



# Multimodalitet i norsk skoles tekstpraksis

Erfaringer fra 10 år med sammensatte tekster

ELISE SEIP TØNNESSEN, PROFESSOR DR.  
PHILOS, UNIVERSITETET I AGDER

**I 2016 var det ti år siden sammensatte tekster fikk en sentral plass i norskfaget. I denne artikkelen oppsummeres erfaringene fra disse ti årene, med refleksjoner om hvordan det multimodale har fungert i den første lese- og skriveopplæringen, i den videre leseopplæringen og i estetisk arbeid med tekster. Læreplanens innføring av sammensatte tekster har åpnet for et mangfold i skolens tekstpraksis, og den teknologiske utviklingen har åpnet muligheter man ikke hadde tidligere. Men det er fortsatt slik at det er noen ildsjeler som står for de mest kreative tekstpraksisene, og veiledningen i de fleste klasserom er fortsatt preget av at skriften har høy prestisje i skolen.**

De siste ti årene har vi opplevd at danske leselærere har interessert seg for hva vi holder på med i skolen i Norge, spesielt hva vi gjør ut av de sammensatte eller multimodale tekstene. En generasjon tidligere var det omvendt. På 1970-tallet så norsklærere i lærerutdanningen til Danmark fordi de hadde utvidet tekstbegrepet og skapt et moderne danskfag, mens det norske morsmålsfaget fortsatt var preget av historie og tradisjon. Hva har skjedd i mellomtiden?

Et stort og viktig skritt ble tatt i 2006 da den nye læreplanen, Kunnskapsløftet (KL06) løftet fram sammensatte tekster som et hovedområde i norskfaget. Et hovedområde kan man ikke velge bort. I tillegg til at de skulle ha kunnskap om *Språk og kultur*, og arbeide med *mundlig* og *skriftlig* språk,

skulle norske elever arbeide med «et utvidet tekstbegrep der tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk». Slik ble det nye begrepet forklart, for sammensatte tekster var ikke et etablert begrep før planen kom. Det ble utformet for å unngå den internasjonale fagtermen multimodalitet, som man nok var redd ville klinge for akademisk i lærernes ører.

Men selv om merkelappen var ny, var selvfølgelig ikke fenomenet nytt. Planen nevnte «bildebøker, tegneserier, aviser, reklame, nettsider, sangtekster, film og teater» som eksempler på sammensatte tekster, og med unntak av nettsider hadde de hatt en plass i norsk skole også før 2006. Men nå var disse tekstene plassert mitt i hjertet av norskfaget, som et eget hovedområde. Det varte bare i syv år. Ved revisjonen av norskplanen i 2013 forsvant dette hovedområdet, ut fra en begrunnelse om at inndelingen var ulogisk: muntlig og skriftlig språk er, eller kan være, en del av det multimodale. Nå ble det integrert i tredelingen *Muntlig kommunikasjon, Skriftlig kommunikasjon og Språk, litteratur og kultur*. Sammen med det skriftlige blir det slått fast at «Sammensatte tekster er en naturlig del av de tekstene elevene skal lese og utforme».

Planformuleringer er én ting, praksis i skolens hverdag er noe annet. I læreplanenes verden går utviklingen i sprang, mens endringen skjer mer gradvis i klasserommet, og derfor kan den være vanskeligere å få øye på. Endringene i klasserom-

met er dels en respons på læreplanrevisjonene; de vil f.eks. følges opp i lærebøker og andre læremidler (det er ingen som leser læreplanene så nøye som forlagene!). Men også utviklingen i samfunnet spiller med, bl.a. gjennom en medieutvikling som åpner for nye sjangre, og som gir tilgang til nye verktøy. Etter ti år med Kunnskapsløftet kan det være interessant å stoppe opp og reflektere over hva vi har oppnådd. Jeg kan selvfølgelig ikke ha oversikt over alt som skjer i norske klasserom, men bygger i hovedsak på klasseromsnær forskning på dette feltet som har vært gjort i mitt miljø<sup>1</sup> og i andre lærerutdanningsmiljøer i Norge. Jeg vil hente eksempler fra ulike typer teksthendelser, ut fra læreplanens idealer om at elevene skal utvikle en mangfoldig og fleksibel tekstkompetanse. De skal kunne «tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonen» heter det i avsnittet om muntlig kommunikasjon. Og de skal lese «både for å lære og for å oppleve», sier avsnittet om lesing.

## Begynnelsen: Å lære å lese

Når barna kommer til skolen som seksåringer, kommer de med sin teksterfaring fra hjem og barnehage, og den er selvfølgelig multimodal. Fra de kom til verden, har de kommunisert gjennom bl.a. blikk-kontakt, kroppsspråk, muntlig språk og bilder. Og dagens barn er kjent med skjermer, fjernkontroller, og berøringsskjermer lenge før de kan føre blyanten i skriveboka. Her har det skjedd store endringer de siste ti årene, for berøringsskjermene har åpnet den digitale verden for de yngste barna på helt nye måter (Tønnessen 2014).

Mange av barna har allerede begynt å interessere seg for bokstaver før de kommer til skolen, men de fleste tegner nok mer enn de skriver, og det de skriver er ofte nært forbundet med disse tegningene. Dette er gammel erfaring, derfor er det kanskje ingen overraskelse at begynneropplæringen er grunnleggende multimodal. Studerer man førsteklasserommet som læringsmiljø, blir det svært tydelig at leselærerne brolegger veien inn i bokstavenes verden med andre modaliteter enn skrift. Vi har observert klasserom der alfabetet pryder veggene med vakre oppsett, der planen for dagen settes opp med tegninger eller mer forenklede symboler, der skriften knyttes til alle dagligdagens

praktiske gjøremål med navnelapper og merkelapper (Tønnessen og Vollan 2010).

## Et bilde tilsvarer vanligvis ikke et ord, men en ytring eller en fullstendig meningsenhet.

Spørsmålet er altså ikke om barnet møter et mangfold av meningsressurser, men snarere hvordan de blir brukt. En svært vanlig måte å støtte opp om bokstavinnlæringen på, er å illustrere bokstaven med tegningen av et ord som begynner på denne bokstaven (figur 1).



Figur 1: Typisk eksempel på alfabetplakat i førsteklasserommet.

Jeg skriver ovenfor at bokstaven blir illustrert med «tegningen av et ord», og mener den selvmotsigende sammensetningen gir grunn til å reflektere over forskjellen på å uttrykke seg i ord og i tegning. Mens verbalspråket i skrift kan deles opp i bokstaver, ord og setninger, har vi ikke en tilsvarende oppdeling av meningsenhetene i bilder. Et bilde tilsvarer vanligvis ikke et ord, men en ytring eller en fullstendig meningsenhet. Enkeltstående bilder tatt ut av sin sammenheng, kan derfor være vanskelige å avkode. Ett eksempel som er velkjent i norsk leseopplæring, er en tegning som skal illustrere ordet 'lem' (en skrå liten utvendig dør ned til en kjeller). Hvis barn skal ha noen støtte i et slikt bilde, må de først og fremst kjenne til denne måten å lage en ytre inngang til en kjeller på. For det andre må de forstå at det dreier seg om en bygningsdel på et hus, noe som ikke er lett å se hvis

både huset og grunnen det står på er fjernet. For en som allerede kan lese, kan det være god støtte i å se bilde av f.eks. en ørn for å huske bokstaven 'ø' (se figur 1), men kan man ikke lese, er det ikke så lett å gjette at tegningen skal forestille en ørn, og ikke en hvilken som helst annen fugl.



Figur 2: I reglene for hvordan man oppfører seg i lyttekroken, samsvarer setningen med bildet.

Bruk av bilder som støtte i skriftspråkoplæringen bør ses i sammenheng med det man i multimodalitetsteorien omtaler som affordans, det vil si de mulighetene og begrensningene en modalitet har for å uttrykke mening. Et eksempel der helheten fungerer bedre, finner vi i figur 2. I lyttekrokreglene er hver regel formulert som en setning, og støttet av en enkel tegning som viser en situasjon. Slik får man bedre samsvar mellom skriftens og bildenes affordans, fordi både setning og bilde uttrykker en samlet og forståelig mening, slik at de møtes på semantisk nivå. Sosialesemiotikerene Michael Halliday og Ruqayia Hasan understreker at en tekst er en semantisk enhet, eller en meningsenhet:

*The important thing about the nature of a text is that, although when we write it down it looks as though it is made of words and sentences, it is really*

*made of meanings. [... A] text is essentially a semantic unit*

(Halliday og Hasan 1985:10).

De første tekstene barna leser, lener seg tungt på bildene som støtte for å forstå bokstavens mening. Vi har bl.a. sett på et par serier med lesehefter som er mye brukt i den første lese- og skriveopplæringen.<sup>2</sup> Heftene er nivådelt, slik at de skal følge elevenes progresjon i leseopplæringen. Blant de første heftene er noen ordløse, andre inneholder bare åtte ord, mens bildene inviterer til å dikte en hel historie. Slik skapes det forventninger til at lesing – i multimodal forstand – inviterer elevene inn i en kompleks og spennende verden. Men progresjonen i disse leseheftene er først og fremst definert ut fra antall ord, den tar ikke hensyn til bildene. I noen av heftene for viderekommende lesere er det færre bilder, i andre er det svært komplekse illustrasjoner som elevene trenger tid og øvelse i å lese (Tønnessen 2010b). Slik blir disse multimodale læremidlene også en påminnelse om skriftens dominans i skolen.

Vi har altså observert en begynneropplæring som på mange måter er multimodal, men vi finner eksempler på at bildene brukes på skriftens vilkår. Og vi ser at lærerne ikke oppfordres til å reflektere over hvordan de kan utvikle elevenes leseferdighet også med tanke på andre modaliteter enn skrift.

## Å lese for å lære

I den første lese- og skriveopplæringen går gjerne litterær og faglig lesing hånd i hånd for å gi elevene nok lesetrening. I det vi har kalt den andre leseopplæringen (Bjorvand og Tønnessen 2012) er det et poeng å lære å lese for ulike formål, og overgangen kan bli brå til lærebøkene i de ulike fagene. I den norske læreplanen kan det virke merkelig at arbeidet med sammensatte tekster er forankret i norskfaget, mens det multimodale ikke nevnes eksplisitt i andre fag, der lærebøker og andre læringsressurser er minst like multimodale som i norskfaget. Indirekte kommer dette likevel fram i læreplanens beskrivelse av hva det vil si å lese og skrive i hvert enkelt fag. Elevene skal lære å lese kart og statistikk i samfunnsfag, formler i matematikk, diagrammer, bruksanvisninger og arkitekttegninger i kunst og håndverk og noter i musikk-

faget. Mangfoldet viser at den gamle parolen om at «alle lærere er leselærere», er mer aktuell enn noen gang, og man kan spørre seg om faglærerne i alle fag settes i stand til å arbeide systematisk med hvordan elevene lærer å avkode, forstå og reflektere over mening i et slikt spenn av tekster og uttrykksformer.

I boka *Multimodal Transcription* hevder Baldry og Thibault (2006) at den trykte siden gjennom de siste tiårene har utviklet seg fra en lingvistisk til en visuell enhet. Det betyr at man ikke lenger kan få med seg hele meningen om man bare leser verbalteksten. I tidligere tiders lærebøker fungerte bildene stort sett som tillegg som kunne framheve noe av informasjonen i verbalteksten, men det var likevel mulig å få med seg det vesentligste uten å 'lese' bildene. I dagens lærebøker derimot, vil man gå glipp av vesentlig informasjon om man bare leser den skriftlige verbalteksten. Bilder, mellomtitler og rammer brukes til å strukturere teksten, og layout viser hvilke elementer som hører sammen. I tillegg utvikler læreverkene sine egne symboler for ulike arbeidsmåter, som oppfordrer elevene til å diskutere i grupper, svare på oppgaver, eller hente informasjon fra læreverkets nettsider. Dagens lærebøker krever altså en aktiv sammen-lesing av ulike elementer, derfor er det tankevekkende at elever på mellomtrinnet sier at de anser bildene som støtte til svake lesere, en støtte de mener de ikke trenger hvis de mestrer skriften (Løvland 2010).

## Den gamle parolen om at «alle lærere er leselærere», er mer aktuell enn noen gang.

Anne Løvland (2011) har reflektert over samspillet mellom de fagtekstene som formidler kunnskap til elevene i klasserommet, og de tekstene de selv produserer. Hun finner eksempler på at lærerne tar i bruk et rikt tilfang av meningsressurser når de presenterer et emne for elevene. Det kan f.eks. være plansjer og utstoppede dyr i tillegg til bilder og muntlig forklaring i naturfag. Lærerne tar mangfoldet i bruk for å vekke nysgjerrighet og motivere til læring. Men når elevene selv skal uttrykke sin kunnskap, finner Løvland en tendens til at det primært er verbalspråket elevene blir oppfordret til å bruke. Løvland henviser til Carey Jewitt (2008)

når hun hevder at det ligger et læringspotensial i selve arbeidet med å omforme mening fra en modalitet til en annen. Eksempler på slik omforming kan være å forklare hva en tabell viser med ord, eller å vise en prosess i en serie bilder.

I de klasserommene vi har besøkt, har vi sett store forskjeller i hvordan det legges til rette for at elevene selv får uttrykke seg multimodalt. Anne Løvlands doktorarbeid (2006) viste at lærerne stort sett var positive til nye og kreative uttrykksformer som film, dramatisering, eller mer tradisjonelle multimodale uttrykk som veggavis eller muntlig foredrag med visuell støtte. Men noen lærere ga veiledning på hele spekteret av modaliteter, mens andre overlot elevene mer til seg selv, og dette var avgjørende for kvaliteten i de multimodale framleggene.

En viktig erfaring gjennom ti år med fokus på sammensatte tekster, er at skriften fortsatt har høy prestisje i skolen, og at lærerne primært fokuserer på verbalspråket når de veileder elevene og vurderer tekstene de skaper. Dersom vi for alvor mener at elevene må kunne mestre multimodale uttrykk for å fungere i framtidens samfunn, må vi derfor utvikle en tilsvarende sammensatt vurderingskompetanse hos lærerne. Dagrun Sjøhelle (2010, s. 239) viser et eksempel på hvordan digitale fortellinger i historiefaget kan vurderes i artikkelen «Arbeid med digitale fortellinger på ungdomstrinnet». Hun viser til et vurderingsskjema som inneholder dimensjoner som idé, dramaturgisk oppbygging, stemmebruk, innhold, funksjonell spesialisering, språkbruk og kildebruk. Det er særlig under kategorien «funksjonell spesialisering» at det legges vekt på hvilke meningsressurser elevene har tatt i bruk, og hvilken funksjon de fyller. En tekst som utmerker seg på den multimodale dimensjonen, beskrives slik: «Svært god anvendelse av ulike modaliteter tilpasset ulike formål i teksten. Velvalgt bruk av detaljer». Disse vurderingskriteriene fikk elevene se før de tok fatt på oppgaven, og det skapte en bevissthet om at bilder, skrift, muntlig verbalspråk, stemmebruk og musikk skulle spille sammen i en helhet.

## Tekster som opplevelse

Styrken ved den norske læreplanen fra 2006 var at den satte literacy på dagsorden, på tvers av alle

fag. Denne satsingen satte tekster i sentrum og så arbeidet med tekster i et kulturperspektiv. Dermed ble fagets tradisjonelle inndeling mellom språk og litteratur mindre tydelig i planen. I revisjonen i 2013 ble dette hentet inn igjen da overskriften over det siste hovedområdet i norskplanen ble endret fra «Språk og kultur» til «Språk, *litteratur* og kultur» (min utheving). De fleste leste dette som en styrking av fagets estetiske dimensjoner, selv om endringen har gått parallelt med en forståelse i fagmiljøene av at litteratur kan omfatte både fiksjon og litterær sakprosa.

Om dagens lærebøker er utpreget multimodale, gjelder dette i minst like stor grad på det barnelitterære feltet. Bildebokmediet har hatt en blomstringstid i nordisk barnelitteratur de siste tiårene; bildeboka er slett ikke bare forbeholdt små barn og enkle historier. Det ser man raskt om man tar en titt på titlene som har vært nominert til Nordisk råds litteraturpris. Barn og unge i dag opplever også i stadig større grad det litterære på ulike medieplattformer: som bok (inkludert tegneserie og grafisk roman), film, teater, dataspill eller app. De oppsøker gjerne samme historien i flere medier. Det skaper et fruktbart utgangspunkt for å reflektere over hvordan den samme handlingen utspiller seg på tvers av medieplattformer (Tønnessen 2014).

En slik konvergenskultur (Jenkins 2006) inviterer også til nye måter å respondere på ved litterære opplevelser. På internett finner fansen hverandre, og deler sine egne tekster som er inspirert av det litterære universet de er opptatt av. Fan fiction kan ta mange former: Det kan dreie seg om å kommunisere med karakterene, skrive nye varianter av plottet, f.eks. sett fra en av bipersonenes perspektiv, osv. Slik får elevene brukt og utdypet sin kjennskap til det opprinnelige verket, og de får utøvet en analytisk praksis som er tekstnær og variert.

En moderne innfallsvinkel til estetiske tekster legger vekt på sansemessig erfaring som en annen måte å erfare tekster på enn den rasjonelle og innholdsfokuserte. Oppmerksomheten omkring tekstenes form kan øves på mange måter når formen preges av flere uttrykksformer: ord, bilder, musikk, miljølyd osv. Elevene kan prøve seg fram med å

legge til eller trekke fra modaliteter i en estetisk bevisstgjøringsprosess.

## Det digitale og det multimodale

Som nevnt går endringen i skolens tekstpraksis gradvis, derfor er det ikke underlig at godt innarbeidete praksiser og kompetanser lever videre parallelt med de nye. De mest radikale endringene kommer ikke nødvendigvis som følge av endringer i læreplanene, de kan komme som følge av nye tekniske og praktiske rammebetingelser. I verden utenfor skolen har den digitale kommunikasjonsteknologien endret deler av tekstpraksisen radikalt. I skolen har blyanten blitt skiftet ut med datamaskin først i videregående skole, så i ungdomsskolen. I løpet av de siste par årene har mange kommuner også kjøpt inn nettbrett til alle elever på skolens laveste trinn. Samtidig er det blitt vanlig praksis å gi elevene oppgaver og hjemmeleksker som må løses digitalt, på pc eller nettbrett. For de yngste elevene er dette så nytt at vi ennå ikke har sett konsekvensene.

## Den digitale teknologien bærer med seg et kulturelt meningslag, som læreren også må være oppmerksom på når hun veileder sine elever om tekstproduksjon i digitale medier.

Men blir tekstpraksisen mer multimodal av at tekstprosessene digitaliseres? Det finnes ikke ett enkelt svar på det spørsmålet. Om man sammenligner muligheten til å lage sammensatte tekster som ser profesjonelle ut, er det ikke vanskelig å få øye på åpenbare forskjeller: I dag kan man enkelt redigere stilen i dokumenter, bearbeide digitale bilder, redigere film eller musikk, eller sette sammen lysbildepresentasjoner av ord og bilder. Men programvare som er spesielt designet for skolen, fokuserer ofte på å intensivere øvelsen med bokstaver og tall for de yngste, mer enn å ta nye modaliteter aktivt i bruk.

Mer komplisert redigering av multimodale tekster skjer oftest ved hjelp av programvare som ikke

nødvendigvis er laget med tanke på undervisning og læring. Standard programvare som Microsofts officepakke er, som navnet sier, laget for å passe inn i næringslivets tekstpraksiser (Kvåle 2015). Worddokumenter er f.eks. ikke spesielt tilrettelagt for å integrere tegninger, slik barn gjerne gjør når de skriver analogt. Samtidig utvikles det programvare for mer spesifikke tekstpraksiser, f.eks. Book Creator for å lage bildebøker, og Photo Story til å lage digitale fortellinger. Gunhild Kvåles hovedpoeng er at den digitale teknologien bærer med seg et kulturelt meningslag, som læreren også må være oppmerksom på når hun veileder sine elever om tekstproduksjon i digitale medier.

Norsk skole har fortsatt et stykke vei å gå før arbeidet med sammensatte tekster tas like seriøst som skriftspråkoplæringen, slik at elevene får veiledning og tilbakemelding både på valg av uttrykksmåte (semiotisk bevissthet) og valg av medium.

## Referanser

Baldry, A. og Thibault, P. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis*. London, Equinox.

Bjorvand, A. M. og Tønnessen, E. S. (red.) (2012). *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo, Universitetsforlaget. 2. utg.

Halliday, M.A.K. og Hasan R. (1985). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. London, Cambridge University Press.

Jewitt, C. (2008). *The visual in learning and creativity: a review of the literature*. London: Creative Partnerships, Arts Council England.

Kvåle, G. (2015). Multimodale modeller I Microsoft Word: Programvare som semiotisk ressurs. I Kvåle, G., Maagerø, E. og Veum, A. (red.): *Kontekst, språk, multimodalitet. Nyere sosialsemiotiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.

Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskapning*. Kristiansand, Doktoravhandling ved Høgskolen i Agder nr. 3.

Løvland, A. (2010). Faglesing som risikosport. I Tønnessen, E. S. (red.). *Sammensatte tekster; barns tekstkultur*. Oslo, Universitetsforlaget, s. 158-170.

Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing. Lesing av samansette fagtekstar*. Bergen, Fagbokforlaget/ Landslaget for norskundervisning.

Sjøhelle, D. (2010). Arbeid med digitale fortellinger på ungdomstrinnet. I Tønnessen, E. S. (red.) *Sammensatte tekster; barns tekstkultur*. Oslo, Universitetsforlaget, s. 224-241.

Tønnessen, E. S. (red.) (2010a). *Sammensatte tekster; barns tekstkultur*. Oslo, Universitetsforlaget.

Tønnessen, E. S. (2010b). Sakprosa for begynnere. I Skjelbred, D. og Aamotsbakken, B. (red.) *Lesing av fagtekster i barnehage og skole*. Oslo: Novus forlag

Tønnessen, E. S. (red.) (2014). *Jakten på fortellinger. Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tønnessen, E. S. og Vollan, M. (2010). *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur*. Kristiansand, Høyskoleforlaget.

## Noter

- 1 I perioden 2010 – 2015 gjennomførte Universitetet i Agder forskningssatsingen *Multimodalitet og kulturell endring*, der ett av temaene var multimodalitet i skole og læring.
- 2 *Damms leseunivers*, som er overført fra svensk (forlaget Liber), og Cappelens serie med småhefter under samletittelen *Simsalabim* (produsert på New Zealand, oversatt av Margaret Skjelbred og tilrettelagt pedagogisk av Dagrun Skjelbred).