

FRÅ ARK TIL APP

Norskfaget i møte med digital tekstkultur

I dag les og skriv barn, unge og voksne tekstar i eit omfang som me aldri har sett før i historia. Deitakarkulturen på Internett gjev ein ytringsfridom som me tidlegare berre kunne drøyme om (jf. Erstad & Silseth 2008:217f.).



MAGNE ROGNE

Førsteamanuensis, Universitetet i Stavanger

magne.rogne@uis.no

Med dette utgangspunktet burde norskfaget som språk- og tekstfag ha gode moglegheiter til å medverke til skulen sine overordna mål om å gi elevane tilgjenge til arbeids- og samfunnsniv (Rogne 2012:138). Likevel slit norskfaget med eit ry som eit noko tungt, gammaldags og overlest fag, og med spenningar mellom tradisjon og fornying, som skal drøftast i denne artikkelen¹.

INNLEIING

Historisk har norskfaget vore knytt til bokkulturen og den nasjonale skjønnlitteraturen. Bokkulturen har dei siste tiåra fått stadig sterkare konkurranse frå digital tekstkultur, og det nasjonale paradigmet har òg blitt utfordra gjennom mellom anna auka innvandring og ein stadig meir internasjonal kommunikasjonsbruk. Artikkelen drøfter ei mogleg fornying av norskfaget på bakgrunn av denne utviklinga ut i frå desse problemstillingane: Kva for utfordringar står norskfaget overfor i møte med den digitale tekstkulturen, og korleis kan faget møte desse utfordringane?

Problematikken knytt til fornying av norskfaget er aktuell i alle skuleslag, men artikkelformatet gjer det føremålstenleg å avgrense drøftingane, og valet her har falt på vidaregåande skule, studieførebuande retning. Dette valet er særleg motivert av at banda til universitetsfaget nordisk er sterke her, og at endringsviljen til lærarane ikkje alltid framstår som stor (Berge 1996:501).

Den teoretiske grunnlagstenkinga for artikkelen er henta frå sosialsemiotikkens multimodalitetsteori og

tekstomgrepet ein nyttar der. Det er eit vidt tekstomgrep, og Gunther Kress er eit godt døme på det gjennom at han nyttar «[...] the term text for any instance of communication in any mode or in any combination of modes [...]» (Kress 2003:48).

Dette multimodale tekstomgrepet er forankra i literacy-tradisjonen, slik som ein til dømes kan sjå i LK06 (Utdanningsdirektoratet 2010). Denne læreplanen kan reknast som ei literacy-reform på grunn av fokuset på grunnleggjande ferdigheiter og den funksjonen dei har for læringa, utviklinga og tenkinga til elevane på tvers av og i alle fag. Denne reforma peikar utover den tradisjonelle forståinga av literacy som utelukkande skriftspråksbasert. Her dreg ein i tillegg inn alle moglege meiningsskapande ressursar, som bilete, diagram etc., og korleis dei kan utnyttast, òg ved hjelp av digitale medium (Berge 2005). Å utvikle elevane sin digitale og multimodale tekstkompetanse er altså ikkje eit ansvar for norskfaget aleine, men her skal fokuset liggje på det norskfaglege ansvaret og dei norskfaglege moglegheitene.

FORSKING PÅ MORSMÅLSUNDERVISNING OG IKT

Sigmund Ongstad har i ein fersk artikkel undersøkt trender i internasjonal morsmålsdidaktisk forskning. Her peikar han mellom anna på «økt interesse for sjangrer og diskurser knyttet til ny teknologi og nye medier (sms, blogg, twitter etc.)» (Ongstad 2012:183). I *Handbook of Research on New Literacies* har Ilana Snyder og Scott Bulfin skrive eit forskingsoversyn med tittelen «Using New Media in the Secondary English Classroom» (Snyder & Bulfin 2008). Her oppsummerer dei forskning tilbake til 1980, men i vår samanheng er tida frå slutten av 1990-talet den mest interessante, sidan Internett då kom meir allment i bruk. I samanfatinga av forskingsresultat knytt til bruk av Internett i engelskundervisninga poengterer dei at:

The findings of research emphasize the need to teach students how to critically assess the reliability or value of information they find on the Web by understanding not only its textual but also its nontextual features such as images, links and interactivity [...] (Snyder & Bulfin 2008:813)

Vidare refererer dei forskning som syner at bruk av multimodale medium motiverer betre til kvalitetsarbeid og påverkar unge si evne til å utvikle eigne meiningar (s. 816). Dessutan er unge bloggarar meir opptekne

av internett- og online-aktivitetar enn andre (s. 820). Dei finn også at bruk av populærkulturelle tekstar i klasserommet styrkjer elevane sine resultat knytt til meir tradisjonelle morsmålsfaglege aktivitetar som analyse og evaluering av tekstar (s. 822). I konklusjonen poengterer dei behovet for endring av morsmålsundervisninga:

This review of research in the field of literacy and technology studies reveals that the communication landscape is changing, as it has always done, but more rapidly and more fundamentally. Contemporary texts are being shaped by the new uses they have been put to. They cross communication domains and are remediated to make new texts. These changes mean that the literacies required for the future will no doubt be different and thus have significant implications for the English classroom. (Snyder & Bulfin, 2008:828)

«Kva for utfordringar står norskfaget overfor i møte med den digitale tekstkulturen, og korleis kan faget møte desse utfordringane?»

Andre forskarar er meir skeptiske. Carole Torgerson og Die Zhu har undersøkt resultatane frå ei lang rekkje forskingsprosjekt (1990–2002) for å finne belegg for kor effektivt bruk av IKT er i lese- og skriveopplæringa i engelsk morsmål for 5–16-åringar. Dei konkluderte slik:

The results of the review are not clearly supportive of the benefit of ICT on literacy outcomes. On the other hand, the evidence is not strongly supportive of a harmful effect on literacy development. Therefore, the data seem to be equivocal. (Torgerson & Zhu 2004:62)

Ein tilsvarande konklusjon kom Richard Andrews mfl. til då dei undersøkte 2103 forskingsartiklar konsentrert om skriveopplæring i engelsk og IKT for den same aldersgruppa i perioden 1998–2003. Dei kalla forskingsområdet for umodent, med få tillitsvekkjande resultat (Andrews mfl. 2007:334).

¹ Artikkelen byggjer på ei prøveforelesing eg heldt for doktorgraden ved Universitetet i Stavanger 27.3.2012. Takk til Pål Hamre (HVO) for gjennomlesing og kommentarar.

→ Ei av forklaringane på dette kan liggje i at rammene for lesing og skrivning i dagens samfunn er sterkt knytte til nettopp informasjons- og kommunikasjonsteknologien, som igjen er i stadig utvikling. Målsettingane til morsmålsfaga bør kanskje difor dreiest meir i retning av å utvikle ein tekstkulturell beredskap i vid forstand, i staden for å konsentrere opplæringa om til dømes korrekt språk på rettskrivingsnivået (jf. Rogne 2012:125f). Ei slik dreining gir opplagt utfordringar for forskinga òg, sidan ein slik beredskap er langt vanskelegare å telje og måle.

I nordisk samanheng har Nikolaj Frydensbjerg Elf undersøkt korleis 26 svensk-, norsk- og dansk lærarar ser på medieundervisninga i morsmålsfaget. Han konkluderer med at lærarane «[...] italesetter potentialerne i at undervise med medier», men at det er vanskelegare å «[...] italesette *hvad* det mere præcist [...] skal undervises i. [...]». Han finn òg usemje om kor vidt emnet skal integrerast i faget, og han peikar på at «[...] det er de grundlæggende fagdidaktiske *indholds-* og *legitimeringsdiskurser* der trænger sig på og fremstår som uafklarede når lærerne skal reflektere over sammenhængen mellem mediedidaktik og modersmålsdidaktik.» (Elf 2012:118).

«Målsettingane til morsmålsfaga bør kanskje difor dreiest meir i retning av å utvikle ein tekstkulturell beredskap i vid forstand.»

I det følgjande skal me drøfte nokre av utfordringane for norsk som morsmål framover, med eit spesielt blick på tilhøvet mellom språk, IKT og medium.

FAGHISTORISK TILBAKEBLIKK

I faghistoriske framstillingar er det vanleg å sjå på 1970-åra som eit vendepunkt for norskfaget i vidaregåande opplæring. Faget i det gamle gymnaset blir gjerne skildra som ganske stabilt gjennom heile 1900-talet fram til då, og fagleg nært knytt til universitetsfaget nordisk. Ein las skjønnlitteratur etter ein fastsett nasjonal kanon, og ein skreiv stil. Norsk lærarane tok dessutan med seg det Anne Marie Rekdal kallar «[...] en historiserende filologisk tradisjon, med språkhistorie, dialektografi og store mengder norrønt og grammatikk» frå universitetet til gymnaset (Rekdal 2006:31).

Då gymnaset vart vidaregåande skule i 1976, kom ein plan som opna opp for pragmatikk, språkbruksanalyse og filmkunnskap (Rogne 2008:5). Dermed knytte faget seg til mediefeltet på ein ny måte, og det potensielle teksttilfanget i faget auka dramatisk. At kanskje berre nokre lærarar utnytta potensialet i planen, medan andre heldt fast i gamle gymnasfaget ut karrieren (Rekdal 2006:34), overskyggar ikkje at dette var byrjinga på ei utvikling som skulle få store konsekvensar.

Særleg funksjonsorienteringa i språkdelen av faget skulle føre til ei utviding av arbeidsområdet. Frå språkssystemet sine avgrensa sett med reglar vende ein no òg blikket mot ytringar i kontekst som i prinsippet kan variere i det uendelege. Med Sigmund Ongstad (2004:74) kan me seie at ein gjekk frå det meir «objektive» og essensielle mot det subjektive og relative. Utfordringa vart då om ein vidare skulle satse på djupne eller breidd.

På plannivå stod den neste planen, i 1994, for ei forsiktig forsterking av vekt på situasjonsbestemt språkbruk, kommunikasjon og medium, mellom anna fjernsyn. Med LK06 vart dette ytterlegare forsterka, særleg gjennom innføringa av hovudområdet «Sammensatte tekster» (Rogne 2008). I styringsdokumenta vart det altså satsa på breidd.

Me har lite klasseromsforskning frå vidaregåande skule, og eksamenstradisjonen har vore sterk, men blant anna utviklinga i skrivepedagogikken, til dømes arbeid med prosessorientert skrivning, har òg vore med å flytte interessa frå form til funksjon (Rogne 2012:19).

Dersom me rettar blikket mot dei som utdanna norsk lærarane, kan me med Laila Aase (2009) seie at fagdidaktikken har hatt to dominerande diskursar dei siste 30 år – nemleg elevdiskursen og samfunnsdiskursen. I elevdiskursen finn ein vekt på skulen som arena for sosialisering, utfolding, sjølvrealisering og identitetsutvikling. Denne diskursen kan sjåast i samanheng med utdanningseksplasjonen – medan berre 3 % av årskullet gjekk i den høgre skulen på 1930-talet, tok ca. 50 % av årskullet allmennfagleg studieretning i 80-åra (Rekdal 2006:31). Volumet ser ut til å ha gitt både mangfald og tyngd når det galdt elevar rundt myndighetsalder, slik at elevdiskursen vart forsterka.

Samfunnsdiskursen er knytt til nytte, modernitet og relevans, og kan sjåast i samanheng med den kraftige auken i tekstbruk i mange yrke og sterk politisk interesse for utdanning, både nasjonalt og internasjonalt.

SPRÅK OG MEDIUM

Men det tradisjonelle norskfaget frå gymnaset har heile vegen òg hatt sine forsvarar. Geirr Wiggen er ein av dei. I eit kjent sitat kritiserer han norskfaget for å ha blitt eit sekkefag, med mellom anna analyse av bilde- og bildekommunikasjon:

Sammen med en del teknologi-orienterte mediefaglige emner har norskfaget med det fått forvaltningsansvar for saksfelt som ikke er språklige eller språkbaserte. [...] Jeg mener fortsatt at de er gaukunger i norskfaget; de har ingenting med den norske språkkulturelle tradisjonen å gjøre. [...] De burde hatt plass i skolen som egne fag attmed norskfaget, ikke i det til fortrenghet for dets forvaltning av den språklige og språkbaserte kulturen og kulturhistoria vår. (Wiggen 1996:76)

Sjølv om dette er ein del år sidan, så finst det nok endå dei som vil hevde at mediefeltet er lite relevant for norskfaget. Men som Gunther Kress har gjort oss merksame på: I «bok- og prentevalderen» var banda mellom skriftspråket og boka så sterke at me nærmast vart blinde for at boka faktisk er eit teknologisk medium (Kress 2003:45). I dag der det lett å sjå at modaliteten skrift er viktig i mange ulike medium, ikkje minst dei skjermbaserte. Kress slo i boka *Literacy in the New Media Age* frå 2003 fast at skiftet frå bok til skjerm ville få store konsekvensar, sidan biletet var den dominerande modaliteten på skjermen, slik skrifa var det i boka. Han spådde òg at den tradisjonelle skriftkulturen ville leve lengst hjå den politiske og kulturelle eliten (Kress 2003:1).

I dagens situasjon ser me at dei fleste sentrale politikarar er svært så aktive på Facebook, kommunestyra flyttar saksdokumenta over på nettbrett, og forfattarar publiserer dikta sine på Twitter. Det slåande i den digitale tekstkulturen er ikkje nødvendigvis at biletet tek over for skrifa, men at skriftleg og munnleg språk ofte blir kombinert med andre modalitetar som bilete, film, grafikk, modellar, diagram osv. Me har altså fått ein sterk auke i multimodale tekstar.

Med andre ord gir det i dag lite meining å skilje språkkulturen frå den digitale mediekulturen – den digitale mediekulturen er store delar av språkkulturen.

Eit anna interessant trekk er at det Aase skildrar som motstridande diskursar i norskfaget – elevsentring versus samfunnstilpassing – på eit vis ser ut til å møtast i den digitale tekstkulturen. Næringsliv og organisasjonsliv verkar å ha stor appetitt på digital tekstkompetanse, medan ungdomen langt på veg

kan kallast digitalt innfødde. Sjølvframstilling, posisjonering og kommentering av andre medietekstar har blitt sentralt i ungdomens mediebruk. Andy Warhols femten minutt «berømmelse» i løpet av livet har blitt til eksponering kvart femtande minutt på Facebook.

«Med andre ord gir det i dag lite meining å skilje språkkulturen frå den digitale mediekulturen»

Elise Seip Tønnessen konkluderer i boka *Generasjon.com* med at «[m]ediene spiller en helt sentral rolle i og for tilværelsen i senmoderniteten» (Tønnessen 2007:179). Identitet og kulturell praksis blir utvikla i eit samspel mellom menneske og teknologi i eit kulturfellesskap som etter Tønnessen er «[...] mer og mer horisontalt konstruert, gjennom mediegenerasjonens felleferinger» (ibid.). Slik sett har me den litt merkelege situasjonen, og utfordringa, at mange elevar både kan ha betre teknologisk kompetanse og, i nokre tilfelle, betre tekstkompetanse på nokre felt enn norsk lærarane sine.

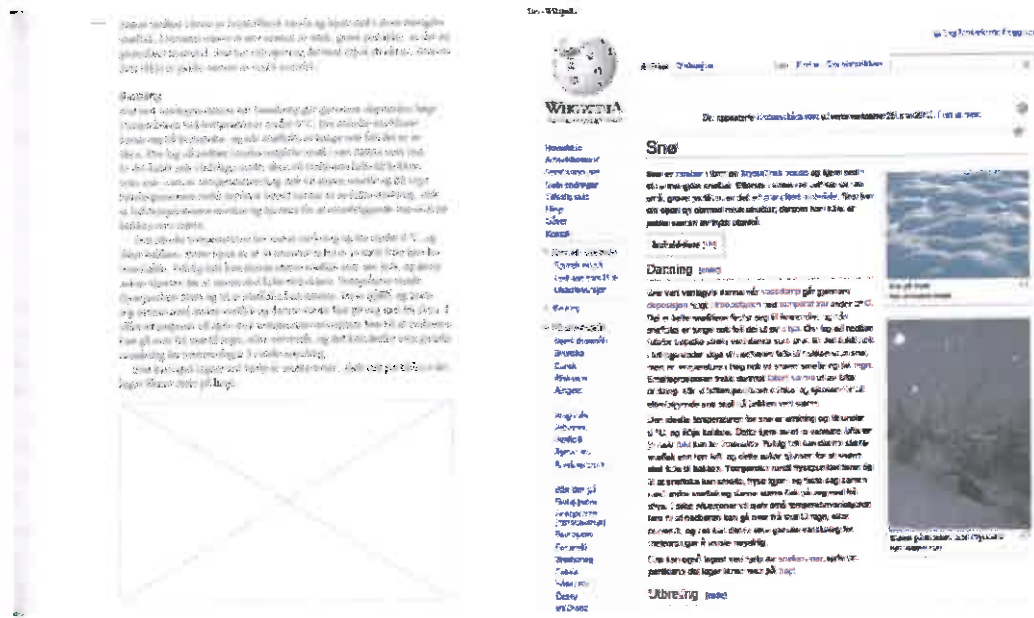
I norskdidaktisk forskning er det vanleg å dele tekstkompetanse inn i tre aspekt – resepsjon, produksjon og refleksjon. I klasserommet bør tekstresepsjon, tekstproduksjon og tekstrefleksjon vere sider ved tekstarbeidet som er i nært samspel (Smidt 2004:245ff). Utfordringane er likevel noko ulike for dei tre sidene når det gjeld digital tekstkultur i norskfaget, så me drøfter dei kvar for seg.

TEKSTRESEPSJON

Tekstresepsjonssida er kanskje den delen av norskfaget i skulen som historisk har vore mest open for tekstar med andre dominerande modalitetar enn verbalspråk, særleg når det gjeld film. Hovudutfordringa er den sterke bindinga til kanon-tenkinga og lærebokkulturen, mellom anna fordi den skapar vanskar i møte med dynamiske tekstar i den digitale tekstkulturen. Det følgjande dømet syner dette.

I fjor ga Landslaget for norskundervisning ut boka *Ingen naken dame på forsiden. Norske sakprosattekster* (Gundersen & Jomisko 2011). Boka vart delt ut gratis til elevane ved alle vidaregåande skular i Noreg. LNU prøvde å vere moderne ved å ta med nokre tekstar frå →

→ den digitale tekstkulturen, men ved å trykke tekstane i ei bok mista dei mange av trekk ved denne kulturen. Wikipedia-teksten «Snø» frå boka kan illustrere dette (Gundersen & Jomisko 2011:55):



Oppslag om «Snø» frå «Ingen naken dame på forsiden. Norske sakprosatexter» og skjermdump frå Wikipedia.

Til samanlikning kjem det her ein skjermdump av Wikipedia-versjonen frå 21. mai 2012:

Og dagens versjon finn de her: <http://nn.wikipedia.org/wiki/Sn%C3%B8>.

I den omredigerte bokversjonen mistar elevane desse kjenneteikna ved den digitale tekstkulturen:

1. Hypertekststrukturen som legg til rette for rask og målretta lesing (peikarar markert i blått).
2. Søkjefunksjonen som kan utfylle informasjonen frå hyperlenkjene (søkjefelt oppe til høgre).
3. Det dynamiske ved at teksten stadig kan bli endra – og overgangen til tekstproduksjon (I) – det at du sjølv kan endre han (peikaren Endre øvst og ved sida av underoverskriftene).
4. Overgangen til tekstproduksjon (II) – det at du kan delta i diskusjon (Diskusjon – peikar øvst mot venstre)

5. Tilgangen til teksthistorikken (peikaren Sjå historikken øvst mot høgre).
6. Multimodaliteten ved å kutte ut bileta og fargemarkeringa av hyperlenkjer (som mellom anna seier noko om vektlegging)
7. Skjermdformatet si rolle for tekstutforminga og konsekvensar for til dømes lesestrategiar.

Samla sett er altså forskjellige mange og til dels store, og det er vanskeleg å sjå korleis ein framover kan forsvare bokmediet sitt tunge nærvær i norskfaget, all den tid samfunnet elles blir meir og meir digitalt.

Ei anna (men liknande) utfordring er å gå frå å vise kommersielle spelefilmar til å inkludere deltakarkulturen på til dømes Youtube. Altså å finne måtar å ta ungdoms-/elevtekstperspektivet inn i norskfaget. Mange elevar er vane med å både å sjå og respondere på multimodale fiksjonstekstar i fritida

(jf. Harlan mfl. 2012), og på Youtube finn ein mange sjangerutfordrande eksperiment med klassikarar. Her kan det liggje moglegheiter til å minske avstanden mellom skulen sine tekstar, som Ibsen-skodespel, og elevane sine tekstar på Internett.

Når det gjeld arbeidet i klasserommet, så er ei nærliggande løysing for resepsjonssida å frigjere seg frå den sterke posisjonen til læreboka. Me bør gå frå ark til app. Framleis vil ein kunne ha bruk for pedagogisk tilrettelagte læremiddel tilpassa læreplan og alderssteg, men dei bør naturleg kunne inkludere kompleks multimodalitet og digital tekstkultur. I affordansane til boka ligg for det første kimen til ei kanontenking som går dårleg i hop med dynamiske tekstar som blogger, wikiar. For det andre er det vanskeleg å gå djupt inn i sterke tekstkulturelle strøymingar som Youtube. For det tredje gjer sein omløpstid – kanskje 10 år mellom kvart bokskifte med dårleg fylkeskommunal økonomi – det ikkje lett å pirre nysgjerrigheita til elevane med nye trendar som til dømes twitter-dikt. Lærebokbaserte nettstadar har òg problem med å utfylle lærebøkene på ein fagleg sett tilfredsstillande måte, særleg når det gjeld digital tekstkultur (Rogne 2009).

TEKSTPRODUKSJON

Tekstproduksjonsdelen er likevel kanskje den mest utfordrande. Her manglar ein tradisjon i norskfaget, særleg når det gjeld kompleks multimodalitet som inkluderer levande bilete og lyd – kanskje bortsett frå skuleteatertradisjonen. Heller ikkje bruk av enkel multimodalitet som kombinasjonar bilde-skrift har fått mykje merksemd i dei tunge tekstproduksjonstradisjonane i vidaregåande skule. Dessutan er mykje uavklart ein når det gjeld viktige moment knytt til den digitale tekstkulturen. Det gjeld tilhøvet til hypertekst, publisering, tekstbehandlingsprogram med skrivestøtte – rettskriving, grammatikkfunksjonar, omsetjingsprogram og så vidare – kjeldebruk og opphavsrett.

For å halde tritt med samfunnsutviklinga bør ein no òg arbeide meir med produksjon av digital film, animasjon, typografi og så vidare (jf. Krogh 2003:322). Dei tekniske sidene av dette blir lettare og lettare å meistre, og ein del av elevane har ofte god kompetanse. Her er det òg ein del støtte å hente i den skrivevidaktiske tradisjonen – til dømes den prosessorienterte skrivinga. Det kan vere mykje læring i samskriving og responsarbeid. Dessutan har fokuset på publisering i den tradisjonen blitt svært aktuelt gjennom deltakarkulturen på Internett. Ein har her moglegheita til å kome seg vidare frå den skulske stiltradisjonen der ein berre skriv for læraren.

Det kan vere svært stimulerande å produsere tekstar for reelle mottakarar. Men det krev disiplin og etisk klokkskap. Det er likevel noko ein bør leggje til rette for i vidaregåande opplæring. Norsk lærarane bør rettlege elevane i opphavsrett og syne dei vegen til for eksempel Creative Commons for å finne tekstelement som kan brukast gratis ved å namngi opphavspersonen (jf. Hannemyr 2007).

Dersom elevane skal framstå offentleg med tekstar dei har produsert i skuletida, bør ein òg gi dei moglegheita til å skape best moglege tekstar. Det kan bety grundig opplæring i rettskrivingsprogram, grammatikkstøtte, malar og liknande som elevane kan hjelpe seg med for å få formelle element på plass alt etter sjanger. Eit aktuelt døme kan vere sidemålsundervisninga: At ein til eksamen skal hindre elevane i å bruke omsetjingsprogram av typen Nyno (frå bokmål til nynorsk), verkar på eit vis inkonsekvant. Dette er sjølvsagt språkstøtte i mange av dei jobbane dei skal kvalifisere seg for. Kanskje kan finpusling og meistring med slike program nettopp skape interesse for nyansar og kvalitet i språket?

Mange av utfordringane på tekstproduksjonssida kan knytast til vurdering. Det er gjennom tekstproduksjonen elevane først og fremst blir vurderte, og særleg er eksamenstradisjonen styrande i vidaregåande skule (jf. Smidt 2009:67f). Slik den ordninga blir praktisert no – med isolasjon frå relevant skrivestøtte og Internett (Utdanningsdirektoratet 2012a), så verkar ho å vere langt frå det digitalt baserte kommunikasjonssamfunnet som skulen skal utdanne for. Her ligg sannsynlegvis òg ein av dei viktigaste nøklane til å endre klasseromspraksisen.

Øg det får oss over på samanhengen mellom mål, innhald, metodar og vurdering i undervisninga. Manglar på samheng her skapar problem, slik som med norskeksamen der elevane ikkje får bruke Internett. Hovudproblemet er at det skapar ein vurderingssituasjon som er så kunstig at det er vanskeleg å seie kva prøva eigentleg måler i høve til den literacy-kompetansen elevane faktisk treng. Skrivning utan internett-tilgang er blitt så å seie utenkelig i store delar av arbeidslivet. Dessutan skapar gjerne eksamen ein rekyl tilbake i klasserommet som verkar konserverande på praksisane til både lærarar og elevar. Vurderingsordninga kan altså lett overstyre læringsmåla.

Dersom ein skal halde på eksamen som vurderingsform, bør ein med andre ord opne for bruk av Internett og fri hjelpemiddelbruk. Så kan ein ta



→ vare på kontrollfunksjonen gjennom maskinloggar og liknande, dersom ein er redd for at andre gjer jobben for elevane. Bättre samsvar med målsetjingane, innhaldet og arbeidsmåtane i LK06 ville ein nok likevel kunne oppnå med til dømes ein veks prosjekteksamen, med påfølgjande presentasjon og munnleg forsvar.

TEKSTREFLEKSJON

I tekstrefleksjonsdelen kan ein arbeide med struktur, bruk og så vidare knytt til dei nye tekstane som kjem inn i faget. Men her er òg ei noko annleis utfordring, som kan kjennast noko uvant i norskfaget. Ein har kanskje tatt opp litt om produktplassering i filmar og liknande i norsktimane, men med den digitale tekstverda bør ein òg reflektere over problemstillingar knytt til

- maskinelt produsert og redigert tekst,
- søkjemotorar som styrer treffa dine,
- bokhandlarar som vel ut kva du er interessert i
- og delvis fastlåste strukturar i t.d. Facebook som styrer kva måte du kan meine på, og til dels òg kva du kan meine – altså ulike former for sensur.

Eit aktuelt spørsmål er kva dette gjer med synet vårt på språk, kommunikasjon og intensjon, sendarar og mottakarar, tekstkvalitet og så vidare (jf. Elf & Hanghøi 2011).

Utfordringane er altså mange, og norskfaget har tidlegare henta inspirasjon frå eit vell av teoretiske retningar etter kvart som tekstgrunnlaget, elevsynet og forskingsfronten har endra seg. Som døme kan retorikk, hermeneutikk, resepsjonsteori, narrativ teori, tekstteori, lingvistiske og semiotiske teoriar, estetisk teori, diskursteori og kommunikasjonsteori nemnast (Aase 2009). Ein del meiner dette er problematisk, og at faget blir for moteprega og lite stabilt. Samstundes er teori måtar å prøve å gripe og sjå samanhangar i verda på, og slik sett ville det òg vore uheldig om i norskdidaktikken vart for statisk, all den tid verda og språkbruken endrar seg.

Norsklærarar utdanna på ulik tid har altså ulike teoretiske verkty i kassa si, og mange av dei har mykje å tilføre analyse av digitale tekstar med utprega multimodalitet. Me kan ta retorikken som døme. Både Jonas Bakken (2009) og Martin Engebretsen (2010) har vist korleis klassisk retorisk analyse, med nokre få tilpassingar knytt til for eksempel multimodalitet og romleg komposisjon, kan nyttast på typiske nettsider med ein tydeleg avsendar, som VGs vektclubb.no og partisida sv.no. Då er for eksempel refleksjonar rundt dei retoriske appellformene etos, logos og patos nyttige for forståinga av teksten.

Men med andre digitale sjangrar kan det bli meir utfordrande. I nokre typisk deltakarkulturelle sjangrar (Web 2.0) kan tekstproduksjonsverktøya leggje føringar for teksten som ikkje alltid er like tydelege for lesaren. Arne Olav Nygard viser i ein analyse av elevbloggen Carolabiola korleis både den visuelle og funksjonelle designen i bloggen er valt ut frå eit begrensa utval malar. Han konkluderer med at

[v]ed å analysere ein blogg som Carolabiola berre etter det som viser seg på skjermflata risikerer ein [...] å tillegge designaren intensjonar, strategiar, val og kunnskapar som ikkje er reelle, med følgjer for koss teksten blir forstått. Ein kan følgjeleg, nettopp som ein konsekvens av det klypp- og lim-aktige i design-prosessen, kome til å tillegge teksten interne logikkar og koherens som ikkje er til stades. På den andre sida kan ein risikere å unnlate å oppdage nettopp dei logikkane i teksten som er der som ei følge av samspelet mellom teikna på leseflata og programvara, maskina. (Nygard 2010:181)

Dette er kanskje endå meir slående på reklamefinansierte bloggar, der maskinelle algoritmar plasserer tematisk passande reklamebitar inn i bloggteksten på måtar som kan forvirre lesaren når det gjeld avsendarintensjonar. Eller når nettstader som bokhandelen Amazon brukar dine tidlegare kjøp til å tilpasse teksten til neste gang du kjem inn. Kven er avsendaren då? Og korleis kan du velje noko nytt og ukjent når preferansane og interessene er bestemt på førehand? I slike tilfelle må norskfaget orientere seg mot nye teoriar og inkludere ny kunnskap.

«Dersom ein skal halde på eksamen som vurderingsform, bør ein med andre ord opne for bruk av Internett og fri hjelpemiddelbruk.»

Når det gjeld tekstrefleksjon, treng elevane altså å få kunnskap om den skjulte tekstproduksjonen som finn stad på nettet. Her bør skulen hjelpe dei til å bli merksame på økonomiske og politiske interesser som kan ligge bak, og slik gjere dei i stand til å ta bevisste val i møte med den digitale tekstkulturen utanfor skulerammene.

Eit anna viktig moment er det å la elevane få distanse

til den digitale kulturen, som heller ikkje har utvikla seg i noko vakuum. Her kan vekta på komparative tilnærmingar som ein ser i LK06, vere ein metode å byggje vidare på. Det gjeld både historisk og mot andre språkkulturar. Eit døme kan vere såkalla «munnlege» innslag i skrift, det vil seie skrivning utanfor offisiell rettskrivingsnormal – som me har mange døme på i for eksempel sms-språk og bloggar. Her kan samanlikningar med innsikt frå dialektlære og språkhistorie vere interessante:

- Korleis skreiv ein i førstateg tid?
- Kva tilførte dialektbakgrunnen tekstane til Olaus Fjortoft og Roald Amundsen?
- Korleis skreiv folk i private brev tidlegare?
- Kva effekt får det når rapparen Ravi tekstar musikkvideoane sine med eigen ortografi på ei heimesnekra dialekt?

«Ei digital vending av norskfaget som naturleg integrerer multimodale tekstar, er altså ikkje nødvendigvis eit brot med fagtradisjonane.»

Eit anna døme kan vere å følge guden Tor gjennom teksthistoria – frå munnleg tradisjon i Noreg, til nedskrivning i den eldre *Edda* på Island og framstillingar i tallause skjønnlitterære verk verda over, til Cornelius Jakhellns *Gudenes fall* (2007), biletkunstverk, teikneseriar, Hollywood-produksjonar og Youtube-klipp.

Ei digital vending av norskfaget som naturleg integrerer multimodale tekstar, er altså ikkje nødvendigvis eit brot med fagtradisjonane – det kan like gjerne sjåast som ei naturleg vidareføring i samsvar med utviklinga av tekstkulturen i samfunnet.

DISKUSJON

Forskingsgjennomgangen i byrjinga av artikkelen viste at bruk av IKT i morsmålsfaga ikkje nødvendigvis gir direkte gevinstar i til dømes skriveopplæringa. Det kan likevel vere grunn til å ikkje leggje for mykje vekt på denne forskinga når ein skal forme framtidens norskfag. Gjennomgangen av dei ulike sidene ved norskfaget som tekstfag har vist at det ligg mange utfordringar for faget i møte med den digitale tekstkulturen. I høve til opplæring i ein tradisjonell, bokbasert skriftkultur og tekstnormer kan det diskutast i kva grad digitale

verktøy gir nok tilbake sett opp mot investeringane som må gjerast i utstyr, opplæring av lærarar og så vidare. Men i og med at samfunnet som heilskap er på veg til å bli heildigitalt, blir premissane for diskusjonen endra. Då må me spørje oss kva deltaking i eit slikt samfunn vil krevje av tekstkompetanse hjå elevane.

Me har sett at skrifa i større grad får selskap av andre meiningsberande ressursar på Internett, at tilgangen til informasjon og teknisk tekstproduksjonsstøtte er kraftig auka dei siste åra, og at den tradisjonelle kommunikasjonsmodellen blir utfordra blant anna på sendarsida. Dette ser ut til å få konsekvensar for tekstkunnskapen på alle nivå – frå ortografi, leksikon og syntaks til tekstgrammatikk, sjanger og retorikk. Tekstforskaren Kjell Lars Berge samanfatar følgjande ut i frå ulike teksthistoriske analysar:

[...] de skriftkulturelle endringsprosessene som vi legger slik merke til i dag takket være IT-revolusjonen, [har] gjort oss mer overbeviste om at tekstkulturer ikke er stabile størrelser, men dynamiske prosesser. [...] Dynamikken blir særlig tydelig i vår tid fordi vi i større grad enn i eldre tekstkulturer har tilgang til andre semiotiske ressurser enn skriftspråket når tekster skal lages. (Berge 2002:12)

Det verkar altså å vere viktig å få dei digitale tekstane fullstendig integrert i skulearbeidet til elevane. Men i kva grad dette ansvaret skal ligge til norskfaget, er eit diskusjonsspørsmål. Dersom ein skal følge dei faghistoriske linjene med utviklinga av norskfaget som kommunikasjonsfag og tekstfag vidare, så vil dei digitale tekstane vere eit naturleg norskfagleg ansvar. Eit alternativ kan vere heller å gå (faghistorisk) lenger tilbake mot eit meir reindyrka skjønnlitterært estetisk fag knytt til tradisjonell bokkultur og kanon. Då vil ein kunne få eit meir oversiktleg og strammare fag, men òg sannsynlegvis eit langt mindre fag i høve til posisjonen norskfaget har i dag som det største skulefaget. I tillegg måtte ein då òg sannsynlegvis opprette eit eige obligatorisk medie- og kommunikasjonsfag. Faren med ei slik løysing er at det estetisk retta faget etter kvart vil kunne kome under sterkt press på grunn av emnetrengselen i skulen og kravet om relevans både frå elevar og samfunnet elles. Dessutan vil ein kunne få redusert mogleheitene til å arbeide systematisk med samanhangar mellom tradisjonelle og moderne norskspråklege tekstkulturar, og dermed òg få problem med å utvikle den endringskompetansen som samfunnet krev av dagens elevar.

I høyringsutkastet til revidert læreplan for norskfaget →

→ er hovudområdet «Sammensatte tekster» tatt ut, og i staden har ein fått berre tre område med nye namn: «Muntlig kommunikasjon», «Skriftlig kommunikasjon» og «Språk, kultur og litteratur». Under «Skriftlig kommunikasjon» står det at «Sammensatte tekster er en naturlig del av de tekstene elevene skal lese og utforme» (Utdanningsdirektoratet 2012b:2). Ut ifrå både tekstutviklinga i samfunnet og utviklinga av faget på plannivå er ei slik normalisering av desse tekstane eit naturleg grep. Her kan likevel liggje ein fare i at ein trur ein har come lenger enn ein har gjort på dette feltet, jf. til dømes svakheitene i vurderingsordningar og læremiddel. Slik sett er det viktig å sjå til at

«Men det å få til ei digital vending av faget er viktig.»

dette framlegget ikkje blir utnytta av enkeltaktørar til å stoppe utviklinga mot ein meir gjennomgripande digital tekstkultur i faget.

KONKLUSJON

Tekstkulturen endrar seg på mange måtar i positiv retning for eit demokratisk samfunn – til dømes moglegheitene for deltaking. Dersom ein greier å møte utfordringane som òg ligg her, burde me ha god grunn til optimisme for norskfaget og norskfaget si rolle i framtida.

Men det å få til ei digital vending av faget er viktig. Dersom ein samanliknar med utviklinga i til dømes musikk-, film- og avisbransjen, verkar det lite sannsynleg at bokbransjen vil kunne oppretthalde posisjonen med papirbaserte produkt. Digitalisering fører ofte med seg utvikling av nye kulturar, og det gjer det nødvendig å tenkje grundig igjennom norskfaget si rolle som språk- og tekstfag sett opp mot dei sterke bindingane til bokkulturen. I artikkelen er det blitt argumentert for større endringar både i tekstsepsjon-, tekstproduksjon- og tekstrefleksjonsdelen av faget. Det kan gjerast med utgangspunkt i eksisterande fagtradisjonar, men det vil òg krevje at norskklærarane set seg inn i nyare teoretiske retningar som multimodalitetsteori. Og ikkje minst vil det krevje vilje til fagleg nyttenking for å vere på høgde med tekstkulturar i stadig endring. ●

LITTERATUR

- Andrews, R. mfl. (2007). The effectiveness of information and communication technology on the learning of written English for 5- to 16-year-olds. *British Journal of Educational Technology* 2. Henta frå <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&hid=13&sid=b75717e4-914f-4594-bd39-f8fdc7c9edb7%40sessionmgr1>
- Bakken, J. (2009). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K.L. (1996). *Norskensorenens tekstnormer og doxa. En kultursemiotisk og sosiotekstologisk analyse*. Doktorgradsavhandling. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Berge, K.L. (2002). Teksthistorie. I Berge, K.L. (red.). *Teksthistorie. Tekstvitenskaplige bidrag* (s. 5-20). Sakprosa – skrifter fra prosjektmiljøet Norsk sakprosa, nr. 6. Universitetet i Oslo.
- Berge, K.L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I Aasen, A.J. og Nome, S. (red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). LNU.
- Elf, N.F. (2012). Medieundervisning i modersmålsfaget. I Elf, N.F. & Kaspersen, P. (red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 92-121). Oslo: Novus.
- Elf, N.F. & Hanghøj, T. (2011). Elektroniske tekster: - om at sette strøm til danskfaget. I *Dansk noter* 3, 8-13.
- Engebretsen, M. (2010). Multimodal retorikk på nettet. I Engebretsen, M. (red.), *Skrift/bilde/lyd. Analyse av sammensatte tekster* (s. 103-124). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Erstad, O. & Silseth, K. (2008). Agency in digital storytelling: Challenging the educational context. I Lundby, K. (red.), *Digital storytelling, mediated stories: self-representations in New Media* (s. 213-232). New York: Peter Lang.
- Gundersen, T.R. & Jomisko, A.L. 2011. *Ingen naken dame på forsiden. Norske sakprosattekster*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Hannemyr, G. (2007). Med lov til å dele. I *Digital kompetanse* 2, 125-126.
- Harlan, M.A., Bruce, C. & Lupton, M. (2012). Teen Content Creators: Experiences of Using Information to Learn. I *Library trends* 3, 569-587. The Johns Hopkins University Press.
- Jakhelln, C. (2007). *Gudenes fall*. Oslo: Cappelen.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London og New York: Routledge.
- Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*. Doktorgradsavhandling. Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Nygaard, A.O. (2010). Design i digitale medium. I Engebretsen, M. (red.), *Skrift/bilde/lyd. Analyse av sammensatte tekster* (s. 167-182). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Ongstad, S. (2012). Trender i internasjonal morsmålsdidaktisk forskning. I *Norsk pedagogisk tidsskrift* 3.
- Rekdal, A.M. (2006). Framtidas norskklærer. Fra filologi til fagdidaktikk. Universitetets og skolens norskfag gjennom 100 år. I *Norskklæreren* 3, 30-38.
- Rogne, M. (2008). Mot eit moderne norskfag. Tekstomgrepet i norskplanane. I *Acta Didactica* 1. Tilgjengeleg frå: <http://adno.no/index.php/adno/article/view/50/82>.
- Rogne, M. (2009). Læreboka – ein garantist for læreplannær undervisning? Norskbokeene i møte med eit nytt hovudområde. I *Acta Didactica* 1/2009. Tilgjengeleg frå: <http://adno.no/index.php/adno/article/view/91/126>.
- Rogne, M. (2012). *Mot eit moderne norskfag – ein studie i norskfagets tekstomgrep*. Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Stavanger, nr. 152.
- Smidt, J. (2004). *Sjangerer og stemmer i norskrommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2009). Overgang. Skrivekulturer på ungdomstrinnet og i videregående skole. I Haugaløkken, O.K., Evensen, L.S., Hertzberg, F. & Otnes, H. (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 63-73). Oslo: Universitetsforlaget.
- Snyder, I. & Bulfin, S. (2008). Using New Media in the Secondary English Classroom. I Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. og Leu, D.J. (red.), *Handbook of Research on New Literacies* (s. 805-838). London og New York: Taylor & Francis Group.
- Torgerson, C. & Zhu, D. (2004). Evidence for the effectiveness of ICT on literacy learning. I Andrews, R. (red.) (s. 34-68). *The Impact of ICT on Literacy Education*. London: RoutledgeFalmer.

Tønnessen, E.S. (2007). *Generasjon.com. Mediekultur blant barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2010). *Læreplan i norsk*. Tilgjengeleg frå: <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=167313>.

Utdanningsdirektoratet. (2012a). Hjelpemidler til eksamen i Kunnskapsløftet. Henta 22.5.2012 frå <http://www.udir.no/Vurdering/Eksamen/Hjelpemidler-til-eksamen-i-Kunnskapsloftet/>.

Utdanningsdirektoratet (2012b). *Læreplan i norsk. Høringsutkast 5.12.2012*. Tilgjengeleg frå: http://www.udir.no/Upload/hoeringer/2012/051212/051212_LP_norsk.pdf?epslanguage=no

Wiggen, G. (1996). *Språkfaget i norskfaget*. Noen synspunkt. I *Norskfaget fra førskole til forskning. Elleve konferanseforedrag 1995*. Oslo: Aschehoug.

Wikipedia. (2012). Snø. Henta 21.5.2013 frå

Aase, L. (2009). 30 år med norskdidaktikk. Førelsing m/PowerPoint-presentasjon. Trondheim 10. mars.