

Magne Rogne

Mot eit moderne norskfag

Tekstomgrepet i norskplanane

Samandrag

Artikkelen tek for seg tekstomgrepet i norskfaget gjennom læreplananalysar. Først kjem ein faghistorisk gjennomgang med vekt på spørsmålet om norskfaget kan seiast å vere dynamisk i den forstand at det tek opp i seg tekstkulturelle endringar i samfunnet, særleg knytt til medie- og kommunikasjonsutviklinga. Denne gjennomgangen endar opp i ei drøfting av om dagens norskfag kan seiast å ha eit føremålstenleg tekstomgrep i høve til den funksjonen faget skal ha i dagens skule, med eit særleg fokus på spenninga mellom danning og nytte. Artikkelen konkluderer med at norskfaget har endra seg i tråd med samfunnsutviklinga når det gjeld kva type tekstar det er viktig å arbeide med, men òg at dei svake krava til det å meistre tekstproduksjon i dagens plan ikkje er i samsvar med overordna målsetjingar for faget.¹

Innleiing

Frå våren 2008 skal avgangseksamen i norsk for både vidaregåande skule og grunnskulen gjennomførast ved hjelp av PC. Digital lesing og skriving har i mange samanhengar blitt det normale her i landet, og ei slik endring i vurderingsordningane viser at skulen prøver å kome denne samfunnsutviklinga i møte. Samstundes slår Utdanningsdirektoratet fast at ”*Både etter 10. årstrinn og etter Vg3 er eksamen ei prøve i tekstkompetanse [...]*” (Utdanningsdirektoratet 2007:6). Dei presiserer at tekstkompetanse både omfattar kunnskap om tekst og å kunne lese, skrive og vurdere tekstar. Det at *teksten* slik blir gjort til det heilt sentrale punktet som norskfaget dreier rundt, er heilt i samsvar med norskplanen i LK06, der tre av hovudområda handlar om ulike slag tekstar, medan tekstkultur er sentralt i det siste (Utdanningsdirektoratet 2006:42f).

Tradisjonelt har tekstomgrepet i norskfaget vore knytt til litteraturvitskapen og lingvistikken, der ein i all hovudsak har sett på tekst som eit verbalspråkleg fenomen. Men særleg i møtet med den digitale tekstkulturen kan dette tekstomgrepet verke snevert, sidan ein her ofte kan finne til dømes skrift, lyd, bilete og animasjonar i den same ytringa. Sosialesemiotikken har utvikla eit teoretisk rammeverk som er eigna til å studere slike ytringar som tekstar. Gunther Kress er ein sentral forskar innanfor denne retninga, og han kallar desse ulike framstillingsmåtane som me brukar til å kommunisere med, for modalitetar (mode). Tilhøvet mellom modalitetane og teksten skildrar han slik:

Communication – whatever the mode – always happens as *text*. The 'stuff' of our communication needs to be fixed [...] in a mode: knowledge or information has no outward existence other than in such modal fixing. The fixing provides the material resource through which or in which it is to be materialised. It does not provide the shape that it is to have. That shape is textual. Text is the result of social action, of work; it is work with representational resources which realise social matters.

(Kress 2003:47)

Variantar av dette sosiosemiotiske tekstomgrepet har ofte blitt omtala som *det utvida tekstomgrepet* i norskfaglege samanhengar (jf. Nordstoga 2003:18). Avstanden mellom dette tekstomgrepet og det tradisjonelle fører til nye utfordringar for norskfaget.

Med norskdidaktikaren Jon Smidt (2004) kan ein seie at det særleg er tre sider ved tekstkompetansen til eleven ein kan prøve å utvikle i faget, nemleg, *tekstresepsjon*, *tekstproduksjon* og *tekstrefleksjon*. Tekstresepsjon kan vere det å vere lesar, publikum og responsgivar. Tekstproduksjon kan vere det å ytre seg munnleg, skriftleg og multimodalt. Tekstrefleksjon kan utviklast i samspel med dei to første og vil krevje perspektiv, kunnskapar og metaspråk (Smidt 2004:245ff). Smidts omgrep er ei vidareutvikling av det Ruqaiya Hasan reknar som tre nivå i skriftkompetanse (literacy) – avkodingsferdigheit (recognition literacy), handlingskompetanse (action literacy) og refleksjonskompetanse (reflection literacy) (Hasan 2001:60ff). Denne tredelinga vil kunne vere nyttig som analysepunkt når ein vil nærme seg tekstomgrepet i norskfaget, fordi vektlegginga av dei ulike punkta kan seie noko om kva funksjon faget er meint å ha i skulen og samfunnet. Her kjem til dømes motsetningane mellom ei danningstenking og ei nyttetenking inn.

Mange ulike innfallsvinklar vil kunne vere fruktbare i ein slik studie av tekstomgrepet i norskfaget. For skulefag er det i didaktikken til dømes vanleg å skilje mellom formuleringsarenaen og realiseringsarenaen. Den første er knytt til styringsdokument (særleg læreplanar) og didaktisk-metodisk litteratur, medan den andre er knytt til konkret lærestoff (lærebøker og oppgåver) og klasseromspraksis (Moslet 2001:19).

Her skal me gjere ein studie av tekstomgrepet i norskfaget gjennom læreplananalysar. Valet er motivert av at læreplanar, særleg i Norden og Tyskland, blir sett på som viktige styringsinstrument for utviklinga i skulen, både når det gjeld fagleg innhald og arbeidsmåtar. Dei er altså det Kjell-Arild Madssen (1999) kallar statspedagogiske *normtekstar*. Den amerikanske læreplanforskarer John I. Goodlad (1979) skil ut fem moglege område i læreplanforskinga – den ideologiske, den formelle, den oppfatta, den gjennomførte og den erfarte lære-

planen. Teorien er god fordi han får fram den moglege avstanden mellom intensjonane og læringa. Sjølve læreplananalysen her vil altså konsentrere seg om dei formelle (vedtekne) planane, men òg til ein viss grad dei ideologiske (ideane bak). Idégrunnet må ofte tolkast ut av den formelle planen fordi det sjeldan blir skildra eksplisitt (Goodlad mfl. 1979).

Av plassomsyn vil hovudfokuset i analysane vere konsentrert om vidaregåande opplæring, men med nokre blikk på andre skuleslag for å få fram perspektiv på utviklinga. Først kjem ein gjennomgang av planane frå fleire periodar, og deretter vil utviklinga i planane bli sett opp mot overordna føremål for faget og mot samfunnsutviklinga, særleg på medie- og kommunikasjonsfeltet. Det ligg både eit diakront og eit synkront perspektiv til grunn for analysane, og studien har to hovudmålsetjingar. Den første er knytt til det diakrone perspektivet, og her er målet å få fram om norskfaget kan seiast å vere dynamisk i den forstand at det tek opp i seg tekstkulturelle endringar i samfunnet. Den andre er knytt til det synkrone perspektivet, og her er målet å finne ut om dagens norskfag kan seiast å ha eit føremålstenleg tekstmgrep i høve til den funksjonen faget skal ha i dagens skule.

Gymnastradisjonen blir utfordra

Eit tilbakeblikk på faghistoria viser at morsmålsfaget i dei norske lærde skulane på 1800-talet var dominert av ”Grammatikkopplæring, lese- og deklamasjonsøvelser, stilskrivning og retorikkundervisning [...]” (Steinfeld 1986:133). Lov av 1896 om Høiere almenksoler og etterfølgjande undervisningsplanar kan seiast å stadfeste posisjonen til norskfaget i gymnasen som eit språk- og litteraturfag, men med meir vekt på historiske element og mindre vekt på retorikk (Undervisningsplaner 1911). Òg i forløparen til den vidaregåande skulen, det vil seie gymnasen slik det var forma etter lova i 1935, stod det tradisjonelle tekstmgrepet sterkt. Ein skulle lese skjønnlitteratur, og ein skulle skrive sakprosa, det vil seie ”stil”. Tekstmgrepet omfamna altså i praksis berre verbalspråklege, skriftlege tekstar. Munnlege tekstar eller munnleg opplæring vart ikkje vektlagt, bortsett frå høgtlesing av skjønnlitteratur i klassa. Det var berre i møtet med dramatikken at planane gav elevane høve til å møte andre tekstformer, for her vart lærarane oppfordra til å dramatisere (Undervisningsplaner 1950).

Dette tradisjonelle tekstsynet, som sjølvstøtta òg vart understøtta av den sterke eksamenstradisjonen, kom først under press då Forsøksrådet for skoleverket og Gymnasrådet opna for forsøk med reformgymnas i 1969. I byrjinga var det fire gymnas som underviste etter *Forsøksplanen i norsk*. Seinare auka dette talet ein del, og i 1972 kom den meir radikale *Undervisningsplan i norsk i reformgymnasen*. Desse planane skauv fokuset noko frå det estetiske mot det språk-

funksjonelle, og sakprosatekstar skulle nyttast i undervisninga i ein heilt annan grad. Målet var at elevane skulle lære seg opp til å ha ei kritisk haldning til det dei las. Slik vart artiklar og annonsar frå aviser og vekeblad ein del av norsk-kvardagen ved desse gymnasa. Dette vart følgt opp med tekstanalytiske oppgåver til eksamen for reformgymnasa, bygd på samtidige sakprosatekstar (Henriksen 1978:5954-5963; *Forsøksplan i norsk* 1969; Forsøksrådet 1972). På denne måten opna reformplanane for sjangrar som hadde andre funksjonar, og som nytta andre modalitetar for å kommunisere. I den same retninga verka det at planane la mykje større vekt på munnleg bruk av språket, med fokus på sjangrar som demonstrasjon og presentasjon. Ein såg slik konturane av eit nytt norskfag.

1976-planen – pragmatikken på veg inn

Læreplan for den vidaregåande skulen frå 1976 innebar ikkje noka omvelting når det gjaldt tekstsyn i norskfaget. Men munnleg opplæring fekk ein langt meir sentral plass etter modellen i reformplanane, og i skriveopplæringa opnar ein opp for meir personlege og skjønnlitterære sjangrar. Dei viktigaste endringane for tekstomgrepet kom likevel med eit nytt mål for opplæringa – elevane skulle ”*få noko øving i å bruke bøker, aviser og andre massemedium kritisk som informasjonskjelder*” (Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1976:16). Det er særleg to moment som er viktige å merkje seg her. For det første er det pålegget om å arbeide med aviser og andre massemedium. Det vart nok i liten grad gjort i det tradisjonelle gymnaset, og slik kom tekstar dominert av heilt andre modalitetar inn i skulearbeidet. For det andre er omgrepet ”*kritisk*” interessant. Det var altså først og fremst refleksjonen ein var ute etter, ikkje å setje elevane i stand til å produsere slike tekstar sjølve. Det kritiske momentet må sjåast i samheng både med den politiske og den faglege utviklinga.

Den ideologibaserte samfunnsrefsinga frå 1960- og 70-åra kan sjåast på som eit viktig bakteppe for tenkjemåten i planen. Elevane skulle bli sjølvstendige og kunne tenkje kritisk. Det faglege utgangspunktet som låg bak dette målet, var *språkbruksanalysen*. Denne metoden vart utvikla av danske språkforskarar i løpet av 1960-åra, med utgangspunkt i språksosiologi, kommunikasjonsanalyse og pragmatikk. Bakgrunnen var eit ønskje om å finne fram til ein metode som kunne avsløre språkleg manipulering i ulike massemedium (Bull mfl.1981:170f; Moslet 2001:25f).

Dersom ein går inn på emnelistene i planen, finn ein det tradisjonelle skiljet mellom språklege og litterære hovudpunkt. Under språklege hovudpunkt skil ein mellom munnleg bruk av språket, skriftleg bruk av språket og språkkunnskap. For det første året er kjernestoffet i munnleg bruk av språket vanlege skule-sjangrar som høgtlesing, samtale, framlegg og diskusjon, medan ein i valfrie

emne finn sjangrar som peikar mot eit meir utvida tekstomgrep, nemleg demonstrasjon, presentasjon og dramatisering, samt kritisk studium av massemedium (Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1976:19).

Når det gjeld skriftleg bruk av språket, ser me at tenkjemåten frå språkbruksanalysen ligg bak:

Undervisninga bør ha som grunnlag å føre elevane inn i ulike språkfunksjonar, i skilnaden mellom subjektiv og objektiv språkbruk, og i den påverknaden skrivesituasjonen har på språkbruken.

(Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1976:19)

Sjangerlista er delt inn i sakprega, personlege, resonnerande og yrkesretta sjangrar. Alle elevar skulle innoom alle desse sjangertypane, men læraren stod fritt til å velje mellom alle dei ulike sjangrane som er lista opp. Felles for sjangrane er at dei er utprega skriftspråklege, utan sjølvsegte opningar mot andre modalitetar som til dømes bilete. Men gruppe- og prosjektarbeid er lista opp som aktuelle arbeidsformer, og i denne metodikken ligg gjerne krav om at resultatet skal presenterast for andre, slik at meir samansette tekstar kunne bli eit alternativ i ein del tilfelle (jf. NLS 1994:3; Løvland 2007:12). Det siste språklege hovudpunktet, språkkunnskap, er tradisjonell grammatikk og noko enkel stilistikk.

Under litterære hovudpunkt er moglegheita til å arbeide med filmkunnskap og filmforståing mest iaugefallande når det gjeld eit utvida tekstomgrep. Sjølv om dette ikkje var kjernestoff, er denne opninga for andre tekstar enn dei reint verbalspråklege eit viktig signal om at norskfaget i vidaregåande skule kunne vere noko anna enn eit reint språk- og litteraturfag.

Emnelistene for det andre og tredje årssteget skildrar vidareføringar av det første, og skil seg slik sett ikkje ut når det gjeld tekstomgrepet. På det tredje årssteget kjem ei framstilling av aktuelle oppgåvetypar til eksamen, og her finn ein fleire variantar som er tekstbaserte med moglegheit for å nytte kunnskapane frå språkbruksanalysen (Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1976:20-26). Samla sett kan ein altså seie at planen står i stor gjeld til det tradisjonelle tekstomgrepet frå gymnaset, men òg at han, særleg gjennom språkbruksanalysen og opninga for film, ber bod om nye tider for faget.

Utviklinga i andre skuleslag

Folkeskulen/grunnskulen var noko tidlegare ute med å tilnærme seg eit utvida tekstomgrep i norskfaget. *Normalplanen av 1939*, som med få endringar gjaldt for barnetrinnet heilt fram til *Mønsterplan for grunnskolen* (M74) kom i 1974, bygde på eit tradisjonelt tekstsyn. Men *Læreplan for forsøk med niårig skole* frå

1960 var i dei generelle retningslinjene for faget tidleg ute med å inkludere tekstar frå massemedia gjennom å krevje eit kritisk perspektiv:

Kritisk vurdering av avisartikler, den kulørte presse, propaganda, reklame og film bør gå inn som et ledd i de frie muntlige øvingene.

(Forsøksrådet for skoleverket 1960:64)

Dette punktet vart i liten grad følgt opp i dei meir konkrete rettleiingane for dei ulike kursplanane, men det peika likevel framover mot endringane i norskfaget i 1970-åra. M74 følgde dette opp med krav om stor vekt på "[...] *kritisk lesning og vurdering av innholdet i lærebøker, dags- og ukepresse [...]*" (Kirke- og undervisningsdepartementet 1974:100), og blant anna skriftlege øvingar som inkluderte meldingar av film, radio- og fjernsynsprogram. Slik vart eit utvida tekstomgrep introdusert for alle elevar i grunnskulen, og dermed var det heller ikkje ukjent for elevane som etter kvart skulle gå etter 1976-planen på vidaregåande skule.

Dersom ein ser på høgre utdanning, finn ein eit tradisjonelt tekstomgrep i *Undervisningsplan for den 2-årige og 4-årige lærarskolen* frå 1965 (Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1965). I planen frå 1974 vart norskfaget som obligatorisk fag i allmennlærerutdanninga fjerna og erstatta av eit kort fagdidaktisk kurs, men i det valfrie grunnkurset skjedde det ei tydeleg utvikling når det gjaldt tekstomgrepet (NOU 1974:58; jf. Rogne 2005:41-44). Her vart språkbruksanalyse lansert som ein viktig arbeidsmetode, og tekstutvalet skulle vere allsidig:

Ein bør bruke skjønnlitterære tekstar for barn og vaksne, trivallitteratur og "bruksprosa" av ymse slag, t. d. lærebøker for grunnskolen, tidsskriftartiklar, autentisk og aktuelt stoff frå aviser, radio og fjernsyn. Språk- og biletmateriale som vender seg til barn, må få ein brei plass.

(NOU 1974, nr. 58:53)

Planen la vidare vekt på skapande aktivitet i norskfaget, og inviterte til diskusjon kring korleis studentane kunne leggje til rette for at elevane skulle få arbeide med å lage til dømes barnebok, barnerevy og barneblad. Det vart òg slått fast at i samfunnet såg biletet ut til å dominere meir og meir i høve til ordet, og at det då vart viktig å "[...] *analysere tilhøvet mellom bilete og tekst, begge delar tekne i vidaste tyding*" (NOU 1974, nr. 58:60). Slik sett verkar det å ha vore godt samsvar mellom innhaldet i lærarutdanninga og norskfaget i grunnskulen på dette feltet, i alle fall for dei studentane som valte å ta grunnkurset i norsk. Frå 1979 fekk ein lovfesta ei obligatorisk kvartårseining i norsk, og her kom språkbruksanalyse inn for alle studentane (Rogne 2005:44).

For universiteta var situasjonen ikkje heilt ulik. Grunnfaget i nordisk ved Universitetet i Oslo, som blant anna skulle kvalifisere for norskfaget i ungdomsskulen og vidaregåande skule, heldt på det tradisjonelle tekstomgrepet fram til 1978. Då fekk ein *språkleg kommunikasjon* inn som eitt av tre hovudpunkt i språkdelen av faget. Ein la vekt på at ein skulle analysere ulike slag tekstar, mellom dei reklametekstar, og språkbruksanalyse vart nemnt som ein aktuell metode (Studiehandbok 1964-2007, særleg 1978:451-460). Slik kunne studentane til ein viss grad kome i kontakt med eit utvida tekstomgrep. Likevel viser pensumlistene ved fleire av dei andre universiteta og høgskulane at ein har halde på eit tradisjonelt tekstomgrep ved grunnfagsvarianten (årsstudium) heilt fram til i dag. Nordiskfaget har altså stort sett halde på posisjonen som litteratur- og språkfag på grunnfagsnivå, medan fagutviklinga har vore relativt stor på høgare nivå og i tilgrensande fagområde, utan at dette nødvendigvis i stor grad har kome skulen til gode gjennom lærarkompetanse i norskfaget (UiS 2008; UiA 2008; HVO 2008; Madssen 1999:346).

I 1987 kom ein ny læreplan for grunnskulen. Planen slo fast at kommunikasjonsaspektet var det samanbindande elementet i faget, og her var ei viss utvikling når det gjaldt tekstomgrepet knytt til dette. Den viktigaste endringa var at faget fekk inn eit nytt hovudemne som vart kalla "*Medier og EDB*". Haldninga til dette feltet var likevel noko tvisynt i planen, og det kritiske perspektivet frå M74 var framleis viktig:

Norskfaget skal være åpent for nye uttrykks- og kommunikasjonsformer, men samtidig være en motvekt mot den negative påvirkningen elevene blir utsatt for.

(Kirke- og undervisningsdepartementet 1987:130)

Ein finn fleire liknande formuleringar som gjekk på at elevane måtte vernast mot konsekvensane av medie- og datateknologien, men òg formuleringar som konkretiserte den opne haldninga til den teknologiske utviklinga, der elevane òg skulle "[...] få hjelp til å utnytte teknologien når de selv skal uttrykke seg" (Kirke- og undervisningsdepartementet 1987:133). Eit slikt tekstproduksjonsperspektiv må seiast å vere ganske radikalt på dette tidspunktet, og i mange tilfelle eit stykkje frå det dei ulike skulane hadde materielle føresetnader for å få til. Sett under eitt er likevel formuleringane om vern av skriftspråkskulturen mot medie- og teknologiutviklinga det mest slåande trekket ved planen. Spenningane som ein finn knytt til medietekstane i planen, kan lesast som eit uttrykk for den usemja ein hadde om desse tekstane både i det faglege og det politiske miljøet i 1980-åra. Frå politisk hald kom det fram skepsis mot moralske sider ved særleg biletmedia, medan ein frå fagleg hald kunne finne røyster som var redde for fagidentiteten og emnetrengselen (jf. Madssen 1999:311f).

1994-planen – fagleg stagnasjon

Med *Læreplan for vidaregåande opplæring* vart norskfaget gjort til eit felles allment fag for alle studieretningar, slik at yrkesfaglege studieretningar hadde Modul 1 det første året og Modul 2 det andre året, medan allmennfaglege studieretningar hadde begge modulane det første året. Steget vart størst for ein del av dei yrkesfaglege studieretningane, sidan planen på mange måtar er ganske lik 1976-planen for allmennfagleg studieretning. Fordelen var sjølvstøtt at elevane på yrkesfaglege studieretningar kunne oppnå generell studiekompetanse gjennom eit påbyggingskurs i blant anna norsk (Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet 1993:5).

Sjølv om ein grovt sett fann att måla for 1976-planen, var her nokre mindre endringar når det gjaldt tekstsyn. Omgrepet *tekst* vart oftare nytta i staden for *litteratur*, og elevane skulle drive med tekstanalyse både i den skriftlege opplæringa, i arbeidet knytt til målet om litteratur og i arbeid med språklæra.

Dessutan la ein langt større vekt på situasjonsbestemt språkbruk, både i den munnlege og den skriftlege opplæringa. Den måten å arbeide på kunne nok føre til at ein blei merksam på at fleire modalitetar kunne spele ei viktig rolle i meiningsskapinga. Dette vart forsterka av at målet/emneområdet om språkkunnskap her vart heitande "*Språk- og kommunikasjonslære*". Rett nok fokuserte berre eitt av seks hovudmoment på kommunikasjon det første studieåret, men i lag med poengteringa av det situasjonsbestemte var dette med på å gi eit inntrykk av at norskfaget i vidaregåande vart forsøkt dreia meir i retning av å vere eit kommunikasjonsfag.

Under målet "*Massemedium*" vart radio og fjernsyn nemnt eksplisitt, og det kan sjåast på som ei lita utviding av tekstomgrepet, sidan det her var tale om obligatoriske moment som omfatta heile medium, mot den einslege sjangeren film som valfritt moment i den førre planen. Hovudperspektivet var framleis det kritiske, og reklame fekk ein sentral plass. Når det gjaldt reklamen, så stadfesta nok planen ein allereie etablert praksis i norskfaget som opninga for tekstar frå massemedium i 1976-planen og tekstoppgåvene til avsluttande eksamen hadde bana vegen for. Og denne praksisen har sannsynlegvis vore ein av dei viktigaste for endringa av tekstomgrepet i norskfaget sidan reklamen ofte har hatt ein kreativ bruk av mellom anna skrifttypar og bilete.

Planen nemnde òg moglegheita til å nytte tekstbehandling i skriveopplæringa, men med nok atterhald til at skulane ikkje skulle kome i klemme om dei oversåg det (Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet 1993:15). Det er likevel litt merkeleg at dette punktet er nemnt under "*Studieteknikk*" og ikkje under "*Skriftleg bruk av språket*". Eit slikt val viser at

planen mangla eit heilskapleg syn på tekst, særleg når det kom til meir moderne tekstformer. Dei svært vage målsetjingane underbyggjer dette. Ein hadde trass alt brukt tekstbehandling i norskfaget ved ein del vidaregåande skular i alle fall sidan andre halvdel av 1980-talet (jf. Gabrielsen 1992).

Når det gjaldt skriftlege sjangrar, var det inga utvikling med omsyn til krav til opplæring i å lage samansette tekstar. Men dersom ein ser på det tredje året, så hadde det no kome krav om at saremnet skulle presenterast munnleg eller skriftleg, og ein hadde opna for studium i massemedium, med sjangrar som film og teikneseriar. Her var det altså rom både for refleksjon og produksjon av samansette tekstar, dersom det vart lagt til rette for det.

Generelt må ein likevel heller karakterisere planen som konserverande framfor fornyande. Endringane når det gjeld tekstomgrepet, er stort sett knytte til forsterkingar av moment som kom inn i 1976-planen, og det vart tydeleg ikkje gjort meir enn strengt tatt nødvendig for å la faget møte dei store endringane som hadde kome i samfunnet når det gjaldt media og kommunikasjon i dei nesten tjue åra som hadde gått sidan førre plan. Der ein i M87 tok opp problemstillingar knytt til spenninga mellom skriftspråkskulturen og medie- og teknologiutviklinga, verka det som om ein i R94 langt på veg valde å oversjå heile problemstillinga.

Den samtidige faglege debatten viste at mange norsklærarar slett ikkje var fornøgde. Landslaget for norskundervisning (LNU) arbeidde til dømes hardt for å få eit meir heilskapleg tekstsyn inn i planen. Dei var særleg kritiske til å ha eit eige mål for massemedium, og ville i staden la det utvida tekstomgrepet gjennomsyre planen som eit prinsipp. Med ein slik framgangsmåte ville medietekstar kunne ufarleggjerast og behandlast som andre tekstar (LNU 1993:43; Fossen 1993:4). Eit slikt heilskapleg tekstomgrep kunne òg ha gitt andre positive effektar. Til dømes kunne ein fått flytta tekstproduksjonsperspektivet over til andre type tekstar enn dei tradisjonelle, verbalspråklege, og ein kunne i større grad ha nytta det kritiske perspektivet frå medietekstanalysen på dei kanoniserte tekstane i litteraturdelen.

Grunnskulen og lærarutdanninga

Tre år seinare kom ein ny læreplan for grunnskulen, L97, og her presenterte ein eit meir heilskapleg syn på tekst. Planen hadde ein tredelt struktur i ”*Lytte og tale*”, ”*Lese og skrive*” og ”*Kunnskap om språk og kultur*”. Det LNU etterlyste i planen for vidaregåande, var her langt på veg realisert. I alle fall vart dei såkalla ”*medietekstane*” integrert i alle dei tre hovudområda. Planen vingla likevel noko på dette punktet. Under ”*Felles mål for faget*” fann ein til dømes eit langt meir tradisjonelt tekstomgrep med mest vekt på ”*morsmålet*” og noko om litteratur,

men ingenting om tekst. Dette stod i sterk kontrast til innleiinga, der ein slo fast at:

Tekstomgrepet i planen er breitt og dynamisk. Ein tekst er både prosess og produkt. Elevane arbeider med munnlege og skriftlege tekstar, bilete, biletmedietekstar og elektroniske tekstar.

(Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1996:115)

Dersom ein ser på dei konkrete måla for dei einskilde klassestega, var det dette synet på tekst som skein klarast gjennom. Planen var her mindre teknologikritisk enn M87 og la meir vekt på at elevane skulle utvikle ei analytisk haldning til medietekstar. Når det gjaldt tekstproduksjon, tok planen eit utvida tekstomgrep på alvor. På ungdomssteget skulle elevane til dømes lage teikneseriar, reklame, avis og ”[...] bruke datanett til kontakt med elevar i andre nordiske land” (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1996:127). Andre mål som gjekk på blant anna litteratursøk og tekstbehandling, synte at dataalderen for alvor hadde sett sine spor i norskplanen for grunnskulen.

I lærarutdanninga kom det ein ny plan i 1992, der eit halvårsstudium i norsk vart obligatorisk. Planen slo fast at ”*Allmennlærerstudiet forholder seg til et utvidet tekstbegrep*” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1994:253), og hadde medietekstar som eit eige studieobjekt. Desse tekstane skulle studentane arbeide med ut ifrå dei same generelle målsetningane som ein brukte i anna tekstarbeid. Andre interessante trekk var at biletanalyse vart rekna for å vere ei sentral arbeidsform, og at mediehistorie var eit eige emne. Ein fann òg ei formulering om at norskfaget omfatta ”*blandingsformer av lyd, tekst, bilde*” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1994:260). Trass i inkonsekvensen i omgrepsbruken kan me seie at planen her peikar fram mot området ”*Sammensatte tekster*” i LK06. Denne planen, som kom året før R94, må reknast for å vere langt meir moderne enn planen for vidaregåande, men i planen er tekstproduksjonsperspektivet nærmast fråverande, og ein finn ingen referansar til data og tekstbehandling.

Det kom nye rammeplanar for allmennlærerutdanninga både i 1999 og 2003, og begge planane har med mål som vidarefører tankegangen frå 1992 og peikar mot arbeid med eit utvida tekstomgrep (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1999; Utdannings- og forskningsdepartementet 2003). Det kjem òg inn mål knytt til IKT, sjølv om formuleringane er svake og lite konkrete. I den gjeldande planen står der berre at studentane skal ”*kunne ta i bruk IKT og ulike typar læremiddel i norskfaget*” (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003:28).

LK06 – utviklinga held fram

Med denne planen blir heile utdanningsløpet frå 1. klasse i grunnskulen til siste klasse på vidaregåande skule endeleg sett under eitt. For norskfaget sin del betyr det ein felles struktur, med felles innleiing, dei same skildringane av grunnleggjande ferdigheiter og hovudområde for både grunnskulen og vidaregåande opplæring. Når det gjeld tekstomgrepet, er nok planen meir lik L97 enn den litt eldre R94. Det meir moderne tekstomgrepet frå grunnskuleopplæringa vert her òg flytta opp til vidaregåande skule (Utdanningsdirektoratet 2006:41-55). Dette blir understreka allereie i innleiinga, som blir kalla ”*Formål med faget*”:

Norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Et norskfag for vår tid bygger på et utvidet tekstbegrep som inkluderer alle disse tekstformene.

(Utdanningsdirektoratet 2006:41)

Her blir omgrepet ”*sammensatte tekster*” presentert, og det er ei fornorsking av fagtermen ”*multimodale tekstar*”. Ingen av desse omgrepa har vore nytta i læreplanar for norskfaget tidlegare.

Struktureringsprinsippet er ei inndeling i fire hovudområde, med kompetansemål for kvart årssteg på vidaregåande skule. Dei fire hovudområda er ”*Muntlige tekster*”, ”*Skriftlige tekster*”, ”*Sammensatte tekster*” og ”*Språk og kultur*”. Dei to første områda minner om tenkjemåten bak L97, ein får med ei slik organisering fokus på samanhengen mellom å lytte og tale, og å lese og skrive. Grepet med å skilje ut samansette tekstar som eit eige hovudområde kan gjere sitt til å få sett søkjelys på feltet, og ordskiftet etter presentasjonen av planen tyder på at det har vore vellukka, sidan mange har kommentert denne endringa (jf. Helleland 2006:33; Tønnesson 2006:9).

Men denne struktureringsmåten er slett ikkje udiskutabel, jf. LNU sine innvendingar mot R94. Hovudområdet ”*Sammensatte tekster*” kan nemleg sjåast som ei vidareføring og utvikling av målområdet ”*Massemedium*” frå denne planen. Slik sett kan LK06 faktisk medverke til ei vidareføring av eit tekstsyn der ein ikkje tek det utvida tekstomgrepet heilt på alvor, og der tekstar som har andre dominerande modalitetar enn dei verbalspråklege, blir sett på som eit slags krydder eller tillegg i norskfaget. Dersom ein verkeleg ville gjere det utvida tekstomgrepet til det normale slik som det blir signalisert i innleiinga til planen, burde ein kanskje hatt ei tredeling av planen i tekstresepsjon, tekstproduksjon og tekstrefleksjon, der alle typar tekstar vart behandla likt innanfor kvart av dei tre områda. Slik kunne ein betre fått normalisert arbeidet med dei tekstane som har hamna under ”*Sammensatte tekster*”, men ulempa ville vere at det ville kunne

bli vanskelegare å få fram det viktige læringspotensialet som ligg i vekselverknaden mellom desse felta.

Dersom ein går nærmare inn på omtala av dette området, er det verd å merkje seg at det kritisk-analytiske framleis er eit viktig perspektiv, men ein legg òg vekt på oppleving, og ikkje minst tekstproduksjon. Det siste punktet er eit viktig framsteg frå R94, dersom ein skal nærme seg føremålet om å ruste ”[...] til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv” (Utdanningsdirektoratet 2006:41). Her vart den førre planen svak, og Internett-revolusjonen som kom midt i planperioden, gjorde at han verka endå svakare. LK06 har til dømes med nettsider som ein av mange teksttypar som elevane skal arbeide med.

Oppfølginga av formuleringa knytt til tekstproduksjon gjennom kompetansemåla er derimot ikkje fullgod, i alle fall ikkje for vidaregåande skule. På ungdomssteget har ein målformuleringa om at elevane skal kunne ”[...] bruke ulike medier, kilder og estetiske uttrykk i egne norskfaglige og tverrfaglige tekster” (Utdanningsdirektoratet 2006:48). Her er det tale om eit reelt utvida tekstomgrep, utan føringar på kva for situasjonar tekstane skal nyttast i. På Vg1, derimot, er måla knytt til tekstproduksjon svakare formulert: ”[...] kombinere muntlige, skriftlige, visuelle og auditive uttrykksformer i framføringer og presentasjoner” og ”[...] bruke digitale verktøy til presentasjon og publisering av egne tekster” (Utdanningsdirektoratet 2006:49). Ein får slik eit slags kunstig skilje mellom framføring og tekstproduksjon, der framføringa har førerang. Dette kan lesast slik at meir multimodale uttrykksformer særleg er interessante ved presentasjonar, medan dei er mindre viktige ved til dømes internettekstar. Dermed kan ein risikere at ein i norskfaget ved vidaregåande er nøgd med å produsere tradisjonelle verbalspråklege tekstar, berre dei er digitalt publiserte.²

Kompetansemåla for Vg2 og Vg3 forsterkar dette inntrykket. På Vg2 er det berre ei svak formulering om at ein skal bruke ulike medium for å presentere tekstar, medan tekstproduksjonsperspektivet er heilt fråverande på Vg3, bortsett frå at ein kan velje å lage ein samansett tekst til fordjupingsoppgåva. Dei manglande krava her kan forståast slik at når Alvoret og eksamen nærmar seg, må ein fokusere på det ”viktige”, altså ein tradisjonell akademisk skrive-tradisjon. Då gjeld brått ikkje formuleringane frå innleiinga og skildringa av hovudområdet lenger. Dersom ein ser på vurderingsordningane, peikar dei i den same retninga. Der er tale om eksamen i skriftleg og munnleg, utan plass for det dei kallar ”sammensatte tekster” i formuleringane. Det same gjeld for så vidt standpunktvurderingane, noko som svekkjer målformuleringane for eit utvida tekstomgrep på ungdomssteget og Vg1 òg.

Mangelen på samsvar mellom omtala av hovudområdet og kompetansemåla gjeld òg delvis resepsjonen og refleksjonen. Opplevingselementet er ikkje nemnt

i kompetansemåla korkje for ungdomssteget eller vidaregåande opplæring. Det kan vere forståeleg sidan opplevingar vel vanskeleg kan målast på ein måte som gjer dei eigna til kompetansemål, og slik sett kan denne forsøminga sjåast på som ei svakheit ved den overordna planstrukturen framfor ein glepp frå norsk-komiteen.

Når det gjeld refleksjonen, er det kritiske perspektivet til stades i kompetansemåla på ungdomssteget og Vg3, medan det ikkje er vektlagt på Vg1 og Vg2. På Vg1 finn ein desse måla:

- tolke og vurdere samspillet mellom muntlig og skriftlig språk, bilder, lyd og musikk, bevegelse, grafikk og design og vise sammenhengen mellom innhold, form og formål
- beskrive estetiske uttrykk i teater, film, musikkvideo, aviser og reklame og drøfte ulike funksjoner knyttet til språk og bilde

(Utdanningsdirektoratet 2006:49)

Det å dempe det kritiske perspektivet slik kan vere med på å få ei meir reindyrka fagleg og analytisk tilnærming inn i arbeidet med desse tekstane, og dermed kanskje normalisere dei slik at dei får ein naturleg plass i norskfaget. Ved å nemne så pass mange modalitetar i det første målet, sikrar ein òg ei brei tilnærming til kva som kan vere meiningssskapande i tekstar, og målet viser at planen har teke eit langt steg frå den førre planen på dette feltet. I det andre målet kan ein kanskje sakne internettekstar, men dei er inne både på ungdomssteget og Vg2 og Vg3. Akkurat det valet kan slik sett forsvarast viss ein ser planen under eitt. Det verkar likevel litt bakoverskodande at film og TV blir nemnt så mykje oftare enn til dømes Internett og dataspel.

På det meir tradisjonelle hovudområdet ”*Skriftlige tekster*” skulle den teknologiske utviklinga tilseie ganske store endringar frå 1994-planen. I innleiinga til hovudområdet står det generelt om å lese og skrive norsk, og det er teknologinøytralt og slik sett greitt nok. Under omtala av det å kunne uttrykkje seg skriftleg som grunnleggjande ferdigheit finn ein denne situasjonsskildringa:

Skriftligheten i samfunnet er økende, ikke minst gjennom utviklingen av digitale kommunikasjonsformer, og kravet til å mestre skriftlig framstilling i ulike sjangere har blitt større.

(Utdanningsdirektoratet 2006:43)

Og under omtala av bruk av digitale verktøy blir det slått fast at det er ”[...] nødvendig for å mestre nye tekstformer og uttrykk” (Utdanningsdirektoratet 2006:44). Dersom ein ser på kompetansemåla, er dette i svært liten grad følgt opp. Dei einaste måla som gjeld tekstbehandlingsverktøy og datateknologi, er

knytte til arkivering og systematisering av tekstar med eitt mål for ungdomssteget og eitt for Vg1. Den positive tolkinga av dette er sjølvsagt at dette kan lesast som at digital skriving er noko sjølvsagt, og at når ein skal ”*mestre ulike skriveroller*”, så er opplæring i bruk av tekstbehandlingsprogram ein naturleg del.

Men når ein veit kor treigt innføringa av data har gått i skulen, til dømes ved eksamen, ville det vere ønskjeleg med meir konkrete mål for opplæringa. Skal elevane ha fullgodt utbyte av tekstbehandlingsprogramma, vil ein god del av dei trenge eksplisitt opplæring i sterke og svake sider ved automatisk stavekontroll, grammatikkfunksjonar, innhalds- og litteraturlistegenerering osv. Det same vil gjelde for målretta bruk av grafiske verkemiddel som til dømes skrifttypar, punkt og rammer, og konstruksjon av føremålstenelege hypertekstar. Dersom ein skal vere illojal mot inndelinga av hovudområde og bruken av tekstomgrepet i planen, kunne ein her òg etterlyse integrering av lyd, bilete, film og animasjonar.

I skildringa av hovudområdet ”*Språk og kultur*” finn ein ikkje direkte referansar til samansette tekstar, men uttrykk som ”*tekstkultur*” og ”*nyere tekstformer*” kan sjølvsagt lesast i lys av eit utvida tekstomgrep. Under kompetansemål for Vg1 er denne formuleringa den einaste som eksplisitt kjem inn på dette:

[...] gjøre rede for mangfoldet av muntlige, skriftlige og sammensatte sjangere og medier i det norske samfunnet i dag, og hvilken rolle de spiller i offentligheten

(Utdanningsdirektoratet 2006:49)

Uttrykket ”*sammensatte sjangere og medier*” er fagleg sett noko upresist, men det må sjåast opp mot definisjonen av samansette tekstar i innleiinga. Målet er likevel viktig for å få elevane til å reflektere over kva utviklinga av nye tekstformer kan ha å seie for til dømes demokratisk deltaking. For Vg2 er eit punkt om at ein skal sjå samanhengen mellom litteratur og ”andre kunstuttrykk” dei siste hundreåra, det einaste som kan seiast å peike mot samansette tekstar. På Vg3 finn ein ikkje slike referansar i det heile, og dette trekket ved hovudområdet verkar å gå inn i det same mønsteret som me såg ved tekstproduksjon, det multimodale vert mindre viktig når ein nærmar seg eksamen. Det er i det heile uheldig at planen ikkje legg opp til at elevane skal få innsyn i korleis det multimodale historisk sett har vore utnytta i vanlege brukssjangrar. Der er det mykje å lære som kan ha overføringsverdi både til produksjon og resepsjon av dagens tekstar.

Samla sett kan ein seie at LK06 tek eit langt steg mot eit nytt tekstomgrep i norskfaget, særleg representert ved innføringa av det nye hovudområdet

”Sammensatte tekster”. Steget er lengst for refleksjonsdelen av faget, og fornyinga klart størst for vidaregåande opplæring. Når det gjeld tekstproduksjon, verkar planen mindre moderne. Dette er særleg slåande på dei vidaregåande stega, der digital skriving generelt og samansette tekstar spesielt nærmast er fråverande i kompetansemåla.

Danning vs. nytte

Laila Aase skildrar dei overordna føremåla med faga på denne måten: ”*Grovt sett kan vi si at begrunnelsene for fagene er knyttet til enten danning eller nytte eller begge deler*” (Aase 2005a:15). Ho viser vidare at ein i pedagogikken og fagdidaktikken i 1970-åra tok opp igjen dannelsingsomgrepet for å skildre grunnleggjande målsetjingar for skulen. No var det ikkje tale om ytre danning gjennom den borgarlege kulturen sine manerar (”*dannelse*”), men ei indre danning av elevane der skulen ikkje berre dreiv rein kunnskapsformidling. Målet var at kunnskapsstoffet skulle ha ”[...] *betydning for elevenes egen tenkning og identitetsutvikling*” (Aase 2005a:16). Føremåla for faga knytt til nytte, er ofte grunnjevne ut ifrå at kunnskapen og ferdigheitene skal brukast seinare i livet, utanfor utdanningssituasjonen.

I det tradisjonelle gymnaset var målsetjingane for norskfaget, i den grad ein kan lese overordna målsetjingar ut av planen, det ein kan kalle allmenn-dannande. Ein var oppteken av at elevane skulle nå ”[...] *den størst moglege dugleik og mognad*” (Undervisningsplaner for realskolen og gymnaset 1964:No6 G), utan at ein fann det nødvendig å presisere kva dugleiken eventuelt skulle brukast til, eller kva fordelten var med å vere ”*mogen*”. Samanslåinga av gymnasa og dei ulike yrkesskulane gjennom Lov om vidaregåande opplæring frå 1974 ser ut til å ha utfordra denne praksisen på litt lengre sikt. Føremålsparagrafen for det nye skuleslaget hadde blant anna denne formuleringa: ”*Den vidaregåande skolen skal forberede for yrke- og samfunnsliv, legge et grunnlag for videre utdanning og hjelpe elevene i deres personlige utvikling*” (Her sitert frå Myhre 1994:193). I norskplanen for allmennfag frå 1976 tok ein ikkje særleg omsyn til denne endringa mot meir yrkesretting, og dei overordna målsetjingane var nokså like dei frå gymnaset. Det kom nok av at ein ikkje laga ein sams norskplan for yrkesfag og allmennfag. I planen ”*Norsk med samfunnskunnskap*” for grunnkurset på yrkesfag spegla dei overordna målsetjingane ein heilt annan tenkjemåte. Her fann ein òg målsetjingar knytt til personleg vekst og modning, men dei meir instrumentelle måla var like viktige. Ein skal lære morsmålet betre for å kunne tileigne seg eit yrke og fungere i eit yrke. Dessutan skulle ein ”[...] *skape ei medviten og engasjert holdning til samfunnet og medmenneska [...]*” (Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1976:44).

I 1994 hadde integreringstanken blitt så akseptert at ein kunne sameine dei to tradisjonane i eit felles norskfag. Planen hadde ei historisk innleiing som viste utviklinga av norskfaget i begge skuleslaga. Dei overordna målsetjingane som ein kan lese ut av planen, viser at tenkjemåtar frå begge tradisjonane har kome med, sjølv om gymnastradisjonen står klart sterkast. Det ser ein blant anna på vekta som blir lagt på kulturarven og den historiske dimensjonen av faget. Men formuleringar om at norskfaget er eit viktig reiskaps- og støttfag for andre fag, og at ein framhevar det ”[...] *kvardagsspråket elevane treng mest i arbeids- og samfunnslivet [...]*” viser at yrkesfagstradisjonen òg er representert (Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet 1993:1ff). Noko av fokuset på situasjonsbestemt språkbruk kan dessutan sjåast i samanheng med denne tradisjonen.

LK06 fører på eit liknande vis begge tradisjonane vidare, men i svært konsentrert form: ”*Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling*”, og faget skal ruste for deltaking i samfunnsliv og arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet 2006:41). Tendensen i dei overordna målsetjingane er at gymnastradisjonen står sterkast, og at yrkesfagstradisjonen her blir noko dempa. Fokuset på grunnleggjande ferdigheiter i alle fag gjer likevel at reiskapsfaget norsk på eit vis kjem inn igjen i alle fag i skulen.

Medie- og kommunikasjonsutviklinga

Det tradisjonelle tekstomgrepet er sterkt knytt til danningstradisjonen frå gymnaset, med fokus på skjønnlitterær kanon, historiske tilnærmingar til litterære og språklege problemstillingar og generelt lita opning for moderne tekstar. Denne tradisjonen kan sjølvstekt òg seiast å byggje på ei tenking rundt kommunikasjon, men tradisjonen frå yrkesfag med samfunnsperspektiv og situasjonsbestemt ferdigheitsinnlæring er nok vel så viktig for dreinga av faget mot eit kommunikasjonsfag. Denne dreinga har vore viktig for utviklinga av tekstomgrepet fordi kommunikasjon er så mykje meir enn verbalspråk. Tendensen til å ville isolere media- og kommunikasjonsdelen av faget i eigne målområde i læreplanane, kan sjåast som eit forsøk på å verne den tradisjonelle danningstradisjonen. Ein ser slik dei store spenningane som ligg i faget.

Det at kommunikasjonsperspektivet kjem sterkare inn, har sjølvstekt òg å gjere med utviklinga av medie- og kommunikasjonsfeltet i samfunnet. Det mest slående trekket ved medieutviklinga i Noreg i perioden 1960-1979 er at fjernsyn blir eit massemedium, og går frå ca. 50 000 til over ein million lisensar (Bastiansen & Dahl 2003:430). Dette er spesielt interessant i denne samanhengen sidan fjernsynet er eit meir multimodalt medium enn dei vel etablerte presse og radio. Felles for alle desse media er at dei er sterkt prega av einvegskommunikasjon, og det ser ein igjen i tilnærminga til dei i planane, for

elevane skal først og fremst observere og vurdere tekstar, ikkje produsere sjølve. Eit anna viktig utviklingstrekk var at massemedia i løpet av 70-talet hadde ”[...] seilt opp som den tredje viktige kanal for makt og innflytelse på opinion og myndigheter – etter valgkanalen og organisasjonskanalen [...]” (Bastiansen & Dahl 2003:441). I det perspektivet var det sjølvstøtt vanskeleg å halde emnet ute frå norskfaget dersom norskfaget skulle ta sin del av dei overordna måla om å førebu for samfunnslivet. Men løysinga vart altså ei slags halvintegrering der emnet vart isolert som eige målområde, utan at ein heilt fekk integrert det i det generelle tekstarbeidet.

Perioden 1980-2000 kallar Henrik G. Bastiansen og Hans Fredrik Dahl (2003) for ”Det store hamskiftet” i norsk mediehistorie. Dette grunnir dei med at det skjedde ei kommersialisering, sentralisering og internasjonalisering av media. Særleg viktig strukturelt sett var det at NRK-monopolet vart oppheva i byrjinga av perioden, noko som etter kvart resulterte i langt meir mangfald i radio- og fjernsynstilbodet. Pressa hadde òg framgang i opplagstal, med blant anna ei auke i laussalsaviser og lokalaviser (Bastiansen & Dahl 2003:457f og 490). Samla fekk ein altså stort sett meir av alt, utan at noko var revolusjonerande nytt i høve til tekstbruken i samfunnet. Utviklinga førte nok til eit større fokus på bilete og det visuelle, men den verkeleg skilsetjande endringa kom med eit nytt medium og distribusjonssystem.

Etter Bastiansen & Dahl var datamaskiner fram til 1981 først og fremst elektroniske reknemaskiner for behandling av store datamengder, og ikkje medium i eigentleg forstand. I 1981 kom IBM med den første personlege datamaskinen, og det la grunnlaget for ei enorm auke i talet på maskiner, både i arbeidslivet og privat. Dette skapte nye moglegheiter, og med vidareutviklinga av det militære nettverket ARPANET i USA til eit sivilt nett, fekk ein stammen av det formidlingssystemet som ein i dag kallar Internett. Gjennom denne samanknyttinga av datamaskiner kunne ein så ta imot, lagre og overføre tekst på ein langt meir effektiv måte enn før (Bastiansen & Dahl 2003:507f).

Frå midten av 1990-talet har det skjedd store endringar i media- og kommunikasjonsbruken, og endringane er knytt til teknologisk utvikling. I Noreg auka tilgangen til heime-PC frå 39% i 1995 til 85% i 2006, medan Internett-tilgangen auka frå 13% i 1997 til 79% i 2006. Tilsvarende auka føretak (meir enn 10 tilsette) med tilgang til Internett frå 40% i 1998 til 94% i 2007 og talet på heimesider ved desse føretaka frå 22% i 1998 til 72% i 2007. Ein tilsvarende rask auke finn ein i tilgangen til private mobiltelefonar, frå 58% i 1999 til 86% i 2003 (SSB 2007; Medienorge 2007). Denne utviklinga har endra bruken av tekst på to avgjerande måtar. Den eine er knytt til retorisk konvergens, den andre til fleirvegskommunikasjon og tekstproduksjon.

Omgrepet konvergens viser mellom anna til samanfallet av ulike medium når stadig fleire kommunikasjonsformer blir digitaliserte og kan blandast i eitt medium. Fagerjord (2006) skildrar i forlenginga av dette det han kallar retorisk konvergens:

Retorisk betyr i denne forbindelse ganske enkelt uttrykksformer, en konvergens av teknikker for å få fortalt noe. Å kombinere modi på nye måter er den mest åpenbare formen for retorisk konvergens. Det er vanlig at nettsider innehlder både musikk, tale, skrift, video og bilder.

(Fagerjord 2006:146)

Viktige hendingar i denne samanhengen er introduksjonen av World Wide Web i 1991 og nye mobilnett som GSM-systemet i Noreg i 1993. Tendensen i dag er vel helst at PCen og mobiltelefonen konvergerer til eit nytt medium etter kvart.

Denne moglegheita til å drive med retorisk konvergens var lenge noko som berre dei store mediehusa hadde utstyr til, men etter kvart som kraftige PCar og god programvare i praksis vart allment tilgjengeleg, fekk me ei radikal endring i tekstproduksjonsvilkåra for folk flest. Terskelen for å kunne lage avanserte multimodale tekstar har slik sett blitt langt lågare i løpet av få år.

Internett gjorde det i seg sjølv langt lettare for folk å kunne publisere tekst utan å gå vegen om ein redaksjon, men som fleirvegskommunikasjonsplattform har Internett verkeleg teke av med det bruksendingsmønsteret ein gjerne kallar Web2 (Wikipedia 2007). Gjennom til dømes chattar, bloggar, wikiar og nettsamfunn kan alle enkelt delta i internasjonale meningsutvekslingar med sine tekstar.

Dei viktigaste endringane i medieutviklinga når det gjeld tekstomgrepet, er altså at alle kan vere direkte deltakarar i tekstdistribusjonen på ein mykje enklare måte enn før, og at ein teknisk sett kan lage mykje meir avanserte multimodale tekstar. Dette mønsteret var nok vanskeleg å sjå når 1994-planen kom, men planen framstår som merkeleg passiv både i høve til den generelle medieutviklinga og dei nye moglegheitene som låg i tekstbehandlingsprogramma. LK06 har teke opp i seg ein del av medieutviklinga når det gjeld resepsjon av og refleksjon over multimodale tekstar, men, i alle fall på vidaregåande, lite av utviklinga på produksjons- og kommunikasjonssida.

Tekstutval og danning

Kjell-Arild Madssen (1999) drøftar utvidinga av tekstomgrepet frå litteratursida i sin studie av norskfaget i grunnskulen. Han viser at den litteraturpedagogiske danningstenkinga frå realskulestradisjonen tapte mot nyttetenkinga frå norskfaget i folkeskulen når desse tradisjonane skulle smelte saman i den nye

ungdomsskulen på 1970-talet. Dette set han i samanheng med Arbeidarpartiet sitt utvida kulturomgrep, som stod i kontrast til ein ”finkultur” eller ”elitekultur” som var representert i skulen gjennom den skjønnlitterære kanonen:

Den sosialdemokratiske løsnung på det som mange opplevde som et for hierarkisk og diskriminerende kulturbegrep, var et utvidet og inkluderende kulturbegrep. Norskfagets parallell ble det utvidete tekstbegrep. Den kanoniske litteratur ble erstattet av ”tekst”. Pedagogisk og faglig kan en si at elevens interesser slik ble ”reddet” inn i kulturen. Den pedagogiske parallell var derfor den elevsentrerte undervisningen.

(Madssen 1999:237)

Slik kom, etter Madssen, reklame, avistekstar, popstekstar og teikneseriar inn i undervisninga. Denne forklaringsmodellen kan nok òg seiast å ha kraft for vidaregåande skule. Den sterke veksten i talet på gymnasiastar frå 1960-åra, samanslåinga av dei vidaregåande skulane, retten til vidaregåande opplæring og til sist det sameinte trettenårige skuleløpet er viktige hendingar i overgangen frå ein eliteprega skule til ein skule for alle. Denne store endringa i elevsamansetjinga har òg måtta føre med seg endringar i både innhald og arbeidsmåtar for norskfaget. I 1994-planen er påverknaden på gymnastradisjonen sterkast frå yrkesfaget, medan LK06 tydeleg er prega av grunnskulenorsken.

Sidan danning har vore så sterkt knytt til gymnastradisjonen og kulturarven, ligg det ei stor utfordring i å synleggjere danningspotensialet i andre typar tekstar, etter kvart som desse nye tekstane får større plass i norskfaget. Aase (2005) meiner at danningoppdraget til norskfaget er knytt til å gjere elevane i stand til å mestre tekstkulturen i vid forstand, både gjennom å forstå andre sine tekstar og gjennom å sjølve kunne ytre seg. Her ser ho ei demokratisk målsetjing i dette danningoppdraget. Danning er likevel noko meir:

Men det å mestre tekstkulturen er ikke en tilstrekkelig betingelse for danningoppdraget, man må være deltaker på en slik måte at grunnleggende verdier i kulturen blir ivaretatt.

(Aase 2005b:70)

Når det gjeld overordna målsetjingar, viser læreplanane ei utvikling mot eit stadig meir dynamisk syn på kulturarven, og i LK06 blir kulturarven skildra som ein levande tradisjon som blir forandra og skapt på nytt i møtet med nye kommunikasjonsformer. Dessutan skal elevane oppmuntrast til å ta del i denne prosessen (Utdanningsdirektoratet 2006:41). Dermed har norskfaget på læreplannivå nærma seg eit moderne danningomgrep som Aase går inn for. Det at

me tydeleg kan kjenne igjen danningstenkinga til Aase i denne planen, er som venta, sidan ho sat i læreplangruppa som skreiv dei første utkasta.

Fråveret av ein eksplisitt tekstkanon i planen byggjer opp under dette danningssynet. Ein slik kanon vil akkurat kunne verke konserverande, og dermed på eitt vis mot heile danningstenkinga. Men med dagens plan er det ei reell fare for at ein overlet til læremiddelprodusentar å bestemme kva for grunnleggjande verdiar ein vil formidle gjennom tekstutvalet. Læreplanen gir likevel nokre føringar som går på demokrati og samfunnsdeltaking, kritisk tenking og toleranse og respekt for menneske frå andre kulturar (Utdanningsdirektoratet 2006:41).

Svein Østerud (2004) viser ved hjelp av Pierre Bourdieus teoriar korleis ein kulturell kanon er resultatet av ein kamp om monopol på makta. Dei dominerande gruppene går inn for kontinuitet og reproduksjon, medan dei opposisjonelle vil ha endring (jf. Madssen 1999 om det utvida kulturomgrepet). Så held han fram slik:

Dette perspektivet aktualiserer spørsmålet om det i det hele tatt lar seg gjøre å skape kulturell helhet og sammenheng i skole og utdanning ved å gi monopol til ett sett av kulturelle verdier. I likhet med samfunnet forøvrig vil skolen romme ulike sosialgrupper som representerer ulike subkulturer, og verdier som en gruppe er fortrolig med, kan virke fremmede, ja, direkte undertrykkende i forhold til andre.

(Østerud 2004:174)

Dette ankepunktet kan òg klart rettast mot verdiane i LK06. Det er no likevel slik at styresmaktene i eit representativt demokrati som vårt sjølvlagt kan leggje inn dei verdimålsetjingane dei vil i planane, så lenge dei ikkje bryt med internasjonale avtalar og regelverk. Problemet er at fråveret av ein open kanon i læreplanen vil kunne føre med seg ei endå sterkare styring ved hjelp av ein skjult kanon. Som Bente Aamotsbakken har vist, står ein skjult kanon sterkt i norsk skule gjennom lærebøkene (Aamotsbakken 2003:75), og det er liten tvil om at forlaga har ei klar økonomisk interesse av å halde på dette systemet. Østerud er inne på at kanontenkinga ”[...] representerer en idealisering av litteraturen og den skriftspråklige kompetansen [...]”(Østerud 2004:174), og at røynslene til elevane frå medieeverda lett blir haldne utanfor i skulesamanheng (Østerud 2004:175).

Med dagens plan kan ein altså risikere at dei tekstane som kanskje best representerer dei verdiane ein vil formidle, ikkje blir ein sentral del av opplæringa. Sett på spissen kunne ein hevde at dagens skule kunne trenge ein kanon av til dømes multimodale internettekstar for å vege opp for tyngda av

tradisjonen i faget. Sjølve tekstutvekslingssystemet som Internett utgjør, byggjer i alle fall på visse demokrati- og deltakingsverdiar som ligg nærmare planverdiane enn det forlagssystemet kan tilby. Men planen gir lita støtte til lærarane når det gjeld det å finne kvalitativt gode multimodale tekstar med eit særleg danningspotensial.

Evolusjon framfor revolusjon

Utviklinga av tekstomgrepet i norskplanane syner ein gradvis aksept for eit meir utvida tekstomgrep, som etter kvart må seiast å omfatte langt meir enn verbalspråklege tekstar. For vidaregåande skule skil 1994-planen seg noko ut i konservativ lei, og med den planen fekk ein etter kvart ein ganske stor avstand mellom utviklinga av medie- og kommunikasjonsfeltet i samfunnet og norskfaget. LK06 rettar dette til ein viss grad opp, og gjennom denne planen syner norskfaget i skulen seg fram som eit dynamisk fag. Synet på danning som kjem fram i innleiinga til planen, understrekar òg dette.

Om farten i denne evolusjonsprosessen er stor nok i høve til samfunnsutviklinga, er likevel eit ope spørsmål. I norskfaget har me no lenge vore opptekne av å utnytte ein veksilverknad mellom lesing og skriving, men LK06 er ikkje klar nok på dette punktet når det gjeld tilhøvet mellom digital lesing og digital tekstproduksjon. Krava til tekstproduksjon er ikkje i samsvar med utviklinga av feltet i samfunnet generelt, særleg ikkje i vidaregåande opplæring. Planen ber enno preg av ei tenking der ein i beste fall ”flyttar pennen opp på skjermen”, og dermed er det ein reell fare for at ein del elevar kan gå ut av skulen utan å mestre tekstproduksjonsformer som kan vere nyttige og nødvendige i mange samanhengar.

Sjølv om ein i skulen skulle greie å leve opp til målsetjingane om at elevane skal mestre den moderne tekstkulturen gjennom oppleving, refleksjon og analytisk arbeid, vil der vere eit stykke igjen til at alle sjølve kan vere kompetente deltakarar i denne kulturen. Og då har norskfaget òg eit stykke igjen før det kan seiast å fungere i samsvar med dei overordna målsetjingane om å vere eit dannelses- og kommunikasjonsfag.

Referansar

- Bastiansen, H.G & Dahl, H.F. (2003). *Norsk mediehistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bull, T. et. al. (1981). Om språkbruksanalyse i skolen. I Madssen, K-A. (red.) *Norskdidaktikk*. Oslo: LNU Cappelen.
- Fagerjord, A. (2006). *Web-medier. Introduksjon til sjangre og uttrykksformer på nettet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Forsøksrådet for skoleverket. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Forsøksrådet for skoleverket. (1972). *Forsøk i videregående skoler. Undervisningsplan i norsk i reformgymnaset. 1. klasse*. Revidert utgave.
- Forsøksplan i norsk*. (1969). Stensil merkt G.R.J. nr. 952.
- Fossen, W. (1993). Leder. I *Norsklæraren* 5/1993, s. 4.
- Gabrielsen, K. (1992). Norskfaget og "Bred spredning": En vellykket forbindelse. Tilstandsrapport fra Laksevåg gymnas om bruk av tekstbehandling i norskfaget. I *Norsklæraren* 5/1992.
- Goodlad, J.I., Klein, F. og Tye, K. (1979) The Domains of Curriculum and Their Study. I Goodlad, J.I and Associates *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Hasan, R. (2001). Intervju utført av Maagerø, E. og Tønnessen, E.S. I Maagerø, E. og Tønnessen, E.S. *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo: LNU Cappelen.
- Helleland, H. (2006). Litteraturens (manglende) plass i "Læreplan i norsk". I *Norsklæraren* 2/2006, 30-32.
- Henriksen, H. (1978). Norsk i vidaregåande skule. Planar, røymsler og problem. I Ness, E. (red.) *Skolens årbok, 5953-5970*. Oslo: Tanum-Norli.
- Høgskulen i Volda (HVO). (2008). Pensumlistar : <http://hivolda.studiehandbok.no/hivolda2/content/view/full/14057>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen (M74)*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1994). *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning 1992. Justert utgave*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1999). *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning*. (<http://odin.dep.no/filarkiv/175022/Allmennlærerutdanning.pdf>).
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London og New York: Routledge.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1965). *Undervisningsplan for den 2-årige og 4-årige lærarskolen*. Oslo: Grøndahl & Søn's Forlag.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1976). *Læreplan for den videregående skole. Del 2. Felles allmenne fag*. Oslo: Gyldendal.
- Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1993). *Læreplan for vidaregåande opplæring. Norsk*.
- LNU. (1993). Høringsuttalelse. I *Norsklæraren* 4/93, s. 43f.
- Løvland, A. (2007). *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskapning*. Doktoravhandlingar ved Høgskolen i Agder 3.

- Læreplanutkast. Norsk.* (2004). Upublisert, merkt 15. oktober.
- Madssen, K-A. (1999). *Morsmålsfagets normtekster. Et skolefag blir til – norskfaget mellom tradisjon og politikk.* Dr.polit.-avhandling, NTNU.
- Medienorge. (2007). <http://medienorge.uib.no/?cat=statistikk&medium=it&queryID=249>
<http://medienorge.uib.no/?cat=statistikk&medium=it&queryID=251>
- Moslet, I. (2001). *Norsklærer.* I Moslet, I. (red.) *Norsksdidaktikk – ei grunnbok.* 2. utgåve. Oslo: Universitetsforlaget.
- Myhre, R. (1994). *Den norske skoles utvikling. Idé og virkelighet.* Oslo: Gyldendal.
- Nasjonalt læremiddelsenter (NLS). (1994). *Metodisk veiledning. Prosjektarbeid.*
- Nordstoga, S. (2003). *Inn i norskfaget. Om faget, debatten og didaktikken.* Oslo: Abstrakt forlag.
- Noregs offentlege utgreiingar (NOU) 58. Lærerutdanning.* (1974). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogne, M. (2005). *Norskfaget i allmennlærerutdanninga.* I Lea, M. (red.) *Vekst og utvikling. Lærerutdanninga i Stavanger 50 år.* UiS – Tidvise skrifter.
- Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinfeld, T. (1986). *På skriftens vilkår. Et bidrag til morsmålsfagets historie.* Oslo: LNU/Cappelen.
- SSB. (2007). <http://www.ssb.no/iktbrukn/tab-2007-09-20-01.html>
<http://www.ssb.no/iktbrukn/tab-2007-09-20-07.html>
http://www.ssb.no/emner/07/nos_kultur/nos_d315/tab/tab12.12.html
- Studiehandbok.* HF, UiO. 1964-1996: Oslo: Universitetsforlaget, 1996-2007:
<http://uio.no/tag/arkiv>
- Tønneson, J. (2006). Alle tekster er sammensatte. I: *Norsklæraren* 4/06.
- Undervisningsplaner for middelskolen og gymnasiet samt reglement for aarsprøver, middelskoleeksamen og artium.* (1911). Kristiania: A.W. Brøggers boktrykkeri.
- Undervisningsplaner. Den høgre almenskolen. Etter lov av 10. mai 1935.* (1950). Oslo: Brøggers boktrykkeris forlag.
- Undervisningsplaner for realskolen og gymnaset.* (1964). Oslo: A/S O. Fredr. Arnesen Bok- og Akcidenstrykkeri.
- Universitetet i Agder (UiA). (2008). Pensumlister:
http://www.uia.no/no/portaler/student_og_studier/informasjon_og_tjenester/studiehaandbok_07_08/raadata_07_08__1/studiehaandbokdata/nordisk_spraak_og_litteratur_aarsstudium
- Universitetet i Stavanger (UiS). (2008). Pensumlister:
http://www.uis.no/studietilbud/spraak_og_litteratur/nordisk/nordisk_-_aarsstudium
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave.*
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Vurderingsrettleiing til eksempeloppgåvene i norsk, samisk og finsk.*
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for allmennlærerutdanningen* (http://odin.dep.no/filarkiv/175666/Rammeplan_2003_allmennlaererutd.pdf)
- Wikipedia (2007). <http://en.wikipedia.org/wiki/Web2> 4.12.2007.
- Østerud, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet. Den tredje vei.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Aamotsbakken, B. (2003). *Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse? En studie i norsk-faglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning.* Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

- Aase, L. (2005a). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I Børhaug, K. et. al. *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Norskfaget – skolens fremste danningfag? I Børhaug, K. et. al. *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

¹ Takk til Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (UiS), Martin Engebretsen (UiA) og Pål Hamre (HVO) for gjennomlesingar og kommentarar på ulike tidspunkt i arbeidet.

² Her er det interessant å merkje seg at læreplangruppa i sine tidlege utkast var meir offensive når det gjaldt krav til multimodal tekstproduksjon i kompetansemåla for Vg1 (jf.Læreplanutkast 15.10.2004). Krava gjekk både på at elevane skulle ha prøvd ut eit vidare register av multimodale sjangrar, og at dei skulle kunne ta i bruk bilete, lyd, musikk, bevegelse, grafikk og design saman med munnleg og skriftleg språk. Dessutan var her krav til at dei skulle lage enkle nettsider.