

Magne Rogne

Stipendiat ved Institutt for kultur- og språkvitskap, Universitetet i Stavanger

Læreboka – ein garantist for læreplannær undervisning?

Norskbøkene i møte med eit nytt hovudområde

Samandrag

I artikkelen blir fire sentrale lærebøker i norskfaget analysert for å få fram i kva grad dei samsvarar med læreplanen. Analysepunkta er knytte til det nye hovudområdet "Sammensatte tekster" i planen, og slik blir òg evna faget har til å ta opp i seg tekstkulturelle endringar på realiseringsarenaen, tematisert. Dette skjer ved hjelp av omgrep frå sosialsemiotisk teori og refleksjonar rundt læreboka sine avgrensa mediale rammer. Artikkelen konkluderer med at samsvaret med læreplanen varierer ganske mykje mellom lærebøkene. Felles for alle er likevel at dei er særleg svake på feltet digitale tekstar, og her vil det måtte tvinge seg fram ei undervisning som i langt større grad enn tidlegare må vere frigjort frå lærebøkene, dersom elevane skal nå kompetansemåla i planen.¹

Innleiing

Gjennom innføringa av hovudområdet "Sammensatte tekster" i læreplanen LK06 viste styresmaktene ein vilje til å modernisere norskfaget i takt med kommunikasjonsutviklinga i samfunnet (jf. Rogne 2008a). Men endringsvilje på normtekstsnivå treng slett ikkje å slå igjennom som endra praksis på realiseringsarenaen. Lærebøkene er framleis ein viktig del av realiseringsarenaen, og det gjer dei til ei interessant kjelde for forskning på endring i faget. Ved å studere hovudområdet "Sammensatte tekster" i lærebøkene kan ein finne ut korleis lærebokforfattarar og forlag meistrar møtet med eit forholdsvis nytt fagfelt, som gjennom sitt innhald på fleire vis utfordrar ei bokleg framstillingsform. Dei får altså ei slags dobbel utfordring; dei skal presentere eit nytt felt, samstundes som dette feltet fagleg sett kan seiast å synleggjere (lære-)boka sine avgrensa mediale rammer. Føremålet med denne studien er å finne ut om lærebøkene i norskfaget kan seiast å vere i samsvar med læreplanen når det gjeld hovudområdet "Sammensatte tekster". Ein måte å nærme seg utfordringane på kan vere å knyte læreboka opp mot andre ressursar, som Internett, men, som me skal sjå seinare, er enno ikkje bruken av slike ressursar sjølvsagte i undervisninga. Innanfor sjølve lærebokproduksjonen er det to strategiar forfattarar og forlag kan tenkjast å velje: anten å marginalisere hovudområdet og dermed distansere seg frå læreplanen, eller dei kan velje den motsette strategien –

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

nemleg å verkeleg satse stort på det for å syne at læreboka kan vere vital òg på dette området.

Bruk av lærebøker

Gjennom heile det 20. hundreåret hadde Noreg ei godkjenningssordning for lærebøker. Denne ordninga vart oppheva i år 2000 (Askeland mfl. 2003, s.167 f.), men definisjonen på lærebøker frå ordninga sit nok enno igjen i skulemiljø og forlagsbransjen:

Med lærebøker menes her alle trykte læremidler som dekker vesentlige sider av et fags mål, lærestoff og hovedmomenter eller hovedemner etter læreplan for vedkommende klassetrinn eller kurs, og som elevene regelmessig skal bruke.

(Her sitert frå Johnsen mfl. 1999, s. 9.)

Lærebøkene er med andre ord det ein i Norden dei siste tiåra har kalla *pedagogiske tekstar*. Viktige kjenneteikn ved slike tekstar er at intensjonen er knytt til informasjon og forståing, og at dei skal vere produserte for bruk i spesielle institusjonar, i dette tilfellet skulen (Selander og Skjelbred 2004, s. 30 f.). Det formelle sambandet mellom lærebøkene og skulen forsvann med godkjenningssordninga, og dermed kan ein i dag ikkje formelt krevje at bøkene følgjer læreplanen. Likevel er det poengtert i alle bøkene som blir undersøkt her, at dei følgjer den nye læreplanen i norsk, og dermed blir læreplanmåla eit godt utgangspunkt for analysearbeidet. Andre viktige moment i denne samanhengen er at mange lærarar har gitt uttrykk for at bruk av lærebøker legitimerer at undervisninga er i tråd med læreplanen (Rambøll Management 2005, s. 18 f.), og at bøkene i større grad enn planen blir brukte i planlegging og undervisning (Bachmann 2004, s. 124 f.).

Når det gjeld bruk av boka i undervisning, finst det ein del relevant forskning. Ei kartlegging av læremiddel og læremiddelpraksis i norsk skule, utført av danske Rambøll Management A/S for Udanningsdirektoratet i 2005, viser at læreboka framleis står sterkt. Ved allmennfagleg studieretning på vidaregåande skule nyttar nesten 85 % av lærarane læreboka svært ofte/ofte i undervisninga, og nesten 90 % nyttar ho i førebuing til undervisning. Det var for få respondentar til at ein kunne analysere forskjellar på svar innan einskildfag, men det var desidert flest norsklærarar med i undersøkinga (Rambøll Management 2005, s.17 og 26). Bachmann (2004) og Skjelbred mfl. (2005) syner den same tendensen for grunnskulen, og Svensson (2000) stadfestar at situasjonen er lik i det svenske gymnaset.

Me har ikkje tilgjengeleg forskning om bruken av lærebøker etter innføringa av LK06, men Svensson sine undersøkingar viste at "*Förändringar i styr-dokumentet när det gällde läromedel hade liten inverkan på traditionen*" (Svensson 2000, s. 67). I vår samheng er det likevel fleire moment som kan føre til ei anna utvikling. For det første vektlegg LK06 digitale ferdigheiter langt meir enn tidlegare planar. For det andre kan eigenarten til hovudområdet

”Sammensatte tekster” verke grensesprengjande når det gjeld val av medium. For det tredje har tilgangen til datamaskinar i den vidaregåande skulen endra seg mykje dei siste åra. Dersom desse tre momenta dreg i den same retninga, kan me altså no få ei utvikling som på lengre sikt endrar læreboka si stilling i skulen radikalt. Denne artikkelen vil difor bli følgt opp av ei undersøking av nettstader knytt til desse læreverka og andre digitale ressursar som er tenkt brukt som pedagogiske tekstar i norskfaget.

Når denne studien likevel konsentrerer seg om sjølve lærebøkene, heng det ikkje berre saman med den sterke stillinga dei har hatt i skulen, men òg den avgrensa bruken av andre læremiddel som har vorte dokumentert dei siste åra. Rambøll Management dokumenterer ein slik avgrensa bruk, og har følgjande konklusjon om bruken av IKT:

Resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen viser at de fleste lærere ikke benytter data-maskiner og internett spesielt ofte. [...] Mindre enn 1/3 av lærerne i grunnskolen og noen få flere på videregående skole vurderer selv at de benytter seg av internett og tekstbehandling svært ofte/ofte.

(Rambøll Management 2005, s. 19)

Men utviklinga går mot stadig meir bruk av datamaskinar, og ITU fann i 2007 ut at ”På VKI er det nå om lag 60 % av lærerne som oppgir at de bruker datamaskinen i undervisningen mer enn 4 timer per uke [...]” (Arnseth mfl. 2007, s. 8). I ein noko eldre studie av svenske gymnaslærarar kom Svensson fram til at ”*Resultaten i studien indikerade att användning och värdering av IT i mycket var en generationsfråga* [...]” (Svensson 2000, s. 67), der dei yngre lærarane var meir positivt innstilte enn dei eldre. Dette kan òg vere tilfellet i dagens norske vidaregåande skule, og med alderssamansetninga av lærarane, kan det vere grunn til å tru at ein del vil halde fast i læreboka i størst mogleg grad. Ein del forskarar meiner dessutan at læreboka vil vere viktig i skulen lenge enno (jf. Stenstad 2006), og den franske skuleforskaren Pierre Møglin seier det så sterkt: ”[...] *it is not true that digital resources are replacing or will replace the traditional textbook*” (Møglin 2005, s. 31). Desto viktigare vil det i så fall vere at bøkene er i samsvar med læreplanen, dersom styresmaktene skal nå sine mål om digital kompetanse blant elevane.

Multimodalitet og affordans

Når ein med LK06 fekk eit eige hovudområde knytt til samansette tekstar, kan det sjåast i samanheng både med ei fagintern utvikling i norskfaget, kommunikasjonsutviklinga i samfunnet og den vitskaplege utviklinga, særleg innanfor sosialsemiotikken (jf. Rogne 2008a og Rogne 2008b). Her skal eg ikkje gå inn på alle desse utviklingsperspektiva, men kort gjere greie for det teoretiske grunnlaget i sosialsemiotikken, særleg multimodalitetsteori, og omgrep knytt til dette feltet som kan seiast å vere relevante for framstillinga av hovudområdet ”Sammensatte tekster” i norskbøkene.

Theo van Leeuwen skildrar moderne sosialsemiotikk slik:

Just as in linguistics the focus changed from the "sentence" to the "text" and its "context", and from "grammar" to "discourse", so in social semiotics the focus changed from the "sign" to the way people use semiotic "resources" both to produce communicative artefacts and events and to interpret them - which is also a form of semiotic production – in the context of specific social situations and practices.

(van Leeuwen 2005, s. xi)

Ein er altså meir oppteken av folks reelle bruk av semiotiske ressursar i ein sosial samanheng enn av reine strukturelle studiar, og ein er oppteken av alle former for kommunikasjon, ikkje berre den verbalspråklege. Eit anna omgrep for semiotisk ressurs er ein *modalitet*, og i vår samanheng er særleg lyd og bilete aktuelle modalitetar i tillegg til skrift (Utdanningsdirektoratet 2008, s. 3), men òg til dømes kroppsspråk (t.d. ved framføringar). Ved kombinasjonar av ulike modalitetar får me *multimodalitet*, og kommunikasjonen går dermed føre seg ved hjelp av multimodale tekstar (Kress 2003, s. 47), eller *samansette* tekstar som det heiter i norskplanen. Dei forskjellige medieteknologiane har ulikt potensial for utnytting og kombinerings av modalitetar – det ein kan kalle rammevilkår eller affordansar. Moglegheitene og avgrensingane ligg både i sjølve teknologien og i sosiokulturelle konvensjonar knytt til bruken av denne (Engebretsen 2007, s. 15 ff.).

Boka kan til dømes seiast å vere eigna for framstilling ved hjelp av både skrift og statiske bilete, det ein kan kalle enkel multimodalitet, medan digitale læremiddel på til dømes ein PC kan seiast å vere eigna for framstilling ved hjelp av kompleks multimodalitet – med levande bilete og lyd i tillegg (jf. Selander & Skjelbred 2004, s. 120). Sjølv om dette er viktige modalitetar i desse media, og det er desse som er vektlagde i norskplanen, er det slett ikkje dei einaste som er meiningsberande her. Ein annan modalitet som blir brukt i begge, er for eksempel grafikk (jf. Kress 2003, s. 136 ff.).

Forskjellane mellom boka og PC-en som er skildra så langt, er knytte til teknologi, altså materielle affordansar. Men dei sosiale affordansane er òg interessante i denne samanhengen. Ifølgje Kress & Jewitt (2003) har boka gjennom trykkekunstens tidsalder vore underlagt ein skriftspråkslogikk, slik at skrifta som modalitet har dominert boka og boksida på alle måtar. Dermed har òg til dømes biletbruken i bøkene blitt underlagt skriftspråkslogikken. På skjermen er det på eit vis omvendt – her er biletet det dominerande, og skrifta må underordne seg biletet. Dette kan då i neste omgang slå tilbake på boka som medium, slik at ein får endringar i korleis ein tenkjer rundt tilhøvet mellom skrift og bilete i bøker (Kress & Jewitt 2003, s. 16 f.). Her blir det då interessant å sjå om dei sosiale konvensjonane knytt til førestillingane om samanhengen mellom bok og skrift framleis står ved lag, eller om lærebokforfattarane tek nye grep i møtet med det nye hovudområdet.

Ein kan seie at ein av dei klare styrkane til læreboka er framstilling av teoretiske emne gjennom skrift, og det er ingenting i vegen for å behandle eit kvart teoretisk emne i ei lærebok – anten det gjeld geologi eller filmanalyse. Når det gjeld enkel multimodalitet, ligg det òg moglegheiter i dei materielle affordansane til boka, slik at temaet kan behandlast svært så direkte og effektivt. Dersom ein til dømes skal omtale reportasje som sjanger, kan ein trykkje døme på reportasjar inkludert bilete i sjølve boka. Men når det gjeld komplekse multimodale tekstar, kjem boka som medium i seg sjølv til kort, og ein må då gå vegen om andre medium. Ein må til dømes ha ein skjerm for å få vist levande bilete. Utfordringa for lærebokforfatarane er å presentere opplegg der ein får gjort dette på ein smidig måte. Då kan dei til dømes byggje på dei sterke sidene til læreboka – tryggleik når det gjeld innhald, overblikk, struktur og argumentasjon (jf. Olsen 2007, s. 127 f; Selander & Skjelbred 2004, s. 22 ff., 119 f.), samstundes som dei prøver å inkludere arbeid med andre medium utan at det verkar for tungvint for medievante elevar. Særleg når det gjeld kompleks multimodal tekstproduksjon, kan vegen om læreboka verke unødvendig lang, fordi produksjonen i dag kan leggjast til same medium som resepsjonen, slik at ein kan få ein meir direkte veksleverknad mellom desse i læringsarbeidet. Der ein tidlegare måtte ha ei rekkje medium til framstilling, bearbeiding, lagring, kopiering, distribusjon og kommunikasjon av tekstar, gir dei materielle affordansane til PC-en i dag langt større pedagogiske moglegheiter gjennom integrasjon av desse (jf. Hansen 2007, s. 37). Desse endringane har òg ført til at elevane i langt større grad kan vere deltakarar i offentlege kommunikasjonsprosessar gjennom skulearbeidet (jf. Selander mfl. 2007, s. 14 f.), og det aktualiserer prosessar som gjerne blir skildra gjennom omgrepet *design* i sosialsemiotikken (Kress 2003, s. 49 f.). I vår samanheng vil det seie at norskbøkene må setje elevane i stand til å velje medium og modalitetar som best mogleg kan formidle det dei vil ha fram – altså å lære dei korleis dei kan designe tekstar for ulike kommunikasjonssituasjonar.

Materiale

Eg har valt å analysere norskbøker for studieførebuande utdanningsprogram i vidaregåande skule, Vg1. Overgangen til den nye læreplanen med hovudområdet ”Sammensatte tekster” er størst for vidaregåande opplæring (jf. Rogne 2008a), og det gjer dette skuleslaget særleg interessant for analysane. Innanfor dette skuleslaget er studieførebuande program det desidert største, slik at ein kan forvente klart flest brukarar av lærebøkene her. Vg1 er valt fordi det på dette kurset er lengst avstand til avsluttande eksamen, slik at faren for eksamenstyring av undervisninga vil vere minst her. Lærebokmarknaden for norskfaget i den vidaregåande skulen er stor, og mange forlag er inne. Eg har valt ei bok frå kvart av dei fire største forlaga i denne marknaden i dag, Gyldendal, Det norske Samlaget, Aschehoug og Cappelen. Desse har samla sett ein stor del av

marknaden, og vil venteleg òg kunne få det framover. Dermed vil analysane dekkje lærebøker som blir brukte av ei stor mengd elevar.

Desse bøkene er altså valde ut:

1. **Grip teksten.** Norsk Vg1. Studieforberedende utdanningsprogram. Dahl mfl. 2006. Aschehoug
2. **Panorama.** Norsk Vg1. Studieførebuande. Røskeland mfl. 2006. Gyldendal.
3. **Spenn.** Norsk for studieforberedende utdanningsprogram. Vg1. Berge mfl. 2006. Cappelen.
4. **Tema.** Vg1. Norsk språk og litteratur. Jansson mfl. 2006. Samlaget.

Alle bøkene er bygde opp av ein teoridel og ei tekstsamling. Av omfang er *Panorama* og *Tema* dei to største med om lag 500 sider, medan dei to andre er på knappe 400. Skrivninga av bøkene kan karakteriserast som lagarbeid, sidan bøkene er skrivne av frå tre til seks forfattarar. I tillegg har redaktørar, biletredaktørar, grafiske formgivarar osv. vore involverte i arbeida, så alle bøkene er tiltalande og godt gjennomarbeidde forlagsprodukt.

Analysepunkt

Hovudområdet "Sammensatte tekster" er eitt av fire i norskplanen, og tekstane ein skal arbeide med her, byggjer på "[...] et utvidet tekstbegrep der tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk" (Utdanningsdirektoratet 2008, s. 3). Vidare skal området omfatte "[...] elevens egen tekstproduksjon og opplevelse, kritisk vurdering og analyse av sammensatte tekster" (Utdanningsdirektoratet 2008, s. 3) Ein kan med andre ord seie at den tekstkompetansen elevane skal utvikle, kan delast inn i tekstproduksjon, tekstresepsjon (oppleving) og tekstrefleksjon (kritisk vurdering og analyse). I læringsprosessane vil desse tre gripe inn i kvarandre og påverke kvarande (jf. Smidt 2004, s. 245 ff.), men i analysane av bøkene kan det vere nyttig å sjå på desse kvar for seg for å få fram vala som er gjort i høve til krava i læreplanen. Når det gjeld kompetansemåla for Vg1, er refleksjonen mest vektlagt, produksjonen er noko nedtona, medan oppleving er vanskeleg å måle gjennom kompetansemål, så det finn ein ikkje eksplisitt formulert på dette plannivået (Rogne 2008a, s. 12 f.). Dei innleiande delane i planen, slik som skildringa av hovudområdet, er likevel forpliktande for skulen og elevane, slik at resepsjonsvinklinga òg er aktuell for analysane her, med fokus på kva slags tekstar elevane skal møte i læringsarbeidet. Her er òg modelltekstperspektivet knytt til refleksjon og sjangerbreidde aktuelt.

I tillegg til desse konkrete perspektiva som er retta direkte inn mot elevane si læring, vil òg metaperspektiv på tekstomgrepet kunne vere interessant, altså å granske kva for tekstdefinisjonar lærebøkene presenterer for elevane. Med Marie Falkesgaard Slot kan me med andre ord seie at korleis "[...] der tales om tekster, bliver vigtigt for, hvad der kan siges om tekster" (Slot 2007, s. 204). I for-

lenginga av dette kan me òg seie at samanhengen mellom liv og lære er viktig, slik at det konkrete tekstsynet bøkene er bygde opp etter, bør samsvare med definisjonane dei presenterer.

I alt blir dette fem analysepunkt, som samla sett burde kunne vise om lærebøkene er i samsvar med læreplanen på eit felt der norskfaget er i stor utvikling:

1. *Tekstdefinisjonar.* Her kjem konkrete tekstdefinisjonar og omtale av nærliggjande omgrep inn. Desse skal så sjåast opp mot eit tradisjonelt tekstomgrep, læreplanen sin tekstdefinisjon og eventuelt vitskaplege definisjonar (t.d. frå sosialemiotikken).

2. *Tekstsyn.* Dette skal lesast ut frå disposisjon/organisering av boka, og prioritering av fagstoffet når det gjeld omfang og plassering. Dessutan vil konsekvens i omgrepsbruk kunne seie noko om det same tekstsynet går igjen i heile boka.

3. *Tekstproduksjon.* Tilnærminga her vil gå på kva slags instruksjon det er lagt opp til for at elevane skal meistre kompetansemåla, og kva slags/kor mange oppgaver som er knytte til feltet. Dette skal vurderast i høve til desse kompetansemåla:

- "[...] kombinere muntlige, skriftlige, visuelle og auditive uttrykksformer i framføringer og presentasjoner"
- "[...] bruke digitale verktøy til presentasjon og publisering av egne tekster"

(Utdanningsdirektoratet 2008, s. 10)

4. *Tekstrefleksjon.* Boka si tilrettelegging av korleis elevane skal utvikle refleksjonsevnene sine, skal vurderast ut ifrå tre aktuelle kompetansemål – dei to første er frå hovudområdet "Sammensatte tekster", og det siste er sterkt knytt til dette, men det er plassert under hovudområdet "Språk og kultur":

- "[...] 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"
- "[...] 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 2008, s. 10 f.)

5. *Tekstrepsjon.* Tekstsamlinga vil vere sentral her, og ho skal granskast med tanke på omfanget av samansette tekstar i høve til tradisjonelle skriftlege tekstar. Det vil seie om ein legg vekt på å utnytte potensialet for enkel multimodalitet.

Analysar

Grip teksten

Tittelen på læreboka peikar rett mot norskfaget som tekstfag, og målsetjinga med boka – at elevane skal gripe tekstane som er rundt oss. I føreordet heiter det at elevane må gripe tekstane både for å forstå dei, leve med dei og bruke dei. Dette knyter så boka opp mot danning og deltaking (Dahl mfl. 2006, s. 3). Dermed skaper forfattarane ei forventning om at tekstar og tekstrefleksjon skal vere hovudfokus i boka.

Tekstdefinisjonar

Boka opnar med spørsmålet om kva ein tekst er, og dei knyter definisjonen sin opp mot ein definisjon av språk som går på at eit språk er noko ein brukar til å kommunisere med. Dermed utfordrar dei ei vanleg tenking der språk er avgrensa til verbalspråk:

Betegnelsen *tekst* bruker vi altså ikke bare om verbaltekster, slik det var vanlig tidligere, men også når vi snakker om andre typer språk, som bildespråk og kroppsspråk. Denne bruken kalles gjerne *det utvidete tekstbegrepet*. Innenfor dette begrepet kan vi definere en tekst på følgende måte: *En tekst er et språklig uttrykk for et meningsinnhold.*

(Dahl mfl. 2006, s. 12)

I forlenginga av dette blir samansette tekstar definert som tekstar med eit mangfald av språklege uttrykk. Boka nyttar òg det internasjonale omgrepet multimodale tekstar.

Tekstdefinisjonen her må seiast å vere i tråd med læreplanen sin bruk av omgrepet, og han utfordrar klart ei tradisjonell tilnærming til tekst. Valet med å omdefinere språkomgrepet er ikkje heilt samsvarande bruken av dette omgrepet i læreplanen, men slik det er framstilt i læreboka, kan denne tilnærminga verke konsistent og logisk for elevane når ein skal knyte språk opp mot tekst. Når forfattarane vel å gå eit steg lenger enn læreplanen på dette punktet, ville det kanskje ha vore endå meir føremålstenleg å nytte omgrepet *modalitet*, sidan dei nyttar omgrepet *multimodale* tekstar nokre stader. Slik kunne elevane ha lært eit nyttig omgrep som dei sannsynlegvis vil møte som studentar seinare.

Tekstsyn

Organiseringa av boka ber preg av tekstdefinisjonen, og ein går på eitt vis lenger enn læreplanen som er inndelt i munnlege, skriftlege og samansette tekstar. Forfattarane har i staden valt eit hovudskilje mellom fiksjonstekstar og saktekstar. "Fiksjonstekster" har underkapittelet "Lyriske tekster" med både dikt og musikkvideoar, underkapittelet "Fortellende tekster" har både folkedikting og teikneseriar, og under "Dramatiske tekstar" finn ein både tradisjonelt drama og film. Når det gjeld saktekstane, er til dømes reklamesjangeren plassert under

”Argumenterende saktekster” saman med mellom anna artikkelsjangeren. Slik har forfattarane fått til ei hovudinndeling der dei komplekse multimodale tekstane blir plasserte i overordna kategoriar på linje med, og i lag med, dei verbalspråklege tekstane. Fordelen med ei slik organisering er at dei multimodale tekstane på ein enklare måte kan inkluderast i det daglege tekstarbeidet, og ikkje blir sett på som eit slags ”tillegg” som elevane må igjennom. Dessutan kan særdraga ved dei ulike modalitetane lettare synleggjerast gjennom kontrastive tilnærmingar, og ein kan lette forståinga av kva som ligg i grunnleggjande norskfaglege omgrep som til dømes ”fiksjon” og ”dramatisering”.

Når det gjeld prioritering, byrjar ein med tekstkunne knytt til eit utvida tekstomgrep, og ein har heile vegen søkjelys på tekstomgrepet. Boka kan slik sett seiast å vere i samsvar med læreplanen. Bruken av tekstomgrepet er òg gjenomarbeidd og konsekvent.

Tekstproduksjon

Ein finn ganske grundige instruksjonar knytt til tradisjonell skriveopplæring – med vekt på novelle, refererande og argumenterande tekstar. Likeins instruksjonar om dramatisering av tekst og råd om korleis ein skal te seg innanfor ulike munnlege sjangrar. Ein meir kompleks multimodal sjanger som presentasjon er òg dekt, med nokre få råd knytt til bruk av ulike medium som tavle, overhead og Powerpoint. Men ei formulering som *”Powerpoint dekker stort sett samme bruksområde som overhead og transparente”* (Dahl mfl. 2006, s. 203) vitnar ikkje om vilje til å ta dei materielle affordansane til PC-en på alvor. Lærebokforfattarane overser moglegheitene som ligg i bruk av levande bilete, lyd og hyperlenkjer ved slike presentasjonar. Her kunne ein forvente instruksjonar knytt til bruk av dette, framstilt på ein tilsvarande måte som det blir gjort ved utfordringar knytt til dei skriftlege og munnlege sjangrane.

Dersom ein ser på målet om digital publisering, finst det knapt noko som kan seiast å vere direkte til hjelp for elevane i form av instruksjonar. På dette punktet er ikkje læreboka i tråd med læreplanen.

Oppgåvene i boka dekkjer dei multimodale tekstane betre enn dei reine instruksjonsdelane. Det gjeld særleg det første målet, der elevane fleire stader blir bedne om å lage presentasjonar med bruk av mange verkemiddel (s. 75), bruke presentasjonsverktøy (s. 326), dramatisere noveller (s. 253), lage kampanjar (s. 373) osv. Dei skal òg lage teikneseriar, og her er det tilvisningar til teikneseriekurs på nettet (s. 76), slik at det punktet dermed indirekte blir betre dekt når det gjeld instruksjon. Publiseringsoppgåver utanom presentasjonar er det derimot lite av.

Tekstrefleksjon

Boka har mykje forklarande stoff og oppgåver som kan knytast til det første refleksjonsmålet om samspel mellom modalitetar og samanhengen mellom innhald, form og formål. Det gjeld særleg film, musikkvideo og teater i under-

kapitla om dramatiske tekstar og forteljande saktekstar, men ho er noko svakare når bilete (still) og grafikk skal kombinerast med andre modalitetar. Her er ein del om teikneseriar (m.a. s. 52 f.), men ein kunne òg med fordel ha hatt med noko om design knytt til for eksempel nettsider.

Når det gjeld det andre målet, finn ein mykje om uttrykket ein finn i teater, film, musikkvideo, aviser og reklame, men utan at fokuset primært er retta mot det reint estetiske. Det tredje målet om sjangermangfald er godt dekt gjennom refleksjonar knytt til omtale av ulike sjangrar spreidd rundt omkring i boka. Ein kan likevel spørje seg om det ikkje ville vere lettare for elevane å oppnå målet dersom omtala av sjangermangfaldet var samla systematisk i ein eigen del. Alt i alt kan likevel måla knytt til tekstrefleksjon seiast å vere dekte.

Tekstresepsjon

Tekstsamlinga er ganske tradisjonell, bortsett frå to teikneseriar (s. 263 og 347) og eit par diagram (s. 352). Her burde boka ha hatt med fleire enkle multimodale tekstar – til dømes ulike typar reklame og avisreportasjar. Det er ein god del bilete her, men dei er ikkje opphavleg med i originaltekstane (sjå t.d. s. 257). Dei hjelper altså ikkje elevane i nemneverdig grad til å tolke samspel mellom modalitetar, sjølv om dei kan vere gode utgangspunkt for biletanalyse og tematiske tilnærmingar.

Oppsummering

Samla sett kan ein seie at *Grip teksten* langt på veg følgjer intensjonane i læreplanen, og boka er godt gjennomarbeidd når det gjeld tekstdefinisjonar og bruk av desse. Fagstoffet som skal leggje til rette for tekstrefleksjonen til elevane, samsvarar òg ganske bra. Når det gjeld tekstproduksjon, kjem boka til kort, særleg når det gjeld komplekse multimodale sjangrar og målet om digital publisering. Tekstsamlinga kjem læreplanen litt i møte ved å ta med teikneseriar, men ho må likevel reknast for å leggje vekt på eit tradisjonelt tekstsyn.

Panorama

Tittelen på boka kan seiast å peike mot eit utvida tekstomgrep, fordi omgrepet ofte blir nytta om bilete som gir oversyn (jf. framsidebiletet som nettopp syner utsyn over eit landskap gjennom bilvindauga og speglane). Vidare blir verbet ”panorere” brukt i boka, og det er henta frå filmterminologien. I føreordet er det òg poengtert at ordet *panorama* kan bety ”kringsjå”, og at boka ”[...] femner det språklege mangfaldet som finst ikring oss” (Røskeland mfl. 2006, s. 3).

Tekstdefinisjonar

I forlenginga av dette kjem forfattarane inn på korleis dei definerer omgrepet tekst: ”Med dei nye læreplanane følgjer eit vidt tekstomgrep, som inkluderer både skriflege, munnlege og samansette tekster. Panorama speglar dette tekstomgrepet” (Røskeland mfl. 2006, s. 3). Dei følgjer og læreplanen i definisjonen

av samansette tekstar, og nyttar omgrepet *uttrykksformer* om det ein kallar *modalitetar* i sosialsemiotikken. I motsetnad til læreplanen nyttar dei òg omgrepet *multimodal* nokre stader, men dei held seg mest til læreplanomgrepet *samansett*. På definisjonsnivå legg boka seg altså lojalt opp mot læreplanen, og arvar dermed både fordelane og ulempene som er knytte til omgrepsbruken der (jf. Rogne 2008a).

Tekstsyn

Organiseringa av boka følgjer langt på veg læreplanen, med eit eige kapittel om samansette tekstar. Eit fagleg emne knytt til hovudområdet har i tillegg blitt prioritert som eige kapittel, nemleg biletkunnskap, medan andre kjem inn under meir overordna kapittel, til dømes "Visuelle verkemiddel" under "Verkemiddel i skrift og tale". Dei tradisjonelle verbalspråklege sjangrane episk dikting, lyrisk dikting, dramatisk dikting og sakprosa er samla i hovudkapittelet "Sjangrar". Konsekvensen av inndelinga er at ein finn omtale av meir multimodale sjangrar som til dømes film under både "Samansette tekster" og dramatisk dikting, og at reportasjesjangeren blir omtalt fleire stader (s. 120 ff. og 232 ff.).

Omgrepsbruken kan òg verke noko forvirrende. Nokre stader blir ei nettside og ein film omtalt som ein samansett tekst, medan forfattarane andre stader kjem med formuleringar som at det på Internett "[...] som kjent er mykje tekst" og "For ikkje å snakka om all teksten vi les på fjernsyn og film" (Røskeland mfl. 2006, s. 31). Dei nyttar med andre ord eit tradisjonelt syn på tekst som reint verbalspråk (helst skriftleg), samstundes som dei nyttar eit utvida tekstomgrep. Dette er forståeleg ut ifrå at fagfeltet er i endring, men det er ikkje nødvendigvis bra for elevane som skal prøve å forstå fenomenet.

Prioriteringa av hovudområdet "Sammensatte tekster" i boka må seiast å vere i samsvar med læreplanen, både når det gjeld plassering og omfang. Temaet er på ingen måte gøymt vekk, og det er tillagt ganske stor vekt når det gjeld både kapittelinndeling og sidetal.

Tekstproduksjon

Når det gjeld instruksjon, er her litt om framføring og presentasjon, til dømes om kroppsspråket i høve til det munnlege språket (s. 16 ff. og 22 f.), og nokre tips til bilettaking for reportasjesjangeren (s. 122). Her er ingenting knytt til målet om digital publisering, heller ikkje som "utklippsmål", der dei i innleiinga til kapitla skal syne at boka dekkjer læreplanen. Dette viser at området, som har relativt få mål i planen, i praksis blir ignorert i denne læreboka.

I oppgåvene blir elevane bedne om å lage ein presentasjon med tekst og bilete på PC (s. 122), reklame med tekst og bilete for blad/avis (s. 142), oppslag til biletbok (s. 391), presentasjon av dikt ved hjelp av PC med bakgrunn, lyd og musikk (s. 425), teikneserie (s. 422) og ein multimodal presentasjon av ein tekst av Lévinas frå tekstsamlinga (s. 457). Oppgåvene knytt til emnet er med andre

ord svært få, samanlikna med den totale oppgåvemengda i boka, men dei kan seiast å dekkje læreplanmåla.

Samla sett er det mangelen på instruksjon som er mest slående – kvifor skulle det vere lettare å gå vegen direkte frå refleksjon til produksjon her, enn til dømes når det gjeld tradisjonelle skulesjangrar som artikkel, der boka har fylldige instruksjonsdelar (s. 222 ff.)?

Tekstrefleksjon

Det første refleksjonsmålet er godt dekt når det gjeld samspelet mellom bilete og verbalspråkleg tekst (s. 114-122). Her er òg ein del om skjermtexstar (inkludert grafikk og design), film, reklame, musikk og lyd (s. 123-142). Boka kan altså seiast å ta bra omsyn til planen på dette punktet. Det same kan seiast om det andre målet knytt til estetiske uttrykk, sjølv om det er lite poengtert kva som utgjer det estetiske, og sjangeren musikkvideo ikkje er omtalt spesifikt.

Det tredje målet om sjangermangfald og medium kan ein finne litt om i til dømes kommunikasjonskapittelet (s. 58 ff.), men det er ikkje spesielt vektlagt. Ein burde ha hatt ei meir samanfattande framstilling for å vere i samsvar med planen, særleg om den siste delen av målet, som går på kva rolle dei spelar i det offentlege. Boka legg altså varierende vekt på dei ulike refleksjonsmåla, men som heilskap legg ho bra til rette for at elevane skal kunne få innsikt i feltet.

Tekstresepsjon

I innleiinga til tekstsamlinga står det at "*Ulike sjangrar og skrivemåtar, i både sakprosa og skjønnlitteratur, er representerte i tekstutvalet*" (Røskeland mfl. 2006, s. 313). Omgrepa "prosa" og "litteratur" er så tradisjonelt bundne at dei lett kan verke ekskluderande på multimodale tekstar (jf. Rogne 2008c), og det er langt på veg tilfellet her. Tekstsamlinga er i denne samanhengen tradisjonell, med unntak for to reportasjar (s. 462 ff.) og eit oppslag frå ei biletbok (s. 390). Det viser for så vidt at det er mogleg å inkludere multimodale tekstar i ei slik samling, men i volum blir det minimalt i høve til omfanget emnet har fått i læreplanen.

Oppsummering

Panorama legg seg tett opp til læreplanen når det gjeld tekstdefinisjon og tekstsyn. Ein til tider uklar omgrepsbruk og organisering skyggar ikkje for at forfattarane har greidd å følgje opp planen når det gjeld prioritering og omfang av stoffet. Boka er svakast når det gjeld instruksjonar for multimodal tekstproduksjon, særleg på feltet digital publisering. Tekstsamlinga er òg eit svakt punkt, medan tekstrefleksjonsdelane held seg betre til målsetjingane.

Spenn

Tittelen viser ifølgje føreordet til spenn i tid og stad som ein finn i linjene mellom det historiske og det samtidige, og det nasjonale og det globale i det nye

norskfaget (Berge mfl. 2006, s. 2). Slik sett korkje fokuserer tittelen på, eller utelet direkte, dei samansette tekstane.

Tekstdefinisjonar

I den første delen av boka nyttar forfattarane eit tradisjonelt, verbalspråkleg, tekstomgrep, og fleire stader finn ein formuleringar som "[...] *den språklige uttrykksformen budskapet har, kaller vi en tekst. Den kan være både muntlig og skriftlig*" (Berge mfl. 2006, s. 12). Så kjem eit skifte omtrent midtvegs i boka, i kapittelet "Medier og sammensatte tekster". Her er det brukt ein meir moderne tekstdefinisjon i tråd med læreplanen:

Ordet tekst forbinder vi vanligvis med noe skriftlig, men i løpet av de siste årene er tekstbegrepet utvidet og brukes nå om alle tegn og uttrykk som kommuniserer mening. Tekst betyr altså ikke bare trykte ord, men også en muntlig samtale, et foredrag, et radioprogram, en film eller en musikkvideo. Digitaliseringen har ført til at bilder, musikk, tale, grafikk, animasjon og andre uttrykksformer kan kombineres fritt og skape stadig nye uttrykk. Mangfoldet av uttrykksformer kan med et fellesord kalles *sammensatte – eller multimodale – tekster*.

(Berge mfl. 2006, s. 98)

Poengetinga av det munnlege kan verke unødvendig, sidan dei har inkludert det i tekstomgrepet òg tidlegare. Dessutan kan ei slik definisjonsveksling som ein ser i denne boka, verke forvirrande på elevane.

Tekstsyn

Kommunikasjonskapittelet som opnar boka, konsentrerer seg om verbalspråkleg kommunikasjon, bortsett frå eit avsnitt om kroppsspråk. Det neste kapittelet, "Tekstlære", har ingenting om multimodale tekstar, og det er eit ganske tydeleg signal. Dei neste kapitla om skjønnlitteratur og sakprosa er òg tradisjonelle. Under "Sakprosa" kjem forfattarane inn på reportasje som sjanger, og slår fast at "*De fleste reportasjer i aviser, ukeblader og tidsskrifter har både tekst og bilder*" (Berge mfl. 2006, s. 92), utan å kome inn på at dette dreier seg samansette tekstar. Kapittelet "Medier og sammensatte tekster" er på 35 sider av ein teoridel på 205 sider og legg hovudvekta på film og reklame. Prioriteringa er likevel definitivt på verbalspråklege tekstar, sidan samansette, skriftlege og munnlege har fått eitt kapittel kvar (som i læreplanen), medan kapitla om kommunikasjon, tekstlære, skjønnlitteratur og sakprosa kjem i tillegg, og handlar berre om verbalspråklege tekstar. Det same gjeld det siste kapittelet "Språk og kultur".

Omgrepsbruken er ikkje gjennomført, sjølv ikkje innanfor kapittelet "Medier og sammensatte tekster". Her blir til dømes eit dataspel kalla ein tekst (s. 101), samstundes som ein finn slike formuleringar: "*Som sammensatt medium kan filmen spille på tekst, lyd og bilde samtidig*" (Berge mfl. 2006, s. 111). Bruken

av omgrepet medium er òg forvirrende og vanskeleg å skilje frå sjanger. Til dømes blir både teikneseriar og reklame kalla medium i boka (s. 98).

Tekstproduksjon

I kapittelet om munnlege tekstar er det sett av fire sider til presentasjon og framføring (s. 164-168). Her er ein del gode instruksjonsdelar knytt til stemmebruk og kroppsspråk, men berre eit lite avsnitt om bruk av visuelle verkemiddel når ein nyttar overhead og PowerPoint. Vidare finn ein eit par sider om dramatisering og rollespel. Her er det òg sett av eitt avsnitt med råd om framføringar og presentasjonar av samansette tekstar. Den samla instruksjonen avgrensar seg altså til nokre små tips når det gjeld det første målet der elevane skal kombinere uttrykksformer. Ein finn svært lite om det andre målet knytt til digital publisering, og stoffet manglar den systematiske presentasjonen som tekstproduksjonen får når det gjeld skriftlege tekstar som til dømes lesarbrev (s. 151).

I teoridelen av boka er det ei rekkje oppgåver knytt til fagstoffet, men berre ei av dei ber studentane om å produsere ein samansett tekst (s. 132); elevane skal lage ein reklame etter metodar som blir presenterte på *adbusters.no*. I samband med tekstsamlinga finn ein nokre fleire oppgåver. Elevane skal her lage ein annonse med tekst og bilete (s. 228), dei skal illustrere fleire dikt ved hjelp av teikning, måleri eller fotografi (s. 233 f. og 329) og dei skal lage eit par teikneseriar (s. 297 og 360).

Samla sett er her altså få og ganske smale oppgåver knytt til samansette tekstar, og ingen går på digital publisering, sjølv om dette er eit eige læreplanmål. Elles verkar det lite gjennomtenkt at elevane skal lage til dømes teikneseriar utan noko form for hjelp eller instruksjon. Dette kan ikkje seiast å vere tilfredsstillande ut ifrå krava i læreplanen.

Tekstrefleksjon

Det første målet om samspel mellom modalitetar kan seiast å vere dekt, men her er lite om grafikk og design (s. 68, 92, 99 ff., 110-123, 130). Ein finn òg ein del knytt til det andre målet om estetiske uttrykk, men berre ei halv side generelt om musikkvideo (s. 131), og ingenting om konkrete videoar. Dessutan manglar det funksjonelle perspektivet knytt til språk og bilete, sjølv om det er ein del av målet. Det tredje målet har fått eit eige underkapittel, "Medienes rolle i offentligheten", på vel fem sider, men breidda er dårleg – ein finn for eksempel berre eitt avsnitt om Internett (s. 106).

Refleksjonsmåla kan samla sett seiast å vere dekt med ei slags generell minimumstilnærming, men med klare manglar knytt til einskildpunkt i måla.

Tekstresepsjon

Tekstsamlinga blir kalla "Tekster", men viser i praksis eit heilt tradisjonelt, skriftspråkleg tekstsyn. Her er ikkje ein einaste multimodal tekst. Det er mange kunstbilete/fotografi i boka, men dei blir ikkje eksplisitt sett i samanheng med

eller inkludert i arbeidet med resten av fagstoffet. Dei fungerer som ein inngang til eit tema, i staden for å vere inkludert i tekstane (sjå t.d. s. 237). Dette valet er vanskeleg å forsvare i høve til hovudområdet "Sammensatte tekster" i læreplanen.

Oppsummering

Samla sett har forfattarane av *Spenn* nedprioritert hovudområdet "Sammensatte tekster" i læreplanen i ein slik grad at boka ikkje kan seiast å dekkje planen. Dette gir seg utslag i forvirrande omgrepsbruk, og lite logiske kapittel-inndelingar. Tekstproduksjonsperspektivet er nærmast fråverande når det gjeld digitale tekstar, og i tekstsamlinga prøver ein ikkje ein gong å kome ut av tradisjonelle tenkjemåtar. Tekstrefleksjonsdelane er noko betre, men òg her er det berre tale om eit minimum i høve til kompetansemåla i planen.

Tema

Hovudtittelen kan seiast å vere nøytral i høve til dei ulike hovudområda i læreplanen, sjølv om omgrepet kan knytast både til litteratur- og språkvitskapen, fordi *tema* òg er eit mykje nytta kvardagsleg ord. Undertittelen "Norsk språk og litteratur" er derimot eit signal om kva forfattarane ser på som det sentrale i norskfaget. Han kan lesast som eit forsvar for det tradisjonelle norskfaget; i alle fall viser valet liten vilje til å markere det nye hovudområdet i tittelen. Når ein òg tek med i vurderinga at dette er ei noko omarbeidd utgåve av boka *Tema 1. Norsk for grunnkurset*, som var skriven for den førre, meir tradisjonelle planen, vert signalet endå sterkare. Dei går altså frå ein nøytral tittel på ei bok knytt til ein tradisjonell læreplan, til ein meir tradisjonell tittel på den nye boka som skal vere tilpassa ein meir moderne plan.

Tekstdefinisjonar

I boka finn ein ingen direkte definisjonar av tekstomgrepet, men ho byrjar med å drøfte litteraturomgrepet ganske grundig. Først viser forfattarane til ein etymologisk definisjon, der dei knyter *litteratur* til *bokstav* gjennom det latinske ordet *littera*. Deretter viser dei til at omgrepet tradisjonelt blir oppfatta til å gjelde *skjønnlitteraturen*, før dei tilbakeviser ei slik tolking:

Dette er en snever forståelse av litteratur. En videre definisjon, som tar mer hensyn til dagens mediesituasjon, inkluderer også tekster som ikke er oppdiktede (sakprosa), tekster som ikke er skrevne (muntlige tekster), og tekster som kombinerer for eksempel skrift, lyd og bilde (sammensatte tekster).

(Jansson mfl. 2006, s. 10)

Dermed kjem dei gjennom litteraturomgrepet fram til ein tekstdefinisjon som er i tråd med læreplanen, og med dette perspektivet på litteratur passar òg undertittelen på boka betre. Men så held dei fram med å knyte litteraturen til språket, og konkluderer med at "[...] *litteratur er språkbruk som 1) skapes av en bevisst*

aktør 2) legges åpent fram for fortolkning og 3) som virker estetisk og/eller intellektuelt på mottakeren” (Jansson mfl. 2006, s.11). Dei tre ulike krava kan i seg sjølv vere fruktbare å leggje fram for elevane, og det å knyte dei til språkbruk kan òg vere greitt dersom ein nyttar ein vid definisjon av språk. Det gjer dei ikkje – her er ingenting i denne definisjonsbolken om kroppsspråk, biletspråk eller liknande. Dermed heng definisjonen dårleg saman, og ein sit igjen med eit inntrykk av at det eigentleg er eit snevert tekstomgrep knytt til verbal-språklege tekstar som ligg til grunn i boka.

Tekstsyn

Forfattarane held på ei strukturering rundt episk, lyrisk, dramatisk diktning og sakprosa. I tillegg kjem eit kapittel om ord og bilete og eit om film. Dei kjem litt inn på fjernsynsteater under dramatik (s. 71 f.) og litt om blogg under sakprosa (s. 89 f.), men elles er dette svært tradisjonelt. Av totalt atten kapittel er to heile om samansette tekstar pluss nokre nedslag andre stader. Dette viser at feltet ikkje blir høgt prioritert i volum i høve til at det er eitt av fire hovudområde i læreplanen.

Omgrepsbruken er prega av ein viss inkonsekvens. Når det er tale om samansette tekstar, finn ein formuleringar som at det er ”[...] tekstar som formidlar eit innhald gjennom språk, lyd og bilete” (Jansson mfl. 2006, s. 106). Samstundes finn ein òg tradisjonelle måtar å bruke tekstomgrepet på som: ”Eit bilete av to ramponerte bilar kan til dømes dokumentere det teksten fortel om bilulykka som har skjedd” (Jansson mfl. 2006, s. 107). Medan ein andre stader har ein meir logisk språkbruk som ”språk og bilete” (s. 105) eller ”ord og bilete” (s. 106).

Tekstproduksjon

Boka er delt inn slik at kapittel 1-12 dreier seg om kunnskapsmål, medan 13-18 dreier seg om ferdigheitsmål, og her kjem dei instruktive delane inn. I den siste delen har ein kapittelet ”Tale og lytte”, og her er det sett av ein eigen bolk med tips og råd om presentasjonar med utgangspunkt i PowerPoint (s. 225 ff.). Alle uttrykksformene (munnleg, skriftleg, visuelle og auditive) frå det første målet er nemnde, men framstillinga er noko knapp. Bolken om framføring, som kjem mot slutten av kapittelet, er konsentrert rundt det munnlege.

Kapittelet ”Lese og skrive” blir avslutta med ein liten bolk om digital publisering på vel ei halv side (s. 245). Her er det allmenne råd, men ingen konkrete forslag til korleis ein kan gå fram. Når det gjeld det første målet, legg dei seg ganske nært eit minimum, medan det verkar som det andre målet om digital publisering er nemnt av plikt, utan ambisjonar om at elevane skal lære noko.

Ein del av oppgåvene krev arbeid med samansette tekstar. Elevane blir bedne om å lage avis og reportasje (s. 92), presentasjonar med lysark og med PowerPoint (s. 102, 120 ff.), reportasjefilm med digitalt kamera (s. 137), presentere ein

regissør ved hjelp av filmklipp, lage film (s. 138) og bruke elektronisk presentasjonsprogram (s. 192). Her er altså oppgaver som går ut over det læreplanen krev (filmproduksjon). Oppgåvene om presentasjon kan seiast å stå i samsvar med instruksjonsdelane, medan digital publisering igjen blir eit svakt punkt.

Tekstrefleksjon

Målet knytt til samspel mellom modalitetar kan seiast å vere dekt gjennom kapitla sju og åtte, men framstillinga er noko knapp, til dømes om design og rørsle. Det andre målet om estetiske uttrykk er greitt dekt gjennom dei same kapitla, og særleg film er mykje vektlagt. Det tredje målet som dreier seg om sjangermangfald, medium og det offentlege, er ikkje dekt i eit eige kapittel, men gjennom ei rekkje mindre nedslag (t.d. s. 88 ff.). Her er gode forsøk på perspektivering, men boka kjem ikkje mykje inn på sjangermangfaldet som er skildra i målet.

Elles er desse tre måla òg dekt gjennom analysemodellar og oppgaver med mange leiande delspørsmål. Reklame òg film har fått mykje plass, men grepet med å slå saman samansette tekstar med reklame i analysemodellen (s. 268 f.) kan verke meir villeiande enn rettleiande, sjølv om det nok kan forsvarast utifrå sjangeroppramsinga i læreplanen på nett dette trinnet. Her er det fare for at samansette tekstar kan reduserast til å vere berre film og reklame i undervisninga. Sett under eitt kan likevel boka seiast å vere i samsvar med planen når det gjeld tekstrefleksjonsmåla.

Tekstresepsjon

Tekstsamlinga er heilt tradisjonell, utan innslag av enkle multimodale tekstar. Det er likevel mange forfattarportrett, bilete og kunstbilete knytt til tekstane. Bileta har ein klar tematisk samanheng med originaltekstane som blir presenterte, slik at elevane nok kan ha utbyte av å diskutere multimodalt samspel i tekstsamlinga, men då ut ifrå forlaget sine samanstillingar, og ikkje tekstane slik dei ligg føre originalt (t.d. s. 374 f.). Dermed blir til dømes sjangertilnærmingar ganske kunstige.

Oppsummering

Tema signaliserer ein vilje til å halde fast i eit tradisjonelt norskfag, samstundes som forfatarane prøver å kome læreplanen i møte. Når det gjeld tekstdefinisjonar og omgrepsbruk, er dette ikkje heilt vellukka. Fagleg sett held likevel boka bra mål på områda tekstproduksjon og tekstrefleksjon, bortsett frå feltet digitale tekstar, som er svakt. Tekstutvalet i tekstsamlinga er tradisjonelt og innfrir ikkje intensjonane i læreplanen.

Konklusjon

Analysane har vist at samsvaret med læreplanen varierer mellom både lærebøker og analysepunkt. Når det gjeld tekstdefinisjonar, varierer tilnærmingane ganske mykje. *Panorama* legg seg lojalt opp mot læreplanen. *Grip teksten* legg seg òg nært planen, men gjennom ein gjennomarbeidd språkdefinisjon. *Spenn* har ei noko forvirrende veksling mellom ein verbalspråkleg og ein læreplannær definisjon. *Tema* knyter definisjonen sin til språkbruk gjennom litteraturomgrepet og kjem, trass i eit forsøk på å definere eit utvida litteraturomgrep, ganske nært eit verbalspråkleg tekstomgrep som ikkje samsvarar med læreplanen.

Når det gjeld tekstsyn, skil *Grip teksten* seg ut med ei gjennomarbeidd og logisk organisering av boka, ei prioritering i samsvar med læreplanen og ein konsekvent omgrepsbruk. Dei tre andre bøkene har inkonsekvensar i omgrepsbruken. Organiseringa av *Panorama* ligg nær opp til læreplanen, medan *Spenn* og *Tema* held på ei tradisjonell organisering av bøkene som verkar lite logisk i høve til læreplanen og tekstdefinisjonen ein finn der. Den same tendensen går igjen i prioriteringa av stoffet. *Panorama* kan seiast å samsvare med læreplanen. *Tema* har eit lite, men akseptabelt volum knytt til samansette tekstar, medan *Spenn* har nedpriortert området noko i høve til det ein kunne forvente ut ifrå planen.

Det mest slående trekket med tekstproduksjonsaspektet er at målet om digital publisering i praksis er totalt ignorert i alle bøkene. Ein finn litt instruksjonar knytt til framføring og presentasjon, men tilnærminga til dei samansette tekstane manglar klart den systematikken som ein finn ved tradisjonelle skulesjangrar. *Tema* skil seg likevel noko ut i positiv retning her. Oppgåvene står seg generelt noko betre enn instruksjonen, men dei er òg langt færre enn ved andre emne.

Måla som er knytte til tekstrefleksjon, er betre dekte i alle bøkene og samsvarar stort sett med planen, men *Spenn* skil seg ut med ei minimums-tilnærming. Svake punkt for bøkene samla er særleg omtala av design, estetikk og digitale sjangrar.

Tekstsamlingane legg opp til ein svært tradisjonell resepsjon i alle bøkene. Unntaka er to teikneseriesider og eit par diagram i *Grip teksten*, og to reportasjar og ei biletbokside i *Panorama*. Dette viser at det er mogleg å få det til, men her er forbettringspotensialet stort med omsyn til vektlegging av dei multimodale tekstane.

Samla sett kan ingen av bøkene seiast å dekkje læreplanen fullgodt. Dersom ein skal rangere bøkene ut ifrå analysane, som vel å merkje tek omsyn til berre eitt av fire hovudområde, er *Grip teksten* den som ligg nærmast planen. Deretter kjem *Panorama* og *Tema*, medan *Spenn* kjem sist, og ho er så svak at det vil krevje mykje ekstraarbeid av lærarar og elevar dersom ho skal nyttast på dette feltet.

Samsvaret med planen er dårlegast på det digitale feltet for alle bøkene. Dette er òg det området der dei materielle affordansane til boka kjem til kort.

Denne nedprioriteringa kan kome av at forfattarar og forlag av kommersielle omsyn vil halde fokuset på det digitale på eit minimum, slik at læreboka ikkje får for sterke konkurrentar gjennom digitale læremiddel. Det at ein kompleks multimodal sjanger som film får relativt stor plass, kan forklarast med at dette er eit medium med ei lang analog fortid, og som slik sett ikkje verkar som ein like trugande konkurrent. Bruk av film har dessutan ein lang tradisjon i norskfaget (jf. Rogne 2008a), og slik sett kan ein manglande fagtradisjon når det gjeld digitale tekstar kanskje òg forklare noko av svakheitene ved lærebøkene. Funna i analysane er i alle fall ein indikator på at det er ei utfordring for norskfaget å ta opp i seg og realisere tekstkulturelle endringar .

Når det gjeld tekstproduksjon, dekkjer oppgåvene dei multimodale tekstane betre enn instruksjonsdelane. Manglande instruksjon er didaktisk sett problematisk, fordi mange elevar nok vil trenge systematisk opplæring for å løyse oppgåvene på dette feltet, på same måte som ved tradisjonelle verbal-språklege sjangrar. Her utnyttar ikkje forfattarane dei sterke sidene ved boka som medium. Noko av forklaringa kan liggje i at ein i det norskfaglege miljøet enno ikkje har utvikla nok kunnskap om feltet, og dermed har arbeidet vorte for krevjande for forfattarane. Dei knappe tidsfristane frå læreplanen låg føre, til bøkene skulle takast i bruk, kan òg ha spelt inn.

Mangelen på multimodale modelltekstar i tekstsamlingane er påfallande. Ei mogleg forklaring på denne mangelen kan liggje i dei sosiale affordansane knytt til boka som medium. Oppfatningane, i forlagsbransjen og kanskje òg blant lærarane, om kva ei tekstsamling skal vere, er nok sterkt knytte til eit tradisjonelt, verbalspråkleg tekstsyn som det verkar vanskeleg å bryte ut av.

Når ein ser på den sterke posisjonen lærebøkene har i undervisninga, er ikkje analysane oppløftande, korkje for lærebøkene eller hovudområdet ”Sammensatte tekster” i læreplanen. Den svake satsinga på feltet, og særleg på dei digitale tekstane, vil tvinge fram ei undervisning som i langt større grad må frigjere seg frå læreboka, dersom målsettingane i planen skal kunne nåast. Alternativet vil i mange samanhengar kunne bli PC-en, som har materielle affordansar som er langt betre tilpassa dei multimodale tekstane og moderne kommunikasjonsformer. Eit press i den retninga vil nok òg kanskje føre til at nye lærebøker løftar fram feltet meir i tråd med vektlegginga i læreplanen.

Litteratur

Arnseth, H-C. mfl. 2007. *ITU Monitor 2007. Skolens digitale tilstand 2007*. Oslo:

Universitetsforlaget. (http://zalo.itu.no/ITU/filearchive/ITU_Monitor_07.pdf)

Askeland, N. mfl. 2003. *Tekst i tale og skrift. Innføring i tekstarbeid*. Oslo:

Universitetsforlaget.

Bachmann, K.E. 2004. Læreboken i reformtider – et verktøy for endring? I Imsen, G. (red.).

Det ustyrilige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen. Oslo: Universitetsforlaget.

- Berge, A.L. mfl. 2006. *Spenn. Norsk for studieforbereidende utdanningsprogram. Vg1*. Oslo: Cappelen.
- Dahl, B.H. mfl. 2006. *Grip teksten. Norsk Vg1. Studieforbereidende utdanningsprogram*. Aschehoug.
- Engebretsen, M. 2007. *Digitale diskurser. Nettavisen som kommunikatív flerbruksarena*. Høyskoleforlaget.
- Hansen, J.J. 2007. Digitale didaktiske læremidler – bidrag til en læremiddeltypologi. I Olsen, F.B. (red.). *Læremidler i didaktisk sammenheng. En antologi*. Gymnasiepædagogik, nr. 61. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier. Syddansk Universitet.
- Jansson, B.K. mfl. 2001. *Tema 1. Norsk for grunnkurset*. Oslo: Samlaget.
- Jansson, B.K. mfl. 2006. *Tema. Vg1. Norsk språk og litteratur*. Oslo: Samlaget.
- Johnsen, E.B. mfl. 1999. *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: TANO Aschehoug.
- Kress, G. 2003. *Literacy in the New Media Age*. London og New York: Routledge.
- Kress, G. & Jewitt, C. 2003. Introduction. I Kress, G. & Jewitt, C. (red.). *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang Publishing.
- Mœglin, P. 2005. The textbook and after... I Bruillard, É. et. al. (red.). *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* IARTEM (http://www.caen.iufm.fr/colloque_iartem/acte.html).
- Olsen, F.B. 2007. Magtens Billeder – også et læremiddel. I Olsen, F.B. (red.). *Læremidler i didaktisk sammenheng. En antologi*. Gymnasiepædagogik, nr. 61. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier. Syddansk Universitet.
- Rambøll Management. 2005. *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis. Rapport til Utdanningsdirektoratet*. København.
- Rogne, M. 2008a. Mot eit moderne norskfag. Tekstomgrepet i norskplanane. I *Acta Didactica* 1/2008 (<http://www.adno.no>).
- Rogne, M. 2008b. Omgrepet tekst i skulen - ei tverrvitskapleg tilnærming. I *Norsk pedagogisk tidsskrift* 3/2008.
- Rogne, M. 2008c. Lærarutdanninga – ei bremse for skuleutviklinga? Om kjernefaglegheit i norskfaget. I Jónsdóttir, K. og Jóhannsdóttir, Þ. (red.). *Kongresrapport til den 10. nordiske læreruddannelses kongres: Relationen mellem læreruddannelsen og skoleudviklingen*. University of Iceland - School of Education. (http://www.yourhost.is/images/stories/khi2008/rapport/E9_Rogne.pdf)
- Røskeland, M. mfl. 2006. *Panorama. Norsk Vg1. Studieførebuande*. Oslo: Gyldendal.
- Selander, S. og Skjelbred, D. 2004. *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Selander, S. mfl. 2007. Ressurser för lärande i en digital miljö – om ”Learning Design Sequences”. I Knudsen, S.V. mfl. (red.). *Tekst i vekst. Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*. Oslo: Novus forlag.
- Skjelbred, D. mfl. 2005. *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Rapport. Høgskolen i Vestfold.
- Slot, M.F. 2007. Elevers brug af elektroniske læremidler i dansk. I Knudsen, S.V. mfl. (red.). *Tekst i vekst. Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*. Oslo: Novus forlag.
- Smidt, J. 2004. *Sjangerer og stemmer i norskrommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stenstad, F. 2006. Har vi fått hva vi ønsker? Noen betraktninger om læremidler og L2006. I *Norsk læreren* 3/2006.
- Svensson, A-C. J. 2000. *Nya redskap för lärande. Studier av lärarens val och användning av läromedel i gymnasieskolan*. Doktorsavhandling. Lärarhögskolan i Stockholm. HLS Förlag.

Utdanningsdirektoratet. 2008. *Læreplan i norsk*.

(http://www.uddanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=710976)

van Leeuwen, T. 2005. *Introducing Social Semiotics*. Great Britain: Routledge.