

Globalisering og litteratur

Kunnskapsløftet: veien til en postnasjonal kanon?

Anne Therese Gjerløw



Masteroppgave i litteraturformidling

Institutt for lingvistiske og nordiske studier

Det humanistiske fakultet

Veiledet av Elisabeth Oxfeldt

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2010

*Vi meina og tru det gjævaste er
å vera ein Noregs mann.
Ja, denne heimen oss fyrst er kjær;
men vita vi må, at den store verd
er berre vårt store fedreland.*

(Fra Aasmund Olavsson Vinje: «Nationalitet», 1860)

© Anne Therese Gjerløw

2010

Globalisering og litteratur

Anne Therese Gjerløw

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

I denne oppgaven undersøker jeg på hvilken måte postnasjonalisme og globalisering får komme til uttrykk i norsk kultur og litteratur, og hvorvidt demografien i dagens Norge spiller inn på det vi anser å være den norske nasjonallitteraturen. Skolen har tradisjonelt spilt en viktig rolle i defineringen av norsk litterær kanon, særlig gjennom litteraturundervisningen i norskfaget. Ut fra tekstutvalget i fire ulike norsklæreverk for videregående skole har jeg derfor laget en oversikt over den samlede skolelitteraturen, og ut fra denne utledet en skolekanon. Jeg har villet finne ut om praksis svarer til teori; hvordan og i hvilken grad Kunnskapsløftets ambisjoner om internasjonalisering av norskfaget kommer til uttrykk i pensumutvalget elevene i norsk skole rent faktisk forholder seg til.

I første kapittel gjennomgår jeg det teoretiske grunnlaget jeg baserer oppgaven på. Her tar jeg for meg begreper som nasjon og postnasjonalisme, og problematiserer og aktualiserer fenomener som nasjonalkultur- og litteratur i lys av ulike nasjonsteoretiske perspektiver. Andre kapittel er en drøfting av norskfagets rolle historisk og i dag, samt en gjennomgang av nyere skolereformers innvirkning på faget. I kapittel tre analyserer jeg funnene jeg har gjort i undersøkelsen av hvilke skjønnlitterære tekster som presenteres i læreverkene, og i kapittel fire presenterer og kommenterer jeg den nye skolekanonen. En tabell med oversikt over alle tekstene som er inkludert i skolelitteraturen, følger som vedlegg til oppgaven.

Jeg argumenterer for at den postnasjonale, globaliserte tilstanden som reflekteres i den nyeste læreplanen for norskfaget, bør få komme til uttrykk også i den litteraturen norske skoleelever introduseres for i læremidler utgitt etter Kunnskapsløftet. Litteratur og litterær kanon har gjennom historien vært nært forbundet med nasjonalitet og nasjonal fellesskapsfølelse; identitetsmarkører som i et postnasjonalt verdenssamfunn har mistet mye av sin opprinnelige betydning. Med utgangspunkt i en tiltro til de positive effekter globaliseringen har, tar jeg derfor til orde for en ny, norsk kanon som gir til kjenne at vi er inne i en postnasjonal tidsalder hvor litteraturen bør representere den befolkningen som rent faktisk bor i Norge, og i høyere grad avspeile Norges globale – ikke bare vestlige – relasjoner.

Takk

Når denne oppgaven nå foreligger i ferdig utgave, er det flere personer som fortjener takk.

Den første er min veileder Elisabeth Oxfeldt, som først inspirerte meg til å fatte interesse for tematikken jeg har jobbet med, og som deretter har stilt opp med gode og nødvendige råd og tilbakemeldinger gjennom hele arbeidsprosessen.

Jeg vil også rette en stor takk til de hjelpsomme forlagsredaktører jeg har vært i kontakt med, som bør takkes ikke bare for bidrag i form av materiale, men også for å ha vist oppmuntrende interesse for prosjektet.

Jeg er takknemlig for alle innspill min venninne og studiekamerat Line Krauss har bidratt med. Hun har også korrekturlest oppgaven. Dessuten har hun vært en del av det gode studiemiljøet jeg har fått ta del i de to siste årene. Både det sosiale og det faglige miljøet på litteraturformidling har vært fantastisk. For det vil jeg takke både medstudenter og forelesere, og i særdeleshet Marianne Egeland.

Sist, men absolutt ikke minst, vil jeg takke Øystein for tålmodighet og oppmuntring underveis.

Oslo, mai 2010

Anne Therese Gjerløw

Innholdsfortegnelse

Innledning.....	1
Kanon	3
Postnasjonal nasjonallitteratur.....	4
Metode.....	5
1: Litteratur som nasjonalt fenomen i et postnasjonalt samfunn.....	7
1.1 Postnasjonalisme og litteratur som nasjonal identitetsmarkør	7
1.2 Hva er en nasjon?	9
1.3 Kulturell og nasjonal identitet	10
1.4 Norge og norsk identitet	11
1.5 Norsk litteratur er ikke nødvendigvis <i>norsk</i>	13
2: Skolelitteraturen	15
2.1 Norskfaget – før og nå	15
2.2 Læreplanenes relasjon til det nasjonale	16
3: Litteraturutvalget i nye lærebøker for norskfaget	20
3.1 Kunnskapsløftets læreverk	20
3.1.1 Gyldendal: Panorama	21
3.1.2 Aschehoug: Grip teksten	25
3.1.3 Cappelen Damm: Spenn.....	29
3.1.4 Samlaget: Tema.....	31
3.2 Oppsummering	37
4: Kunnskapsløftet: en ny skolekanon?.....	41
4.1 Den nye kanonen	41
4.2 Kunnskapsløftet-kanon	42
4.3 Reform 94: Endringer i det norske tekstutvalget.....	46
4.4 L97 og et internasjonalt perspektiv	48
Avsluttende refleksjoner	51
Litteratur.....	53
Vedlegg	57

Innledning

I det følgende vil jeg komme med et innlegg i den norske og nordiske kanondebatten, som i de senere år har fått ny aktualitet gjennom globalisering og postnasjonalisme. Jeg vil konsentrere meg om skjønnlitteraturen, og undersøke i hvilken grad postnasjonale strømninger og globalisering har fått spille inn på oppfatningen av hvilke tekster som utgjør norsk litteratur og litterær kanon anno 2010.

For å få et bilde av dette er det fruktbart å ta utgangspunkt i litteraturen som brukes i skolen, ettersom det er gjennom skolegangen at de aller fleste nordmenn gjøres kjent med det som regnes som Norges nasjonallitteratur. Skolen har tradisjonelt spilt en viktig rolle i defineringen av norsk litterær kanon, og særlig gjennom litteraturundervisningen i norskfaget. Bente Aamotsbakken, som har publisert en rekke avhandlinger om kanon i norsk skole, skriver at samtidig som skolens kanon henter sitt mønster fra den nasjonale kanon, fungerer det også slik at «de tekstene som blir kanoniserte i en skolekontekst, evner å påvirke den generelle kanon» (Aamotsbakken 2003: 6 f.).

Jeg vil i denne sammenhengen snakke om en *skolelitteratur*, som er det samlede skjønnlitterære tekstutvalget som er med i læreverkene for norskundervisning i videregående skole, og ut fra denne utlede en *skolekanon*, som utgjøres av de tekstene det er bredest enighet om at skal inkluderes i skolelitteraturen. Skolelitteraturen betegner altså et utvalg i seg selv, nemlig de tekstene det fra forlagshold synes sentralt å fremstille for alle norske skoleelever, mens skolekanon blir ytterligere spisset. Dette er særlig interessant når skolekanonen ses som representativ for den bakenforliggende størrelsen *nasjonallitteratur* eller *nasjonalkanon*, som utgjøres av de tekstene som holdes som de beste og «mest representative» innenfor et samlet norsk skjønnlitterært tekstkorpus.¹

I takt med at nasjonale grenser gradvis viskes ut, svekkes sammenhengen mellom nasjonalitet og identitet. En forfatter som er født i et annet land enn det hun eller han produserer sine litterære verker i, kan for eksempel vanskelig knyttes bestemt til kun én bestemt nasjonalitet. I Kunnskapsløftets læreplan, som jeg leser som et politisk dokument som gir uttrykk for nasjonale organers holdninger, står det i den generelle delen at utdanningen på bakgrunn av de nye kulturer som er representert i skolen, «må [...] formidle kunnskap om

¹ Jeg vil komme tilbake til definisjoner av kanon senere i innledningen.

² Den generelle delen av læreplanen er videreført fra Reform 94, og «utdyper det verdigrunnlag og menneskesyn som skal ligge til grunn for opplæringen» (Kunnskapsdepartementet 2006: 4). Jeg har fulgt pagineringen i pdf-utgaven som finnes på <<http://www.udir.no/Artikler/Lareplaner/Den-generelle-delen-av-lareplanen/>>, lastet ned 14.05.2010.

³ Jeg har forholdt meg til den oppdaterte læreplanen for norskfaget, som kom i 2008. Denne foreligger kun på

andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1993: 4).² Hvis det er et ideal at den norske nasjonallitteraturen speiler nasjonen Norge, slik Trond Berg Eriksen uttrykker det i utsagnet om at kanon er en «miniatyrtutgave av kulturen» (Berg Eriksen 1995: 13), er det vel også et poeng at det tas høyde for den postnasjonale tidsalder vi befinner oss i. Mitt utgangspunkt er derfor at norsk litteratur ikke nødvendigvis behøver å være *norsk* – i den tradisjonelle oppfatningen av betegnelsen. Jeg vil vise hvordan norskhet og norsk demografi har gjennomgått radikale endringer, og ta til orde for en revurdering av hva vi definerer som vår nasjonale kultur og litteratur på bakgrunn av dette.

Jeg vil dessuten trekke i tvil globaliseringens gjennomslagskraft hva angår skjønnlitteraturen. Gjennom moderne utvikling og teknologi er de nasjonale grenser åpnet på en slik måte at kulturelle uttrykk beveger seg friere enn noen gang. I Stortingsmelding nr. 14 (2008–2009) *Internasjonalisering av utdanning* heter det at «[i] en kunnskapspolitikk som tar utgangspunkt i det faktum at samfunnet i økende grad er flerkulturelt og internasjonalt, må internasjonalisering av grunnopplæringen i Norge gis økt prioritet». I Kunnskapsløftet gis det uttrykk for ambisjoner om internasjonalisering av norskfaget og en bredere kulturforståelse: Norskfaget skal etablere seg i «spenningsfeltet mellom [...] det nasjonale og det globale» (Kunnskapsdepartementet 2008: 1).³ Det som imidlertid har blitt resultatet, er en utvidelse av repertoaret som bærer preg av eurosentrisme og vestlig tradisjon.

Disse påstandene vil jeg underbygge gjennom en undersøkelse av tekstutvalget i fire læreverker for norskundervisning i videregående skole etter Kunnskapsløftet. Jeg vil finne ut hvilke tekster som holdes som sentrale for norsk kulturforståelse og identitet i 2010; hva som anses som den norske nasjonallitteraturen, slik denne er speilet i norsk skolelitteratur. Jeg vil vise hvordan fire forlag – Gyldendal, Aschehoug, Cappelen Damm og Samlaget – har vurdert Kunnskapsløftets anvisninger, og hvilke prioriteringer som har blitt gjort i utvalget av skjønnlitterære tekster som er inkludert i lærebøkene.

² Den generelle delen av læreplanen er videreført fra Reform 94, og «utdyper det verdigrunnlag og menneskesyn som skal ligge til grunn for opplæringen» (Kunnskapsdepartementet 2006: 4). Jeg har fulgt pagineringen i pdf-utgaven som finnes på <<http://www.udir.no/Artikler/Lareplaner/Den-generelle-delen-av-lareplanen/>>, lastet ned 14.05.2010.

³ Jeg har forholdt meg til den oppdaterte læreplanen for norskfaget, som kom i 2008. Denne foreligger kun på internett, og jeg har fulgt pagineringen i det nedlastbare dokumentet som finnes på <www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576>, lastet ned 11.05.2010.

Kanon

Hva som er god litteratur, er det umulig å gi noen fasit på. Hva som til enhver tid anses å være den beste litteraturen i en avgrenset periode og et definert geografisk område, er det imidlertid enklere å diskutere – noe som blir tydelig blant annet i de mange utkastene til en norsk nasjonalkanon som har kommet fra ulike hold de senere år. Oppfatningen av hva som er kanon, gir seg dessuten til kjenne i lister over pensum på grunnskole-, videregående og høyere utdanningsnivå. Kanon kommer i varierende grad også til syne i offentlige dokumenter som eksempelvis læreplaner, hvor offentlige instanser gir uttrykk for kvalitetsvurderinger og preferanser i rangeringen av norske elevers kjennskap til ulike genre, områder og epoker, og i enkelte tilfeller endog ulike forfattere.

Hva kanon er og skal være på et mer teoretisk plan, finnes det også en rekke svar på. Et klart skille går mellom en samfunnsmessig, representasjonsorientert og en mer en verkorientert og «estetisk» tilnærming. Harold Bloom representerer gruppen som støtter seg til sistnevnte, noe som illustreres i utsagnet «estetikk er etter mitt syn et anliggende for individet snarere enn for samfunnet» (2007: 24). På den andre siden har vi kanonteorier som i større grad kombinerer litteratur og politikk. Her finner vi for eksempel David Damrosch, som i teksten «World Literature in a Postcanonical, Hypercanonical Age» argumenterer for at vi skal utvide kanon ved å trekke linjer: «lines of connection across the conflicted boundaries of nations and of cultures, and new lines of comparison across the persisting divisions between the hypercanon and the countercanon of world literature» (2006: 52 f.). En annen politisk orientert kanoteoretiker er Hans Hauge, som argumenterer for en *avnasjonalisering* av litteraturen (1998: 79). Trond Berg Eriksen er en av mange som har påpekt at «det ikke-europeiske innslaget i norsk kultur [i våre dager er] så iøynefallende at det før eller siden bør komme til uttrykk i en fornyet litterær kanon» (1995: 9).

Det er viktig å understreke at de to tilnærmingene henger nært sammen; den ene ekskluderer ikke den andre. En kanon er helst bestemt ut fra *både* kvalitetsmessige kriterier og representativitet. Kanonbegrepet kommer som kjent fra gresk, og betyr *rettesnor* eller *målestokk*. I *Store norske leksikon* er kanon definert som «[e]t utvalg litterære verker innenfor en kulturkrets som gjennom tidene er blitt vurdert som mønstergyldige, og som leses i skoler, står sentralt i forskningen, er gjenstand for nye utgaver osv.».⁴ Berg Eriksens nevnte påstand om at «[k]anon er en miniatyrgave av kulturen, en essens eller et sammendrag» (1995: 13) får derfor gyldighet først når vi tilføyer et kriterium til: For å innlemmes i en nasjonal kanon,

⁴ <<http://snl.no/kanon/litteratur>>, lastet ned 14.05.2010.

må en litterær tekst – i alle fall tradisjonelt – også være *god nok* til at nasjonen ønsker å fremstille akkurat denne teksten som representativ for *sin* nasjonale kultur.

Postnasjonal nasjonallitteratur

I en nasjonalkanons tilfelle vil en av de viktigste grunnene til innlemmelse av en tekst ofte – i alle fall historisk – være nasjonsbygging og stimulans av en felles nasjonal identitetsfølelse som virker underbyggende for nasjonen som dominerende identitetsmarkør. Nasjonen defineres av Benedict Anderson i *Forestilte fellesskap* som «et forestilt, politisk fellesskap [som] blir oppfattet som både begrenset og suverent» (Anderson 1996: 19). Sentralt i Andersons argumentasjon står oppfatningen av *samtidighet* som forutsetning for nasjonalstatens gjennomslag som organisatorisk modell overhodet: «Forestillingen om en sosiologisk organisme som målbart beveger seg gjennom en homogen, tom tid, er helt analog med forestillingen om nasjonen» (1996: 37). Ut fra tilknytningsfaktorer som tilhørighet til et språklig fellesskap og deltakelse i ritualer som avislesing tar nasjonens innbyggere del i det *nasjonale* fellesskapet, og danner en *nasjonal* identitet.

I senere tid har imidlertid nasjonen og det nasjonale vært inne i en turbulent periode. Grensene mellom de forskjellige fellesskapene er i ferd med å viskes ut både på lokalt, nasjonalt og globalt plan, og vi har flere kultur- og språkfellesskap representert innenfor én og samme nasjon. En norsk tekst er ikke lenger forutsetningsvis norsk av opprinnelse, og den er ikke nødvendigvis skrevet på norsk. Den litteraturen vi tradisjonelt har inkludert i den norske litteraturhistorien, som hovedsakelig har bestått av enkelte dansk-norske, samiske, kvenske, norrøne og latinspråklige tekster, suppleres nå av tekster fra geografisk fjernere opphav og uten unionsforbindelser og lignende. Forbindelsen mellom individ og kultur forholder seg til andre fellesskap enn det nasjonale.

Nettopp derfor er det interessant å se hvilke tekster som får plass i det tekstkorpuset som i dag fremstilles som vår nasjonallitteratur i den norske skolen. For hvordan definere en nasjonal litteratur i en i økende grad flerkulturell nasjon, som dessuten i stadig større grad forholder seg til et globalisert verdenssamfunn? Vi insisterer fremdeles på en nasjonal oppdeling av litteraturen; hvordan fungerer dette når nasjonens grenser utad viskes gradvis ut gjennom deres stadig mer varierte demografi innad? Jeg vil undersøke hva som fremstilles som «vår» litteratur, og på hvilken måte skjønnlitteraturen får komme til orde i en globalisert kultur. Hvilke tekster har blitt innlemmet i læreboklitteraturen for å bidra til elevenes økte kulturforståelse og demonstrere *mangfoldet* i dagens Norge?

Metode

Et av spørsmålene jeg søker å besvare i denne oppgaven, er i hvor stor grad *vestlighet* er et krav som stilles til tekstene som er tatt inn i norskfaget. Jeg går ut fra en definisjon av «Vesten» som blant annet er inspirert av Harold Bloom, men der han har inkludert for eksempel Latin-Amerika i den vestlige verden – antakelig på bakgrunn av koloniseringshistorien – vil jeg være noe mer restriktiv. Statistisk sentralbyrå har publisert en artikkel om kategorien «vestlig», Even Høydahls «Vestlig og ikke-vestlig – ord som ble for store og gikk ut på dato», hvor disse termene kritiseres for de store skillene som i denne terminologien ignoreres innad i gruppene, og særlig i den svært varierte gruppen «ikke-vestlige». Av SSB foreslås følgende nye inndeling, frigjort fra de tradisjonelle betegnelse:

1. EU/EØS-land, USA, Canada, Australia og New Zealand

I EU- og EØS-land (med flere) inngår: Belgia, Bulgaria, Danmark, Estland, Finland, Frankrike, Gibraltar, Hellas, Irland, Island, Italia, Kypros, Latvia, Liechtenstein, Litauen, Luxembourg, Malta, Nederland, Norge, Polen, Portugal, Romania, Slovakia, Slovenia, Spania, Storbritannia, Sveits, Sverige, Tyskland, Tsjekkia, Østerrike og Ungarn, samt Andorra, Færøyene, Grønland, Monaco, San Marino og Vatikanstaten.

2. Asia, Afrika, Latin-Amerika, Oseania utenom Australia og New Zealand, og Europa utenom EU/EØS
Asia med Tyrkia, Afrika, Latin-Amerika, Oseania utenom Australia og New Zealand, og europeiske land utenfor EU/EØS.

I Europeiske land utenom EU/EØS inngår: Albania, Bosnia-Hercegovina, Hviterussland, Kosovo, Kroatia, Makedonia, Moldova, Montenegro, Russland, Serbia og Ukraina. (Høydahl 2008)

Min inndeling følger altså i noen grad Blooms, men med korrigeringer fra SSBs nyere og mer politisk oppdaterte sortering. Jeg vil imidlertid ikke følge sistnevnte slavisk, da eksempelvis Russland vanskelig kan ekskluderes fra den vestlige litteraturhistorien. Jeg vil heller ikke gå bort fra termen «vestlig», både fordi den fremdeles står sterkt på det litterære feltet og da den i denne sammenhengen er mer fruktbar enn den er problematisk: Det er nettopp dette skillet jeg vil undersøke i den nye norske skolelitteraturen.

Det er tidligere skrevet en hel del om kanon og tekst- og litteraturundervisning i skolen. Bente Aamotsbakken tar for eksempel i «Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse» (2003) for seg antologiutvalget etter Reform 94. Aamotsbakken arbeider ut fra en tese om at det finnes en «uskreven kanon» som styrer praksisen i norskfagsundervisningen, uavhengig av læreplanenes eksisterende eller ikke-eksisterende formaninger. Jeg vil gjøre bruk av Aamotsbakkens funn som sammenligningsgrunnlag for å vise hvordan denne uskrevne kanonen – og dermed også den skrevne – påvirkes av samfunnsendring.

Ved siden av å påvise en tendens til overvekt av tekster fra særlig siste del av 1800-tallet i antologiene og å knytte dette opp mot romantikken og nasjonsbyggingens storhetstid, samt å vie et kapittel til fremstillingen av realismen i norsk litteraturhistorie, har Aamotsbakken fokusert på kjønnsmønstre og genrefordeling i den nyere litteraturen som er tatt med. Dette er temaer jeg ikke vil behandle spesifikt; jeg vil konsentrere meg om fremstillingen av det nasjonale, slik Aamotsbakken dels gjør i sin avhandling. Selv om kjønn og genre selvsagt vil spille inn også her, vil ikke disse momentene få fremtredende plass i denne oppgaven. Det jeg imidlertid vil gi utstrakt plass, og som Aamotsbakken har utelatt, er tekster av ikke-norsk opprinnelse.⁵ Dersom norskfagets kanon reflekterer det norske samfunnet, vil det særlig være ut fra disse tekstene at man vil kunne trekke slutninger om postnasjonalistiske strømningers innvirkning på skolelitteraturen og -kanonen.

Min oppgave skiller seg også fra Aamotsbakkens forskning ved at jeg har valgt å innlemme i min oversikt også alle tekster som *omtales* i læreverkene, og å gjennomgå *hele* bøker, både språk- og litteraturstoff, ikke bare tekstantologiene. Jeg har jobbet ut fra en tanke om at kanon vel så mye er tekstene vi leser *om*, som de tekstene vi faktisk leser.

En annen interessant avhandling om dette temaet er Fred Arthur Asdals hovedoppgave «Fra litterær kanon til fagplan – fra fagplan til litterær kanon» fra 1998. Oppgaven har et noe annet fokus enn mitt, men berører fremdeles mye av det samme som jeg har kommet inn på i arbeidet med denne oppgaven, og jeg har derfor også inkludert Asdals observasjoner i det materialet jeg legger til grunn for sammenligning med mine funn. Mens Asdals prosjekt er å undersøke læreplaners styringsvilje og -evne fra 1959 og frem til L97 og hvorvidt man kan peke på en litterær kanon i grunnskolen, holder jeg meg til Kunnskapsløftet, en skolekanon for videregående skole, studieforberedende retning, og med et postnasjonalt, globaliseringsorientert perspektiv som nok i større grad er aktuelt i 2010 enn det var i 1998.

⁵ Jeg har, som Bente Aamotsbakken, regnet norrøne tekster som norske: «Studien gjør [...] intet skille mellom tekster som har sitt opphav på islandsk eller norsk grunn», skriver Aamotsbakken, og begrunner dette med at «nasjonsbegrepet i førmiddelalder og tidlig middelalder ikke kan relateres til dagens nasjonsbegrep, der faste landegrenser inngår» (2003: 5). Det samme gjelder norsk-samiske tekster: «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.» Selv om dette kan synes å være i strid med bestemmelsen om de norrøne tekstene, har Aamotsbakken fulgt denne inndelingen fordi «de samiske tekstene er av nyere dato og følgelig kan føres tilbake til nasjonal grunn» (Aamotsbakken 2003: 5). Tilsvarende har jeg kategorisert samiske tekster ut fra hvilken nasjon deres forfatter er født i. De fire forfatterløse samiske tekstene det ikke har lyktes meg å spore nasjonalt opphav til, har jeg plassert i kategorien «samisk», under forståelse av at dette er folkediktning, og således ikke stedfestet i samme grad som de øvrige tekstene. De to tekstene av Elen Johnsdatter Ucce og Johan Johnsen Aikiko er registrert som norske, da de er signert i henholdsvis Kautokeino og Nesseby.

1: Litteratur som nasjonalt fenomen i et postnasjonalt samfunn

1.1 Postnasjonalisme og litteratur som nasjonal identitetsmarkør

Til grunn for all skreven litteratur ligger språket. Boktrykkerkapitalismen spilte en viktig rolle i utviklingen av de ulike nasjoners respektive skriftspråk, og dermed for den tilknytning innbyggerne i et språkområde følte til *sitt* språk – og med tiden til *sin* nasjon. Benedict Anderson skriver at boktrykkerkunsten var med på å «låse» språkene i grammatikker og syntakser, og slik gjorde dem til «mekanisk reproduerbare skriftspråk som kunne spres gjennom markedet» (1996: 53). Samtidig som det oppstod en bevissthet rundt utbredelsen av ens eget språk, ble man oppmerksom på at det kun var en avgrenset gruppe, riktignok tidvis bestående av «hundretusener, eller millioner, som tilhørte dette språkområdet. Disse lesende kameratene som var forbundet gjennom skriftspråket, dannet i sin sekulære og egenartede synlige usynlighet kimen til det forestilte, nasjonale fellesskapet» (Anderson 1996: 54). Det språklige fellesskapet, manifestert i litteratur skrevet på folkespråkene, trådte dermed grunnen for de gryende nasjoner: «[S]amspillet mellom kapitalismen og trykketeknologien hadde en slik virkning på menneskenes skjebnesvangre språkmangfold, at det ble mulig å forestille seg en ny type fellesskap. Dette grunnlaget banet vei for den moderne nasjonen» (Anderson 1996: 55).

Det er altså ikke merkverdig at litteraturen har vært ansett som et nasjonalt fenomen. Den nasjonale litteraturen har i sin tur blitt benyttet pedagogisk, for å, som Hans Hauge skriver i «Ti teser om en post-national dansk litteraturhistorie», *nasjonalisere* nasjonens innbyggere. Hauge hevder videre at «[n]ationalismen tildækker forskellen mellem stat og samfund» (1998: 78), og argumenterer for at «en post-national litteraturhistorie [åbner] for muligheden af at etablere en forbindelse mellem litteratur og samfund», til forskjell fra «[t]idligere tiders tanker om litteratur og samfund», som «var om forholdet mellem litteratur og nation» (s. 79). Hauge tar til orde for en litteratur som ikke er underordnet nasjonen og nasjonale kategorier, men som er fristilt på linje med andre fag og vitenskaper: «Litteraturen skal befries fra nationsstaten» (ibid.). Han illustrerer det absurde i at litteraturen fremdeles kategoriseres etter nasjoner: «Vi ville finde det underligt at have et Institut for tysk kemi, italiensk geologi, russisk matematik; ja, endog amerikansk psykologi eller norsk musik. Det er alene sprog og litteratur, der endnu er opdelt nationalt [...]» (Hauge 1998: 80). En av grunnene til at denne inndelingen har blitt opprettholdt, er nok litteraturens *oppdragende* rolle: Etter at den mest intensive epoken med nasjonsbygging var overstått, og man hadde fått

etablert en egen norsk litteratur, har det vært et sentralt mål blant annet i norskundervisningen å *tradere* denne nasjonallitteraturen til alle nasjonens borgere. Dermed har den inntil ganske nylig fått holde seg relativt uforandret. Vår tids endringer i nasjonalstatenes strukturer virker imidlertid inn på litteraturens rolle i samfunnet, og gjør det naturlig å sette spørsmålsteget ved det etablerte.

Per Thomas Andersen skriver i «Kanon, litteraturhistorie og kulturpolitikk. Rapport fra Norge», en artikkel med utgangspunkt i den tyske sosiologen Ulrich Becks teorier, at «[p]ostnasjonale konstellasjoner styrer i økende grad utviklingen i vestlige land» (Andersen 2009).⁶ Beck hevder nemlig at «[t]he national outlook, together with its associated grammar, is becoming false. It fails to grasp that political, economic and cultural action and their (intended and unintended) consequences know no borders» (Beck 2007: 18).

Forklaringen bak nasjonens reduserte rolle ligger ifølge Andersen ikke bare i et stadig mer internasjonalsert verdenssamfunn preget av økte kommunikasjonsmuligheter, innvandring og grensekryssing, men også i den moderne tids globale utfordringer: «Det nye risikosamfunnet med klimatrusler og terrorfrykt, er et samfunn uten beskyttede steder. Den globaliserte økonomien viser hvor sårbare nasjonene er, og hvor liten makt politikere i realiteten har.» Dette globaliserte sivilsamfunnet har selvsagt en innvirkning på det nasjonale fellesskapet: Det blir vanskeligere å avgrense seg – og *sin nasjon* – fra ytre påvirkninger, og «makthavere som eventuelt vil lukke sitt land for innsikt utenfra, har en svært vanskelig oppgave. Økt mobilitet har ført til at forholdene i ulike deler av verden skaper nye folkevandringer som endrer gamle monokulturelle og homogene samfunn» (Andersen 2009).

Heterogenitet og kulturelt mangfold må kunne sies å være positive bivirkninger av verdenssamfunnets nyere utvikling. Likevel har ikke internasjonaliseringen og globaliseringen utelukkende positiv effekt. Andersen hevder at «[m]ellomnivået mellom det lokale og det globale – nasjonen – skrumper inn og får redusert betydning», og stiller spørsmål ved om «de nye postnasjonale konstellasjonene [setter] etablerte nasjoner i beredskap for tapsangst og identitetsfrykt, like mye som de inviterer til å se muligheter» (ibid.). En slik angst vil kunne resultere i et nytt, økt selvdefineringsbehov. Slik kan for eksempel den statsfinansierte danske *Kulturkanon*-lanseringen fra 2006 forstås (ibid.).

Nasjonal selvdefinering vil kunne ta flere former; den vil kunne påvirke en nasjon i kulturkonserverende retning, slik danskene er blitt beskyldt for, eller den kan medføre større

⁶ Per Thomas Andersens artikkel «Kanon, litteraturhistorie og kulturpolitikk. Rapport fra Norge» er under utgivelse i Erik Svendsen: *Kanon*, som kommer på danske Gyldendal i 2010. Artikkelen er derfor upaginert.

åpenhet i forhold til påvirkning fra andre kulturer både innenfor og utenfor egne landegrenser. Tilsynelatende medfører kulturell innflytelse «utenfra» i alle fall større bevissthet omkring «egen» kultur. Andersen påpeker også muligheten for at «det kulturelle feltet plutselig [blir] viktigere også for politikere simpelthen fordi det er lettere å utøve innflytelse på nasjonale, kulturelle institusjoner enn på den globaliserte verdensøkonomien» (ibid.).

1.2 Hva er en nasjon?

På dette stadiet i oppgaven kan det være på sin plass å gi en nærmere definisjon av nasjonsbegrepet. Jeg vil gå ut fra Benedict Andersons definisjon, som jeg har sitert innledningsvis, og forholde meg til nasjonen som nettopp en forestilling, et fellesskap basert på en gruppe individers opplevelse av å være en del av en større helhet. Jeg vil imidlertid også utfordre den, da den i et postnasjonalt, globalisert verdenssamfunn settes på prøve idet nasjonens grenser tøyes og mye av dens suverenitet mister betydning i nye, overnasjonale maktkonstellasjoner. Likevel kan det være fruktbart å se dette perspektivet som et resultat av eldre syn på hva nasjonen er.

Vi har tradisjonelt to diametrale nasjonsoppfatninger: den tyske og den franske, som jeg her vil la henholdsvis Johann Gottfried von Herder og Ernst Renan illustrere. Herder siteres som følger hos Anderson: «Denn *jedes Volk ist Volk; es hat seine National Bildung wie seine Sprache*» (Herder i Anderson 1996: 73f.). Hos Herder spiller nettopp språk, rase og lignende momenter en viktig rolle for nasjonal tilknytning. Herders og Tysklands nasjonalisme ligger til grunn for den romantiske oppfatningen av nasjonen, som hevder det finnes en slags *Volkgeist* eller *folkeånd* og noe organisk og *naturlig* i nasjonene og en nasjonal oppstykkning av verden.

Renan konkluderer i det klassiske foredraget «What is a Nation?» fra 1882 med at «[a] nation is a soul, a spiritual principle» (Renan 1990: 19). Han fortsetter med å beskrive hvilke to momenter som utgjør fundamentet for dette prinsippet: «One is the possession in common of a rich legacy of memories; the other is present-day consent, the desire to live together, the will to perpetuate the heritage that one has received in an undivided form» (ibid.). Hos Renan får tradisjonelle identitetsmarkører som rase, språk og religion minimal betydning for nasjonal tilhørighet; her fremheves viktigheten av en felles *historie* – «national memories» – samt et ønske blant nasjonens innbyggere om å fortsette denne historien. I fransk tradisjon er nasjonen noe *valgt*, noe politisk og kulturelt.

Vi har altså flere oppfatninger av hva som ligger i *begrepet* nasjon, og sikkert like mange tilnærminger til nasjonen som *fenomen*. At det nasjonale fellesskapet er konstruert, er imidlertid ingen radikal påstand. Anderson skriver endog at «alle samfunn som er større enn den opprinnelige landsbyens ansikt-til-ansikt fellesskap (og kanskje til og med disse), er forestilte» (Anderson 1996: 20). Det interessante i denne anledning er hvordan denne forestillingen er blitt konstruert på nasjonal basis, og hvordan den kontinuerlig opprettholdes. Jürgen Habermas skriver at nasjonalismen er «en form for kollektiv bevissthet som forutsetter en tilegnelse av kulturelle overleveringer som er filtrert gjennom historieskrivning og refleksjon. [...] Den er til en viss grad en konstruksjon, og det gjør at den i utgangspunktet er mottagelig for misbruk og manipulasjon fra politiske eliter» (Habermas 1994: 58). Nasjonens konstruerte karakter er altså det som gjør at ulike instanser – for eksempel utgivere og formidlere av nasjonens litteratur – virker inn på den nasjonale identitetsfølelsen.

1.3 Kulturell og nasjonal identitet

Allerede for 16 år siden skrev Thomas Hylland Eriksen i et av sine to bidrag til boka *Kan EU være demokratisk? Politisk identitet og legitimering i en ny tid* at «nasjonalstaten [ikke lenger kan] tas for gitt som fremste politiske maktfaktor» (1994: 17). Dramatiske politiske endringer, økonomisk og kulturell globalisering samt migrasjon har ifølge forfatteren «skapt en situasjon der det er blitt vanskelig å hevde at bare mennesker ‘med samme kultur’ lever innenfor en stat» (s. 17). Nasjonen er ikke lenger en entydig kategori; den er flersidig, og både dens indre vesen og rollen den spiller i relasjon til verdenssamfunnet, er stadig i endring. Dette har medført en naturlig forskyvning i individets forhold til nasjonen som identitetsmarkør.

Hylland Eriksen skriver at det foregår «en kontinuerlig *differensiering*, eller identitetsmessig oppsplitting, innenfor moderne samfunn», og at «[d]et er denne spenningen mellom tiltagende kulturell *likhet* på den ene side, og fremveksten av nye kulturelle *forskjeller* på den annen side, som er karakteristisk for vår tids dynamikk i europeisk kultur og identitet» (1994: 15). Forfatteren problematiserer hvilke elementer som spiller inn på individets identitet i et moderne Europa. Er det religion, klasse, nasjon – eller noe helt annet? «Denne type spørsmål finnes det ingen ‘objektive’ svar på», sier han; «ettersom identitet – tilhørighetsfølelse i vid forstand – defineres *innenfra*, av dem den gjelder for» (s. 16).

Nasjonen spiller likevel fremdeles en sentral rolle i vesteuropeeres identitetsfølelse. Hylland Eriksen understreker imidlertid viktigheten av å skille mellom *kulturell* identitet, som viser til «den samhørighetsfølelsen som skyldes en sterkt opplevd forestilling om felles

historie og kultur», og *politisk* identitet: «den samhörighetsfølelsen som skyldes erkjennelsen av et behov for felles løsninger på felles problemer» (1994: 18).

Forfatteren gir dessuten en definisjon av begrepet *kulturell identitet*, som bunner i at «man oppfatter seg selv som kulturelt lik med andre som deler denne identiteten». Det vil si at kulturell identitet er like konstruert som nasjonal tilhørighet: Det viktigste i opprettholdelsen av en fellesskapsfølelse basert på kulturell identitet er nemlig ikke at det eksisterer et *faktisk* fellesskap, men at medlemmene i fellesskapet «subjektivt opplever det slik og følgelig gjør symbolske markeringer av likhet innad og grenser utad» (Hylland Eriksen 1994: 19).

Denne siste observasjonen er helt sentral for min problemstilling i denne oppgaven: En typisk slik markering av en felles kulturell identitet vil nemlig være å nedfelle et utvalg litterære tekster i en nasjonallitteratur eller kanon. Og mens nasjonallitteraturer og nasjonale kanoner lenge har vært klart kontrasterte til hverandre – man har hatt en «norsk» kanon versus eksempelvis en fransk, engelsk, kinesisk eller gambisk – vil jeg i det følgende ta til orde for en åpning av disse for på den måten å reflektere den postnasjonale tiden vi lever i.

1.4 Norge og norsk identitet

«Hva innebærer det at noe er norsk?» spør Gudleiv Bø i *Å dikte Norge. Dikterne om det norske* fra 2006, og føyer til at spørsmålet ikke er så enkelt «når vi tenker på hvor internasjonalt det moderne Norge er blitt – med en stadig mer flerkulturell befolkning, med kulturimpulser fra mange land – fra turister og fra egne reiser – fra filmer, musikk, varer». Spørsmålet «Hvem er egentlig norsk?» er ikke noe lettere å besvare. «Er det fødelandet som avgjør? Eller er det kulturen en identifiserer seg med?» (Bø 2006: 9).

Dagens Norge er et mangefasettert samfunn. Per i dag er det mennesker bosatt her fra 216 ulike land og selvstyrte regioner. Til sammen er det over 552 000 personer – dvs. 11,4 prosent av befolkningen – bosatt i Norge som enten selv har innvandret, eller som er født i Norge av innvandrerforeldre. Av disse har om lag 257 000 bakgrunn fra Europa. Det er dessuten 199 000 som har bakgrunn fra Asia, 67 000 med bakgrunn fra Afrika og 18 000 med bakgrunn fra Sør- og Mellom-Amerika. 11 000 personer har bakgrunn fra Nord-Amerika og Oseania. De fleste innvandrerne i Norge har bakgrunn fra Polen, Sverige, Tyskland og Irak.⁷

Antallet innvandrere til Norge har vært økende: I 1865 var «1,2 prosent av befolkningen på 1,7 millioner født i utlandet, flertallet i Sverige. I 1920 hadde gruppa økt til

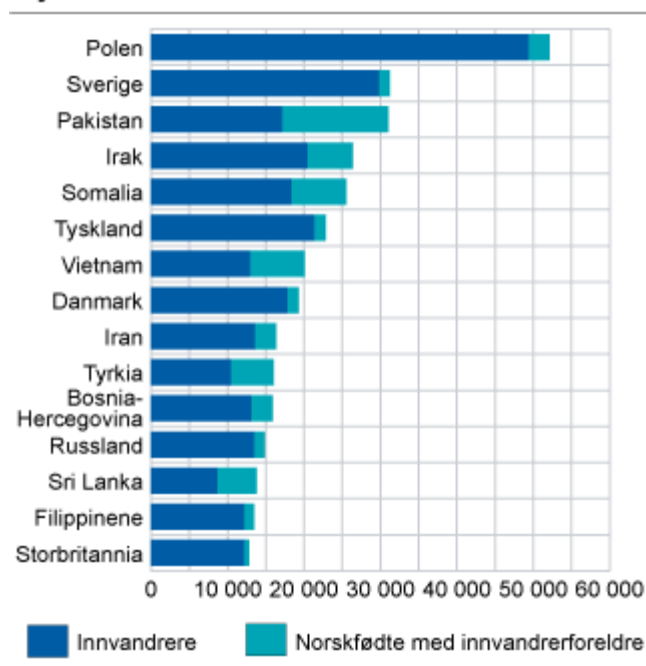
⁷ Samtlige tall og opplysninger i dette underkapittelet er hentet fra «Innvandring og innvandrere» på Statistisk sentralbyrås nettsider, <www.ssb.no/innvandring>, lastet ned 14.05.2010.

2,8 prosent. I mellomkrigstiden var det lite innvandring, og i 1950 var 1,4 prosent av befolkningen født i utlandet».

De siste femti årene er det ikke bare *antallet* innvandrere som har vært i endring: «Etter at det ble stopp for arbeidsinnvandring i 1975, er antall flyktninger fra land i Asia, Afrika, Latin-Amerika og Europa utenom EU/EØS økt. Med EU-utvidelsen har det skjedd en markant økning i innvandring fra EU-landene i det tidligere Øst-Europa.»

Følgende figur fra SSB kan gi et bilde av situasjonen i dag:

**De 15 største innvandrergroppene i Norge.
1. januar 2010. Absolutte tall**



Man kan analysere disse tallene ut fra ulike nasjonsteoretiske tilnærminger. Dersom kriteriet for å være norsk er at man er født her, eller at ens foreldre er født her, er det eksempelvis hele 11,4 prosent av landets innbyggere som ikke er norske. Retter man seg derimot etter den franske nasjonalismen, hvor nasjonen i større grad er noe *valgt*, forholder det seg imidlertid annerledes. Etter hvert som innvandrere oppnår statsborgerskap (ifølge SSB er andelen innvandrere med norsk statsborgerskap 35 prosent) eller på andre måter innordnes i det *rettssystemet* som er nasjonen Norge, blir de også rettmessige *borgere* med nasjonal tilhørighet her. I min oppgave vil jeg imidlertid ikke ta stilling til verken innvandringens juridiske implikasjoner eller de flerkulturelle bidragene til norsk kulturs *rettmessighet*. Jeg vil kun forholde meg til at disse gruppene *rent faktisk* er *representert* innenfor Norges grenser, og argumentere for at det faktum at «deres» kulturer blandes med og virker inn på «vår», er noe

norske kultur- og litteraturinstitusjoner – det være seg skoler, forlag eller statlige styringsorganer – bør ta innover seg når disse skal presentere et bilde av den norske nasjonalkulturen og -litteraturen. Som det heter i læreplanen: «Å se norsk språk og kultur i et historisk og nasjonalt perspektiv kan gi elevene innsikt i og forståelse for det samfunnet de er en del av. Internasjonale perspektiver i norskfaget kan bidra til å utvikle kulturforståelse, toleranse og respekt for mennesker fra andre kulturer» (Kunnskapsdepartementet 2008: 1). Sistnevnte må gjelde ikke bare mennesker i andre land og verdensdeler, men også mennesker fra andre kulturer som nå bor i Norge – og er en del av norsk kultur.

1.5 Norsk litteratur er ikke nødvendigvis *norsk*

En nasjons litteratur oppstår aldri i isolasjon; norsk litteratur er og vil alltid være påvirket av tekster og andre kulturelle og kunstneriske uttrykk produsert både innenfor og utenfor nasjonens grenser. Litteraturhistoriens store norske forfattere ville antakelig ikke skrevet som de gjorde, hadde det ikke vært for internasjonale strømninger og innvirkning fra forfattere utenfor Norges grenser.⁸ Inspirasjonen fra innad i nasjonen vil også – antakelig i økende grad – springe ut fra ulike kulturelle fellesskap som alle like fullt har sin tilhørighet innenfor den norske nasjonen. Det gjør ikke litteraturen mindre norsk at den blir mer *mangfoldig*.

En nasjonallitteratur er som nevnt en markering av kulturell identitet: Den er et konstruert uttrykk for en del av en nasjonal kultur, og et av elementene som bidrar til å stimulere fellesskapsfølelsen i nasjonen. En nasjonalkanon er ikke bare en konkret og fysisk oversikt over et utvalg tekster, men et uttrykk for en idé om at det finnes et uavklart antall tekster som på et eller annet vis er gode – og *nasjonale* – nok til å fungere representativt for det nasjonale fellesskapets samlede litteratur. Fra et politisk ståsted må man konkludere med at dersom en norsk nasjonallitteratur og litterær kanon i 2010 ikke også inneholder tekster fra andre land og nasjoner, på andre språk og fra andre deler av befolkningen enn den med etnisk norske røtter mange generasjoner tilbake, kan den heller ikke påstås å være representativ for nasjonen Norge.

Hans Hauge skriver i sine ti teser for en postnasjonal litteraturhistorie:

⁸ Stig Sæterbakken har formulert det slik: «Norway didn't produce Ibsen. A conglomeration of influences and impulses, and not the least a whole world of literature, produced Ibsen (including, I have to stress, a Norwegian influence, Norwegian literature). Just as our specific Norwegian values, as we like to think of them, have been created not in periods of isolation and autonomy, but in periods of massive influence, forced as well as chosen. Our *Norwegianess*, if such a thing exists, is something that has developed in a crossfire of external influences, right from the very start» (2006).

En ny dansk litteraturhistorie må omfatte litteraturer på mange sprog: Latin, dansk, norsk, (svensk/finsk), tysk, islandsk, færøsk, grønlandsk. I moderne tid er der skrevet dansk litteratur på engelsk (Blixen), og der er en ny litteratur på vej, skrevet af indvandrere og flygtninge, noget af det på dansk, andet ikke. [...] Dansk litteratur er *hybridlitteratur*. (Hauge 1998: 79)

Dette er direkte overførbart til norske forhold. Vi har imidlertid beveget oss tolv år frem i tid siden Hauges artikkel, og kravet om at litteraturen skrevet av innvandrere og flyktinger samt forfattere fra deres opphavsland skal få plass i norsk litteratur og kanon i dag, kan sies å ha enda større gyldighet i 2010. Slik hybridlitteratur, som ikke-norske tekster og tekster som skiller seg fra en tradisjonell oppfatning av «norsk litteratur», vil kunne bidra til to av læreplanens uttalte mål, nemlig formidling av *kulturforståelse* – både utover norske grenser og mellom mindre norske etniske kulturfellesskap – og at *identitetsutviklingen* til elever i norsk skole belyses av det faktum at Norge ikke er et monokulturelt land.

Kulturens rolle som nasjonalt fenomen er i endring. Dette tas det høyde for i nasjonenes utdanningsinstitusjoner, og særlig i morsmålsfaget, som tradisjonelt er et fag som rommer langt mer enn språkundervisning. I skolen gjenspeiles samfunnsmessig utvikling blant annet i revideringen av læreplaner for norskfaget, og dagens politiske føringer kan leses ut fra Kunnskapsløftets målsettinger hva angår litteraturundervisningen for elever i norsk videregående skole. Jeg vil, med bakgrunn i perspektivet Hauge anlegger i sine «Ti teser», argumentere for at disse ambisjonene gjennomføres også i praksis, det vil si i tekstene elevene faktisk møter og som fungerer som byggesteiner i deres kulturforståelse og identitetsutvikling. Med utgangspunkt i en forankring av litteraturens nasjonale tilhørighet i det samfunnet den springer ut fra, bør man i et nasjonallitterært utvalg ta høyde for samtidens politiske tilstander. Det at læreplanen setter opp også internasjonal litteratur som krav i norsk videregående skole, gjør kravet om ikke-norske tekster i skolekanon enda mer legitimt. Jeg vil dessuten ta til orde for at utvalget her ikke bare består av Vestens litterære kanon, slik den er nedfelt hos for eksempel Harold Bloom. Ideelt sett reflekterer en skolekanon etter mitt syn også de forbindelser Norge har til omverdenen i dag – blant annet ved å slippe til en større andel ikke-vestlig litteratur i litteraturundervisningen. Slik vil norskfaget kunne fortsette å speile Norge – som en nasjon i et postnasjonalt verdenssamfunn.

2: Skolelitteraturen

2.1 Norskfaget – før og nå

Norskfagets oppgave har ifølge Gudleiv Bø vært å «gi elevene en form for kollektiv sjølinnsikt» (2006: 11). En felles dannelsespakke, gitt gjennom skolen, underbygger en nasjonal identitet basert på fellesskapsfølelse mellom individene innenfor nasjonens grenser. Dette er helt i tråd med Benedict Andersons nevnte teori om samtidighet som kriterium for følelsen av nasjonal tilhørighet: Nasjonens innbyggere opplever en virkelighet som utspiller seg *samtidig*, og som dermed blir en *felles* virkelighet. På samme måte forholder alle norske skoleelever seg til den til enhver tid gjeldende læreplanen og det pensum den setter, uavhengig av hvor i Norge de befinner seg.

Etter at Kunnskapsløftet ble iverksatt høsten 2006, er samtlige forfatternavn fjernet fra *Læreplan i norsk*. Man har altså gått inn for å dekonstruere kanon slik vi har vært vant til å tenke den i skolen, og gir uttrykk for ambisjoner om åpenhet og et blikk som rekker utenfor norskegrensa. Samtidig har man overlatt en større del av definisjonsmakten til forlagene – i en tid da det ikke lenger eksisterer noen bred enighet verken om hva norsk litteratur og kanon egentlig *er*, eller hvilke tekster som skal inngå i den.

I Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*, som ligger til grunn for Kunnskapsløftet, kan vi lese om hvordan «[m]øtet mellom ulike kulturer og religioner innebærer både nye utfordringer og muligheter til å skape nye kulturinntrykk og utfordrer de tradisjonelle oppfatningene av Norge som ett homogent kulturfellesskap». Det nasjonale forsvinner altså ikke med globaliseringen – men det endrer karakter. Og det er ifølge den samme Stortingsmeldingen nettopp *skolen* som er «den arenaen der det nye mangfoldet i samfunnet kommer sterkest til uttrykk».

I Norge har vi hatt flere skolereformer som på ulike vis forholder seg til de endrede forholdene både i det nasjonale og det globale samfunnet. Per Thomas Andersen skriver i tidligere omtalte artikkel følgende om siste reform:

Kunnskapsløftet gjenspeiler et internasjonalt og flerkulturelt samfunn. Den nasjonale identitetspolitikken er langt svakere enn tidligere. Det er en plan som gjenspeiler den selvopfatning at «nasjonsbyggingens» tid er over. Den gjenspeiler heller ingen sterk angst for å miste nasjonal identitet. Nå vil man levere nødvendige kommunikasjonsredskaper og relevant kulturkompetanse til det fellesskap som staten Norge faktisk består av. Nasjonsbygging skal man studere som et historisk fenomen i landets utvikling. Det spesifiseres ingen nasjonal litterær kanon [...] (Andersen 2009)

Norskfaget skal ifølge læreplanen ikke lenger bare gi elevene en trygghet i forhold til en nasjonal identitet og fellesskapsfølelse; målet er dessuten å gi dem kulturell og kommunikativ kompetanse i en ny, postnasjonal verden. Vi har beholdt den tradisjonelle undervisningen i norsk litteraturhistorie, men innfører i tillegg et internasjonalt perspektiv og et utvalg tekster utenfra, og har dermed i noen grad avnasjonalisert litteraturundervisningen.

Fordi norskfaget er et såkalt *dannelsesfag*, stilles det dermed nye krav til hvilket bilde som tegnes av den nasjonale identiteten. Det heter i den nye læreplanen at «[n]orskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling», og de nye målene om at faget skal «etablere seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale» (Kunnskapsdepartementet 2008: 1), underbygger en forventning om at bildet som tegnes av nasjonen i norskfagsundervisningen, skal gjenspeile de flerkulturelle strømninger som preger det moderne Norge.

Hans Hauge hevder i ovennevnte artikkel at en ny dansk litteraturhistorie må forholde seg til landets EU-medlemskap, dets mange innvandrere og utlendinger, og dets fortid som imperial, multikulturell, flerspråklig stat. Han skriver at «[a]lle tre ting skjules af en national, ensproget litteraturhistorie» hvis «formål er og var at nationalisere børn og bønder» (Hauge 1998: 78), noe som har blitt gjort blant annet ved å ekskludere den ikke-danske og ikke-danskspråklige litteratur. Argumentene for avnasjonalisering av den danske litteraturen er overførbare til norske forhold – riktignok uten den imperiale fortiden, og med medlemskap ikke i EU, men i NATO, EØS, FN og verdenssamfunnet generelt.

Når man nå bevisst går inn for å innlemme «internasjonale» og «europiske» tekster i den nye læreplanen, ser jeg dette som symptomatisk for nasjonens endrede rolle. For kommer ikke den norske tilnærmingen til de endrede verdensforhold til syne nettopp i en skolelitteratur som inkluderer også ikke-norske bidrag, i hvem og hva vi innlemmer i vår «dannelsespakke», den litteraturen som fra stats- og forlagshold regnes som vesentlig for unge nordmenns identitetsutvikling?

2.2 Læreplanenes relasjon til det nasjonale

Vi har som nevnt hatt en rekke reformer i norskfaget i skolen, Reform 94 og Kunnskapsløftet har inkludert også videregående opplæring. Jeg vil i dette avsnittet derfor konsentrere meg hovedsakelig om dem. Først vil jeg bare påpeke at før endringene som ble innført i 1994, var tilstandene i norskfaget tilsynelatende ikke så annerledes fra hva de er i dag. Læreplanene anga ikke spesifikke forfattere og tekster som skulle gjennomgås i norskundervisningen, og

det ble dermed opp til andre instanser enn de statlige å avgjøre hvilken litteratur som skulle fremstilles for elevene i videregående skole.

Dette ble endret med Reform 94, hvor lister over forfattere som «skulle» eller «burde» leses, var konkret angitt fra departementshold. Om dette skiftet i definisjonsmakt gjorde særlig utslag i praksis, er likevel tvilsomt. Bente Aamotsbakken har som utgangspunkt for sin undersøkelse «Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse» 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*. [...] 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. (Aamotsbakken 2003: 2, min utheving)

Til tross for enigheten om en uskreven kanon ble det ved skolereformen i 1994 innført en rekke relativt strenge retningslinjer for faglig opplegg.⁹

Grunnene til at læreplanen på 1990-tallet dreiet i en slik styrt retning, kan være mange. Én mulig årsak som kan være interessant å nevne i denne sammenheng, er den som ble brukt for å begrunne den nevnte *Kulturkanon* i Danmark: «Læreplanene fra 1990-årene bygde på en politisk visjon om å gi befolkningen tydelige felles referanser», skriver Per Thomas Andersen. «Norskfagets overordnede mål var nå tydelig preget av en håndfast identitetspolitikk. Faget skulle ‘utvikle en trygg nasjonal identitet’» (2009). Derav de mange kravene i forbindelse med den norske litteraturen, mens læreplanen kun krevde at elevene *i noen grad* inkluderte tekster fra «verdenslitteraturen» – et begrep som ofte har vært offer for en fortolkning som har resultert i en orientering rundt den *vestlige* delen av verdens litteratur.¹⁰

Når man ved siste skolereform har valgt å gå bort fra den normerende linjen fra 1994, er det ut fra en annen bakgrunn enn den som muliggjorde bruken av tilsvarende vage læreplaner på 1960-, 70- og 80-tallet. Andersen forklarer de manglende pensumspesifiseringene fra denne tiden med at «uttrykk som den litterære arv var tilstrekkelig tidligere, kort og godt fordi det rådet stor enighet om hva som var Norges litterære kanon»

⁹ Hvilke forfattere som var med i oversikten over hva elevene «skulle» og «burde» lese, kommer jeg tilbake til i kapittel 4.

¹⁰ Dette er for eksempel en av kritikkene som møtte Haarberg, Selboe og Aarseths *Verdenslitteratur – Den vestlige tradisjonen* (2007). Torsten Pettersson skriver i Norsk Litteraturvitenskapelig Tidsskrift at «[s]om en första reaktion kan jag då notera att den glädje man känner över det slutförda projektet och den vackra volymen grumlås av titeln [...] Det vore en bra benämning för en del i ett flerbandsverk som, med olika undertitlar, faktiskt täckte hela världen. Men då inget sådant projektupplägg aviseras står vi inför den gammaldags etnocentriska olaten att det västerländska – och till största del det europeiska – betecknas som hela världen» (2007: 138).

(2009). Det var ikke noe behov for å spesifisere hvilke tekster som var kanoniseringsverdige, ettersom «læreplaner uten kanon kulturpolitisk sett [er] noe annet på 2000-tallet enn de var på 1970- og 1980-tallet. Mellom disse periodene ligger fremveksten av forestillinger om en globalisert verden og utviklingen av en ny type flerkulturelt samfunn i Norge» (ibid.).

Det er blant annet disse samfunnsendringene som reflekteres i Kunnskapsløftets læreplan. Planen for norskfaget følger en firedelt struktur, med hovedområdene «muntlige tekster», «skriftlige tekster», «sammensatte tekster» og «språk og kultur». Det er særlig i sistnevnte at internasjonaliseringssambisjonene i den nye læreplanen kommer til syne: Blant annet skal elevene etter første år på videregående skole kunne «vurdere fortellemåter og verdier i et representativt utvalg samtidstekster sammenlignet med tekster fra norrøn og samisk litteratur, myter og folkediktning fra flere land» og «forklare flerspråklighet og gi eksempler på hvordan språklig og kulturell samhandling kan bidra til språklige endringer og kulturell bevissthet» (Kunnskapsdepartementet 2008: 10 f.). Etter det andre året skal de være i stand til å «gjøre rede for viktige utviklingslinjer og noen sentrale forfatterskap i norsk og europeisk litteratur fra middelalderen til og med romantikken og denne litteraturens forhold til øvrig europeisk kulturhistorie», «forklare hvordan ulike forestillinger om det norske ble skapt i sentrale tekster fra 1800 til 1870», «forklare hvordan litteratur og andre kunstuttrykk i og utenfor Norge har påvirket hverandre de siste århundrene», «drøfte fellesskap og mangfold, kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et bredt utvalg av norske og utenlandske samtidstekster i ulike sjangere» og «drøfte sider ved norsk språkpolitikk og kulturutvikling i et globaliseringsperspektiv» (s. 11 f.). Etter tredje år er et av målene at elevene skal kunne «gjøre rede for den modernistiske tradisjonen i norsk og internasjonal litteratur fra siste halvdel av 1800-tallet til i dag» (s. 12).

Utgangspunktet er et ganske annet enn i planen fra 1994. Fokus er vendt utover, og norske elever skal forstå seg selv og «sin» kultur ikke bare ved å lese «egne» forfattere, men også i et perspektiv utenfra. Som Per Thomas Andersen hevder, speiles den samfunnsmessige utviklingen altså i det minste i *planene for norskfaget*. Et uttalt mål i læreplanen er nettopp «språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring» (s. 7). I forhold til språk og kultur-delen av norskfaget understrekes at dette «dreier seg om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, men med internasjonale perspektiver» (s. 9). Disse idealene, som samtidig, men i ulik grad, vektlegger nasjonal arv og internasjonal innflytelse, må unektelig kunne sies å gi uttrykk for en generell politisk tilnærming til det moderne, postnasjonale samfunn.

I Jonas Bakkens artikkel «Framveksten av det flerkulturelle norskfaget» gjennomgås norskfaget i den videregående skolen «slik dette framstår i Læreplanverket fra 1975, Reform 94 og Kunnskapsløftet». Bakken fremstår som svært positiv til den nyeste læreplanen:

Vår tids norskfag kan på ingen måte kalles et monokulturelt fag. Det er ikke lenger slik – om det noen gang har vært det – at norskfaget introduserer elevene for et norsk språk, en norsk litteratur og en norsk kulturarv som er felles for alle landets innbyggere. Norskfaget har tvert imot blitt et flerkulturelt fag, og det har blitt et flerkulturelt fag på to måter: For det første erkjenner nå læreplanen at vi innenfor nasjonen Norge har en rekke ulike språk, litteraturer og kulturtradisjoner, som alle har sin rettmessige plass i norskfaget. For det andre *inkluderer norskfaget nå også språk, litteratur og kultur fra områder utenfor Norges grenser*. (Bakken 2008: 16, min utheving)

Samtidig er det viktig å ha in mente forskjellen mellom plan og realitet. Staffan Selander og Gudrun Skjelbred skriver i *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring* (2004) at lærebøkene fortsatt spiller en viktig rolle i planleggingen av undervisningen, «ikke minst fordi lærebøkene konkretiserer de kunnskapsmål som ulike kurs omfatter. Det er sjeldnere at lærere planlegger ut ifra læreplanen» (Selander og Skjelbred 2004: 23). Dette fremgår også av evalueringen av L97, hvor man fant at læreboka var nesten like viktig som læreplanen i lærernes produksjon av halvårs- og årsplaner, samt at læreboka så ut til å være viktigere enn planen når det gjaldt undervisningens innhold og temaer (ibid.). Hvorvidt norskfaget faktisk inkluderer «språk, litteratur og kultur fra områder utenfor Norges grenser», blir altså i høy grad opp til lærebokprodusentene å avgjøre. Jeg vil derfor anta at det er et reelt skille mellom de ambisiøse målsettinger Kunnskapsløftet angir, og hva norskfaget faktisk *er*.

I neste kapittel vil jeg undersøke i hvilken grad de ulike læreverkene i norskfaget har tatt hensyn til den nye læreplanens målsettinger, ut fra en antakelse om at dette kommer til uttrykk i det tekstutvalget som er tiltenkt litteraturundervisningen i norskfaget. Spørsmålet blir om Per Thomas Andersens påstand om at den nye læreplanen «er en plan som gjenspeiler den selvoppfatning at ‘nasjonsbyggingens’ tid er over» (2009) får gyldighet også når det kommer til gjennomføringen av den. Hvordan er forholdet mellom plan og realitet? Har det skjedd noen radikale endringer med tanke på hvor stor andel av verkomtalene som forbeholdes de klassiske «store» norske forfatterne? Er utvalget internasjonale tekster tilfredsstillende i forhold til ambisjonene om internasjonalisering; rekker det utvidede perspektivet lenger enn til Europas eller Vestens ytre grenser? Inkluderer verkene tekster som avspeiler Norges demografiske forhold? Jeg vil i de to neste kapitlene undersøke om det stemmer som Andersen hevder, at «[d]et som skjer med de nasjonale fagene speiler på mange måter det som skjer med nasjonene» (ibid.).

3: Litteraturutvalget i nye lærebøker for norskfaget

3.1 Kunnskapsløftets læreverk

Jeg har i forrige kapittel lest statlige beslutninger og reformer som symptomatiske for en tendens i vår tid, som reaksjoner på samfunnsmessige endringer, og sett gamle og nye læreplaner i lys av deres funksjon som politiske, strategiske dokumenter som forlag og forfattere må ta i betraktning i forbindelse med produksjonen av nye læreverk for norskfaget. Kunnskapsløftets vage læreplan gjør imidlertid at lærebokforfatterens og forlagens beslutninger i forhold til selve innholdet i læreverkene vil være utslagsgivende for fremstillingen av norsk litteratur generelt og kanon spesielt. Lærebøkens innhold er som nevnt fremdeles avgjørende for hvilket stoff lærere presenterer elevene sine for. Det blir derfor i høy grad opp til lærebokprodusentene å avgjøre hva som er «det viktigste»; det norske skoleelever bør gjøres kjent med. Dermed får lærebøkene desto større innflytelse på kanoniseringen av norsk – og, som følge av «åpningen» av faget, internasjonal – litteratur i Norge.

Jeg vil studere de fire verkene som er utgitt på forlagene Gyldendal (*Panorama*), Aschehoug (*Grip teksten*), Cappelen Damm (*Spenn*) og Samlaget (*Tema*) med tanke på bruk i norskundervisningen i videregående skole, studieforberedende retning. Mitt fokus vil ligge på det skjønnlitterære tekstutvalget som er gjort i disse læreverkene. Jeg vil undersøke bildet norske forlag tegner av norsk nasjonalkultur og -litteratur i dag, og i hvilken grad forsettene i den nye læreplanen for norskfaget gjennomføres; hvorvidt utvalget av tekster elevene i videregående skole skal gjøres kjent med, faktisk gir dem «mulighet til å utforske og oppleve både gode norske forfattere og forfattere fra verdenslitteraturen» (Kunnskapsdepartementet 2008: 3).

Alle læreverkene jeg undersøker, består av tre bøker, en for hvert årstrinn. Aschehoug har i tillegg i 2009 gitt ut *Tekstbanken*, en egen tekstsamling som går på tvers av de tre andre. Ettersom alle verkene også har nettsteder, og det ofte vises til tekster som kan finnes her eller andre steder utenfor bøkene, har jeg imidlertid måttet trekke en grense. Derfor er *Tekstbanken* og alle andre tilskudd til læreverkene ekskludert; jeg har kun studert de fire forlagenes respektive *lærebøker*. Alle henvisninger til tekster som ikke er tatt med her, enten i form av omtale eller gjengivelse av eller utdrag/sitat fra teksten, er derfor utelatt. Dersom eksempelvis en oppgave i en av bøkene instruerer elevene til å lese en tekst i tekstsamlingen på nettstedet, eller andre steder utenom boka, er også dette utelatt. Utover det er alle skjønnlitterære tekster

som er representert i læreverkene, enten i en omtale, en illustrasjon eller i en gjengivelse av enten hele teksten eller utdrag/sitat fra den, registrert og ført inn i tabellen som følger som vedlegg til oppgaven.¹¹

Jeg vil finne ut hvordan forlagene har vurdert ulike aspekter ved læreplanen i forhold til egne prioriteringer. Det er spesielt interessant å undersøke hvordan forlagene har prioritert der Utdanningsetaten *ikke* har lagt noen føringer. Jeg vil derfor undersøke hvordan forlagene har valgt ut hvilke tekster og forfattere som har fått komme med i læreverkene. I denne sammenhengen har jeg benyttet meg av bøkens paratekster. Særlig nyttig har det vært å studere forord og forlagsnettsider som omtaler verkene, og også det som sies om tekstutvalg og lignende på læreverkens egne nettsteder.

3.1.1 Gyldendal: Panorama

Panorama-bøkene har ingen forord, kun en slags lister over innholdet som noe mer utdypende enn de vanlige innholdsfortegnelse beskriver komponentene bøkene er bygget opp av. På nettstedet til Gyldendals læreverk er det imidlertid langt mer informasjon. Her skriver forlaget om tekstutvalget i *Panorama* VG1 at «[t]ekstene i tekstsamlingen er valgt ut fra ulike kriterier, men det er overordnet at de skal representere det tekstmangfoldet som omgir elevene. I tillegg skal tekstene fungere godt i forhold til krav læreplanen setter og sammen med lærestoff i boka».¹² Det gis så en rekke forslag til tekster som av ulike grunner «kan gi leseglede», før læreverkets produsenter går videre til å liste opp følgende kriterier for utvalget:

1. Bredt utvalg av sjanger-eksempler
 1. Sakprosa: Mange artikkeltyper, to typer reportasje, flere kåserier
 2. Ulike noveller [...]
 3. Romanutdrag: science fiction, underholdning, ungdomsroman, voksenroman – kan gi lyst til å lese resten?
 4. Lyrikk: både frie vers og bundet form, gjenkjennelig og rart, nytt og litt gammelt
 5. Drama: ulike typer
2. Det mye leste (eks. avissjangerer, underholdning) og det mindre leste (norrøn litteratur, myter).
3. 'Vurdere verdier': eks. mange myter om det onde, vandrehistorier og eventyr der verdier og/eller moral er tydelig. Kan leses sammen med samtidslitteratur.
4. Intertekstualitet: eksplisitt [...] og implisitt.

¹¹ Jeg har gjennomgått et relativt stort materiale; alt i alt utgjør de fire forlagenes lærebøker tolv omfangsrike bøker. For å avgrense materialet til en håndterbar størrelse, og for å kunne si noe produktivt om funnene jeg har gjort, har også jeg måttet foreta et utvalg. Min oversikt tar eksempelvis kun utgangspunkt i *skjønnlitterære tekster*, og ikke forfatterskap generelt. Innenfor det skjønnlitterære finnes det flere «nyanser av fiksjon», og i enkelte tilfeller har jeg måttet ta beslutninger om teksters genretilhørighet som ikke umiddelbart har vært selvsagte. Jeg har også måttet jobbe med min egen verkdefinisjon. Se nærmere forklaring i vedlegg.

¹² Dette og øvrige sitater knyttet til VG1-utvalget er hentet fra «Guide til tekstsamlingen», <mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=7174&document=36945>, lastet ned 14.05.2010.

5. Samme tema i flere tekster: Kjærlighet, vold, foreldre og barn, oppvekst osv. [...] Temalesing kan kombineres med å vurdere verdier og fortellemåter og sammenlikne m. eventyr, myter, norrøn litteratur. Mange forslag i oppgavene til tekstene.

Det listes dessuten opp en rekke temaer som gjennomgås i boka, samt forslag til tekster som kan plasseres under disse temaene. Ingen av tekstene som foreslås her, er ikke-norske eller ikke-vestlige.

Kriteriene er noe mindre omfattende for VG2-boka. Også her innledes det med at tekstene er valgt ut fra ulike kriterier, men at det overordnede er at de skal være representative for det mangfoldet av tekster elevene er omgitt av. Dessuten skal tekstutvalget også på andre årstrinn være tilpasset læreplanen: «I tillegg skal tekstene fungere godt i forhold til krav læreplanen setter, for eksempel ‘ta stilling til spørsmål tekstene tar opp’ eller ‘reflektere over språk og innhold’». ¹³ Videre tilbyr tekstsamlingen «et utvalg sentrale norske tekster fra middelalderen fram til 1870» og «representanter for europeisk litteratur».

Lærebokprodusentene hos Gyldendal har «forsøkt å finne tekster som kan gi leseglede, men også brukes i arbeid med lærestoffet». I tillegg foreslås både ulike tekster og varierte måter å arbeide med tekstene på i oppgavene i boka. Forlaget opplyser om at tekstene i tekstsamlingen er «ordnet etter *sjanger, og kronologisk innenfor sjangeren*», men fremholder samtidig at samlingen også «innbyr [...] til tematisk lesing eller lesing med vekt på intertekstuelle referanser».

Når vi kommer til tekstutvalgs-kriteriene for VG3-tekstsamlingen, er forlaget igjen mer spesifikke. Her tilføyes eksempelvis at tekstene skal representere «det tekstmangfoldet som omgir elevane, både av eldre og nyare dato». Tekstene skal også samsvare med læreplankravene, samt fungere godt sammen med bokas øvrige lærestoff. Det opplyses videre om at en del tekster fra før 1870 ikke er trykket, da disse er «relativt lette å finne gjennom lenker på nettet». Jeg finner likevel ikke store forskjeller forlagene imellom hva angår antallet tekster fra før 1870 som er tatt med i bøkene, og som nevnt vil jeg gå ut fra at omtale av en tekst også bidrar til kanoniseringen av den. Jeg vil også minne om Selander og Skjelbreds *Pedagogiske tekster* (2004), hvor forfatterne har kommet frem til nettopp *lærebøkernes* viktige rolle i struktureringen av norskfaget. Dette betyr at dersom Gyldendal velger ikke å trykke (eller omtale) en tekst i sine norsklærebøker, velger de indirekte å gjøre den mindre sentral i skolekanon.

¹³ Dette og øvrige sitater knyttet til VG2-utvalget er hentet fra «Hvordan bruke *Panorama?*», <mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=6722&document=35127>, lastet ned 14.05.2010.

Også her foreslås en rekke tekster som kan «gi lese glede» ut fra ulike kriterier. Deretter følger en liste som ligner på den fra VG1. Følgende kriterier har ifølge forlaget vært utslagsgivende for tekstutvalget i *Panorama VG3*:

For det første lover forlaget et bredt utvalg av *genreeksempler*. Sakprosa, ulike episke tekster, lyrikk og drama skal være med. Dessuten skal tekstene representere ulike *litteraturhistoriske epoker*. De ulike «epokene» er her realismen, naturalismen, tidlig europeisk modernisme, norsk nyromantikk / tidlig modernisme, europeisk modernisme, modernistisk lyrikk, individ og samfunn på 1930-tallet, norsk eksperimenterende prosa, engasjert lyrikk, postmodernisme, samtidslyrikk og internasjonale salgssuksesser (her nevnes som eksempel Khaled Hosseinis *Drageløperen*). Dessuten oppgis at «[s]amtidslitteraturen er breid representert med ulike tendensar».¹⁴

Punkt tre begrunner at forlaget har gitt plass til «filmatisert litteratur», som «[k]an brukast som grunnlag for å ‘sammenligne og vurdere tekster som overføres fra ett medium til et annet’». (Her gjentas *Drageløperen* som ett av fire forslag.) Punkt fire er *intertekstualitet*. «I prinsippet har alle tekster spor av andre tekster», står det her, før det angis en liste med forslag til «[e]ksempel på eksplisitte intertekstuelle referansar». Punkt fem er *sangtekster* eller *lyrics*, og punkt seks er *tekster på ulike språk*. I sistnevnte punkt nevnes Nils-Aslak Valkepää, Bob Dylan, Leonard Cohen, Karin Boye, Edith Södergran, Cornelis Vresvijk, Kare Blixen og Helle Helle. Her er altså samisk, engelsk, dansk og svensk tatt med.

I punkt syv er det *tekstenes tema* som er sentralt for å få plass i tekstsamlingen. Dette kan ikke bare ha vært et enkelt kriterium å forholde seg til, noe også forlaget innrømmer: «Ein del tekster er plassert under fleire tema. Kva som er tekstens tema kan vere eit tolkingsspørsmål.» Noen av temaene som nevnes, er krig, liv og død, engasjert/politisk diktning, kjønnsroller, forelskelse og kjærlighetsforhold, ekteskap, møte mellom mennesker, vennskap/samhold, barndom og oppvekst, innenfor og utenfor, voksne og barn, identitet, kulturmøter, fremmedgjøring/ensomhet, tiden og historien, det evige vs. det forgjengelige, det onde og det gode, fiksjon eller fakta, metadiktning, fattig og rik, byen som motiv, kulturkritikk og verdier, synspunkt og aktualisering.

Til hvert tema er det foreslått tekster. Alt i alt er det her 139 oppføringer, hvor flere av tekstene gjentas under ulike tema. Haddy N’jies «Vil du bytte liv med meg?» er en av få tekster hvis forfatter har røtter fra utenfor både Norges og den vestlige verdens grenser

¹⁴ Dette og øvrige sitater knyttet til VG3-utvalget er hentet fra «Guide til tekstsamlinga», <mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=7420&document=38051>, lastet ned 14.05.2010.

(hennes far er fra Gambia, moren fra Norge). Denne befinner seg et sted i mellomsjiktet mellom novelle og sakprosa, og er plassert under både kjønnsroller, innenfor og utenfor, kulturmøter og fattig og rik. Sammen med norsk-irakiske Walid Al-Kubaisis tekst «På spor av sirener», et innlegg trykket i *Dag og tid* 17. august 2007 som er kategorisert under kulturmøter, utgjør N'jies tekst dermed fire av de fem «ikke-norske» eller «ikke-vestlige» forslagene.

En observasjon som kan være interessant å nevne, er at ingen skjønnlitterære tekster fra utenfor Norge eller Vesten er med i denne listen. Jeg tillater meg også å påpeke at dette utvalget neppe kan sies å være representativt for «mangfoldet» elevene er omgitt av, det være seg tekstlig eller menneskelig. Likevel er dette kun forslag, og bøkene rommer mer enn listen.

På min liste over skjønnlitterære tekster i *Panorama*-bøkene er ingen av de to nylig omtalte forfatterne med, da disse faller utenfor mitt kriterium om skjønnlitteraritet. Jeg har telt 789 tekster totalt, hvorav 580 er norske, og 43 er fra andre nordiske land. Til sammen er 623 av de registrerte tekstene altså nordiske. 147 av tekstene er skrevet av forfattere fra øvrige europeiske/vestlige land. En av tekstene er av en forfatter som er innvandret fra Iran til Frankrike, Marjane Satrapi, og Khaled Hosseini, forfatter av *Drageløperen*, er opprinnelig afghansk, men nå bosatt i USA. Begge disse teller jeg her som ikke-vestlige.¹⁵ Tre tekster, alle sammen dikt fra rundt 600-tallet, er japanske: to av Matsuo Basho og et av Masajide. Vi finner dessuten, i samsvar med læreplankravet om folkediktning fra flere land, fire eventyr fra henholdsvis Tyrkia, Eritrea, Sri Lanka og Liberia, samt eventyret om Askepott, som, til tross for sin vestlige forankring i våre dager, kan spores til Kina.

Det er altså forholdsvis få av tekstene som er skrevet av ikke-vestlige forfattere på forfatterens eget språk. Likevel er det momenter som taler for at *Panorama*-bøkene oppfyller læreplanens internasjoniseringskrav. Her kommer særlig de tekstene som er skrevet i Norge av forfattere med røtter fra ikke-vestlige land, såkalte *bindestreksforfattere*, inn.¹⁶ Til sammen finner jeg i *Panorama*-bøkene ni slike oppføringer av fem ulike forfattere som skriver på norsk i Norge, men som likevel representerer noe nytt i norsk skolekanon: fem tekster (to diktsamlinger og tre dikt) av norsk-ugandiske Bertrand Besigye, et dikt av norsk-tyrkiske Sükrü Bilgic og to av norsk-kinesiske He Dong, og en roman av norsk-pakistanske Nasim

¹⁵ Dette med «eksilforfattere» og hvor de «hører hjemme», er en kjempedebatt som allerede har fylt en rekke både avhandlinger og bøker. En videre drøfting av dette faller imidlertid utenfor denne oppgavens rammer.

¹⁶ Med bindestreksforfattere mener jeg forfattere som enten er innvandrere av 1. eller 2. generasjon eller som har en forelder som har opprinnelse fra et annet land enn det forfatteren selv er bosatt i og skriver fra.

Karim.¹⁷ Disse nye norske tekstene representerer et viktig aspekt ved vår tids verdensbilde. Hans Hauge skriver som nevnt i tidligere omtalte artikkel at «der er en ny litteratur på vej, skrevet af indvandrere og flygtninge, noget af det på dansk, andet ikke. [...] Dansk litteratur er *hybridlitteratur*» (1998: 79). Denne tendensen er tydelig også i Norge.

3.1.2 Aschehoug: Grip teksten

Til forskjell fra Gyldendal har Aschehougs læreverk et tilhørende nettsted som ikke er åpent for alle, men som til gjengjeld fremstår som mer gjennomarbeidet og informativt. Jeg har fått tilgang til nettstedet, og dermed til en hel del informasjon om hvordan lærebokprodusentene har tenkt og gått frem i prosessen med tekstutvalg i forhold til de krav som stilles i læreplanen. På lærerressurssidene har forlaget lagt ut dokumenter om hvordan læreplanen har blitt fortolket.

Fire utfordringer i læreplanen har fått «konkrete svar» i *Grip teksten VG1*, og disse er «et utvidet tekstbegrep, sammenlikning og sammenheng framfor kronologi, vekt på ferdigheter og deltakelse og internasjonalt og flerkulturelt perspektiv».¹⁸ I min oppgave er siste punkt det mest interessante, og om dette skriver nettstedet at det internasjonale perspektivet kommer frem på flere måter: I tillegg til at kapittelet om språk «har et utpreget internasjonalt perspektiv, der norsk språk og språkssystem blir presentert i forhold til andre språk i Norge og andre nordiske språk», foreligger et «[f]lerkulturelt perspektiv underveis: I kapitlene om sjangrer og om litteratur i samtid og fortid er det flerkulturelle perspektivet integrert ved at *tekster og uttrykk fra mange kulturer får plass ved siden av norsk tekstkultur*» (ibid., min utheving).

Det dreier seg altså tilsynelatende mer om språk og «kultur» i videre forstand enn bare tekster og litteratur. Likevel skal «tekster og uttrykk» fra mange kulturer få plass i boka. Dette aspektet dukker også opp under punktet «Sammenlikning og sammenheng framfor kronologi», som oppfordrer til et brudd med tradisjonell historisk-biografisk metode til fordel for en komparativistisk tilnærming til stoffet:

I læreplanen for Vg1 er sammenlikningsaspektet særlig tydelig: Kunne vurdere fortellemåter og verdier i et representativt utvalg samtidstekster, sammenlignet med tekster fra norrøn og samisk litteratur, myter og folkedikting fra flere land. Dette læreplanmålet er løst i kapittel 8 Tekster i samtid og fortid som bl.a. ser på fortellemåter og verdier i samtid og fortidas tekster. For å konkretisere gir boka en omtale av fire temaer i litteratur fra ulike tider: Kjærlighet, Reiser, Mellom himmel og jord, Den brutale

¹⁷ Jeg finner også en tekst av norsk-slovakiske Heidi Marie Kriznik, men ut fra SSBs inndeling faller hun utenfor kategorien *ikke-vestlig* bindestrekforfatter.

¹⁸ «*Grip teksten VG1* og ny læreplan», <www.lokus.no/file/ci/3490544/1_3_Grip_teksten_Vg1_og_ny_laereplan.pdf>, lastet ned 11.11.2009.

virkeligheten, side 271-289. Etter hvert tema kommer forslag til temalesningstekster, både tekster i antologien i læreboka og i Tekstbanken. (ibid.)

I tillegg til nevnte dokument finnes for hvert årstrinn en forklaring på hvordan læreplanen er konkretisert i bøkene. Disse er skjematisk ordnet, slik at læreplanssetningene settes direkte opp mot konkret stoff i bøkene. For å illustrere vil jeg kort gjengi noen av «svarene» Aschehoug gir. For eksempel står det om VG1, som svar til læreplanens krav om at elevene skal kunne «vurdere fortellemåter og verdier i et representativt utvalg samtidstekster sammenlignet med tekster fra norrøn og samisk litteratur, myter og folkediktning fra flere land» (Kunnskapsdepartementet 2008: 10), blant annet at «[k]apittel 8 [...] trekker linjer mellom samtidas og fortidas tekster (fra norrøn tid, samisk litteratur og myter og folkediktning fra flere land)».¹⁹

For VG2 er det i hovedsak punkt 4 Språk og kultur som er relevant for min fremstilling. Som svar på at elevene skal «gjøre rede for viktige utviklingslinjer og noen sentrale forfatterskap i norsk og europeisk litteratur fra middelalderen til og med romantikken og denne litteraturens forhold til øvrig europeisk kulturhistorie» (Kunnskapsdepartementet 2008: 11), oppgis at man på grunn av det store omfanget har delt opp emnet i to kapitler: Et om middelalderen, og et om perioden «[f]ra renessanse til romantikk». Første kapittel «starter med europeisk middelalderkultur og -litteratur (Dante, Petrarca, Boccaccio, Chaucer), og tar så for seg norsk-islandsk litteratur: edda-dikt, skaldekvad, Snorre Sturlason, islendingesagaer».²⁰ Det andre kapittelet rommer en del om «renessansen generelt i Europa», samt om norsk renessanse. Det oppgis at antologien har tekster av Absalon Pedersson Beyer og P. Clausson Friis, «men også av europeere som Michelangelo, Montaigne, Cervantes og Shakespeare». Deretter kommer et avsnitt om barokken i europeisk og norsk sammenheng, og så et om klassisisme og opplysningstid. I forbindelse med sistnevnte nevnes Racine, Moliere og Voltaire samt rokokkostil og Norske selskab som sentrale elementer, og i tekstsamlingen skal elevene kunne finne tekster «bl.a. av Moliere, Holberg, Wessel, Bellman». Etter dette er tema «[p]å vei mot romantikken», og her nevnes Rousseau, Schlegel, Lord Byron, Wergeland, Eichendorff og Welhaven). Som vi ser, er utvalget dominert av det norske og europeiske.

¹⁹ «Slik er læreplanen konkretisert i *Grip teksten VG1*», <www.lokus.no/file/ci/3490546/1_4_Slik_er_laereplanen_konkretisert_i_Grip_teksten_Vg1.pdf>, lastet ned 11.11.2009.

²⁰ Dette og øvrige sitater om VG2-utvalget er hentet fra «Slik er læreplanen konkretisert i *Grip teksten VG2*», <www.lokus.no/file/ci/4293071/Laereplanen_konkretisert_i_Grip_teksten_Vg2.pdf>, lastet ned 11.11.2009.

Punkt 4.2 i læreplanen sier at elevene skal lære å «forklare hvordan ulike forestillinger om *det norske* ble skapt i sentrale tekster fra 1800 til 1870» (Kunnskapsdepartementet 2008: 11). Dette svarer *Grip teksten 2* på i kapittel 3, «Nasjonsbygging 1800–1870», hvor [l]itteraturhistorien blir sett i sammenheng med norsk politisk og kulturell historie (‘Jakta på det norske’). Her nevnes følgende utvalg: «Wergeland, Welhaven, A. Munch, folkediktning, P. Chr. Asbjørnsen, J. Moe, Bjørnson, Vinje, I. Aasen, Ibsen».

I Kunnskapsløftets læreplan for norskfaget står det i punkt 4.3 at elevene skal kunne «forklare hvordan litteratur og andre kunstuttrykk i og utenfor Norge har påvirket hverandre de siste århundrene» (Kunnskapsdepartementet 2008: 11). Her nevner forfatterne av *Grip teksten* som et av tre viktige punkter «å sette norsk litteratur og kultur inn i en europeisk sammenheng [...]». I punkt 4.4 kreves at de skal kunne «drøfte fellesskap og mangfold, kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et bredt utvalg av norske og utenlandske samtidstekster i ulike sjangere» (Kunnskapsdepartementet 2008: 11). *Grip teksten*-bøkene skal romme tekster «som er velegnet som utgangspunkt for å drøfte disse temaene, særlig samtidstekstene». Punkt 4.5, som sier at elevene skal lære å «drøfte sider ved norsk språkpolitikk og kulturutvikling i et globaliseringsperspektiv» (Kunnskapsdepartementet 2008: 12), ser kun ut til å besvares i språkdelen: «Her blir ‘norsk språk’ sett i et historisk og internasjonalt perspektiv».

I VG3-boka er det også noen interessante «svar» til læreplanen. Eksempelvis svares det til læreplanens punkt 4.1, om at elevene skal kunne «drøfte det moderne prosjektet slik det uttrykkes i tekster av sentrale forfattere fra opplysningstiden via realismen til i dag» (Kunnskapsdepartementet 2008: 12), ved at kapitlene 1, 2 og 4, som samlet dekker perioden fra 1700 til i dag, «forklarer viktige begreper og setter litteraturen inn i en større kulturhistorisk sammenheng».²¹ Dessuten inneholder tekstsamlingen «et utvalg tekster av sentrale forfattere, norske og oversatte». Kapittel 3, «Modernismen og postmodernismen fra ca 1890 til i dag», svarer til tilsvarende læreplanskrav, for dette tidsrommet punkt 4.2, som sier at elevene skal lære å «gjøre rede for den modernistiske tradisjonen i norsk og internasjonal litteratur fra siste halvdel av 1800-tallet til i dag» (Kunnskapsdepartementet 2008: 12). Tekstsamlingen skal derfor inneholde «et utvalg tekster av sentrale forfattere».

²¹ Dette og øvrige sitater om VG3-utvalget er hentet fra «Slik er læreplanen konkretisert i *Grip teksten VG3*», <www.lokus.no/file/ci/7939748/1_3_Laereplanen_konkretisert_i_Grip_teksten_Vg3.pdf>, lastet ned 11.11.2009.

På nettsidene er forlaget altså temmelig ambisiøse hva angår oppfyllingen av læreplanens internasjonaliseringskrav. Men i hvor stor grad gjennomføres forlagets ambisjoner i bøkernes tekstutvalg?

Av de 533 skjønnlitterære tekstene Aschehoug har inkludert i sitt læreverk, er det 78 som er ikke-nordiske. Ni av tekstene har ikke-vestlig opphav. To japanske dikt er med: et av Kakinomoto no Hitomaro og et uten navngitt forfatter, gjendiktet av Paal Helge Haugen. I boka for andre årstrinn er det trykket en novelle av sørafrikanske Nadine Gordimer. Jeg finner dessuten et dikt av serbiske Radmila Lazic og et av chilenske Pablo Neruda, samt eventyret om Askepott og det arabiske *Tusen og en natt*. *Grip teksten* og *Spenn* er de eneste av de fire norsklæreverkene jeg har undersøkt som omtaler det babylonske eposet *Gilgamesj* – selv om ingen av dem strekker seg til å gjengi noe utdrag fra det. Nå kan det selvsagt diskuteres hvorvidt *Gilgamesj* er en vestlig tekst eller ei – den er for eksempel inkludert i Jon Haarberg, Tone Selboe og Hans Erik Aarsets *Verdenslitteratur – Den vestlige tradisjonen* (2007), hvor orienteringen rundt den vestlige delen av litteraturhistorien røpes allerede i tittelen. Det samme er imidlertid også *Tusen og en natt*, og med utgangspunkt i eposets opphav, og ikke dets plass i «verdenslitteraturen», har jeg altså valgt å definere det som en ikke-vestlig tekst: Eposets helt «skal ifølge diktene ha vært en sumerisk konge i byen Uruk i Sør-Irak», og ting tyder på at «[h]eltekongen Gilgamesh må ha vært kjent i hele Midtøsten» (Haarberg, Selboe og Aarset 2007: 30). Dessuten finner jeg i *Grip teksten* en tekst av iransk-franske Marjane Satrapi, som i denne sammenheng defineres som ikke-vestlig forfatter.

Uavhengig av hvordan man velger å se på det, er likevel det internasjonale aspektet hovedsakelig begrenset til det vestlige og europeiske. Noe annet lover imidlertid heller ikke nettstedsuttalelsene noe konkret om; her står kun at forlaget også har inkludert *europeiske* tekster, samt «et utvalg tekster av sentrale forfattere» som skal svare til kravet i læreplanens punkt 4.2 om at elevene skal få innsikt i både norsk og internasjonal modernistisk litteratur.²² Til tross for løftet i forbindelse med VG1-boka om at «det flerkulturelle perspektivet [er] integrert ved at tekster og uttrykk *fra mange kulturer* får plass ved siden av norsk tekstkultur»,²³ er altså verken antallet ikke-vestlige bidrag eller tekster av forfattere med bindestreksidentitet og ikke-vestlige røtter som har fått plass i Aschehougs skolelitteratur, særlig høyt: Av sistnevnte kategori finner jeg en tekst av Nasim Karim og en av Bertrand

²² «Slik er læreplanen konkretisert i *Grip teksten VG3*»,

<www.lokus.no/file/ci/7939748/1_3_Laereplanen_konkretisert_i_Grip_teksten_Vg3.pdf>, lastet ned 11.11.2009.

²³ «*Grip teksten VG1* og ny læreplan»,

<www.lokus.no/file/ci/3490544/1_3_Grip_teksten_Vg1_og_ny_laereplan.pdf>, lastet ned 11.11.2009.

Besigye. Forlaget har imidlertid også tatt med et utdrag fra den halvt tunisiske svenske forfatteren Jonas Hassen Khemiris *Et öga rött*, afroamerikanske Alex Haleys *Roots* og nevnte iransk-franske Marjane Satrapis *Persepolis*, som jo alle tre på ulike vis representerer noe nytt i en norsk skolekanon.

3.1.3 Cappelen Damm: Spenn

På Cappelen Damms nettsider, som er åpne og tilgjengelige for alle, har forlaget skrevet en presentasjon av lærebøkene. Her informeres om at VG1-boka «har flere temaer og er gjennomillustrert med engasjerende bilder. Språk, kultur og forskjellige sjangrer i skjønnlitteratur og sakprosa blir presentert».²⁴ Om tekstsamlingen bakerst i boka står det at denne «inneholder et bredt utvalg av samtidstekster, både skjønnlitteratur og sakprosa», og at boka er tematisk inndelt. Videre lover forlaget at «[t]ekstdelen har en del tekster fra andre land, myter, folkeviser og eventyr», samt at den har «et utvalg norrøne tekster».

Om VG2-boka opplyses at teoridelen inneholder «litteraturhistoriske periodeoversikter og forfatterpresentasjoner fra middelalderen til 1870», og at norsk litteratur ses i forhold til europeiske strømninger og et utvalg sentrale europeiske tekster». Et kapittel er viet til «hvordan forestillingen om ‘det norske’ ble skapt», et tema som behandles i samtlige av de fire læreverkene jeg har gjennomgått.

Tekstdelen på andre årstrinn er todelt: Her er en del om tekster fra middelalderen og frem til 1870, og en del som er konsentrert om samtidstekster. Om tekstutvalget her skriver produsentene av *Spenn*-bøkene at «[d]e eldre tekstene omfatter et bredt utvalg skjønnlitteratur og sakprosa der også sentrale europeiske forfattere er med», mens «[s]amtidstekstene handler om kulturmøter og kulturkonflikter og ulike sider ved det flerkulturelle Norge».

I teoridelen i VG3-boka skriver forlaget at «norsk litteratur [blir] sett i forhold til andre vestlige lands litteratur» i en fremstilling som struktureres av «[p]resentasjonen av de to perspektivene modernitet og modernisme». Dessuten oppgis tre utvalgskriterier for tekstdelen på tredje årstrinn: «Tekster som viser utviklingen av det moderne og av moderniteten i norsk og utenlandsk litteratur, «Sentrale forfattere i norsk litteratur fra 1870 til i dag» og «Ulike sjangre innen sakprosa og skjønnlitteratur skal være representert».

I forordet til VG1-boka skriver forfatterne dessuten at norskfaget «i større grad enn tidligere skal [...] trekke linjer mellom [...] det nasjonale og det globale» (Berge, Jomisko og Næss 2006: 2). En av måtene dette synliggjøres på, er kravet om at elevene «skal kunne

²⁴ Samtlige sitater er, der ikke annet er oppgitt, hentet fra «Om verket», <www.cappelendamm.no/main/katalog.aspx?artid=4611&f=1620>, lastet ned 14.05.2010.

vurdere fortellemåter og verdier i litteratur fra fortid og nåtid og fra ulike kulturer» (ibid.). I *Spenn VG1* er dette løst blant annet ved at boka som nevnt har folkediktning og myter fra ulike land. Dessuten skal de avsluttende samleoppgavene åpne for å sammenligne tekster på tvers av tid og kulturer.

I forordet til neste årstrinns bok skriver forfatterne at kapitteloverskriftene «ikke nøyaktig [følger] læreplanens inndeling», men at boka til sammen likevel skal dekke målene i planen (Jomisko mfl. 2007: 2). Her opplyses om at boka inneholder mange sakprosaetekster, og hvordan skillet mellom sakprosa og skjønnlitteratur ble konstruert i romantikken. Dessuten understreker forfatterne religionens sentrale rolle i alle former for litteratur før 1800-tallet, noe som naturlig nok vil være synlig også i tekstene i denne boka (ibid.).

Mer interessant i denne anledning er målsettingen i forbindelse med tekstutvalget som er gjort til kapittelet om hvordan den norske nasjonale identiteten ble utviklet: «I Norge kom litteraturen, den folkelige så vel som sakprosaen og diktningen, til å spille en viktig rolle i konstruksjonen av det norske. Tekstutvalget i *Spenn 2* gir eksempler på det» (ibid.). I tillegg er en helt sentral del av boka for min oppgave «Kultur møter og kulturkonflikter i samtidstekster». Her har forfatterne måttet forholde seg til læreplanens krav om at elevene skal kunne «drøfte fellesskap og mangfold, kultur møter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et bredt utvalg av norske og utenlandske samtidstekster i ulike sjangere» (Kunnskapsdepartementet 2008: 14), noe de lover at tekstene og oppgavene i *Spenn 2* gir anledning til (Jomisko mfl. 2007: 3).

Til tredje bok gjentar forfatterne at innholdet svarer til læreplanens krav. Et av temaene som behandles, er «Det moderne prosjektet og modernismen», hvor det loves at «[p]å samme måte som på Vg2 er europeisk litteratur mer framtrødende enn det som har vært vanlig i tidligere læreplaner i norsk» (Jomisko, Moum og Texmo 2008: 2).

I hvilken grad oppfylles imidlertid løftet om at verket vier større plass til relasjonen mellom det nasjonale og det globale? I hvor stor grad er tekstene i *Spenn*-bøkene globale, og ikke europeiske eller vestlige? Alt i alt har jeg registrert 488 skjønnlitterære tekster i de tre bøkene til sammen, tekster som enten er omtalt eller gjengitt i utdrag eller i sin helhet. Av disse er 367 norske og til sammen 394 nordiske. Foruten de vestlige tekstene gjenstår da 15 oppføringer som faller utenfor denne kategorien og dermed muligens bidrar til «noe nytt» i det nye, internasjonaliserte norskfaget. Det er som nevnt problematisk å plassere «eksilforfattere» geografisk/nasjonalt og å definere deres kulturelle identitet – ut fra deres opphavslands kultur, eller kulturen i det landet de i det aktuelle tidsrommet befinner seg

innenfor. Likevel bør det her føyes til at to av disse oppføringene er det Salman Rushdie som står bak; en indiskfødt forfatter som har levd størsteparten av livet sitt i England. Slik jeg ser det, utgjør Rushdies tekster likevel to av ti ikke-vestlige bidrag til Cappelen Damms skolelitteratur. Også fransk-algeriske Albert Camus er representert ved et utdrag fra romanen *Den fremmede*, samt at det i boka for tredje årstrinn er trykket et dikt av rumenske Tristan Tzara. Disse er det heller ikke uproblematisk å plassere i kategorien «ikke-vestlig», men ettersom jeg forholder meg til en inndeling basert på nasjonalt opphav, vil jeg ikke gå bort fra den til fordel for en definisjon som baserer seg på produksjon og resepsjon. Selv om både Rushdie, Camus og Tzara har bedrevet sitt litterære virke i vestlige land og på et vestlig språk, og deres innlemmelse i den vestlige kanon kan ses bl.a. i deres tilstedeværelse i Haarberg, Selboe og Aarsets *Verdenslitteratur – Den vestlige tradisjonen*, er det altså deres nasjonale opprinnelse som her får bli utslagsgivende for plasseringen av dem. *Gilgamesj*-eposet er som nevnt også omtalt. I tillegg finner jeg et vietnamesisk og et kinesisk eventyr, arabiske *Tusen og en natt*, og nok et japansk dikt, også dette haiku, oversatt til norsk av Paal-Helge Haugen.

En interessant observasjon er dessuten at *Spenn* er det eneste av de fire undersøkte læreverkene som omtaler Koranen; her er endog et utdrag tatt med. Nå er riktignok også den arabiske trosskriften inkludert i Haarberg, Selboe og Aarsets vestligorienterte verdenslitteraturhistoriske oversikt. Dette skjer imidlertid i en slags komparativ tilnærming, hvor islam får sin plass i fremstillingen basert på religionens utbredelse på det europeiske kontinentet og det arabiske språkets posisjon som et av de tre store i Europa fra 600-tallet av. Plassen i verdenslitteraturen kommer altså av faktorer som at den arabiske kulturen i løpet av middelalderen «inngikk [...] i dialog med det kristne Europa på flere fronter» (Haarberg, Selboe og Aarset 2007: 138). Det arabiske og muslimske regnes altså ikke som vestlig, men har historisk sett øvet innflytelse på den vesteuropeiske kulturen.

Hva angår litteratur skrevet i Norge av ikke-vestlige bindestreksforfattere, har Cappelen Damm innlemmet fem tekster av tre forfattere: to av norsk-ugandiske Bertrand Besigye, to av norsk-bosniske Merima Maja Brkic, og en av norsk-irakiske Hakim Mardan. Alle de fem tekstene er dikt, og samtlige er gjengitt i sin helhet.

3.1.4 Samlaget: Tema

På Samlagets nettsider er lærestoff for elevene åpent tilgjengelig, men lærerressursene er underlagt en abonnementsordning. Jeg har fått tilgang til også disse, og undersøkt hva forlaget selv sier om tekstutvalget i *Tema*-bøkene.

Til hver av bøkene er det lagt ut forslag til årsplaner. Her er læreplanen omfortolket til mer konkrete planer over hvordan undervisningen skal struktureres, og hva som skal gjennomgås og læres. Samlagets fremgangsmåte minner litt om Aschehougs: Også her er fremstillingen formet som en tabell hvor deler av læreboka settes opp mot målene i læreplanen. I tillegg til planforslagene finnes det til hvert kapittel en anvisning til læreren på hvordan det er «tenkt brukt». Disse inneholder en hel del informasjon om hvordan lærebøkernes produsenter har vurdert i utvelgelsesprosessene som ligger til grunn for hvilke skjønnlitterære tekster som er innlemmet i *Tema*-bøkene. Kapittel to i boka for første årstrinn oppfylder eksempelvis læreplanens krav om lesing av myter og folkediktning fra hele verden «ved å trekke linjene fra de eldste fortellingene i europeisk litteratur (Homers Odysseen) via norske folkeeventyr (om Askeladden) til norsk samtidslitteratur (Erlend Loe)».²⁵

Forfatterne skriver i forordet til VG2-boka om den nye læreplanens utvidede perspektiv, med «krav om kunnskap om andre kunstuttrykk enn litteratur, og om norsk litteratures plass i ei europeisk kulturhistorie» (Jansson mfl. 2009: 3). Dette har Samlagets forfattere løst ved følgende inndeling: Bokas første del tar for seg «norsk språk og kultur i ei globalisert verd», del to «språk og tekst i mellomalderen, der norsk blir presentert i en europeisk kontekst», og del tre «språk og litteratur ved sida av andre kunst- og kulturuttrykk i perioden frå renessansen til den romantiske realismen» (ibid.). I del fire gis «praktiske råd om oppøving av lese- og skriveferdigheiter», og del fem er tekstsamlingen, «med eit breitt utval av norske og utanlandske tekstar i ulike sjangrar. Tekstane gir eit godt grunnlag for å drøfte felleskap og mangfald, kulturmøte og -konfliktar, slik læreplanen for vg2 krev» (ibid.).

Også til læreboka for andre årstrinn er det laget kapittelvise læreranvisninger på hvordan stoffet kan brukes i undervisning. Til kapittel en, «Norsk i en globalisert verden», står det eksempelvis om hvordan Norge «i flere hundre år [har] vært et flerspråklig samfunn», men at det har dreid seg om «en stabil flerspråkligheit» med norsk, samisk og kvensk som «de viktigste språkene».²⁶ Dette kapittelet handler om de mange nye minoritetsspråkene, og for å illustrere globaliseringen som har forårsaket vår tids flerspråkligheit, foreslår nettedaktørene at elevene skal lese Frode Gryttens novelle «1:1», «om et ungt moderne par med ‘global erfaring’».

Globaliseringen er antakelig noe av bakgrunnen også for neste kapittel, om oversettelse og gjendiktning. Her foreslår læreranvisningen at elevene skal lese utdrag fra

²⁵ «Tema vg1», <www.tema.samlaget.no/bok.cfm?id=1-0-2&lid=2>, lastet ned 14.05.2010.

²⁶ Dette og øvrige sitater knyttet til tekstutvalget i VG2 er, der ikke annet er oppgitt, hentet fra «Tema vg 2», <www.tema.samlaget.no/bok.cfm?id=79-0-2&lid=2>, lastet ned 14.05.2010.

Jonas Hassen Khemiris *Ett öga rött*, både i svensk original og i norsk oversettelse. Også i kapittel fire, «Førestillingar om det norske», spiller dette momentet inn: Her skal elevene «kunne ‘forklare korleis ulike førestillingar om det norske blei skapte i sentrale tekstar frå 1800 til 1870’». Samlagets nettredaktører skriver nemlig at læreplanen antakelig på dette punktet har stilt krav ut fra en ambisjon om å gjøre norskfaget «mindre nasjonalistisk eller nasjonsbyggjande enn det mange har oppfatta faget som». Til dette emnet foreslås å lese litteratur fra etter 1800, «sidan kapittelet kastar lys over nettopp denne perioden». I tekstsamlingen er tre tekster av henholdsvis Aasmund Olavsson Vinje, John Olav Egeland og John Erik Riley «valde spesielt med tanke på dette kapittelet».

Kapittel fem er «Europeisk middelalder og norrøn litteratur». Om dette skriver forlaget blant annet at elevene i samsvar med Læreplanens krav skal «kunne gjøre greie for denne litteraturens forhold til den europeiske kulturhistorien ellers.» Samlaget foreslår som inngang til dette «moderne litteratur og kulturuttrykk», og foreslår Jan Bojer Vindheims dikt «Rapport fra hekse» fra 1995 og «Voluspå». Videre foreslås lesing av utdrag fra «Beowulf», «Rolandskvadet» og «Reginsmål»: «Det gir en innfallsport til sentrale europeiske middelaldertekster, og samtidig gir det et godt grunnlag for å reflektere over sammenhenger og forbindelseslinjer mellom vår egen samtid og tider før oss, som er et viktig prinsipp i Læreplan 06.»

Kapittel 6 omhandler folkediktning. I lærerressursene oppgis at folkediktningen «omtales som middelalderdiktning, og vi behandler den som det internasjonale kulturstoffet den (også) er». Et «interessant poeng knyttet til utviklingslinjer i litteraturen, er hvordan for eksempel heltediktet ‘Rolandskvadet’ oppstår på nordisk språkområde som folkevisa ‘Roland og Magnus kongen’». Elise Fagerlis bildebok *Ulvehunger* brukes for å illustrere hvordan «motiver fra vår aller eldste diktning går igjen i samtidslitteraturen».

I bokas åttende kapittel søkes to læreplanmål dekket: Her skal elevene lære å «gjøre greie for utviklingslinjer og nokre sentrale forfatterskapar i norsk og europeisk litteratur frå mellomalderen til og med romantikken og forholdet mellom denne litteraturen og kulturhistoria elles», og de skal «lese eit utval sentrale norske tekstar frå mellomalderen og fram til 1870 i original språkdrakt og reflektere over språk og innhald». Det nye i forhold til tidligere læreplaner er at nå skal «den norske litteraturen [...] lesast i samheng med europeisk litteratur- og kulturhistorie». I dette kapittelet har man løst internasjonaliseringsutfordringen ved først å skrive «noko om tida, og deretter noko om idéhistoriske føresetnader, den europeiske litteraturen, anna kulturhistorie og så noko om

norsk litteratur». I forhold til det andre læremålet opplyses det at Samlaget «har tolka læreplanmålet slik at ikkje all litteratur skal lesast i original»,²⁷ og en del av tekstene er derfor lettere språklig moderniserte. Litteraturutvalget består av «ein sonett (Petrarca), eit novelleutdrag (Boccaccio), utdrag av ein ironisk lovtale (Erasmus), utdrag av eit historieverk (Beyer), eit essay (Montaigne), eit sørgjedikt (Nilsson), eit romanutdrag (Cervantes) og eit tragedieutdrag (Shakespeare)».

Kapittel 10 handler om litteratur på 1600-tallet, og kan ifølge lærerressursene knyttes an til mange av læreplanens kompetansemål, blant annet «å lese tekster fra perioden, sette seg inn i sentrale norske og europeiske forfatterskap og trekke litteraturhistoriske linjer». Hovedfokus i kapitlet er «hva som kjennetegner barokken» samt «en del sentrale forfatterskap fra perioden, både norske og utenlandske». En del av kapitlet dreier seg om europeisk litteratur. Denne delen er organisert etter land: «Forfatterskap som får grundigere behandling [...] er hentet fra engelsk og spansk barokklitteratur. Den danske og norske barokken, som selvsagt er representert, har mer slektskap med den tyske [...]. Dette tror vi gir et nokså bredt bilde av den europeiske barokken». De nordiske barokkforfatterne – Thomas Kingo, Petter Dass og Dorothe Engelbretsdotter – «gir seg selv», ifølge lærebokforfatterne. Av utenlandske bidrag nevnes Luis de Góngora, Francisco de Quevedo, John Donne og John Milton.

Kapittel 12 er «Litteratur på 1700-tallet». For å illustrere forskjellene fra forrige århundre foreslås en lesning av utdraget fra Swifts *Gullivers reiser* opp mot en barokk salme. Videre oppgis og begrunnes at «selv om perspektivet er europeisk, utgjør omtale av forfatterskapet til Ludvig Holberg en stor del av kapitlet». Til slutt i kapitlet har også Norske Selskab fått plass, og her har Samlagets forfattere «lagt vekt på å presentere Johan Herman Wessel». Dessuten, og interessant i denne anledning, har de latt kapitlet munne ut i «noen refleksjoner som peker framover i tid, med stikkord som følelser, frihet og fedreland».

Kapittel 14, «Litteratur frå 1800 til 1870» handler om romantikken, og «viser kva som er sentralt og nytt i den europeiske litteraturen, biletkunsten og musikken». Kapitlet inneholder blant annet «eit underkapittel om norsk litteratur, som blir følgt av forfatterportrett av sentrale europeiske og norske forfatarar». I den europeiske delen har forfatterne konsentrert seg om Goethe og den engelske romantikken, sistnevnte representert ved flere forfattere.

²⁷ Noe som jo ville vært et godt argument for å lese også mer oversatt, ikke-norsk litteratur.

I forordet til tredje årstrinns bok skriver forfatterne at norsk språk og litteratur er «sentrale emne som er fyldig dekte i boka», men at både teoridel og tekstutvalg dessuten «speglar krava i læreplanen om at *elevane skal lese både norsk og internasjonal litteratur*» (Jansson mfl. 2009: 3, min utheving). Også på nettsidene er kravet om internasjonale innspill i tekstutvalget tydelig: «Vi skal gjennom sentrale forfattarar følgje ‘det moderne prosjektet’, frå opplysningstida via realismen og fram til i dag, og vi skal gjere greie for den modernistiske tradisjonane i norsk og internasjonal litteratur frå siste halvdel av 1800-talet og fram til vår tid». ²⁸ En «vei til stoffet» som foreslås, er eksempelvis «frå dei romantiske lyrikarane i første del av 1800-talet og rett over til dei tre første moderne stemmene (Walt Whitman, Charles Baudelaire og Emily Dickinson)».

I kapittel tre, «Litteraturen 1900–1950», skisseres innledningsvis «de samfunnsmessige og idéhistoriske forutsetningene for perioden 1900–1950», før tre europeiske modernister introduseres: James Joyce, Franz Kafka og Virginia Woolf. Kapittel fire, «Litteraturen 1950–1980», er blant annet innrettet etter læreplanmålet om «det moderne prosjektet» og «den modernistiske tradisjonen». Kapitlet innledes av «ei kort historisk skisse», etterfulgt av et avsnitt om samfunnsutviklingens innvirkning på litteraturen. I denne sammenheng nevnes Marx, Kierkegaard og Brandes.

Deretter kommenterer lærebokprodusentene utvalgtet av utenlandske forfattere. De påpeker at et utvalg på denne størrelsen «aldri [kan] bli heilt representativt», og at de «kunne sikkert ha valt heilt andre forfattarar, og grunngett det utvalet like godt». De har valgt forfattere de mener er «viktige»; «som har kome med noko nytt, og som har hatt stor innverknad på norske forfattarar og den akademiske debatten i Noreg». De utenlandske forfatterne som nevnes, er Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Samuel Beckett, Paul Celan, Sylvia Plath, Gabriel García Márquez og Allen Ginsberg. Tanken er at dette «gir elevane ein god føresetnad for å setje den norske litteraturen inn i ein større samanheng», i samsvar med Kunnskapsløftets ambisjon. Resten av kapitlet er om norsk litteratur.

Kapittel 5, «Litteraturen etter 1980», fortsetter på et vis der forrige kapittel slapp. Også her handler det om modernisme og «det moderne prosjektet», og kapitlet innledes med en skissering av «en del samfunnsmessige forutsetninger for litteraturen i perioden etter 1980». Postmodernisme blir det sentrale også i neste avsnitt, om utenlandske forfattere, hvor forlaget har «begrenset seg» til to «erketyperiske eksempler på postmoderne diktning». Som forfatterne

²⁸ Dette og øvrige sitater knyttet til tekstutvalget i VG3 er, der ikke annet er oppgitt, hentet fra «Tema vg3», <www.tema.samlaget.no/bok.cfm?id=3-0-2&lid=2>, lastet ned 14.05.2010.

selv påpeker: «Å velge ut representative forfattere i jungelen av samtidsforfattere er en umulig oppgave. Ennå er ikke historiens dom felt over vår egen tids litteratur.» Derfor har de i stedet «satset på å finne noe typisk». De to eksemplene som nevnes, er Italo Calvinos roman *Hvis en reisende en vinternatt* og Haruki Murakamis bøker (om sistnevnte angis som del av begrunnelsen at «ikke minst er det blandingen av det tradisjonelle asiatiske og det ‘vestlige’ postmoderne som har fascinert leserne»). Som i forrige kapittel fører det internasjonale inn i det nasjonale, og resten av kapittelet handler om norsk litteratur. Som eksempler på norsk lyrikk brukes forfattere «som har gjort seg bemerket ikke bare innenfor landegrensene, men som er anerkjent langt utenfor den hjemlige litterære andedammen»: Cecilie Løveid og Jon Fosse.

Alt i alt teller jeg 709 skjønnlitterære tekster i *Tema*-bøkene. Av disse er 554 norske, og 35 fra andre nordiske land. Sammenlagt er altså 589 av tekstene i de tre bøkene nordiske.

I alt er 693 av tekstene – 97,7 % av dem – vestlige. Det er dessuten tre tekster av norske bindestreksforfattere med opphav fra ikke-vestlige land med: «Fanget. Juli 1994, Urtegata asylmottak» av Maryam Azimi, «Bakgården et fall» av Bertrand Besigye, og «Prinsens gate» av Pedro Carmona-Alvarez. Også i *Tema*-bøkene er alle disse tekstene dikt, og alle tre er representert ved gjengivelse, to av dem i sin helhet. I tillegg har Samlaget inkludert tekster av andre forfattere med flere nasjonale forbindelser: Som nevnt er Jonas Hassen Khemiri med her også. Det samme er Salman Rushdie, som jeg som nevnt i denne sammenhengen har definert som en ikke-vestlig forfatter. Samlaget er det eneste av forlagene som, ved siden av Paal Helge Haugens gjendiktete haikudikt, også har med nyere asiatisk litteratur, her representert ved japanske Haruki Murakami, samt at vi i *Tema*-bøkene også finner latinamerikansk litteratur; her er novellen «Walimai» av Isabel Allende og et utdrag fra Gabriel García Márquez’ roman *Hundre års ensomhet*. Andre «ikke-vestlige tekster» inkluderer tre eventyr av henholdsvis japansk, arabisk og afrikansk opprinnelse, en israelsk novelle av Etgar Keret, en tekst av albanske Ismail Kadare og et utdrag av sørafrikaneren J.M. Coetzees roman *Barndom*. Dessuten har Samlaget ved siden av de to kristne tekstene funnet plass til en hinduistisk og en buddhistisk tekst.

3.2 Oppsummering

Skjemaet under viser prosentmessig hvordan de fire forlagene har prioritert tekster av ulikt opphav i det skjønnlitterære tekstutvalget i norskbøker laget etter Kunnskapsløftet.²⁹

Forlag/ læreverk	Norske tekster	Nordiske tekster	Vestlige tekster	Ikke-vestlige tekster ³⁰	Tekster av bindestreks- forfattere ³¹
Gyldendal/ Panorama	580/789 = 73,5 %	623/789 = 79 %	770/789 = 97,6 %	10/789 = 1,3 %	9/789 = 1,1 %
Aschehoug/ Grip teksten	413/533 = 77,5 %	456/533 = 85 %	522/533 = 97,9 %	9/533 = 1,7 %	2/533 = 0,4 %
Cappelen Damm/ Spenn	367/488 = 75,2 %	394/488 = 80,7 %	473/488 = 96,9 %	10/488 = 2,1 %	5/488 = 1 %
Samlaget/ Tema	554/709 = 78,1 %	589/709 = 83,1 %	693/709 = 97,7 %	13/709 = 1,8 %	3/709 = 0,4 %
Sammenlagt	1914/2519 = 76 %	2062/2519 = 81,9 %	2458/2519 = 97,6 %	42/2519 = 1,7 %	19/2519 = 0,8 %

For å gi et bilde av hvordan fordelingen er når vi ser på tekstutvalget samlet, har jeg også tatt med tallene for den norske skolelitteraturen sett under ett. Her er antallet tekster ikke resultatet av de fire forlagenes tekster summert: Hver tekst er talt kun én gang, for å danne et bilde av hvilke tekster som i dag utgjør den norske skolelitteraturen. Prosentandelen én gruppe utgjør av helheten, samsvarer altså ikke nødvendigvis mellom forlagenes forhold og bildet av «norsk skolelitteratur» sett samlet. Blant annet fordi spekteret av norske tekster er bredere enn det av ikke-norske, vil tallene som vi ser forskyves noe:

Norske tekster	Nordiske tekster	Vestlige tekster	Ikke-vestlige tekster	Tekster av bindestreks- forfattere (norske)
1294/1751 = 73,9 %	1415/1751 = 80,8 %	1696/1751 = 96,9 %	37/1751 = 2,1 %	18/1751 = 1 %

Til sammen rommer den skjønnlitterære skolelitteraturen altså 1751 tekster, det være seg dikt eller diktsamlinger, noveller eller novellesamlinger, kortprosa, romaner, grafiske romaner – eller andre, mer uklare skjønnlitterære genre. Av disse er 1294 norske, til sammen 1415 nordiske og 1696 europeiske eller vestlige. De 18 tekstene som er skrevet av norske bindestreksforfattere med ikke-vestlig bakgrunn, er diktene «Bakgården et fall», «Dager», «Hjernen i rottefellen», «Lugg dette håret svart som synd», «Ubehagets store byggmester.

²⁹ Alle tall er kortet ned til én desimal.

³⁰ Inkluderer også tekster av ikke-vestlige «hybridforfattere», dvs. forfattere som har beveget seg og skrevet litteratur på tvers av landegrensene, men ikke medregnet forfattere med bindestreksidentitet, dvs. foreldre som har bosatt seg i et annet land enn sitt nasjonale opphavsland.

³¹ Ikke-vestlige, norske.

Byen», «Du i vinden og vinden i deg» og «Rasist, jeg tar imot deg», og diktsamlingene *Og du dør så langsomt at du tror du lever* og *Krystallisert sollys* av Bertrand Besigye, et dikt uten tittel av Mardan Hakim, to dikt, «Tåkens øyne» og «?», av He Dong, diktet «Fanget. Juli 1994, Urtegata asylmottak» av Maryam Azimi, to dikt, «Det døde orkesteret» og «Namn i forskjellige fargar», av Merima Maja Brkic, romanen *Izzat* av Nasim Karim (denne er med i to av læreverkene), Pedro Carmona-Alvarez' dikt «Prinsens gate» og «Dråper av lengsel» av Sükrü Bilgic.

Samlet kommer 318 av tekstene i skolelitteraturen fra forfattere som skriver utenfor Norden. Av disse er langt de fleste fra vestlige/europeiske land. Jeg har i alt telt 37 ikke-vestlige bidrag til den norske skolelitteraturen: Albert Camus: *Den fremmede*, Etgar Keret: «Skoene» (novelle), Gabriel García Márquez: *Hundre års ensomhet*, Haruki Murakami: *Kafka på stranden*, Nadine Gordimer: «Like før skuddet falt» (novelle), Isabel Allende: «Walimai» (novelle), Ismail Kadare: «Kongebønnen» (essay), J.M. Coetzee: *Barndom*, Khaled Hosseini: *Drageløperen*, Marjane Satrapi: *Persepolis* (repr. i to av verkene), Salman Rushdie: *Sataniske vers* (med i to av verkene) og *Maurerens siste sukk*, samt diktene «Jorda i deg» av Pablo Neruda, «Fellingsløyve» av Radmila Lazic, «stille dans to» av Tristan Tzara, to navnløse dikt av Matsuo Basho, et av Masajide og et av Kakinomoto no Hitomaro og tre haikudikt gjengitt i norsk oversettelse ved Paal-Helge Haugen.

Albert Camus og Tristan Tzara er etablerte navn i både fransk og vestlig litteraturhistorie og kanon. Begge er dessuten som nevnt tatt med i Haarberg, Selboe og Aarsets vestligorienterte *Verdenslitteratur*. Ettersom jeg i denne sammenheng arbeider med en geografisk definisjon av Vesten, har jeg likevel på bakgrunn av deres nasjonale opphav inkludert dem i kategorien ikke-vestlige forfattere. Om vi inkluderer et språklig aspekt i utregningen, stiller det seg imidlertid annerledes igjen: De aller fleste av disse forfatterne skriver nemlig på de store europeiske språkene. Camus og Tzara skriver begge på fransk, og det samme gjør Marjane Satrapi. Gabriel García Márquez, Pablo Neruda og Isabel Allende skriver på spansk, og J.M. Coetzee, Nadine Gordimer, Khaled Hosseini og Salman Rushdie på engelsk. Av de ikke-vestlige forfatterne er det altså bare fire som ikke skriver på et av de store vestlige språkene: Haruki Murakamis tekster er skrevet på japansk, Etgar Kerets på hebraisk, Ismail Kadares på albansk og Radmila Lazics på serbisk.

Av forfatterløse tekster har jeg foruten de ovennevnte haikudiktene telt eventyret om Askepott i to læreverk. Også eventyr fra *Tusen og en natt* er med to steder. Jeg har i tillegg telt ni tekster av genrene eventyr/myter/fabler/fortellinger av henholdsvis tyrkisk, eritreisk,

srilankisk, liberisk, vietnamesisk, kinesisk, japansk, afrikansk og arabisk opprinnelse, og religiøse tekster: En buddhistisk og en hinduistisk tekst er med, og et av læreverkene har inkludert Koranen. Disse er i denne anledning regnet som skjønnlitterære tekster, da de i et av læreverkene er sortert under «myter», og fordi deres tilstedeværelse (ev. manglende sådan) er helt sentral for bildet som her tegnes av det forsøksvis multikulturelle norskfaget og Norge som flerkulturell nasjon. *Gilgamesj*-eposet er dessuten med i to av læreverkene. Denne overvekten av folkediktning kan antas å svare til læreplanens konkrete krav om «myter og folkediktning fra flere land» (Kunnskapsdepartementet 2008: 10).

De internasjonale tekstene vi finner i lærebøkens litteraturutvalg, kommer som vist i tabellene over hovedsakelig fra europeiske eller vestlige land. Enkelte av tekstene går igjen; de 37 tekstene er samlet sett oppført 42 ganger, og fordeler seg slik:

Opphav ³²	Antall oppføringer ³³	Prosentandel ³⁴
Afghanistan	1	2,4 %
Afrika	1	2,4 %
Albania	1	2,4 %
Algerie	1	2,4 %
Arabisk	3	7,1 %
Buddhistisk	1	2,4 %
Chile	2	4,8 %
Columbia	1	2,4 %
Eritrea	1	2,4 %
Hinduistisk	1	2,4 %
India	3 ³⁵	7,1 %
Israel	1	2,4 %
Iran	2 ³⁶	4,8 %
Japan	9	21,4 %
Kina	3 ³⁷	7,1 %
Liberia	1	2,4 %
Muslimsk	1	2,4 %
Romania	1	2,4 %
Serbia	1	2,4 %
Sri Lanka	1	2,4 %
Sumerisk/babylonsk	2	4,8 %
Sør-Afrika	2	4,8 %
Tyrkia	1	2,4 %
Vietnam	1	2,4 %
Sum	42	100,3 %

³² Kategoriene her er noe varierende, ettersom tekstene i læreverkene er definert ut fra ulike kriterier: noen nasjon eller andre geografiske/politiske størrelser, andre religion.

³³ *Antall oppføringer* er det konkrete antall ganger ikke-vestlige tekster er registrert, hvilket vil si at samme tekst kan være telt flere ganger dersom de er brukt i flere av de ulike lærebøkene.

³⁴ Andel av de ikke-vestlige tekstene. Kortet ned til én desimal.

³⁵ Tre oppføringer av to tekster av indisk-britiske Salman Rushdie.

³⁶ To oppføringer av samme tekst av iransk-franske Marjane Satrapi.

³⁷ To av disse er eventyret om Askepott.

Tatt i betraktning at vi innenfor Norges grenser som nevnt finner representanter for hele 216 ulike land og selvstyrte regioner, er spennet i skolelitteraturen altså ikke spesielt imponerende, selv om utvalget dekker 24 ulike opphav av religiøs, nasjonal eller geografisk art. Går vi ut fra den samlede oversikten over tekstutvalget i skolelitteraturen, utgjør de 42 ikke-vestlige bidragene 9,2 % av de ikke-norske og 12,5 % av de ikke-nordiske tekstene.³⁸ Dersom vi inkluderer litteratur av norske bindestreksforfattere med ikke-vestlig bakgrunn i det internasjonale tekstutvalget, utgjør det ikke-europeiske/-vestlige bidraget en andel på 12 % av de i alt 457 ikke-norske tekstene. Av det totale antallet tekster i skolelitteraturen utgjør det ikke-vestlige bidraget, regnet på denne måten, imidlertid ikke mer enn 3,1 %.

Regner vi de norske bindestreksforfatterne som en gruppe *innenfor* den norske litteraturen, utgjør disse tekstene 1,4 % av de norske tekstene i skolelitteraturen. Går vi ut fra tanken om at nasjonallitteraturen skal speile nasjonen og dens utvikling, står dette unektelig noe dårlig til SSB-statistikkene over norsk demografi, hvor det altså fremgår at 11,4 % har innvandrerbakgrunn. Av disse kommer 51,5 % fra Asia, Afrika og Latin-Amerika – en gruppe som i skolelitteraturen samlet står bak 33 tekstbidrag, altså 7,2 % av de internasjonale tekstene. Dersom vi inkluderer også de 16 tekstene fra norske bindestreksforfatterne med bakgrunn fra disse områdene, blir tallet imidlertid noe høyere: Samlet utgjør tekstene fra disse områdene da 10,7 % av den ikke-norske litteraturen.³⁹

Av de 508 forfatterne som er med i denne skolekanonen, er 293 norske,⁴⁰ hvilket vil si at hele 215 av forfatterne i norsk skolelitteratur kan regnes som «internasjonale». Ettersom 1294 av tekstene er norske, står altså 57,7 % av forfatterne for 73,9 % av tekstene i de fire læreverkene til sammen. Mange av de norske forfatterne er representert med en mengde tekster; eksempelvis teller jeg hele 33 tekster av både Henrik Wergeland og Jan Erik Vold, og 36 av Bjørnstjerne Bjørnson. Det ser altså ikke ut til å være antallet forfattere, men heller hvor mange tekster de ulike er representert med, som i størst grad bidrar til denne skjevheten.

Kjønnsfordeling er ikke et sentralt tema for denne oppgaven, men forskjellen i representasjon er så markant at den likevel synes nødvendig å påpeke. Av de 508 forfatterne er nemlig kun 135 kvinner med, hvilket vil si at 373 av forfatterne, eller 73,4 %, er menn.⁴¹

³⁸ Norske ikke-vestlige bindestreksforfattere ikke medregnet i kategoriene norsk og nordisk.

³⁹ Fordi tallene skal speile den norske nasjonen, inngår her kun norske bindestreksforfattere.

⁴⁰ Her er samisk-norske, norrøne og norske forfattere telt, men ikke norske ikke-vestlige bindestreksforfattere.

⁴¹ Seks av oppføringene har to forfattere, hvorav én tekst, Inger og Paulus Utsis dikt «Naturmenneskets tanker», har en forfatter av hvert kjønn, og resten har mannlige forfattere. Her er begge forfatterne naturligvis registrert i tellingen. I oppføringene av band/grupper hvor tekstforfatter ikke klart fremgår, er samtlige av medlemmene mannlige, og disse er telt som én mannlig forfatter.

4: Kunnskapsløftet: en ny skolekanon?

4.1 Den nye kanonen

I denne siste delen av oppgaven ønsker jeg å tegne et bilde av det vi kan kalle «den norske skolekanon» per i dag, og undersøke hvordan denne har forandret seg etter Kunnskapsløftet og «internasjonaliseringen» av norskfaget. Gjennom en undersøkelse av hvilke tekster som er de mest brukte i lærebøkene, vil man også kunne slutte seg til hva som innenfor forlagsgrenen av den norske litterære institusjon anses å være den beste eller viktigste litteraturen den norske nasjonen besitter, og som således, gjennom litteraturundervisningen i morsmålsfaget, får utgjøre en av grunnsteinene i norske skoleelevers nasjonale dannelse og identitetsutvikling. Utvalget som gjøres i lærebøkene, er som nevnt helt sentralt i forhold til hele konstruksjonen av kanon både i norskfaget og på et nasjonalt plan, ettersom tekstene som innlemmes, presenteres og traderes som de mest sentrale bidragene til norsk litteraturhistorie i stadig nye generasjoner av norske skoleelever. Funnene vil altså kunne si noe ikke bare om litteratursynet i norsk skole og skolevesen, men også om litterære preferanser og holdninger til nasjonalitet og postnasjonale strømninger innenfor forlagene hvis læreverk jeg har undersøkt. Det vil dessuten, som har vært inne på tidligere, være rimelig å anta at den kanon som fremstilles i skolebøkene, er noenlunde representativ for den «usynlige» nasjonale kanon Bente Aamotsbakken skriver om.

Funnene jeg har gjort, er tatt ut av samme skjematiske oversikt som er brukt i forrige kapittel. Kanonen som kan leses ut fra denne, blir dermed konstruert – slik alle kanoner vil være det. Denne kanonen er konstruert i to ledd; først av utvalget som er gjort før forlagene har sendt sine respektive bøker i trykken, og så av undertegnede, på grunn av de begrensninger jeg har satt for hvilke tekster som får komme med i min oversikt.

Jeg har som nevnt latt meg inspirere av Bente Aamotsbakkens metoder, og brukt et system for telling og kategorisering basert på hennes undersøkelser i «Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse» fra 2003. Der hun har undersøkt 16 antologier, eller 7 verkpakker, har imidlertid min oversikt begrenset seg til 12 bøker fra til sammen 4 læreverk. Jeg har derfor justert tallene noe, slik at de svarer bedre til størrelsene og mengdesforholdene i min studie.

Aamotsbakken bruker begrepet «kanon-forfatter» om en forfatter som er representert med minst 15 tekster i antologiene sett samlet. Som jeg var inne på i forrige kapittel, er en av hovedforskjellene mellom de norske og de ikke-vestlige forfatterne nettopp *antallet* tekster de er representert med. Det vil dermed være vanskeligere å innlemme sistnevnte gruppe i

skolekanon, ettersom det kun er et fåtall av disse som får flere enn én tekst med i skolelitteraturen. Jeg vil imidlertid hevde at dersom denne ene teksten er med i samtlige av de fire norsklæreverkene jeg har undersøkt, er det tilstrekkelig for å kategorisere teksten som kanonisert. Det jeg vil gjøre, er derfor heller å definere «kanon-tekster».

I Aamotsbakkens studie var kriteriet for å kategorisere en tekst under denne betegnelsen at den var med i fem av åtte antologier. Mitt kriterium er at teksten er å finne, enten i utdrag, gjengivelse eller ved omtale, i minst tre av fire læreverker. Jeg har en mindre skala å forholde meg til, og graderingen blir deretter; det er eksempelvis lite poeng i å telle hvor mange av tekstene som er tatt med i ett eller to av forlagenes utvalg. I stedet for å benytte meg av kategorien «halvveis kanoniserte tekster», som for Aamotsbakkens del er de som er representert i fire av antologiene, vurderer jeg derfor tekstene som dels kanonisert og kanonisert basert på hvorvidt de er med i henholdsvis tre eller fire av læreverkene.⁴²

4.2 Kunnskapsløftet-kanon

Forfatter	Opphav	Kanonisert tekst	Dels kanonisert tekst
Ingen/ukjent		<i>Bibelen</i> «Bendik og Årolilja» <i>Den eldre Edda</i> <i>Eventyrene om Espen</i> <i>Askeladd</i> (uspes. hvilket), <i>Laksdøls saga</i> <i>Soga om Gunnlaug</i> <i>Ormstunge</i> <i>Soga om Tristram og Isond</i>	«Askeladden som kappåt med trollet» <i>Beowulf</i> <i>Egils saga</i> <i>Njåls saga</i> «Olav og Kari»
Dante Alighieri	Italiensk	<i>Den guddommelige komedie</i>	
Ingvar Ambjørnsen	Norsk		Elling-bøkene (uspesifisert hvilken av dem)
Jane Austen	Engelsk		<i>Stolthet og fordom</i>
Charles Baudelaire	Fransk	«Det ondes blomster»	«Berus dere!»
Samuel Beckett	Irsk (fransk)	<i>Vente på Godot</i>	
Jens Bjørneboe	Norsk	<i>Frihetens øyeblikk, Jonas, Kruttårnet og Stillheten</i>	<i>Semmelweiss</i>
Bjørnstjerne Bjørnson	Norsk	<i>Digte og sange, En glad gut, Fiskerjenten, «Ja, vi elsker dette landet» og Synnøve Solbakken</i>	<i>Arne, En fallit, En handske, Mellem slagene, Redaktøren</i> og «Thron»
Giovanni Boccaccio	Italiensk	<i>Dekameronen</i>	
Paal Brekke	Norsk		«Der alle stier taper seg» og «Som i en kinosal»
Johan Nordahl Brun	Norsk	«Norges skål»	
Olaf Bull	Norsk	«Metope»	
Miguel de Cervantes	Spansk	<i>Don Quijote</i>	
Lars Saabye Christensen	Norsk		<i>Beatles og Halvbroren</i>

⁴² Tekstene vil selvsagt kunne rangeres også ut fra hvordan de er representert i lærebøkene, og det vil naturligvis være en forskjell mellom de tekstene som gjengis i sin helhet eller i form av et utdrag, og de tekstene elevene bare skal lese om.

Camilla Collett	Norsk	<i>Ammandens Døttre</i>	
Petter Dass	Norsk	«Herre Gud! Ditt dyre navn og ære» og «Nordlands trompet»	<i>Katechismus-Sange</i>
Daniel Defoe	Engelsk	<i>Robinson Crusoe</i>	
Fjodor Dostojevskij	Russisk		<i>Brødrene Karamasov og Forbrytelse og straff</i>
Olav Duun	Norsk	<i>Juvikfolke</i> (uspesifisert hvilken av bøkene)	<i>Medmenneske, Menneske og maktene, Ragnhild og Siste leveåre</i>
T.S. Eliot	Amerikansk	«The waste land» («Det golde landet»)	
Dorothe Engelbretsdotter	Norsk	<i>Sjælens Sang-Offer</i>	<i>Taare-Offer</i>
Sigurd Evensmo	Norsk		<i>Englandsfarere</i>
Johan Falkberget	Norsk		Christianus Sextus (uspes. hvilken), <i>Den fjerde nattevakt</i> , <i>Nattens brød</i> (uspes. hvilken)
Kjartan Fløgstad	Norsk	<i>Det 7. klima</i>	<i>Fyr og flamme</i>
Jon Fosse	Norsk	<i>Andvake</i>	
Arne Garborg	Norsk	<i>Haugtussa</i>	<i>Bondestudentar</i> , «Elsk», <i>Fred, Mannfolk og Trøtte mænd</i>
Johann Wolfgang von Goethe	Tysk	<i>Unge Werthers lidelser</i>	<i>Faust I og II</i> ⁴³
Nordahl Grieg	Norsk		«Til ungdommen» og «Vår ære og vår makt»
Johan Grip	Norsk		«Hentet»
Frode Grytten	Norsk		<i>Bikubesong</i>
Jostein Gaarder	Norsk		<i>Sofies verden</i>
Inger Hagerup	Norsk	«Aust-Vågøy»	
Knut Hamsun	Norsk	<i>Markens grøde og Sult</i>	<i>August, Landstrykere, Men livet lever og Pan</i>
Maurits Hansen	Norsk		«Luren»
Olav H. Hauge	Norsk		«Gamal diktar prøver seg som modernist» og «Sagi»
Sigurd Hoel	Norsk		<i>Møte ved milepælen, Syndere i sommersonne og Veien til verdens ende</i>
Gunvor Hofmo	Norsk	«Det er ingen hverdag mer», «Fra en annen virkelighet» og <i>Jeg vil hjem til menneskene</i>	
Ludvig Holberg	Norsk	<i>Erasmus Montanus, Jeppe paa Bjerget og Niels Klims underjordiske reise</i>	<i>Peder Paars</i>
Homer	Gresk	<i>Odyseen</i>	
Henrik Ibsen	Norsk	<i>En folkefiende, Et dukkehjem, Fru Inger til Østeraad, Gengangere, Hedda Gabler, Peer Gynt, Vildanden</i>	<i>Brand, Catilina, Hærmændene på Helgeland, Rosmersholm og Samfundets støtter</i>
Rolf Jacobsen	Norsk		<i>Jord og jern</i> , «Landskap med gravemaskiner», <i>Nattåpent og Stillheten etterpå</i>

⁴³ Telt som én tekst.

Georg Johannesen	Norsk		«Jødisk partisansang»
James Joyce	Irsk	<i>Ulysses</i>	
Hans Jæger	Norsk		<i>Fra Kristianiabohemen I og II⁴⁴ og Syk Kjærlighet</i>
Franz Kafka	Tsjekkisk (tysk)	<i>Prossessen</i>	<i>Foran loven</i>
Jonas Hassen Khemiri	Svensk (halvt tunisisk)		<i>Ett öga rött</i>
Alexander Kielland	Norsk	<i>Garman og Worse og Gift</i>	
Thomas Kingo	Dansk	«Keed af Verden og kier ad Himmelen»	
Jan Kjærstad	Norsk	<i>Oppdageren, Forføreren og Erobreren</i>	
Vilhelm Krag	Norsk		«Fandango»
Christian Krogh	Norsk	<i>Albertine</i>	
Erlend Loe	Norsk	<i>Doppler og Tatt av kvinnen</i>	<i>L, Muleum, Naiv. Super. og Volvo Lastvagnar</i>
Trude Marstein	Norsk		<i>Sterk sult, plutselig kvalme</i>
Stein Mehren	Norsk	«Jeg holder ditt hode»	
Jørgen Moe	Norsk	«Fanitullen»	
Jean Baptiste Molière	Fransk		<i>Den innbilt syke</i>
Agnar Mykle	Norsk	<i>Sangen om den røde rubin</i>	<i>Lasso rundt fru Luna</i>
Torborg Nedreaas	Norsk	<i>Musikk fra en blå brønn og Ved neste nymåne</i>	<i>Av måneskinn gror det ingenting og Trylleglasset</i>
Rudolf Nilsen	Norsk	«Storby-natt»	«Revolusjonens røst»
Olaug Nilssen	Norsk		<i>Få meg på, for faen</i>
Arild Nyquist	Norsk		«Fattern elska rødvin ...»
Sigbjørn Obstfelder	Norsk	«Jeg ser»	«Byen»
Tore Renberg	Norsk	<i>Mannen som elsket Yngve</i>	<i>Kompani Orheim</i>
Øyvind Rimbereid	Norsk		«Solaris korrigert»
J.K. Rowling	Amerikansk		Harry Potter-bøkene (uspes. hvilken)
Cora Sandel	Norsk		<i>Alberte og Jacob, Alberte og friheten og Bare Alberte</i>
Aksel Sandemose	Norsk	<i>En flyktning krysser sitt spor</i>	<i>En sjømann går i land</i>
William Shakespeare	Engelsk	<i>Hamlet og Romeo og Julie</i>	<i>Som du vil</i>
Amalie Skram	Norsk	<i>Constance Ring</i>	<i>Forraadt, Fru Inés, Hellemysrfolket (uspes. hvilken), «Karens jul», Professor Hieronimus og Paa St. Jørgen</i>
Dag Solstad	Norsk	<i>Gymnaslærer Pedersens beretning om den store politiske vekkelsen som har hjem søkt vårt land og 16.07.41</i>	<i>Arild Asnes, 1970, Armand V. Fotnoter til en uutgravd roman, Genanse og verdighet, Irr! Grønt!, Professor Andersens natt og «Vi vil ikke gi kaffekjelen vinger»</i>
August Strindberg	Norsk	<i>Ett drömspel</i>	<i>Fröken Julie</i>
Snorre Sturlasson	Norsk (islandsk)	<i>Den yngre Edda og Heimskringla</i>	
Harald Sverdrup	Norsk		«Løvetannens bønn»
Jonathan Swift	Irsk	<i>Gullivers reiser</i>	
Edith Södergran	Finsk (finlandssvensk)		«Dagen svalnar ...»
J.R.R. Tolkien	Engelsk (f. Sør-		<i>Ringenes Herre</i>

⁴⁴ Telt som én tekst.

	Afrika)		
Sigrid Undset	Norsk	<i>Jenny</i>	<i>Husfrue, Korset, Kranzen og Kristin Lavransdatter</i> (uspes. hvilken)
Nils Aslak Valkeapää	Samisk (finsk)		<i>Solen, min far</i>
Halldis Moren Vesaas	Norsk	«Ord over grind»	
Tarjei Vesaas	Norsk	<i>Fuglane</i>	«Fall», <i>Huset i mørkret</i> og <i>Is-slottet</i>
Aasmund Olavsson Vinje	Norsk		«Nationalitet» og «Ved Rondane»
Jan Erik Vold	Norsk		<i>kykelipi</i>
Francois de Voltaire	Fransk		<i>Candide eller optimismen</i>
Herbjørg Wassmo	Norsk		<i>Dinas bok</i>
Johan Sebastian Welhaven	Norsk	«Digtets Aand»	«Det tornede Træ» og <i>Norges Dæmring</i>
Henrik Arnold Wergeland	Norsk	«Mig selv» og <i>Skabelsen, Mennesket og Messias</i>	<i>Digte. Første Ring, Jødinden</i> , «Smaaguttenes Nationalsang» og «Til Foraaret»
Johan Herman Wessel	Norsk	<i>Kierlighed uden Strømper</i> og «Smeden og Bageren»	«Digterens Gravskrift over sig selv»
Virginia Woolf	Engelsk		<i>Mrs. Dalloway</i> og <i>Til fyret</i>
Hanne Ørstavik	Norsk		<i>Kjærlighet</i>
Ivar Aasen	Norsk		«Nordmannen»

Totalt rommer den skolekanon jeg har funnet frem til, 219 tekster; 130 tekster er med i tre av fire læreverk, og 89 er med i alle fire. Av disse har 207 tekster navngitte forfattere. Antallet forfattere som er representert i skolekanon, er totalt 89. Det vil si at 12,5 % av tekstene og 17,5 % av forfatterne som er med i skolelitteraturen, er helt eller dels kanoniserte. Av de 89 forfatterne som er med i denne oversikten, er det kun 17 kvinner, altså 19,1 %. Totalt er 65 av forfatterne, dvs. 73 %, norske.

I tillegg til de norske tekstene kommer den internasjonale litteraturen. De ikke-norske forfatterne i kanonen jeg har funnet i Kunnskapsløftets norsklæreverk, er fra Sverige (Jonas Hassen Khemiri, August Strindberg og Edith Södergran), Danmark (Thomas Kingo), England (Jane Austen, William Shakespeare, J.R.R. Tolkien, Virginia Woolf, Daniel Defoe og T.S. Eliot (f. USA)), Frankrike (Charles Baudelaire, Jean Baptiste Molière og Francois de Voltaire), Russland (Fjodor Dostojevskij), Tyskland (Johann Wolfgang von Goethe), Tsjekia (Franz Kafka (skrev på tysk)), USA (J.K. Rowling), Italia (Dante Alighieri og Giovanni Boccaccio), Irland (Samuel Beckett (skrev på fransk)), James Joyce og Jonathan Swift), Spania (Miguel de Cervantes) og Hellas (Homer).

Som vi ser, er altså ikke utvalget særlig kontroversielt. De minst forutsigbare internasjonale bidragene til norsk skolekanon anno 2010 er nok Jonas Hassen Khemiri og J.K. Rowling; de eneste nålevende og fremdeles utøvende ikke-norske forfatterne som er

representert. Dessuten kan J.R.R. Tolkiens plass blant «klassikerne» komme som en overraskelse på noen. En del av oppføringene, som sistnevnte, samt Ambjørnsens Ellingbøker og Rowlings bøker om Harry Potter, har nok fått større plass enn hva man kanskje kunne forvente på grunn av det moderne norskfagets utvidede tekstbegrep, hvor også film og adaptasjon får spille en sentral rolle.

Hva angår de øvrige internasjonale bidragene, hersker det ingen tvil om at disse er godt etablerte innenfor en vestlig kanon. Det er faktisk ingen ikke-vestlige tekster som kommer med i skolekanon etter Kunnskapsløftet. Som jeg var inne på i forrige kapittel, er det bare fire tekster med ikke-vestlig opphav som er med i mer enn ett læreverk; Salman Rushdies *Maurerens siste sukk*, Marjane Satrapis *Persepolis*, eventyret om Askepott og *Gilgamesh*-eposet. Noe overraskende er det kanskje at ingen av de japanske tekstene, som er så sterkt representert i skolelitteraturen, faller innenfor kanonkategorien. Ni tekster er med i lærebøkene samlet, flere enn fra noen andre ikke-vestlige nasjoner, men de fire forlagene har tydeligvis hatt ulike synspunkter på hvilke deler av den japanske litteraturen som bør trekkes frem, ettersom ingen av dem har valgt samme tekst.

4.3 Reform 94: Endringer i det norske tekstutvalget

Hvilken litteratur det hersker enighet om at kan fungere representativt for nasjonen Norge, har tilsynelatende holdt seg relativt stabilt gjennom læreplanskifter. I sin artikkel «Norsk kanon og kanondannelse – historiske linjer, aktuelle konflikter og utfordringer» skriver Torill Steinfeld om den norske skolekanon fra 1911 til 1970 at «rekken av forfatternavn [synes] å holde stand med ett unntak [...]». Steinfeld finner at «[d]en norske kanon utvides i perioden, men fornyelsen preges ikke av bemerkelsesverdige brudd». I 1935 skjer det imidlertid noe interessant: Heretter skal det også leses noe dansk og svensk litteratur (Steinfeld 2009: 18). Fra og med denne endringen er altså ikke norsk skolelitteratur lenger utelukkende norsk.

De utenlandske bidragene til norsk skolekanon har imidlertid ikke Bente Aamotsbakken tatt med, og jeg vil derfor først se mine funn hva angår det norske tekstutvalget opp mot de funn hun gjorde i 2003. Sammenligner vi funnene for 2010 med Aamotsbakkens undersøkelse, hvor hun altså forholder seg til et tekstutvalg basert på direktivene i Reform 94, ser vi nettopp at det er lite nytt hva angår de norske forfatterne.

Jeg har laget følgende oversikt over Aamotsbakkens norskorienterte kanon:

Forfatter	Helt kanonisert (med i fem av åtte verk)	Dels kanonisert (med i fire av åtte verk)
Ingen/ukjent	«Trymskviða» «Voluspá» «Håvamål» «Njåls saga» «Villemann og Magnill» «Olav og Kari»	«Egilssoga» (utdrag) «Loke» (fra Den yngre Edda) «Gamlestev og nystev»
Olav Aukrust	«Ei naki grein»	
Jens Bjørneboe		«Vise om byen Hiroshima»
Bjørnstjerne Bjørnson	«Faderen» og «Ja, vi elsker»	
Johan Borgen	«Av en født forbryters dagbok»	
Hans Børli		«Louis Armstrong»
Johan Nordahl Brun	«Norges skål»	
Camilla Collett	<i>Amtmandens Døttre</i>	
Petter Dass	Herre gud! Ditt dyre navn og ære» og «Nordlands trompet»	
Arne Garborg	«Til deg, du hei» og «Elsk»	«Stordåd», «Fred» og «Vond dag»
Inger Hagerup		«Aust-Vågøy»
Knut Hamsun	«Fra det ubevisste Sjæleliv» og «Skjærgårdsø»	<i>Sult</i>
Maurits Hansen	«Luren»	
Gunvor Hofmo		«Det er ingen hverdag mer»
Ludvig Holberg	<i>Niels Klims underjordiske reise</i>	
Henrik Ibsen		«Bergmanden»
Alexander Kielland		«En god samvittighet» og «Karen»
Vilhelm Krag	«Fandango»	
Christian Krogh		<i>Albertine</i>
Jørgen Moe	«Fanitullen»	
Rudolf Nilsen		«Revolusjonens røst»
Olav Nygard	«No reiser kvelden seg»	
Sigbjørn Obstfelder	«Jeg ser» og «Nocturne»	
Amalie Skram	«Karens jul»	
Laila Stien		«Skolegutt»
Sigrid Undset	<i>Kristin Larvansdatter</i>	
Halldis Moren Vesaas		«Tung tids tale»
Tarjei Vesaas		«Naken»
Aasmund Olavsson Vinje	«Ved Rondane»	«Ferdaminni» ⁴⁵ , «Nasjonalitet»
Johan Sebastian Welhaven	«Digtets Aand»	«Republikanerne»
Henrik Wergeland	«Mig selv»	«Til min Gyldenlak» og «Kapellaniet forvandles til en vakker rød Sky»
Johan Herman Wessel	«Smeden og Bageren»	<i>Gravskrifter og Småvers</i>

Bildet er altså ganske likt det vi ser i dag. De som er falt ut i den nye kanonen, er Aukrust, Borgen, Børli, Nygard og Stien. Av de 31 forfatterne som var med i 2003, er det altså 26 som holder stand i 2010 – noen av dem med samme tekster, andre med et noe revidert tekstutvalg. Mange av forskjellene her kommer imidlertid av at Aamotsbakken kun har registrert tekster som er gjengitt enten i helhet eller i form av utdrag. Dette er også en av grunnene til at tekster

⁴⁵ Uklart hva dette utdraget rommer: I oversikten etter Kunnskapsløftet har jeg inkludert lyriske tekster fra *Ferdaminni* ..., selv om jeg ikke vil definere verket som skjønnlitterært.

av typiske *korte* genre, som lyrikk, er så sterkt representert – noe vi også ser i skolelitteraturen etter Kunnskapsløftet, men som ikke har gjort et like merkbart utslag på den nye kanonen, da jeg i denne også har inkludert verk som omtales.

Av forfatterløse tekster utgår «Villemann og Magnill» og oppføringen «Gamlestev og nystev», mens Aamotsbakkens oppføring av «Loke» svarer til min mer generelle oppføring av *Den yngre Edda*, som inkluderer alle registrerte lyriske tekster herfra.

I Aamotsbakkens fullstendige oversikt over utvalget gjenfinder vi nesten alle navnene fra den nye skolekanonen.⁴⁶ Kun seks forfattere fra 2010-kanonen er overhodet ikke nevnt i tekstutvalget i 2003: Johan Grip, Olaug Nilssen, Tore Renberg, Øyvind Rimbereid, Nils Aslak Valkeapää og Hanne Ørstavik (Aamotsbakken 2003: 44 ff.). Disse er alle «moderne forfattere», i den forstand at de lever og skriver i dag, til forskjell fra de mer etablerte navnene innen norsk litteraturhistorie og -kanon, som vi altså ser at fortsatt får være med.

4.4 L97 og et internasjonalt perspektiv

Ifølge L97-læreplanen for 10-årig grunnskole, hvor et av de uttalte målene er «å styrkje den kulturelle tilhørsla hjå elevane gjennom å gi dei opplevingar med og kunnskap om norsk språk og litteratur, innblikk i andre kulturar og forståing for kva andre kulturar har å seie for utviklinga av vår eigen» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996: 116), skulle elevene i norsk barne- og ungdomsskole inntil nylig lese tekster av forfattere som «til dømes» Petter Dass, Ludvig Holberg, Johan Herman Wessel, H.C. Andersen, Henrik Wergeland, Johan Sebastian Welhaven, Camilla Collett, Ivar Aasen, A.O. Vinje, Henrik Ibsen, Bjørnstjerne Bjørnson, Jonas Lie, Amalie Skram, Nordahl Rolfsen, Alexander Kielland, Arne Garborg, Dikken Zwiilmeyer, Per Sivle, Knut Hamsun, Margrethe Munthe, Rasmus Løland, Hans Aanrud, Sigbjørn Obstfelder, Regine Normann, Barbra Ring, Olav Duun, Cora Sandel, Oskar Braaten, Sigrid Undset, Arnulf Øverland, Tarjei Vesaas, Nordahl Grieg, Johan Borgen, Inger Hagerup, Jakob Sande, Torborg Nedreaas,

⁴⁶ Forfattere som finnes både i Kunnskapsløftet-kanon og Aamotsbakkens undersøkelse, er Ingvar Ambjørnsen, Jens Bjørneboe, Bjørnstjerne Bjørnson, Paal Brekke, Johan Nordahl Brun, Olaf Bull, Lars Saabye Christensen, Camilla Collett, Petter Dass, Olav Duun, Dorothe Engelbretsdotter, Sigurd Evensmo, Johan Falkberget, Kjartan Fløgstad, Jon Fosse, Arne Garborg, Nordahl Grieg, Frode Grytten, Jostein Gaarder, Inger Hagerup, Knut Hamsun, Maurits Hansen, Olav H. Hauge, Sigurd Hoel, Gunvor Hofmo, Ludvig Holberg, Henrik Ibsen, Rolf Jacobsen, Georg Johannesen, Hans Jæger, Alexander Kielland, Jan Kjærstad, Vilhelm Krag, Christian Krogh, Erlend Loe, Trude Marstein, Stein Mehren, Jørgen Moe, Agnar Mykle, Torborg Nedreaas, Rudolf Nilsen, Arild Nyquist, Sigbjørn Obstfelder, Cora Sandel, Aksel Sandemose, Amalie Skram, Dag Solstad, Harald Sverdrup, Sigrid Undset, Halldis Moren Vesaas, Tarjei Vesaas, Aasmund O. Vinje, Jan Erik Vold, Herbjørg Wassmo, Johan S. Welhaven, Henrik Wergeland, Johan Herman Wessel og Ivar Aasen. Hvilke tekster disse var representert med i 2003 versus 2010, og hvor mange verk de var med i, varierer i noen grad.

Halldis Moren Vesaas, Rolf Jacobsen, Astrid Lindgren, Olav H. Hauge, Alf Prøysen, Tove Jansson, André Bjerke, Thorbjørn Egner, Tor Jonsson og Anne Cath. Vestly (Asdal 65 f.).

Når forlagene har fått bestemme, er 20 av disse – H.C. Andersen, Jonas Lie, Dikken Zwilgmeyer, Per Sivle, Margrethe Munthe, Rasmus Løland, Hans Aanrud, Regine Normann, Barbra Ring, Oskar Braaten, Arnulf Øverland, Johan Borgen, Jakob Sande, Astrid Lindgren, Alf Prøysen, Tove Jansson, André Bjerke, Torbjørn Egner, Tor Jonsson og Anne Cath. Vestly – altså ute av den «nye» norskfagskanonen.⁴⁷

Fred Arthur Asdal formulerer i sin hovedfagsoppgave «Fra litterær kanon til fagplan – fra fagplan til litterær kanon» også en «skjult kanon», som inneholder «60 forfatterskap som ikke er nevnt i den formelle læreplanen, men som er nevnt i flere persiperte læreplaner» (1998: 107).⁴⁸ En rekke av disse også med i Kunnskapsløftet-kanonen: Snorre Sturlasson, Dorothe Engelbretsdotter, Thomas Kingo, Johan Nordahl Brun, Maurits Hansen, Christian Krogh, Hans Jæger, Vilhelm Krag, Johan Falkberget, Olaf Bull, Sigurd Hoel, Aksel Sandemose, Rudolf Nilsen, Sigurd Evensmo, Agnar Mykle, Jens Bjørneboe, Gunvor Hofmo og Paal Brekke.

Asdal kommenterer dessuten at «en engelsk forfatter og tre utenlandske verk [blir] nevnt ved navn: Roald Dahl og *Robinson Crusoe* (Daniel Defoe), *Huckleberry Finn* (Mark Twain) og *Heidi* (Johanna Spyri)». Disse fire utgjør de eneste skjønnlitterære bidragene til L97-planen fra ikke-nordiske land (Asdal 1998: 66). Defoes *Robinson Crusoe* er den eneste av disse som kommer med i Kunnskapsløftet-kanonen, de øvrige er ikke med i noen av de fire forlagenes læreverk. Det ser altså ut til å ha vært større endringer i den internasjonale delen av litteraturutvalget enn i den norske og nordiske delen. Som Asdal skriver: «Til tross for at den utenlandske litteraturen er representert, er dette så sporadisk at det ikke er riktig å hevde at det litterære utvalget i L97 er internasjonalt» (1998: 67). Versus fire tekster/forfattere i 1997 finner jeg i 2010-læreverkene kanon hele 31 tekster av ikke-norske forfattere, hvorav 27 av tekstene er ikke-nordiske. Til sammen er 20 ikke-nordiske forfattere representert i den nye,

⁴⁷ En del av disse utskiftningene kan selsagt forklares ved skiftet i målgruppe, fra L97s fagplan for den tiårige grunnskolen og til Kunnskapsløftet, som også inkluderer videregående skole.

⁴⁸ De 60 forfatterne er Snorre Sturlasson, Absalon Pedersson Beyer, Dorothe Engelbretsdotter, Thomas Kingo, Hans Adolph Brorson, Johan Nordahl Brun, Jens Zetlitz, Lyder Sagen, Henrik Anker Bjerregaard, Maurits Hansen, Knud Knudsen, Ole Vig, Elias Blix, Kristoffer Janson, Karen Sundt, Magnus Brustad Landstad, Christian Krogh, Hans Jæger, Rudolf Muus, Jens Tvedt, Gunnar Heiberg, Anders Hovden, Fridtjof Nansen, Hulda Garborg, Nils Collett Vogt, Hans E. Kinck, Vilhelm Krag, Sven Moren, Johan Bojer, Nini Roll Anker, Gabriel Scott, Ole Edvard Rølvåg, Kristofer Uppdal, Johan Falkberget, Olav Aukrust, Olaf Bull, Olav Nygard, Magnhild Haalke, Herman Wildenvey, Tore Ørjaseter, Ragnvald Vaage, Sigurd Hoel, Sigurd Christiansen, Ingeborg Refling Hagen, Gunnar Reiss-Andersen, Aksel Sandemose, Ragnvald Vaage, Einar Skjæraasen, Rudolf Nilsen, Petter Moen, Zinken Hopp, Evi Bøgenæs, Sigurd Evensmo, Agnar Mykle, Kåre Holt, Jens Bjørneboe, Gunvor Hofmo, Paal Brekke, Harald Sverdrup og Marie Takvam (Asdal 1998: 106).

norske skolekanonen. Tar vi med Asdals «skjulte» kanon, for å få et bilde som i større grad svarer til de størrelser jeg har forholdt meg til, rommer L97-kanonen totalt 106 forfattere, hvorav 3,8 % altså er ikke-nordiske. I den nye kanonen er andelen 22,5 %.⁴⁹ Her er altså veksten merkbar, og det er ikke usannsynlig at denne endringen har spilt inn på mengdeforholdene norsk/ikke-norsk litteratur, slik at mange av de norske forfatterne som har forsvunnet ut, har gjort det til fordel for nye, internasjonale bidrag til skolelitteraturen.

Hva dette kommer av, kan det trekkes ulike slutninger om. Asdal sier at «[L]æreplanens utvalg består hovedsakelig av *norske* forfattere, og utgjør således en *nasjonal* kanon» (1998: 67). Jeg har imidlertid argumentert for at en ekspansjon – eller dekonstruksjon – av nasjonsbegrepet også bør innebære en tilsvarende bevegelse innenfor det nasjonale, og dermed også *nasjonallitteraturen*. Ut fra et slikt perspektiv er økningen i antall ikke-norske tekster i skolelitteraturen helt naturlig. Ifølge Kunnskapsløftets læreplan er som nevnt «[e]t hovedmål for opplæringen i norsk [...] trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring» (Kunnskapsdepartementet 2008: 1). Videre står det blant annet at «[L]esing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse» (s. 11). Dersom en av norskfagets oppgaver er å stimulere identitetsutvikling og kulturforståelse, må det vel være helt sentralt at den identitet og kultur man lærer og leser om, i størst mulig grad speiler det samfunnet elevene forholder seg til.

Utvalget i den nye kanonen reiser dermed en del spørsmål, særlig dersom man betrakter det fra et demografisk representativitetsperspektiv. For hvor representative for noe norsk – uansett hvordan man definerer *det norske* – er for eksempel Homer, Kafka og Joyce? Harold Blooms favoritter er godt representert, men hvor blir det av de afrikanske, asiatiske, latinamerikanske og østeuropeiske forfatterne, som i en skolekanon som denne ville kunne fungere representativt for stadig voksende grupper innenfor den norske nasjonen? Og i hvor stor grad speiles nasjonen Norge i antallet norske bindestreksforfattere som har kommet med? Dette er mulige utfordringer for neste skolereform – og for Den Norske Litteraturen, i de stadige valg som tas både innenfor litteraturbransjen og i de statlige organer som har til hensikt å forvalte «vår» kultur.

⁴⁹ I tillegg kommer de tekster som ikke har navngitte forfattere, som eventyr og sagn. Disse er ikke med i Asdals kanon, og jeg har derfor utelatt dem også her.

Avsluttende refleksjoner

I denne oppgaven har jeg tatt for meg utvalget av tekster i fire nye læreverker for norskfaget, og vurdert dette hovedsakelig ut fra kvantitative faktorer, som antall, fordeling osv, men også i lys av kvalitative momenter, i den forstand at jeg har vært opptatt av tekstenes opphav. Jeg har jobbet ut fra to spørsmål. Det første er hvilken rolle litteraturen har i forhold til nasjonen i dag; hvorvidt den *nye* nasjonen – både innad, i forbindelse med endret demografi, og i lys av en globalisert, postnasjonal verdenstilstand – reflekteres i den *nye* nasjonallitteraturen og -kanonen. Jeg ville dessuten undersøke hvorvidt skjønnlitteraturen på linje med andre kulturuttrykk har blitt *globalisert* – hvor langt internasjonaliseringen faktisk har strukket seg.

Jeg har i høy grad fått bekreftet mine antakelser fra starten av prosjektet. For eksempel er vi fremdeles langt unna en nasjonalt representativ skolelitteratur dersom vi tar utgangspunkt i at denne skal speile demografiske tilstander. Heller ikke det brede spekteret av tverrnasjonale forbindelser Norge inngår i, og som kontinuerlig virker inn på vår nasjonale kultur, er synlig i tekstutvalget: Norge settes først og fremst i relasjon til Vesten. Dette synes jeg er en interessant observasjon, som røper mye om de etablerte forestillingene om hva som er norsk og hvordan vi ønsker å fremstille vår nasjon og kultur. Det sier også en hel del om oppfatningen av det norske på beslutningstakernivå, i dette tilfellet forlagsbransjen og skolevesenet.

Jeg har kommet frem til at antallet ikke-norske og særlig ikke-nordiske tekster de norske skoleelevene møter i lærebøkene sine, har steget etter Kunnskapsløftet – men at de nye, internasjonale forfatterne i all hovedsak er valgt ut fra en vestlig, etablert kanon. Det kan altså se ut som om skjønnlitteraturen ikke helt har kommet med i den kulturelle globaliseringen. En av årsakene ligger antakelig i at den vestlige litterære kanon er såpass etablert, både i skolen og samfunnet for øvrig, og at det tar tid å bygge ned denne og rekonstruere en tilsvarende *globalisert* kanon i en hel nasjons samlede litterære institusjon. En av en rekke andre mulige forklaringer er at internasjonaliseringen inntreffer på omtrent samme tidspunkt som sakprosaens økte plass i læreplaner og pensumlister, og at man har valgt å la de «nye» forfatterne komme til orde gjennom denne «nye» litteraturen. Disse tekstene har på bakgrunn av genrevalg falt utenfor min undersøkelse.

En mulig innvending til oppgaven min er at jeg ikke har gitt noen nærmere lesning av de ulike tekstene. Er de utvalgte tekstene som har fått bli med i skolelitteraturen, «typisk norske» – eller på annen måte representative for et kulturelt fellesskap representert innenfor Norges grenser? Hvilke verdier baserer utvalget seg på – dersom man finner fellesnevnerne?

Hvordan er fremstillingen av de tekstene som er med i lærebøkene – og i de av dem som utgjør den nye kanonen? Særlig interessant måtte det vært å undersøke de tekstene som ifølge mine funn har oppnådd fullstendig kanonisert status, altså de det er full konsensus fra forlagshold om at norske elever bør presenteres for. Problematiseres deres rolle som «identitetsmarkører» i form av deres plass i en nasjonal skolekanon? Og de tekstene som har fått komme med «utenfra»: Sier disse noe om identitet, på et kulturelt, nasjonalt eller globalt plan? Som Trond Berg Eriksen påpeker: «[D]et hjelper lite å inkludere tekster fra verdenslitteraturen i norskfaget i skolen – slik det har vært gjort – om man ikke også tematiserer forbindelsen mellom det norske, det europeiske og det globale» (1995: 9). Flere av læreverkene har gjort nettopp dette, og oppfordrer for eksempel til nye lesninger av gamle «klassikere».

Det finnes et tilsynelatende uendelig antall ulike lesninger av en tekst – og sikkert like mange forskjellige utgangspunkter for en undersøkelse av dette slaget. Jeg har villet undersøke hvilke tekster som har kommet med i den litteraturen skoleelever i et postnasjonalt, globalisert Norge introduseres for. Ut fra en postnasjonal tilnærming og med tiltro til de positive ringvirkningene av kulturell globalisering har jeg argumentert for at norsk skolelitteratur bør romme også «verdenslitteraturen» – ikke slik begrepet ofte har vært brukt, i betydningen «den vestlige verdens litteratur», men i en reell *global* forstand. Dersom jeg skal gi én avsluttende kommentar til den omfattende problematikken jeg så vidt har pirket i overflaten av på de foregående sider, må det bli at konseptet «nasjonal litteratur» i vår tid blir stående som en konfliktfylt idé som vanskelig lar seg gjennomføre: For at en nasjons litteratur skal speile dens kultur og det mangfold den rommer, ser det ut til at Hans Hauge har rett i at litteraturen må frigjøres fra sin tradisjonelle nasjonale tilknytning.

Litteratur

Læreverkene

Aschehoug: *Grip teksten*

Dahl, Berit Helene, Arne Engelstad, Ingelin Engelstad, Ellen Beate Halvorsen, Ivar Jemterud, Arne Torp og Cathrine Zandjani. 2009. *Grip teksten VG1*. Oslo

Dahl, Berit Helene, Arne Engelstad, Ingelin Engelstad, Ellen Beate Halvorsen, Ivar Jemterud, Arne Torp og Cathrine Zandjani. 2009. *Grip teksten VG2*. Oslo

Dahl, Berit Helene, Arne Engelstad, Ingelin Engelstad, Ellen Beate Halvorsen, Ivar Jemterud, Arne Torp og Cathrine Zandjani. 2008. *Grip teksten VG3*. Oslo

Nettsider: Aschehoug forlag v/ redaktør Sissel Espeland.

«*Grip teksten Vg1* og ny læreplan».

www.lokus.no/file/ci/3490544/1_3_Grip_teksten_Vg1_og_ny_laereplan.pdf.

Nedlastet 11.11.2009

«Slik er læreplanen konkretisert i *Grip teksten VG1*».

www.lokus.no/file/ci/3490546/1_4_Slik_er_laereplanen_konkretisert_i_Grip_teksten_Vg1.pdf. Nedlastet 11.11.2009

«Slik er læreplanen konkretisert i *Grip teksten VG2*».

www.lokus.no/file/ci/4293071/Laereplanen_konkretisert_i_Grip_teksten_Vg2.pdf.

Nedlastet 11.11.2009

«Slik er læreplanen konkretisert i *Grip teksten VG3*».

www.lokus.no/file/ci/7939748/1_3_Laereplanen_konkretisert_i_Grip_teksten_Vg3.pdf. Nedlastet 11.11.2009

Cappelen Damm: *Spenn*

Berge, Anne Lene, Anne Lise Jomisko og Eli Lindtner Næss. 2006. *Spenn VG1*. Oslo

Jomisko, Anne Lise, Christoffer Linnestad, Tommy Moum og Marianne Texmo. 2007. *Spenn VG2*. Oslo

Jomisko, Anne Lise, Tommy Moum og Marianne Texmo. 2008. *Spenn VG3*. Oslo

Nettsider: Cappelen Damm v/ redaktør Berit Eidsmo Ulserød.

«Om verket». www.cappelendamm.no/main/katalog.aspx?artid=4611&f=1620. Nedlastet 14.05.2010

Gyldendal: *Panorama*

Røskeland, Marianne, Jannike Ohrem Bakke, Liv Marit Aksnes og Gunnstein Akselberg. 2009. *Panorama VG1*. Oslo

Røskeland, Marianne, Jannike Ohrem Bakke, Liv Marit Aksnes, Gunnstein Akselberg og Sveinung Time. 2007. *Panorama VG2*. Oslo

Røskeland, Marianne, Jannike Ohrem Bakke, Liv Marit Aksnes, Gunnstein Akselberg og Sveinung Time. 2008. *Panorama VG3*. Oslo

Nettsider: Gyldendal Undervisning v/ redaktør Anders H. Nes.

«Guide til tekstsamlingen» (VG1).

<mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=7174&document=36945>. Nedlastet 14.05.2010

«Hvordan bruke *Panorama?*» (VG2).

mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=6722&document=35127. Nedlastet 14.05.2010

«Guide til tekstsamlinga» (VG3).

<mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=7420&document=38051>. Nedlastet 14.05.2010

Samlaget: *Tema*

Jansson, Benthe Kolberg, Jan K. Hognestad, Kristian E. Kristoffersen, Jannik Krogh og Per Arne Michelsen. 2008. *Tema VG1*. Oslo

Jansson, Benthe Kolberg, Kristian E. Kristoffersen, Jannik Krogh og Per Arne Michelsen. 2009. *Tema VG2*. Oslo

Jansson, Benthe Kolberg, Kristian E. Kristoffersen, Jannik Krogh og Per Arne Michelsen. 2009. *Tema VG3*. Oslo

Nettsider: Samlaget v/ redaktør Charlotte Hole.

«Tema vg1». <www.tema.samlaget.no/bok.cfm?id=1-0-2&lid=2>. Nedlastet 14.05.2010

«Tema vg 2». <www.tema.samlaget.no/bok.cfm?id=79-0-2&lid=2>. Nedlastet 14.05.2010

«Tema vg3». <www.tema.samlaget.no/bok.cfm?id=3-0-2&lid=2>. Nedlastet 14.05.2010

- Andersen, Per Thomas. 2009. «Kanon, litteraturhistorie og kulturpolitikk. Rapport fra Norge». Under utgivelse i Erik Svendsen: *Kanon*, som kommer på danske Gyldendal i 2010
- Anderson, Benedict. 1996. *Forestilte fellesskap* [eng. orig. 1983]. Overs. Espen Andersen. Oslo
- Asdal, Fred Arthur. 1998. «Fra litterær kanon til fagplan – fra fagplan til litterær kanon». Oslo
- Bakken, Jonas. 2008. «Framveksten av det flerkulturelle norskfaget». *Norsklæraren* 2, 16–25
- Beck, Ulrich. 2007. *The Cosmopolitan Vision* [tysk orig. 2004]. Overs. Ciaran Cronin. Cambridge
- Berg Eriksen, Trond. 1995. *Nordmenns nistepakke. En kritikk av den norske kanon*. Oslo
- Bloom, Harold. 2007. *Vestens litterære kanon: mesterverk i litteraturhistorien* [eng. orig. 1994]. Overs. Jan Brage Gundersen. Oslo
- Bø, Gudleiv. 2006. *Å dikte Norge. Dikterne om det norske*. Oslo
- Damrosch, David, 2006. «World Literature in a Postcanonical, Hypercanonical Age». *Comparative Literature in an Age of Globalization*. Red. Haun Saussy. Baltimore, s. 43–53
- Habermas, Jürgen. 1994. «Statsborgerskap og nasjonal identitet» [tysk orig. 1990]. Overs. Eivind Tjønneland. *Nasjonalisme og nasjonal identitet*. Norbert Elias / Jürgen Habermas. Oslo
- Hauge, Hans. 1998. «Ti teser om en post-national dansk litteraturhistorie». *Kritik* 133, s.78–80
- Hylland Eriksen, Thomas. 1994. «Politisk og kulturell identitet». *Kan EU være demokratisk? Politisk identitet og legitimering i en ny tid*. Red. Thomas Hylland Eriksen, Nina Græger, Tore Myhre og Janne Haaland Matlary. Oslo, s. 13–34
- Høydahl, Even. 2008. «Vestlig og ikke-vestlig – ord som ble for store og gikk ut på dato». <<http://www.ssb.no/ssp/utg/200804/15/>>. Nedlastet 27.01.2010
- Haarberg, Jon, Tone Selboe og Hans Erik Aarset. 2007. *Verdenslitteratur – Den vestlige tradisjonen*. Oslo
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. 1993. *Den generelle delen av læreplanen*. <http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Den-generelle-delen-av-lareplanen/>. Nedlastet 14.05.2010
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Oslo
- Kunnskapsdepartementet. 2006. *Informasjon til elever og foresatte: Hva er nytt i grunnskole og videregående opplæring fra høsten 2006?* Oslo
- Kunnskapsdepartementet. 2008. *Læreplan i norsk*. <www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576>. Nedlastet 11.05.2010

- Pettersson, Torsten. 2007. «Litteraturhistoria i paradigmskiftets tid». *Norsk Litteraturvitenskapelig Tidsskrift* 2, s. 137–145
- Renan, Ernst. 1990. «What is a nation?» [fransk orig. 1882]. Overs. Martin Thom. *Nation and Narration*. Red. Homi Bhabha. New York, s. 8–22
- Selander, Staffan og Dagrun Skjelbred. 2004. *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo
- Statistisk sentralbyrå. 2010. «Innvandring og innvandrere». <www.ssb.no/innvandring>. Nedlastet 14.05.2010
- Steinfeld, Torill. 2009. «Norsk kanon og kanondannelse – historiske linjer, aktuelle konflikter og utfordringer». *Tijdschrift voor Skandinavistiek* 1, s. 167–191
- Store norske leksikon. 2009. «Kanon». <www.sn1.no/kanon>. Nedlastet 14.05.2010
- Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*. Oslo
- Stortingsmelding nr. 14 (2008–2009) *Internasjonalisering av utdanning*. Oslo
- Sæterbakken, Stig. 2006. «My heart belongs to Europe. Therefore it is broken» [2005]. <www.eurozine.com/articles/2006-02-02-saeterbakken-en.html>. Nedlastet 21.05.2010
- Aamotsbakken, Bente. 2003. «Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse». Oslo

Vedlegg

I følgende tabell har jeg registrert alle skjønnlitterære tekster som er representert i Aschehougs, Cappelen Damms, Gyldendals og Samlagets læreverk for norskfaget i videregående skole, studieforberedende retning, både i språk- og litteraturdelen av bøkene.⁵⁰ Film og TV er ikke med, bortsett fra der disse er basert på skjønnlitterære verk. Jeg har også utelatt sakprosa- og andre ikke-skjønnlitterære og/eller didaktiske tekster, som taler, essays, brev, dagbøker, kåserier, artikler etc. Allegoriske/ironiske tekster, som Nita Kapoors «Til Asbjørnsen og Moe» (*Spenn 2* s. 406), Odd Børretzens «Snehvit og de syv dvergene» (*Panorama 3* s. 41) og Are Kalvøs *Bibelen 2* (*Grip teksten 1* s. 282), er også utelatt. Det samme gjelder andre tekster som bruker skjønnlitterære genretrekk som virkemidler, men som likevel i sin helhet ikke kan regnes som skjønnlitterære, eksempelvis Holbergs fabler (som «Gjetebukken som lot skjegget sitt rake», *Grip teksten 2* s. 317). Religiøse tekster, prekener og salmer har imidlertid fått plass.

Korte tegneserieruter eller -striper, som en del steder brukes som illustrasjoner, er utelatt. Det samme gjelder korte tekster som ordtak, gåter og vitser. Grafiske romaner og tegneserier som utgjør helhetlige verk – her definert som avgrenset, avsluttet tekst med en egen tittel – er imidlertid medregnet. Det samme gjelder billedbøker. Tekster som omtales både som enkeltstående verk og som del av trilogier eller andre former for serier, er oppført ut ifra hvordan de er omtalt i lærebøkene. Enkelte tekster vil altså gjenfinnes under to oppføringer, f.eks. *Kransen*, *Husfrue* og *Korset* i *Kristin Lavransdatter*. Noen tekster er regnet som ett verk selv om de er representert ved flere separate tekster, for eksempel bibelske tekster og tekster fra *Tusen og en natt*. Dette er kommentert. Sangtekster er tatt med i de tilfeller hvor sangene er nevnt som eksempler på tekst. Der sakprosa- og sakprosa-tekster drøfter skjønnlitterære tekster, er de skjønnlitterære tekstene som drøftes, ført opp i skjemaet. Samlere / redaktører av samlinger, som Asbjørnsen og Moe i tilfellet norske folkeeventyr, er ikke regnet som forfattere. Det samme gjelder illustratører.

Listen er ordnet alfabetisk etter forfatterens etternavn. Folkediktning, sagaer og eventyr sorteres under kategorien «ukjent»,⁵¹ mens religiøse, forfatterløse tekster er plassert helt først i skjemaet. Det informeres om hvordan tekstene er representert – utdrag, sitat

⁵⁰Et veldig lite antall tekster som ikke har vært gjenkjennelige fordi de kun er tatt med i læreverkene i form av et helt kort sitat uten referanse, er utelatt.

⁵¹ De aller fleste av de norske eventyrene er samlet og utgitt av Asbjørnsen og Moe, tilsvarende de tyske av brødrene Grimm. Dette er ikke kommentert videre i tabellen.

(gjengivelse av én setning eller kort replikk), helhetlig gjengivelse, omtale eller illustrasjoner og korte bildetekster med direkte sammenheng med et verk.

U = utdrag

S = sitat

G = gjengitt

O = omtalt

B = bildetekst

Det opplyses ikke om omfang av omtale/utdrag eller antall ganger en tekst er nevnt i samme verk. Tekster som nevnes utenfor disse rammene – for eksempel i en oppgave med henvisning til tekst utenfor læreverket, eller lister over forslag til videre lesning– er ikke tatt med.

Dersom teksten er trykket, helt eller delvis, i forbindelse med oppgaver e.l., er den imidlertid tatt med. Teksten skal altså være nevnt i brødteksten, ev. i paratekster med referanse til brødteksten, eller den skal være trykket (helt eller delvis). Der «andre verk av forfatteren» er ramset opp i paratekst i margin, som i tekstsamlingene i slutten av bøkene, er ikke tekstene fra listene tatt med, men kun de tekster som faktisk er brukt. Tekster som er trykket i sin helhet eller i utdrag i tekstsamlingen bakerst i bøkene, og som kun følges av helt korte eller utelukkende kontekstuelle (dvs. om forfatteren/forfatterskapet generelt) opplysninger i margin her, regnes ikke som «omtalte» tekster. Omtale av litterære karakterer, som Harry Potter, Pippi og Harry Hole, regnes ikke som omtale av bøkene om dem. Ordforklaringer og spørsmål til teksten regnes ikke som omtale av den (bortsett fra der spørsmål til teksten opptrer underveis og med referanse til en tekst i tekstsamlingen). Det gis informasjon om hva slags tekst som er representert, hvor forfatteren kommer fra og, så langt det har latt seg gjøre, når teksten er fra.⁵² Dessuten opplyses det om i hvilke læreverk og på hvilket årstrinn i disse tekstene er å finne, samt sidetall for første forekomst.

⁵² Naturlige unntak er eventyr, religiøse tekster, sagaer og folkediktning. Enkelte steder, særlig i forbindelse med eldre tekster, er tidsbestemmelsen noe vag, da disse er vanskelige å si noe definitivt om. Der årstall for når tekster er skrevet ikke har latt seg spore, er året for første publisering/oppføring brukt der denne informasjonen har vært tilgjengelig. Jeg har i første omgang brukt de årstall som er oppgitt i læreverkene, og der disse manglet, er årstall hentet fra div. litteraturhistorier og leksika.