

Levende lærdom

En multimodal, komparativ tekstanalyse av to NRK-serier for barn og unge

Ingrid Gusland Hansen



NOR4091: Masteroppgave i nordisk, Lektorprogrammet
Institutt for lingvistiske og nordiske studier
Det humanistiske fakultet
Universitetet i Oslo
Juni, 2020

Levende lærdom

En multimodal, komparativ tekstanalyse av to NRK-serier for barn og unge

© Ingrid Gusland Hansen

2020

Levende lærdom: En multimodal, komparativ tekstanalyse av to NRK-serier for barn og unge

Ingrid Gusland Hansen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Vi lever i en tid som er preget av et sterkt fokus på enkeltmennesket og dets plass i verden. Som samfunnsdeltakere befinner vi oss samtidig i et informasjonshav som eksisterer innenfor umiddelbar rekkevidde og der monomodale tekster har måttet vike for tekster som samspiller mellom flere uttrykksformer. Som deltakere i et informasjonssamfunn er vi med andre ord omgitt av tekster som i større grad enn tidligere finnes i mange varianter og på mange plattformer. Dette betyr at barn og unge som vokser opp i dag må forholde seg til tekster som samspiller mellom flere modaliteter, både i skolesammenheng og på fritiden. Det gjør også at vi og våre barn står overfor nye krav til å utvise selektivitet og kritisk tenkning rundt hvilke tekster som kan anses som pålitelige kilder til økt kunnskap om oss selv og verden rundt oss.

Denne oppgaven undersøker hvordan NRK kommuniserer multimodalt om vanskelige temaer for barn og unge. Jeg tar utgangspunkt i to episoder fra to forskjellige serier produsert av henholdsvis NRK Super, i samarbeid med Bivrost Film og Redd Barna, og NRK Skole. I analysen benytter jeg meg av klyngeanalysemodellen presentert av Anthony Baldry og Paul Thibault (2006). Jeg har valgt å utvide denne metoden ved å etablere tre funksjonsbegreper som danner klyngene i analysene. Det vil si at jeg blant annet ser på ulike *virkemåter* som realiseres i funksjonene. Jeg har valgt å definere funksjonsbegrepene på denne måten:

- 1. Opplærende funksjon:** Ytringer som har som mål å gi økt innsikt i og kunnskap om de bærende temaene i episodene.
- 2. Språklig funksjon:** Ytringer som forklarer mer eller mindre abstrakte begreper enten verbalt eller visuelt, eller ved en blanding av de to.
- 3. Relasjonell funksjon:** Ytringer jeg tolker at har et overordnet mål om å skape nærhet og ivaretagelse av målgruppa.

Disse begrepene gjenspeiler samtidig tre viktige roller voksne generelt og kunnskapsformidlere spesielt har overfor barn. For det første skal vi lære barn om fenomener i verden og vi skal utvikle deres språkforståelse. Vi har samtidig en særdeles viktig oppgave med å ivareta barn emosjonelt. Avhandlingen arbeider ut fra en forståelse av at kommunikasjon i dag strekker seg langt utover verbaltekst og er derfor nysgjerrig på hvordan samspillet mellom ulike modaliteter påvirker kommunikasjonen mellom en avsender og en tenkt, ung mottaker som befinner seg i en sårbar alder.

Forord

Å omsider ta fatt på dette forordet markerer slutten på en utfordrende, spennende og til tider hesblesende tid som masterstudent. Skriveprosessen har sjonglert mellom faglig utvikling, aha-opplevelser og følelsesutbrudd i alle retninger. Det kulinariske kollapset i Wuhan har tvunget meg over i intensiv trening i selvdisciplin innenfor husets fire vegger, noe som enkelte netter har fått meg til å tvile på om jeg noen gang ville komme meg helskinnet over mållinja. Det er derfor en rekke mennesker som fortjener en skikkelig takk for at denne avhandlingen i det hele tatt har blitt til.

Til veileder Kjell Lars Berge: Takk for dine gode innspill denne våren. Din innsikt har vært verdifull både før og underveis i skriveprosessen, og du har bekreftet mine tidligere antakelser om at ditt litterære bibliotek er av utømmelig karakter.

En stor takk til Sara, Signe, Ingrid, Ingerid og Celine for deres støtte denne våren, og ellers. Takk for konstruktive samtaler om oppgaven og for mindre konstruktive samtaler om livet for øvrig underveis i skriveprosessen.

En spesiell takk til Mariell Melvold Ramberg for at du har kommet på døra med jordbær, støttende ord, kritiske blikk på oppgaven og for at du generelt har gjort studietilværelsen til en fest. En stor takk til Ingrid Ottersland Hagen for korrekturlesing av oppgaven og for gode innspill på utallige utkast. Dere har vist at latteren kan sitte innmari løst til tross for mentalt klamme perioder.

Videre vil jeg takke min familie for trøst, gledespreding og støtte over telefon, og for at dere tålmodig har hørt på hele denne vårens *fifty shades of feelings*.

En helt spesiell takk går til min elskede Johan for at du mer eller mindre har fungert som en allsidig krykke denne våren. Tusen takk for din tålmodighet, kjærlighet, din evne til å tenke positivt og for at du aldri har mistet troen på meg. Anse dette som et klippekort på oppvask, nakkemassasjer og matlaging fremover.

Til sist vil jeg takke gutten vår Lukas. For turer og lek i skogen og for din utømmelig kjærlighet og hengivenhet hele mitt studieløp. Du er den fineste prinsehelten som finnes.

Oslo, 10. juni 2020

Ingrid Gusland Hansen

Innholdsfortegnelse:

Sammendrag	iv
Forord	v
Oversikt over tabeller	vii
1. Innledning	1
1.1 Aktualisering av problemstilling	1
1.2 Problemstilling og supplerende forskningsspørsmål	2
1.3 Oppgavens struktur.....	3
2. Teoretisk rammeverk	4
2.1 Teoretisk forankring	4
2.2 SFL og sosiosemiotikk.....	4
2.3 Michael Hallidays' metafunksjoner.....	5
2.3.1 Prosesstyper	6
2.4 Modalitet og multimodalitet	7
2.4.1 Modal affordans.....	8
2.4.2 Ulike multimodale samspill.....	8
2.5 Barns møter med multimodale tekster	9
3. Metode og materiale	11
3.1 Abduksjon og kvalitativ forskningsstrategi	11
3.1.2 Vitenskapelig troverdighet	11
3.2 Valg av materiale	12
3.3 Analyseoppsettet.....	13
3.3.1 Konstruksjon av nye begreper	14
4. Analyse	16
4.1 Analyseobjekt 1: «Hva er en tanke?»	16
4.1.1 Meningsklynge A.1	21
4.1.2 Meningsklynge B.1.....	25
4.1.3 Meningsklynge C.....	27
4.2 Analyseobjekt 2: «Kroppen er din»	30
4.2.1 Meningsklynge A.2	37
4.2.2 Meningsklynge B.2.....	40
5. Diskusjon	44
5.1 Språklige veier.....	44
5.2 Tematikk avgjør funksjonenes plass.....	46
5.3 Karakterenes rolle for hvilke mottakere som konstrueres	47
6. Konklusjon	49
7. Litteratur	51

Oversikt over tabeller

Tabell 2.1: Prosesstyper	6
Tabell 4.1: Transkripsjon av «Hva er en tanke?»	16
Tabell 4.2: Sortering av semiotiske ressurser i meningsklynge A.1	23
Tabell 4.3: Sortering av semiotiske ressurser i meningsklynge B.1	26
Tabell 4.4: Sortering av semiotiske ressurser i meningsklynge C	28
Tabell 4.5 Transkripsjon av «Kroppen er din»	31
Tabell 4.6: Sortering av semiotiske ressurser i meningsklynge A.2	38
Tabell 4.7: Sortering av semiotiske ressurser i meningsklynge B.2	41

1. Innledning

1.1 Aktualisering av problemstilling

Av de artefaktene som gjenspeiler vår samtid, er kanskje den teknologiske utviklingen av den mest betydningsfulle. Den har spilt en stor rolle for det etablerte informasjonssamfunnet vi er deltakere i og som blant annet kjennetegnes ved at tilgangen på informasjon er tilnærmet lik på tvers av samfunnslag og aldersgrupper (Rossen, 2019). Den digitale utviklingen har hatt en betydningsfull rolle for hva slags typer tekster vi omgir oss med og hvor vi innhenter informasjon fra. Skriften som i århundrer har dominert måten vi konstruerer tekster på, har gradvis måttet vike for tekster som i større grad samspiller mellom flere typer uttrykksformer. Samtidig har boken som preferert medium blitt avløst og supplert av tekster som i langt større grad enn tidligere eksisterer på skjerm. Dette vil si at barn og unge som vokser opp i dag lever i en verden av tekster som er sammensatte på en annen måte enn tidligere (Tønnessen, 2010, s. 7), og at de som unge samfunnsdeltakere vokser opp som navigatører i internettets voksende sfære med dens mangfoldige tekstuttrykk.

Én konsekvens av å være deltakere i et samfunn der havet av informasjon befinner seg innenfor umiddelbar rekkevidde, er at vi står overfor nye krav til å utvise selektivitet og kritisk tenkning. Dette knyttes spesielt til hvilke tekster vi kan anse som pålitelige kilder til økt kunnskap og forståelse av oss selv og verden. Denne avhandlingen vil gjøre en nærmere undersøkelse av to serier for barn og unge, hentet fra Norsk rikskringkasting (NRK). NRK tilbyr et bredt spekter av sammensatte skjermttekster til flere aldersgrupper og er samtidig innehavere av høy kulturell kapital sett i en norsk kontekst. Vi lever i en tid, som i forlengelse av fokuset på enkeltindividet og dets prestasjoner, søker en sterkere bevisstgjøring av menneskers psykiske helse og uhelse. Dette hensynet gjenspeiles også i fagfornyelsen som trer i kraft fra høsten 2020, og som blant annet har inkludert livsmestring som et tverrfaglig fokusområde:

Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12)

Her inngår samtidig fokuset på å styrke barn og unges egen grensesetting og å etablere en forståelse for hvordan andre mennesker fungerer (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.12). Som

fremtidig lærer har jeg derfor ønsket å utforske hvordan NRK kommuniserer multimodalt i deres informasjonsvideoer til barn. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i episode to, «Hva er en tanke?» fra serien *Kort fortalt* (2019) og episode én, «Kroppen er din», fra serien *Kroppen min eier jeg* (2017)¹. Disse berører henholdsvis temaene livsmestring og grensesetting, seksualitet og overgrep. Jeg har samtidig lagt til grunn en interesse for NRK som formidlingskanal, hvilket ansvar de har og hvilket ansvar de påtar seg som formidlere av mer eller mindre alvorspregget informasjon til en ung målgruppe. Dette er viktig fordi det både kan si noe om vårt samfunn, hvilke verdigrunnlag vi ønsker å videreformidle og hvordan kommunikasjon av sammensatte fenomener kan fungere.

1.2 Problemstilling og supplerende forskningsspørsmål

På bakgrunn av dette har jeg konstruert én hovedproblemstilling som oppgaven tar utgangspunkt i:

Hovedproblemstilling: På hvilke måter kommuniserer NRK multimodalt om vanskelige temaer for barn og unge?

Denne problemstillingen er interessant, men kan danne grunnlag for en svært bred tilnærming som denne avhandlingen ikke har muligheter til å romme. Den inviterer til mange og ulike innfallsvinkler og jeg velger derfor å inkludere to supplerende forskningsspørsmål for å operasjonalisere hovedproblemstillingen. Disse har som hensikt å konkretisere retningen for analysene mine og vil samtidig bidra til å svare på problemstillingen:

Supplerende forskningsspørsmål 1: Hvilken rolle spiller karakterene for hvilke mottakere som konstrueres?

Supplerende forskningsspørsmål 2: Hvilken rolle spiller det tematiske innholdet for funksjonenes plass?

¹ Serien *Kroppen min eier jeg* er produsert i samarbeid med Bivrost film og Redd Barna.

1.3 Oppgavens struktur

I neste kapittel presterer jeg teoretiske perspektiver som problemstillingen min leses gjennom og som danner grunnlaget for oppgavens analyse. Her står sosialsemiotikk og multimodal teori sentralt. Det er også i dette kapitlet jeg redegjør for begrepene som anvendes i problemstillingen og de supplerende forskningsspørsmålene. I kapittel 3 vil jeg gjennomgå materialet for analysen og gi en detaljert beskrivelse av metodene som er anvendt i studien. I dette kapitlet vil jeg også presentere analysemodellene som blir brukt i tekstanalysene og samtidig et sett begreper som jeg har konstruert med utgangspunkt i problemstillingen. Dette, sammen med mine refleksjoner knyttet rundt det metodiske rammeverket skal bidra til å styrke studiens vitenskapelige troverdighet. I kapittel 4 analyserer jeg episodene «Hva er en tanke?» og «Kroppen er min» med utgangspunkt i klyngeanalysemodellen fra Baldry og Thibault (2006), og ut fra mine egne konstruerte begreper. I kapittel 5 vil jeg diskutere analysens funn med et komparativt blikk på de to episodene², før jeg avslutter i kapittel 6.

² Videre i oppgaven bruker jeg benevnelsene episode og film om hverandre.

2. Teoretisk rammeverk

Ettersom det teoretiske rammeverket for oppgaven vil legge grunnlag for hvilke perspektiver problemstillingen for avhandlingen skal forstås ut fra, er det sentralt å avklare dette tydelig. I dette kapittelet vil jeg presentere oppgavens teoretiske forankring og definere begrepene som anvendes i analysene i kapittel 4. Ettersom teorikapittelet i stor grad løper ut fra problemstillingen og de supplerende forskningsspørsmålene, vil noen begreper bli tildelt et større fokus enn andre.

2.1 Teoretisk forankring

Av de mange grenene som har oppstått og blitt videreutviklet i språkvitenskapens mangfoldige historie, er denne avhandlingen utarbeidet med forankring i systemisk-funksjonell lingvistikk (SFL) etter språkforskeren Michael Halliday. Ettersom Halliday anser språket som et sett tegnsystemer som etablerer mening gjennom samhandling med andre og omverdenen, tar jeg derfor utgangspunkt i et sosiosemiotisk perspektiv. Sosiosemiotikken er imidlertid ikke en rendyrket og selvstendig teori: Den kan tilby ideer til forskningsspørsmål og måter å søke svar på og er således avhengig av perspektiver fra andre teorier (van Leeuwen, 2005, s. 1). I denne oppgaven har det derfor vært relevant å lene seg på arbeid utviklet av sosiosemiotikere som The van Leeuwen og Gunther Kress, som begge har gitt solide bidrag til teorier og forståelser om multimodalitet. Per Ledin og David Machin har riktignok vært kritiske til Kress' og van Leeuwens grunntanke om at Hallidays metafunksjoner bør appliseres på visuell kommunikasjon som sådan. De fremhever at Hallidayistisk terminologi kan skape et tunnelsyn som gjør at kvalitetene og affordansene i semiotisk materiale kan gå tapt (Ledin & Machin, 2018, s. 24-25). I denne avhandlingen har jeg likevel sett at Hallidays begreper har vært gode redskaper for mitt formål og jeg velger derfor bevisst denne inngangen. I norsk sammenheng har Anne Løvland og Elise Seip Tønnessen, blant flere, vært av stor betydning for avhandlingens teoretiske rammeverk, spesielt deres perspektiver på multimodale tekster og barn.

2.2 SFL og sosiosemiotikk

Når man skal beskrive forholdet mellom språkssystem og språkbruk finnes det hovedsakelig to tilnærminger som er grunnleggende ulike. Ved en *formell* tilnærming til språk er man opptatt av språket som et system med tilhørende regler som gjør at man kan skille en grammatisk setning fra en ugrammatisk en (Svennevig, 2009, s. 19). Denne tilnærmingen til språk er

preskriptiv: Ved å analysere og sette navn på språkenhetene har man muligheter til å etablere og beskrive reglene språkbrukere er avhengige av for å produsere korrekte setninger (Maagerø, 2005, s. 21-22). Språkteorier som står i opposisjon til den formelle tilnærmingen til språk, kalles *funksjonelle* språkteorier og finnes i ulike varianter (Svennevig, 2009, s. 20).

I denne sammenhengen er arbeidene til den prominente språkforskeren Michael Halliday sentrale. Halliday har en *systemisk-funksjonell* tilnærming til språk ettersom han både er opptatt av å forstå språket som strukturert, og fordi han anser systemene som tilpasset formene for sosiale praksiser som alle mennesker deltar i (Berge, 1998, s. 24). Dette gjør ham samtidig til en sosialsemiotiker – et begrep han lanserte for et større internasjonalt publikum i boka *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning* (1978) (Berge, 1998, s. 18). Sosialsemiotikken forholder seg til meningsskaping som en sosialt betinget prosess i ulike sosiale kontekster (Maagerø, 2005, s. 25). Kjell Lars Berge sier:

[...] I de ulike former for sosial praksis vi deltar i i hverdagslivet, inngår vi i sosiale relasjoner, forholder oss til faktiske, tenkte eller mulige verdener og reflekterer omkring disse verdenene. Når vi på denne måten inngår i sosiale relasjoner, forholder oss til ulike verdener og reflekterer omkring dem, skaper vi med nødvendighet *mening*. (Berge, 1998, s. 23)

Innenfor sosialsemiotikken innebærer en systemisk-funksjonell tilnærming til språk altså at man anerkjenner mennesker som sosiale vesener som utveksler mening både med andre mennesker og med omverdenen i konkrete handlingssituasjoner.

2.3 Michael Hallidays' metafunksjoner

Gjennom språket inngår mennesker i sosiale relasjoner, oppretter sosiale identiteter og representerer menneskelig erfaring med den ytre og indre verdenen. Språket i bruk har derfor resultert i et system med tre innebygde funksjoner (Vagle, 1995, s. 126). Halliday omtaler disse funksjonene som *metafunksjoner* og skiller mellom ideasjonell, mellompersonlig og tekstuell metafunksjon (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 29-30). Disse kategoriene er tilstede i varierende blandingsforhold i alle ytringer og gjenspeiler språkets måter å realisere mening på (Vagle, 1995, s. 126). I dette ligger prinsippene om at all språkbruk er knyttet til å forstå omgivelsene og at vi mennesker gjennom språket konstruerer mentale bilder av virkeligheten og dens fenomener, hendelser og handlinger (Maagerø, 1998, s. 34-38). Dette blir i SFL omtalt som den *ideasjonelle metafunksjonen*. Videre vil det alltid eksistere en relasjon mellom avsender og mottaker i disse omgivelsene (Berge, 1998, s. 29). De etableres i teksten

og uttrykker holdninger og vurderinger hos avsenderen, altså språkets *mellompersonlige metafunksjon* (Maagerø, 1998, s. 48). Den *tekstuelle metafunksjonen* er den tredje komponenten som relateres til selve konstruksjonen av tekst (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 30). Denne metafunksjonen realiseres ved at sammenheng blir etablert i teksten gjennom ulike kohesjonsmekanismer (Berge, 1998, s. 29) og uttrykker på mange måter forholdet mellom språket og dets omgivelser (Maagerø, 1998, s. 54). Eller sagt på en annen måte: Språket realiserer menneskelige erfaringer og etablerer sosiale relasjoner til de vi interagerer med i tillegg til at det foreligger en forutsetning om å skape sammenheng og en diskursiv flyt i kommunikasjonen (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 29-30).

2.3.1 Prosesstyper

Den tekstuelle metafunksjonen realiserer setningens budskap, mens den mellompersonlige metafunksjonen realiserer setningens meningsutveksling mellom avsender og mottaker (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 168). Den ideasjonelle metafunksjonen omfatter som nevnt mening om fenomener i verden gjennom det man i SFL omtaler som *transitivitetssystemet* (Maagerø, 2005, s. 102). Halliday deler prosessene i dette systemet inn i seks forskjellige typer: «Each process type provides its own model or schema for construing a particular domain of experience as a figure of a particular kind» (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 170). På norsk kan disse prosesstypene oversettes til henholdsvis materielle, mentale, atferdsmessige, verbale, relasjonelle og eksistensielle prosesser (Maagerø, 2005, s. 104). I tabell 2.1³ definerer jeg de seks ulike prosesstypene med eksempler fra episodene «Hva er en tanke?» og «Kroppen er din».

Tabell 2.1: Prosesstyper

Prosesstype	Definisjon	Eksempel
Materiell.	Prosesser som oppleves som ytre, i den forstand at de foregår i den materielle verden.	«Alle har lov til å spørre om en klem».
Mental.	Prosesser som oppleves som indre, i den forstand at de foregår i mennesker sinn.	«Tanker er en forestilling om noe eller noen».
Relasjonell.	Prosesser som uttrykker forholdet mellom	«Det kan pøsregne og du har triste

³ Figuoppsettet og de norske definisjonene er hentet fra Marthe Burgess' avhandling *Fra novelle til film: Elevproduserte multimodale tekster på 9. trinn* (2015, s. 11-12)

	materielle eller mentale størrelser.	tanker».
Eksistensiell.	Prosesser som uttrykker at noe finnes, eksisterer eller er tilfelle.	«Huden din er full av viktige nerver».
Verbal.	Prosesser som uttrykker at noe uttrykkes med verbalspråk.	«Si ifra til en trygg voksen du kjenner».
Atferdsrelatert.	Prosesser som representerer fysiske uttrykk for bevisste eller ubevisste psykologiske tilstander.	«De må av og til stikke ting inn i munnen».

Hallidays prosesstyper representerer altså seks ulike typer av mening uttrykt gjennom verbaltekst. Ettersom prosesstypene representerer menneskelige måter å forstå verden på, kan begrepene enkelt overføres til flere modaliteter enn kun det verbalspråklige (Burgess, 2015, s. 12). Gjennom analysene av episodene i kapittel 4, har det vært interessant å se på hvordan disse prosesstypene uttrykkes både verbalt og visuelt, spesielt når de ulike modalitetene uttrykker forskjellige prosesser i hver modalitet. Et eksempel kan være når verbalteksten realiserer mentale prosesser, mens bildet som er knyttet til verbalteksten realiserer en atferdsmessig prosess. Dette kommer jeg tilbake til i analysen.

2.4 Modalitet og multimodalitet

Til nå har jeg vært innom hvordan SFL forutsetter meningsutveksling mellom aktører som en sentral tilnærming til språk. Halliday sier:

Grammar goes beyond formal rules of correctness. It is a means of representing patterns of experience [...]. It enables human beings to build a mental picture of reality, to make sense of their experience of what goes on around them and inside them. (Halliday, 1985, s. 101)

Gunther Kress og Theo van Leeuwen argumenterer for at dette prinsippet enkelt kan appliseres på «the grammar of visual design» (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 2). Hallidays sosialsemiotikk har med andre ord blitt videreutviklet til en mer generell semiotikk som primært ser på hvordan ulike modaliteter som bilde, bevegelse og lyd spiller sammen og kommuniserer (Engelstad & Tønnessen, 2011, s. 214). Kress definerer begrepet *modalitet* som «[...]a socially shaped and culturally given resource for making meaning» (Kress, 2014, s. 60). Skrift, gestikulering, tale, bilde og musikk er eksempler på ulike modaliteter som tilbyr forskjellige måter å kommunisere og representere verden på (Kress, 2014, s. 60). I en utvidet forståelse av tekstbegrepet, blir tekster som benytter flere av de ovennevnte modalitetene

parallelt, gjerne kalt for *multimodale* eller sammensatte. Kress og van Leeuwen definerer multimodalitet slik:

We have defined multimodality as the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event, together with the particular way in which these modes are combined – they may for instance reinforce each other ('say the same thing in different ways'), fulfil complementary roles [...], or be hierarchically ordered. (Kress & van Leeuwen, 2001, s. 20)

Forutsetningen for å definere en tekst som multimodal forutsetter imidlertid at de forskjellige modalitetene skaper mening på ulike måter (Løvland, 2007, s. 20). Det er samtidig viktig å understreke at multimodalitet i seg selv ikke anses som en egen, selvstendig teori (Kress, 2014, s. 60), men den tilbyr likevel muligheter for å undersøke hvordan samspillet mellom modalitetene kan skape og realisere mening.

2.4.1 Modal affordans

Modalitetene kan altså både være visuelle, auditive og/eller taktile, og de har ulike fysiske egenskaper som gjør dem bedre egnet til å formidle visse typer innhold. Avhengig av hva som skal kommuniseres og mottakerens egenskaper, tar man en rekke valg med hensyn til hvordan meningsformidlingen skal foregå. Valg av modalitet henger sammen med modalitetenes muligheter for og begrensninger av hva som er mulig å representere og kommunisere gjennom modaliteten. Dette kalles for *modal affordans* (Løvland, 2006, s. 110). En kombinasjon av ulike modaliteter kan med andre ord skape en tekst som uttrykker det de ulike modalitetene fungerer best til: «Ord egner seg godt til å sette navn på ting, og til å uttrykke hvordan fenomener står i forhold til hverandre, mens bilder har en særlig styrke i at de kan vise en gjenkjennelig virkelighet som en helhet» (Tønnessen, 2010, s. 13). En annen fordel med bildet som modalitet, er at det blir oppfattet og forstått langt mer umiddelbart enn verbale skildringer. Dette kan blant annet bidra til å etablere en raskere kontakt med mottakeren (Løvland, 2006, s. 110). I andre sammenhenger vil verbaltekst i større grad være foretrukket ettersom den kan formidle nyanser på en mer helhetlig måte enn hva for eksempel et bilde kan.

2.4.2 Ulike multimodale samspill

Samspillet mellom de ulike modalitetene kan fungere på forskjellige måter i ulike kommunikasjonsituasjoner. I kartleggingen av relasjonen mellom tekst og bilde, kan man

bruke begrepene *utviding* og *utdyping*⁴ for å tydeliggjøre dette forholdet. Forskjellene mellom begrepene handler om hvordan illustrasjonene påvirker meningspotensialet i det multimodale uttrykket (Løvland, 2007, s. 37-38). *Utviding* vil noe forenklet si at de forskjellige modalitetene presenterer ulik informasjon. I analysene i kapittel 4 vil jeg se eksempler på at animasjonene bidrar til å utvide meningsinnholdet ved at bilde og verbaltekst representerer ulik informasjon. Dersom dette er vellykket vil det øke den totale forståelsen av det som blir formidlet i filmene. Motsatt vil en *utdyping* være når tekst og bilde representerer samme informasjon, altså at de utdyper hverandre ytterligere. Det er imidlertid viktig å påpeke at det i arbeid med tekstanalyse vil foreligge visse fortolkninger, og kanskje er det rimelig å påstå at argumentasjonen for funnene man gjør, er det viktigste. Ettersom mennesker hele tiden tolker og legger føringer – bevisst eller ubevisst – kan begrepene til tider flyte over i hverandre. Det er samtidig viktig å understreke at med én gang man står overfor et multimodalt uttrykk, så vil de nødvendigvis ha en mer eller mindre utvidende effekt på meningspotensialet (Løvland, 2007, s. 38).

2.5 Barns møter med multimodale tekster

Skriften har historisk sett vært semiotisk overlegen i vestlig kultur (Kress & van Leeuwen, 2001, s. 1). I løpet av de siste årene har imidlertid flere samfunnsaktører etablert et stadig sterkere fokus på multimodal kommunikasjon – et skifte som speiler et samfunn der særlig det visuelle har fått større plass. Denne utviklingen har fått tildelt begrepet *The visual turn* (Løvland, 2010, s. 1). Denne omdreiningen har også vært av stor betydning i skolesammenheng: «Skriften står sterkt i skolen, og dens muligheter til å sammenfatte, generalisere og systematisere har betydd mye for vårt syn på kunnskap i dag. Men skriften står sjeldent alene, enten den opptrer på papir eller på skjerm» (Tønnessen, 2010, s. 10).

Dette betyr likevel ikke at multimodale tekster er et nytt fenomen: For små barn har bilder og samspill mellom andre semiotiske ressurser vært en sentral inngang til en skriftlig verden (Tønnessen, 2010, s. 11). I boken *Sammensatte tekster: Barns tekstpraksis* (2010), blir det presentert flere forskningsartikler som omhandler barns møter med sammensatte tekster. Her trekkes det blant annet frem at den ikoniske (billedlige) tegnfunksjonen er den viktigste for

⁴ Begrepet utdyping ligger nært *multimodal redundans* som viser til en overlapping mellom for eksempel bilde og tekst ved at bildet viser eksempler på fenomenene som omtales i verbalteksten (Løvland, 2006, s. 113). I denne avhandlingen ser jeg det som mest hensiktsmessig å operere med begrepene *utdyping* og *utviding* for å forklare det multimodale samspillet.

barns forståelse, ettersom barnet ikke må «gå over noen terskel i form av skriftlig lesekompetanse for å skape mening» (Tønnessen, 2010, s. 119). Tønnessen trekker også frem filmen som multimodalt uttrykk og vektlegger at dette uttrykket kan åpne opp for en større helhetsforståelse (Tønnessen, 2010, s. 136). Multimodale tekster har altså utviklet seg fra å eksistere i skjønnlitteratur og faglitteratur barna er omgitt med, til å i stor grad eksistere som skjermttekster. Kress er én av flere som poengterer denne utviklingen:

It is no longer possible to think about literacy in isolation from a vast array of social, technological and economic factors. Two distinct yet related factors deserve to be particularly highlighted. These are, on the one hand, the broad move from the now centuries-long dominance of writing to the new dominance of the image and, on the other hand, the move from the dominance of the medium of the book to the dominance of the medium of the screen. (Kress, 2003, s. 1)

NRK er én blant flere aktører som tilbyr nettbaserte skjermttekster til barn og unge, og som har gitt mange bidrag i denne utviklingen. Avdelingene NRK Super og NRK Skole utvikler og produserer skjermttekster med blant annet daglige nyhetssendinger for barn og programmer som har en informativ hensikt i skolesammenheng. Som vi skal se videre i denne avhandlingen er nettopp NRKs skjermttekster av interesse i undersøkelse av multimodale skjermttekster for barn da flere av filmene de produserer har et informativt innhold samtidig som at de i sin form ligner på tekster som bærer preg av å utelukkende ha et underholdende formål.

3. Metode og materiale

I praktisk forskningsarbeid innebærer et metodisk rammeverk ulike sekvenser med oppgaver man kan, bør og i noen tilfeller må gjøre for å fremskaffe pålitelig kunnskap som styrker arbeidets vitenskapelige troverdighet (Grue, 2015, s. 54). En mulig kritikk av multimodale studier er at analysen og diskusjonen kan være preget av syensing. For å styrke avhandlingens troverdighet vil jeg derfor systematisk presentere materialet, analysemodell og de fremgangsmåter jeg anser som best egnet til å fremskaffe pålitelig kunnskap om fenomenet jeg undersøker.

3.1 Abduksjon og kvalitativ forskningsstrategi

Min avhandling baserer seg på en næranalyse av to episoder hentet fra henholdsvis NRK Skole og NRK Super. Jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign som gir meg muligheter til å undersøke kompleksiteten i NRKs informasjonsvideoer til barn. Jeg tar blant annet utgangspunkt i en tanke om at den konstruerte og derfor imaginære kontakten mellom avsender og unge mottakere er avgjørende i informasjonsvideoer som i stor grad omhandler våre emosjonelle reaksjoner på ytre og indre hendelser. Mitt metodiske rammeverk anvender videre en abduktiv tilnærming til forskningsprosessen: Mens deduktive analyser kan tilby større grad av sikkerhet, gir abduksjon muligheter til å utforske nye ideer og kunnskap på bakgrunn av observasjoner (Svennevig, 2001, s. 8-9). Her går man ut fra slutninger som kan argumenteres for at er *sannsynlige*, selv om de ikke kan garantere sannhet (Svennevig, 2001, s. 5). En slik tilnærming vil altså ikke kunne gi helt sikre slutninger ettersom det er mine egne tolkninger av filmene jeg baserer analysen og diskusjonen på. Min imøtekommelse av denne utfordringen redegjør jeg for under.

3.1.2 Vitenskapelig troverdighet

Ved en abduktiv tilnærming til datamaterialet er det viktig å sikre at forskningen oppfyller nødvendige kvalitetskrav til tross for at resultatene ikke kan være helt sikre. I denne sammenhengen vil det si at studien må kunne anses som pålitelig og troverdig:

«Forskningens *reliabilitet* (*pålitelighet*) knytter seg til vurdering av dataenes kvalitet og til selve fremgangsmåten bak datainnsamlingen» (Leseth & Tellmann, 2018, s. 16). I kvalitativ forskning innebærer dette at jeg har et refleksivt og transparent forhold til den analytiske prosessen jeg deltar i. Å være refleksiv vil si at jeg forholder meg bevisst til det sirkulære forholdet mellom årsak og virkning, og at jeg anerkjenner min egen deltakelse i dette

forholdet. Rent praktisk vil det bety at jeg må være klar over at analysen kunne ført til helt andre slutninger dersom en annen person hadde foretatt tilsvarende analyse. For å imøtekomme denne utfordringen og likevel sikre vitenskapelig troverdighet, utvikler jeg i analysene kvalifiserte antakelser om hva som kjennetegner fenomenene og fremstiller disse gjennom åpne analyser og en tilgjengelig diskusjon. Det har derfor vært viktig å velge en analysemodell som kan presentere fenomenene jeg undersøker systematisk og som gir gode muligheter til å foreta dyptpløyende analyser som – så langt det er mulig – er åpen i alle ledd.

3.2 Valg av materiale

I neste kapittel har jeg som nevnt valgt å analysere episodene «Hva er en tanke?» og «Kroppen er din» hentet fra NRK Skole og NRK Super. Utgangspunktet for utvelgelsen har for det første vært min egen oppfatning om at den multimodale kommunikasjonen foregår ulikt i de to filmene. For det andre har det vist seg at resepsjonen av seriene har vært tilsvarende varierende. Gunhild Nordvik Reite skrev blant annet en kronikk til Dagbladet i 2019 at serien *Kort fortalt* har bismak og at

[...] det skulle blitt gjort klinkande klart for barn at når du blir utsett for vonde opplevingar som gjev deg vonde tankar, er det viktigaste at dei vaksne ordnar opp i det, ikkje at du lærer deg å tenke på ein betre måte. (Reite, 2019)

Synspunkter som Reites har blitt støttet i flere digitale lærermiljøer, blant annet i Facebookgrupper som *Status lærer*. Serien *Kroppen min eier jeg*, har i større grad fått positiv respons for hvordan den kommuniserer med barn om grensesetting, seksualitet og seksuelle overgrep. Serien vant blant annet Gullruten for beste barne- og ungdomsprogram i 2018, og en Emmy for «Sexual Abuse Awareness Week» i kategorien digital i 2019 (Docker, 2019).

Det er imidlertid viktig å understreke at denne resepsjonen ikke et bærende element for motivasjonen bak utvalget. Dersom én av seriene hadde mottatt slakt, er det rimelig å anta at mange av funnene mine hadde vært iøynefallende og åpenbare. Det ville også vært rimelig å anta at et iøynefallende funn tidlig i analyseprosessen ville farget den videre analysen og forsterket min subjektive posisjon som fortolker. Det som gjør videoene til interessante analyseobjekter, er nettopp at de ligner mye i form: De opererer riktignok med ulik varighet⁵, men bruker likevel mange av de samme semiotiske ressursene i meningsutvekslingen. Begge

⁵ «Hva er en tanke?» har en varighet på 02:14 minutter. «Kroppen er din» har en varighet på 03:32 minutter.

filmene er samtidig primært informative og de spiller på assosiasjoner fra underholdningsverdenen gjennom bruk av animasjoner, farger og musikk. De deler med andre ord en sterk pedagogisk strategi, formidlet gjennom animerte karakterer og en fortellerstemme som sammenfaller med videoer vi gjerne relaterer til annen barne-TV.

Etter å ha vært i kontakt med NRK per e-post har det blitt klart at målgruppen for de to seriene varierer: Målgruppen for *Kroppen min eier jeg* er i utgangspunktet barn over 6 år (J. Vedeler, personlig kommunikasjon, 12. mai 2020), og målgruppen for *Kort fortalt* er i utgangspunktet barn på mellomtrinnet og oppover, selv om «mange av filmene brukes ned på småskolenivå» (P. Solum, personlig kommunikasjon, 12. mai 2020). NRKs skjermtekster er likevel tilgjengelige for barn som er over og under de nevnte aldersgruppene, noe som har vært en sterk bidragende faktor til at jeg velger å gjøre en komparativ analyse av de to episodene. Med bakgrunn i analyseoppsettet som jeg vil forklare mer inngående i neste avsnitt, har jeg primært ønsket å konkretisere filmenes variasjoner i kommunikasjonsformidlingen. Jeg håper at det vil gi økt innsikt i hvilke nyanser som kan skape ulike produkter. Til sist er det et viktig poeng at mine analyser ikke vil gi en dypere innsikt i hvordan filmer av denne karakteren oppleves for verken seriens primære målgruppe eller andre seere av episodene ettersom den ikke er resepsjonsorientert.

3.3 Analyseoppsettet

For å gjennomføre troverdige (valide) analyser har jeg tatt utgangspunkt i Baldry og Thibaults *klyngeanalysemodell*. I boka *Multimodal Transcription and Text Analysis* (2006) presenterer forfatterne en omfattende introduksjon til analyse av medier som kombinerer verbaltekst med bilder, animasjoner, musikk og lydeffekter. Modellen er – slik den presenteres i boka – primært beregnet på statiske tekster, men metoden har også blitt brukt i analyse av film. Konseptet går ut på at man separerer grupper av elementer som er funksjonelt relatert til hverandre inn i avgrensede klynger som danner multimodale meningsenheter (Baldry & Thibault, 2006, s.31). Ved bruk på film vil det si at man skiller mellom klynger i filmen som fungerer som et område eller underområde i videoen som helhet. Selve transkripsjonsprosessen er sterkt inspirert av Marthe Burgess' doktoravhandling *Fra novelle til film* (2015) ettersom hun i avhandlingen analyserer filmene på mikronivå og benytter seg av en skjematisk inndeling av filmene som både presenteres verbalt og visuelt. På samme måte som Burgess' oppsett er analysekapittelet mitt bygget opp av tabeller som

viser visuelle skjermdumper fra episodene med tilhørende beskrivelse av det klippene, muntlig verbaltekst, og ikke-verbal lyd. Jeg har riktignok valgt å inkludere en kolonne som tar for seg klippenes *funksjon* for å gjøre min egen klyngeinndeling synligere for en leser av avhandlingen (se under). Denne fremgangsmåten skal øke analysenes troverdighet da analysenes ledd er tilgjengelige for lesere av teksten og fordi jeg på denne måten får muligheten til å gjennomgå og presentere hele analyseprosessen systematisk.

3.3.1 Konstruksjon av nye begreper

Som nevnt har jeg i transkripsjonen av episodene valgt legge til en kolonne som beskriver klippenes funksjon. Denne metoden skiller seg fra analysemodellene jeg har tatt utgangspunkt i ettersom jeg etablerer et sett nye begreper jeg analyserer klippene ut fra. Det er med andre ord funksjonene som avgjør hvordan jeg deler filmenes bestanddeler inn i mindre, håndterbare klynger. Å analysere etter funksjoner vil i denne sammenhengen si å se på ulike *virkemåter* og *anvendelser* som fremkommer av sekvensene, altså hvordan klyngene skaper mening ulikt og hvilke forskjellige roller funksjonene har i kommunikasjonsformidlingen.

Med hensyn til problemstillingen har jeg ansett det som mest hensiktsmessig å analysere filmene etter klynger som på hver sin måte representerer ulike kommunikasjonsstrategier. Disse kommunikasjonsstrategiene kan være *opplærende*, *språklig* eller *relasjonelt* avgrenset. I etableringen av disse tre begrepene har jeg trukket linjer til hvilke sentrale roller voksne generelt og kunnskapsformidlere spesielt har overfor barn. For det første skal vi lære barn om fenomener i verden og vi skal utvikle deres språkforståelse. Vi har samtidig en særdeles viktig oppgave med å ivareta barn emosjonelt. Disse tre grunntankene gjenspeiles i begrepene. De *opplærende* klyngene består av ytringer som forklarer de bærende temaene i episodene. Formålet er – slik jeg ser det – å gi økt innsikt i og kunnskap om disse temaene. I de opplærende klyngene er det interessant å undersøke på hvilke måter produsentene tar hensyn til målgruppas unge alder. *Språklig* avgrensede klynger består av ytringer som forklarer mer eller mindre abstrakte begreper enten verbalt eller visuelt, eller en ved en blanding av de to. Disse klyngene ligger nært den opplærende, men har likevel et litt annet fokus. Til sist viser de relasjonelt avgrensede klyngene til ytringer som jeg tolker at har et overordnet mål om å skape nærhet og ivaretagelse av målgruppa. Ettersom tematikken i varierende grad er preget av alvor blir det viktig å skape kontakt med seerne av episodene, men uten å skape unødvendig frykt for tematikken som presenteres.

Med tanke på at det multimodale uttrykket naturlig nok er sammensatt, kan funksjonene i flere tilfeller flyte over i hverandre. Dette er et viktig poeng. Klyngene deles inn etter funksjonene og analyseperspektivene påvirkes nødvendigvis av hvilken funksjon jeg tildeler de forskjellige klippene. Dette blir med andre ord et spørsmål om hvilke tolkninger jeg gjør og hvordan jeg begrunner disse. Som vi skal se i transkripsjonstabellen i neste kapittel kan man for eksempel argumentere for at et klipp primært har en opplærende funksjon, mens jeg har valgt å merke den som relasjonell. Dette viser et entydighetsproblem i analysen, noe som igjen krever at analysene er tilgjengelige og åpne for en leser av avhandlingen.


4. Analyse

I dette kapittelet gjennomfører jeg en multimodal, komparativ tekstanalyse av de to episodene ved å bruke transkripsjonstabeller som både tar for seg visuelle, auditive og verbale aspekter ved filmene. I dette kapittelet skal jeg undersøke på hvilke måter avsenderen formidler et overordnet budskap til en tenkt målgruppe som har særegne mentale forutsetninger for å tolke det de observerer på skjermen. Enkelte steder i analysen presenterer jeg elementer som pakkes ut ytterligere i den komparative diskusjonen i kapittel 5.

4.1 Analyseobjekt 1: «Hva er en tanke?»

Episode to i NRK Skole-serien *Kort fortalt*, forklarer hvordan tankene våre fungerer og hvordan de virker inn på henholdsvis livskvalitet, følelsesliv og handlinger. Hovedoppdraget til serien er tilsynelatende å konkretisere hva som ligger innbakt i livsmestringsbegrepet og episodene er derfor inndelt i ulike undertemaer som kan knyttes til dette. I transkripsjonstabellen under, har jeg delt episoden inn i mindre klipp med tilhørende beskrivelser som danner utgangspunktet for en mikroanalyse av episoden.⁶ I tabell 4.2, 4.3 og 4.4 skiller jeg ut semiotiske ressurser som blir anvendt i episoden for å gjøre en systematisk undersøkelse av meningspotensialet som kan ligge innbakt i disse. Her er det viktig å påpeke at jeg kun velger å inkludere de semiotiske ressursene som jeg anser å være betydningsfulle for klyngen jeg analyserer.

Tabell 4.1: Transkripsjon av «Hva er en tanke?»





Bilde	Funksjon	Beskrivelse	Muntlig verbaltekst	Ikke-verbal lyd
	Opplærende.	Klipp 1 (00:00 - 00:03): Åpningsbilde. Vi introduseres for programleder og får et inntrykk av hva episoden vil handle om.	Hver dag går det flere tusen tanker gjennom hodet ditt.	Lydeffekter når de tre ordene i bildet dukker opp én etter én.





⁶ I analysetabellene som følger i dette kapittelet, vil enkelte rubrikker stå tomme. Dette signaliserer at muntlig verbaltekst/ikke-verbal lyd er fraværende i klippene.


	Opplærende.	<p>Klipp 1.1 (00:03 - 00:07): Teksten leses opp av en overstemme som samsvarer med programlederen sin stemme. Introduksjon av karakteren som figurerer i episoden og som kan representere aldersgruppen til seriens primære målgruppe.</p>	<p>Men det er bare et fåtall av tankene du greier å gjenfortelle hvis du blir bedt om det.</p>	<p>Trommevirvel på skarptromme. Avsluttes med et distinkt slag på tromma.</p>
	Opplærende.	<p>Klipp 1.2 (00:08 - 00:12): Programlederen fortsetter med å forklare hva tanker er. Skyen beveger seg fra venstre, over programlederen og blir stående stille til høyre i bildet.</p>	<p>Tankene kommer av seg selv, uten at du kan styre det. Men hva er egentlig en tanke?</p>	
	Relasjonell.	<p>Klipp 2 (00:13 - 00:15): Seriens tittel introduseres. Omkranses av flere emotikoner⁷ som representerer ulike sinnsstemninger, en hjerne som står stille og en hjerne som løper løpsk.</p>		<p>Melodi som gir assosiasjoner til intromusikk brukt på informative videoinnslag. Musikken er bygget opp av tre toner.</p>
	Språklig.	<p>Klipp 3 (00:15 - 00:22). Karakteren sitter som publikum på et teater, mens overstemmen forklarer hva tanker kan sammenlignes med og hva de kan handle om.</p>	<p>Tanker er en forestilling om noe eller noen. Tanker kan handle om fortid, her og nå eller om fremtid.</p>	<p>Lav, lystig klassisk musikk i bakgrunnen.</p>

⁷ Emotikoner omtales videre som *emojis* med betydning grafiske ikoner som uttrykker følelser.

	Språklig.	Klipp 3.1 (00:23 - 00:27): Klippet viser ulike værkategorier i samme bilde: En sol til venstre, skyer i øvre del til høyre og regndråper som dekker bildet fra høyre hjørne og nederst i bildeutsnittet.	Tanker er som været. En vanlig dag kan inneholde mye forskjellig vær.	Lyd av begynnende regn etterfulgt av lyden av tordenbyger.
	Språklig.	Klipp 3.2 (00:28 - 00:30): Hovedkarakteren løper fra øvre del i klippets høyre side med oppsperrede, redde øyne. Han stanser nederst i venstre hjørne, der han bøyer seg ned, ser trist ned i bakken og holder hendene på hodet.	Det kan pøsregne og du har triste tanker.	Lyd fra regndråper som treffer bakken og karakterens lave stønn.
	Språklig.	Klipp 3.3 (00:31 - 00:33): Solen dukker opp og hovedkarakteren ser håpefull opp mot den skyfrie himmelen.	Det kan være solskinnsvær og du har fine tanker.	Lyd av fuglekvitter.
	Språklig.	Klipp 3.4 (00:34 - 00:36): Bakgrunnen blir gradvis rødere som sammenfaller med hovedkarakterens farge i ansiktet. Sinne uttrykkes gjennom små pupiller og nedoverrettet øyenbryn som former en trekant.	Eller du er sint som lyn og torden.	Lyd av lyn og torden, samt et lavt brøl fra karakteren.

	Språklig.	Klipp 3.5 (00:36 - 00:42): Tåken dekker bakgrunnen i bildet og foran nederste del av hovedkarakterens ansiktsutsnitt. Han ser forvirret ut med øyenbryn som krøller seg og vender oppover.	Plutselig er det tåke og forvirring, eller kanskje det bare er litt overskya.	Veldig lav lyd av støy fra himmelen.
	Opplærende.	Klipp 4 (00:43 - 00:50): Programleder viser til tanker med venstre hånd, følelser med høyre hånd. Kameraet zoomer ut når han sier «det du gjør». Programleder tar en kort pause mellom hvert fenomen han omtaler.	Det er sammenheng mellom hva du tenker, hva du føler og det du gjør. Det kan være vanskelig å skille mellom tanke og følelse.	
	Relasjonell.	Klipp 5 (00:51 - 00:59). Programlederen vises i halvnært utsnitt. Han ser direkte inn i kameraet mens han snakker.	Når du kjenner en følelse kan du stoppe opp og prøve å få tak i tankene som kommer med følelsen. Hvilke tanker gjør at du føler som du gjør nå?	
	Opplærende.	Klipp 6 (01:00 - 01:13): Programlederen holder blikkontakten. Emojis som viser positive følelser til høyre i bildet og emojis som ser engstelige ut til venstre i bildet. Emojiene er i	Gode fremtidstanker er noe du gleder deg til eller noe annet du ønsker skal skje. De skaper positive følelser. Andre	

		forgrunnen av værphenomenene som ble knyttet til disse følelsene i et tidligere klipp. Programlederens toneleie øker mot slutten av hver setning.	tanker kan handle om noe du er redd skal skje. Dette er engstelige tanker som skaper negative følelser.	
	Opplærende.	Klipp 6.1 (01:14 - 00:18): Overstemmen legger toneleiet ned og bildet viser mørke, dekkende skyer.	Tanker kommer og går i en jevn strøm.	Lav, faretruende musikk.
	Opplærende.	Klipp 6.2 (01:19 - 01:24): Hovedkarakteren står inne i et nøytralt rom og ser ut av vinduet. Været utenfor er fint.	Selv om du ikke kan styre tankene som kommer, kan du likevel påvirke hvilke tanker som skal få plass, eller hvilke du vil fokusere på.	Lyd som viser at karakteren trekker for gardinen og lystige naturlyder som samsvarer det fine været.
	Opplærende.	Klipp 6.3 (01:25 - 01:30): Hovedkarakteren går ut av døren. Solskinn bakerst i bildet med et skydekke foran.	Tankene dine hjelper deg å bearbeide det du opplever. Det er derfor vanlig at du har både lyse og mørke tanker.	Lavt fuglekvitter i bakgrunnen.
	Opplærende.	Klipp 6.4 (1:31- 1:37): Hovedkarakteren trasker mot høyre og observerer sommerfuglene som flyr i bildet.	De lyse tankene bør få størst plass. De gjør livet lettere og gir deg glede. De skaper utvikling og	Lav fuglekvitter i bakgrunnen og lyden av hovedpersonen som trasker bortover.

			fremdrift.	
	Opplærende.	Klipp 6.5 (1:38 - 1:46): Været skifter. Hovedkarakteren krymper seg, holder begge hendene på magen og retter blikket engstelig ned mot bakken.	Hvis de mørke tankene får størst plass, kan de bli veldig plagsomme på sikt. De kan få deg til å føle deg dårlig eller mindre verdt.	Faretruende musikk.
	Relasjonell.	Klipp 7 (1:47 - 1:50): Hovedkarakteren løsner grepet om magen og strekker høyre hånd ut mens han roper lavt. Blikket er festet til et punkt opp mot høyre i bildet.	Hvis de tar overhånd, bør du oppsøke hjelp til å håndtere dem.	Lyd av såre hulk fra karakteren etterfulgt av et lavt rop.
	Relasjonell.	Klipp 7.1 (1:51 - 1:55): High-five med en ny karakter som ikke har vært tilstede tidligere i episoden.		
	Relasjonell.	Klipp 7.2 (1:56 - 2.15). En gul dansende karakter vises til venstre i bildet, rulleteksten til høyre.		Lystig avslutningsmelodi.

4.1.1 Meningsklynge A.1

Hentet fra sekvens representert ved klipp 1-1.2, 4 og 6-6.5

Opplæring gjennom pedagogiske strategier

De tre klippene presenterer tematikken i klartekst og er tilsynelatende fri for komplekse, mentale metaforer som benyttes i andre sekvenser. De representerer derfor en *opplærende*

meningsklynge fordi de har som funksjon å introdusere og forklare tematikken på en enkel og forståelig måte. Jeg velger som sagt å gjøre et skille mellom opplærende og språklig meningsklynge ettersom samspillet mellom verbalteksten og det visuelle påvirker meningsinnholdet ulikt. Dette kommer jeg tilbake til senere. I den opplærende meningsklyngen realiserer animasjonene og verbalteksten i all hovedsak det samme meningsinnholdet og på den måten fungerer de to modalitetene utdypende på hverandre.

I flere av klippene benytter produsentene lydeffekter som kan etablere og opprettholde fokus. I klipp 1 høres en svisj-lyd når ordene «flere tusen tanker» dukker opp som verbaltekst på skjermen og som samsvarer med den muntlige verbalteksten som blir lest opp av programlederen. I klipp 1.1 hører vi en trommevirvel som avsluttes i et distinkt slag og som slik skaper en slags spenningskurve med en spenningstopp mot slutten av scenen. Etablering av fokus realiseres imidlertid ikke kun ved bruk av lydeffekter: I klipp 1.2 stiller programlederen spørsmålet «Men hva er egentlig en tanke?» (Bakmann et al., 2019). Bruk av spørsmål innledningsvis i episoden kan først og fremst igangsette en kognitiv prosess hos mottakeren, samtidig setter det grunnlaget for tematikken som er representert ved alle klipp. På den måten foretar produsentene en tydelig forventningsavklaring om hva episoden skal handle om. Det er rimelig å anta at mange av seerne har et bilde av hva tanker er fra før av. Ved å inkludere ord som *egentlig*, viser avsenderen samtidig til at det ligger større kognitive prosesser bak fenomenet tanker. Videre forklares det at tankene våre har en tydelig sammenheng med hvordan vi føler oss og handler med omgivelsene våre. Slik kan klyngen etablere og utvikle tankeprosessene hos seerne på flere mentale nivåer.

I klipp 6 og 6.2 - 6.5 forklarer overstemmen hvordan tankene og følelsene våre påvirker oss daglig og utdyper ved å påpeke at mennesker likevel kan velge hvilke tanker som skal få størst plass. Positive tanker kobles til utvikling og fremdrift, mens negative tanker kobles til følelser som mindreverd og lav selvtillit. Et av problemene med en slik generaliserende fremstilling er at en ung mottaker kan stå i fare for å påta seg ansvar for egen livskvalitet, selv når ansvaret ligger hos en voksen omsorgsperson. Dette forsterkes ved at avsenderen presenterer livsmestring som et valg alle mennesker har. Bak dette kan det ligge en målgruppeforvirring: Ved å snakke om generelle mentale prinsipper forventer man implisitt at de primære seerne av episoden er mentalt modne og selvstendige nok til å skille mellom hva som er triste tanker innenfor normalen og hva som er vonde tanker forårsaket av andre,

for eksempel ved mobbing, store emosjonelle livsendringer, svikt fra nære omsorgspersoner og så videre.

Tabell 4.2: Sortering av semiotiske ressurser i meningsklynge A.1

Semiotisk ressurs	Utnyttelse	Meningspotensial
Muntlig verbaltekst: Stemme, monolog.	Herrestemme. Varierende toneleie som øker i slutten av hver setning. Jevne pauser.	Toneleie og tydelig artikulering kan ha en sterk pedagogisk effekt. Etablerer oppmerksomhet. Et varierende og lystig toneleie kan også skape engasjement rundt det som fortelles.
Perspektiv.	Skifting av perspektiv fra normal- til fugleperspektiv i klipp 6.4 og 6.5.	Uttrykker karakterens mentale situasjon. Fugleperspektiv benyttes i klippene der karakteren føler seg overmannet av mørke tanker, normalperspektiv når han er i mental balanse.
Synlig programleder.	Er synlig med jevne mellomrom i hele episoden.	Bruk av en synlig programleder kan ha en tydelig relasjonell funksjon. I denne klyngen benyttes han først og fremst for å skape assosiasjoner til reelle undervisningssituasjoner.
Blikkontakt.	I sekvensene der programlederen er synlig, ser han inn i kameraet mens hans han prater.	I denne klyngen kan bruk av blikkontakt bidra til forsterke og opprettholde fokus.
Formuleringer.	Bruk av spørresetninger.	Kan sette i gang mentale prosesser hos seerne, gir en tydelig forventningsavklaring av hva slags type film det er snakk om og dens opplærende formål understrekes.
Lydeffekter.	Svisj-lyder når det dukker opp ord på skjermen. Trommevirvel på skarptromme som ender med et distinkt slag.	Lydeffektene skaper fokus og er med på å opprettholde oppmerksomhet.
Farger.	Sterke farger: blått, rødt, oransje, gult, grønt, turkis, purpur.	Gir tydelige assosiasjoner til barne-TV og andre underholdningsfilmer for barn. Kan slik skape motivasjon for filmen som har et annerledes oppdrag enn å

		kun være underholdende.
--	--	-------------------------

Semiotisk mediering av metafunksjoner og sentrale prosesser

Meningsklyngen uttrykker primært en mental prosess ettersom klippene forklarer sammenhenger som foregår innad i menneskesinnet. De mentale prosessene realiseres verbalt gjennom monologen fra programlederen, en semiotisk ressurs som underbygger det pedagogiske oppdraget i episoden. Overstemmen som uttrykker de mentale prosessene bidrar til å konkretisere tematikken ved at den presenteres eksplisitt, og dermed unngår avsenderen å skape forvirring. Dette er spesielt viktig ettersom jeg anser klyngen å ha en opplærende funksjon. På den måten blir også målgruppen etablert ved at produsentene forenkler språket og forklarer de mentale prosessene gjennom verbalteksten.

Den mellompersonlige metafunksjonen er tydelig realisert i denne meningsklyngen, blant annet gjennom bruk av personlig pronomener som *du*, *dine* og *ditt* i verbalteksten. Episoden anvender seg samtidig av en programleder som ikke er animert. Dette kan skape assosiasjoner til andre undervisningssituasjoner målgruppen kjenner til, for eksempel som elev i et klasserom med en lærer som underviser. Serien er produsert av avdelingen NRK Skole og gjør på denne måten en kobling til reelle skolesituasjoner. I den muntlige verbalteksten blir det som nevnt stilt spørsmål som «[...] hva er egentlig en tanke?» (Bakmann et al., 2019). Dette inkluderer mottakeren på to plan: For det første blir episodens tematikk avklart på et tidlig tidspunkt. For det andre får mottakeren mulighet til å reflektere over hvordan de selv forholder seg til tankene sine. Den mellompersonlige metafunksjonen realiseres samtidig implisitt ved at produsentene bruker sterke farger i hele episoden. Klyngen har en tydelig opplærende funksjon, men ved å bruke farger som barn assosierer med andre filmer som primært er underholdende, kan avsenderen skape lyst rundt tematikken som presenteres, og slik ivareta barnas behov og preferanser som seere.

Ettersom meningsklyngen primært har en opplærende funksjon, realiseres ideasjonell metafunksjon i stor grad, først og fremst verbalt, enkelte steder visuelt. Fenomenet tanker forklares og utdypes av programlederen, hvilket vil si at majoriteten av de opplærende sekvensene uttrykkes der programlederen er synlig på skjermen. I klipp 6.4 og 6.5 forklares imidlertid konsekvenser av fokus på henholdsvis mørke og lyse tanker gjennom karakteren, været rundt ham og lydene i bakgrunnen. Lyse tanker forsterkes med fint vær, lystig gange,

normalperspektiv og fuglekvitter, mørke tanker vises gjennom fugleperspektiv, mørkt vær og dramatisk musikk. Den tekstuelle metafunksjonen realiseres både gjennom konsekvent bruk av farger, hovedkarakter og bakgrunnsmusikk som på hver sin måte bidrar til å opprettholde sammenheng i episoden.

4.1.2 Meningsklynge B.1

Hentet fra sekvens representert ved klipp 3-3.5

Metaforiske begreper forklares visuelt

Denne klyngen tolker jeg at har som hensikt å forklare målgruppen de mer eller mindre abstrakte fenomenene tanker og følelser, og representerer derfor en *språklig* meningsklynge. Felles for klippene i klyngen er at de formidler hva tanker er og hvordan de fungerer. I analysen av de to episodene har det vist seg å eksistere en variasjon i hvordan begrepsforståelse realiseres for å skape og opprettholde et felles referansegrunnlag. Dette kommer jeg tilbake til senere i analysen og i kapittel 5.1. I «Hva er en tanke?» beholder produsentene et relativt abstrakt språk i enkelte klipp, men forklarer dem visuelt. På den måten vil klyngen samtidig fungere opplærende, selv om de realiserer ulike formål: Den opplærende meningsklyngen konkretiserer temaet og verbalkteksten og det visuelle utdyper hverandre. I den språklige meningsklyngen har det visuelle og verbale derimot en *utvidende* effekt i enkelte klipp ettersom bilde og tekst viser til ulike ting. Dette kan bidra til å øke mottakernes begrepsapparat. Et eksempel finner jeg i klipp 3: «Tanker er en forestilling om noe eller noen. Tanker kan handle om fortid, her og nå eller om fremtid» (Bakmann et al., 2019). Begrepet *forestilling* vil i psykologisk sammenheng vise til reproduserte sanseintrykk (Språkrådet, 2020), men i bildene forenkles begrepet ved at avsender viser til en konkret betydning av ordet. Hovedkarakteren sitter som publikum på en teaterforestilling og de mentale forestillingene avsenderen refererer til, presenteres som konkrete representasjoner på skjermen. Videre i sekvensen sammenlignes tanker med været ute og kompleksiteten i menneskets følelsesliv knyttes til variasjonene av vær vi kan observere i naturen. Solen på himmelen knyttes til varme, glade følelser, tåke til mental forvirring og så videre. Det vil si at denne klyngen både forklarer de få, men abstrakte begrepene visuelt og at den foretar visuelle sammenligninger mellom vær- og tankefenomener.

Tabell 4.3: Sortering av semiotiske ressurser i meningsklynge B.1

Semiotisk ressurs	Utnyttelse	Meningspotensial
Animasjoner.	Bildene viser den konkrete betydningen av de mentale prosessene begrepene egentlig knyttes til.	Forklarer ikke-fysiske prosesser gjennom fysiske og visuelle beskrivelser. Det visuelle og verbale har både et utvidende og utdypende effekt på hverandre.
Karakter.	Hovedkarakteren i episoden er animert og følelsene hans er karikert slik at de kommer tydelig til uttrykk i alle klipp.	Tematikken i episoden uttrykkes ved hjelp av en animert gutt, hvis alder kan representere målgruppa som episoden henvender seg til. Ved å unngå å bruke ekte personer avverger man samtidig fokusforvirring: Formålet i klyngen er tilsynelatende å gi økt kunnskap om begreper og dette veier tyngre enn å etablere sympati for hovedkarakteren.
Lydeffekter.	Vi hører lyder som uttrykker værphenomenene og lyder fra hovedkarakteren som uttrykker hans ulike sinnsstemninger.	Lydene fra hovedkarakteren og værphenomenene samsvarer med hverandre i klyngen. Dette gjør at de språklige sammenligningene både forklares visuelt og auditivt.

Semiotisk mediering av metafunksjoner og sentrale prosesser

Denne meningsklyngen er interessant fordi den realiserer forskjellige prosessstyper i de ulike modalitetene. Ettersom tematikken i stor grad presenterer aspekter ved menneskers indre følelsesliv, kan en bli forledet til å tenke at det i all hovedsak er snakk om mentale prosesser. Klyngen realiserer likevel atferdsrelaterte prosesser som kommer til uttrykk visuelt. Atferdsrelaterte prosessstyper havner et sted mellom de materielle og de mentale ved at indre prosesser kommer til uttrykk i ytre manifestasjoner (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 171). Hovedkarakteren er tilstede i de fleste klipp, men meningspotensialet hans er annerledes i denne klyngen: Verbalteksten presenterer forskjellige sinnsstemninger som tristhet, forvirrethet og sinne, mens hovedkarakterens ansiktsuttrykk *viser* hvordan de samme sinnsstemningene manifesterer seg. Dette gjøres samtidig ved bruk av kroppsspråk, bakgrunnsanimasjoner og kameravinkler. Ved å bruke en animert karakter som semiotisk

ressurs, unngår man samtidig en fokusforvirring: Episoden som et samlet produkt har et tydelig opplærende preg og ved å benytte seg av animasjoner blir både de atferdsrelaterte prosessene tydeliggjort parallelt med at fokuset beholder målet om økt læring. Det vil si at dersom produsentene hadde valgt å benytte seg av ekte mennesker i episoden ville sjansene vært store for at fokuset hadde blitt flyttet til å etablere og underbygge en sterk sympati for karakteren.

Et annet interessant aspekt ved klyngen er hvordan de mentale prosessene – som ligger som et bakteppe i den overordnede tematikken – forklares gjennom sammenligninger i den ytre verden. De mentale prosessene realiseres gjennom materielle og visuelle sammenligninger og kan slik etterfølge et pedagogisk krav om forståelse på tvers av språklige referanser. Den mellompersonlige metafunksjonen kommer først og fremst til uttrykk ved at avsenderen spiller på identitetsmarkører: Handlingen foregår gjennom en karakter som samsvarer med alderen til målgruppa, samtidig vil de atferdsrelaterte prosessstypene spille på erfaringer som mottakeren kan kjenne seg igjen i. Den ideasjonelle metafunksjonen realiseres ved at begrepene som brukes i verbalteksten – og som representerer fenomener i en ytre og indre verden – forklares visuelt. I tillegg eksisterer det en logisk sammenheng i klyngen ved at avsenderen trinnvis tar for seg ulike følelser som i blir sammenlignet med været i animasjonene. Dette bidrar til å skape koherens i klyngen og realiserer dermed tekstuell metafunksjon.

4.1.3 Meningsklynge C

Hentet fra sekvens representert ved klipp 2, 5 og 7-7.1

Ivaretagelse av målgruppen

De tre klippene henvender seg direkte til mottakeren og uttrykker omsorg. Dette blir annet gjort ved at avsenderen anerkjenner menneskets emosjonelle kompleksitet og ved å gi råd om å be om hjelp utenfra dersom mørke tanker har blitt en betydelig del av tilværelsen. Klyngen representerer derfor en *relasjonell* funksjon. Gjennom transkripsjonen av denne klyngen kan det være verdt å merke seg to ting: For det første utgjør relasjonell funksjon en svært liten del av episoden som helhet, noe som kan være problematisk ettersom tematikken er omfattende og kan treffe publikum på mange forskjellige måter. Filmen presenterer et nokså overfladisk og generalisert bilde av menneskets følelsesliv. En sår konsekvens kan være at barn kan stå i fare for å anse livsmestring som noe som kan måles i mestring, noe de har ansvar for selv.

For det andre avslutter overstemmen med å si at dersom «de [mørke tanker] tar overhånd, bør du oppsøke hjelp til å håndtere dem» (Bakmann et al., 2019). I neste bilde (klipp 7.1) ser vi en bikarakter for første gang i episoden som gir en high-five til hovedkarakteren. Rulleteksten dukker deretter opp på skjermen uten at mottakeren får noen utdypende informasjon om hvor eventuelt denne hjelpen kan eller bør komme fra. Det er også uklart hvem denne andre karakteren egentlig representerer: Holder det å kontakte en lærer, venn eller annen omsorgsperson, eller finnes det konkrete instanser barn kan kontakte på eget initiativ for å få nødvendig bistand?

Tabell 4.4: Sortering av semiotiske ressurser i meningsklynge C

Semiotisk ressurs	Utnyttelse	Meningspotensial
Muntlig verbaltekst: Stemme, toneleie.	Herrestemme, muntert toneleie.	Kan bidra til å redusere opplevelser som engstelse og skam når tematikken omhandler mental helse. Viser samtidig implisitt at varierende følelser og tanker er en naturlig del av menneskets indre tilværelse.
Synlig programleder.	Synlig programleder er tilstede i klipp 5 når han presenterer et råd om hvordan man kan håndtere følelser og tankene som kommer med følelsen.	I denne klyngen kan en synlig programleder bidra til å skape følelser som nærhet og trygghet. Dette er spesielt viktig fordi det er i denne sekvensen programlederen snakker direkte til mottakeren om deres følelser og tanker, og presenterer tips til hvordan man kan knytte disse fenomenene sammen.
Blikkontakt.	I klipp 5 ser programlederen direkte inn i kameraet.	I relasjonell klynge kan blikkontakt brukes for å skape en relasjon mellom avsender og mottaker.
Bikarakter.	I siste bilde introduseres vi for en bikarakter som gir en high-five til hovedkarakteren etter at han har ropt om hjelp.	Viser og tydeliggjør at hjelp utenfra kan være nødvendig for å gjenopprette mental balanse, og at det ikke nødvendigvis vil være tilstrekkelig å forsøke å fokusere på positive tanker.
«Forsidebilde».	I klipp 2 ser vi seriens tittel som	Bidrar til å tydeliggjøre hva episoden skal

	omkranses av emojier som hver representerer ulike sinnsstemninger og tematikk.	handle om. Bruk av emojis og sterke farger i bildet tar hensyn til mottakerens unge alder.
Kameravinkler.	Fugleperspektiv, deretter normalperspektiv i klipp 7 og 7.1. Hovedkarakteren filmes først ovenfra og ned. Når han får hjelp fra bikarakteren endres kameravinkelen til normalperspektiv.	Fugleperspektivet gjenspeiler karakterens selvoppfatning som liten og maktesløs. Når han får hjelp av bikarakteren i neste bilde, endres kameravinkelen til normalperspektiv som viser at ekstern hjelp kan gjenopprette mental harmoni.
Musikk.	Lystig avslutningsmelodi spilles når rulleteksten dukker opp på skjermen.	Kan bidra til å avslutte episoden og temaene som har blitt presentert på en positiv og oppmuntrende måte.
Lyd.	Lav og unaturlig effektlyd fra karakteren når han roper på hjelp.	Lyden fra hovedkarakteren er unaturlig sammenlignet med lyder man kan høre fra ekte mennesker, og bidrar slik til å redusere graden av naturalisme. På den måten er det ikke nødvendigvis alvorlighetsgraden i den aktuelle situasjonen som blir fremtredende, men heller oppfordringen om å oppsøke hjelp dersom vanskelige følelser oppleves som uhåndterbare for mottakeren.

Semiotisk mediering av metafunksjoner og sentrale prosesser

Det er flere prosessstyper som er tilstede i denne klyngen. Som nevnt i avsnitt 2.3.1, er kategorisering av prosessstyper i stor grad et spørsmål om tolkning. Jeg finner at mental prosessstype er mest fremtredende i klyngen ettersom mottakeren blir oppfordret til å systematisere tankene sine og forsøke å *forstå* hvilke tanker som kan påvirke følelsene deres. Klipp 7-7.1 realiserer imidlertid en materiell prosess fordi mottakeren blir oppfordret til å foreta konkrete handlinger for å håndtere mørke tanker som har tatt overhånd. Den muntlige verbalteksten realiserer en mental prosess gjennom programlederens *oppfordring* til de som ser på, men handlingen i seg realiserer en materiell prosess ved at hjelpen ikke kommer som et resultat av mentale omdreininger: Ekstern hjelp kommer først som et resultat av konkrete handlinger i den ytre verden. Likevel ligger den relasjonelle prosessstypen som et teppe over klyngen som helhet. Dette realiseres primært gjennom produsentenes valg av kameravinkler.

I klipp 7 filmes hovedkarakteren ovenfra og ned og han krymper i forhold til de andre klippene i episoden. Bruk av fugleperspektiv kan som nevnt gjenspeile karakterens selvoppfatning som liten og maktesløs. Dette endrer seg i klipp 7.1 etter at han bedt om hjelp fra et annet menneske, og normalperspektivet henviser til en mental endring som uttrykkes som glede og det jeg tolker som økt selvtillit.

Den ideasjonelle metafunksjonen realiseres gjennom programlederens forklaringer av hvordan tanker og følelser kan påvirke vår indre helse og ved at bildene tydelig illustrerer hvordan ekstern hjelp kan bidra til å endre sinnsstemning og potensielt også livskvalitet. Mellompersonlig metafunksjon realiseres i sterkes grad i klipp 5 ved bruk av personlig pronomen og der en synlig og faktisk programleder henvender seg direkte til mottakeren. I tillegg smiler programlederen og ser direkte inn i kameraet når han snakker til seerne. Bruk av blikkontakt er et kjent grep som kan skape en imaginær relasjon med den eller de som ser på: «[...] Contact is established, even if it is only on an imaginary level» (Kress & von Leeuwen, 2006, s. 117). Blikkontakt kombinert med et smil inviterer altså seeren til å oppleve en sosial tilhørighet med avsenderen (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 118). Mellompersonlig metafunksjon realiseres samtidig implisitt ved at avsenderen anerkjenner at mørke tanker kan ta overhånd og ved gjennomgående bruk av farger og bakgrunnsmusikk. Tekstuell metafunksjon realiseres i klipp 2 når seriens tittel introduseres på skjermen med tilhørende emoji'er og i klipp 7.2 ved at de inkluderer en gul, dansende figur når rulleteksten dukker opp. Dette tydeliggjør episodens innledning og avslutning. Bruken av emoji'er bidrar samtidig til å gi episodens temaer en tydelig kontekst, og visuelt ved at de skaper en forventning om hva den vil handle om.




4.2 Analyseobjekt 2: «Kroppen er din»



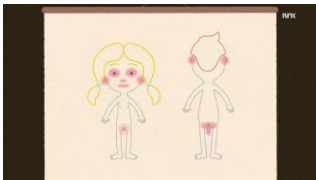
Neste analyseobjekt er episode én fra serien *Kroppen min eier jeg*, produsert av NRK Super i samarbeid med Bivrost Film og Redd Barna. Serien søker å styrke barns kunnskap om seksuelle overgrep, grensesetting og seksualitet. Denne episoden tar både for seg barns nysgjerrighet rundt egen kropp, men også at det finnes voksne som begår seksuelle overgrep mot barn. Hovedoppdraget til serien er tilsynelatende å pakke ut begrepet seksuelle overgrep ved å vise hva det egentlig innebærer. Samtidig skal de hjelpe barn med å etablere et vokabular som kan gjøre det enklere å artikulere deres opplevelser. Episodene i serien er delt




inn i ulike situasjoner og undertemaer som kan knyttes til seksualitet, grensesetting og overgrep.





I transkripsjonstabellen under, har jeg delt episoden inn i mindre klipp med tilhørende beskrivelser som danner utgangspunktet for en mikroanalyse av episoden. I tabell 4.6 og 4.7 skiller jeg ut semiotiske ressurser som blir anvendt i episoden for å gjøre en systematisk undersøkelse av meningspotensialet som kan ligge innbakt i disse. Her er det igjen viktig å påpeke at jeg kun velger å inkludere de semiotiske ressursene som jeg anser å være betydningsfulle for klyngen jeg analyserer.


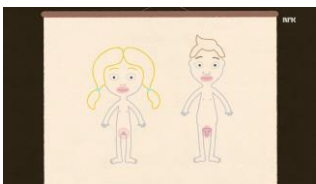


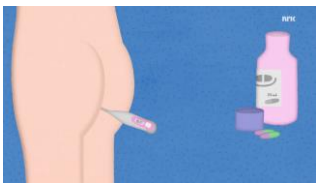
Tabell 4.5 Transkripsjon av «Kroppen er din»

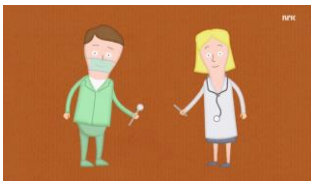




Bilde	Funksjon	Beskrivelse	Muntlig verbaltekst	Ikke-verbal lyd
	Relasjonell.	Klipp 1 (00:00 - 00:03): Åpningsbilde. Karakterer fra senere episoder er inkludert.		Intromusikk: Lystig fingerspill på gitar.
	Opplærende.	Klipp 2 (00:04 - 00:22): Bilde av et lite, smilende foster med øynene lukket.	Visste du at du én gang har vært et genialt bittelite frø? At du var omfavnet av godt, varmt vann i nesten ni måneder? Her inne vokste du og ble til deg selv.	Introen fra stykket «Morgenstemning» av komponist Edvard Grieg.
	Opplærende.	Klipp 2.1 (00:22 -00:37): Et spedbarn holdes av en omsorgsperson vi ikke ser ansiktet til. Smiler i det hen blir berørt.	Huden din er full av viktige nerver. Og de merker hvis noen tar på deg eller koser med deg. Alle	Fortsettelse av stykket «Morgenstemning» før introen kommer tilbake igjen i


			følenervene tilhører din kropp. Og kroppen eier du helt selv.	siste del av klippet. Lyden av et spedbarn.
	Relasjonell.	Klipp 3 (00:37 - 00:40): Tittelen på episoden introduseres.	Kroppen er din.	
	Relasjonell.	Klipp 3.1 (00:40 - 01:04): Tre karakterer. Gutten til høyre i bildet står med avstand til de to andre og rister på hodet når jenta initierer til en klem. De to andre karakterene gir hverandre en klem.	Alle barn har rett til å bestemme over sin kropp. Men ikke over andres kropp. Alle har lov til å spørre om en klem. Og alle har rett til å si nei til en. Noen vil ha kroppen sin helt i fred. Noen vil gjerne ha en klem av og til. Og andre har lyst på klemmer hele tiden.	Lav bakgrunnsmusikk: Gitarspill og strykere. Lyd av maracas når gutten rister på hodet.
	Opplærende.	Klipp 4 (01:04 - 01:20): Et lerret trekkes ned og viser silhuetter av en jente og gutt uten klær. Områdene på kroppen med ekstra mange nerver er markert med rødt. Mot slutten av klippet introduseres vi for to nye karakterer.	Rundt kroppens åpninger har vi ekstra mange nerver og deilige, kilende følelser. Rundt øynene, ørene, nesen, munnen, rumpa, skjeden og tissen.	Lyd av et lerret som trekkes ned. Lav gitarmusikk mot slutten av klippet før lerretet trekkes opp igjen av én av

			Mange barn er nysgjerrige på kilefølelsen som finnes i tissen, og synes det er spennende å kjenne.	karakterene.
	Opplærende.	Klipp 4.1 (01:20 - 01:37): Bildet viser en jente som sitter på et tau til venstre og en gutt som dumper til høyre. Mot slutten av klippet går karakterene fra å se fornøyde ut til å bli engstelige, markert med oppspærrede øyne og en munn som peker nedover.	Hvis vi klatrer i tau eller dumper, eller klemmer litt på tissen med hånden, kan vi av og til kjenne en god kriblende følelse. Det er viktig å ikke stikke noe inn i åpningene, for da kan vi bli skadet. Men å kjenne forsiktig går fint.	Lavt fingerspill på gitar og fugler som kvitrer i bakgrunnen. Lyd av knirkende treverk fra dumpa.
	Relasjonell.	Klipp 5 (01:38 - 01:45): Jenta til venstre i bildet er nysgjerrig på egen kropp og ser ned i buksa si, gutten til høyre trekker frem en bok fra lomma. Begge smiler og ser inn i kameraet mot slutten av klippet.	Noen barn vil undersøke kroppen sin, og noen vil det ikke. Vi er forskjellige, og det har vi rett til å være.	Lavt gitarspill i bakgrunnen. Lyd av papir når gutten blar i boka.
	Opplærende.	Klipp 6 (01:45 - 01:51): Overstemmen legger ned toneleiet. Bildet viser to voksenpersoner i helfigur. Blikkene deres	Voksne skal aldri leke tissenleker med barn. Men, det finnes noen	Lavt gitarspill, mørkere toner enn tidligere.

		er festet mot bakken og leppene peker nedover. Kvinnen tar hendene bak ryggen mot slutten av klippet.	voksne som vil det.	
	Opplærende.	Klipp 6.1 (01:51 - 01:57): En lang arm som snirkler seg med vekselvis raske og rolige bevegelser fra høyre til venstre mot barnets kjønnsorgan.	Det finnes voksne som liker å ta på tissen til barn.	Lyd av en mørk og distinkt klang.
	Opplærende.	Klipp 6.2 (01:57 - 01:59): To barnearmer kommer inn fra høyre og venstre mot to voksne kjønnsorganer fra en kvinne og en mann. At de er voksne signaliseres med behåring rundt kjønnsorganene.	Eller at barn tar på deres voksentiss.	
	Opplærende.	Klipp 6.3 (01:59 - 02:01): To, røde kryss dukker opp over voksenpersonenes kjønnsorganer og dekker hendene til barna.	Det er ikke lov.	Lyd av en mørk og distinkt klang når de røde kryssene dukker opp.
	Opplærende.	Klipp 6.4 (02:02 - 02:04): Halvnært utsnitt av de to voksne karakterene. Munnen peker nedover og blikket flakker rolig før de peker ned mot bakken.	Derfor gjør de sånt i hemmelighet.	Lavt gitarspill.

	Opplærende.	Klipp 6.5 (02:05 - 02:08): Bilde av et hus på dag- og nattid. Mot slutten av klippet er alle lysene slukket, bortsett fra i vinduet øverst til høyre.	Det kan skje om dagen, og det kan skje om natten.	Fuglekvitter.
	Opplærende.	Klipp 6.6 (02:09 - 02:15): Et lerret trekkes ned over skjermen. Silhuetter av de samme karakterene som i klipp 4. De samme områdene er markert med rød farge.	Det finnes også voksne som liker å putte ting inn i tissen, skjeden, munnen eller rumpa til barn.	Lyd av lerret som trekkes ned.
	Opplærende.	Klipp 6.7 (02:15 - 02:17): Et kryss dukker opp over lerretet.	Det er heller ikke lov.	
	Opplærende.	Klipp 6.8 (02:18 - 02:22): Bildet viser et barn og en voksenperson som hjelper til med tannpuss.	De eneste som har lov til å putte noe i barns åpninger er voksne som hjelper med tannpuss.	Lyd av tenner som pusses med en tannbørste.
	Opplærende.	Klipp 6.9 (02:23 - 02:27): Et termometer glir inn fra høyre i bildet og til barnets rumpeåpning.	Eller hvis de gir medisiner i rumpa til barn som er syke.	Effektlyd som går fra lav mot høy tone når termometeret stikkes inn mot barnets rumpeåpning.

	Opplærende.	Klipp 6.10 (02:28 - 02:31): To voksne karakterer i legeuniform som viser frem medisinske instrumenter.	Tannleger og leger må også få lov.	Lave pipelyder som kan assosieres med lyder man hører på et sykehus.
	Opplærende.	Klipp 6.11 (02:31 - 02:35): Et tannspeil føres inn i munnen på et barn som gaper frivillig.	De må av og til stikke ting inn i munnen.	Lyden av hender som dras én gang over gitarstrenger.
	Opplærende.	Klipp 6.12 (02:36 - 02:48): To karakterer fra tidligere klipp kommer inn i bildet fra venstre mot høyre. En samling av varierte objektet faller ned til høyre i bildet.	Men ellers er det ikke lov for noen å putte ting inn i barns åpninger. Ikke fingre, ikke tisser og ikke andre ting, for da kan barnet bli skadet.	Lyden av karakterene som går. Lydeffekt som signaliserer at objekter faller ned fra en høyde og treffer hverandre i bunnen.
	Relasjonell.	Klipp 7 (02:49 - 02:54): Samtlige barnekarakterer står sammen og ser inn i kameraet. De andre karakterene bortsett fra jenta i midten av bildet forsvinner gradvis mot slutten av klippet.	Din kropp er viktig og verdifull. Og den er bare din.	Lavt og rolig gitarspill mot slutten av klippet.
	Relasjonell.	Klipp 7.1 (02:55 - 03:02): Bildeutsnittet av jenta beveger seg fra halvtotall til halvsnært. Hun ser engstelig ut som uttrykkes med hevede	Så hvis du opplever at en voksen gjør tissingenting med deg selv om det kanskje er en	Lavt fingerspill på gitar.

		øyenbryn som former en bue og ved en munn som peker nedover. Øynene blir smalere og jenta ser ned mot venstre side, bort fra mannen som står ved hennes høyre side.	hemmelighet: Ikke hold den hemmeligheten inne i deg.	
	Relasjonell.	Klipp 7.2 (03:03 - 03:18): Jenta blir stående i samme posisjon, bakgrunnen forandrer seg og den mannlige karakteren forsvinner. Ansiktsuttrykket glir over i et forsiktig smil. Karakterene i boblene representerer ulike omsorgspersoner det er mulig å henvende seg til dersom man opplever seksuelle overgrep. Klippet avsluttes med rulletekst.	Si ifra til en trygg voksen du kjenner. Noen ganger hører ikke voksne etter hva barn sier. Og da er det viktig at du sier det en gang til, eller finner en ny voksen å si det til. Til du finner en som hører og hjelper deg.	Lystig gitarspill.

4.2.1 Meningsklynge A.2

Hentet fra sekvens representert ved klipp 2-2.1, 4-4.1 og 6-6.12

Etablering av et felles referansegrunnlag

De tre klippene forklarer og konkretiserer tematikken som blir presentert i episoden og representerer derfor en *opplærende* meningsklynge. I transkripsjonstabell 4.5 har jeg valgt å ikke skille opplærende meningsklynge fra språklig meningsklynge. Dette er fordi avsenderen benytter en alternativ strategi for å avklare begreper ved å skifte ut kompliserte uttrykk til fordel for ord som mottakeren kjenner til fra før av. Avsenderen søker i denne klyngen å undervise om ulike aspekter ved tematikken: For det første blir mottakeren fortalt hvordan nervesystemet er konstruert og at mennesker ønsker nærkontakt med andre i ulik grad. Avsenderen forklarer også hva som ligger innbakt i begrepet *overgrep* og at det finnes voksne

som utnytter barn seksuelt. De understreker samtidig at dette er ulovlig og at voksne vet det. Det interessante med klyngen er hvordan produsentene går frem for å presentere og utdype denne tematikken. I stedet for å benytte seg av nominaliseringer (altså at et verb eller adjektiv gjøres om til en substantiv) og metaforiske begreper som gjerne er tett forbundet med et voksent vokabular, konstruerer de et språk som tar utgangspunkt i språklige referanser barn har fra før av. Å ta hensyn til barnas kognitive evner for å sikre økt kunnskap og forståelse er et viktig premiss i kommunikasjon med barn. Dette gjøres blant annet gjennom bruk av begreper som tissenleker til fordel for *overgrep*, tiss og voksentiss til fordel for *kjønnsorganer* og så videre. Håndtering av begreper i denne episoden tar jeg videre opp i kapittel 5.1.

I tillegg til å anvende begreper som er fri for avanserte nominaliseringer og som spiller på ord barn kan fra før av, sikres forståelse ved at verbalteksten *utvider* det visuelle i flere klipp. Utviding vil som nevnt være når den samlede informasjonen fra verbaltekst og bilde viser til noe forskjellig, og som derfor bidrar til å utvide den totale forståelsen av det som blir formidlet. Et godt eksempel finner jeg i klipp 6: Overstemmen forteller at «voksne skal aldri leke tissenleker med barn. Men det finnes noen voksne som vil det» (Müller & Kühle-Hansen, 2017). Animasjonen viser en kvinnelig og mannlig karakter som ser skamfulle ut. Min tolkning av *skam* leser jeg ut fra at blickene deres er unnvikende. Kvinnen tar samtidig hendene bak ryggen underveis i klippet, noe som understreker at hun holder på en hemmelighet og har gjort handlinger som voksne vet at er ulovlige. Noen vil kanskje argumentere for at en slik fremstilling kan være ufordelaktig ettersom en nøytral fremstilling av overgripere kan gjøre barn redde for voksne som er ufarlige. En stor fordel vil imidlertid kunne være at en nøytral fremstilling av overgripere bryter med opparbeidede fordommer om overgripere som en homogen gruppe mennesker som har et fryktinngytende ytre. Det visuelle utdyper verbalteksten ved at abstrakte begreper som skyld og skam i avsløring av lovbrudd ikke uttales eksplisitt, men illustreres gjennom animasjoner som har et overtydelig kroppsspråk og karikerte ansiktsuttrykk.

Tabell 4.6: Sortering av semiotiske ressurser i meningsklynge A.2

Semiotisk ressurs	Utnyttelse	Meningspotensial
Muntlig verbaltekst:	Variierende toneleie som øker i slutten av hver setning	Variert toneleie bidrar til å skape og opprettholde fokus. Økning av

Monolog, herrestemme.		toneleiet i slutten av hver setning kan samtidig bidra til å redusere ubehag knyttet til deler av tematikken, og fokuset holdes til økt kunnskap.												
Karakterer.	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="432 465 660 539">Barnekarakterer</th> <th data-bbox="660 465 956 539">Voksenkarakterer</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="432 539 660 663">Foster, senere spedbarn.</td> <td data-bbox="660 539 956 663">En kvinnelig overgriper.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="432 663 660 786">Silhuett av jente med blondt hår.</td> <td data-bbox="660 663 956 786">En mannlig overgriper.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="432 786 660 909">Silhuett av gutt med mørkt hår.</td> <td data-bbox="660 786 956 909">Kvinnelig lege.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="432 909 660 1032">Jente med rødt hår.</td> <td data-bbox="660 909 956 1032">Mannlig tannlege.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="432 1032 660 1099">Gutt med blå lue.</td> <td data-bbox="660 1032 956 1099"></td> </tr> </tbody> </table>	Barnekarakterer	Voksenkarakterer	Foster, senere spedbarn.	En kvinnelig overgriper.	Silhuett av jente med blondt hår.	En mannlig overgriper.	Silhuett av gutt med mørkt hår.	Kvinnelig lege.	Jente med rødt hår.	Mannlig tannlege.	Gutt med blå lue.		<p>Benyttes til å gjenspeile kompleksiteten i mennesker. Karakterene bidrar til å vise og normalisere ulike typer personlighet og atferd.</p> <p>De voksne karakterene brukes til å vise at overgripere kan være hvem som helst, uavhengig av kjønn og andre ytre trekk. De andre voksenkarakterene brukes til å vise at noen voksne må få lov til å ta på barn, for eksempel i medisinske undersøkelser. Unngår slik å skape unødvendig frykt.</p>
Barnekarakterer	Voksenkarakterer													
Foster, senere spedbarn.	En kvinnelig overgriper.													
Silhuett av jente med blondt hår.	En mannlig overgriper.													
Silhuett av gutt med mørkt hår.	Kvinnelig lege.													
Jente med rødt hår.	Mannlig tannlege.													
Gutt med blå lue.														
Farger.	Bruk av sterke farger både på karakterer, bakgrunner og rekvisitter.	<p>Bidrar til å etablere og opprettholde en sammenheng i episoden. Produsentene spiller på sjangertrekk fra barnevideoer som primært har et underholdene oppdrag og kan slik oppleves motiverende.</p>												
Fravær av farger.	Fargene forsvinner i klipp 4, 6.6 og 6.7 der handlingen foregår på et lerret. Karakterene mister samtidig mange av sine karaktertrekk og presenteres her som silhuetter.	Fraværet av farger og andre karaktertrekk bidrar til å minimere graden av naturalisme. På den måten skapes det en avstand mellom mottaker og deler av innholdet. Dette kan være hensiktsmessig da store deler av innholdet i disse sekvensene omhandler alvorstung tematikk.												
Musikk.	Munter gitarspill i enkelte sekvenser, lavere og roligere gitarspill i andre deler av klyngen.	Bidrar til å etablere og opprettholde sammenheng i episoden og gjør presentasjonen mer levende.												

		Musikkendingene indikerer ulik grad av alvorlighet i de forskjellige sekvensene. Lav bakgrunnsmusikk gjør at alvorligheten blir uttrykt mindre eksplisitt.
--	--	--

Semiotisk mediering av metafunksjoner og sentrale prosesser

Meningsklyngen realiserer flere prosesser, men primært materielle prosesser ved at den viser til fysiske handlinger og fenomener i den ytre verden. De materielle prosessene uttrykkes gjennom verbalteksten, karakterene og handlingene som blir presentert. Likevel kan man i det visuelle se antydninger til atferdsmessige prosesser, for eksempel i klipp 6 der de voksne overgriperne unngår blikkontakt og opptrer unnvikende. Ettersom klyngen har et tydelig opplærende mål, realiseres ideasjonell metafunksjon i sterk grad. Avsenderen forklarer fenomener som eksisterer i verden både ved hjelp av et verbalspråk som er tilpasset målgruppa og gjennom visuelle bilder som veksler mellom å utdype og utvide meningsinnholdet. Mellompersonlig metafunksjon uttrykkes blant annet gjennom bruk av personlige pronomen som *du* og *din* i klipp 2 og 2.1, ellers benyttes mer generelle omtaler for å inkludere barn som gruppe, for eksempel i klipp 4: «[...] Mange barn er nysgjerrige på kilefølelsen som finnes i tissen, og synes det er spennende å kjenne» (Müller & Kühle-Hansen, 2017). Dette viser hensyn til mottakerne ved at seerne av episoden selv kan avgjøre hvorvidt de kjenner seg igjen i det som blir presentert. På samme måte som i episoden «Hva er en tanke?» benytter avsenderne sterke farger, bakgrunnsmusikk og animasjoner for å tilpasse og understreke målgruppen episoden er beregnet på. Dette realiserer samtidig tekstuell metafunksjon fordi det bidrar til å etablere og opprettholde sterk grad av sammenheng i teksten.

4.2.2 Meningsklynge B.2

Hentet fra sekvens representert ved klipp 1, 3-3.1, 5 og 7-7.2

Nærkontakt og ivaretagelse av målgruppa

De fire klippene søker tilsynelatende å ivareta målgruppa for episoden og klyngen realiserer derfor en *relasjonell* funksjon. Dette gjøres blant annet i klipp 5 når avsenderen viser at mennesker opplever ulik grad av nysgjerrighet over egen kropp og at dette er normalt: «Noen

barn vil undersøke kroppen sin, og noen vil det ikke. Vi er forskjellige, og det har vi rett til å være» (Müller & Kühle-Hansen, 2017). Barns autonomi blir vektlagt i flere av klippene. Dette kan virke som en selvfølgelighet når avsenderens formål er å understreke at man eier og bestemmer over sin egen kropp uavhengig av alder. Etablering av autonomi gjenspeiles i de ulike karakterene som selv velger om de er komfortable med fysisk nærkontakt med andre barn. Dette realiseres spesielt i klipp 3.1: «Alle barn har rett til å bestemme over sin kropp. Men ikke over andres kropp. Alle har lov til å spørre om en klem. Og alle har rett til å si nei til en» (Müller & Kühle-Hansen, 2017). Karakterenes ulikhet kan fungere forbilledlig: Gutten til høyre som står for seg selv og rister på hodet når de andre barna uttrykker et ønske om kroppskontakt, blir møtt med aksept og forståelse av de andre karakterene.

Gjennom transkripsjonen av episoden har det også vært interessant å merke seg at relasjonell funksjon dukker jevnlig opp i episoden, og ikke primært til slutt som i «Hva er en tanke?». Funksjonene veksler i større grad, og det kan derfor virke som at avsenderen har et bevisst mål om å betrygge og støtte målgruppa underveis i episoden. Dette bidrar i seg selv til å understreke episodens mål om å ivareta mottakeren, og det blir derfor tydelig at de relasjonelle aspektene ved episoden fungerer som et selvstendig mål i seg selv. Animasjonene i klyngen utvider meningsinnholdet i flere klipp, blant annet i klipp 7.1: «[...] Hvis du opplever at en voksen gjør tissing med deg selv om det kanskje er en hemmelighet: Ikke hold den hemmeligheten inne i deg» (Müller & Kühle-Hansen, 2017). I verbalteksten brukes ordet *hemmelighet*, men de forklarer ikke verbalt hvilke konsekvenser det kan ha for et menneske å holde vonde opplevelser skjult for omverdenen. I stedet viser klippet en jente som ser bekymret ned på bakken, munnen hennes peker nedover og øyenbrynene former en nedoverstilt bue. Karakteren uttrykker følelser som skam, redsel og tristhet uten at disse prosessene uttales eksplisitt. På den måten kan animasjonene bidra til å utvide mottakerens helhetsforståelse og læringsutbyttet blir mer komplekst enn om de bare hadde lest eller hørt teksten.

Tabell 4.7: Sortering av semiotiske ressurser i meningsklynge B.2

Semiotisk ressurs	Utnyttelse	Meningspotensial
Muntlig verbaltekst: Monolog, herrestemme.	Monologen er bygget opp på samme måte som i den opplærende klyngen.	Bidrar her primært til å minimere følelser av redsel knyttet opp de alvorlige delene av tematikken.

Formuleringer.	<p>Bruk av formuleringer som: «Alle barn har rett til [...]»</p> <p>«Noen ganger hører ikke voksne etter hva barn sier. Og da er det viktig at du sier det en gang til, eller finner en ny voksen å si det til. Til du finner en som hører og hjelper deg».</p>	<p>Forteller barna om hvilke rettigheter de har.</p> <p>Viser implisitt at ikke alle voksne tar barn seriøst. De viser samtidig at dette ikke er barnets feil, og at voksne er pliktig til å hjelpe barn som er utsatt for seksuelle overgrep.</p>												
Karakterer.	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="448 602 687 678">Barnekarakterer</th> <th data-bbox="687 602 941 678">Voksenkarakterer</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="448 678 687 893">Hovedfokus på jente med blondt hår (ikke silhuett).</td> <td data-bbox="687 678 941 893">En samling av mulige kontaktpersoner (siste klipp)</td> </tr> <tr> <td data-bbox="448 893 687 1108">Gutt med mørkt hår.</td> <td data-bbox="687 893 941 1108">Overgriperen fra forrige klynge, kun synlig fra skulderen og ned.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="448 1108 687 1184">Jente med rødt hår.</td> <td data-bbox="687 1108 941 1184"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="448 1184 687 1261">Gutt med blå lue.</td> <td data-bbox="687 1184 941 1261"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="448 1261 687 1337">Mørkhudet gutt.</td> <td data-bbox="687 1261 941 1337"></td> </tr> </tbody> </table>	Barnekarakterer	Voksenkarakterer	Hovedfokus på jente med blondt hår (ikke silhuett).	En samling av mulige kontaktpersoner (siste klipp)	Gutt med mørkt hår.	Overgriperen fra forrige klynge, kun synlig fra skulderen og ned.	Jente med rødt hår.		Gutt med blå lue.		Mørkhudet gutt.		<p>Flere karakterer kan vise til mangfold.</p> <p>Enkeltindividene og samhold får i denne klyngen langt større fokus enn i forrige klynge der karakterene primært brukes for å uttrykke handling og fenomener.</p> <p>Overgriperen fra forrige klynge er kun synlig i siste klipp fra skulderen og ned. Til forskjell fra opplærende klynge flyttes fokuset fra å gi overgriperen et ansikt til jenta som bærer på en vanskelig hemmelighet.</p>
Barnekarakterer	Voksenkarakterer													
Hovedfokus på jente med blondt hår (ikke silhuett).	En samling av mulige kontaktpersoner (siste klipp)													
Gutt med mørkt hår.	Overgriperen fra forrige klynge, kun synlig fra skulderen og ned.													
Jente med rødt hår.														
Gutt med blå lue.														
Mørkhudet gutt.														
Farger.	Klippene i meningsklyngen benytter mange farger.	Kan redusere følelser av alvor og frykt.												
Lang avslutningsscene.	Klippet viser hvordan karakteren endrer ansiktsuttrykk i samme sekvens uten bruk av verbaltekst som underbygger dette.	Klippet viser barnets følelser knyttet til situasjonen hun står i. Samtidig gir klippet håp om at denne situasjonen kan og skal endres med hjelp av en trygg voksenperson.												
Musikk.	Fiolin, fingerspill på gitar.	Musikken kan brukes til å redusere følelser av redsel rundt hendelser som kan virke skumle.												
Lydeffekter.	Bruk av maracas når karakteren til høyre i klipp 3.1 rister på hodet.	Understreker karakterens avslag på nærkontakt.												

Semiotisk mediering av metafunksjoner og sentrale prosesser

Fokuset i klyngen er rettet mot diversitet og normalisering av barns varierende nysgjerrighet over egen kropp. Dette realiseres i all hovedsak ved bruk av mange bikarakterer, spesielt i klipp 3.1 der karakterer med ulik etnisitet og preferanser blir presentert, og der verbalteksten uttrykker at mennesker er ulike i hvorvidt de ønsker nærkontakt med andre. Samtidig presiseres viktigheten av å si ifra til en trygg voksenperson dersom man har blitt utsatt for seksuelle overgrep, og at barn ikke skal gi seg før de har fått hjelp. Dette vises blant annet i klipp 7.1 og 7.2 ved at avsenderen zoomer inn på hovedkarakteren og viser hennes indre reaksjoner. Klyngen realiserer derfor i hovedsak både mentale og atferdsmessige prosesser, uttrykt både ved hjelp av verbaltekst og visuelle representasjoner.

Mellompersonlig metafunksjon realiseres ved bruk av karakterer som både kan fungere forbilledlig og som tar hensyn til et mangfoldig publikum. Avsenderen spiller på et bredt spekter av identitetsmarkører som for eksempel alder, hudfarge, interesser og ulike personlighetstrekk. Dette kan bidra til at seere av episoden kan kjenne seg igjen i noen av karakterene. Det kan samtidig øke deres forståelse for andre barn. Klippene i episoden er relativt korte med unntak av klipp 7.2 som har en varighet på 15 sekunder. Her presiserer avsenderen hvor viktig det er å fortelle om vonde erfaringer til trygge voksenpersoner. Ettersom dette klippet er lengre enn de foregående, blir samtidig et av formålet med episoden å understreke at barn ikke skal stå alene i sine opplevelser og at det finnes hjelp til å håndtere vonde situasjoner. Her brukes også nærbilde av én av karakterene som ser direkte inn i kameraet og som slik etablerer kontakt med mottakeren. Ideasjonell metafunksjon realiseres gjennom eksistensielle prosesser: Produsentene ønsker å fortelle og forklare mottakerne hva som er lov og ikke lov, og viser til fenomener i verden som eksisterer og som kan være tilfelle for en gruppe av dem som ser på. Tekstuell metafunksjon realiseres på samme måte som i forrige klynge ved gjennomgående bruk av bakgrunnsmusikk, farger og ved å bruke samme karakter innledningsvis og avslutningsvis i episoden.

5. Diskusjon

I analysekapittelet har jeg undersøkt hvilke semiotiske ressurser avsenderne har anvendt i to episoder hentet fra NRK Skole og NRK Super. I dette kapittelet skal jeg sammenligne episodene med blikk på funksjonene som har dannet utgangspunktet for klyngeinndelingen og som realiseres ulikt. Det vil blant annet være interessant å se på hvilke tenkte mottakere som konstrueres av filmenes innhold og fokusområder, og hvilke potensielle konsekvenser jeg kan lese ut fra episodenes konstruksjon. Som jeg var inne på i kapittel 3, vil det være problematisk å trekke generaliserte slutninger basert på materialet i analysen. Dette skyldes først og fremst et lite utvalg noe jeg har ansett som nødvendig for å ha mulighet til å komme dypt nok i de multimodale og kontekstuelle aspektene ved episodene.

5.1 Språklige veier

Felles for filmene er at de har et tydelig opplysningsorientert formål. Episodene er i sitt format bærere av assosiasjoner til fiktive univers ved at avsenderne blant annet bruker sterke farger, leken bakgrunnsmusikk, lydeffekter og animerte karakterer. De presenterer likevel tematikk som er sterkt forankret i en virkelig verden. Opplærende funksjon har derfor en markert posisjon i begge episoder, selv om den realiseres ulikt. I «Hva er en tanke?» er den opplærende klyngen stort sett strippet for avansert språkbruk: Avsenderen forenkler tematikken ved å kommunisere i klartekst og verbalteksten og animasjonene har en utfyllende effekt på hverandre; bilder og monolog viser altså i stor grad til det samme meningsinnholdet. Det eksisterer imidlertid enkelte ord som avsenderen tilsynelatende tar for gitt at mottakeren forstår. Et eksempel på dette finner jeg i formuleringen «Tankene dine hjelper deg å bearbeide det du opplever» (Bakmann et al., 2019). I animasjonen ser vi ryggen til hovedkarakteren idet han går ut døra og til solskinnet utenfor. Samspillet mellom bilde og animasjon har ingen umiddelbar korrespondanse med mindre man tolker scenen dithen at bearbeiding av indre opplevelser gir grobunn for en lysere mental tilværelse. Spørsmålet blir deretter hvorvidt en slik fortolkning kan forventes av en ung mottaker.

Som jeg har vært innom i kapittel 4 bærer de språklige klyngene samtidig preg av å være opplærende. Jeg har valgt å gjøre et skille basert på avsendernes språkbruk og hvordan begrepsavklaringene realiseres. Avsenderen i «Hva er en tanke?» benytter atferdsmessige prosesser i animasjonene for å forklare mentale tilstander materielt. Dette foregår blant annet gjennom sammenligninger mellom fysiske og mentale fenomener som bidrar til at

avsenderen kan beholde metaforiske begreper uten at det nødvendigvis går negativt utover læringsutbyttet. Dette uttrykkes spesielt i klippet som forklarer hva som ligger innbakt i begrepet *forestilling* i overført betydning.

I «Kroppen er din» velger avsenderen en litt annen løsning. Her blir det konstruert nye begreper som bygges opp av sammensetninger mellom enkeltord mottakeren kjenner til fra før av, som for eksempel når de viser til overgrep ved å omtale det som voksne som leker *tissenleker* med barn. Som jeg har vært inne på i analysen, unngår produsentene å bruke avanserte nominaliseringer. En nominalisering vil som nevnt si når en prosess eller handling gjøres om til et substantiv (Maagerø, 2006, s. 65). Dette kan tjene til to formål: For det første etablerer avsenderen et ordforråd som mottakeren umiddelbart kan forstå og foretar dermed en helgardering for å unngå misforståelser i kommunikasjonen. For det andre er det gjerne slik at bruk av substantivform fjerner fokus fra den som utfører handlingen ved at det løfter en konkret handling opp til noe mer abstrakt (Skovholt & Veum, 2014, s. 61). I mange sammenhenger kan det for eksempel tenkes at det er enklere for et offer å snakke om *et overgrep* enn å skulle forklare konkret hva det er man har blitt utsatt for. Problemet med bruk av verbalsubstantiv er imidlertid at det skjuler agens ettersom generelle prinsipper blir overordnet individuelle ansvarsforhold og relasjoner (Skovholt & Veum, 2014, s. 61-62). I en offentlig diskurs er det gjerne fokuset på *handlingen* og ikke *den handlede* som råder. Når man skal lære barn hva et overgrep faktisk betyr er det imidlertid viktig å skape et ordforråd som ikke skjuler agens. I øyeblikket man skreller språket for alle abstrakte lag og retter fokuset mot den konkrete handlingen, kan det samtidig bli enklere å etablere en dialog på tvers av referansegrunnlag. Utpakkingen av vanskelige begreper gjør at episoden kan fungere som et dialogisk verktøy for voksenpersoner som skal samtale med barn om seksuelle overgrep. Verbalteksten og animasjonene fungerer utdypende på hverandre enkelte steder i klyngen ettersom overstemmen forklarer generelle fenomener samtidig som at mimikken i ansiktene på karakterene viser hvilke sinnsstemninger som kan nedstamme fra de samme fenomenene. Avsenderen i «Kroppen er din» velger altså et forenklet begrepsapparat i, men kan sikre en mer inngående forståelse av usagte begreper ved bruk av atferdsmessige prosesser som realiseres visuelt.

5.2 Tematikk avgjør funksjonenes plass

De ulike kommunikative fremgangsmåtene kan dels begrunnes i at den tenkte aldersgruppen varierer. Maagerø peker blant annet på at nominaliseringer blir et økende fenomen i lærebøker jo eldre barna blir og at de slik gradvis trenes opp til den voksne måten å kommunisere på (Maagerø, 2006, s. 69). Det kan også begrunnes i det tematiske innholdet som danner rammeverket for episodene. «Kroppen er din» er naturligvis mer alvorstung i sin tematikk og det blir derfor avgjørende at produsentene kommuniserer på en måte som ikke gir rom for misforståelser eller forvirring. Handlingen i «Hva er en tanke?» er knyttet til perspektiver om livsmestring, og tematikken vil derfor kanskje ikke oppleves som like alvorstung. Derfor kan avsenderen i større grad eksperimentere med begreper og ordvalg uten at konsekvensene av misforståelser oppleves som umiddelbart graverende. Ulik grad av alvor i filmene gir samtidig utslag i hvilke funksjoner som blir gitt størst plass. De opplærende klyngene er mer markerte i «Hva er en tanke?» og avsenderen bruker store deler av plassen til å opplyse mottakeren om prosesser knyttet til livsmestring for å pakke ut begrepet. Dette resulterer også i at relasjonelle aspekter ved presentasjonen blir redusert og uttrykkes primært mot slutten av episoden der barn som opplever at mørke tanker tar overhånd blir gitt en oppfordring om å oppsøke hjelp. Selv utnyttelsen av blikkontakt som i seg selv har en sterk relasjonell funksjon, tjener til ulike formål i episodene: I «Hva er en tanke?» benyttes blikkontakt først og fremst til å opprettholde fokus og til å etablere en relasjon til et faktisk menneske som kan representere en underviser. I «Hva er en tanke»? leses manus opp uten et synlig menneske og anvendelsen av blikkontakt utnyttes primært i klipp 7.2, men da for å skape en relasjon til en karakter som i sterkere grad samsvarer med målgruppa.

I «Hva er en tanke?» uteblir relasjonelle aspekter selv i sekvenser som krever ivaretagelse av mottakeren. Et eksempel finner jeg i klipp 6.4: I stedet for å gå i dybden av *hva* eller *hvem* som kan forårsake vonde tanker, presenterer avsenderen livsmestring som et selvstendig indre arbeid. Dette blir ytterligere vist ved at handlingen løper gjennom én karakter. Et av problemene med denne fremstillingen er som nevnt at menneskers følelsesliv forenkles. Etersom episoden potensielt når ut til mange barn og unge, kan en slik fremstilling øke følelser av skam og utilstrekkelighet hos de barna som av diverse grunner sliter med vonde tanker. Dette problemet kunne vært unngått dersom den relasjonelle funksjonen hadde fått en større, eventuelt mer utdypende, plass i episoden. På den måten ville man tatt høyde for

diversiteten i seernes livssituasjon og ulike erfaringer, og på den måten etablert en tydeligere balanse mellom opplæring og emosjonell ivaretagelse.

Man kan riktignok argumentere for at tematikken i «Kroppen er din» krever et større fokus på ivaretagelse av seerne. Selv om episoden har en tydelig opplærende funksjon, virker det som at det primære formålet er å oppfordre barn til å henvende seg til trygge voksne dersom de er utsatt for seksuelle overgrep. Den opplærende klyngen underbygger dette formålet ved at barn opplyses om hva et seksuelt overgrep egentlig betyr og innebærer, og ved at de konstruerte begrepene gir dem en mulighet til å uttrykke sine erfaringer. Til forskjell fra «Hva er en tanke?» integreres den relasjonelle funksjonen i flere sekvenser underveis i episoden, noe som generelt vil være viktig når relasjonen mellom avsender og mottaker foregår på avstand og uten muligheter for umiddelbare tilpasninger. Den relasjonelle funksjonen presenteres eksplisitt gjennom verbalteksten og implisitt ved å vise flere karakterer med ulike identitetsmarkører.

5.3 Karakterenes rolle for hvilke mottakere som konstrueres

Gjennom analysene av de to episodene har det vært interessant å undersøke hvilken rolle karakterene spiller for hvilke tenkte mottakere som konstrueres. I «Hva er en tanke?» møter vi som nevnt én karakter som handlingen løper gjennom. Dette bidrar til å legge fokus på livsmestring som et selvstendig arbeid, men kan samtidig svekke ivaretagelsen av seerne ettersom det ikke kommer tydelig frem at mennesker fungerer forskjellig fra hverandre. Karakteren i episoden korresponderer riktignok med aldersgruppen serien er beregnet på, men benyttes først og fremst til å gi visuelle forklaringer på begrepene som brukes i episoden og fungerer derfor i liten grad representativ for en sammensatt målgruppe. I tillegg fremstår karakteren som lite kompleks: Han gråter når været er grått, ler når solen står opp og møter ingen synlige utfordringer med å prioritere «lyse tanker». Dette kan være problematisk for seere som – bevisst eller ubevisst – søker å kjenne seg igjen i hovedpersonen.

I episoden konstrueres det en mottaker som selvstendig mestrer å skille mellom årsaker til negativ tankeutvikling og som derfra mestrer å ta et selvstendig valg om hvorvidt ekstern hjelp er nødvendig. Eventuelt konstruerer episoden en mottaker med naturlige svingninger i tanke- og følelsesmønstre som havner innenfor hva man kan kalle et normalområde. Problemet oppstår imidlertid når det med stor sannsynlighet vil finnes mottakere som ikke

har de nødvendige forutsetningene for å overveie disse hensynene på egenhånd, og spørsmålet blir deretter om det er forsvarlig å forvente en slik nyansering av en så ung målgruppe. Én av konsekvensene kan som nevnt bli at barn som har legitime og – i visse tilfeller – alvorlige grunner for å leve med vonde tanker får inntrykk av at det både er normalt og at det kan eller bør håndteres på egenhånd. Her kan man argumentere for at det vil være nødvendig med et ekstra ledd mellom avsender og mottaker som har muligheter for en mer direkte kontakt med seerne ettersom dette hensynet i stor grad uteblir i filmen.

Dette aspektet ved episoden skiller seg fra «Kroppen er din». Her kan man argumentere for at filmen selvstendig mestrer å implementere nødvendige hensyn og at den i kraft av seg selv kan fungere som en kilde til både økt og nyansert kunnskap. Episoden kan samtidig fungere som et samtaleverktøy som reduserer den språklige avstanden mellom barn og voksne. Denne tolkningen styrkes i analysene, ettersom produsentene konstruerer begreper som både fungerer forståelig for barna og som parallelt kan gi voksne innsikt i hvordan man berører og bearbeider tematikken i samtale med barn. Episoden fungerer alene som et viktig redskap som ikke nødvendigvis krever et mellomledd for å unngå fallgruvene jeg har vært inne på til nå. Dette knytter jeg i stor grad til at den relasjonelle funksjonen er mer markert i «Kroppen er din». Her benyttes også et bredere persongalleri som tar hensyn til flere og ulike mottakere. Karakterer av ulikt kjønn, etnisitet og personlighetstrekk gis plass i de fleste scener og fungerer både forbilledlig, og som identitetsbærere for en sammensatt målgruppe.

6. Konklusjon

Vi lever i en tid som blant annet er preget av et tydelig fokus på enkeltindividet og dets mentale mekanismer. Som deltakere i et informasjonssamfunn er vi omgitt av tekster som gjennom digitaliseringen finnes i mange varianter og på mange plattformer. Dette setter samtidig en rekke krav for hvordan vi forholder oss til informasjonen som eksisterer, og den krever implisitt at vi utvikler og viderefører ferdigheter i å skille pålitelige og nyanserte tekster fra upålitelige fremstillinger. Denne avhandlingen oppstod i kjølevannet av min nysgjerrighet på NRK som kunnskapsformidlere til en ung målgruppe. Dette på bakgrunn av at NRK som medium står sterkt forankret i norsk kultur og fordi NRK som institusjonell aktør er ansett for å gi pålitelige bidrag av både informasjon og underholdning. Samtidig når de ut til et stort publikum ettersom tekstene de produserer eksisterer i mange former og på mange plattformer. I dette kapittelet vil jeg presentere noen avsluttende perspektiver basert på funnene som har nedstammet fra analysene i kapittel 4 og diskusjonen i kapittel 5.

For det første har jeg funnet at funksjonene har blitt tildelt ulik prioritet og ulik grad av hyppighet i de to episodene. I «Kroppen er din» er relasjonell funksjon i større grad tilstede og gjennomgående i episoden. Dette kan være et bidragende element som forminsker avstanden mellom avsender og mottaker til tross for at kommunikasjonen er konstruert og uten muligheter for umiddelbar og individuell tilpasning. Jeg argumenterer for at dette spiller inn på hvorvidt episoden kan fungere selvstendig uten at det er nødvendig med et kyndig mellomledd som kan fortolke, tilpasse og utbrodere tematikken som presenteres. Realiseringen av relasjonell funksjon kan altså være avgjørende for hvorvidt det er hensiktsmessig eller forsvarlig at barn og unge ser informasjonsfilmer av denne typen på egenhånd.

Mitt andre funn beveger seg mot filmenes begrepshåndtering. Her har jeg funnet at «Kroppen er din» som har den yngste, tenkte målgruppen konstruerer begreper som spiller på ord det er rimelig å anta at barn har kjennskap til fra før av. Ved å stryke avanserte nominaliseringer til fordel for enklere begreper unngår avsenderen forvirring samtidig som at fokuset på *hvem* som overgriper blir presentert. Produsentene foretar dermed en tydelig ansvarsfordeling: Den som forårsaker vonde opplevelser for barnet blir satt i fokus, mens barnets oppgave er å formidle dette til trygge voksenpersoner som kan hjelpe det ut av en vond situasjon. I «Hva er en tanke?» som har den eldste, tenkte målgruppen byttes ikke begreper ut til fordel for

forenklede fremstillinger, men beholdes og forklares visuelt. En slik håndtering kan bidra til å øke mottakerens begrepsforståelse, særlig fordi animasjonene aktivt benyttes til å pakke ut begrepene. Jeg argumenterer derfor for at grad av alvor og målgruppes alder kan påvirke avsenderes begrephåndtering.

Til sist har jeg funnet at persongalleriet som inkluderes i episodene kan ha påvirkning på hvorvidt filmene mestrer å ivareta et mangfoldig publikum. Jo flere karakterer som benyttes og viser til mennesker med ulikt utseende og indre egenskaper, jo flere kan kjenne seg igjen i og føle seg inkludert i den overordnede tematiske fremstillingen. Hovedkarakteren i «Hva er en tanke?» har tilsynelatende som formål å vise innholdet i verbalteksten. Mitt argument blir videre at dette kan være en fruktbar og hensiktsmessig utnyttelse av en animert karakter *dersom* hovedformålet med filmen er å øke mottakerens kunnskap om et tema med dets tilhørende begreper. Jeg argumenterer samtidig for at et snevert persongalleri kan bidra til å øke avstanden mellom avsender og mottaker når filmen omhandler menneskers indre opplevelsesverden, særlig når det ikke er utenkelig at episoder av denne typen kan være mange barn og unges første møte kompleks tematikk.

Formålet med oppgaven var å undersøke på hvilke måter NRK kommuniserer multimodalt om vanskelige temaer for barn og unge. Problemstillingen og valg av materiale har gjort det problematisk å trekke absolutte slutninger, men de har samtidig gitt meg gode muligheter til å foreta nære og dyptgående analyser. Jeg håper derfor at avhandlingen har bidratt til å gi en tydeligere forståelse av hvordan informasjonsvideoer til barn kan være konstruert og hvordan meningsskapning kan realiseres ulikt gjennom forskjellig anvendelse av semiotiske ressurser. Videre ønsker jeg at min funksjonsbaserte klyngeinndeling har gjort det mulig å kategorisere filmenes ulike bestanddeler på en måte som kan kaste lys over viktige tolknings- og forståelsesperspektiver. De tenkte mottakerne befinner seg i en sårbar alder og deres diversitet i livssituasjon vil følgelig påvirke hvordan tematikken og fremstillingen av den erfares. Jeg håper derfor at en funksjonsrettet klyngeinndeling kan være relevant å applisere på fremtidige filmer av samme kaliber, slik at det er mulig å artikulere hvordan de kan virke inn på henholdsvis meningsinnhold, kommunikasjon, formål og eventuell mottakelse. Ved en annen anledning ville det vært interessant å undersøke hvordan filmer av denne typen oppleves og tolkes av ulike grupper mottakere. Dette kunne for eksempel vært gjort ved rene resepsjonsanalyser, eller ved å gjennomføre analyser med basis i fokusgrupper.

7. Litteratur

- Bakmann, A. S. M., Svalheim, A-K., Skavern, J & Jahr, A. L. (Manusforfatter) & T. Vad Funderud Flaaten & M. Vad Flaaten (Regissør). (2019). Hva er en tanke? [Episode fra TV-serie]. I S. Joakim (Produsent), *Kort fortalt*. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/kort-fortalt-livsmestring/sesong/1/episode/2/avspiller>
- Baldy, A. & Thibault, P. J. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis: A multimedia toolkit and coursebook with associated on-line course*. London: Equinox.
- Berge, K. L. (1998). Å skape mening med språk: Om Michael Halliday og hans elevers sosialesemiotikk. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk: En samling artikler av M. A. K. Halliday, R. Hasan og J. R. Martin* (s. 17-32). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag.
- Burgess, M. Ø. (2015). *Fra novelle til film: Elevproduserte tekster på 9. trinn* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Docker, V. G. (2019, 10. april). Tårnåsen-regissør vant Emmy. *Oppegård avis*. Hentet fra <https://www.oavis.no/artikler/kultur-tarnasen-regissor-vant-emmy/462746>
- Engelstad, A. & Tønnessen, E. S. (2011). *Film: En innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grue, J. (2015). *Teori i praksis: Analysestrategier i akademisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C.M.I.M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. (3. utg.). London: Arnold.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

- Kress, G. (2014). What is mode?. I C. Jewitt (Red.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (s. 60-76). London og New York: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Hodder Education.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. (2. utg.). New York: Routledge.
- Ledin, P. & Machin, D. (2018). *Doing visual analysis: From theory to practice*. London: Sage Publications.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Løvland, A. (2006). Sammensatte fagtekster – en multimodal utfordring? I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag* (s. 109-124). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar: Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. *Viden om Læsning*, (7), 1-5.
Hentet fra <https://videnomlaesning.dk/media/1607/anne-lovland.pdf>
- Maagerø, E. (1998). Hallidays funksjonelle grammatikk: En presentasjon. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk: En samling artikler av M. A. K. Halliday, R. Hasan og J. R. Martin* (s. 33-63). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (2006). Om å lese på setningsnivået. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag* (s. 65-86). Oslo: Universitetsforlaget.

- Müller, M. & Kühle-Hansen, S. (Manusforfatter) & M. Müller & T. Jacobsen (Regissør). (2017). Kroppen er din [Episode fra TV-serie]. I J. Trond & B. J. Ilze (Produsent), *Kroppen min eier jeg*. Hentet fra <https://nrksuper.no/serie/overgrep/MSUE10003117/sesong-5/episode-2>
- Reite, G. N. (2019, 13. november). NRKs «Livsmestring» har bismak. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/nrks-livsmestring-har-bismak/71804799>
- Rossen, E. (2019, 8. november). Informasjonssamfunn. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/informasjonsamfunn>
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse: Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Språkrådet (2020). Forestilling. *Bokmålsordboka*. Hentet fra <https://ordbok.uib.no/forestilling>
- Svennevig, J. (2001). Abduction as a methodological approach to the study of spoken interaction. *Norskraft*, 103, 1–22. Hentet fra http://folk.uio.no/janengh/Norskraft/NORskrift103_tekst.pdf
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Tønnessen, E. S. (2010). Forord. I E. S. Tønnessen (Red.), *Sammensatte tekster: Barns tekstpraksis* (s. 7). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2010). Tekstpraksis i bevegelse. I E. S. Tønnessen (Red.), *Sammensatte tekster: Barns tekstpraksis* (s. 10-23). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2010). Tekstforståelse fra bok og film. I E. S. Tønnessen (Red.), *Sammensatte tekster: Barns tekstpraksis* (s. 117-138). Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del: Folkehelse og livsmestring*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

Vagle, W. (1995). Kritisk tekstanalyse. I J. Svennevig, M. Sandvik, W. Vagle (Red.), *Tilnærminger til tekst: Modeller for språklig tekstanalyse* (s. 123-235). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. Oxfordshire: Routledge.