørsmål om kvalitet? Hva skiller den virkelige gode litteraturen fra den nestbeste litteraturen? Er det mulig å oppnå enighet om hva som er god litteratur? Vi kunne forlenge en slik spørsmålsliste, men svar ville være vanskelig å finne. Litterær kvalitet er et problemområde, og nesten alltid tas en teksts kvalitative sider for gitt. Mange fortolkninger av litterære tekster unngår helt eller delvis å angi syn på tekstenes kvalitet. I stedet taler man om resepsjon, struktur, poetisitet etc. Ved å fokusere på bestemte aspekter ved en tekst kan man i realiteten helt unnlate å berøre tekstens kvalitet som tekst.

Det at spørsmålet om litterær kvalitet forbigåes, betyr ikke at det er uten interesse for litteraturvitere og andre. Den litterære smaken bærer vi med oss daglig, og den preger vår opplevelse av språk og tekster i vid forstand. Imidlertid vegrer vi oss for å sammenlikne tekster og ved det felle en dom i en bestemt retning. Leter vi blant litteraturviterne, finnes det likevel noen i forrige århundre som eksplisitt omtaler vår estetiske dømmekraft og holdning. Den mest omtalte og uttalte er Harold Bloom med sin bok *The Western Canon* (1994), men også kritikere som I.A. Richards¹³ og F.R. Leavis¹⁴ har gitt sine bidrag i denne sammenheng. Hos disse kritikerne finnes faktisk kritiske sammenlikninger av litterære tekster. I Norge finnes derimot ingen slike større

¹² Det normative aspektet ved Bürgers drøftinger kommer bl.a. fram når han skal definere begrepet 'den litterære institusjon'. Han sier nemlig følgende: "Der Begriff bezeichnet nicht die Gesamtheit der in einer Epoche faktisch auffindbaren literarischen Praxen, sondern nur diejenige Praxis, der mindestens folgende Merkmale zukommen: Übernahme bestimmter Funktionen für das Gesellschaftssystem als ganzes; Ausbildung eines ästhetischen Kodex, der zugleich die Legitimationsgrundlage für die Ausgrenzung anderer literarischer Praxen abgibt; Anspruch auf uneingeschränkte Geltung (die Institution Literatur legt fest, was in einer gegebenen Epoche als Literatur gilt). Im Zentrum eines so gefaßten Institutionsbegriffs steht die normative Ebene, weil von hier aus die Verhaltensweise der Produzenten und Rezipienten bestimmt wird. (Bürger 1983:13).

¹³ Richards viktigste bidrag i denne sammenheng kom med boken *Practical Criticism: A Study of Literary Judgement* i 1929.

¹⁴ Se også (Leavis 1998 [1975]).

sammenlikninger, så vi må nøye oss med tankeeksperimenter på feltet.¹⁵ Et slikt kunne være å sammenlikne de såkalt 'fire store' på slutten av 1800-tallet. Det ville i den sammenheng være enklest å falle ned på Henrik Ibsen som 'den største' siden han er kjent og spilt som dramatiker verden over helt til i dag. Likevel ville det være banaliserende og innsnevrende fordi det eksisterer tekster fra de andre forfatterne som har høy kvalitet og som fortsatt tilhører den kulturelle kanon.

Vi må ofte fastslå at spørsmål om litterær kvalitet forblir et ensomt anliggende. Det er egentlig få gitt å felle varige og bastante dommer over en tekst eller et forfatterskap. Vi kan like eller mislike, men det verste for en forfatter er å bli omtalt som likegyldig eller ikke-engasjerende. De tekstene som overlever fra epoke til epoke, må ha en utvilsom kvalitativ faktor ved seg, og denne kan ha ganske ulike uttrykk. Det kan være tale om politisk aktualitet og engasjement, det kan dreie seg om originalitet og nyskaping og det kan handle om innlevelse og betatthet. Kanons tekster må alle på et eller annet vis ha virket tiltalende både på sitt samtidige publikum og etterslektenes. Ingen tekster føres videre om de ikke lenger evner å røre leseren. "Dersom diskusjonen av kvalitet ikke skal bli regel- eller teoristyr, må den verifiseres av leserens indre opplevelse, hans eller hennes analyse av sin egen emosjonelle respons i leseerfaringen," hevder Erik Bjerck Hagen (2000:38).¹⁶ Kanon og kanonisering er følgelig et fenomen som er uløselig knyttet til leserrollen. Sagt på en annen måte så tilhører kanon tekstens resepsjonsside. Også Roland Barthes har betonet betydningen av leserens avgjørende betydning for realiseringen av teksten:

Does writing in pleasure guarantee – guarantee me, the writer – my reader's pleasure? Not at all. I must seek out this reader (must "cruise" him) *without knowing where he is*. A site of bliss is then created. It is not the reader's "person" that is necessary to me, it is this site: the possibility of a dealectics of desire, of an *unpredictability* of bliss: the bets are not placed, there can still be a game. (Barthes 1975 [1973]:4)

I sammenheng med spørsmålet om litterær kvalitet og tilknytningen til tekstens leserside vil det også være mulig å reflektere noe over det begrepet Umberto Eco

¹⁵ Et forsøk på kritisk komparativistisk litteraturanalyse finnes hos Erik Bjerck Hagen (2000), men det handler bare om kortere sekvenser av tekster og ingen videre sammenlikning. Konklusjonene hos Bjerck Hagen blir dermed spinkle.

¹⁶ I kapitlet "Hva gjør den gode litteraturen god?", s. 131-149, drøfter Bjerck Hagen mulige kriterier for å bestemme litterær kvalitet.

lanserer i forbindelse med betydningen av leserrollen (Eco 1981). Eco grovinnleder tekster i to kategorier: åpne og lukkede tekster. De åpne tekstene er preget av at det er innskrevet en 'modell-leser' som deler forfatterens knippe av koder lagt inn i teksten. Modell-leseren er en papirstørrelse, en leserrolle leseren går inn i under lesningen av teksten. Under arbeidet med teksten kan modell-leseren bli tilført kompetanse, men på den andre side kreves det en betydelig kompetanse av ham:

Thus it seems that a well-organized text on the one hand presupposes a model of competence coming, so to speak, from outside the text, but on the other hand works to build up, by merely textual means, such a competence. (Eco 1981:8)

Dersom tekstens koder ikke resiperes og forstås, faller denne type tekst sammen. De lukkede tekstene derimot krever ingen spesiell kompetanse på leserhold. De er beregnet for underholdning og avslapning. Eco sier om disse tekstene at "[t]hey presupposes an average reader resulting from a merely intuitive sociological speculation – in the same way in which an advertisement chooses its possible audience" (Eco 1981:ibid.). Vi kan konkludere med at de rent lukkede tekstene ikke er av varig verdi – de er snarere tekster for 'en-gangs-bruk', noe man fort blir ferdig med. De evner ikke å engasjere leseren og utfordre ham slik de åpne tekstene er i stand til.

De åpne tekstene er ofte kulturens mest eksemplariske tekster siden de har overlevd gjennom generasjoner og stadig vist evne til å skape uro hos leseren. De er krevende, men blir aldri likegyldige. Imidlertid krever disse tekstene mye av sin leser, og Eco har sammenliknet prosessen leseren av disse tekstene gjennomgår, med det å bevege seg innenfor en labyrint:

An author can foresee an 'ideal reader affected by an ideal insomnia' (as happens with *Finnegans Wake*), able to master different codes and eager to deal with the text with a maze of many issues. But in the last analysis what matters is not the various issues in themselves, but the mazelike structure of the text. You cannot use the text as you want, but only as the text wants you to use it. An open text, however 'open' it be, cannot afford whatever interpretation. An open text outlines a 'closed' project of its Model Reader as a component of its structural strategy. (Eco 1981:9)

Når vi trekker inn slike synspunkter på tekster som de Eco og Barthes representerer, er det åpenbart at ikke alle kanon-tekster kan sies å være av kategorien åpen tekst. Snarere vil det være slik at mange av kulturens kanoniserte tekster oppviser en blanding av begge teksttyper. De har altså elementer både fra kategorien åpen tekst og lukket tekst. Dette kan ha sammenheng med at de rent åpne tekstene kan virke for krevende for

mange lesere. Av den grunn vil de bli lagt til side eller oppgitt som uforståelige. Da kan de aldri oppnå status som rene kanontekster. Lag av teksten kan derimot være av typen åpen tekst, mens mange deler kan være lukkede, altså ikke by på store interpretative problemer.

Det som imidlertid må kunne anføres som sikkert for kanoniserte tekster, er at de besitter en evne til å begeistre og etterlate spor hos den som leser. Derfor kan Roland Barthes' betraktninger om tekster virke treffende for de av vår kulturs tekster som har blitt funnet verdige til å innplasseres i en kanon. Barthes har i likhet med Eco foretatt en inndeling av tekster i to grupper, 'text of pleasure' og 'text of bliss'. Han forklarer dem slik:

Text of pleasure: the text that contents, fills, grants euphoria; the text that comes from culture and does not break with it, is linked to a *comfortable* practice of reading. Text of bliss: the text that imposes a state of loss, the text that discomforts (perhaps to the point of a certain boredom), unsettles the reader's historical, cultural, psychological assumptions, the consistency of his tastes, values, memories, brings to a crisis his relation with language. (Barthes 1975 [1973]:10)

Vi kan i noen grad sammenføre Ecos kategorier, åpne og lukkede tekster, med Barthes to grupper selv om de to teoretikerne for øvrig står for et ganske ulikt tekstsyn. Den åpne teksten har utvilsomt trekk fra det Barthes benevner som 'text of bliss', mens 'text of pleasure' kanskje mer svarer til det vi betrakter som en god tekst, en blanding av åpen og lukket. 'Text of pleasure' blir om vi omskriver Barthes' utsagn noe, en tekst som ikke polemiserer eller opponerer. Den skaper begeistring, men bryter ikke med våre kulturelle forventninger. Formuleringen om 'comfortable practice' røper at leseren ikke føler uro ved teksten. Lesningen gir en følelse av velvære, mens 'text of bliss' skaper krisestemming for leseren.

I en drøfting av kanoniseringstendenser er det vesentlig å ha øye for hva som fengler og skaper leselyst ved en tekst. Det er ofte ikke de enkle, lette og endimensjonale tekstene som har en slik virkning. Det er snarere de tekstene som vi ikke helt griper ved første gangs lesning; de som stiller spørsmål vi ikke kan gi sikre svar på; de som engasjerer oss til nok en gang å gi oss i kast med teksten. Selvsagt må det ikke være for stor grad av 'uforståelige' passasjer i en tekst, men det må heller ikke være slik at teksten nærmest glir ned uten noen form for motstand. Siden underholdningslitteraturen i stor grad preges nettopp av 'letlesthet' og harmoniserende løsninger, vil denne type litteratur aldri kunne innlemmes i en kanon. Uansett om en

forfatter er den mestselgende i et land, vil en slik status ikke tilsi at vedkommende blir regnet til kanonforfatterne. Det stilles krav til de tekstene som skal konstituere en litterær kanon. Erik Bjerck Hagen har følgende tanker om hvordan denne litteraturen må være:

Litteraturens kritiske rolle ligger i dens utilgjengelighet, dens uhåndterlighet, dens anklage mot den ordinære kommunikasjonens inautentisitet. Litteraturen må for all del ikke være *forsonlig* eller *forsonende*. I stedet skal den være konstant *ubehagelig*, enten ved å kaste leseren ut av litteraturen og tilbake til en uforsonlig politisk virkelighet, eller ved å føre ham inn i et eget litteraturfilosofisk felt der tunge eksistensielle kategorier – som død, intet, fravær, fremmedgjøring, identitetsoppløsning osv. – sirkulerer i et særegent kretsløp. (Bjerck Hagen 2002:10)

Denne konklusjonen fra Bjerck Hagen tangerer i noen grad Barthes' syn på hva som preger den ene tekstgruppen, 'text of bliss'. I vår sammenheng er det dessuten viktig å huske på at også elever må utfordres ved hjelp av gode litterære tekster. Elever vil etter min erfaring etterspørre tekster som får dem til å reflektere videre og søke svar. Den alternative underholdningslitteraturen bruker de trolig på samme måte som folk flest; de leser den for avslapning og hygge. Dermed blir denne typen litteratur mer å anse som konsumrelatert.¹⁷ Det er ikke den som hever blikket eller skaper nysgjerrighet.

Er kanon et entydig begrep?

Etter det vi har sagt til nå, kan kanon være i alle fall tre ulike fenomener: den allmenne kulturelle kanon, skolens kanon eller den individuelle kanon. Likevel er selve begrepet kanon til en viss grad uavklart. På 1990-tallet ble det ført en kanon-debatt her i landet med bakgrunn i Harold Blooms bok *The Western Canon* (1994). Samtidig kom Isaiah Smithson og Nancy Ruff med boken *English Studies, Culture Studies. Institutionalizing Dissent* (1994). Disse to bøkene representerte nærmest motsatt syn på hva som konstituerer kanon. Bloom lister opp over 800 forfattere og 3000 verk, og det er tale om en mannsdominert og anglosaksisk kanon. Smithson og Ruff står for et syn på kanon som tilsier forandring og fleksibilitet. Kanon er knyttet til ulike kulturer på et uløselig vis, hevder de, og derfor blir kanon først og fremst et historisk og sosialt fenomen.

¹⁷ I denne sammenheng kan vi vise til Boel Englund distinksjoner som gjelder litteratur 'med konstmåterlig värde' i motsetning til litteratur 'utan konstmåterlig värde'. Englund kopler dette kontrastparet til en tverrgående akse, der 'fakta' står imot 'fiksion'. Innenfor dette paradigmet får Englund distinksjoner mellom faktalitteraturen med essay, selvbiografi og reiseskildring som litteratur *med* kunstnerisk verdi i motsetning til faglitteraturen som anses å være *uten* kunstnerisk verdi. Når det gjelder fiksion, stiller Englund skjønnlitteraturen opp som litteratur *med* kunstnerisk verdi i kontrast til 'lågstatusfiksion' eller triviallitteratur (Englund 1997: 59f.)

Mens Bloom med kanon mener 'rettesnor' i ordets egentlige forstand, står Smithson og Ruff for mangfoldet. Bloom frykter en balkanisering av litteraturen dersom konflikter og motsetninger kommer til syne når det gjelder spørsmål om kanon. Slike motsetninger er av stor verdi, hevder de to andre.

Jan Thavenius har pekt på at det er av stor betydning å avklare hva som menes med en kanon og hvordan den i tilfellet fungerer. Blant annet hevder han at:

I den kanoniske diskursen talar man om litteratur på ett spesielt sätt. Man berättar t.ex. berättelser om litteraturens ursprung, utveckling och mål eller med en odödlighetsretorik om de vid alla tider klassiska verken, "The Great Books". En kanon är alltså ett antal föreställningar om vad litteratur och litterärt värde är. De kan handla om att den kanoniska litteraturen har ett för alla tider giltigt moraliskt, mänskligt eller estetiskt värde eller att den representerar den enda traditionen, t.ex. i form av "Den svenska litteraturen" eller "Den norska litteraturen". (Thavenius 1995:15)

Denne refleksjonen viser at både Harold Blooms syn på kanon som en form for kvalitativ garanti samt Smithson og Ruffs kulturbundne kanonsyn egentlig gjelder samme sak. Kanon handler ganske entydig om 'litterært värde', og iblandet i betraktningene om litterær kvalitet kan det gjerne ligge moralske og estetiske verdier. Det interessante ved Thavenius syn ligger dessuten i at han uten videre inkluderer skolens kanon i den generelle eller overordnede. Han åpenbarer et pragmatisk kanonsyn:

En kanon har alltid en materiell forankring i antologier, klassikerserier, kurslistor o.s.v. [...] En kanon är också en praktisk verksamhet av något slag, t.ex. en tendens att läsa på ett visst sätt grundat på bestämda föreställningar om vad litteratur är. Eller en pedagogik som säger att när man läser litteratur går man igenom en förutbestämd räckta litterära texter. (Thavenius 1995:ibid.)

I dette utsagnet ses tydelig den funksjon skolens kanon ofte får i klasserommet. Rekken av tekster er forutbestemt både med hensyn til type, antall og opphav. Dette trekker selvsagt også med seg tendensen til å velge bestemte lesemåter. Det er noe vi kan observere med letthet, dersom vi betrakter oppgavene som er gitt til kanontekster i en skoleantologi. Slike oppgaver er ofte rene stereotypier og blir hentet fram og trykt opp igjen uavlatelig. Slik oppstår en kanoniseringstendens når det gjelder fortolkningspraksis og lesning. Da er det kanskje likevel ikke så utfordrende om tekstene frambyr både lag av åpen og lukket tekst (jf. Eco). For mye er innebygget i oppgaveformuleringene som hører til antologiene. Lesningene i klasserommene blir styrt i stedet for å åpne for undring og en friere fortolkning av tekstene.

Kanon både i generelle kulturell sammenheng og i skolens kontekst kan virke integrerende på en side og splittende på den andre. Konsensus i dagens virkelighet er problematisk å oppnå. Enhet i humanistisk dannelse er umulig å snakke om etter siste verdenskrig. Det blir galt å peke på en enhetlig tradisjon eller en klar, synlig kulturarv i dagens samfunn. Jan Thavenius konkluderer med at ”Det tycks inte finnas mycket reellt stöd för den atmosfär av enhetlighet, harmoni och samhörighet som omger kanonbegreppet” (Thavenius 1995:16). Kanon ses ofte i sammenheng med sosiale forskjeller, og ofte blir kanon skapt ved institusjonell makt. Dermed blir spørsmålet om kanon også et politisk anliggende; jf. Peter Bürgers synspunkter. Den franske sosiologen Pierre Bourdieu ser kanon som et sosiologisk og politisk fenomen.¹⁸ Bourdieu diskuterer kampen mellom dominerende sjikt og de opposisjonelle på kulturens felt. De som har makt, ønsker kontinuitet og identitet, mens opposisjonen vil ha forandring. Bourdieu ser utviklingen av det kulturelle feltets historie som en dobbel bevegelse; det finnes en kamp om maktmonopol, men samtidig skaper denne kampen selv feltets historie. Historien blir til på grunn av uenigheter og konflikter, mener han, og derfor må vi ønske dissensen velkommen. Kanon og kanondannelse har med forandring å gjøre. Det er det som framstår som det normale. Derfor vil også skolens kanon langsomt forandres ettersom tiårene går og nye reformer og planer kommer til. Det er viktig i en undervisningssammenheng å vise fram denne utviklingen for elevene slik at de blir klar over at heller ikke kanon er noe eviggyldig fenomen.

Litterær kvalitet og analyse

Dersom elever er blitt fortrolig med et antall kanontekster på det viset at det råder en viss konsensus om at tekstene er av høy kvalitet, at de har et estetisk og moralsk innhold og at de inngår i en historisk tradisjon, blir det ofte reist spørsmål om ikke teksten i seg selv er nok for elevene. Med en detaljert tekstanalyse kan det kvalitative ved teksten gå tapt, synes enkelte å mene. Pierre Bourdieu stiller f.eks. dette spørsmålet: ”Är det sant att en vetenskaplig analys ofelbart förstör det specifika i ett verk och i dess reception, framför allt all estetisk njutning?” (Bourdieu 2000:30).¹⁹ I skolesammenheng er det selvsagt ikke tale om rent vitenskaplige analyser av tekster, men problemstillingen er likevel den samme – nytelse kontra analyse.

¹⁸ Spesielt i boken *The Field of Cultural Production* (1993) diskuterer Bourdieu kanon som del av en kamp på det kulturelle feltet.

¹⁹ Det er sitert fra forordet i *Konstens regler. Det litterära fältets uppkomst og struktur*.

Det som i klasserommet ofte er det verste å hanskes med, er den mer innbitte tvilen og skepsisen til alt som smaker nettopp av klassiske tekster. Enkelte elever forbinder et slikt stempel automatisk med svært detaljerte analysestrategier og en disseksjon av teksten. Kanskje har Trond Berg Eriksen rett når han sier at ”Det kan være at klassikerstatus rett og slett er kontraproduktivt om man virkelig ønsker at en forfatter skal leses” (Berg Eriksen 1995:59). Selvsagt kan det ha med selve tekstens form og kvalitet å gjøre at motstand kommer fram, men det kan etter min vurdering like gjerne ha med en uheldig pedagogisk praksis å gjøre. Vi skal se litt nærmere på Berg Eriksen spissformulerte postulater i denne sammenheng:

Engelsk skoleungdom hater Shakespeare, de tyske avskyr Goethe, de italienske får brekninger av Dante og de norske får utslett av å lese Ibsen. De oppfatter ordene ”klassiker” og ”klasserom” som beslektede. Ofte følger disse aversjonene dem hele livet, fordi klassikerne assosieres med skolens påtvungne, ufrivillige lesning og dena priori respekt man skylder klassikerne. (ibid.)

I disse utsagnene rommes faktisk mye av kanons store paradoks. En tekst blir klassiker ved å bli likt og lest i generasjoner. Samme status kan på den andre siden føre til at mange yngre mennesker vender seg bort fra teksten. Vi ser at dette egentlig har lite med selve tekstens primære egenskaper å gjøre. Det har snarere sammenheng med at tekstens radbrekkes og gjøres lite tiltalende i ulike klasseromssituasjoner. Det er spørsmålet om hva slags analytiske redskaper og strategier man som lærer skal velge for å fange ungdommens interesse. Selv om Berg Eriksen hevder at ”[k]lassikerstatus lett usynliggjør tekstenes mer lekende sider” (ibid.), er det her lærerens utfordring ligger. Dersom undervisningsmetodene og stemningen i klasserommet er optimal, vil nettopp tekstenes lekende sider komme i fokus. I Norge har vi et humoristisk og godt fiksjonseksempel på hvordan en lærer mislykkes i å undervise sine elever i en av kanons store tekster. Jeg tenker selvsagt på Dag Solstads *Genanse og verdighet* (1994), der lektor Elias Rukla skal undervise i Ibsens *Vildanden* for en uinteressert avgangsklasse ved Fagerborg videregående skole i Oslo. En liten passasje fra denne romanen kan akkompagnere Berg Eriksens skepsis til klassiker-tekstene:

Det var alminnelig enighet om at elever som hadde gjennomgått den høyeste almenutdanning i Norge, skulle ha et visst kjennskap til norsk kulturarv, ikke minst slik den er bevart i diktningen [...] Ja, han hadde moret seg over at hans undervisning kjedet elvene, og tenkt: Ja, ja, slik er livet, slik er det, og skal det være, å undervise i den høyere skolen i et sivilisert land. For man kunne jo bare tenke seg den motsatte tanken, så skjønte man fort hvor umulig det ville ha vært hvis det ikke hadde vært slik som det faktisk var. Tenk, hvis det hadde forholdt slik at kulturarven vakte en enorm begeistring hos den oppvoksende slekt, slik at

de slukte den grådig, fordi det var både spørsmålene og svarene på det de i hemmelighet hadde båret på, en for så vidt vakker tanke, men ikke hvis man tar realitetene i betraktning, nemlig at det dreier seg om umodne mennesker med et nokså forvirret, ufullstendig, ja til sine tider direkte banalt føleles- og tankeliv. (Solstad 1994:17f.)

Romanteksten viser at den mislykkede lektoren undervurderer sine unge elever og dermed ikke har mulighet til å nå fram til dem enten det gjelder Ibsens tekst eller annen undervisning. Formidlingen av litteratur, enten det handler om klassikere eller andre tekster, må tilpasses grupper med hensyn til sammensetning, alder, smak og modenhet. Det er faktisk min overbevisning at en lærer nærmest kan undervise i all slags litteratur for nesten alle alderskategorier dersom han er tilstrekkelig interessert i sitt emne og har skjerpert mottakerbevissthet. Mye hviler på lærerpersonligheten her. Noe av dette kommer vi tilbake til i intervjukapitlet, der et av spørsmålene gjelder oppgaver knyttet til skolens kanontekster.

Forholdet mellom litteraturhistorien og kanons tekster

Litteraturhistorie er først og fremst en pedagogisk sjanger, og dens fremste formål er å formidle mellom det vi kan kalle ekspertkulturene og allmennheten. I skolen har den som

Opgave å føre unge mennesker inn i den opplyste allmennheten. Ved å lese litteraturhistorie skal de unge om mulig få en oversikt som er nødvendig for å kunne orientere seg på litteraturens felt.

Som akademisk disiplin har litteraturhistorien hatt synkende status selv om vi opplever en økende vitenskapeliggjøring av sjangeren. For øvrig har litteraturhistorie en ganske høy status dersom vi ser bort fra ekspertkulturene i den akademiske verden. Ifølge Pierre Bourdieu har litteraturhistorien en sosialt distingverende funksjon.²⁰ Bourdieu hevder at litteraturhistorien konstituerer en kulturell kapital som skaper kulturelle og sosiale skiller mellom mennesker. Likevel er det slik at den kulturelle kapitalen skolen kan gi den enkelte eleven gjennom f.eks. undervisning i litteraturhistorie, spiller en mindre rolle enn den betydningen en oppvekst i kulturelle omgivelser har. Bourdieu sier at

Den rådende definisjonen av den legitime måten å tilegne seg kultur og kunstverk på

²⁰ Dette er bl.a. behandlet i Pierre Bourdieu: *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (1995).

tilgodeser – til og med på skolens område – de som svært tidlig har fått adgang til den legitime kulturen, i en kultivert familie og uavhengig av skolens fag. Kunnskap og lærde fortolkninger stemples som ”skoleaktige” eller ”pedantiske” holdninger, som mindre verdt enn å ha direkte erfaring med kulturen eller å ha en ren fornøyelse av den. (Bourdieu 1995:45)

Selv om skolen har som primær oppgave å føre de unge inn i den kulturelle eller opplyste allmennheten, virker følgelig hjemmeomgivelsene enda sterkere. Vi kan snu litt på et slikt postulat, og heller fastslå at dersom hjemmeomgivelsene ikke har strukket til, så er det desto vesentligere for skolen å oppdra til kulturell kompetanse. Dette kan gjøres blant annet via litteraturhistoriske kunnskaper. Gjennom litteraturhistorien bekjentgjøres betydningen av kanon. Ved en slik kunnskap bygges et fundament for unge mennesker – eller med Bourdieus terminologi så inkluderes de i et kulturelt betydningsfullt felt.

Nå er det imidlertid uklart hvor stor del av norskundervisningen som faktisk anvendes til disiplinen litteraturhistorie. Trolig holder ikke utsagnet Leif Johan Larsen kom med for noen år tilbake: ”Innenfor det sentrale dannelsesfaget i den videregående skolen – norskfaget – er litteraturhistorien fremdeles den sentrale læreboken [...]” (Larsen 1995:57). Larsen har utvilsomt rett i å hevde at norskfaget er skolens sentrale dannelsesfag, men litteraturhistorien som separat lærebok er vel heller en sjeldenhet i dagens videregående skole. Etter min erfaring blir det relativt liten tid til å undervise i rene litteraturhistoriske emner i videregående skole. Prosjektarbeid kan til en viss grad bote på denne mangelen, men noen fullgod oversikt er det vanskelig å gi elevene i skolen. Likevel er det slik at litteraturhistorien og dens kanon ligger bak mye annen undervisning slik at selv om antallet frontaltimer i disiplinen er lavt, så formidles likevel denne typen kunnskap i klasserommet.

Når det ikke undervises mye i litteraturhistorie i skolen, kan dette også ha sammenheng med at sjangeren har utviklet seg i en lite attraktiv retning. F.eks. hevder Per Meldahl at

Det som preger litteraturhistoriene til bruk i skolen, er at de i utgangspunktet representerer en dansk-norsk dannelsesstradisjon, som etter hvert neddempes og til slutt fortrenses av en nasjonal tradisjon med et annet perspektiv på den litterære fortid. ”Notis”-preget blir også etter hvert borte, idet bøkene mer og mer preges av en *prosessuell* fremstillingsstrategi, som den overtar fra de akademiske litteraturhistorier. Enkelt kan vi da si om disse litteraturhistoriske oversiktene at de representerer et *etterslep* etter den skapende litteraturhistorien, og nokså hurtig *omsetter* fagligefremskritt fra den skapende tradisjon til sitt eget format. (Kittang m.fl. 1983:114)

Kanskje kan vi si at skolens litteraturhistorier blir akademiets litteraturhistorie i miniformat. Følgelig blir disse framstillingene ikke preget av noen sjangerspesifikke teksttrekk, men de blir snarere en type epigon-litteratur. Like fullt er det disse litteraturhistoriene som har mulighet til å nå de store lag av befolkningen. Litteraturhistorie er ikke allmenn lesning beregnet for avslapning og fritid. Til det er denne sjangeren for kunnskaps- og detaljorientert. Derfor er og blir det skolens oppgave å formidle litteraturhistoriske kunnskaper i bredest mulig målestokk slik at de yngre generasjonene får en mest mulig homogen kunnskapsbasis. Dette er tiltak som er ment å virke sammenførende og generaliserende; ikke hierarkiserende.

Betydningen av kanonisering

Selv om skolens litteraturhistorier ikke inntar noen selvstendig funksjon, men forholder seg til større litteraturhistoriske verk, er de likevel bestemmende for konstitueringen av skolens kanon. Som vi tidlig har hevdet, er dette samfunnets vesentligste kanon. Den danske litteraturforskeren Hans Hauge sier f.eks. at "[l]itteraturens naturlige, primære publikum er skolens elever i alle aldre og på alle niveauer" (Hauge 1989:56). Hauge mener at dette er en kjensgjerning som alle forfattere er fullt klar over. Derfor sier han videre at

Først når de [forfatterne] bliver opdaget i 'kanon' – altså først når de er blevet kanoniserte – har de nået det mål, som de kæmper for. Hvis det ikke lykkes dem at blive antologiseret, og dermed at blive en skolebog, da dør eller glemmes de. Kun i skolen kan de leve og ikke minst overleve. (ibid.)

Dette synspunktet støtter opp under mange av de antakelser vi har formulert tidligere. Skolen kommer først i denne sammenheng, både av kronologiske og mer generelle årsaker. Skolens kanon er vesentligst fordi den relativt tidlig tar de unge inn i litteraturens felt. Der dannes smak og preferanser for litterære tekster. Det får betydning for videre lesning og kunnskapstilegnelse senere i livet. I tillegg forsynes mange elever med en viss kunnskap om hva som er god og høyverdig litteratur selv om de kanskje etter endt skolegang ikke blir aktive lesere. Hauge sier det så sterkt at "Kun skolen kan kanonisere" (Hauge 1989:57).

Hauges utsagn blir noe paradoksalt dersom vi ser på det faktum at skolens planverk helt siden 1970-årene kun har vært veiledende. Det finnes altså ikke noe absolutt krav om f.eks. å ha lest et Ibsen-verk eller en roman av Knut Hamsun. Likevel er det vanlig at elevene i videregående skole nettopp leser slike verk i løpet av

skoletiden. Kanon må derfor virke svært sterkt siden den ikke engang har noe forsvar i eksplisitte lærerplaner. Kanon ligger på et vis bakenfor – den blir 'rettesnor' i ordets egentlige forstand, og den virker til at det leses klassiske verk trass i antydende planer.

Kanon og legitimitetsproblematikk

Når vi opererer med en litterær kanon, går vi vanligvis ut fra at den er hevet over snevre gruppeinteresser. Skolens kanon skal i særlig grad virke inkluderende og samlende, og vi forutsetter at kanon i skoleantologier i en eller annen forstand er representativ. Likevel er det et faktum at den kulturelle eliten i samfunnet historisk sett har brukt kanoniseringen til å hegne om sin egen autoritet. Hvis vi nok en gang bruker Harold Blooms bok *The Western Canon. The Books and School of the Ages* som eksempel, så representerer denne boken USAs kulturelle elite. Forfatteren Bloom er mann, hvit og velutdannet, og det er et spørsmål om grupper som fattige, fargede og uutdannede kvinner vil identifisere seg med den problematikken Bloom reiser i sin bok. Det er snarere slik at Blooms kanonisering er sterkt personlig og elitistisk. Selv om bokens tittel avgrenser seg til Vestens litterære kanon, vil nok mange hevde at en slik kanon må inkludere andre og alternative verker fordi den 'bloomske' kanon ikke ivaretar det etniske og kulturelle mangfoldet i USA og resten av den vestlige verden.

Dersom vi overfører slike betraktninger på hjemlige forhold, finner vi neppe så skarpe skiller eller fronter i synet på hva som er kanonverdig litteratur. Vårt norske og skandinaviske samfunn er mer egalitært enn det amerikanske. Likevel er det til en viss grad riktig at kanoniserte tekster er blitt trukket fram og institusjonalisert av grupper eller enkeltpersoner tilhørende vår kulturelle og velutdannede elite. Det som gjør skolens kanon mer folkelig og egalitær, er likevel det faktum at Norge og andre nordiske land har et likt skoletilbud for hele befolkningen. Den norske enhetsskolen har virket til at elever er blitt tilbudt omtrent de samme tekster til studium og analyse landet over.²¹

Det faktum at vi i det hele tatt besitter en kanon, både en generell og en skolerelatert kanon, bør føre til et annet vesentlig spørsmål, nemlig om vi trenger en slik kanon. Enkelte har ment i de siste kanondebattene at en kanon er overflødig. F.eks. mente Arild Linneberg at kanonisering førte til marginalisering og utdefinering av en rekke litterære uttrykk som ikke 'passer inn' i den herskende litterære kulturen

(Linneberg 1995:34). Linneberg framhever ikke-kanoniserte sjangre som kvinnelitteratur og arbeiderlitteratur, men slike kategoriseringer er vanskelig å operasjonalisere.²² Andre kritikere av den etablerte kanon har hevdet at litteraturhistorikerne i for stor grad har konsentrert seg om et for snevert utvalg bøker og tekster fra de to siste tiårene av 1800-tallet.²³ Dette har igjen ført til at andre, vesentlige tekster og forfatterskaper er blitt skjøvet ut i glemselen. Skrivningen av f.eks. nyere kvinnelitteraturhistorier har imidlertid forsøkt å bøte på en slik tendens ved å hente fram igjen kvalitativt gode tekster og gitt disse en mulig plass i en framtidig kanon. Hovedforskjellen mellom de som er tilhengere av en kanon, og de som stiller spørsmål ved den, synes ikke å gjelde hvorvidt kanon virker bekræftende og konserverende, men snarere om samfunnets struktur og ideologi behøver en fundamental kritisk gjennomgang. Svaret på dette spørsmålet vil igjen vise hva slags holdning man har til institusjonen kanon overhodet. Det bør være mulig å anse at konstitueringen av forskjellige typer kanon nærmest er uunngåelig samtidig som man hele tiden stiller seg kritisk til kanonisering som fenomen.

Konklusjonen på dette kapitlets primære spørsmålet om skolen kanon er å anse som den vesentligste av alle kanoner, blir tross enkelte forbehold et ja. Det synes nesten fruktesløst å spekulere i om vi overhodet trenger en kanon. Den er der, og den er uomgjengelig. Dersom man nærer ønsker om å avskaffe eller endre retningen på kommende kanoniseringer, må man opptre aktivt i flere felt. Da må forlagsfolk, anmeldere og kritikere på banen om noe radikalt skal skje. Slik det nå er i dagens skole, grunnskole som videregående, fungerer kanon som en sikkerhetsventil for mange lærere. Den sikrer en viss kvalitet og en felles basis for unge elever og deres befatning med litterære tekster. Man kan hevde at det viktigste er at de unge leser – ikke hva de leser. Like fullt er det viktig å ha en felles referanseramme med seg videre i livet. Den kan blant annet skapes av kjennskap til kanoniserte tekster.

²¹ Se om norsk skolepolitikk f.eks. i Rune Slagstads *De nasjonale strateger* (1998), i kapitlet "Arbeiderpartistaten" med underkapitlet "Skolestaten", s. 318-335.

²² Linnebergs synspunkter har støtte hos flere litteraturkritikere, bl.a. hos E.D. Hirsch, spesielt i boken *Cultural Literacy* (1987). Hirsch ser muligheten i at en bred kulturell kanon kan gi makt og innflytelse til minoriteter og undertrykte grupper.

²³ Se f.eks. Terje Johansen: "Litteraturhistorikerne, leserne og nittiårene" (Johansen 1975:329ff.)

Kapittel 3

Gullalderen – et litterært nedslagsfelt

Når begrepet 'den norske kanon' blir bragt inn i en debatt om litteratur, dukker begrepet om den litterære gullalderen uvegerlig opp. Gullalder-begrepet betegnet opprinnelig en forestilling om en lykkens tidsalder, der alle vesener levde i pakt med hverandre og naturen. En slik tilstand gjorde lover og regler overflødige. Kulturhistorisk sett er gullalder-begrepet blitt benyttet som betegnelse på epoker med rikt litterært og kulturelt liv og virksomhet.²⁴ En slik epoke i Norge anses å være slutten av 1800-tallet.²⁵ Denne perioden i norsk kultur- og litteraturhistorie er igjen uløselig knyttet til begreper som 'de fire store' og 'det moderne gjennombrudd'.

I klassisk litteratur ble gullalder-begrepet knyttet til Perikles-epoken i Hellas og Augustus-perioden i romerriket.²⁶ I nyere europeisk sammenheng ble begrepet f.eks. i Tyskland knyttet til Johann Wolfgang von Goethes og Friedrich von Schillers diktning på overgangen fra det attende til det nittende århundret (Beyer mf. 1971:478ff.).²⁷ I Danmark regnes den danske gullalder for å være den første halvdel av 1800-tallet. Ifølge Johan Fjord Jensen er imidlertid den danske gullalderen en ren konstruksjon fra danske litteraturhistorikerens side (Fjord Jensen 1981:7ff.). Dette skjedde i 1890-årene, og var følge av en reaksjon overfor Georg Brandes og 'det moderne gjennombrudd'. Reaksjonen er kulturkonservativ i sin natur, og gullalderkonstruksjonen var ment å fungere som motstykke til den kulturradikale og samfunnskritiske diktningen som blant andre Brandes lanserte omkring 1870. Danmarks fikk dermed sin 'gullalder' på begynnelsen av 1800-tallet med diktere som H.C. Andersen, Grundtvig og Oehlenschläger som sentrale navn. Fjord Jensen har en grundig drøfting av hvilke kulturpolitiske allianser og nettverk som ble etablert for å komme hegemoniet rundt Georg Brandes til livs. Med interessante analyser av de ulike pressgrupperingene i datidens Danmark bygger Fjord Jensen opp en argumentasjonsrekke som fører fram til en mer overordnet diskusjon av gullalderkonstruksjonen som fenomen. Hans hovedsynspunkt om at gullalderen alltid er en konstruksjon i ettertid, blir relevant i en

²⁴ Se f.eks. Edvard Beyer mfl. (red.): *Verdens litteraturhistorie*, bind 1, (1971).

²⁵ F.eks. skriver Edvard Beyer om dette i kapitlet "Dikteren i samfunnet" (s. 205 ff.), i: Ingrid Semmingsen mfl. (red.): *Norges kulturhistorie*, bind 5, (1980).

²⁶ Se kapitlet "Gullalderen" forfattet av Gerhard Bendz.

²⁷ Her kunne selvsagt også andre nasjoners gullalder-litteratur vært trukket inn, men Tyskland er nevnt på grunn av de nære forbindelse til Norden.

diskusjon om gullalderbegrepet rent generelt og om det norske gullalderbegrepet ganske spesielt.

I Norge kan det nemlig også hevdes at det foreligger en gullalderkonstruksjon.²⁸ Det som imidlertid er iøynefallende for norske forhold, er at det nettopp er den kulturradikale diktningen som opphøyes til gullalder-diktning. Denne diktningen blir den gjeldende klassiske norm i Norge. Slike preferanser skyldes selvsagt de rådende politiske forhold mot slutten av 1800-tallet. Den pågående konflikten med unionslandet Sverige var én av flere årsaker til at nettopp denne diktningen ble sett på som spesielt verdifull. Ved hjelp av stor diktning kunne Norge vise at landet hadde krav på en selvstendig plass i Norden. På flere måter var Bjørnson en viktig frontfigur i den pågående maktkampen innenfor den norsk-svenske unionen.²⁹ I det hele tatt er forestillingen om 'de fire store' et viktig ledd i etableringen av gullalder-begrepet.

En annen vesentlig årsak til at forestillingen om en norsk litterær gullalder mot slutten av 1800-tallet ble styrket, var at norsk ble gjort til hovedfag på gymnaset. I tillegg ble det sendt ut lister med eksempler på anbefalelsesverdige litteratur for morsmålsundervisningen i den høyere skolen fra departementets side. En sentral figur i arbeidet fra departementalt hold var David Faye Knudsen (1837-1922). Han produserte en rekke skoleutgaver for gymnaset og arbeidet med utformingen av de nevnte listene. Slike lister kom til å virke sterkt normerende og følgelig kanoniserende.

En tredje årsak til at forestillingen om gullalderen fikk feste, var at slutten av 1800-tallet er viktige tiår i etableringen av en kulturell norsk identitet. Her er stoltheten over våre store diktere en viktig ingrediens. Dikterne deltok aktivt i kampen for norsk selvstendighet, og historikeren og ideologen Ernst Sars hevdet at den norske statsforfatningen var et 'poetokrati'. Dikterne var viktige premissleverandører i den pågående debatten om Norges rolle i unionen med Sverige. Dette kan også tjene som forklaringsgrunnlag når vi også i våre dager ser at den norske kanon er nært knyttet opp til litteraturen fra slutten av 1800-tallet. Norge ble mot dette århundrets slutt også mer synlig ute i verden gjennom litteratur av høy kvalitet. Dette belegges blant andre av Torill Steinfeld som hevder at "Ved inngangen til 1850-årene var norsk litteratur knapt til å få øye på for utenlandske observatører. Men mot slutten av århundret kunne Norge

²⁸ Se f.eks. Erik Østeruds og Per Dahls artikler om gullalderkonstruksjonen i norsk og dansk litteraturhistorieskrivning i Sigurd Aa. Aarnes (red.): *"Laserne". Studier i den dansk-norske felleslitteratur etter 1814* (1994), s. 260-341.

²⁹ Se bl.a. Sigurd Aa. Aarnes: "Gullalderkonstruksjonen", i: Harald og Edvard Beyer: *Norsk litteraturhistorie i Prøveboringer i norsk litteratur. En litteraturhistorisk hjelpebok* (1983), s. 58-63.

rose seg av en diktning som var bemerkelsesverdig, landets størrelse og status tatt i betraktning.” (Steinfeld 2002:479). Imidlertid var det bare et fåtall diktere som stod for denne kvalitativt gode diktningen; rett nok ikke et så lite antall som fire, slik flere litteraturhistorier har sett det opportunt å redusere det til, men likevel er relativt begrenset antall. Et så seiglivet begrep som litteraturens ’fire store’ bør derfor i denne sammenheng få en liten kommentar.

De fire store

Det er uklart når dette begrepet ble lansert første gang. Sigurd Aa. Aarnes sier at ”Skulle jeg gjette, ville jeg tro at betegnelsen skriver seg fra forlagsreklame i mellomkrigstiden i forbindelse med de hundreårsjubileene som da ble feiret for Ibsen, Bjørnson og Lie” (Aarnes 1995:67). Aarnes antyder også at Harald Grieg kan være opphavsmannen, men dette er som nevnt høyst usikkert. Etter min vurdering virker antakelsen om at uttrykket oppstod som del av en reklamekampanje, sannsynlig. Forlagsbransjen har til alle tider vært opptatt av lettselgelige, korte slagord for å kunne profilere sine produkter i markedet. Også for mange tiår tilbake var en slik strategi vesentlig for å selge og bli lagt merke til. Som en kuriositet kan jeg nevne at i moderne tid har det vært gjort et forsøk på å relansere begrepet og forestillingen omkring ’de fire store’. Mot slutten av 1990-årene forsøkte man fra forlagshold å peke ut fire moderne og suksessrike forfattere som vår tids fire store. De fire var Jan Kjærstad, Dag Solstad, Kjartan Fløgstad og Herbjørg Wassmo. Denne konstellasjonen av navn er tydelig preget av at vi i vår tid må ha med en kvinne i en slik kontekst. Selv om Wassmo har mottatt Nordisk Råds litteraturpris, er ofte hennes litterære tekster blitt vurdert relativt lavt av kritikken. I det hele tatt er det umulig å forme et prosjekt som har som intensjon å peke ut de fire mest sentrale forfatterne i vår egen tid. Slikt må og kan bare gjøres i god tidsavstand – jf. drøftingen av gullalder-begrepet og forestillingen om de egentlige ’fire store’ i vår litteratur.

En annen faktor som har bevirket nasjonalt betinget kanonisering i det 20. århundret, er motstanden mot norsk medlemskap i Den europeiske union. Denne tok form av en kamp i slutten av 1960-årene og kulminerte med nei til EF i 1972. I 1994 sa Norge nok en gang nei til EU, som det da het. Dette er utvilsomt en motstand som bare kan forklares av rent nasjonalhistoriske forhold. Det kan se ut til at næringsinteresser som f.eks. fiskerisektorens skepsis mot konkurranse og rovfiske er de mest åpenbare årsakene til et fortsatt nei til inntreden i unionen. Likevel er dette et for snevert

forklaringsgrunnlag alene. Det er snarere tale om en grunnleggende skepsis i Norge mot å oppgi deler av vår selvstendighet, være det seg økonomisk, næringssmessig eller konstitusjonelt. Den stadig tilbakevendende EU-debatten har også i litterær sammenheng virket kanoniserende. Moderne forfattere har i noen grad beskjeftiget seg med denne problematikken skjønnlitterært og saklitterært, og i tillegg har interessen for gullalder-litteraturen i form av opposisjonslitteratur blitt fornyet. Det norske enhetsskolesystemet har dessuten gitt morsmålsfaget en spesiell stilling, og innenfor dette faget har det vært en konvensjon å vende seg innover mot sin egen nasjonale litteratur og være mindre oppmerksom overfor litteratur fra det øvrige Norden og resten av Europa. Enhetsskolen skulle gjøre sitt til at skolegang ble et 'allemannseie'; ikke en mulighet for kun et utvalgt sjikt av befolkningen, og denne institusjonen har bidratt til å styrke forestillingen om en norsk litterær gullalder. Det forholder seg trolig slik som Rune Slagstad hevder at "I en nøkkelstilling i det nye enhetsskolesystemet kom morsmålsfaget som bærer av norskheten [...]" (Slagstad 1998:98). Samme syn blir representert av Torill Steinfeld:

For denne nye allmenndannende skolen ble norsk et kjernefag. Her skulle elevene få en språklig-historisk undervisning om nasjonens litterære og kulturelle liv i fortid og nåtid, og slik integreres i det norske fellesskapet Venstre så det som sin misjon å realisere. (Steinfeld 1986:220)

Det kan derfor være betimelig å relatere slutfasene i de to aktuelle århundrene til hverandre fordi det finnes åpenbare paralleller. På 1800-tallet var unionsoppløsning og tilstrebing av norsk selvstendighet en hovedsak, mens det på slutten av 1900-tallet var et allment anliggende å forsvare norsk selvstendighet. Rammefaktorene er selvsagt ulike, og de hundre mellomliggende årene har dannet endrede historiske betingelser, men likevel er de følelsesmessige reaksjonene på begge typer latente konflikter de samme. Vanlige nordmenn ble i begge tilfeller mer bevisste, mer nasjonalt innstilt og mer patriotiske.

I en patriotisk periode på slutten av 1900-tallet kom derfor de 'fire store' og 'gullalderen' igjen i fokus. Dette ser vi klart i nyskrevne lærebøker, i litteraturhistorier for skolen og i nytgitte antologier til skolebruk. Det vil med nødvendighet ta tid før vi med sikkerhet kan fastslå en kanonisering av tekster skrevet i disse tiårene mot slutten av 1900-tallet. Vi må vente noen tiår med det. Likevel vil vi trolig se at kanon er blitt utvidet. Det er ingen grunn til å anta at noe av den egentlige gullalder-litteraturen blir skjøvet ut i skolens bøker, i alle fall ikke når det dreier seg om 'de fire store'. Det som

endres, er at det kommer tilleggslitteratur fra det forrige århundret, kanskje til fortregning for litteratur fra tidligere epoker eller litteratur fra tidlig og midtre deler av 1900-tallet. F.eks. er det ikke urimelig å tenke seg at litteratur med fokus på andre verdenskrig etter hvert vil tape sin betydning.

Behovet for å framheve en epoke

Som jeg har antydnet, er det kanskje spesielt nasjonalt betingede normer som påvirker kanon i Norge. Det er derfor ikke utelukkende tale om estetiske normer som ligger til grunn for utvelgelse eller opphøyelse i kanon. Ifølge resepsjonsforskere som f.eks. tsjekkeren Jan Mukarovsky³⁰ og tyskeren Hans Robert Jauß³¹ blir slike estetiske normer influert av ikke-estetiske normer, som sosiale og politiske, eller det vi har kalt 'nasjonalt betingede' normer. Det vil alltid være mulig å knytte rådende estetiske normer til et sosialt miljø – kanskje i særlig grad til dominerende samfunnsgrupper, f.eks. academia eller den litterære institusjonen. En litterær kanon blir da å forstå som litteratur som reflekterer og bekrefter den borgerlige og patriarkalske verdensoppfatningen. En slik litteratur blir estimert høyt, mens annen litteratur på slike premisser kan bli 'glemt'. Den tyske forskeren Christa Bürger sier f.eks. at "høy litteratur kanoniseres samtidig som underholdningslitteraturen blir trivialisert (nettopp som 'triviell')" (Bürger 1982:45).

Det er nettopp dominerende samfunnsgrupper som når igjennom med sine krav og preferanser mot 1800-tallets slutt i Norge. Det handler selvsagt om et patriarkat, siden de relativt nydannede partiene er totalt dominert av menn, og kvinnene ennå ikke har oppnådd stemmerett. Likedan var utdanningsvesenet mannsdominert og preget av samfunnets økonomisk og sosialt bedrestilte sjikt. Smaksdannelsen var derfor influert av ønsker om norsk uavhengighet fra svensk dominans. Ser vi på hvilke forfattere som

³⁰ Mukarovsky drøfter relasjoner mellom poetikk og estetikk i bøkene *Kapitel aus der Ästhetik* (1966) og *Studien zur strukturalistischen Ästhetik und Poetik* (1977). Hans vurderinger er ofte i tråd med det normsynet Hans Robert Jauß står for.

³¹ Hans Robert Jauß fører i flere skrifter omfattende drøftinger om estetiske normer knyttet til den litterære kanon. Han knytter begrepet 'forventningshorisont' til oppkomsten og kontinuiteten ved en kanon. Bl.a. sier han at "Ich brauche nicht zu bestreiten, daß meiner Einführung des Begriffs *Erwartungshorizont* die innerliterarischen Herkunft noch anhaftet, daß der so rekonstruierbare ästhetische Normenkanon (Kode) einer bestimmten literarischen Öffentlichkeit soziologisch in die Erwartungsebenen verschiedener Gruppen, Schichten oder Klassen aufgeschlüsselt und auch auf Interessen und Bedürfnisse der sie bedingenden historischen und ökonomischen Situation zurückbezogen werden könnte oder sollte. [...] Diese Aufgliederung des ästhetischen Kanons einer bestimmten Epoche auf die konkurrierenden Interessen ihrer gesellschaftlichen Träger, gewiß ein genuines und noch wenig bearbeitetes Feld der Kunstsoziologie, löst indes das entscheidene Problem noch nicht, am dem die Rezeptionsästhetik genuin interessiert ist: wie sich im Erwartungshorizont einer Lebenspraxis ästhetische Erfahrung in kommunikative Verhaltensmuster umsetzen kann" (Jauß 1997:750).

målbar slike ønsker mot århundrets slutt, står selvsagt Bjørnstjerne Bjørnson i fremste rekke. I tillegg kommer også Arne Garborg som ofte nevnes i samme åndedrag som 'de fire store'. Kvinnene glimrer med sitt fravær selv om Amalie Skram i ettertid er blitt regnet som en stor skjønnlitterær forfatter. Hennes samtid var imidlertid lite aksepterende. Det er dessuten et faktum at Skrams rolle i kampen for et mer selvstendig norsk samfunn er beskjeden. Hennes anliggende var kvinners kår primært, og særlig kvinners rolle innenfor ekteskapsinstitusjonen var et sentralt tema i hennes forfatterskap. De sentrale politiske temaene lot hun ligge, mens altså mannlige forfatterkolleger som Garborg og Bjørnson markerte seg i den løpende debatten.

Mot slutten av 1800-tallet råder det en stemning i Norge som tilsier løsrivelse fra unionsbåndet med nabolandet koplet til en europeisk orientering. Arne Garborg var europeer av ånd selv om han stod fram som forsvarer av det nasjonale.³² En slik holdning har visse likhetstrekk med den posisjonen mange intellektuelle i dag har inntatt: en avvisning av full integrering i det europeiske fellesskapet, men likevel en klar kontinental tilnærming f.eks. på kultursektoren. Følgelig er de norske seleksjonsnormene annerledes enn i andre nordiske land, kanskje med unntak av Island. Kvalitative normer finnes selvsagt i kombinasjon med de nevnte, men inntrykket er mangefasettert her i landet.

Forskning på litteraturhistoriografi vektlegger også den innflytelsen sosialhistorie, sosiologiske og ideologiske vilkår har når det gjelder kanonisering. Litteraturen fortolkes som del av et historisk forløp, og litteraturforskeren må ifølge Per Meldahl:

[s]kjelne mellom vesentlig og uvesentlig i litteraturen [...], enten [den historiske prosessen] er oppfattet som kontinuitet eller diskontinuitet, endring eller evolusjon, etc. [...] Endring både i historisk og estetisk betydning kaller på argumenter for hva som er essensielt i et bestemt tidsrom, og tvinger derfor litteraturforskeren til å bedrive seleksjon av element som kan gjøre hans argument anskuelig, håndgripelig. (Kittang mfl. 1983:308)

Også i vår postmoderne tid med vekt på mangfold, motsigelser og dekonstruksjon er denne insisteringen på å tolke litteratur i forhold til et historisk forløp framtrekkende. Det viser oss at tradisjonen har stor autoritet, og at den litterære institusjon er konserverende i sin karakter. Dette synet kan leses ut av en av de mest anvendte litteraturhistoriene for

³² Mange har understreket Garborgs europeiske orientering. Her kan vi vise til Torill Steinfeld som i sin gjennomgang av norske skolelitteraturhistorier fra 1900 til 1940 siterer en av de undersøkte litteraturhistoriene, der det hevdes at "Garborg ikke var 'nokons einsynt nasjonalist', men tvert om var mer vidsynt og mer kosmopolitisk enn 'kanskje' noen annen nordmann i samtiden" (Steinfeld 2002:478).

høyskole og universitet, 'Bergens-litteraturhistorien', *Norsk litteratur i tusen år*. I denne boken forsvarer forfatterne at det kun foretas mindre revisjoner i den litterære kanon idet de peker på at "[d]et bildet av den litterære fortiden som har fått hevd, er en viktig del av det som er blitt nasjonens felles identitet" og at det derfor "neppe [er] noe poeng å gjøre store innhogg i den litterære kanon" (Fidjestøl mfl.1994:21).

Dette forsvaret for en bevaring av en litterær kanon er del av en større legitimeringsprosess når det gjelder kulturelt uttrykk. Jeg kan føye til et lite sitat av Pierre Bourdieu som understreker styrken i det legitime og i legitimeringen som fenomen. Han hevder nemlig at

Av alle ting som forbrukerne tilbys og kan velge mellom, finnes det ikke noe mer *klassifiserende* enn de legitime kunstverkene. Disse verkene som rent generelt uttrykker et skille, frambringer også en uendelighet av skiller, gjennom et spill av delinger og underdelinger i sjangere, epoker, måter, opphavsmenn osv. (Bourdieu 1995:59).

Det kan likevel hevdes at en skolekanon kanskje i direkte motsetning til en generell litterær kanon nettopp forsøker å hindre dannelsen av sosiokulturelle skiller. Den oppdelingen og de skillene Bourdieu viser til, motsies av det formålet en skolekanon har. Den skal jevne ut, skape balanse og gi alle deltakere, dvs. de som går i vanlig skole, muligheten til å dele et felles gods av litterære tekster og ved det ha en felles referanseramme. Kanon skal i så måte virke allmenndannende. Likevel kan vi hevde at vektleggingen av gullalder-litteratur i dagens skole kan ha for lite av en samlende effekt. Ser vi på hva unge mennesker i dag foretrekker å lese og tilegne seg av tekster, er det neppe gullalder-litteraturen som står i fremste rekke.

Gullalder-begrepet og periodiseringsproblemet

Det noe vage gullalder-begrepet knytter seg som nevnt tidsmessig til de tre siste tiårene av 1800-tallet. Det er i Norge vanlig å knytte begrepet til 'Det moderne Gennembrud', et fenomen som i nordiske litteraturhistoriske framstillinger er synonymt med realismens gjennombrudd. Dette gjennombruddet er igjen forbundet med Georg Brandes og hans betydning for samtiden. Brandes startet sin forelesningsrekke om "Hovedstrømninger i det 19. Aarhundredes Litteratur" ved Københavns Universitet i 1871. Disse forelesningene var komparativistiske og tok særlig for seg engelsk, fransk og tysk diktning. Brandes' hensikt var imidlertid å kaste lys over den samtidige danske litteraturen som han mente var i utakt med tiden. Dansk litteratur lå minst førti år etter

utviklingen i resten av Europa, hevdet Brandes. I denne forbindelse formulerte han de setningene som senere er blitt ansett som selve programerklæringen for realismen i Norden: ”Det at en Litteratur i vore Dage lever, viser sig i, at den sætter Problemer under Debat.” Det må imidlertid føyes til at Georg Brandes’ innflytelse ikke var så altomfattende som mange litteraturhistoriske framstillinger til nå har gitt inntrykk av. F.eks. sier Per Thomas Andersen at

Georg Brandes hadde riktignok en innflytelse som ingen annen kritiker noensinne har hatt på sin tids fremste diktere. Men i enkelte framstillinger kan man få inntrykk av at Brandes var en slags litteraturoppfinner som skapte en realismemaskin, og at alle betydelige nordiske diktere deretter tok den i bruk til å produsere realisme med, slik at vi alle etter hvert ble mer realistiske i vår holdning til virkeligheten. (Andersen 2001:206)

Likevel er det verdt å minne om at norsk gullalder er koplet tett til realismen som uttrykk og epoke. Slik sett er Brandes’ navn uomgjengelig når vi taler om opphavet til begrepet gullalder i Norge. Det er dessuten et faktum at Brandes influerte gullalderdikterne. Per Thomas Andersen medgir at ”Viktige forfattere var J.P. Jacobsen og Holger Drachmann i Danmark, August Strindberg i Sverige og i Norge: Ibsen, Bjørnson, Lie, Garborg, Kielland og Skram” (ibid.).

I likhet med andre –ismer og epokebetegnelser er også realismen og realistisk diktning som begrep problematiske. De tre siste tiårene av 1800-tallet rommer –ismer som naturalisme, symbolisme i tillegg til den nevnte realismen. I tillegg taler vi ofte om nyromantikk og impresjonisme. Flere av de ovennevnte forfatterne som ble influert av Georg Brandes, kom til å skrive seg inn i flere epoker og skiftet interessefelt og skrivestil i tidens løp. Av den grunn kan periodisering være et komplisert anliggende når vi holder det opp imot selve gullalder-konstruksjonen som fenomen. Av den grunn kan det være betimelig å gå litt nærmere inn på en annen ’konstruksjon’ i norsk litteratur, nemlig *realisme-konstruksjonen*.

Noen betraktninger omkring ’realismen’ som epokebetegnelse

Når vi til nå nærmest har fastslått at norsk gullalder i tid kan regnes til realismen som litteraturhistorisk epoke, vil vi måtte problematisere denne –ismen i noen grad. Som anført er periodisering et problem overhodet, og i en didaktisk sammenheng blir dette problemet svært påtrengende fordi elever og studenter ofte mangler kunnskaper i historie, kulturhistorie og sosialhistorie som kan belyse en eventuell litteraturhistorisk periodisering. I stedet blir den tidsavgrensningen som forekommer i skolens

litteraturhistorier og som gjenspeiler seg i grupperingen og kategoriseringen av antologitekster, oppfattet som presis og vel begrunnet. Av den grunn kan læreren støte på problemer og frustrasjoner om han problematiserer periodiseringen og framholder at en rekke –ismer og litteraturhistoriske perioder går over i hverandre og gjør seg gjeldende parallelt.

I det mestselgende verket for videregående skole, allmennfaglig studieretning, etter Reform 94, *Bruer* av Engelstad/Engelstad/Waagaard skriver forfatterne dette i forordet til verkantologien for videregående kurs I og II:

Utvalget av forfatterskap og tekster som Reform –94 legger opp til, er relativt tradisjonelt. I tekstsamlingen har vi derfor med mange *klassikere* (min uth.). At en del slike tekster nærmest er ”kanonisert”, ser vi positivt på. Kulturarv og felles referanserammer er viktige stikkord her.

I læreboken for videregående kurs I og II skriver forfatterne blant annet følgende om realismen som begrep etter at de har drøftet ’det store hamskiftet’ i et foregående kapittel:

Norsk diktning, kunst og kultur er nå på rask vei inn i en periode som vi kan karakterisere som en *gullalder*. [...] Norge var lenge i utkanten av de nye strømningene i kunsten og litteraturen, og ble av mange betegnet som en ”ravnekrok”. Men i denne ”ravnekroken” vokste det nå fram en frodig skog av store talenter. [...] Romanene og skuespillene kom tett i tett, de vakte oppsikt i samtiden, og en stor del av verkene har vist seg levedyktige. [...] Denne perioden i norsk litteratur da en strøm av realistisk samtidslitteratur så dagens lys, er blitt kalt *realismen* eller også *det moderne gjennombruddet*. (Engelstad/Engelstad/Veka/Waagaard 2000 [1996]: 102)

Etter disse postulatene går forfatterne over til å drøfte grunnene til at en slik litteratur kunne oppstå i det norske samfunnet. Blant annet anvender de betegnelsen ’farlige bøker’ om noe av den realistiske litteraturen. Vi ser av sitatfragmentene at betegnelser som ’gullalder’ koples til ’realismen’ og ’det moderne gjennombrudd’. Verket *Bruer* opererer med flytende grenser i tid, og forfatterne tar en ganske grundig drøfting av overgangsfenomener i kunst og litteratur og legger på den måten åpent for leseren/brukeren av verket komplikasjonene ved periodisering. F.eks. tar verket opp parallelliteten mellom naturalisme og realisme på en oversiktlig og innsiktsfull måte.³³ Dersom dette verket brukes etter intensjonene fra forfatterhold, vil eleven/studenten

³³ Under overskriften ”Naturalisme – realisme” setter forfatterne naturalistiske verker opp imot verker skrevet av realistene. De belyser begreper som *determinisme*, vektlegger naturalistenes krav om objektivitet i beskrivelsen av samfunnsforhold etc. Se (Engelstad/Engelstad/Veka/Waagaard 2000 [1996]: 107 f.)

kunne reflektere over problemer knyttet nettopp til periodisering og parallelle fenomener i kunst- og litteraturlivet mot slutten av det nittende århundret.

Hvis det viser seg at de mest anvendte verkpakkene etter Reform 94 tar fatt i problematikken omkring periodisering, er det da noen grunn til å finne enda en 'konstruksjon', nemlig den som angår realismen som epoke? Dette er et naivt spørsmål, men like fullt vel verdt å reflektere litt over. Det er trolig slik at all periodisering avføder og trekker etter seg postulater som ikke lar seg underbygge særlig overbevisende i flere sammenhenger. Det kommer alt an på hvilket perspektiv vi som betraktere/brukere/lesere legger på denne litteraturen. Dersom vi anlegger en svært enkel og endimensjonal betraktningssmåte på realismen, kan vi si at det er tale om gjengivelse av 'virkeligheten'. Imidlertid er det høyst diskutabelt hva som er 'virkelig'. I mine resonnementer over dette kommer jeg i noen grad til å støtte meg på noen synspunkter fra Roland Barthes. Barthes hevder nemlig at "[d]et er logisk at den litterære realisme på noen tiår nær falt sammen med den 'objektive' historieskrivnings glansperiode" (Barthes 1980:31).³⁴ Dette er forhold som skal omtales mer utførlig i kapitlet om den såkalte 'realisme-konstruksjonen'.

Det må dessuten understrekes at det som her omtales under begrepet 'realisme' også i noen grad vil inkludere naturalistiske verk og tekster. En naturalistisk skrivemåte innebærer en videreutvikling av den realistiske, og perspektivet er ofte felles. Imidlertid skifter tematikk og motivvalg når vi beveger oss over i naturalismen, men i vår kontekst er det relasjonen til det gjenkjennelige, det 'virkelige', som skal stå sentralt. Først og fremst er det tjenelig i en omtale av skolens tekster å betrakte teksters framstillingsmåte og dermed skrivemåte. Det er om vi vil, tekstens 'blikk' som blir avgjørende, ikke temaskifter og motivendringer. Denne studien vil ha et sluttkapittel der en kanon-tekst av Amalie Skram vil bli omtalt. Skrams skrivemåte er realistisk, mens hun litteraturhistorisk plasseres som en av de store naturalistene. Kapitlet om realisme-konstruksjonen vil forhåpentligvis understøtte en slik betraktning.

³⁴ Det er interessant at tittelen på Roland Barthes' artikkel i norsk oversettelse er "Virkelighetseffekten". Jeg baserer meg på en oversettelse av Karin Gundersen gjengitt i tidsskriftet *Basar* fra 1980. Virkelighetseffekten er en slående tittel fordi vi tror at noe kan gjengis 'realistisk', dvs. 'virkelig'. Imidlertid er dette basert på en feilslutning som grunner seg på det Barthes benevner som den *referensielle illusjon*, (1980: 32).

Kapittel 4

Kanon – et synonym for realismens tekster?

Undersøkelsen av antologier utgitt av Gyldendal og Fabritius forlag innenfor tre tiår av 1900-tallet (Aamotsbakken 2002a) har vist at litteraturen fra 1800-tallets siste decennier er sterkt representert i videregående skole. Dette er en kjensgjerning som også gjelder når vi kommer til en undersøkelse av et utvalg antologier til bruk i videregående skole, allmennfaglig studieretning, skrevet etter Reform 94. Den historiske undersøkelsen av skoleantologier utgitt på det mest profilerte lærebokforlaget etter krigen³⁵ viste at utvalget av tekster til antologiene ble truffet ut fra formuleringer i gjeldende læreplaner, hensynet til ulike godkjenningsinstanser og selvsagt personlige preferanser. Samtlige tre beveggrunner har med en uskreven kanon å gjøre. Den alltid tilstedeværende generelle litterære kanon, som står i nær sammenheng med den noe snevrere skolekanon, har virket bestemmende og styrende både i utformingen av læreplaner og pensumlistene. De ulike godkjenningsinstansene instituert av departementet hadde sine spesialhensyn å ivareta, så som fordeling etter kjønn, målform osv., men også for slike instanser er kanon blitt styrende. Heller ikke det vanskelig bestembare begrepet, 'personlig preferanse', er fullstendig individuelt betinget, fordi alle og enhver er blitt influert av den usynlige kanon gjennom skolegang og senere lesning.

Selv om den offentlige godkjenningsordningen for lærebøker er falt bort, og ansvaret nå er lagt til forlagene og forlagsredaksjonene, gjelder fortsatt de samme normer for en balanse mellom de to målformene samt en noenlunde jevn fordeling av kvinnelige og mannlige forfattere.³⁶ Skolens kanon er derfor like tilstedeværende og uomgjengelig for antologier og læreverker skrevet i henhold til den siste reformen for videregående opplæring som den viste seg å være flere tiår tidligere. Denne skolekanonen har lange tradisjoner i norsk utdanning, og den har bare forsterket sin posisjon etter som nye generasjoner elever har kommet til og nye forfatterteam har laget alternative læreverker. Skolens kanon blir derfor å anse som en stabiliserende faktor, en ryggrad for norsk videregående utdanning. Om mye annet er under endring, utbedring og omkastning, er tekstutvalget elevene forventes å stifte bekjennskap med, preget av

³⁵ Fabritius forlag er kommet med i denne undersøkelsen fordi Gyldendal kjøpte opp dette mindre forlaget og kom til å utgi Fabritius-bøker i en overgangsperiode.

³⁶ Jeg bygger dette postulatet på bl.a. samtaler med forlagsredaktør Olav V. Hauge, Det Norske Samlaget, jf. intervjuet med Hauge i intervjukapitlet i denne studien. Hauge uttaler eksplisitt at de samme normene er gjeldende til tross for at bøkene ikke lenger skal sendes inn til kontroll i de tidligere nemndene. Også flere av de andre redaktørene jeg har intervjuet, uttrykker tilnærmet samme syn.

repetisjon, ideen om det klassiske og den kulturelle arven fra våre forfedre. Denne kulturarven er viktig i de fleste vesteuropeiske lands skolesystemer, men for norsk skole er det særlig iøynefallende at tekstenes del av kulturarven anses å tilhøre en bestemt epoke mot 1800-tallets slutt. Det er de såkalte 'gullalder-tekstene' som konstituerer en vesentlig komponent av skolens kanon, og innenfor disse igjen er det tekster fra realismens epoke som synes å være særlig sterkt representert. Vi skal derfor se litt nærmere på fenomenet 'realisme' og befatte oss med den såkalte 'realismekonstruksjonen'. Dette er relevant i en skoleantologi-kontekst fordi det kan se ut til at lærere gjerne arbeider med tekster fra perioder der relasjonene mellom tegn og virkelighet eller mellom dokumenterbare samfunnshistoriske forhold og tekst er relativt klare. Dette er trolig noe av forklaringen på realismens sterke posisjon i en læreboksammenheng. Epoker med større vekt på det obskure, det introverte og det symbolske eller surrealistiske har, dersom vi betrakter det undersøkte materialet, ikke oppnådd like stor oppmerksomhet. Derfor er det grunn til å anta at faktorer som antatt gjenkjennelighet, muligheter for dokumentasjon, forekomsten av mimetiske elementer etc. er enklere å arbeide med i klasserommet. Av den grunn har realismen befestet og styrket sin posisjon som den dominerende litterære epoken i videregående skole. Litterær kvalitet spiller også selvfølgelig inn, men kontekstuelle forhold ser ut til å være mer utslagsgivende for utvelgelse av tekster i skoleantologiene enn de er for verk beregnet på den brede allmennheten.

Hva er realistisk ved realismens tekster?

Kapitlet om gullalder-begrepet inneholder mot slutten et sitat fra Roland Barthes, der han ser et sammenfall mellom den såkalte 'objektive' historieskrivningen og realismen som fenomen. Dette fører oss inn i en diskusjon om hva som kan sies å prege realismen som epokalt uttrykk. Skal realistisk diktning speile samfunn og dagligliv? Er det rimelig å ha tillit til litteraturen som institusjon for å kunne gi et representativt bilde av samfunnet på et gitt tidspunkt? Mange spørsmål er blitt stilt i litteraturhistoriske sammenhenger, i litteraturteorien og i kulturhistorien om forholdet mellom virkelighet og beskrivelse av den samme virkeligheten. Realismens program instituert av Georg Brandes' spissformulerte postulat om å sette problemer under debatt tar tak i forestillingen om at det er mulig å litterarisere aktuelle, pågående konflikter i samfunnet. En slik litteratur måtte engasjere, mente mange, og de fikk delvis rett.

Om vi studerer litterære tekster skrevet i realismens epoke, støter vi snart på samme dilemma som hefter ved all fiksjonslitteratur, nemlig relasjonen mellom tegn og objekt, eller mellom språk og 'virkelighet'. Er det så selvfølgelig at ungdom ønsker å lese tekster som de kan relatere til den umiddelbare 'virkeligheten' og dermed identifisere seg med? Er det ikke snarere slik at mange ungdommer ønsker dimensjoner ut over det 'virkelige', f.eks. litterære tekster med innslag av science fiction, fantastisk litteratur eller lignende? Dette er spørsmål som vanskelig lar seg besvare i denne konteksten, men som likevel kan reflekteres noe over både i og utenfor en skolekontekst.

Undersøkelsen av skoleantologier etter reform 94 samt den historiske undersøkelsen som det er henvist til ovenfor, har klart vist at realismen som epoke har en spesielt framskutt posisjon. Dette er en kjensgjerning som vi som lærere, forskere og lesere må forholde oss til. Realismen må derfor gås noe etter i sømmene i et forsøk på å komme bakenfor tenkningen som har preget sammensetningen av tekstutvalgene i de aktuelle verkene. Der må det nemlig antas at det nærmest er et aksiom at ungdom ønsker tekster som gjengir 'virkeligheten'. F.eks. hevder Frederik Tygstrup at "Spørsmålet om virkelighetsgjengivelse er en af de centrale byggestene i vores hverdagslige bevidsthed, der oscillerer mellem noget umiddelbart, næsten banalt, og noget urimeligt komplisert." (Holmgaard 1996:183). Gjengivelse av virkeligheten er altså et uhyre komplisert, men samtidig selvfølgelig og hverdagslig innslag i våre liv. Tygstrups refleksjon representerer på flere vis et aksiomatisk postulat, men anvendt på den lesergruppe som elever i allmennfaglig studieretning i norsk videregående skole utgjør, er likevel utsagnet diskutabelt. Elever former og deltar i ulike diskursive sammenhenger slik vi voksne også gjør det, men deres kontekster er ofte andre enn våre. Av den grunn kan også en såkalt 'virkelighetsgjengivelse' bli annerledes enn den vi som mer voksne lesere og formidlere gjenkjenner og aksepterer. Skolens kanoniske tekster kommer derfor til å opptre i ulike sosiale felt (Bourdieu 1995 [1979]) og i ulike diskurser (Laclau og Mouffe 1985:113 f.), og dersom de institusjonelt oppfattes som epokalt tilhørende realismen, er det betimelig å etterspørre hva slags overføringsverdi som ligger i det institusjonelle realisme-begrepet. Poststrukturalismens vektlegging av tekstuell mening som kontekstuell betinget og ikke for alltid fastlagt kan derfor by fram en mulig refleksjonsbakgrunn for å drøfte realismen som uttrykk i en skolesammenheng.

Skolens rolle når det gjelder tekstlesning og –tilegnelse er betydelig innenfor den litterære institusjon idet den er med på å konstituere den forventningshorisont som er leserens forutsetning for å kunne resipere et verk eller en tekst (Jauß 1974). Det resepsjonsestetiske perspektivet vil derfor kunne bidra til å belyse relasjonen mellom prinsipper for tekstutvalg og forventningen om 'virkelighetstro' tekster. Det må imidlertid tilføyes at skolen som institusjon er blitt gitt liten oppmerksomhet i resepsjonsestetisk forskning. Dette er et paradoks siden det er skolen som nærer og bygger opp under en stadig mer avansert forventningshorisont for elevene. Den voksne leser har en gang befunnet seg i elevrollen, og av den grunn er dannelsesprosessen når det gjelder lesning viktig i barne- og ungdomsårene. I løpet av skoleårene vil derfor et gjentakende møte med realismens tekster virke smaks- og normdannende for senere lesning.

De tekstene som er blitt registrert som tilhørende en skolekanon og innenfor den realismens epoke, er bundet sammen med solide tradisjonsbånd som angår likheter i tematiske valg, bruk av dialogiske mekanismer, institusjonalisering av korrektiver i samfunnsmessig henseende, bearbeiding av nedarvede litterære former etc. Også når det gjelder teknikker for virkelighetsgjengivelse vil disse tekstene oppvise likheter. Den litterære virkelighetsframstilling vil igjen ha sammenheng med en rekke estetiske, politiske og filosofiske forestillinger som jeg i denne konteksten ikke har anledning til å gå nærmere inn på. I stedet vil realisme-begrepet bli relatert til faktiske tekstiakttakelser for å kunne si noe om den neksusforbindelse som består mellom virkelighetsoppfatning og forskjellige strategier for virkelighetsframstilling (jf. kap. 7).³⁷ Forestillingen om at det lar seg gjøre å dikte virkelighetstro og virkelighetsnært, har vi overtatt fra realistene selv. Realismens diktere understreket sin virkelighetstroskap for å distansere seg fra forgjengerne, men i ettertid kan vi vanskelig få øye på mer inngående drøftinger av relasjonen språk-virkelighet i denne perioden enn i andre.

Det er vanlig i den historisk epistemologiske tradisjon å betrakte realistisk diktning som re-presentasjon, dvs. at tekstene er uttrykk for gjentakelse, kopi, simuli. Representasjonsbegrepet grunner seg på det platonske synet som innebærer en veksling mellom original og kopi, altså en mimetisk betraktningssmåte. I skolens kontekst reises ofte de lett naive spørsmålene "Likner det?" eller "Hva minner dette om?". Under slike

³⁷ Selv om kapittel 7 analyserer en tekst tilhørende naturalismen, gjelder de samme betraktninger om relasjonen mellom virkelighet og språk eller objekt og tegn. Naturalismen er bare å anse som en forlengelse av realismen og slik sett relatert til samme filosofiske grunntanker.

spørsmålsstillinger ligger en implisitt oppfatning av at elever foretrekker litterære tekster som de enkelt og nærmest direkte kan relatere til egen 'virkelighet', egne erfaringer og opplevelser. Tekster som er umiddelbart transformative, er etter mange læreres oppfatning takknemlige å arbeide med i klasserommet. Den mimetiske 'Nachahmungs'-tanken er trolig høyst levende også i dagens videregående opplæringsystem.

Imidlertid er det grunn til å stille spørsmål ved et mimetisk tekstsyn³⁸ og dets relevans i skolen. Litteraturundervisningen og anvendelsen av litterære tekster vil trenge en annen innfallsvinkel som mer tar hensyn til at litteraturen, enten det handler om realistisk litteratur eller litteratur fra andre epoker, gestalter virkeligheten. Litteraturen etterlikner ikke; den framstiller. Dette er en grunntanke som bl.a. Ernst Cassirer (1979 [1932])³⁹ er eksponent for. Litteraturen har en gestaltende rolle og kommer derfor til å bli langt mer vesentlig som identifiseringsgrunnlag for elever enn om man legger det mer endimensjonale brukslitterære synet til grunn for valg av tekster i skolen. De unge vil som mer voksne personer forholde seg til de samme historiske, mentale skjemaer for virkelighetskonstituering, og omgangen med litteraturens tekster vil gi dem redskaper til å navigere i omverdenen. Ifølge Michel Foucault er forekomsten av slike historiske, mentale skjemaer å regne som 'diskursive monumenter' (Foucault 1973 [1966]). Tekster i kanonisk forstand blir følgelig vesentlige diskursive monumenter og evner å skape normer for videre teksttilegnelse. Det er elevenes litterære kompetanse som bygges opp gjennom omgangen med litterære tekster, men når det gjelder å lese ut eller akseptere hvorvidt en tekst er 'realistisk', kommer det an på om den unge leseren kan møte tekstens lingvistisk-diskursive kompetansefordring. Lærere og veiledere har ofte sett på realismens tekster som velegnede til å konstituere kompetanse hos eleven fordi tekstene blir ansett som enkle pga. sin påståtte virkelighetsnærhet. Imidlertid er denne oppfatningen fundert på et litt umoderne mimesis-begrep som virker forenkende for elevene i videregående opplæring. Det kan ha sin misjon i introduksjonsøyemed, men

³⁸ Mimesis-begrepet er knyttet til spørsmål om litteraturens representativitet i moderne litteraturteori. Vi kan gjerne si at den første store studien innenfor moderne litteratur er Erich Auerbachs *Mimesis* (1953 [1946]). Auerbach og andre betoner at litteraturen først og fremst må anses som språk, men at dens språkbruk er mer indirekte og subtilt enn vanlig kommunikasjon. Det er et paradoks at dagens lærere som ofte har studert i en periode med vektlegging av en moderne tilnærming til litteratur og litteraturteori, legger et enkelt mimetisk tekstsyn til grunn.

³⁹ Ernst Cassirer har i *The Philosophy of the Enlightenment*, sammenliknet rasjonalismen med opplysningstidens filosofi, og han ser historieskriving som en nøkkel til å forstå relasjonen mellom naturen eller virkeligheten og tegnet. Det foregår en vedvarende overskridelse ifølge Cassirer, eller med hans egne ord "[a] transition to a conception of nature which no longer seeks to derive and explain becoming from being, but being from becoming" (Cassirer 1979 [1932]:75 f).

vil virke for lite utfordrende for å stimulere en dypere leseinteresse på sikt.⁴⁰ Det er derfor enkelt å slutte seg til Jan Inge Sørbøs betraktning om det seiglivede ved realismeoppfatningen i skolen:

Det tek mykje tid og krefter for ein litteraturlærer å avlæra ungdommen at realistisk litteratur ikkje nødvendigvis er sannare enn t.d. modernistisk eller romantisk litteratur. Det dreier seg om ein annan skrivemåte der ein vil visa fram det verkelege ved å skjula skrivehandlinga. (Sørbø 2002:102)

Det er et paradoks at realistenes egen selvoppfatning har vist seg å overleve fram til i dag, og vi ser at realisme-begrepet følger med og betegner andre litteraturhistoriske epoker og retninger som f.eks. nyrealisme, psykologisk realisme, sosialrealisme, etisk realisme etc. Realisme blir i skolen ofte oppfattet som et utelukkende positivt begrep; diktningen fra perioden formidler sannheten, mens mer modernistiske retninger framstilles som avvikende i forhold til dette. Kanskje er det mulig å si det så sterkt som at "[s]entreringa omkring estetisk form eller kunstopleving blir avvist som ein slags unødig luksus, og der uttrykk l'art pour l'art opptrer som skjellsord" (Sørbø 2002:ibid.).

Hvor 'realistiske' er realismens tekster i skolen?

Til nå har vi drøftet en populær oppfatning av realismens tekster og stilt spørsmål ved om virkeligheten lar seg gjenspeile i litterære tekster. Litteraturhistorien har ofte framstilt realismens tekster som virkelighetstro. Roman Jakobson tok allerede på 1960-tallet til orde for en kritikk av den litteraturhistoriske institusjonen generelt og dens behandling av realismen ganske spesielt. Litteraturhistorikerne kom ofte i skade for å blande sammen begreper og framstille sine temaer i kåserende form, var hans innvending (Jakobson 1974 [1960]:54 ff.). En upresis anvendelse av begrepet 'realisme' kunne etter Jakobsons vurdering få alvorlige konsekvenser. Det upresise lå da i en sammenblanding av to betydninger av begrepet. Den ene var knyttet til hva en bestemt forfatter så som sannsynlig og hvordan dette ble framstilt i hans verk, og den andre hang sammen med leserens eller mottakerens oppfatning av hva som er sannsynlig. Sammenvevningen av den subjektive, private resepsjonen med det verkimmanente

⁴⁰ Jeg kan her vise til intervjukapitlet og en uttalelse fra tidligere redaktør i Gyldendal, Tone Vindegg, som påpeker det faktum at elever hele veien fra grunnskolen til videregående opplæring tillates å svømme rundt "i eit sånt begynnarnivå [...]" pga. at tekster som leses, er valgt fordi de har kjenntegn som klart illustrerer en litteraturhistorisk periode. Med andre ord kan valget av realismens tekster ut fra en forenklet, mimetisk betraktningssmåte føre til stagnering og forflatning for elevene i stedet for en utvidet leserinteresse og smak for stadig mer komplekse tekster.

realismesynet var fatalt, etter Jakobsons syn. Han mente at konsekvensen ville bli at det subjektive elementet på sikt ville dominere betraktningene om et verks realisme.

I skolen er faren for at den subjektive resepsjonen blir dominerende, temmelig stor. Ofte vil tidsfaktoren spille negativt inn i denne sammenhengen. Norskfaget i videregående skole har et relativt lavt timetall, og faget er satt sammen av mange komponenter, hvorav litteraturundervisning og teksttilegnelse bare inngår som én bit av det hele. Av den grunn vil det ofte være forenklede og forenklende framstillinger som presenteres for elevene. Elevenes analytiske virksomhet vil dessuten også være subjektivt preget; noe annet er ganske utenkelig. Denne doble subjektiviseringen eller privatiseringen i skolens omgang med litterære tekster vil forsterke inntrykket av at realismens tekster er enkle, endimensjonale og virkelighetstro. Elever vil til alle tider resipere litterære tekster ut fra sin egen samtid og relatere begrepet 'realisme' til hva de anser som 'realistisk' eller virkelighetstro i egne sosiale felt og kontekster. Her har elever det til felles med den mer modne leser, at de vanskelig kan komme fram til en kritisk forståelse av tekstens historiske og estetiske potensial fordi tekster for ensidig appliseres på den samtid de leses i. Den forventningshorisont (Jauß 1974) som skolens valg og omgang med tekster skaper hos elevene, kunne følgelig ha vært tjent med en mindre subjektivistisk form.

Det er imidlertid et problematisk anliggende å overskride den kløften som består mellom tekstens samtid og leserens umiddelbare tidskontekst. Walter Benjamin har drøftet litteraturens relasjon til historien og blant annet sagt dette:

Thi det drejer sig jo ikke om at fremstille de skrevne værker i sammenhæng med deres tid, men om at fremstille den tid, hvori de erkendes – nemlig vor tid – i den tid, hvori de opstod. Hermed bliver litteraturen et organ for historien, og at gøre den til dette – og ikke til litteraturen til historiens stofområde – er litteraturhistoriens opgave. (Benjamin 1955:456)

Selv om Benjamin primært er konsentert om litteraturhistoriens oppgave i sin framstilling, vil hans refleksjon omkring erkjennelse og resepsjon i diakront og synkront perspektiv også kunne illustrere den problematikk som hefter ved elevens resepsjon av eldre litterære tekster. Om tekster kategoriseres som 'realistiske' eller blir innplassert i litteraturhistorien under realismens epoke, er det grunn til å anta at lesningen i skolen ofte kan bli styrt i retning av at de litterære tekstene med Benjamins ord blir 'historiens stofområde' mer enn 'et organ for historien'. Mange arbeidsoppgaver i norskverk for videregående skole kan tyde på at interessen er ment å ligge på verkets eller tekstens samtid, og at man i mindre grad er opptatt av å anvende de litterære tekstene som midler

til å forstå egen samtid og kulturelle kontekst. Ved å trenge dypere inn i egen samtid ved hjelp av tekster fra tidligere epoker kunne man tenke seg at elever både fikk syn for tekstenes historiske samtid og den egne samtiden. I denne sammenheng kan vi igjen vise til Hans Robert Jauß som påpeker at forholdet mellom litteratur og leser både har estetiske og historiske implikasjoner. Ifølge Jauß vil leseren alltid sammenlikne med verk han allerede har lest for å avprøve verkets estetiske verdi. Den historiske implikasjonen viser seg ved at de første leseres forståelse av verket kan videreføres fra generasjon til generasjon i en kjede av resepsjoner (Jauß 1974). Tekster både fra realismens epoke og andre litterære epoker kunne ved en mer grundig lesning og analytisk tilnærming bli både et organ for tekstens historie og elevens historie. Elevene ville da kunne gjøre seg nytte av den 'kjeden av resepsjoner' som Jauß omtaler. De litterære tekstene kunne brukes både som redskaper for å forstå egen samtid og som åpningsmekanisme for å se inn i en tidligere epoke. I tillegg kunne tekstene betraktes og forstås som litterære hendelser i sin samtid, dvs. en gestaltning av 'virkeligheten' på et gitt tidspunkt i historien.

Elever kan ofte streve med distinksjonen realisme som knytter seg til virkelighetstroskap i en tekst, og realisme som betegnelse på en kunstrening på 1800-tallet. Det må da også tilføyes at det kan virke forvirrende at man blant litteraturhistorikere anså tekster skrevet i en viss periode mot 1800-tallets slutt som mer virkelighetstro og "sannsynlige" enn tekster skrevet i andre årtier. Et slikt forenklet litteratursyn vil ganske snart stride mot betraktninger i tilgrensende fag, som f.eks. kunst- og kulturhistorie. Dagens videregående skole har fokus på tverrfaglige aktiviteter, og ofte vil undervisning i litterære emner integreres med undervisning og veiledning i kunstfaglige emner der realismesyntet kan være annerledes fundert. Dessuten kan et ensidig realismesyntet stenge for alternative lese måter eller analytiske innfallsvinkler for elevene i skolen. Unge elever har ofte ikke tilstrekkelig lese trening når det gjelder skjønnlitterære tekster, og av den grunn er de avskåret fra å trekke paralleller og se ulike lag i en tekst. De kan lett ledes til å anta at realistiske teksttrekk bare lar seg gjenfinne i tekster som tidsmessig er plassert i litteraturhistoriens realismeperiode, og dette vil i den videre lesning av tekster fra andre perioder stenge for å se realistiske trekk eller trekk som likner disse. Videre kan et slikt realismesyntet i skolen hindre elevene i å se at også tekster fra realismen inneholder en rekke andre elementer av f.eks. surrealistisk, romantisk eller ekspresjonistisk karakter.

Når det gjelder å påberope seg troskap mot 'virkeligheten', har så vel klassisister, romantikere, symbolistene, futuristene og ekspresjonistene erklært virkelighetstroskap som et hovedprinsipp i sine estetiske program. Det er følgelig ikke kun 1800-talls-realistene som understreker dette. I klasserommet kan imidlertid det mer mangeartede og komplekse realisme-begrepet bli feid til side eller uteglemt. I stedet velges en enkel erkjennelsesmodell, nemlig den som vektlegger det mimetiske. Da går det på liknende vis som det Roman Jakobson bemerker om en bestemt praksis blant kunsthistorikere og kunstteoretikere, nemlig at de "[i]nte skiljer på de olikartade begrepp som döljer sig bakom termen 'realism', så behandlar de termen som om det var fråga om en i det oändliga uttänjbar säck där man kan stoppa ner allt man vill." (Jakobson 1974 [1960]:64). Sekken som inneholder likt og ulikt kan være en dekkende metafor som norskfagets innhold på litteratursiden i videregående skole⁴¹, og spesielt relevant blir den når vi ser nærmere på det som forstås som realistiske tekster.

Norskfaget i dagens videregående skole har andre oppgaver enn for få tiår siden. Morsmålsfaget kom til i en periode da skolen skulle bidra til konstruksjonen av ideer om nasjonal enhet og samhold. Mye av morsmålsfagets innhold skulle fungere holdningsskapende og samlende. I vårt århundre er nasjonsbyggingstanken i sin opprinnelige form mindre aktuell. Dagens skole har norskfaget som ett blant flere fag selv om obligatorikken fremdeles er rådende. Dersom vi i dag tenker nasjonsbyggende tiltak, vil dette ofte være knyttet til flerkulturelle problemstillinger. Det norske samfunnet er i dag et flerkulturelt samfunn i en verden der nasjongrenser ikke lenger spiller samme rolle. Da er det både paradoksalt og tankevekkende at norskfagets innhold og emneområder har gjennomgått så få endringer på litteratursiden de siste tiårene. Norskfaget har rett nok blitt endret til ikke bare å være et dannelsesfag til å bli et kommunikasjons- og redskapsfag, men den såkalte kulturarven står fremdeles relativt sterkt i videregående skoles planverk. Dette kommer kanskje særlig eksplisitt til uttrykk når vi betrakter norskfagets litterære side. Til tross for vektleggingen av moderne kommunikasjonsteknologi og tverrfaglige perspektiver på norskfaget så står den skolelitterære kanon med realismens tekster i fokus som en urokkelig institusjon. Til tross for at litteraturhistorien som integrert del av mange verkpakker for norskfaget i allmennfaglig studieretning har tonet nasjonsbyggingen kraftig ned, består litteraturutvalget av sterkt kanoniserte tekster. Det oppstår dermed en kløft mellom

⁴¹ Nok en gang kan jeg vise til intervjukapitlet i denne studien, der Tone Vindegg karakteriserer dagens norskfag i videregående skole, allmennfaglig studieretning, som et 'litt-av-alt'-fag.

verkenes formidlingsperspektiv og det litterære eksempelmaterialet i mange verkpakker i dag.

På den annen side er det ingen ting i veien for at sterkt kanoniserte tekster, tilhørende realismens epoke eller andre epoker, kan tilføre unge elever nye innsikter også i dag. Her står og faller svært mye med lærerens didaktiske refleksjon og pedagogiske evner. Meningen i teksten kan gi mening for eleven på flere måter dersom teksten anvendes i et tverrfaglig perspektiv. En komparativistisk anvendelses- og lese måte vil kunne sette tekstuelle karakteristika i relieff, og betydningen av f.eks. realistiske trekk i en litterær tekst vil kunne holdes opp mot realistiske trekk i billedkunst og musikk. Historiefaget vil i slike sammenhenger kunne fungere som et overordnet refleksjonsfag, der parallelle strømninger og trender kan relateres til en felles tidsramme. Den poststrukturalistiske tenkemåten som betrakter meningsdannelse som kontekstuellet betinget, virker tosidig anvendelig for skolelitterære prosjekter. Ved å relatere resepsjonen av eldre litterære tekster gjennomgående til erfaringen med den egne samtiden vil elever og lærere kunne aktivisere tekster og stadig utvinne ny mening ved å lese dem inn i ulike kontekster. Vurdering og forståelse må foregå med samtidighet i skolen.⁴² Problemet er bare at tiden er knapp i videregående skole, at faget er komplekst og overfylt av fagkomponenter uten for stor grad av innbyrdes forbindelseslinjer, og at både lærere og elever lever 'postmoderne', dvs. at de opplever sin hverdag som fragmentert og bruddpreget. De lange forbindelseslinjene som historien er ment å skape, kan derfor bli problematisk å få øye på; i alle fall blir det vanskelig å se hva de kan tilføre av ny innsikt. Eneste mulige farbare vei i en slik skolehverdag mener mange går via tanken om tverrfaglig undervisning. Denne debatten skal denne studien ikke gi noe bidrag til, men ved å reflektere noe over realismekonstruksjonen i videregående skole er likevel noen didaktiske dilemmaer her blitt trukket fram.

⁴² F.eks. skriver filosofen Richard Schustermann at kritisk tilnærming til en tekst, eller om vi vil, vurdering, alltid er knyttet til forståelse av tekstens mening. Problemet med kanon-tekster kan imidlertid ligge i at de holdes opp mot tidligere normer for lesning; normer som elever kan ha vansker med å forstå. Schustermann hevder at "Critical evaluation clearly depends upon interpretation. The business of properly appraising a work of art surely involves some knowledge of what we are appraising; for if we do not understand the work or know what is in it, we are clearly unable to know whether what is in it has value" (Schustermann 1984: 64).

Kapittel 5

En undersøkelse av norskfaglige antologier for allmennfaglig studieretning, videregående skole etter Reform 94

Denne studien bygger på en undersøkelse av til sammen 16 norskfaglige antologier for allmennfaglig studieretning, videregående skole. Av disse er det bare én antologi som ikke er del av større verkpakker. Det gjelder Hans Olaf Nøklestad og Alf Tvetervås: *Leseboka* som inneholder tekster både for grunnkurs, VKI og VKII. Den blir derfor av praktiske grunner ansett å utgjøre to antologier fordi dette konseptet er det vanligste for verkpakkene. Der utgis normalt én antologi for grunnkurs (GK) og én for de to videregående kursene (VKI og VKII).⁴³ Ett av de undersøkte verkene med antologidel er *Tema* som utgis av Det Norske Samlaget. Dette verket er det eneste som ikke er fullstendig, da det foreligger i antologiform for grunnkurs og VKI. Antologien for VKII forventes å bli utgitt våren 2003. Dette er også det eneste av de undersøkte verkene som er blitt utgitt etter at den offentlige godkjenningsordningen er falt bort.

Jeg har basert meg på de siste utgavene av antologiene etter avtale med forlagene. Der det er vesentlige endringer mellom utgavene, vil det bli gjort oppmerksom på dette.⁴⁴ Flere av de undersøkte verkene med antologier har blitt publisert før innføringen av Reform 94, og jeg hadde forventet at tekstutvalget i antologiene hadde endret seg mer enn undersøkelsen har vist. Som anført tidligere, har Reform 94 en eksplisitt, utpekende form, og av den grunn er kanon-kravene tydeligere der enn i det tidligere planverket som var mer sjanger- og emneorientert. Likevel viser det seg at tekstutvalget er temmelig ens når man sammenlikner de tidlige utgavene med de reviderte utgavene av verkene *Kolon* (Det Norske Samlaget), *Tekstlinjer* og *Grunnlinjer* (Norsk Undervisningsforlag, oppkjøpt av Aschehoug forlag)⁴⁵ og *Tekst og tanke* (Universitetsforlaget, nå inkludert i Aschehoug forlag). Selv om stabiliteten i tekstutvalgsprosessen som nevnt har virket litt overraskende, tjener den samme

⁴³ For det til nå ikke sluttførte verket *Tema* fra Det Norske Samlaget er antallet antologier tre. Her utgis én antologi for GK, én for VKI og én for VKII.

⁴⁴ Se f.eks. kapittel 6 som omhandler intervjuer med fem forlagsredaktører. Der blir det ved et par anledninger vist til tidligere utgaver for å sette søkelyset på de endringer som er skjedd når det gjelder tekstutvalg. Det er helst verk som har blitt utgitt før Reform 94 som er kommet i flere utgaver. De øvrige er ofte bare trykt i nye opplag. Som et eksempel kan nevnes verket *Tekst og tanke* som kom for første gang i 1990, og som ble revidert og tilpasset planene etter Reform 94. Endringer som følge av dette kommenteres av redaktør Brit Nilsen, tidligere Universitetsforlaget, nå Aschehoug forlag.

⁴⁵ Verket *Grunnlinjer/Tekstlinjer* er skrevet etter Reform 94, men bygger på verkkomponentene *Linjer*, *Hovedlinjer*, *Språklinjer* og *Mellom linjene* utgitt av Norsk Undervisningsforlaget fra 1988 av. Av den

stabiliteten som bekreftelse på antakelsen at skolens kanon er svært dominerende og sterk.

Det skal her understrekes at velviljen fra forlagshold har vært svært stor når det gjelder mitt prosjekt. Jeg har fått fritt tilsendt alle komponenter som tilhører de ulike verkpakkene, og redaktører og markedsmedarbeidere i forlagene har vist stor åpenhet når det gjelder å svare på spørsmål og komme med innspill i forhold til mine problemstillinger. Slike samtaler og spørsmålsrunder har også bidratt til den kvantifiseringsmetodiske ideen som ligger bak mine begreper *kanon-tekst* og *kanon-forfatter*. Man kan nemlig alltid opponere mot prinsipper som ligger grunn for kvantifisering når det gjelder tekster. På dette området er det problematisk å lage klare og overbevisende distinksjoner. Imidlertid har forslag og tanker fra de ulike forlagsmedarbeiderne vist seg meningsfulle for så vel utarbeidelsen av større teksttabeller, opptelling av tekstforekomster og betraktninger omkring representasjon rent generelt.

For å få en praktisk innretning på kvantifiseringen av tekstforekomstene i antologiene er det blitt utarbeidet to tabeller (se vedlegg 1), der den første tabellen viser forfattere og tekster for antologier for grunnkurs (GK) og den andre for videregående kurs I og II (VKI og VKII)⁴⁶. Totalt er innpå 500 forfattere representert i de 16 undersøkte antologiene. Tallet er 243 for grunnkursantologiene og 254 for antologiene for VKI og VKII. Det må imidlertid gjøres oppmerksom på at 35 av forfatterne er representert i begge typer antologier, men svært sjelden ved samme tekster.⁴⁷ Det finnes dessuten 95 tekster, der forfatteren er ukjent.⁴⁸

Kanon-forfattere

Begrepet *kanon-forfatter* er i denne studien som i den historiske studien (Amotsbakken 2002a) blitt definert som en forfatter som er representert med 15 tekster eller flere. Jeg gjør oppmerksom på at en slik kvantifiseringsmåte ikke tar tilstrekkelig hensyn til

grunn har jeg foretatt en sammenlikning med de tidligere antologikomponentene *Linjer 1* og *2* for om mulig å kunne spore endringstendenser innenfor samme verkpakke.

⁴⁶ Det gjøres igjen oppmerksom på at verket *Tema* fra Det Norske Samlaget kun er representert med antologier for grunnkurs og VKI.

⁴⁷ At forfattere både leses på grunnkurs og videregående kurs (VKII) har sammenheng med at grunnkursbøkene konsentrerer seg om litteratur fra etter 1940, og at bøker beregnet for VKII har et langt tidsspenn, der også den helt nye litteraturen er representert. Av den grunn presenteres en del forfatterskaper for elevene flere ganger i løpet av et treårig utdanningsløp.

⁴⁸ Det dreier seg her om eldre tekster, som f.eks. tekster fra norrøn litteratur, middelaldertekster, eventyr- og sagtekster.

tekstrepresentasjon totalt; dvs. at en forfatter som skriver i langprosasjangrer og ofte er representert i utdragsform, har tendens til å falle utenfor ved denne definisjonsmåten. Kvantifiseringen har i tillegg den slagsiden at den prefererer kortere tekster, slik at lyriske tekster svært ofte bidrar til å definere en forfatter som kanon-forfatter i denne sammenheng. Imidlertid er denne kvantifiseringsmåten benyttet av rent pragmatiske grunner. Ved å velge denne kvantifiseringen ble det mulig å få en rasjonell opptelling av tekster samt å sammenlikne disse innenfor én verkpakke og på tvers av de enkelte verkene og kurstrinnene i videregående skole. Til tross for enkelte svakheter ved den valgte metoden er det mulig å utsi noe om kanoniseringstendenser for skoleantologier med en viss presisjonsgrad.

For grunnkursantologiene finnes det bare fem forfattere som er representert med 15 tekster eller flere. Disse fem er:

Olav H. Hauge
Rolf Jacobsen
Jan Erik Vold
Ragnar Hovland
Einar Økland

Av disse er det bare Ragnar Hovland og Einar Økland som er representert med prosatekster, eventuelt en blanding av prosa og poesi. De øvrige er alle lyrikere. I tillegg finnes det i disse antologiene fire forfattere som er representert med mellom 10 og 14 tekster. Disse er:

Alf Prøysen
Inger Hagerup
Tarjei Vesaas
Lars Saabye Christensen

Også for disse 'halvveis kanoniserte' forfatterne er det poesisjangeren som er sterkest representert, fordi samtlige skriver lyriske tekster. Imidlertid er tre av dem også representert ved prosatekster, slik at bildet ikke blir ensidig.

For antologier beregnet for VKI og VKII finnes totalt sju kanon-forfattere. Disse er:

Henrik Wergeland
Bjørnstjerne Bjørnson
Arne Garborg
Knut Hamsun
Arnulf Øverland
Rolf Jacobsen
Jan Erik Vold

I tillegg finnes totalt ti 'halvveis kanoniserte' forfattere, og disse er:

Ludvig Holberg
Johan Herman Wessel
Johan Sebastian Welhaven
Ivar Aasen
Aasmund O. Vinje
Amalie Skram
Herman Wildenvey
Johan Borgen
Halldis Moren Vesaas
Olav H. Hauge

Vi ser at det finnes klare tendenser i det undersøkte materialet på at forfattere som er representert med et antall tekster som ligger mellom 10 og 14, oftere er prosaister enn for gruppen av de egentlige kanon-forfatterne; de som er representert med 15 eller flere tekster. Som nevnt er det en svært enkel forklaring på dette fenomenet, da antologirammene ofte er trange. En antologi skal være lettselgelig i markedet, og en altfor stor og rikholdig bok av denne typen, vil lett bli utkonkurrert av en tynnere og rimeligere antologi produsert av et annet forlag.⁴⁹ For i det hele tatt å kunne gi elever i videregående skole en mulighet både for tekstlesning, oversikt og litteraturhistorisk eksemplifisering blir derfor ofte lyrikk eller kortprosa-tekster valgt. Lengre noveller, essay og romanutdrag kuttet vekk til fordel for konsentrerte, knappe tekster. Ved å velge lyrikk og kortprosa kan dessuten en forfatter bli representert ved flere enn én tekst, slik at elevene kan få et fyldigere bilde av både forfatter, skrivestil og epoke. Det er derfor lett å forstå prinsippene bak valget av så vidt mange korttekster. Likedan er det lett å forsvare bortvalget av utdrag. Slike tekster har sin klare begrensning i at de blir opplevd som ufullførte, fragmentariske og tilfeldige. Dessuten krever det at den som underviser, har kunnskaper om hele teksten, ikke bare det representerte utdraget. Av den grunn foretrekkes avsluttede og avgrensede tekster av mange lærere.⁵⁰

Kanon-tekster

Når vi betrakter tekstutvalget i antologiene uten å relatere tekst til forfatter/forfatterskap, får vi et noe annet bilde av utvalgsprosessen og kanoniseringstendensene. Også her har det vært problematisk å finne velegnede

⁴⁹ Jeg viser her til kapittel 6, der intervjuet med tidligere Gyldendal-redaktør, Tone Vindegg, viser at en stor og fyldig antologi ikke har blitt noen salgssuksess.

⁵⁰ Igjen vises det til kapittel 6, der flere av de intervjuede redaktørene peker på at lærerne som gruppe motsetter seg bruk av utdrag.

kvanitiseringsmetoder. Jeg har diskutert denne problematikken med redaktører, markedskonsulenter og lærere og har møtt ulike syn på hva man med rimelighet kan regne som en kanon-tekst. Siden antallet antologier for både grunnkurs og videregående kurs er likt, nemlig åtte, var det mulig å tenke seg at de to antologitypene ble sett under ett. En annen betraktningssmåte innebærer at hvert trinn blir studert isolert, slik tabelloppdelingen indikerer. Jeg har valgt å se på hvert trinn; følgelig hver teksttabell for seg, men har ved dette valget måttet sammenholde de to tabellene med hverandre der det er tale om tekster fra parallelle tidsrom. Dette siste aspektet berører i all hovedsak perioden 1940 fram til vår egen tid. Det har likevel vist seg å være et marginalt problem, da en tekst svært sjelden er representert i ulike antologier for grunnkurs og videregående kurs. Innenfor samme verkpakke ville selvsagt en slik problemstilling være utenkelig.

Som *kanon-tekst* har jeg regnet tekster som er representert i fem av åtte antologier, og i tillegg har jeg sett på tekster representert i halvparten av antologiene, altså fire, som tilnærmede eller 'halvveis kanoniserte' tekster. Ved å stille opp tekstforekomstene og forfatterne av tekstene i to separate tabeller blir bekræftelsen på at 1800-tallet er den norske kanons primære århundre klart synlig. Det forholder seg nemlig slik at for grunnkursantologiene som i hovedsak dekker litteraturen fra 1940 og fram til vår egen tid, så finnes det bare én kanontekst i tillegg til fem 'halvveis kanoniserte' tekster. Kanon-teksten er Johan Borgens novelle "Av en født forbryters dagbok", og de fem øvrige tekstene er:

- "Tung tids tale" (Halldis Moren Vesaas)
- "Aust-Vågøy" (Inger Hagerup)
- "Vise om byen Hiroshima" (Jens Bjørneboe)
- "Louis Armstrong" (Hans Børli)
- "Skolegutt" (Laila Stien)

Som man her kan se, er frekvente tekster helst dikttekster selv om det er en novelle-tekst som er selve kanon-teksten for grunnkurs. Stiens tekst "Skolegutt" er også en novelle-tekst, og siden antallet kanoniserte tekster er så vidt lavt, blir det en for bastant påstand å hevde at preferansene er klare når det gjelder lyriske tekster for dette trinnet. Imidlertid må det føyes til at begge novellene er relativt korte slik at inntrykket av at korttekster også her er foretrukket, blir bekreftet.

Når vi betrakter tekstutvalget for VKI og VKII, blir forholdet som ventet et ganske annet med hensyn til kanoniserte tekster. Av kategorien kanon-tekst finnes totalt 30, som fordeler seg både på prosaiske og lyriske sjangrer:

”Trymskviða”
 ”Voluspá”
 ”Hávamál”
 ”Njáls saga” (utdrag)
 ”Villemann og Magnill”
 ”Olav og Kari”
 ”Nordlands Trompet” (utdrag) (Petter Dass)
 ”Herre Gud! Dit dyre Navn og Ære” (Petter Dass)
 ”Niels Klims reise ..” (utdrag) (Ludvig Holberg)
 ”Norges Skål” (Johan Nordahl Brun)
 ”Smeden og Bageren” (Johan Herman Wessel)
 ”Luren” (Mauritz Hansen)
 ”Mig selv” (Henrik Wergeland)
 ”Digtets Aand” (Johan Sebastian Welhaven)
 ”Fanitullen” (Jørgen Moe)
 ”Amtmandens Døtre” (utdrag) (Camilla Collett)
 ”Ved Rundarne” (Aasmund Olavsson Vinje)
 ”Faderen” (Bjørnstjerne Bjørnson)
 ”Ja, vi elsker” (Bjørnstjerne Bjørnson)
 ”Til deg, du hei” (Arne Garborg)
 ”Elsk” (Arne Garborg)
 ”Karens jul” (Amalie Skram)
 ”Fandango” (Vilhelm Krag)
 ”Fra det ubevisste Sjæleliv” (utdrag) (Knut Hamsun)
 ”Skjærgårdsø” (Knut Hamsun)
 ”Jeg ser” (Sigbjørn Obstfelder)
 ”Nocturne” (Sigbjørn Obstfelder)
 ”Kristin Lavransdatter” (utdrag) (Sigrid Undset)
 ”No reiser kvelden seg” (Olav Nygard)
 ”Ei naki grein” (Olav Aukrust)

Selv om hovedvekten også her ligger på lyriske sjangrer, finnes det representert seks prosatekster, hvorav to er i utdragsform. Det er selvsagt umulig å trekke for vidtgående konklusjoner på bakgrunn av at det er to kvinnelige forfattere som er representert med romanutdrag. Imidlertid er det mulig å uttrykke et håp om at det er økende bevissthet om nødvendigheten av å representere skrivende kvinner som ligger bak valget av både Collett og Undset i denne sammenheng.⁵¹ Det listen over kanon-tekster for øvrig viser, er at den litterære kanon og skolens kanon har en tett forbindelse med 1800-tallet og

⁵¹ Det er stor sannsynlighet for at den offentlige godkjenningsordningen har virket positivt til at holdningen har endret seg når det gjelder å inkludere kvinnelige forfattere. I denne sammenheng vises det til studiens intervjukapittel, der én av redaktørene, Berit Ulserød, tematiserer diskrepansen som ofte oppstår mellom viljen til å få flest mulige kvinner representert og kravet til tekstenes kvalitet. Imidlertid er det flere kryssende hensyn som må ivaretas, når en antologi skal ferdigstilles, og ett av disse hensynene angår det litteraturhistoriske totalbildet av en epoke. Det ligger flere historier bak hver tekst og hvert forfatterskap, og kvinners problematiske kår på 1800-tallet har utvilsomt medført at så vel tekstantall som tekstkvalitet har blitt lidende. I denne sammenheng vises det til Jorunn Hareides studie om kvinnelige skribenter på 1800-tallet (Hareide 1999).

tidlig 1900-tall, men også at norrøn litteratur og middelalderens tekster er nær forbundet med kanon. Slike funn står til en viss grad i kontrast til noe av den institusjonelle tenkningen omkring kanons betydning, slik den blant annet framkommer i intervjukapitlet i denne studien.

Av tekster som er representert i fire av åtte antologier for VKI og VKII, finnes det totalt 20. Disse er:

- ”Egilssoga” (utdrag)
- ”Loke” (fra Den yngre Edda)
- ”Gamlestev og nystev”
- ”Gravskrifter og Småvers” (Johan Herman Wessel)
- ”Til min Gyldenlak” (Henrik Wergeland)
- ”Kapellaniet forvandles til en vakker rød Sky” (Henrik Wergeland)
- ”Republikanerne” (Johan Sebastian Welhaven)
- ”Ferdaminni” (utdrag) (Aasmund Olavsson Vinje)
- ”Nasjonalitet” (Aasmund Olavsson Vinje)
- ”Bergmanden” (Henrik Ibsen)
- ”En god samvittighet” (Alexander Kielland)
- ”Karen” (Alexander Kielland)
- ”Stordåd” (Arne Garborg)
- ”Fred” (utdrag) (Arne Garborg)
- ”Vond dag” (Arne Garborg)
- ”Albertine” (utdrag) (Christian Krogh)
- ”Sult” (utdrag) (Knut Hamsun)
- ”Revolusjonens røst” (Rudolf Nilsen)
- ”Naken” (Tarjei Vesaas)
- ”Det er ingen hverdag mer” (Gunvor Hofmo)

Også denne representasjonen viser en preferanse for lyriske tekster, men sammenholdt med det historiske undersøkelsen (Aamotsbakken 2002a) kan en tendens til større integrering av prosatekster spores. Som et eksempel kan forfatteren Arne Garborg trekkes fram i denne sammenheng. Det kunne av plasshensyn vært kun lyrikk av Garborg som var blitt valgt ut i antologiene, men forekomstene viser at denne forfatteren er blitt representert med flere sjangrer slik at kompleksiteten i hans produksjon er ganske godt ivaretatt i en skolekontekst. I det hele tatt viser denne undersøkelsen at tekstutvalgsprosessen som ligger bak ferdigstillingen av antologier er svært kompleks. Mange kryssende hensyn skal ivaretas, og ofte er økonomiske aspekter styrende. Læreplanen er i prinsippet overordnet og styrende, men en rekke tilleggsfaktorer kommer til i prosessen slik at de enkelte verkpakkene nok oppviser parallellitet i tekstvalg og litteraturhistorisk vektlegging, men på samme tid skiller de samme bøkene seg så vidt mye fra hverandre at de tilbyr brukerne i skolen ulike produkter.

Relasjonen kanon-forfatter og kanon-tekst

Dersom vi sammenholder forekomstene av kanon-tekster med kanon-forfattere, kan vi øyne en klar forbindelse, i alle fall når det handler om antologier for VKI og VKII. For grunnkursantologiene er det ingen full korrespondanse for kanon-forfattere og kanon-tekster. For antologiene for VKI og VKII derimot er det flere kanon-forfattere som lar seg representere ved tilsvarende kanon-tekster. Henrik Wergeland, Bjørnstjerne Bjørnson, Arne Garborg og Knut Hamsun er alle representert ved kanon-tekster, og i tillegg er Wergeland, Garborg og Hamsun også representert ved tekster som er 'halvveis kanoniserte'. Av de fire kanon-forfatterne som har denne type representasjon, framstår Garborg i en særstilling. Denne forfatteren er representert med to kanon-tekster og tre 'halvveis kanoniserte' tekster. Dette viser at det er Garborgs forfatterskap som er hyppigst og mest allsidig representert i de undersøkte antologiene. Denne representasjonen understreker preferansen for gullalder-litteraturen, mens den ikke korresponderer med inntrykket av at det anakronistiske begrepet 'de fire store' fremdeles har sin gyldighet som norm i forlagsredaksjonene. Imidlertid er det god korrespondanse mellom den faktiske posisjonen Garborg har i det undersøkte materialet og de syn på dette forfatterskapet som er framkommet under intervjuene med redaktørene. Flere av disse framhevet nemlig sine preferanser for Garborg selv om de samtidig understreket at elevene ofte hadde vansker med å tilegne seg hans tekster.

Kanon som institusjon er selvsagt temporalt betinget, og for skolens kanon gjelder de samme betraktningmåter og klassifiseringsmåter som for den generelle litterære kanon. Det eksisterer det et gjensidig 'avhengighetsforhold' mellom de to typene kanon (jf. kap. 2) ved at skolens kanon virker konstituerende hva angår smaksdannelse og preferanser i tidlig alder, noe som igjen påvirker utviklingen av den generelle litterære kanon. Prosessen bak konstitueringen av en generell litterær kanon er svært kompleks, men kulturmedarbeidere som innehar stillinger i skoleverk, mediebedrifter, forlag og biblioteker er alle bidragende til å opprettholde en eksisterende kanon samt å påvirke en kontinuerlig kanoniseringsprosess. Forbindelsen mellom de to typene kanon blir også vektlagt i en nyutkommet antologi, der lesninger av kanoniserte tekster står sentralt:

Skolen har sin egen litterære kanon som er bestemt av læreplaner, lærebøker og de enkelte lærernes undervisningspraksis. Det er rimelig å anta at denne langt på

vei speiler den store nasjonale kanon, men at den er tilpasset undervisningssituasjonen og målgruppen. (Michelsen og Røskeland 2002:8)

For skolens kanon gjelder også det forhold at den tidligere offentlige godkjenningsordningen kan ha virket positivt til en jevnere representasjon av tekster skrevet på bokmål og nynorsk og en høyere representasjon av tekster skrevet av kvinnelige forfattere. Ser vi imidlertid på listen over kanon-tekster, finnes det kun én tekst som er forfattet av en kvinne, nemlig "Karens jul" av Amalie Skram. Planverket peker eksplisitt på Skrams forfatterskap, idet det sies at "Tekstar frå minst fire andre sentrale forfatterskapar bør og vere med, og blant dei bør Amalie Skram vere representert." (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993).⁵² Amalie Skram hører imidlertid ikke til blant kanon-forfatterne, men er registrert som en 'halvveis kanonisert' forfatter. Det er den omtalte novelleteksten som bidrar til denne kategoriseringen, da det er kun unntaksvis at denne forfatteren er representert ved andre tekster enn "Karens jul".

Betrakter vi 1900-tallets representasjon i de undersøkte antologiene, er det nærmest ingen korrespondanse mellom kanon-forfattere og kanon-tekster. Det er faktisk bare forfatteren Inger Hagerup ('halvveis kanonisert' forfatter) som er representert med en kanontekst, nemlig diktet "Aust-Vågøy". For øvrig er det bare forfatterne Johan Borgen og Halldis Moren Vesaas ('halvveis kanoniserte' forfattere i antologier for VKI og VKII) som kan forbindes med kanoniserte tekster, men disse to kan bare knyttes til kanoniserte tekster i antologier beregnet for GK. Det skulle tilsi at de to er relativt fylldig representert, slik at det ikke er gjenganger-tekster som fører til at de regnes til kategorien kanon-forfatter (Borgen) eller 'halvveis kanoniserte' forfattere (Moren Vesaas). Den klare koplingen mellom tekst og forfatter som vi så eksempel på for en forfatter som Amalie Skram, finnes følgelig ikke for Borgen og Moren Vesaas.

Antologiundersøkelsen viser også at det foreligger en ytterligere forbindelse på tvers av kurstrinn ved at Tarjei Vesaas som tilhører kategorien 'halvveis kanonisert' forfatter i grunnkurs-antologiene, er representert med novellen "Naken" som er en 'halvveis kanonisert' tekst i antologier beregnet for VKI og VKII. I det øvrige er det

⁵² Det gjøres også oppmerksom på at den historiske undersøkelsen (Aamotsbakken 2002a) har vist at Amalie Skram verken er blitt representert med en tekst i kategorien 'kanon-tekst' eller 'halvveis kanonisert' tekst. Dette er et paradoks da den offentlige godkjenningsordningen skulle ha virket befordrende for kvinnelige skribenter nettopp i 1970- og 1980-årene. Imidlertid ser det ut til at denne offentlige ordningen har trengt flere tiår for å bli nedfelt i det faktiske teksttvalget i skolens antologier. Det er først fra og med Reform 94 at Skram er blitt representert med en kanon-tekst, og det er utvilsomt planverkets eksplisitte utpekning som ligger til grunn for dette.

ingen forbindelser mellom forfatter og tekst i de undersøkte antologiene. Det som framstår som særpreg både for antologier for GK og VKI og VKII er overrepresentasjonen av mannlige forfattere. Ved å betrakte listen over 'halvveis kanoniserte' tekster for grunnkurs-antologiene kan vi imidlertid se en liten dreining i retning av en øket interesse for kvinnelige skribenter. Her er tre av fem tekster forfattet av kvinner. En annen tendens undersøkelsen åpenbarer, er at mange av de mest aktive etterkrigsforfatterne debuterte litterært før 1940. Det skal følgelig mye til før en yngre forfatter eller etterkrigsforfatter blir klassifisert som kanon-verdig og representert så hyppig at en plass i den framtidige kanon fortoner seg sannsynlig. I denne forbindelse vises det til studiens kapittel 6, der ett av intervju spørsmålene dreier seg om mulige framtidige antologier og tenkningen omkring slike produksjoner.

Til sist skal det knyttes noen få kommentarer til forekomstene av de aller eldste tekstene i antologiutvalget. Med all tydelighet er viljen til å lage en kronologisk litterær linje fra norrøne tekster og fram til moderne tid synlig i de undersøkte antologiene. Som et eksempel kan vi peke på at Hávamál er representert i samtlige antologier for VKI og VKII, og selv om utsnittene er forskjellige, viser denne representasjonen at denne teksten ubetinget må være med i en skoleantologi av i dag. Likedan kan det bemerkes at utdrag fra Voluspá finnes i seks av åtte antologier samt at Trymskviða er representert i sju av de samme åtte. Også når det gjelder folkeviseskatten, er representasjonen god ved at visa "Olav og Kari" finnes i seks av antologiene og "Villemann og Magnill" finnes i fem av antologiene. Her lar tekst seg naturlig nok ikke kople til noen opphavsmann, men representasjonene viser inn mot kulturelle tradisjoner og røtter som elever også i dag må få med seg videre. For øvrig viser planverkets påpekning av enkeltforfatterskaper at dette har resultert i at både Petter Dass, Ludvig Holberg og Johan Hermann Wessel er blitt representert med en til to kanon-tekster. Det er følgelig læreplanens effekt vi her kan lese ut. Igjen vises det til studiens intervjukapittel, der forholdet mellom en fylldig representasjon av eldre tekster satt opp imot hensynet til tekster fra vår egen tid, blir tematisert.

Kapittel 6

Forlagenes kanon-tenkning – intervjuer med fem forlagsredaktører

Intervjuobjekter og intervjuform

Arbeidet som forlagsredaktør i større forlag betinger at de som ansettes, har kompetanse som ofte knytter seg til undervisning i det skoleslaget redaksjonsjobben er konsentrert om. På denne måten rekrutterer store norske forlag personer med stor faglig og pedagogisk kompetanse i denne type stillinger. Stillingen på redaksjonen er svært sammensatt, og i løpet av 1990-årene er økonomiansvaret også lagt til redaktørstillingen. En redaktør bygger seg dermed opp en kompetanse som omfatter langt flere felt enn universitets- og høyskolebakgrunnen har gitt innsikt i. På denne måten blir mange forlagsredaktører nøkkelpersoner i flere sammenhenger. De har faglig oversikt og innsikt samtidig som de har et stort og vesentlig nettverk som omfatter dyktige fagkolleger i skoleverk og embetsverk. I tillegg må også enkeltprosjektene økonomiside beherskes, og dette fordrer kompetanse når det gjelder så vel markedsføringskunnskaper som kunstfaglige vurderinger. Forlagsredaktøren har en svært krevende jobb med krav til fleksibilitet og omstillingsevne. Også nøkternhet og realisme i omgangen med potensielle lærebokforfattere må redaktøren forutsettes å ha.

I denne studien er fem forlagsredaktører blitt intervjuet. De fem er alle ansatt i avdelinger for videregående opplæring i sentrale forlag i Oslo. Disse fem forlagene deler størstedelen av markedet for norskfaglige bøker for videregående skole, og av den grunn fant jeg det tjenlig å konsentrere meg om disse. De fem redaktørene⁵³, som alle har lang redaksjonserfaring, er Olav V. Hauge, Det Norske Samlaget, Tone Vindegg, tidligere forlagsredaktør i Gyldendal forlag, Berit Ulserød, J.W. Cappelens forlag, Brit Nilsen, Universitetsforlaget (nå inkludert i Aschehoug forlag), og Gro Schaathun, Aschehoug forlag. De fem har akseptert at jeg bruker deres fulle navn, og de av dem som har bedt om å få lese gjennom intervjuutskriften, har fått denne tilsendt. De fem intervjuene tok hver fra 40 til 50 minutter.

Slettet:

⁵³ De fem redaktørene har alle nordisk hovedfag og andre relevante skolefag i sin universitetsutdanning. Samtlige har lang og solid forlagspraksis. Brit Nilsen har arbeidet i Universitetsforlaget fra 1985 til 2000 som redaktør og redaksjonssjef. Hun gikk i 2000 over til Aschehoug etter fusjonen i forlagsbransjen. Gro Schaathun har ti år bak seg som redaktør i Aschehoug. Tone Vindegg har ti års erfaring fra arbeid som redaktør i Gyldendal. Olav H. Hauge har fjorten års forlagserfaring. Berit Ulserød har arbeidet som redaktør i Cappelens siden 1990.

Redaktørene har alle undervisningserfaring fra videregående skole og/eller ungdomsskole. Noen har også erfaring fra undervisning ved universitet og høyskole.

Intervjuene baserte seg på en intervjuguide (vedlegg 2) med 10 nøkkelspørsmål. Intervjuformen er semistrukturert intervju, og mitt ønske var at nøkkelspørsmålene skulle danne et utgangspunkt for en fri samtale omkring kanon-tenkning og utvalgsmetoder i en forlagsredaksjon. Intervjuobjektene ble presentert for intervjuformen i forkant av selve opptaket. Intervjuene ble tatt opp på minidisc og i sin helhet transkribert og bearbeidet av meg. Myke ytringer som *hmm..* er tatt med i transkripsjonen og også anakolutiske ytringer. Disse er enten markert ved eller ved tankestrek. I tillegg er latter tatt med og markert ved hjelp av parenteser. Intervjuene har vært dobbeltsjekket i den forstand at jeg har hørt i gjennom minidiscene flere ganger og sammenliknet med utskriftene for mindre korrigeringer. Jeg har valgt å ikke markere trykk og tonefall, men i to av intervjuene (for Olav Hauge og Tone Vindegg) har jeg forsøkt å transkribere dialektnært. Det vil igjen si at språkformer, enten de er nært opp til vedkommendes daglige dialekt eller de tenderer mot skriftspråklig uttrykksmåte, er forsøkt gjengitt i den formen som høres på opptaket. Det har ført til at vakling i formverk (f.eks. *tekster* og *tekstar*) er benyttet i samme intervjuetekst. De tre øvrige redaktørene taler et mer eller mindre standardisert og skriftspråkspreget bokmål, og slik sett er det kun variasjon i radikale og moderate former som markerer små forskjeller mellom de tre. Intervjuene er skrevet ut med linjeavstand 1 og teller totalt 74 sider.⁵⁴

Intervjuene ble foretatt høsten 2002 i september og oktober måned. Dette var en god tid etter at undersøkelsen av antologiene etter Reform 94 var ferdigstilt. Hensikten med et slikt intervall var primært å kunne utnytte mine funn i samtalene med de fem redaktørene og å utvikle noen resonnementer og tanker omkring en mulig framtidig kanonisering. Alle fem redaktører fikk som anført de samme nøkkelspørsmålene, men samtalene utviklet seg likevel ganske forskjellig. Slik sett ble intervjuers ønske om en fri samtale langt på vei innfridd. Noen av redaktørene viser ved enkelte anledninger i samtals løp tegn til forbehold om publisering av intervjueteksten i sin helhet, særlig der forlagsøkonomiske forhold ble tematisert. Imidlertid lot det seg gjøre å beholde mesteparten av den opprinnelige intervjueteksten, slik at autentisiteten er ivaretatt.

Intervjuene var som anført semistrukturerte, slik at spørsmålene skulle bli oppfattet som veiledende. Ordlyden i de enkelte spørsmålene ble ikke fulgt helt nøyaktig, og ofte ble en rekke tilleggsspørsmål stilt i samtals løp. Imidlertid ble alle

⁵⁴ Intervjuene vil ikke bli lagt ved som vedlegg i fulltekst. De vil imidlertid bli publisert i form av en arbeidsrapport for høgskolens skriftserie og dessuten bli tilgjengelige på internett. Denne løsningen er blitt valgt for å redusere det totale vedleggsomfanget for denne studien.

områdene som spørsmålene var konsentrert om, belyst. De ti nøkkelspørsmålene kan deles inn i emneområder, men de omhandler alle fenomenet kanonisering, forlagspraksis og utvalgsriterier. Strukturen i intervjuguidens 10 spørsmål faller i seks hovedområder eller emnefelt:

1. Belysning av de ulike aktørenes rolle i utvalget av tekster (spørsmål 1)
2. Tematisering av epokale forhold knyttet til antologier / klassikernes rolle (spørsmål 2-4)
3. Konsentrasjon om den norske gullalderen og sentrale forfattere der (spørsmål 5 og 6)
4. Konsentrasjon om den helt nye litteraturen (spørsmål 7 og 8)
5. Tematisering av oppgavetyper knyttet til litterære tekster (spørsmål 9)
6. Framtidsperspektiver (spørsmål 10)

Grunnene til at spesielle litterære epoker og litteraturhistoriske kategoriseringer og betegnelser ble vektlagt så sterkt, var at undersøkelsen av antologikomponentene utgitt etter Reform 94 ga klare indikasjoner på at 1800-tallet som århundre og spesielt decenniene mot dette århundrets slutt var overrepresentert med hensyn til antall tekster. Jeg valgte derfor å fokusere på dette funnet og i etterhånd relatere tilgrensende begreper som 'gullalder' og 'de fire store' til dette. Basisundersøkelsen viser dessuten at den helt nye litteraturen, dvs. litteratur fra de to siste decenniene på 1900-tallet, er tynt representert i antologiene. Jeg ønsket derfor å få mulige svar på om denne type prioriteringer skyldes økonomi primært, siden nyere tekster er dyre i innkjøp for forlagene. Et annet aspekt jeg ønsket å få kastet lys over, var håndteringen av en stadig økende tekstmengde. Bruk av alternative tekstspredningsmedier som f.eks. internett ble derfor drøftet med redaktørene.

Et spørsmål i intervjuguiden som knytter seg til område 5, gjaldt oppgaver som er laget til tekster i antologier. Dette spørsmålet faller noe på siden av de øvrige, siden det ikke primært knytter seg til kanoniserte tekster. Likevel har oppgaver i verkpakker knyttet til antologitekster erfaringsmessig mindre betydning enn det verkforfatterne ofte har ønsket og forutsett. Derfor var jeg ute etter å få svar på om forlagsredaktørene hadde fått nye ideer til lesestimulerende oppgaver i forbindelse med utgivelser av verkpakker etter siste reform. Min og mange andre tidligere læreres erfaring går i retning av at mange oppgaver blir oversett eller stående uprøvd fordi de i liten grad åpner for styrket leselyst og leseglede. I stedet supplerer lærerne med egenproduserte oppgaver for å kompensere for mangelen på adekvate oppgaver. I forbindelse med lesningen av sterkt

kanonisert litteratur er kanskje oppgavene spesielt viktige. Dersom oppgaver knyttet til slike tekster hadde ført til nye innganger i eller lesninger av disse tekstene, ville mye av innvendingene mot 'gjengangere' i tekstsammenheng kunnet falle. Ved lite spennende oppgaver eller sagt på en annen måte, ved tradisjonell bruk av kanoniske tekster i skolen vil selve repetisjonen redusere nysgjerrigheten og opplevelsesbehovet for elevene. Det faktum at mange elever har møtt Bjørnstjerne Bjørnsons "Faderen" i grunnskolens ungdomstrinn og senere får den samme teksten i videregående skole, bidrar neppe til et ønske om å fordype seg i dette forfatterskapet eller i angjeldende litteraturhistoriske periode. Det som da kunne avhjelpe en slik situasjon, kunne nettopp være oppgaver til teksten som førte til alternative -betrakningsmåter og nye innsikter på lesersiden. Spørsmålet om oppgaver førte til innsiktsfulle utdypinger fra redaktørenes side i intervjusamtalene.

Analyse av intervjuene

Intervjuene er blitt analysert i et komparativt perspektiv organisert etter inndelingen i tematiske felt. Intervjuguiden har vært styrende i denne sammenhengen. Det har vist seg fruktbart å sammenholde svarene fra de fem intervjuobjektene innenfor hvert av de seks ovenfor anførte tematiske feltene. En slik komparativ analysemetode har avdekket så vel likheter som forskjeller i redaksjonelt syn og personlige vurderinger fra redaktørene. Analysen har dessuten gitt et godt supplement til egne funn og betraktninger i forbindelse med studiens empiriske del. Analysemetoden for intervjuene er inspirert av tenkningen i kritisk diskursanalyse (Fairclough 1989, Vagle mfl. 1993), men selve analysen er ikke organisert etter de vanlige analysenivåene for en etter hvert tradisjonell diskursanalyse. Fairclough utviklet i sin tid en modell for diskursanalyse som organiserte analysen i nivåene: tekstbeskrivelse, teksttolkning og tekstforklaring. Det første nivået er i de kommende analysene ikke viet særlig oppmerksomhet, og mellomnivået, teksttolkningen, er også bare delvis blitt aktualisert. Det må samtidig bemerkes at nivåene tekstbeskrivelse og teksttolkning ofte har tendens til å overlape hverandre slik at det kan være problematisk å opprette klare skiller. Derfor kan noen av kommentarene til og analysene av intervjufragmenter trolig postuleres å ha elementer av både *tekstbeskrivelse* og *teksttolkning*. Likevel er det det tredje nivået, *tekstforklaring*, som er mest relevant å trekke på i denne sammenhengen. Det å forsøke å finne forklaringer på årsakene til at intervjutekstene har fått det innholdet og den formen de

har i forhold til en større sosial kontekst, er noe av intensjonen bak et så vidt omfattende analysekapittel som dette.

Ved å analysere og sammenlikne uttalelsene fra de fem forlagsredaktørene har jeg fått bekreftet mye av min tenkning omkring kanon og kanonisering i en skolekontekst. Samtidig har jeg fått korrigert lett stivnede oppfatninger om samme fenomen. Dette siste kan sies å være helt nødvendig, for når man arbeider med skoleantologier som er i daglig bruk, uten selv å være bruker eller på annen måte aktiv i en undervisningssammenheng, kan man lett komme til å danne seg oppfatninger med for liten relevans til skolevirkeligheten.⁵⁵

De primære aktørene i tekstutvalgsprosessen

Forlagsbransjen kan på flere måter oppfattes som en institusjon som forholder seg dialektisk til andre institusjoner som skole, departement og lovgivningsinstanser. Innenfor og mellom disse institusjonene finnes ulike diskursive praksiser, og disse praksisene skaper interne maktrelasjoner (Fairclough 1995:132ff.). Maktforholdet mellom forlag representert ved redaksjonelle medarbeidere og forfattere av verkpakker til undervisningsformål kan ofte være preget av balanse, men det kan også få form av avhengighet. Selv om de sosiale relasjonene mellom forfattere og redaktører i utgangspunktet er preget av kompetanselighet og vilje til samhandling, kan dette forholdet undergå endringer i løpet av en prosess der verket skal ferdigstilles. Mot slutten av en slik prosess kommer ofte økonomiske og markedsmessige hensyn inn i bildet, og dette kan bidra til at 'maktbalansen' endres.

De fem redaktørene fikk alle spørsmål om hvem de primære aktørene i utvalgsprosessen var, og på dette punktet viser svarene seg ganske sammenfallende. De fem svarte at forfatterne av antologien eller verkpakkens antologidel ble betraktet som primære aktører. Imidlertid førte den oppfølgende samtalen til at svarene fra de fem redaktørene likevel ble relativt forskjellige. Selv om alle de fem peker ut forfatterne som primære aktører, viser det seg ganske snart at forfatterne stiller med relativt bundet mandat. Olav V. Hauge, *Det Norske Samlaget*, medgir at det finnes rammer for

⁵⁵ Min praktiske undervisningserfaring fra videregående skole omfatter perioden 1978 – 1987, og det betyr at jeg er uten undervisningserfaring når det gjelder det antologimaterialet som her utgjør studiens empiriske materiale. Jeg har imidlertid brukt min lange undervisningserfaring fra angjeldende skolelag som en refleksjons- og erfaringsbakgrunn, da det viser seg at tekstutvalget i antologier før og etter Reform 94 oppviser store likheter. Likevel er jeg helt på det rene med at avstanden i tid kan ha ført til at mine oppfatninger er lite oppdaterte.

forfatterens valg: ”[d]et er alltid en del ting som avveies i og med at volumet er begrensa og tekstmengden er begrensa, så det er klart det er veldig mange dilemmaer – altså mange gode tekstar som må ut og en del ikkje fullt så gode som kommer inn.” Samtalen med Hauge gikk i retning av å drøfte korte kontra lengre tekster og eventuelle utdrag før bortfallet av den offentlige godkjenningsordningen for lærebøker ble tematisert.

Tone Vindegg er den av de fem redaktørene som fra starten av intervjuet sier at spørsmålet om hvem de primære aktørene er, er ”[e]it vanskelegare spørsmål enn det tilsynelatande er [...]”. Også hun hevder at forfatterne er de som velger ut tekster, men at dette foregår med ”[i]nnspill frå konsulentane og eventuelle tekstbrukarane og andre i kretsen rundt.” Og hun gjør en viktig tilføyelse: ”[m]en så e det kor bunde mandat forfatterane har fordi det e so utruleg mange hensyn ein ska ta.” Det er denne bindingen eller dette uuttalte mandatet som åpenbarer en skjevhet i maktforholdet mellom verkforfatterne og redaksjonen.

Med Fairclough kunne vi si at det her handler om ulike diskursive praksiser som på den ene siden avslører hvordan en sosial praksis knyttet til et etablert maktforhold mellom forfatter og redaktør undermineres, og på den andre siden hvordan forlaget som institusjon konstituerer en endring i en sosial praksis (Fairclough 1992).⁵⁶ Det frie tekstvalget forfatterne er følgelig illusorisk, og den konsensus som tilsynelatende finnes på forlagshold om forfatterens frie stilling på dette området, er kun en skinnenighet.

En av redaktørene, Berit Ulserød, J.W.Cappelen forlag, er den av de fem som bare i liten grad modifierer postulatet om at forfatterne er de som velger. Hun vektlegger i stedet den rolle lærerne i skolen som innspillere innehar. Dette vil i noen grad svare til det utsagnet Vindegg kom med når det gjelder konsulentrollens betydning. Dette viser igjen at forfatterens presumptivt frie tekstvalg er temmelig begrenset. Samme konklusjon styrkes også gjennom intervjuet av Brit Nilsen, tidligere Universitetsforlaget (nå Aschehoug), som poengterer at forfatterne velger ”[v]ed hjelp av et sett konsulenter som veldig ofte også er mennesker som jobber i skolen [...]”. Nilsen peker dessuten på innsatsen forut for selve tekstutvelgelsen: ”Men man har jo da før man begynner på dette arbeidet, diskutert seg fram til en slags policy, hva er det vi vil fremme, hva er det vi vil vise i en antologi?” Igjen ses begrensningene forfatterens mandat er underlagt.

⁵⁶ Faircloughs sentrale syn er at diskurs er både konstituerende og konstituert (Fairclough 1993:135).

Gro Schaathun, Aschehoug, besvarer det innledende nøkkelspørsmålet på en noe annen måte enn de fire øvrige. Schaathun legger vekt på relasjonen mellom læreboktekst og antologitekst i sitt svar:

Det er i utgangspunktet forfatterne i samarbeid med meg som redaktør, og at vi sammen diskuterer oss fram til hva som skal være kriteriene for utvelgelsen. Det kan være at det valget .. f.eks. at det som står i antologiteksten er knyttet til det som står i lærebokteksten, når vi har disse pakkene vi har hatt på nittitallet, altså med antologi og lærebokdel i samme bok. Skal da antologien illustrere, eksemplifisere det som står i lærebokteksten eller skal det være en mindre tilknytning der? Det er ett av kriteriene.

Schaathun sier senere i intervjuet at hun ikke har vært med på å lage en separat antologi, og føyer til at "[j]eg tror nok at jeg ville tenkt at en antologi separat ikke nødvendigvis skal peke inn i læreboka." Disse refleksjonene kan tyde på at forfatterne likevel står noe friere enn først antatt når det gjelder tekstutvelgelse. Ofte er det samme forfattere på de ulike komponentene innenfor en verkpakke, og et slikt forfatter-team vil trolig ha et mer utvidet mandat enn forfattere som bare blir engasjert for å komponere en antologi eller en antologidel av et verk. Imidlertid kan vi samlet sett hevde at det eksisterer bundne mandat for forfatterne samt at det her avspeiles en ujevnhet i maktforhold. Forlaget og redaksjonen er klart styrende, og ved dette hegemoniet hevder de klart sin makt overfor forfatterne som gruppe. Også konsulentene utgjør en gruppe underlagt forlaget, da det i siste instans er forlaget som velger ut konsulentene, og dessuten er det forlaget som avgjør hvorvidt konsulentene skal følges eller ikke.

Intervjuer forsøkte å følge opp sitt første innledende spørsmål med å trekke inn den offentlige godkjenningsordningen og bortfallet av denne. Dette ble gjort for om mulig å avdekke hvorvidt den styrende diskursen fra myndighetshold reelt sett var opphørt, eller om denne bare hadde forflyttet seg til redaksjonene og der virket normdannende. F.eks. understreker Hauge at godkjenningsordningens regulering av prosentvise kvoter for nynorsk og bokmål og en fordeling etter kjønn tidligere dannet "[l]itt fornuftige utgangspunkt". På spørsmål om godkjenningsordningen kommer til å fungere som norm i fortsettelsen, svarer han: "Nei, det trur eg ikkje. Altså de som står i fare når det blir fritt valg, det er kvinner og det er i alle fall til dels nynorsk prosa." Det lett bekymrede i denne redaktørens utsagn er myntet på de forfattergruppene som godkjenningsordningen virket vernende overfor. Implisitt uttrykkes her et savn. Underforstått uttrykker Hauges utsagn at han ønsker en fortsettelse av

godkjenningsordningen, og som representant for et nynorsk-forlag er det naturlig at han uttrykker betenkeligheter på nynorskens vegne.

Tone Vindegg kommer også inn på virkningen av at godkjenningsordningen er falt bort, men relaterer dette til arbeidet med et bestemt verk, *I språket*. Hun vektlegger problemet med å fylle kvotene og sier at "[m]e sleit veldig med å liksom både på ein måte fylle desse her kanon-krava og godkjenningsordninga og alle førti-seksti-prosent og alle desse her – samtidig som forfatterne og redaktør skulle få plass te det dei ønska å ha med og gjerne ville fornye antologisjangeren med [...]." Her avspeiles to kontrastive synspunkter; det ene knyttet til et mer overordnet prinsipielt syn på bortfallet av godkjenningsordningen, og det andre med fokus på praktisk erfaring og derav følgende problemer med å oppfylle kravene i samme ordning.

To av de fem redaktørene gikk inn på betydningen av at den offentlige godkjenningsordningen er falt bort, mens de øvrige ikke tok opp denne tråden, men gikk i stedet videre tematisering av periodisering, utvalgsriterier og styrende prinsipper mer generelt. Imidlertid kunne bortfallet av godkjenningsordningen komme mer implisitt til uttrykk under intervjuenes løp i tilknytning til andre spørsmål fra intervjuer. Slik sett ble denne institusjonelle offentlige ordningen gjenstand for kommentarer og refleksjoner i samtlige intervjuer, men i første omgang er det slik at de to redaktørene som direkte berører temaet, viser seg å betrakte betydningen av ordningen svært forskjellig. Det skal imidlertid føyes til at intervjuer her hadde forventet en dypere refleksjon omkring betydningen av godkjenningsordningens bortfall enn det intervjuetekstene kom til å uttrykke.

Betydningen av epokale forhold – klassikernes rolle

Så vel den historiske undersøkelsen (Aamotsbakken 2002a) som undersøkelsen av antologiene etter Reform 94 viser stor grad av konsentrasjon om 1800-tallets tekster. Innenfor dette hundreåret er det de tre siste decenniene som er representert ved flest tekster, og i litteraturhistorisk sammenheng vil dette si at det er tekster fra realismen, naturalismen og nyromantikken som dominerer.⁵⁷ Studiens innledende kapitler har drøftet gullalder-begrepet, det mer klisjépregede uttrykket 'de fire store' samt den

⁵⁷ Her er det anvendt en vanlig skolelitteraturhistorisk periodisering når det gjelder de tre omtalte decenniene. Det blir følgelig i denne konteksten ikke tatt opp til drøfting de problemer som hefter med denne periodiseringsmåten, slik f.eks. Atle Kittang og andre har gjort (Kittang mfl. 1983). I stedet er det her valgt å følge den periodiseringsmåten skolens verpakker er preget av. For en drøfting av en slik inndeling kan jeg vise til den sist utkomne litteraturhistorien her til lands (Andersen 2001:205 ff.).

praksis som skolens preferanser overfor realismens tekster preges av (jf. kap. 2 og 3). Det var følgelig hensiktsmessig å utforme et par-tre nøkkelspørsmål knyttet til dette tematiske feltet. Disse spørsmålene ble besvart og til dels utførlig drøftet i intervjusamtalene, og det viste seg at det dialektiske forholdet mellom læreplan og antologi/verkpakke stod klart i redaktørenes bevissthet. Det første av spørsmålene var relativt åpent, dvs. at redaktørene ble bedt om å si noe om hvorvidt de syntes noen litterære epoker hadde forrang framfor andre når det gjaldt tekstvalg. Her pekte de fleste på epoker innenfor 1800-tallet. I tillegg ble tilknytningen til læreplanen som nevnt tematisert. Spørsmålet om epokal innretning i antologiene førte over i et spørsmål om hva som er særpreget ved en klassiker eller klassisk litteratur, og også her var svarene ofte sammenfallende. I tillegg forsøkte intervjuer å utdype forholdene omkring det repetitive som hefter med oppfatningen 'klassisk litteratur', nemlig det faktum at enkelte tekster og forfatterskaper med nødvendighet må være med i en skoleantologi. Selv om svarene som anført oppviser stor grad av likhet i refleksjon og innsikter, har disse intervjusekvensene likevel et ganske heterogent preg ved at enkelte redaktører griper fatt i alternative perioder, alternativ læreplan og kommer med henvisninger til egne praktiske erfaringer. På denne måten ble disse sekvensene likevel innbyrdes forskjellige og evnet å få fram ulike perspektiver på et temmelig ens tekstutvalget i de undersøkte antologiene.

Olav V. Hauge tematiserer relasjonen læreplan-antologitekster helt fra starten med å si at "[d]et er jo rimelig bestemt i læreplanen koss de forskjellige periodane skal vere representert [...]." Tone Vindegg ser ut til å betrakte spørsmålet som overflødig og viser til at "[d]et ligger jo i læreplanen." Også Berit Ulserød og Gro Schaathun peker på denne sammenhengen, mens Brit Nilsen differensierer betydningen av læreplanenes dominans:

Alle disse –ismene på 1800-tallet, de står sterkt, og [...] det er jo etter hvert nå en utfordring, synes jeg, å få dette ned både i omfang og mengde, men jeg tror kanskje at da den boka [*Tekst og tanke*] du snakker med meg om, ble laget første gang allerede i 1990, så stod jo læreplanen den gang veldig sterkt. Og også ved reformen i 1994, så var det jo en styrkelse av læreplanen og hva den sier, men det er noe som jeg har tenkt på, som nok er viktig her. Veldig mange av oss som jobber i forlag og av de som skriver, er nå etter hvert ganske voksne mennesker. Vi har gått på universitetet i samme periode, og jeg lurar på om ikke noe av den kanoniseringen har å gjøre med vår egen universitetsutdannelse.

Det Nilsen her trekker inn i refleksjonen omkring sammenhengen mellom læreplan og tekstutvalg fra 1800-tallet, tydeliggjør de institusjonelle relasjonene mellom

universitetssystemet, forlagsbransjen og skoleverket. I en refleksjon omkring forholdet mellom skolens kanon og den generelle litterære kanon har slike relasjoner vært berørt (jf. kap. 2), mens de her kommer mer eksplisitt til uttrykk. Dersom vi her betrakter Nilsens utsagn i lys av Faircloughs analysemodell og ser hen til nivået for tekstforklaring, blir det åpenbart at det grunnleggende maktforholdet som består mellom de tre ulike institusjonene, her stilles ut. Det finnes en klar og selvfølgelig forbindelse mellom pensum som prioriteres ved universitetene og den senere prioriteringen av tekster som foregår blant lærere i skolen, lærere i rollen som konsulenter og antologiforfattere, og blant redaksjonelle medarbeidere. Det blir derfor et paradoks, men samtidig et uunngåelig faktum, at det er mennesker ('ganske voksne mennesker') i fremskreden alder som velger ut tekster som ungdom skal lese. Kanskje kunne det derfor ha vært fruktbart å trekke inn elevenes egen tekstkompetanse og eventuelle preferanser i komposisjonen av antologier.⁵⁸

Et annet aspekt ved Nilsens svar relaterer seg til oppfatningen av tidligere læreplan som styrende. Planverket fra 1974 med justeringen fra 1980-årene var som tidligere anført svært lite utpekende med hensyn til forfatterskaper og tekstutvalg. Det er derfor overraskende at planen likevel blir ansett som normativ. Siden det tidligere planverket er periode- og sjangerorientert, nevnes som sagt bare svært få forfatterskaper eksplisitt. Dette blir da et bevis på hvor styrende den bakenforliggende, skjulte kanon har vist seg å være. Selv uten klare påpekninger i planverket ligger kanon som styrende norm bak så vel komposisjonsprinsipper for antologier og fullstendige verkpakker som den daglige omgangen med tekster i klasserommet. Som vi tidligere har drøftet, er skolens kanon primær og nærmest uomgjengelig. Universitetenes pensumplaner kan anses som en forlengelse av skolens planer, og når det viser seg at den iboende kanon i disse planene tas med ut i det praktiske virke i forlag, skole og tilgrensende institusjoner, kan kanon sies å virke som en dynamisk, men samtidig konserverende mekanisme som konstituerer en lukkende, sirkulære bevegelse.

Skolens klassikere eller kanoniserte tekster blir ved dette samfunnets viktigste 'klassikere'. Da intervjuer bad om en definisjon av hva som ligger i begrepet 'klassiker' eller 'klassiske tekster', var refleksjonene fra de fem redaktørene ganske parallelle.

⁵⁸ En foreløpig intervjuundersøkelse jeg har foretatt ved tre videregående skoler fordelt på seks klasser (allmennfaglig studieretning) har vist at elevers tekstkompetanse er svært varierende. På spørsmål om de ønsket innflytelse på tekstutvalget, ble svarene vage og sprikende. Samlet sett må jeg derfor foreløpig konkludere med at elevene ikke var fortrolig med tanken på å kunne bli aktive medspillere når det gjaldt hva som skulle leses i skolen.

Dette spørsmålet ble flettet sammen med antakelsen om at det er gitt at et visst antall klassikere må være med i en skoleantologi. Olav V. Hauge har en interessant refleksjon omkring både epoker, klassisk litteratur og begrunnelsen for denne litteraturens selvfølgeligelige plass i videregående skole:

[d]et blei skapt veldig mye litteratur i siste halvdel av 1800-talet [...] som me reknar som vår klassiske litteratur. [...] Ein klassiker blir jo ein klassiker fordi han har nedfelt seg i kulturen som eit kulturelt felleseie, ein ting det går an å referere til. Og det kan ha med kvalitet å gjøre, det kan ha med at det har berørt sentrale ting i menneskelivet, dvs. at mange føler at dette angår meg. [...] [a]t ein klassisk tekst klarer å vekka følelser og engasjement ut over [...] den epoken han blei skapt i. [...] [d]en der slappe definisjonen det er jo at det er tekstar som er blitt ein konvensjon. [...] Eg er for å påføre ungdommen kultur, eg da.

Disse intervjufragmentene avspeiler sterk konsentrasjon omkring fenomenet kanonisering og beveggrunnene til at klassisk litteratur har sin fortsatte berettigelse som vesentlig del av videregående skoles tekstkorpus. Mer enn de andre redaktørene betoner Hauge nødvendigheten av at elever skal få en litterær ballast ved å måtte tilegne seg kanoniske tekster.

Berit Ulserød er inne på noe av det samme idet hun peker på at den sterke vektleggingen av perioden 1870 til 1900 har ”[m]ed nasjonsbygging å gjøre [...]”, og at det er ”[s]tolpene i norsk litteratur [...]”. Ulserød ga dessuten en konsis definisjon av begrepet ’klassiker’, som en tekst ”[s]krevet av en anerkjent dikter, som også har en plass i litteraturhistorien, og det er en tekst som i sin tid representerte noe nytt.” Hun føyer til at slike tekster også har noe i seg som fortjener å få en fortsettelse i skolen. Samme syn representerer også Brit Nilsen idet hun understreket at ”[d]et var i denne tiden de første virkelig store norske forfatterne kom opp [...]. Før det var det få eller ingen som i alle fall i ettertid er blitt anerkjent på verdensnivå.” Når det gjelder kjennetegnet på klassisk litteratur, sier hun at det er ”[e]t verk som er så godt og så anerkjent at det holder seg gjennom skiftende tider, og at det [...] bevarer sin integritet selv om tiden går og miljøet skifter og omgivelsene skifter [...]. så har det en kjerne av stor kunst i seg som på en måte overlever.” Også Gro Schaathun har sammenfallende forklaringer av preferansene for den nevnte perioden og hva som preger klassisk litteratur. Hun understreker at ”[d]et blir en forbigåelse og å snyte disse elevene hvis vi går forbi.” Dette siste utsagnet relaterer seg til tanken på å utelukke kanoniserte tekster og erstatte dem med alternative tekster.

Tone Vindegg er den av de fem redaktørene som kopler disse spørsmålsstillingene til den alternative læreplanen i norsk, planen for norsk som

andrespråk. Vindegg gjør dette for å illustrere ett av sine poeng, som dreier seg om savnet av en mer komparativistisk tilnæringsmåte til litterære tekster i videregående skole. Vindegg gir uttrykk for at hun finner læreplanen for allmennfaglig studieretning lite spennende og for nasjonalt preget. En kopling til tekster fra verdenslitteraturen ville ha fått fram en bedre plan, mener hun. Hun sier at "[e]in kunne jo ønske seg [...] ein læreplan som var mindre nasjonalistisk og meir allmenn når det gjaldt synet på litteraturen [...] meir komparativ [...]." Som anført ser Vindegg en mulighet i en alternativ læreplan: "[n]orsk som andrespråk-læreplanen har jo ein heilt annan ordning, og [...] det er jo ein godt bevart hemmelegheit, men det e ein kjempeflott læreplan." Vindegg meddeler at faget norsk som andrespråk har "veldig låg status", og at det har "[s]tatus som eit sånt B-fag, dårlegare enn vanleg norsk." Selv om den nevnte planen peker ut mange av de samme tekstene, er perspektivet etter hennes syn "meir komparativt".

Norskfaget i allmennfaglig studieretning har foruten det nasjonalistiske elementet ifølge Vindegg preg av 'litt-av-alt'-tenkning, og dette preget medfører etter hennes syn at nivået forblir lavt når det gjelder litteraturtilegnelse:

Ja, 'litt-av-alt' det norske, og då bli det veldig å hoppe hit og dit [...], og det e vel kanskje derfor viss ein i utgangspunktet meine at alt er like viktig, så må du ha nokon sånne kanon-tekster som e dei gode eksempla på dei periodane du ska gjennom. [...] [j]a sjøl om dei har heile grunnskola bak seg, så driv dei no likevel, dei svømmer rundt i eit sånt begynnarnivå der du ska lesa dei tekstane som har dei kjenneteikna som gjer at perioden blir karakterisert på den og den måten. Altså, ei sånn gjensidig bekreftande greie, ikkje sant?

Vi ser her en anskueliggjøring av norskfagets mange dilemmaer i dagens videregående skole. Faget er fragmentert og fylt av et stort antall komponenter, av og til uten klare forbindelseslinjer, og repetisjonen av den litterære diskursen virker framfor alt ikke stimulerende for presumptivt interesserte elever. Vindegg etterlyser større dristighet og en alternativ didaktisk tenkning når det gjelder norskfaget. I en annen grad enn de øvrige redaktørene tenker hun i retning av nye reformer, endrede pensumplaner og en åpning mot verdenslitteraturen. Blant annet fremhever hun muligheten av å lese norrøn litteratur i lys av verdenslitteraturens samtidige tekster for å ved det se tekstuelle og kulturelle linjer i fjern fortid. Slike eldre linjer kan i fortsettelsen sammenholdes med parallelle bevegelser og trender i det moderne samfunnet. I dette perspektivet blir litteraturen mer aktuell og engasjerende, hevder Vindegg. Den blir mer levende og i ordets rette betydning en litteratur som er anvendelig, en *brukslitteratur*.

Ytterligere konsentrasjon om 1800-tallet – den norske litterære gullalderen og store forfattere i perioden

Tidligere er det nasjonale elementet som er forankret i gjeldende læreplaner blitt berørt (Aamotsbakken 2002b). Det er vel kanskje ikke særlig overraskende at en nasjons litterære gullalder blir fyldig representert i skolens antologier, men likevel er det betimelig å etterspørre større variasjon når det gjelder tekstutvalg enn det som faktisk forefinnes. En rekke spørsmål dukker opp når vi betrakter den store forekomsten av 'gjengangere' i tekstsammenheng. I intervjuene ble både det forslitte litteraturhistoriske begrepet 'de fire store' og gullalderen som fenomen trukket inn.

Man kan innvende mot en slik konsentrasjon at man ved det fjerner fokuset på andre framtrepende perioder i litteraturhistorien og i skolens litteraturhistorie spesielt. Likevel er denne konsentrasjonen valgt ut fra de faktisk foreliggende funnene i så vel den historiske som den synkrone undersøkelsen av tilgjengelige antologier og antologideler. Under kartleggingsarbeidet har jeg ofte reflektert over årsakene til at en slik konsentrasjon overhodet finnes og hvordan den kan berettiges. Det var noe av det jeg som intervjuer hadde i tankene da jeg forberedte de fem intervjuene. Det skulle vise seg at redaktørene hadde gjort seg samme tanker samt at de alle hadde vært på leting etter alternative foki, alternative presentasjonsmåter og alternative perspektiver. Alle pekte de på læreplanens styrende effekt i denne sammenhengen, og intervjuetekstenes innhold kan hevdes å styrke antakelsen om at myndighetenes hegemoniske stilling overfor institusjoner som skole og forlag er sterk. Ut fra intervjuetekstene kan vi øyne en hierarkisk struktur som plasserer departementale pålegg overordnet både forlagstenkning og skolens uttalte behov. Dette er paradoksalt fordi også departementet innhenter uttalelser fra både skole og forlagsbransje før de starter arbeidet med nye planverk. Likedan rekrutteres medlemmer av plankomiteer nettopp fra skoleverket. Slik sett skulle ringen være sluttet, så å si. Imidlertid er det ofte en erfaring at høringsdokumenter får for lite tid og oppmerksomhet i skolen, og at departementets medarbeidere i for liten grad tar hensyn til kommentarer og uttalelser som måtte komme. Uansett årsaksforhold er det i planverkene fra etterkrigsårene en påtakelig tendens til å verne om den litterære kulturarven, representert ved tekster skrevet av et lite knippe forfattere i den såkalte gullalder-perioden.

Det virker også som om det klisjépregede uttrykket 'de fire store', selv om dets innhold er temmelig uttømt, likevel er sterkt til stede som norm når nye antologier skal komponeres. Det ble derfor nødvendig å tematisere betydningen av dette begrepet overfor redaktørene. Olav V. Hauge mente at hele begrepet var "en tilsnikelse", men modererte sine uttalelser noe ved å si at "[j]eg skal ikkje seia at ikkje dei er store, men ved å snakke om 'de fire store' som eit begrep, så utelukker ein jo andre store, altså eg meiner Hamsun og Garborg i alle fall." Hauge nevner litt senere også Sigbjørn Obstfelder i samme kontekst. Hauge og intervjuer drøftet oppkomsten av uttrykket 'de fire store', og Hauge mente at "Viss de hadde sagt fire av de store, så hadde det vært lettare." Intervjusamtalen utviklet seg etter det i retning av en meningsutveksling om hvem som med rette kan karakteriseres som 'stor' forfatter, og Hauge hadde en preferanse for Arne Garborg. Bjørnstjerne Bjørnsons posisjon ble også tematisert i denne sammenhengen, og etter Hauges vurdering var Garborg "mye, mye mer interessant som forfattar enn Bjørnson."

Tone Vindegg erklærte at "Det begrepet [de fire store] oppleve eg som heilt forelda." I stedet nevner hun "[d]en håndfullen med forfattera frå 1870-80-90-tallet, altså dei åtte store eller dei ti store [...]" Berit Ulserød hadde en liknende oppfatning, men føyde til at "[d]e fire store var jo de fire store gjennombruddsforfatterne opprinnelig, ikke sant? Det var de som var 1870-generasjonen. Garborg var litt etter." Det kan virke som om forlagenes diskurs på dette punktet ligger i forkant av det som faktisk nedfeller seg i de verkpakkene som selges til bruk i videregående skole. I flere av de undersøkte verkene har nemlig dette begrepet vist seg å overleve og er fortsatt en karakteristikk elevene presenteres for. Brit Nilsen medgir at dette begrepet fremdeles er høyst levende i antologilitteraturen, men at "[h]vis vi nå skal lage nye ting, da tror jeg det begrepet der vil tones veldig ned." Hun føyer dessuten til at det "[f]aktisk [kan] bli utelatt. Det kan vel hende det nevnes, men det vil ikke bli styrende på samme måte som det f.eks. er i *Tekst og tanke*, hvor du har dette store bildet av de fire store, og der det er en del fokus på det. Det tror jeg vil bli tona veldig ned." Også Gro Schaathun mener aktualiteten ved dette begrepet er redusert, og at "[d]e fire store har andre ved sin side."

Redaktørenes ulike utsagn kan samlet sett tolkes slik at de alle avviser at begrepet 'de fire store' har særlig aktualitet i dagens videregående skole. Likevel viser underteksten at begrepet er slitesterkt og langt fra så utdatert og foreldet som uttalelsene med første gjennomlesning kan tyde på. Det er nemlig et faktum at samtlige redaktører har et aktivt kognitivt forhold til begrepets innholdsside ved at de fortløpende

tematiserer begrepet ved å trekke inn parallelle forfatterskaper, eventuelt reduserer disse forfatternes betydning, men ved slike refleksjoner framstår i alle fall begrepet fortsatt som debattverdig. Kun Vindegg er helt avvisende til begrepet og går raskt over til å omtale alternativ litteratur i angjeldende epoke.

Begrepet må etter min vurdering fremdeles i 2002 anses som interessant om det er aldri så anakronistisk. Grunnen er å finne i begrepets slitestyrke; det er i seg selv blitt kanonisert, og de mange bildene av de fire forfatterne, bildetekster og presentasjoner har bidratt til å feste inntrykket av at det moderne gjennombrudd, gullalder-fenomenet og de fire store fungerer som synonyme uttrykk. 'De fire store' framtrer i dag som ikon⁵⁹, og det viser hvor sterk reklamens makt kan være. Som tidligere vist (jf. kap. 2), ble uttrykket etter all sannsynlighet første gang anvendt i en annonse som ledd i et salgsframstøt for norsk litteratur (Aamotsbakken 2002b). I fortsettelsen ble uttrykket anvendt i en pedagogisk kontekst for alt det var verdt; lett å huske, lett å relatere til andre kunnskaper. I dag virker det forslitt og gammeldags, men likevel må det trolig en ny reform og derav medfølgende nye skoleantologier og skolelitteraturhistorier til før ikonet mister sin kraft og uttrykket utelates.

Gullalder-fenomenet utløste en adskillig mer fascinerende meningsutveksling enn begrepet 'de fire store' kom til å gjøre. Dette kan selvsagt tilskrives det faktum at det alltid er mulig å problematisere dette begrepet med hensyn til tid, kulturelt felt og ideologisk forankring. Gullalder-fenomenet har dessuten sine internasjonale paralleller og viser seg å virke genererende ved at mange fagfelt anvender termen 'gullalder' om noe som er i vekst og blomstring. Likevel er også dette begrepet upresist og vanskelig å anvende. Olav V. Hauge griper direkte fatt i problemet ved å operere med et slikt begrep overhodet idet han hevder at elevene kan få "[i]nntrykk av at [...] det ikkje er gull i moderne litteratur, altså at det var fortida som var viktig litterært, og ikkje notida." Hauge formidler i dette resonnementet i tillegg en mistanke overfor dagens lærere som han mener ser på moderne litteratur som "god underholdningslitteratur", mens "[d]en *egentlige* litteraturen, den ble skapt rundt forrige århundreskifte." Årsakene til at gullalder-perioden fremdeles har en slik posisjon, mener Hauge er å finne i [u]ndervisninga på universitet og kanskje og på høgskolar. Det kommer av at det er ein periode som på ein måte er gjennomanalysert, den er ferdig definert. Det betyr at

⁵⁹ Her er begrepet 'ikon' brukt slik filosofen Charles Sanders Peirce har anvendt det idet han fant distinksjoner mellom ikon, symbol og indeks. Ikonet er det av de tre begrepene som spiller på likhet mellom tegn og objekt. (Peirce 1931-58, bind 2). Se også drøftingen av begrepet i W.J.T. Mitchell: *Iconology* (1987 [1986]).

det går an å forholde seg til han, veldig greit holdt eg på å seie, du trenger ikkje ha lest eit stykke av Ibsen, men du kan kjenne litteraturen hans eller skuespillet hans likavel, for du kan lesa om dei i mange samanhengar og av mange forskarar og analytikarar.

Her poengteres betydningen av temporal distanse og den posisjonen Ibsen har som kanon-forfatter, mens andre redaktører heller ser en årsakssammenheng knyttet til den litterære institusjonen i seg selv. F.eks. kopler Tone Vindegg preferansen for gullalder-tekster til skolens historiefag og inntar slik sett et tverrfaglig perspektiv. Hun hevder at "[d]et perspektivet som den [gullalder-litteraturen] ofte blir lest i, at du lenka det på historiefaget og det moderne gjennombrudd, og brukar litteraturen te å illustrere samfunnsutviklinga." En kopling til den litterære institusjonen og den vanlige periodiseringen finner vi i intervjuet med Berit Ulserød som uttaler at "[d]et er ingen som er så egnet som Kielland til å introdusere realismen for elevene." Selve gullalderbegrepet nevnes ikke eksplisitt i dette intervjuet, mens samtalen likevel omhandler fenomenet i høy grad. Ulserød har også et interessant innspill idet hun tematiserer litteraturkritiske retninger som utslagsgivende for tekstutvalg. Hun peker på at nykritikken kan ha påvirket holdningen til utdrag, fordi man da helst skulle ha "[e]n avsluttet tekst eller et eget tekstunivers å gå inn i. Og hvis man tar et utdrag, [...] kan man ikke jobbe med det som en avsluttet tekst." Med dette resonnementet forsøker hun å forklare grunnene til at gullalder-litteraturen er så rikt representert ved korte tekster. Flere presumptivt store forfattere blir derfor tynt representert i skoleantologiene fordi de skriver i store formater.

Spørsmållstillingen som gjaldt gullalder-fenomenet genererte flere interessante 'sidediskusjoner' der så vel enkelttekster som enkelte forfatterskap ble særlig belyst. Om redaktørene raskt forlot begrepet 'de fire store', viet de mer tid til å reflektere over fenomenet 'gullalder'. At denne konteksten også kom til å implisere en forlengelse av tematiseringen av de fire store forfatterne, var som forventet. Som intervjuer var jeg opptatt av hva denne eldre litteraturen kan gi av innsikt hos dagens elever, og det skulle vise seg at redaktørene hadde stor grad av didaktisk refleksjon omkring dette spørsmålet. F.eks. mente Brit Nilsen at gullalder-litteraturen kunne tilføre dagens ungdom

[f]aktisk ganske mye. Det er jo mange problemstillinger som kom opp både i realismen og naturalismen .. for første gang fronter man sånne ting som kjønnskamp, religionskamp, borgerskapets humbug, altså ting som på mange måter lever i beste velgående. Så innholdsmessig tror jeg at denne problemstillingen er relevant, og så tror jeg at det er litt viktig å skaffe dem en

viss form for bakgrunn, en slags historisk bakgrunn og ståsted, og litteraturen og billedkunsten var de to formene som var de tydeligste.

Også Gro Schaathun pekte på at denne litteraturen kunne virke aktuell i dag fordi ”Realismen tar jo opp ting til debatt, og gjerne ting som kan være aktuelle fremdeles, f.eks. kvinnesak i et flerkulturelt samfunn som vårt.” I tillegg trakk Schaathun fram muligheten av å ”problematisere frihetsbegrepet” ved hjelp av realismens tekster. Imidlertid føyer hun til at ”Det er mulig at elevene vil føle det noe fjernt fra seg, og jeg tror du må ha hjelp til å ekstrahere det som ligger i tekstene som sådan.”

Vi ser at redaktørens tankegang reflekterer den drøftingen kapitlet om realismekonstruksjonen trakk opp. Nødvendigheten av didaktisk og metodisk bevissthet hos læreren er alt avgjørende for at litteratur fra fjerne epoker skal kunne oppleves som relevant og aktuell. Som Schaathun ganske riktig påpekte så er det ikke noe ”en-til-en-forhold” i denne sammenheng. Tekstene trenger fleksible lese måter og et moderne litteratursyn for å fungere optimalt.

EKSKURS: Refleksjoner omkring sterke kanon-forfattere og uttalte kanon-tekster

Emneområde nr. 3 som omhandler tematiseringen av gullalder-litteratur og begrepet ’de fire store’ kom til å medføre utvidede diskusjoner om enkeltforfatterskaper og enkelttekster. Det var her den egentlige kanon-drøftingen kom til å finne sted innenfor intervjuenes rammer, og av den grunn er det nødvendig med en ekstra sekvens viet dette.

Sentrale forfattere som ble omtalt i svarene på spørsmålene, var foruten de nevnte fire store, spesielt Arne Garborg. I tillegg ble forfattere som Amalie Skram, Knut Hamsun, Sigbjørn Obstfelder og Olav Duun trukket inn. Av kanon-tekster ble ”Luren” av Mauritz Hansen og ”Faderen” av Bjørnson spesielt omtalt. Denne siste teksten er ifølge undersøkelsene denne studien baserer seg på, kanon-teksten par excellence, og av den grunn hadde de fleste av redaktørene et aktivt forhold til denne.

Som vi har sett omtalte Olav V. Hauge Garborg som en langt mer interessant forfatter enn Bjørnson. Samme preferanse uttrykkes av Gro Schaathun som karakteriserer Garborg som ’en av mine favoritter’. At Amalie Skram har noe av samme posisjon som Garborg hos redaktørene, kan kanskje bero på at fraværet av kvinnelige forfattere på 1800-tallet er så påfallende. Flere nevner dette, men ingen omtaler Skram

som den vesentlige naturalisten hun var. Studiens empiriske del skiller imidlertid klart når det gjelder posisjon og betydning hos disse to forfatterne. Garborg er en stor kanonforfatter når vi ser på antall tekster i samtlige undersøkte antologier. Skram derimot er rett nok representert i samtlige antologier, men tekstutvalget er heller magert. Hun er i gjennomsnitt representert med mellom en til to tekster, og dessuten er det en klar kanontekst som er hennes bidrag, ”Karens jul”. For Garborgs vedkommende ser bildet helt annerledes ut. Han er representert ved kortere tekster, gjerne hentet fra diktsyklusen *Haugtussa*, men også ved andre dikt og korttekster. Av Garborg finner vi i antologiene både utdrag av romaner, noveller og essay. Ved siden av Bjørnstjerne Bjørnson er Arne Garborg blant de store kanonforfatterne ved 1800-tallets slutt.

Mot slutten av intervjuet med Olav V. Hauge ble fremtidsperspektiver for tekstutvalg drøftet, og Bjørnsons dominerende rolle som kanonforfatter ble trukket i tvil. Hauge mente at denne forfatteren om 10 – 15 år ”ikkje [ville] stå så sterkt”, og han la til: ”Kanskje er folk då ferdige med ’Faderen’.” Ellers fortalte han at som redaktør for undersøkelsens nyeste verk, *Tema*⁶⁰, at man der han drøftet å bytte ut ”Faderen” med novellen ”Thrond”. Likevel endte det med at ”Faderen” beholdt sin stilling fordi ”[d]en er kortare, og [...] det er fleire lærarar som er fortrulege med den.” Det må her føyes til at novellen ”Thrond” ble del av *Elevens ressursbok* for samme verk.

Argumentasjonen for å inkludere ”Faderen” var vekslende hos redaktørene, og ofte ble det vektlagt at kanoniseringen av denne teksten er så sterkt at ”Den vil bli savna viss ikkje den e der”, som Tone Vindegg uttrykte det. Hun føyde til at denne teksten har sin berettigelse i antakelsen om at ” [d]et e jo ein del lærera som ikkje nødvendigvis vil ofre middagshvilen sin på å måtte sette seg inn i og gjennomgå ein annan tekst enn den dei kan.” I det hele tatt inntok Vindegg en mer pragmatisk holdning til tekstutvalg enn flere av de andre redaktørene. Hun poengterte stadig at det primære for et forlag var å lage antologier og verk som elever og lærere ønsket å bruke. Dette ligger selvfølgelig som en uttalt premiss også for de andre redaktørene, men intervjuers inntrykk var at dette kom mer implisitt fram i dette ene intervjuet. Nødvendigheten av å inkludere ”Faderen” ble dessuten knyttet til Bjørnsons spesielle stilling som en av ’de fire store’. Berit Ulserød mente f.eks. at Bjørnson ”[I]jitterært sett [ikke] har vært så glimrende som de tre andre”, og at ”[...] det har jo kanskje vært en av grunnene til at ’Faderen’ har fått

⁶⁰ *Tema* har hittil utkommet for GK og VKI, mens boken for VKII ventes å foreliggende våren 2003. Dette verket er derfor blitt undersøkt ut fra de foreliggende komponentene og er slik sett ufullstendig. Det

en slik posisjon.” Denne redaktøren hadde imidlertid valgt å ta ut denne teksten i siste utgave av *Impuls*. Begrunnelsen var at ”[e]levne har møtt den minst én gang tidligere [...]”

I de undersøkte antologiene er det bare Cappelens *Impuls*, dvs. den siste utgaven av dette verket, som ikke har med Bjørnsons ”Faderen”. Også Brit Nilsen hadde vurdert å sløyfe denne teksten, men hadde endt opp med å inkludere den fordi ”Det har vel noe med kristendommen – det humanistiske kristendomssynet som den har fremmet, [...] og så er den jo veldig strukturert oppbygd sånn at den er fin å fortolke [...]” Nilsen hadde derimot en liknende erfaring som Ulserød hadde med å ta ut en klar kanon-tekst. Nilsen hadde valgt å ta ut novellen ”Luren” av Mauritz Hansen. Tilbakemeldinger fra lærere i skolen hadde ved begge endringer gått ut på at tekstene var savnet og ønsket tatt inn igjen ved neste revisjon.

For øvrig var det en påfallende konsensus blant redaktørene om at Arne Garborg var oversett og for lite representert i skolens kontekst. Nå viser studiens empirisk baserte del at så langt fra er tilfellet. Garborg er fyldig representert i samtlige undersøkte antologier, men man kan innvende at hans forfatterskap er temmelig ensidig representert. Det er som anført særlig dikttekster fra syklusen *Haugtussa* som har tendens til å gå igjen. Noen romanutdrag repeterer seg også, men som forfatter av kortere prosatekster er Garborg tynt representert. Berit Ulserød bemerker at ”[e]ssayistikken hans inneholder veldig flotte tekster, men det tror jeg likevel man sliter med. I vår førsteutgave av *Impuls*, så hadde vi med lange essay av Garborg som vi senere tok ut rett og slett.” Ulserød forklarer dette valget med at lærerne i skolen ikke klarte å formidle det ”[s]om tankemessig var veldig spennende, engasjerende og moderne.” Schaathun peker i denne sammenheng på at Garborgs prosatekster kan være vanskelig tilgjengelige rent språklig, et poeng som også Ulserød tar inn i sin argumentasjon om fraværet av prosatekster fra denne forfatteren.

Drøftingene av de to fenomenene ’gullalder’ og ’de fire store’ fikk fram utfyllende og interessante synspunkter, og det er slående hvor sterk enigheten blant redaktørene er når det gjelder nødvendigheten av å tone ned gullalder-periodene i kommende antologier og læreverk. I skarp kontrast til dette står imidlertid den kjensgjerning at samtlige redaktører viser stort engasjement og overbevisning når det handler om at denne kulturelle arven må formidles til dagens ungdom i en

er for øvrig det eneste av de undersøkte verkene som er blitt utgitt etter at den offentlige godkjenningsordningen for lærebøker har opphørt.

skolekontekst. Ambivalensen er med andre ord tydelig på dette feltet. Skal man fortsette med å betone denne perioden og la den representere med et rikt antall tekster, blir nyere litteratur skadelidende. Likevel leser jeg ut en klar vilje til å verne om denne litterære kulturarven, og noen løsninger på de mange dilemmaene forbundet med dette er ikke lett å få øye på.

Den helt nye litteraturen

Som ekskursen over har synliggjort, blir representasjonen av nyere litterære tekster ofte for liten i norskfaglige antologier. Dette faktum kan ha sin årsak i at eldre litteratur kan fritt gjenbrukes, mens den nyere er kostnadskreven for forlagene. Imidlertid kan ikke dette fungere som forklaring alene, siden litteratur fra andre decennier som fortsatt koster like mye i innkjøp, er fyldigere representert. Redaktørene ble i intervjuet spurt om to forhold angående nyere litteratur. For det første ble de bedt å vurdere hva de ville ta med av den helt nye litteraturen dersom en ny verkpakke eller antologi skulle utgis, og for det andre ble de oppfordret til å reflektere over hva de ville måtte ta ut av eldre litteratur for å prioritere helt nye tekster. Med 'den helt nye litteraturen' ble det poengtert at det kunne handle om litteratur fra de to siste decenniene på 1900-tallet.

Det er selvfølgelig for tidlig å kunne omtale kanoniske tendenser i litteratur produsert i 1980- og 1990-årene, men likevel er det mulig å finne ut hvilke forfatterskaper, eventuelt enkelttekster eller temaområder, som redaktørene spesielt vil fremheve som interessante å ha med i en antologi. Flere av redaktørene pekte på at den nyere litteraturen var representert med en stort antall enkelttekster, slik at det var problematisk å spore tendenser eller trender i dette materialet. Likevel kom noen forfattere i spesielt fokus under samtalene. Olav V. Hauge sa f.eks. at "[v]iss eg skal seie nokon sånne som de må ha med, så vil jo det vere Tarjei Vesaas, Torborg Nedreaas, Dag Solstad, Edvard Hoem, .. eh, Jon Fosse har de med. Han kan kanskje for enkelte vere litt vanskelig, men han har mange bra tekster." Hauge nevnte senere også Erlend Loe, og med hensyn til lyrikk kom han med navn som Nordahl Grieg, Halldis Moren Vesaas, Rolf Jacobsen, Inger Hagerup, Stein Mehren og Olav H. Hauge.⁶¹ Etter en gjentatt oppfordring om å bare tenke på litteratur fra de to siste decenniene trakk Hauge

⁶¹ Mange av de omtalte forfatterne skriver sine tekster langt tidligere, f.eks. i 1950-, 60- og 70-årene, og intervjuer gjort oppmerksom på at den var den helt nye litteraturen som de helst skulle trekke fram. Det viste seg å være en tilbakevendende problem at redaktørene med 'helt ny litteratur' mente litteratur skrevet etter siste krig. Av den grunn blir spørsmålene bare delvis besvart, og fokus blir dreid fra de to siste decenniene til perioden fra ca. 1950 og fram til i dag.

fram Bjarte Breiteig og Lars Saabye Christensen samtidig som han bemerket at "[n]å har eg nemnt omtrent bare menn." Etter dette tok samtalen en annen retning, der kvinnelige forfattere og nynorsk skriftspråk ble tematisert. I denne sammenhengen ble navn som Eva Jensen, Brit Bildøen, Rune Belsvik og Ragnar Hovland trukket fram.

På spørsmålet om hva som måtte gå ut av eldre litteratur til fordel for nyere tekster, svarte Hauge at "[d]et er mulig at også 50-talet vil bleikna litt". Hauge hadde tidligere i samtalen uttrykt at han mente at 1940-årene hadde blitt "[t]ona mye ned". Han pekte dessuten på at den sosialrealistiske litteraturen ville miste sin aktualitet, og han føyde til at "[s]å spørs det da koss Elstad og Wassmo klarer seg". Etter denne bemerkningen dreide samtalen i retning av en refleksjon omkring populærjangrer, der fenomenet Margit Sandemoe ble satt opp mot en forfatter som Herbjørg Wassmo. Hauge fastslo at "[e]g trur ingen vil foreslå Margit Sandemoe f.eks. blant de 'fire store'".⁶² Hauge forsvarte Wassmos forfatterskap og hennes eventuelle plass i en antologi med at "[h]u klarar å vekka følelser i folk, og eg holdt på å seie at av og til er det ein kunst å få folk til å holde ut ei bok."

Diskusjonen om innslagene av nyere litteratur i antologier medførte i flere av intervjuene en tematisering av hva som skiller seriøs litteratur fra populærlitterære tekster.⁶³

Et annet aspekt som kom til å prege diskusjonen, var relasjonen mellom ideelle utgivelser, dvs. antologier som var omfangsrike og bød på et fyldig tekstutvalg både av nyere og eldre litteratur, og mer lettselgelige antologier med færre tekster. Tone Vindegg mente at intervjuers spørsmål på dette feltet var problematiske å besvare fordi de berørte "[h]eile problemet med å antologisere". Hun reflekterte over spørsmålene ved å gi følgende eksempler:

[d]et e to måta å tenke på, ikkje sant? Enten må du liksom ha .. kutte ut alt det 'juicie' og morsomme fra (latter) gammal tid for å få plass til mange nyare tekster, eller sånn

⁶² Denne kommentaren knytter seg til et forsøk fra forlagshold om å lansere 'de nye fire store' i 1990-årene som en erstatning for de tidligere 'fire store'. I denne sammenheng ble Herbjørg Wassmo foreslått som én av de fire, siden det nærmest ville være utenkelig å ikke inkludere en kvinnelig forfatter i en slik gruppe i vår tid.

⁶³ Denne distinksjonen er svært problematisk, noe bl.a. Gudleiv Bø er inne på i en artikkel. Han hevder at populærlitteraturen "[g]ir seg ut for å være en leik som leseren leiker med seg sjølv med sikte på flukt, trøst og atspredelse: Gjennom intense kjensleopplevelinger river den oss løs fra virkeligheten og gir flukt og avkopling; den gir kompensasjon for subjektivt følt savn ved å manipulere vår *underbevissthet*; og den løfter oss ut av en eventuell virkelighetsrelatering ved å unngå å provosere vår virkelighetsoppfatning, og i stedet bekrefte gjengse vaneforestillinger; bortsett fra (det ikke erkjente) behovet for kompensasjon er den tilvante verdens ytre rammer i orden." (Bø 1987:43).

som *I språket* at antologien vår blei kjempestor fordi me både ville ha gode, gamle .. altså eldre sakprosa og nyare ting. [...] Altså det å vælja kå andre ska lesa e i utgangs-

punktet problematisk, og særleg med den nyare litteraturen, sånn at .. sjøl om du sette

av liksom tredve sider eller hundreogfemti sider, så ha du uansett valgt ut på vegne av andre, og så .. altså eg synes ikkje det er lett å styre på den måten at ein då fjerna [...]

Kingo for å få plass til Hanne Ørstavik, liksom.

Vindegg mente også at dersom noe måtte tas ut av en antologi, ville det være naturlig å skjære ned på antall tekster fra første halvdel av 1900-tallet. I tillegg så hun det tjenlig å ta vekk "[n]oko tå prosaen som tematisera krigen, sånn at me ville stå att med nokon sånne kjernetekster som fekk illustrere det heile, [...] .. at du blei sittande att med 'Du må ikke sove' og litt Hagerup og sånn."

Av nyere forfattere nevnte Vindegg foruten Hanne Ørstavik, Erlend Loe, Harald Rosenløw Eeg og Are Kalvø. Også Berit Ulserød framhever Erlend Loes forfatterskap i denne konteksten og hevder at selv om Loe har skrevet romaner, så er det "[l]ettere å ta fragmenter, f.eks. fra *Naiv. Super* og fra *L*" fordi tekstene er "episodiske og avsluttede". Ulserød knytter spørsmålet om prioriteringen av nyere litteratur til lengden på tekster. Som eneste redaktør framhever hun en forfatter som Mari Osmundsen som har "[l]itt lange fortellinger, men vi har spandert ti sider på henne fordi vi synes hun er bra".

Også Ulserød er inne på problematikken knyttet til tekster skrevet på nynorsk og bemerker at "Frode Grytten er med, og da har du jo dette med nynorskproblematikken igjen, at man er veldig takknemlig fordi det er en mann som skriver på nynorsk, men han har jo også ting som egner seg og som er gode." Med hensyn til godkjenningsordningens tidligere krav om at minimum 40% av tekstene skulle ha nynorsk målform, innrømmer Ulserød som flere av de øvrige redaktørene at denne prosentandelen nok fremdeles er normgivende i redaksjonens tenkning. Likevel legger hun til dette:

Det er en kjempejobb å finne gode nynorsktekster. [...] Så synes man at det er så mye god litteratur på nynorsk at det er veldig synd å trekke frem en forfatter på nynorsk bare fordi man skal fylle opp en sånn prosentandel av tekster. At det på en måte ville tjene nynorsken bedre om man valgte å ta med det som var godt, og lot det være med det.

Fordelingsproblematikken knyttet til den tidligere godkjenningsordningen ble ytterligere tematisert i dette intervjuet, og Ulserød føyer til at "Det er to ting der. Det ene er likestillingsprinsippet, og det andre er fordelingen språklig mellom nynorsk og

bokmål. [...] [d]a denne godkjenningsordningen ble opphevet, så følte jeg at det fungerte på en veldig god måte. Jeg hadde ikke noe problem med å ta hensyn til det, nei, så det tror jeg at vi fortsatt vil gjøre.”

Det er naturlig at fordelingen av tekster skrevet på nynorsk og bokmål samt fordelingen mellom mannlige og kvinnelige forfattere blir mer problematisk i moderne tid enn f.eks. på 1800-tallet. Av den grunn vil flere presumptivt gode og viktige forfatterskap forbli urepresenterte i skoleantologier. Et populært synspunkt på dette går ut på at bokmålsskrivende menn som utgir romaner, har liten sjanse til å komme i betraktning når nye antologier skal settes sammen. Dette argumentet er imidlertid lett å slå hull på dersom man undersøker hva som faktisk er blitt valgt ut som antologitekster fra de to siste decenniene av 1900-tallet. Det fanges f.eks. inn av en replikk fra Brit Nilsen, som hevder at ”Vi ville selvfølgelig måtte ha med Dag Solstad, Jens Bjørneboe og [...] noen kvinnelige forfattere som har markert seg. [...] Bjørg Vik, .. altså de som på en måte har fått en slags .. er blitt en slags klassikere.” Nilsen er seg bevisst at termen ’klassiker’ kanskje er uholdbar anvendt på denne litteraturen og tilføyer at ”[f]or meg er det ikke danna noen kanon på nyere tekster ennå”. Av potensielt interessante forfattere fra 1980- og 1990-årene nevner Nilsen Harald Rosenløw Eeg, Ingvar Ambjørnsen, Kjell Askildsen og Erlend Loe. Hun trekker dessuten fram kvinnelige lyrikere som Cindy Haug og Ingrid Storholmen.

Når det gjaldt spørsmålet om hva som måtte gå ut for å gi plass til nyere litteratur, svarte Nilsen at lange romanutdrag av forfattere som Undset og Uppdal kunne tas ut i tillegg til at litteratur som tematiserer siste krig har mistet aktualitet. I tillegg bemerker hun at ”Tredveåra er jo ofte litt tynt befolka, og det er spørsmål om man skal ha med .. om det skal være noe Nedreaas eller Christiansen eller om hva vi i det hele tatt skal ha med der.” Totalt sett viser forlagenes diskurs på dette punktet at viljen til å redusere omfanget av gullalder-litteratur er fraværende, mens samtlige redaktører konsentrerer seg om å kutte ned på tekster fra 1900-tallet dersom nyere litteratur måtte prioriteres sterkere. Dette er et paradoks fordi diskursen omkring manglende aktualitet for gullalder-litteraturen viser stor konsensus. En logisk konsekvens av en slik konsensus ville tilsi at det var i teksttilfanget for 1800-tallet at reduksjonene skulle ha kommet. Sagt annerledes viser denne diskrepansen at kanon har en svært sterk effekt, og at ideologiske overveielser på forlagshold av den grunn motsier den faktiske praksisen når nye verk eller antologier skal initieres.

Også Gro Schaathun vil redusere omfanget av 1900-tallets tekster, nærmere bestemt "[l]itteraturen fra 45 til 55, et eller annet der, at man kunne nedtone kanskje noe av den epoken f.eks. når det gjelder Nedreaas eller Halldis Moren Vesaas". Schaathun har samme syn på krigslitteraturen som de øvrige redaktørene og sier at den "[b]egynner å bli fjern". Siden intervjuet med Schaathun var det siste som ble tatt, utfordret intervjuer henne spesielt med hensyn til å tenke reduksjon innenfor andre århundrer enn bare 1900-tallet.⁶⁴ Hun sa da følgende:

[v]årt problem er jo hele tiden at vi synes vi har altfor liten plass selvfølgelig. Og dette med eventyrskatten for eksempel – det er masse som man burde ha hatt med. Hva skulle man ha redusert på da? Det er jo et langt tidsspenn, og [...] jeg ville jo ha ønska å få inn mer utenlandsk eller ikke-norsk sånn at .. ja, hva skulle det gå på bekostning av? Du har Holberg og gjengen.. Nei, jeg synes ikke .. Jeg tenker det er sangbart og det der fra epoken. [...] Det er takknemlig sånn sett. Så har du romantikken, du har, ja, du har .. Det der var et umulig spørsmål for jeg har ikke lyst til å redusere på noen ting.

Schaathuns utsagn viser med stor tydelighet forlagenes dilemma når nye antologier skal settes sammen. Diskusjonen gikk derfor i retning av alternative løsninger på omfangsproblemet, og tekster på internett ble pekt på som en mulighet, i alle fall "tekstene som ikke koster noe", ifølge samme redaktør. På spørsmålet om foretrukne tendenser eller forfatterskap fra de siste to decenniene trakk Schaathun fra Saabye Christensen, Kjell Askildsen og Ingvar Ambjørnsen. Dette er forfatternavn som er pekt ut av flere av de andre redaktørene, og av den grunn kan man ane en framtidig innplassering i den litterære skolekanon.

Det skulle vise seg at denne sekvensen av intervju spørsmålene kom til å avsløre interessante diskrepanser mellom ideologisk overbevisning og pragmatisk håndtering i forlagsredaksjoner. Ingen av de fem redaktørene så noe klart behov eller nødvendighet i å redusere omfanget av klassiske tekster eller gullalder-tekster. Da spørsmålene om dette kom opp, så de fem straks på forrige århundre og tenkte reduksjon innenfor epoker umiddelbart forut for eller ganske nært opptil de to siste tiårene. Refleksjonene omkring reduksjon var selvsagt ulike, men tendensen i svarene var likevel temmelig entydig. Det blir derfor en stor kontrast mellom det faktum at nesten samtlige redaktører er forbeholdne til det sterke fokuset litteratur fra perioden fra 1870 til 1900 har, og

⁶⁴ Siden analysene av de fire foregående intervjuene allerede var begynt, da jeg intervjuet Gro Schaathun, begynte mange av de omtalte diskursive mønstrene å avtegne seg. Av den grunn ble det naturlig å etterspørre en refleksjon omkring andre århundrer enn 1900-tallet. Dette århundret ble pekt ut av de fire andre redaktørene med hensyn til mulige perioder å redusere på, og det åpne spørsmålet om reduksjon overhodet ble derfor supplert med mer spesifikke spørsmål om norrøn litteratur, middelalderlitteratur etc.

motviljen mot å redusere antallet klassiske tekster i en eventuell ny antologi. Dette synliggjør kanons dominerende posisjon som umerkelig tilstedeværende rettesnor. Denne kanonen er en integrert del av skolens diskurs, universitetets- og utdanningssystemets diskurs, og den blir også av den grunn en selvfølgelig refleks hos den enkelte redaktør og lærer. Kanon forsterker seg hele veien via ulike diskurser og ender opp med å stå nærmest uimotsagt i dag. En naturlig følge av kanons sterke stilling blir unektelig en mager representasjon av nyere litteratur, noe utsagnene fra de fem redaktørene til fulle gav bevis på.

Oppgavenes betydning

Intervjuguiden inneholdt som anført et spørsmål knyttet til oppgavegiving i forbindelse med litterære tekster. Tanken bak et slikt spørsmål knytter seg til problemstillinger innenfor området eldre litteratur primært. Her erfarer mange lærere at elevene viser liten interesse og vanskelig lar seg motivere til å lese slike tekster. Da kan det være til liten hjelp om redaktører og lærere har aldri så sterke preferanser for nettopp dette litterære arvegodset. Min tanke som intervjuer var derfor å kople mulige alternative oppgaver til disse tekstene og få syn på om forlagsredaktørene tenkte oppgaver parallelt med utvelgelsen av tekster.

Det Norske Samlaget er som anført utgiver av det hittil eneste verket skrevet etter at godkjenningsordningen falt bort. Olav V. Hauge har vært og er redaktør for *Tema* og relaterte derfor dette spørsmålet til arbeidet med dette verket:

[m]åten forfattere har organisert det på i *Tema*, det er jo at de har ein del oppgaver i sjølve boka som står til tekstane, og formåldet med de skal vere å bevisstgjøre om sjanger, om tekniske ting, om tema, om språkbruk, altså det skal gå direkte på teksten. Eksempel⁶⁵: er dette ei novelle eller et sagn, spør de om "Trolljøllet" av Magdalena Thoresen. Hvordan ble gutten og jenta karakterisert? Hvorfor ble gutten tiltrukket av jenta? Hvorfor reagerer hun først med forakt? Og hva kan "Trolljøllet" være et symbol på? Sant? Heilt sånne streite spørsmål, og så har de då noe som de kallar for *Elevens ressursbok*, der [...] går de inn på oppgaver om ein del sentrale forfattarar, og om tolkningar. For å seie det sånn, poenget med denne boka her, det er at her skal de gå fra teksten og ut. Her skal de gå inn i teksten.

Hauge forklarer dessuten at denne ressurskomponenten er et "[s]ånt hefte der de skal velga aktivt blant oppgavene. De skal ikkje løysa alle oppgavene." Han gikk etter dette

over til å tematisere behovet for å se på ”[t]ing omkring forfatterane, omkring diktinga, omkring perioden” og ”[k]vinnerrollen og kvinneroller”. Hauge gikk inn for temastudier og ga eksempler på måten dette utføres på:

Ja, f.eks. studer kvinnerollene slik som det kjem til uttrykk i eit utval tekstar frå 1800-talet. Aktuelle tekstar å velje mellom i læreboka er Camilla Collett, Magdalena Thoresen, Kielland, Krogh, Strindberg, Skram og Hulda Garborg, og då kva slags inntrykk får du av kvinnerolla og livsvilkåra for kvinner på bakgrunn av desse skjønnerrollene tekstane.

Hauge mente dessuten at tekster fra 1800-tallet kunne belyses ved den type oppgaver som sitatet antyder, og at ved å gjøre dette ville elevene få ”[e]it tverrfagleg perspektiv, og [...] eit sosialt perspektiv og [...] eit nasjonalt perspektiv”. Oppgaver som krever aktiv litteraturinnhenting og engasjement knyttet til andre fag i skolen, var noe av det denne redaktøren så som optimalt i forbindelse med studiet av eldre tekster.

Tone Vindegg var på linje med Hauge idet hun foreslo å lage oppgaver som ”[e]r åpne, og der du kanskje ska tenke litt på tvers”. Vindegg gikk inn for ”leikande oppgaver”, dvs. oppgaver som skal få eleven til å oppdage noe i tekstene som er av verdi for dem selv som individer. Et vesentlig poeng var for Vindegg at eleven kunne ha glede av teksten uten å forstå alt. Hun la dessuten til at dette

[s]tår i veldig kontrast til heile kanon-begrepet og kanon-problematikken – de e jo detta å lesa ei tekst og bli nysgjerrig og kunne spørja deg sjøl liksom kva dette betyr for meg, og kva eg sjøl forstår og oppdaga av det, altså liksom litt sånn uredde utan at det ska vera sånn at andre veit kva eg ska meine om dette.

Felles for de to redaktørenes syn er troen på oppgaver som engasjerer eleven utover tekstens rammer. Dette var en klar fellesnevner i syn for samtlige redaktører, og også Berit Ulserød understreket at det ”[l]igger [...] jo også i den nye læreplanen at de skal ta et større initiativ til selv å finne ut [...] se om det er noe her som jeg kan ta tak i og nøste videre på”. Ulserød poengterte betydningen av at eldre litteratur også ble behandlet på en slik måte. I tillegg sa hun dette om sin tidligere lærerpraksis:

[s]om lærer har jeg praktisert at man har begynt å lese eldre litteratur før man kom dit i det felles løpet, sånn at de på en måte fikk oppleve den og gjengi den og diskutere den uten å sitte med den ballasten som litteraturhistorie eller sånne ting har. Man rett og slett bestemte seg for hva er det dette handler om, og så snakket man om det, og så ja .. at vi hadde en sånn lesesirkel sånn parallelt med det løpet vi hadde ellers som var kronologisk, og så satte vi av en time. Vi gjorde dette her en gang i måneden.

⁶⁵ Under intervjuopptaket satt redaktøren, Olav V. Hauge, og bladde i komponenter til verket *Tema*. Derfor leser han opp oppgaveformuleringer fra bokmålsutgaven av verket. Videre viser han til *Elevenes ressursbok* når han mot slutten dette sitatet markerer med lokaladverbet ’her’.

Dette viser en undervisningsform som er velegnet til å supplere vanlige oppgaver som befinner seg i læreverk, og tankegangen som her framkommer, danner en parallell til det Vindegg anser som åpne oppgaver. I tillegg vil så vel en slik pedagogisk praksis som de skisserte oppgavetyperne egne seg for å relatere eldre tekster til elevenes samtid og sosiale kontekst. En liknende tanke sto Brit Nilsen for da hun mente man måtte "[g]å litt bort fra analysen for analysens egen skyld". I stedet mente Nilsen at man måtte

[f]okusere mer på opplevelse, leseopplevelser, egenforståelse på en måte, og kanskje oppvurdere eleven litt som leser og som mottaker og tolking av lesing. At dette ikke nødvendigvis må gjøres i et skjema, men at det faktisk kan oppleves i elevens egen bevissthet og for den enkelte.

En ytterligere bekreftelse på at engasjements- og opplevelsesoppgavene burde foretrekkes kom fra Gro Schaathun som ønsket "[a]ktivitetsoppgaver og oppgaver som trigger fantasier". Hun gikk inn for "[o]ppgaver som appellerer til mage og hjerte" og fortalte om en opplevelse fra sin datters klasse. Elevene hadde studert diktet "Kulturuke" av Jan Erik Vold og laget en performance-forestilling med jazz-innslag og dans. Schaathun mente at dette kunne være "[e]n inngangsport til å lese mer av samme forfatter eller noe fra samme tidsrom". Hun understreket dessuten at leseopplevelsen sto i fare for å ødelegges dersom eleven hele tiden skulle lese på jakt etter ulike litterære virkemidler.

Vi ser at på dette området er det stor konsensus når det gjelder hvilke oppgavetyper som kan virke lesestimulerende for elever. Selv om ikke samtlige redaktører i like stor grad kopler oppgavegiving til eldre litterære perioder, så har alle sammenfallende syn på selve oppgavens egenart og funksjon. De skal peke ut over teksten og by på mer enn nærlesning; de skal leses og ikke minst oppleves i en videre kontekst.

Framtidige antologier

Det siste av de ti nøkkelspørsmålene omhandlet framtidige antologier, nærmere bestemt tenkte antologier produsert om 10 – 20 år. Dette spørsmålet var naturlig å stille da forlagspraksis de senere årene har gått i retning av å utstyre verkpakkene med komponenter som cd-rom og nettsider. Selv om moderne datateknologi ennå ikke er tatt i bruk i full skala i grunnskolen og videregående skole, er det trolig bare et tidsspørsmål når nettbaserte undervisningsformer for alvor vil bli tatt i bruk. Det er derfor naturlig at

forlagene tenker i retning av publisering for nettet, og en slik praksis vil uvegerlig reise spørsmål om vanlig antologilitteratur vil beholde sin posisjon.

Samtlige redaktører mente et slikt spørsmål ikke lot seg besvare, men likevel hadde alle fem tanker om framtidige antologier eller framtidig tekstutvalg. Olav V. Hauge mente at alt ville være avhengig av ”[k]oss verden ser ut i 2020, for det er jo alltid sånn at det som er aktuelle problemstillinger, de prøver ein kanskje ubevisst å søke tekstar i fortida som speiler [...]” For øvrig mente Hauge at Bjørnson ville bli av mindre betydningen etter hvert at at ”[k]anskje folk er ferdige med ’Faderen’” i 2020.

Samfunnssituasjonen om 10 – 20 år ble berørt av alle redaktørene, men Tone Vindegg koplet spørsmålet mer til utviklingen av fag og eksamensform. Hun mente at det alltid vil være behov for et begrenset tekstkorpus i skolens undervisning: ”Så på den måten trur eg at også ein sånn tekstkanon av eldre tekster vil vera der.”

Berit Ulserød var den av redaktørene som viste straks koplet spørsmålet til internets betydning:

Men på spørsmålet ditt, hva jeg tror skjer frem mot 2020, så tror jeg at tendensen til å slanke, altså tekstsamlingene, den vil holde seg. Og det vil nok si da, at hvis man skal ha med seg de eldre tingene, så vil du ikke få noen forskyvning mot mer moderne tekster i antologiene. [...] [m]en så har du nettet, ikke sant, hvor det ligger en masse ting. Og kanskje burde man ikke ha med eldre tekster i det hele tatt for de kan man hente ut av nett. [...] [j] jeg tror at boken kommer til å forholde seg til hvordan man bruker digitale hjelpemidler, så mener jeg at sånn som det ser ut i dag, så tror jeg at den ville bli noe slankere, mer hva skal jeg si, opptatt av å representere det typiske, ikke av å trekke alle disse historiske linjene [...].

Også Brit Nilsen henviste til nettets betydning, men la til at ”[m]an vil komme til i uoverskuelig framtid å lese fra papir, det er jeg ganske sikker på.” Hun mente også at ”[d]e store mastodont-lærebøkene tid er over”. Redaktørens utsagn viste følgelig to klare tendenser, nemlig at eldre tekster fortsatt ville bli representert, men i mindre omfang, samt at bøkene ville bli tynnere og opptre i kombinasjon med f.eks. nett-tekster. Et ytterligere aspekt ble trukket inn i disse refleksjonene av Gro Schaathun, som mente at

[d]et ville være fint lite tilbake av de nasjonsbyggende tekstene [...]. Da [i 2020] tror jeg at utsynet mot Europa og resten av verden ville være mye mer markert. Ville være mye mer tekster som går på filosofi og eksistensielle spørsmål. [...] Dette her med etterkrigs .. altså krigen ville være enda mye fjernere, og den biten der ville være forsvinnende liten. Jeg tror at når vi snakker om de eldre tekstene, så ville Ibsen frem- deles være med, og vi ville ha Holberg og disse store knaggene ville være der, men de nasjonsbyggende tekstene ville være borte [...].

Redaktørens syn på eldre tekster er samlet sett litt sprikende, men felles framstår likevel troen på at nasjonsbyggingstekstene vil miste sin betydning. Schaathuns refleksjon omkring det flerkulturelle perspektivet kan stå som et avslutning på denne intervjusekvensen fordi det er helt åpenbart at det er på dette feltet videregående opplæring står overfor de store utfordringene når det gjelder tekstvalg og bruk av tekster i skolen.

Intervjuundersøkelsens betydning

De fem store intervjuene har gitt god innsikt i forlagenes tenkning omkring tidligere, eksisterende og framtidig antologilitteratur. De personlige preferansene på redaktørhold har ved noen anledninger vist seg å stå i kontrast til den faktiske, praktiske hverdagen på redaksjonen, der pragmatiske hensyn kommer i forgrunnen. Kanon og kanonisering er et uomgjengelig fenomen og en faktor å ta hensyn til også i framtidige verkpakker og enkeltstående antologier for ungdom. Kanon sitter i ryggraden på redaktørene slik den gjør det hos de fleste lærere. Av den grunn vil kanon følge med elever i videregående skole framover som en nisse på lasset. At kanon endres langsomt over tid, er en selvfølgelighet, men prosessen foregår kontinuerlig og ofte i skyggen av andre virksomheter på litteraturområdet og innenfor skolen.

Disse intervjuene har i første rekke fungert som en bekreftelse på egne antakelser og funn, men i tillegg som et utvidet refleksjonsgrunnlag å arbeide ut fra i en fortsettelse av denne studien. Her ligger muligheter både for en annen inngang til elevers opplevelse av litterære tekster i klasserommet og en utprøving av metoder for lesning av eldre tekster i en klasse- eller gruppekontekst. Imidlertid har forlagenes diskurs delvis gitt bevis for at kanon både er en ønsket faktor og en frustrasjon i den praktiske hverdagen på redaksjonen. Trolig er det denne ambivalensen på redaktørhold som bidrar til å forsterke kanons effekt og kontinuitet når det gjelder skolens antologilitteratur. Med det siste av de ti nøkkelspørsmålene hadde jeg som intervjuer en forventning om noe mer radikale synspunkter enn det som kom fram. Den brutte forventningen kan imidlertid tolkes som en ytterligere bekreftelse på kanons uomgjengelighet så vel i det offentlige litterære rom som innenfor skolen som institusjon.

Bibliografi

Primærlitteratur

- Aksnes, Liv Marit og Atle Næss. 1997. *I språket. Norsk for grunnkurs modul 1-2. Lesebok 1*. Oslo: Gyldendal
- Aksnes, Liv Marit og Marianne Røskeland. 1998. *I språket. Norsk for VKI og VK2. Lesebok 2*. Oslo: Gyldendal
- Christophersen, Tom, Otto Hageberg, Hans Petter Løvold og Rannveig Åse. 1995. *Tekstlinjer. Tekstsamling. Videregående kurs 1 og 2*. Oslo: Aschehoug
- Christophersen, Tom, Otto Hageberg, Hans Petter Løvold og Rannveig Åse. 1996. *Tekstlinjer. Tekstsamling. Grunnkurs*. Oslo: Aschehoug
- Engelstad, Arne, Ingelin Engelstad og Olav Veka. 1994. Bruer. Norsk språk og litteratur. Grunnkurs – fire timer. Oslo: Aschehoug
- Engelstad, Arne, Ingelin Engelstad og Mari Beinsset Waagaard. 1996. Bruer. Norsk tekstsamling. VK1 og VK2. Oslo: Aschehoug
- Folkedal, Kåre, Wenche Fossen, Terje Johansen, Arild Thorbjørnsen, Kari Marie Thorbjørnsen og Laila Aase. 1995. [1992]. *Kolon. Tekstsamling for VKI og VKII*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Folkedal, Kåre, Wenche Fossen, Terje Johansen, Arild Tjorbjørnsen, Kari Marie Thorbjørnsen og Laila Aase. 1999 [1991]. *Kolon. Grunnbok i norsk språk og litteratur*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Halvorsen, Ellen Beate, Ivar Jemterud og Inger Marie Semmen. 2000. *Tekst og tanke. Norsk for grunnkurset. Lære- og litteraturbok*. Oslo: Aschehoug
- Halvorsen, Ellen Beate, Ivar Jemterud og Inger Marie Semmen. 2000. *Tekst og tanke. Norsk for VKI og VKII*. Oslo: Aschehoug
- Jansson, Benthe Kolberg, Jan E. Hognestad, Jannik Krogh og Per-Arne Michelsen. 2001. *Tema 1. Norsk for grunnkurset. Lærebok og tekstsamling*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Jansson, Benthe Kolberg, Kristian E. Kristoffersen, Jannik Krogh og Per-Arne Michelsen. 2002. *Tema 2. Norsk for VK1. Lærebok og tekstsamling*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Næss, Eli Lindtner og Inger Marie Stein. 2000. *Impuls. Tekster og teori. Norsk for grunnkurs*. Oslo: Cappelen
- Næss, Eli Lindtner og Inger Marie Stein. 2000. *Impuls. Tekster. Norsk for VK1 og VK2*. Oslo: Cappelen
- Nøklestad, Hans Olaf og Alf Tveterås. 1994. *Leseboka*. Oslo: Gyldendal

Sekundærlitteratur

- Andersen, Per Thomas. 2001. *Norsk litteraturhistorie*. Oslo: Universitetsforlaget
- Assmann, Aleida og Jan Assmann (red.). 1987. *Kanon und Zenzur: Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation II*. München: Wilhelm Fink Verlag
- Auerbach, Erich. 1953 [1946]. *Mimesis. The Representation of Reality in Western Literature*. Princeton: Princeton University Press

- Barthes, Roland. 1975 [1973]. *The Pleasure of the Text*. New York/Toronto: Hill & Wang
- Barthes, Roland. 1980 [1968]. "Virkelighetseffekten". I: *Basar*, nr. 4. Oversettelse ved Karin Gundersen
- Bendz, Gerhard. 1971. "Gullalderen". I: Edvard Beyer mfl. (red.). *Verdens litteraturhistorie*. Oslo: Cappelen. Bind 1
- Benjamin, Walter. 1955. "Geschichtsphilosophische Tesen". I: *Schriften 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Oversettelse ved Gunver Kelstrup
- Beyer, Edvard mfl. (red.). 1971. *Verdens litteraturhistorie*. Oslo: Cappelen. Bind 1
- Beyer, Edvard. 1980. "Dikteren i samfunnet". I: Ingrid Semmingsen mfl. (red.). *Norges kulturhistorie*. Oslo: Aschehoug. Bind 5
- Bloom, Harold. 1994. *The Western Canon: The Books and School of the Ages*. New York/San Diego/London: Harcourt Brace & Co
- Bourdieu, Pierre. 1993. *The Field of Cultural Production*. Cambridge: Columbia University Press
- Bourdieu, Pierre. 1995. *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag
- Bourdieu, Pierre. 2000. *Konstens regler. Det litterära fältets uppkomst och struktur*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion
- Bürger, Christa. 1982. "Høy og lav litteratur. En problemskisse". I: *Vinduet*, nr. 3
- Bürger, Peter. 1983. "Institution Literatur und Modernisierungsprozeß". I: *Zum Funktionswandel der Literatur*. Hefte für Kritische Literaturwissenschaft 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bürger, Peter. 1991. "Institusjonen kunst som litteratursosiologisk kategori". I: Atle Kittang m.fl. (red.). *Moderne litteraturteori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget. Oversettelse ved Øystein Rottem
- Bø, Gudleiv. 1987. "Populærlitteraturens retorikk". I: *Norsk Litterær Årbok*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Cassirer, Ernst. 1979 [1932]. *The Philosophy of the Enlightenment*. Princeton: Princeton University Press
- Douglas, Mary. 1987 [1986]. *How Institutions Think*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd
- Eco, Umberto. 1981. *The Role of the Reader. Explorations in the Semiotics of Texts*. London: Hutchinsons & Co.Ltd.
- Englund, Boel. 1997. *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande*. Stockholm: HLS Förlag, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm
- Eriksen, Trond Berg. 1995. *Nordmenns nistepakke. En kritikk av den norske kanon*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Fairclough, Norman. 1989. *Language and Power*. London: Longman
- Fairclough, Norman. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press
- Fairclough, Norman. 1993. "Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities". I: *Discourse and Society* 4(2)
- Fairclough, Norman. 1995. *Critical Discourse Analysis*. London: Longman
- Fidjestøl, Bjarne mfl. 1995. *Norsk litteratur i tusen år*. Gjøvik: Cappelen/Landslaget for norskundervisning (LNU)
- Foucault, Michel. 1973 [1966]. *The Order of Things. An Archaeology of the Human Sciences*. New York: Vintage Books

- Fowler, Alastair. 1979. "Genre and the Literary Canon". I: *New Literary History*, IX/1979
- Hagen, Erik Bjerck. 2000. *Litteratur og handling. Pragmatiske tanker om Ibsen, Hamsun, Solstad, Emerson og andre*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hahn, Alois. 1987. "Kanoniseringsstile". I: Aleida Assmann og Jan Assmann (red.). *Kanon und Zensur: Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation II*. München: Wilhelm Fink Verlag
- Hareide, Jorunn. 1999. *Skrivefryd og penneskrek. Selyfremstilling og skriveproblematikk hos norske 1800-tallsforfatterinner. En artikkelsamling*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Harris, Wendell V. 1991. *Canonicity. P.M.L.A.* (Publisher: Modern Language Association of America)
- Hauge, Hans. 1989. "Litteratur på institution". I: *Kritik*, nr. 89
- Hirsch, E.D. 1987. *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton
- Holmgaard, Jørgen (red.). 1996. *Gjensyn med realismen*. Aalborg: Center for Æstetik og logik. Medusa
- Jensen, Johan Fjord. 1981. "Efter gullalderkonstruktionens fald". I: *Efter guldalderkonstruktionens sammenbrud*. Århus. Bind 3
- Jakobson, Roman. 1974. [1960]. "Om realismen i konsten". I: *Poetik och Lingvistik*. Stockholm: PAN/Norstedts
- Jauß, Hans Robert. 1974. *Literaturgeschichte als Provokation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Jauß, Hans Robert. 1997 [1991]. *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Johansen, Terje. 1975. "Litteraturhistorikerne, leserne og nittiårene". I: *EDDA*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kittang Atle, Per Meldahl og Hans H. Skei. 1983. *Om litteraturhistorieskriving. Perspektiv på Alvheim & Eide Akademisk forlag*
- Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet. 1993. "Læreplan for vidaregåande opplæring. Norsk. Felles allment fag for alle studieretningar". Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF), oppdatert plan fra 22.01.98
- Laclau, Ernesto og Chantal Mouffe. 1985. *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso
- Larsen, Leif Johan. 1995. "Noen fagdidaktiske synspunkter på litteraturhistorien som genre". I: *Motskrift*, nr. 1. Trondheim: Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Universitetet i Trondheim
- Leavis, F.R. 1998 [1975]. *The Living Principle: "English" as a Discipline of Thought*. Chicago: Ivan R. Dee
- Linneberg, Arild. 1995. "Ingen kanon å gjenreise". I: *Dagbladet*, 01.04.1995
- Meldahl, Per. 1983. "Fremstillingsstrategi, tematikk og ideologi i norske litteraturhistorier". I: Atle Kittang, Per Meldahl og Hans H. Skei (red.). *Om litteraturhistorieskriving. Perspektiv på litteraturhistoriografiens vilkår og utvikling i europeisk og norsk sammenheng*. Øvre Ervik: Alvheim & Eide
- Michelsen, Per-Arne og Marianne Røskeland. 2002. *Forklaringer. Litterære tekster lest på nytt*. Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning (LNU)
- Mitchell, W.J.T. 1987 [1986]. *Iconology. Image, Text, Ideology*. Chicago og London: University of Chicago Press
- Mukarovský, Jan. 1966. *Kapitel aus der Ästhetik*. Frankfurt am Main: Ullstein

- Mukarovský, Jan. 1977. *Studien zur strukturalistischen Ästhetik und Poetik*. Frankfurt am Main: Ullstein
- Peirce, Charles S. 1931-58. "The Icon, Index, and Symbol". I: Charles Hartshorne og Paul Weiss (red.). *Collected Works*. 8 volumes. Cambridge: Harvard University Press
- Preminger, Alex and T.V.F. Brogan (ed.). 1993. *The New Princeton Encyclopedia of Poetry and Poetics*. Princeton: Princeton University Press
- Richards, I.A. 1929. *Practical Criticism: A Study of Literary Judgement*. London: Routledge & Kegan Paul
- Schustermann, Richard. 1984. *The Object of Literary Criticism*. Elementa 29. Amsterdam: Rodopi
- Slagstad, Rune. 1998. *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag A/S
- Smithson, Isaiah & Nancy Ruff. 1994. *English Studies. Culture Studies. Institutionalizing Dissent*. Chicago: University of Illinois Press
- Solstad, Dag. 1994. *Genanse og verdighet*. Oslo: Forlaget Oktober a.s.
- Steinfeld, Torill. 1986. *På skriftens vilkår. Et bidrag til morsmålsfagets historie*. Oslo: Cappelen/Landslaget for norskundervisning (LNU)
- Steinfeld, Torill. 2002. "På hjemlig grunn. Norske skolelitteraturhistorier ca. 1900-1940". I: Per Dahl og Torill Steinfeld (red.). *Videnskap og national oppdragelse. Studier i nordisk litteraturhistorieskriving*. København: Nord 2001:30, Nordisk Ministerråd
- Sorbø, Jan Inge. 2002. "Kielland – bortanfor realismen". I: Michelsen, Per-Arne og Marianne Røskeland (red.). *Forklaringer. Litterære tekster lest på nytt*. Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning (LNU)
- Thavenius, Jan. 1995. "Kultur och kanon". I: *Norsklæreren*, hefte nr. 3
- Tygstrup, Frederik. 1996. "Realismen som symbolsk form". I: Jørgen Holmgaard (red.). *Gjensyn med realismen*. Aalborg: Center for Æstetik og logik. Medusa
- Vagle, Wenche, Margareth Sandvik og Jan Svennevig. 1993. *Tekst i kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: Cappelen/Landslaget for norskundervisning (LNU)
- Wilpert, Gero von. 1959. *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag
- Aamotsbakken, Bente. 2002a. "Tekstens vei til læreboken". I: Dagrun Skjelbred og Staffan Selander (red.): *Fokus på pedagogiske tekster 5. Tre artikler fra norsk lærebokhistorie*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, Notat 2/2002
- Aamotsbakken, Bente. 2002b. "The Norwegian Canon. Is it nationally conditioned?". I: Jaan Mikk mfl. (red.): *Learning and Educational Media. The Third IARTEM-Volume*. Tartu: University of Tartu Press
- Aarnes, Sigurd Aa. 1983. "Gullalderkonstruksjonen". I: Harald og Edvard Beyer: *Prøveboringer i norsk litteraturhistorie. En litteraturhistorisk hjelpebok*. Øvre Ervik: Alvheim & Eide Akademisk Forlag
- Aarnes, Sigurd Aa. 1994. "Laserner". *Studier i den dansk-norske felleslitteratur etter 1814*. Oslo:
- Aarnes, Sigurd Aa. 1995. "Den norske litterære kanon i dag". I: *Nordica Bergensia*, nr. 6. Bergen: Universitetet i Bergen

