

Om gråræin, bebifugler og ufoer

Barn lager sammensatte tekster

Dagrun Kibsgaard Sjøhelle

Innledning

Barn lærer tidlig å gi uttrykk for tanker og ideer gjennom *visuell kommunikasjon*¹. I muntlig dialog med mer erfarne tekstskapere videreutvikler barnet prikker, streker og kruseduller til menneskelignende hodefotinger, og etter hvert er barnet i stand til å skape komplekse meningsuttrykk ved å kombinere ord og bilder, uten å bruke talespråket som forklarende mellomledd. Førskolebarnas tegninger forteller mye om hvordan barn oppfatter verden rundt seg, hva de interesserer seg for, og hva som rører seg i omgivelsene. Samtaler med barna om hva de tegner, og hva tegningene betyr, er blant annet et viktig ledd i barnehagens arbeid med språkstimulering² og vil også være en naturlig del av lese- og skriveopplæring i skolen. Å lese og skrive handler i dag om å forstå og mestre mange ulike uttrykksformer, hver for seg og i sammensetninger. *Sammensatte tekster* har status som eget hovedområde i norskplanen for Kunnskapsløftet (LK06). I fagspråket blir gjerne begrepet *multimodale* tekster brukt om tekster som er satt sammen av flere uttrykksformer, eller *modaliteter*³ som de også kalles.

-
- 1 Visuell kommunikasjon fanges opp gjennom øyet og omfatter alle former for bilder, film, animasjon, bokstaver og tegn.
 - 2 Se Hopperstad & Semundseth, 2010, s. 293 f.
 - 3 Modalitet, eller «måte», kan ha ulike betydninger. I sosialsemiotisk forskning brukes modalitet om tegnsystemer som er meningsskapende i helhetlige uttrykk.

Smidt, J., Solheim, R. og Aasen, A.J. (red.) (2011).

På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

I denne artikkelen rettes søkelyset mot tekster som er satt sammen av skriftegner, grafikk og tegninger, og som er laget av barn fra fem til sju år. Med utgangspunkt i nærlesinger av tre tekster vil vi vise hvordan barn kan uttrykke mening gjennom sammensetninger av ulike tekstformer, og argumentere for at skolen bør gi visuell kommunikasjon mer oppmerksomhet enn hva som hittil har vært vanlig i undervisning og kunnskapsutvikling. En av tekstene er produsert i barnets hjemmemiljø, og to er utformet i autentiske skrivesituasjoner på småskoletrinnet i grunnskolen. I SKRIV-prosjektet har vi sett at i sammensatte tekster er det primært skrifta som får oppmerksomhet, og som blir vurdert, og vi har dessuten registrert at andelen av sammensatte tekster som elevene produserer i norskfaget, avtar etter jo høyere trinn elevene er på. På småskoletrinnet har vi ellers merket oss at tegning er en aktivitet som ofte blir brukt til å fylle tida når skriving er primæraktiviteten. «De som blir fort ferdige, kan lage en tegning til», er beskjeder elevene på småskoletrinnet ofte får, både fra læreren og via arbeidsbøker. Ofte blir det ikke brukt tid på å gjøre ferdig slike tegninger før neste skriftlige aktivitet tar til. I ferdigtrykte arbeidsbøker, som vi registrerte mye bruk av i SKRIV-prosjektet, var dessuten plassen for tegninger ofte så liten at elevenes kreative utfoldelse ble begrenset. En annen observasjon vi gjorde i dette prosjektet, var at lærere som faktisk la vekt på at elevene skulle tegne og gjøre bruk av grafiske virkemiddel til skriftlige oppgaver, og som verdsette produkter elevene hadde lagt ned arbeid i, evaluerte tegneproduktene ut fra et estetisk perspektiv, som hadde mer med «layout» å gjøre enn med innholdsdimensjonen i det sammensatte tekstuttrykket.⁴

Våre observasjoner stemmer godt overens med observasjoner andre forskere har gjort. Gunther Kress og Theo van Leeuwen gjør et poeng av at selv om småskolelærere viser interesse for barns illustrasjoner, er disse sjelden gjenstand for vurdering.⁵ Bjørg Solstad Rustad og Elise Seip Tønnessen peker på to tendenser i undersøkelser de har gjort av teksthendinger⁶ på første til femte trinn. Den ene er at lærere bruker mange og varierte modaliteter i en førlesningsfase, mens etterarbeidet dreier

4 Se Sjøhelle: *Vurdering av sammensatte tekster – vanskelig, men nødvendig*.

5 Kress & van Leeuwen, 2006, s. 15.

6 Teksthendinger er en norsk oversettelse av «literacyevents» (Barton & Hamilton, 1998). Vi ser på hva slags tekster elever bruker, og hva slags formål teksten fyller i konkrete situasjoner (Tønnessen, 2010, s. 13).

seg om skriftlige framstillinger og/eller tegning. Den andre er at elevene oppfatter skrifta som viktigst. Det siste har gjerne sammenheng med de rammene læreren har satt for aktiviteten. Forskerne peker dessuten på at Kunnskapsløftets norskplan gir skriftspråket en særlig status ved at hovedområdet skriftlige tekster utgjør halvparten av alle kompetansemålene for norskfaget. Det er også interessant å merke seg at målformuleringene for sammensatte tekster knyttes til estetiske uttrykk og virkemidler.⁷

Sammensatte tekster er ikke spesielt markert som hovedemne i andre skolefag enn norsk, men gjennom fagenes lærebøker blir elevene i dagens skole utfordret til å lese tekster satt sammen av skrift, bilder, figurer og grafiske framstillinger, og de oppfordres til å forklare og illustrere eget lærestoff ved hjelp av egne figurer, tegninger, fotografier og ulike digitale framstillingsformer. Begrepet *tekst* er altså ikke lenger forbeholdt skriftlige, verbalspråklige aktiviteter, men omfatter flere uttrykksformer, som for eksempel bilder, lyd, grafiske framstillinger, gester og bevegelser. Skrift kan, men behøver ikke nødvendigvis, inngå i slike multimodale meningsuttrykk. Framfor å skrive kan Ole og Kari like gjerne lage en liten filmsnutt eller en animasjon når de skal vise hva de har lært i naturfagtimene. For undervisningsformål vil imidlertid skrifta fortsatt ha en viktig posisjon, selv om den i visse sammenhenger må sidestilles med, og i noen tilfelle underordnes, andre uttrykksformer.

Å være «literate» eller å beherske «literacy»⁸ har i vår kulturkrets villet si å kunne forstå og uttrykke seg gjennom alfabetisk skrift. I dag dekker ikke begrepet alene den kompetansen som er nødvendig for å orientere seg, forstå og samhandle med andre i en stadig mer kompleks tekstverden. Forskere knyttet til the New London Group, som Gunther Kress, Norman Faircough, Bill Cope og Mary Kalantzis, mener at tekster i dag består av mange uttrykksformer (modaliteter), og at literacybegrepet derfor blir for snevert. «Multiliteracies» er mer dekkende for den kompetansen vi i dag trenger for å oppfatte, forstå og uttrykke oss gjennom ulike typer tekster for ulike formål.⁹ På norsk oversettes multiliteracies ofte med *tekstkompetanse*, som har et utvidet tekstbegrep som forutsetning.

7 Rustad & Tønnessen, 2010, s. 34 f.

8 Literacy-begrepet har vært vanskelig å omsette til norsk. Derfor bruker jeg her den engelske termen.

9 Cope & Kalantzis, 2005.

Multimodal kommunikasjon – et teoretisk utgangspunkt

Ulike kulturer har ulike måter å skape mening på. I vår kulturkrets har verbalspråklige uttrykksformer hatt høy status og vært forbundet med makt og maktposisjoner. Dette gjenspeiler seg i skolen, der vi ser at til tross for at det i flere læreplaner har vært operert med et utvidet tekstbegrep, har skrift og tale dominert i læringssituasjoner. Riktignok har visuelle representasjoner som kart, bilder, tabeller og ulike former for grafiske framstillinger vært en viktig del av læringsressursene vi finner i skolen, men det er gjennom muntlig formidling, lesing og skriving at elevenes tekstkompetanse er blitt vurdert. Når skrift inngår som en av modalitetene i multimodale tekster, er det den som har fått oppmerksomhet i vurderingssammenheng.¹⁰ Bilder er gjerne blitt sett på som bidrag til å gjøre teksten tiltalende eller som laget for å uttrykke tanker om en tekst eller forklare noe i teksten, uten at det får betydning for vurderingen. Sosiosemiotikerne Gunther Kress og Theo van Leeuwen går så langt som til å hevde at skolen bidrar til å undertrykke den visuelle kompetansen elevene har med seg når de begynner på skolen. De mener det er et motsetningsforhold mellom de tekstene elever i skolen arbeider med og får tilbakemelding på, og de tekstene de omgir seg med på den private arenaen. Samtids tekster krever en ny og utvidet form for tekstkompetanse, og Kress og van Leeuwen anklager skolen for ikke å ta denne utfordringen på alvor.¹¹

Både skrift og bilder gir uttrykk for mening, selv om hver av disse modalitetene har sine muligheter og begrensninger (*modal affordans*), som delvis har sammenheng med deres materialitet og delvis er sosialt, kulturelt og historisk betinget.¹² Ved hjelp av skrift har for eksempel kunnskap blitt lagret gjennom århundrer. Et fotografi kan formidle likhet med det fotograferte objektet, men trenger ofte skrifta til å forklare og presisere. Fotografiet kan fange opp og lagre øyeblikket og formidle mye informasjon gjennom ett blikk på det. Modalitetene har altså ulike oppgaver i en tekst. Fordi skrift er velegnet for refleksjon og argumentasjon, har denne modaliteten hatt en dominerende posisjon innenfor forskning og utdanning, men ifølge Kress er dette i ferd med å forandre seg på den måten at visu-

¹⁰ Se Kress & van Leeuwen, 2006; Løvland, 2007.

¹¹ Kress & van Leeuwen, 2006, s. 15.

¹² Jewitt & Kress, 2003, s. 14.

elle framstillingsformer får mer og mer plass i lærebøker og i andre typer tekster. Vi må rett og slett omdefinere hva *skrivning* skal være i framtida.¹³

Kress og van Leeuwen har utviklet et teoretisk rammeverk for å kunne analysere multimodale tekster. De viderefører Michael Hallidays teorier om at tekster må ses i sammenheng med omgivelsene (konteksten) de er oppstått i og blir lest i, og at tekstene uttrykker ulike typer mening avhengig av denne situasjonskonteksten. Halliday bruker termen *meta-funksjoner* for å vise at en tekst tjener flere formål, og peker på tre slike metafunksjoner: den *ideasjonelle*, som sier noe om hva en tekst handler om, og hvilket forhold handlingselementer står i til hverandre, den *interpersonelle*, som viser til relasjonen mellom tekstprodusent og mottaker, og den *tekstuelle*, som handler om hvordan deler av teksten forholder seg til hverandre og til konteksten.¹⁴ Gjennom verbalspråklige, men også visuelle ytringer viser vi hvem vi er, hva vi er opptatt av, og hvem som er viktige for oss. Vi er i dialog med hva som er ytret før, og hva som blir sagt her og nå i de nære omgivelsene og i den øvrige verden omkring oss.

Skrift og tegning, farger og fonter – i samspill

For å beskrive multimodalt samspill har van Leeuwen (2005) utviklet et begrepsapparat som jeg finner nyttig når jeg skal analysere barns multimodale tekster. I multimodale framstillinger snakker vi om *funksjonell spesialisering*, som betyr at ulike modaliteter spesialiserer seg for ulike formål. Når en av modalitetene er tillagt særlig vekt, brukes begrepet *funksjonell tyngde*. I film er det bildene som bærer den funksjonelle tyngden, mens det i ei fagbok, som denne, er skrifta som er særlig vektlagt som kommunikasjonsform. Skrift formidler kulturens tekster på en særskilt måte gjennom sjangrer tilpasset ulike formål.

På samme måte som skriftlige tekster framstår som sammenhengende ved hjelp av *kohesjonsmekanismer*¹⁵, har multimodale kommunikasjonsformer sine kohesjonsmekanismer. Van Leeuwen deler dem inn i dimensjonene *komposisjon*, *rytme*, *informasjonskobling* og *dialog*.¹⁶ Allerede før skolestart ser det ut til at barn har en ganske klar oppfatning av hvilke konvensjonelle funksjoner skrift og bilder skal fylle, og hvordan disse

13 Kress, 2003, s. 10.

14 Berge, Coppock & Maagerø (red.), 1998; Kress & van Leeuwen, 2006, s. 40–41.

15 Se Iversen: «La det svinge!» En analyse og vurdering av en tiendeklassetekst.

16 Se Sjøhelle: *Vurdering av sammensatte tekster – vanskelig, men nødvendig*.

modalitetene skal organiseres på ei flate. I de følgende tekstene skal vi se spesielt på *komposisjon* og *rytme* og hvordan de ulike modalitetene er koblet sammen gjennom *utdyping* og *utviding*.

Eiriks tekst

Teksten er skrevet hjemme, og er en bursdagsgave til mormor. Eirik, fem og et halvt år, har fått hjelp til å ramme inn teksten og sende den i posten. Tegninga er laget helt på egen hånd, og da tegninga var ferdig, ble Eirik spurt av moren sin om han ikke også skulle skrive en hilsen til mormor. Eirik skrev så teksten i høyre hjørne uten noen voksenhjelp. Teksten er satt sammen av skrift og en fargelagt tegning. Verbalteksten som er plassert nederst i høyre hjørne, har følgende ordlyd:

TIL MORMOR
DETE ER MEY
SÅM LEKER
I GRÅRÆIN
KLEM FRA EIRIK



Figur 1. Sammensatt tekst laget av Eirik, fem og et halvt år.

Ut fra det som står skrevet, skjønner vi at den smilende figuren som fyller mesteparten av arket, skal forestille skriveren selv. Gutten står på et brunfarget underlag, og nederst i venstre hjørne er det tegnet en liten blomst. Rundt hodet på gutten finner vi en ny type skriftspråklige tegn. Ordet «LEKE» er gjentatt flere ganger og danner en bue over hodet. Bokstavene har samme lyseblå farge som noen prikker vi ser til venstre i bildet. Disse prikkene er delvis forbundet med en grå krusedull som ut fra konteksten må tolkes som skyer, og de har sammenheng med figuren over hodet på gutten gjennom fargelikheter og retning. Farge, form og retning på prikkene tilsier at de skal forestille regn, noe også verbalteksten antyder. Øverst til høyre har Eirik tegnet ei sol som er fargelagt gul og rød. Til venstre for sola er det en mangefarget figur som, ut fra konteksten den er satt inn i, kan tolkes som en regnbue. De blå regndråpene har retning mot blomsten, og under det brune underlaget som gutten står på, som en forlengelse av blomsten, er det tegnet noe rødt.

Gjennom måten Eirik har komponert teksten på, ser vi at han tydeliggjør noen sammenhenger som både demonstrerer tekstkompetanse og naturfaglig kunnskap. Sol og regn lager regnbuer, og fra grå skyer faller regn som det både er artig å leke i, og som gir liv til det som vokser og gror. Spesielt legger vi merke til at han har fanget opp noen faglige tekstkonvensjoner som vi særlig finner i naturfagbøker. I nederste del av tegninga har han laget et tverrsnitt av underlaget han står på, som viser det vi ikke ser, nemlig røttene til blomsten som får næring fra regnet. Å framstille abstraksjoner av virkeligheten på denne måten, er ganske vanlig i naturfagbøker.¹⁷

Den mellompersonlige funksjonen blir ivaretatt delvis gjennom konvensjoner vi kjenner fra brevsjangeren, her gitt en ekstra dimensjon gjennom ordet «klem», og delvis gjennom bildet av den smilende sola og en like smilende gutt som leker. Teksten er rettet til en bestemt mottaker og har en tydelig avsender, slik vi finner det hos mange førskoleskrivere.¹⁸ Verbalteksten *utdyp*er tegninga gjennom å spesifisere hvem gutten på bildet skal forestille, og gjennom å introdusere termen «gråræin» som hjelper leseren å skjønne hva grå kruseduller og blå prikker skal forestille. En form for utdyping finner vi også ved at ordet «LEKER» blir gjentatt visuelt som en del av hodet til den blide gutten. Ordnes

17 Løvland, 2011, s. 66.

18 Lorentzen, 2009, s. 113.

sirkelform skaper bevegelse, og dynamikken i det visuelle uttrykket viser at det er artig å leke. Det kan se ut som det er regndråpene som danner bokstavene. Sola har lånt farger og delvis også form fra regnbuen og smiler på samme måten som gutten gjør det, og klærne hans gjentar fargene fra sola. Blikket i solfiguren er rettet mot gutten, som i sin tur ser ned mot blomsten. Slik skapes sammenheng i bildeelementene. Smilende soler er ellers et trekk vi kan finne i mange barnetegninger. Inspirasjon til «LEKE»-utformingen kan derimot være hentet fra tegneserier eller bildebøker. Gjennom samspillet mellom skrift og tegning viser en glad Eirik at det er artig å leke i «gråræin».

Med den sammensatte teksten er Eirik i ferd med å skrive seg inn i en felles skriftkultur der skrift og tegning skal ivareta mange formål. Ett av disse formålene er å utvikle egen identitet i samhandling med andre. Lars Sigfred Evensen viser i sine studier av Siris skriveutvikling at skriveing ikke bare handler om å samhandle gjennom skriftspråkets symboler, men også om å utvikle et «selv» i et skriftorientert nærmiljø.¹⁹ Når Eirik forteller hva han liker, og hva han er opptatt av, samtidig som han viser oss hva han kan, sier det noe om hvordan han vil bli oppfattet både av omgivelsene og av mormor, som teksten er rettet til. Anerkjennelse fra de nærmeste omgivelsene er et viktig ledd i identitetsdannelse, og vil sannsynligvis ha betydning med tanke på å gjøre ferdig teksten. Teksten er dessuten et ledd i å vedlikeholde relasjonene mellom mormor og Eirik, og har som sådan en sterk emosjonell kraft.

Gjennom skrift og tegning gjensker Eirik noen fenomener i verden rundt seg som han synes det er viktig å formidle videre. Han plasserer seg selv midt i hendelsene og viser hvordan han er en del av det som skjer i naturen. Begrepet «leker i gråræin» *utvides* ved at ny informasjon føyes til den eksisterende. Trolig har Eirik sett faktabøker om naturfenomener som viser hvordan regn oppstår, og hva som skjer når regnet faller til jorda, og han har satt denne kunnskapen inn i en helt ny kontekst, som handler om å *leke* i regnet. Det er altså først og fremst tegningene som ivaretar den ideasjonelle funksjonen i bildet, slik vi også kan finne at de gjør i mange faktabøker for de aller yngste barna. Skrifta har der ofte en underordnet funksjon, oftest ved å forklare og spesifisere hva det er vi ser på bildene.

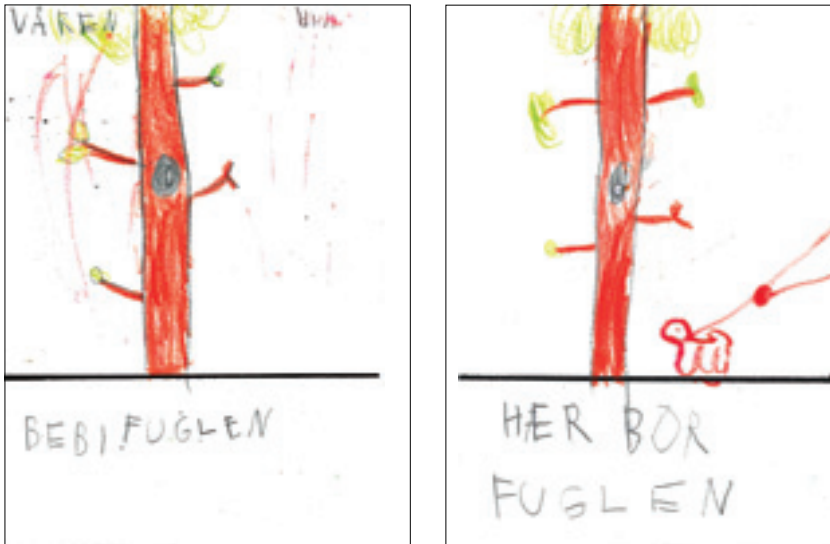
Eirik har gjennom måten modalitetene er satt sammen på, skapt en koherent, meningsfull tekst. Han er i ferd med å lære seg konvensjoner

19 Evensen, 1997, s. 169.

for brev, og når han har bruk for å spesifisere hvordan været er når sol og regn veksler på himmelen, skaper han ordet «gråræin». Tegninga gjøres ferdig før skrifta føyes til, og den har påvirket språket i kreativ retning.

Iduns tekst

Iduns tekst er skrevet på skolen. Idun går i første klasse og er glad i å tegne og skrive. Følgende tekst (figur 2) er laget i forbindelse med et prosjekt om våren, og teksten er utformet som ei lita bok i A5-format, det vil si at et A4-ark er brettet i to, slik at det kan skrives på fire sider. På hver side er det satt av plass til å tegne på to tredjedeler av siden og til å skrive på en tredjedel. En tykk strek markerer skillet. I teksten kan vi se at det er byttet fra blyant på de to første sidene til tusjpen på de to siste sidene. Skriveprosessen har trolig skjedd i flere omganger. Idun forteller selv at hun har laget tegninga først og siden utformet den skriftlige teksten, men at hun har gjort seg ferdig med en side av gangen. Hun sier at klassen fikk bestemme selv hva de ville skrive om, men at overskrifta skulle være «Våren». Historien om fuglen har hun funnet på selv.



Figur 2. Iduns tekst (forts. neste side).



Forsiden på Iduns bok består av overskrifta «VÅREN», skrevet øverst i høyre hjørne på arket, og hennes eget navn utformet med stavskrift øverst i venstre hjørne. Ordet «BEBIFUGLEN» er plassert i skrivefeltet. Litt til siden for midten er det på alle fire sidene tegnet et brunfarget tre med stamme, greiner og kronblad. Midt på trestammen er det inntegnet en grå sirkel som kan tolkes som et hull. Denne tolkinga sannsynliggjøres når vi studerer side to i boka. Inne i sirkelen ser vi en liten rund figur med en oransjefarget spiss midt på. Av sammenhengen forstår vi at det skal forestille en fugl. Skrifta forklarer at «HÆR BOR FUGLEN». På side to ser vi nederst i høyre hjørne en figur som ligner på en hund, og som det sannsynligvis er noen som holder i et bånd, ettersom det går en strek fra halsen til hunden og ut av arket. Side tre viser oss fuglen som flakser med vingene²⁰ inne i hullet på trestammen. «HAN FLAKER» står det i skrivefeltet. Siste side i boka skiller seg ut på flere måter. Her er det tegnet inn en rød figur som ligner på ei sol. Fuglen er nå plassert utenfor stammen, og fra fuglen går en «snakkeboble» med teksten «JEI FLYR!!!!». De brune strekene er neppe ment å være greiner, for treet har samme antall greiner på alle sidene i boka. Kanskje kan det være umotivert rabbel, men kanskje er det en måte å antyde skogen/naturen rundt treet på.

20 Det er vanskelig å se på det trykte bildet, men på originaltegninga er flaksingen markert med tre rette streker på begge sider av den lille runde figuren i hullet.

Barns tekster gir et godt grunnlag for språkstimulering. Når barn har tegnet, har de også tenkt ut narrative forløp som de kan uttrykke med ord. For mange barn fungerer tegninga som et salgs «skjelett for skrivinga».²¹

Hva slags multimodal kompetanse kan vi så lese ut av Iduns tekst? Vi ser først på hvordan Idun har komponert teksten sin. Temaet er våren, og hver side i den lille boka har ny, utfyllende informasjon om et bestemt vårtegn: at trær får grønt løv, og at fugleunger vokser og lærer seg å fly. Slik skapes sammenheng på overordnet nivå. På lokalt nivå finner vi flere eksempler på god sammenheng. Tittelen øverst til venstre på arket dekker litt av tegninga. Tittel og tegning bindes sammen visuelt ved at meningsinnholdet i tittelen har direkte forbindelse med den grønne trekrona, et typisk vårtegn. God sammenheng er det også på det semantiske planet, mellom hullet i treet og undertittelen som er skrevet nederst på arket. Ordet «BEIBIFUGLEN» antyder hvem det er som bor i hulrommet i trestammen, men som vi ennå ikke kan se. Vi merker oss ellers at Idun har kuttet treet slik at halve kronen og rotfestet er borte. Vanligvis vil barn tegne marka treet står på, og kanskje også omgivelsene rundt, men Idun har laget et stilisert trebilde og «zoomet» inn det viktigste. Det er ikke treet i seg selv som er vesentlig, men treet som bolig for en fugl. Valget hun har gjort, viser at hun må ha hatt noen tanker om hva som skal være i forgrunnen – hva som skal framheves. Slik kompetanse har hun sannsynligvis utviklet gjennom flere års omgang med bildemedier av ulike slag, og fra små lærebøker. Vi legger også merke til hvordan gjentakelse av treet skaper en bestemt rytme som bidrar til at teksten blir sammenhengende (jf. Løvland, 2007, s. 29 f). Rammen for hendelsene er den samme, treet har likt antall greiner på alle sidene, og på ei grein er det ennå ikke kommet løv. Små endringer på hver side viser hvordan handlinga endrer seg over tid.

Det er ei lita fortelling Idun har komponert. Tidsdimensjonen er knyttet både til ord og til bilder. På første side etableres temaet: Vi introduseres for en liten fugl og et hull i et tre. Fuglen vises ikke, og dermed skapes en viss spenning. Hva skjer? Forventningen som er skapt på første side, innfris på neste side da fuglen dukker opp i hullet. Både tegning og skrift markerer at det er her fuglen bor. Dyret nederst på siden kan være tegnet for å vise hva fuglen ser når den kikker ut av hullet den bor i, eller

21 Håland, 2007, s. 93.

det kan antyde en fare i tilfelle fuglen skulle falle ned, men her må vi bare gjette oss til en tolkning. På neste side signaliserer verbet «FLAKER» ei handling. Fuglen er begynt å røre på seg. Tegninga av fuglen med sprikende fjær utdyper handlinga idet den spesifiserer hva skrifta sier: «HAN FLAKER». På siste side har handlinga tatt ei ny vending. Både skrift og tegning viser at fuglen flyr. Hullet i treet er igjen tomt, slik det var på første side, og den lille fortellinga kan avsluttes.

Det er interessant å se hvordan Idun ved hjelp av flere tekstlige grep skaper et ekspressivt uttrykk for hva som skjer på siste side i boka si. Perspektivet er nå flyttet fra aural til personal fortellerposisjon. Setninga «JEI FLYR» blir gjentatt i ei snakkeboble og med fire utropstegn bak. Både snakkebobla og utropstegnene må i denne sammenhengen betraktes som meningsbærende modaliteter som utdyper meninga i skrift og bilde ved å understreke *gleden* ved å kunne fly. Den strålende sola, som kun er representert på denne siste sida, bidrar i samme retning. Alternativt kunne Idun ha skrevet «Hurra, jei flyr» for å uttrykke glede, men sammensetning av flere modaliteter som hver for seg ivaretar ulike funksjoner i fortellinga, gjør at virkningen blir betydelig sterkere enn om skrifta alene skulle ha som oppgave å få fram gleden over hva som skjer om våren.

Med fortellinga si er Idun i ferd med å skrive seg inn i en velkjent teksttradisjon der ord og bilder veksler på å fortelle en historie som kan vekke interesse hos en mottaker. Hun markerer med navnet sitt at det er hun som er forfatteren av teksten, og viser samtidig at hun behersker en mer avansert variant av skrifttyper enn den hun har brukt ellers i fortellinga. Egennavn på skoletekster har riktignok en praktisk mer enn en *symbolsk funksjon*, som den vi finner i tekster av førskolebarn. Barns skriveutvikling starter gjerne med at de skriver sin egen bokstav og deretter navnet sitt.²² På skolen må navnet være med av andre grunner. Læreren skal vite hvem som har skrevet de ulike tekstene som blir samlet inn eller hengt opp i klasserommet. I Iduns tilfelle kan imidlertid skifte av bokstavtyper nettopp indikere at hun vil vise læreren at hun har lært seg å skrive på en annen måte enn småbarna gjør. Å skrive navnet sitt med stavskrift er et ledd i et identitetsprosjekt. Idun vil vise at hun er stor skolejente.

22 Lorentzen, 2009, s. 114.

Karis tekst

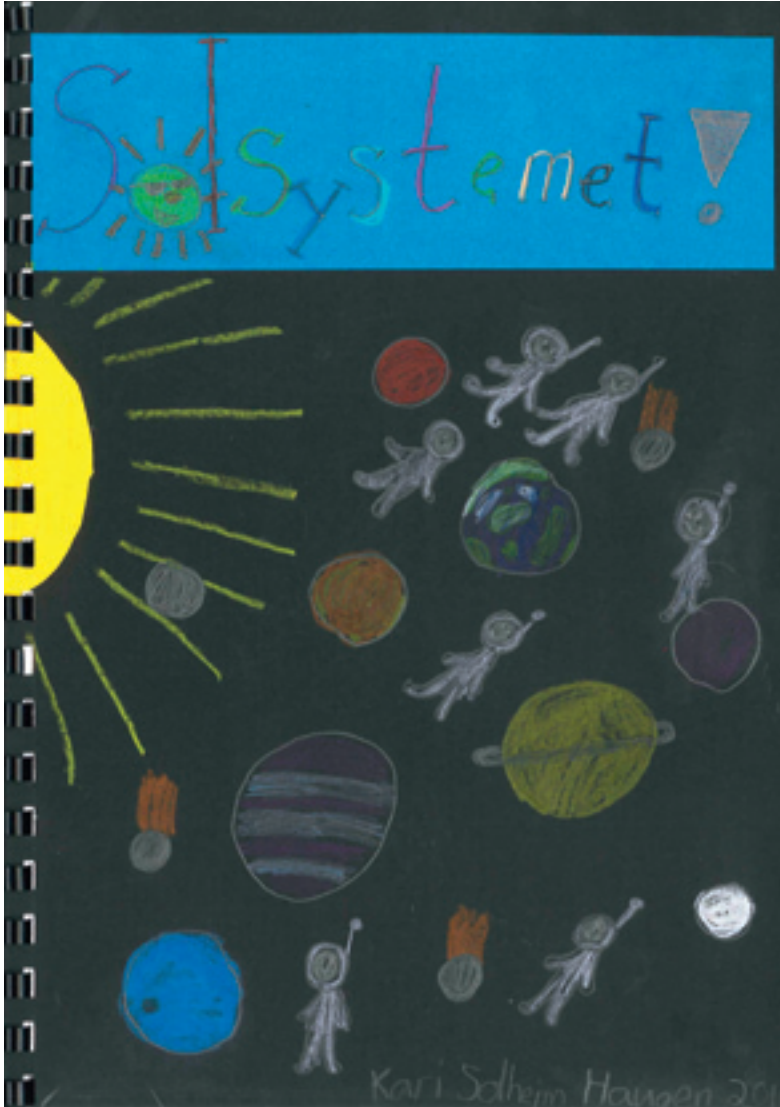
Kari går i andre klasse og har laget et temahefte om solsystemet. Heftet er pent innbundet, og forsiden (figur 3, se neste side) signaliserer gjennom skrift og bilde hva heftet handler om. Med denne forsiden kommuniserer Kari godt med eventuelle lesere, både voksne og barn. Leserne skal få vite noe om sol, måne og planetene i solsystemet. Kari har lært at skrift (i motsetning til tegning) egner seg godt til titler, og har plassert tittelen slik at den dekker øverste del av arket og har blå bakgrunn som kontrast til resten av arket, som er svart. Den svarte bakgrunnen markerer at solsystemet befinner seg i verdensrommet. Altså er det ikke nødvendig å skrive det. Alle bokstavene i tittelen er fargelagt. Bokstaven O er dessuten utformet som ei sol med briller på. Slik lek med bokstaver må man kunne tillate seg i andre klasse, og et slikt grep vil ganske sikkert appellere til medelever som skal lese heftet. De hvite figurene lenger nede på arket sier noe om at dette sannsynligvis er et hefte som ikke bare inneholder fagstoff, men at temaet egner seg til å skrive fiksjonstekster der romvesener inngår som et element. Alternativt kan de hvite figurene tolkes som astronauter som beveger seg ute i verdensrommet. Forsiden gir ikke svar, den bare antyder, og dermed skaper den noen forventninger som ikke bare er knyttet til at siden er estetisk utformet. Den gir også signaler om hva slags innhold vi kan forvente å finne i heftet.²³

Inni heftet finner vi mange typer tekster i ulike sjangrer, og de forventningene en leser måtte ha etter å ha studert forsiden, innfris. I det følgende skal vi se nærmere på ei fortelling der Kari tar i bruk flere modaliteter²⁴ på en meget bevisst måte for å utdype og utvide meningsinnholdet. Det er tydelig at hun har hentet inspirasjon fra omgang med tekster utenfor skolen, og vi kan legge merke til hvordan andre modaliteter enn skrifta bidrar til å fylle ut det ordene forteller. Teksten går over tre sider og innledes med et fotografi av en ufo, som elevene har laget i fellesskap. Bildet viser materiale, størrelse, form og farger, og dermed

23 Se Sjøhelle: *Vurdering av sammensatte tekster – vanskelig, men nødvendig*, s. 189.

24 Begrepet modaliteter kan oversettes med uttrykksformer. Skrift, bilde og musikk er kjente modaliteter som vi bruker til å kommunisere med. Når vi skriver, foretar vi mange typografiske valg som påvirker meningsinnholdet, og som altså har en modal funksjon i betydningen å formidle noe på en *måte*. Linjeskift markerer for eksempel en pause i teksten. Fire utropstegn etter et utsagn gir utsagnet vesentlig kraft. Se også Johan Tønnessons artikkel «Alle tekster er sammensatte» (Tønnesson, 2006).

trenger ikke Kari å skrive noe om hvordan ufoen ser ut. Tittelen er markert med røde bokstaver og satt på egen linje med et stort utropstegn bak. At utropstegnet er spesielt fint utformet, har strengt tatt ikke noen annen funksjon enn at det er et blikkfang. Stort sett har det korrekt plassering i teksten.



Figur 3. Forside til temahefte om solsystemet, laget av Kari, 2. trinn.



Ringle i Ufoen!▼

Ringle podde i en Ufo
Og Lille brøen hans hete
Kongle brøen hete Rinne
og faren hete Ranne.
Det eneste de spiste var

taco og desert. I dag
skule han og Rongle og
en venn som hete Kongle. Vi
drar til Merkur! Vi må
ha på beskyttelsesdrakt
sier Kongle. Ja det må vi
sier Ringle. Ha det bra
mamma sier Rongle.
Nå letter vi! sier Ringle.
Zzzz! Våkne Kongle vi
er framme! Kom vi
går ut og ser oss
om. Varmt! Varmt! Varmt!
Sier alle i kor. Og springer
inn i Ufo'en og der henger
beskyttelses draktene!

Plutselig står det noen
inne i Ufo'en. HEI! sier
de med robot stemme. Hei
hvisker Konge. Jeg er ikke
farlig sier robotene.
Jeg heter Kjem og de
ble venner for alltid.
og det var det. Takk for
nå!

På det midterste arket legger vi merke til at Kari ved å utforme bokstaven Z på en spesiell måte får fram at figuren «Konge» ligger og sover. Vi kjenner igjen konvensjonen fra tegneseriesjangeren. Tilsvarende ser vi på siste side at hun lar romvesener snakke på en annen måte enn det folk på jorda gjør, og dette har hun markert både med ordet «robotstemme», men også visuelt med en bokstavtype som består av prikker: «sier de med robotstemme. Hei, hvisker Konge.ikke farlig».

HEI!

Jeger

Ekspperimentet med bokstavformene er riktignok ikke gjennomført i hele dialogen; det tar tid å utforme bokstaver ved hjelp av prikker, men vi aner en bevissthet hos Kari om hvordan ulike modale uttrykksformer kan utnyttes i tekster. Hvor hun har hentet ideen fra, er usikkert. Muligens kan hun ha sett at noe lignende har vært gjort i tegneserier, men hun kan like gjerne ha hørt at romvesener snakker på en spesiell måte på film, og selv funnet en passende måte å visualisere dette på, slik at leserne kan bli minnet på hvordan lyden kan høres.

Det er ikke vanskelig å se at Kari har tilegnet seg betydelig tekstkompetanse etter å ha gått vel et år på skolen. Ved hjelp av skrifta er hun for eksempel i stand til å uttrykke dialog på et ganske avansert nivå, alderen tatt i betraktning. Det ser også ut til at hun blir gitt muligheter til å eksperimentere med skriftlige uttrykksformer, og at dette blir verdsatt ved at læreren stimulerer og oppmuntrer til multimodal tekstforming.



Figur 5. Utsnitt av Kari's hilsen.

I dette konkrete tilfellet har læreren gitt noen rammer i form av skrivemateriell som hjelper elevene til å tenke at mening kan uttrykkes på mange måter. Svart bakgrunn indikerer at det er mørkt i verdensrommet. Innbindinga av temaheftet øker bruksverdien av tekstene, og de kan tas vare på og brukes til flere formål. Kari's hefte ble for eksempel gitt som gave på torsdagen, med en morsom liten vri i navnet som antyder noe om innholdet. Vi merker oss spesielt hvordan prikken over i-en er utformet. Saturn er den planeten som blir illustrert som en O med en ring rundt, og den hører til i solsystemet.

Didaktiske implikasjoner

Tekstene vi har sett på i dette kapittelet, viser at barn, når de begynner på skolen, kan ha et relativt bredt sjangergrunnlag, og at de tar i bruk flere ulike modaliteter for å skape et samlet tekstuttrykk. Tekstene viser også at barn har sans for funksjonell spesialisering av modale uttrykksformer, idet de lar ulike modaliteter veksle på å gjøre ulike arbeidsoppgaver i teksten.

Eirik arrangerer bokstavene L, E, K og E på en helt spesiell måte i tegninga si, som setter regnleken i sammenheng med opplysningen om hva slags funksjon regnet har for det som vokser og gror. Fra tegninga fikk han inspirasjon til å skape et helt nytt ord, «gråregn». Idun bruker tegning av et stilisert tre med hull i for å skape spenning og framdrift i fortellinga om «bebifuglen». Ved å utnytte skrifta til perspektivskifte og supplere med tegneseriens uttrykksmåter, får hun fram et entusiastisk gledesutbrudd som markerer slutten av fortellinga. Kari har sannsynligvis oppdaget at når hun illustrerer teksten med et fotografi, kan fotografiet ta seg av noe av det hun ellers måtte ha brukt skrifta til å forklare. I tillegg har hun funnet ut at typografiske tegn kan formidle det lydige presist og enkelt.

På hver sin måte demonstrerer de tre unge skriverne at sammensatte tekster er egnet til å gi uttrykk for ulike typer meningsinnhold i flere sjangrer. Det visuelle språket har en kraft som elevene er i stand til å utnytte i tekstene sine, men bruken av det avtar etter hvert som skrifta får mer og mer prioritet som uttrykks- og formidlingsform i skolen.²⁵ Eksemplene viser dessuten at når barn har konkrete og interesserte mottakere til tekstene sine, legger de mer vekt på utformingen av teksten. En tekst det er lagt arbeid i, er et uttrykk for at barnet vil posisjonere seg i verden, gi uttrykk for noe han eller hun kan noe om. Det er derfor viktig at teksten «settes i bevegelse», for å bruke en av tesene som ble utviklet gjennom SKRIV-prosjektet: «La barns og unges tekster få et liv i barnegruppa (eller utenfor) etter fullføringen! Publisert, diskutert, bruk dem i undervisningen!»²⁶

Et annet trekk ved de tre eksemplene vi har sett på i dette kapittelet, er at rammene for tekstformingen har mye å si for resultatet. Størrelsen på

²⁵ Elsness, 2005; Tønnesson, 2006; Løvland, 2007.

²⁶ Smidt, 2010, s. 29.

arkene gir relativt god plass til å skrive og tegne. I ferdigtrykte arbeidsbøker er plassen for tekstskaping og tegning relativt liten og oppmuntrer ikke til sammensatt tekstforming. Ved hjelp av små grep kan lærerne inspirere og hjelpe elevene å videreutvikle den multimodale tekstkompetansen mange barn har når de begynner på skolen. Iduns lærer lot elevene utforme ei bildebok på fire sider med avsatt plass til skriving og tegning og god tid til å fullføre arbeidet. Karis lærer delte ut farget papir som skulle fylle bestemte formål i en tekst om solsystemet, og hun ga arbeidet status ved å sørge for at teksten ble innbundet og brukt til flere formål.

Det mangfoldet av tekster som barn i dag møter gjennom omgang med ulike medier, gir dem et tekstgrunnlag som skolen må ta tak i og videreutvikle. I nyere lærebøker som brukes i flere fag, har ikke bilder og grafikk bare en estetisk funksjon. De uttrykker innhold som ikke bare *illustrerer* det den skriftlige teksten sier, men bildene kan også gi mer detaljkunnskap, kommentere opplysninger, gi rom for refleksjon og alternative tolkninger, eller sette det som skrifta sier, inn i nye sammenhenger. For å kunne ta inn all den informasjonen som en sammensatt tekstsider i ei lærebok uttrykker, kreves betydelig utvidet tekstkompetanse i forhold til den kompetansen elevene lærer i skolen i dag. Skriveopplæringa for de minste elevene dreier seg i hovedsak om bokstavinnlæring og å sette sammen bokstaver til ord og setninger. Den multimodale tekstforminga har fremdeles liten plass som kunnskapsutviklende aktivitet, og det blir lagt liten vekt på å lære elevene begreper for å kunne forstå og samtale om sammensatte tekster. Lærerne har kompetanse på dette feltet, men det har ikke vært tradisjon for å *vektlegge* samspeillet mellom skrift og bilder i skolen. Gjennom målrettet veiledning må elevene bli bevisstgjort hva de faktisk kan, og få hjelp til å utvikle kunnskapen videre.

Ved å vise interesse for den multimodale tekstkompetansen barna har med seg inn i skolen, veilede dem videre og la multimodal skriving være en naturlig del av skriving i alle fag, vil lærerne kunne bidra til at også *lesekompetansen* hos elevene utvikles. En forutsetning er at elever og lærere *snakker* om hvordan ulike modaliteter samhandler i tekster. Hva er skrifta best på å formidle? Når kan et bilde være velegnet til å gi informasjon om noe? Hva slags innhold kan være mer hensiktsmessig å formidle ved hjelp av en tekstboks, en grafisk figur eller en tabell? Etter hvert som elevene lærer å se hva slags samlet informasjon en sammensatt tekst inneholder, og hvordan arbeidsdeling mellom de ulike modalite-

tene foregår, vil de ha større utbytte av tekstene de omgir seg med både i og utenfor skolen, og de vil ha et rikere repertoar å ta av når de selv skal utforme tekster for ulike formål.

Litteratur

- Berge, K.L., Coppock, P. & Maagerø, E. (red.) (1998). *Å skape mening med språk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Elsness, T.F. (2005). Barns tekster og tegninger i et semiologisk perspektiv. I E. Solerød (red.), *Lese- og skriveopplæring som pedagogisk utfordring: festskrift til Alfred Lie*. Høgskolen i Østfold.
- Evensen, L.S. (1997). Å skrive seg stor. Utvikling av koherens og sosial identitet i tidlig skriving. I L.F. Evensen & T.L. Hoel, *Skriveteorier og skrivepraksis*. LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Hopperstad, M.H. & Semundseth, M. (2010). Femåringers tekster i et multimodalt perspektiv. I J. Smidt (red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Håland, A. (2007). Dialogen om tekst. I A. Håland & R.T. Lorentzen, *Dialogar om tekst: Praktisk arbeid med elevtekstar i norskfaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London and New York: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006) [1996]. *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. 2. utg. London: Routledge.
- Lorentzen, R.T. (2009). Den tidlige skriveutviklinga. I J. Smidt (red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar: Samansette tekstar i skolen*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing. Samansette fagtekstar i skulen*. Oslo: Fagbokforlaget
- Tønnessen, E.S. (2010). Tekstpraksis i bevegelse. I E.S. Tønnessen (red.), *Samansatte tekster: Barns tekstpraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnesson, J. (2006). Alle tekster er sammensatte. *Norsk læreren*, 4, 9–15.
- Rustad, B. & Tønnessen, E.S. (2010). Tekster og læring. I E.S. Tønnessen (red.), *Samansatte tekster: Barns tekstpraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. New York: Routledge.