

Norges viktigste bamse

En sosialsemiotisk multimodal analyse av brannvernkommunikasjon
i barnehager

SEVERINE JARNES

VEILEDER

Elise Seip Tønnessen

Universitetet i Agder, 2019

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Master

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en sosialemiotisk multimodal analyse av materiell som blir benyttet i brannvernopplæringen i norske barnehager. I 2009 satte Stortinget som mål at færre branner skal forekomme og at færre mennesker skal omkomme i brann. For å nå målsettingen ble det utarbeidet en samlet nasjonal innsats fra alle aktører som jobber med brannsikkerhet og kommunikasjon. Som del av informasjons- og kommunikasjonstiltak ble Bjørnisprosjektet valgt som den nye nasjonale satsingen på brannforebyggende kommunikasjon rettet mot barn, med målsetting om å lage verdens beste brannvernopplæring for barnehagebarn.

Opplæringsmaterialet som ble produsert i forbindelse med Bjørnisprosjektet, ble for første gang tatt i bruk i norske barnehager høsten 2018. Materialet har som formål å kommunisere til ansatte i barnehagen, barn og foreldre. I tillegg er besteforeldre en sekundærmålgruppe. I denne oppgaven undersøker jeg hvordan materialet som er benyttet i brannvernopplæringen kan formidle brannvern til flere målgrupper samtidig. Materialet blir studert i en sosialemiotisk multimodal analyse, strukturert etter Hallidays tre metafunksjoner. Ettersom brannvernopplæringen i barnehagene er en del av en lengre kommunikasjonsprosess med flere ledd, settes det i perspektiv av kommunikasjonsteori.

Resultatet av analysen viser blant annet hvordan materialet benytter ulike mellompersonlige ressurser for å oppnå en personlig relasjon til hver enkelt målgruppe, som kan bidra til å oppfordre målgruppen til videreformidling av budskapet. Brann kan være et skummelt tema, og kanskje spesielt for barn. Analysen viser også hvordan budskapet kan kommuniseres til barn på en måte som får frem essensen av brannvern, samtidig som det presenteres på en passende måte for den unge målgruppen. I materialet har dette blitt gjort via blant annet bruk av gjennomgangsfiguren Bjørnis, en figur som både fenger barn og fungerer som rekontesktualisering av brannverntemaet.

Abstract

This study is a social semiotic multimodal analysis of material used for fire safety education in Norwegian kindergartens. In 2009 the Norwegian Parliament decided to aim towards a goal of fewer occurrences of fires, and fewer people being the victims of fire related incidents. To reach these goals, they established a collective national effort for all associates working within the field of fire safety and communication. As a part of the information and communication side of the strategy, the Bjørnis project was chosen as the new national main resource for fire preventing communication towards children. The aim was to create the world's most effective fire safety education for kindergarteners.

Several objects and learning materials profiling the Bjørnis figure was produced in relation to the project, and the materials was applied to fire education in kindergartens for the first time in 2018. The purpose of the materials was to communicate towards the children, the kindergarten teachers, and the parents. In addition, the materials were aimed towards grandparents as a secondary target group. This study explores how the learning materials is currently being used in kindergartens, and the materials ability to communicate towards multiple target groups simultaneously. The learning materials are studied through a social semiotic multimodal analysis, structured after Halliday's three metafunctions. As the fire safety education in kindergartens is part of an extensive communication process, communication theory is applied to clarify the communicative situation.

The results of this study clarifies how the Bjørnis learning resources is applying interpersonal resources to achieve a personal connection towards each of the target groups. This can further contribute to encouraging the target groups to redistribute the message. Fire can be a scary topic, especially for children. This study also exemplifies how the message of fire safety can be communicated towards children in a way that captures the essence of fire safety, while simultaneously being presented through an approach suitable for the youngest target group. Through the learning materials, this is partly done by the character Bjørnis, a character that easily captivate children and operates as a recontextualization of the fire safety theme.

Forord

Denne oppgaven er skrevet som avsluttende del i studiet samfunnskommunikasjon ved Universitetet i Agder. Prosessen med å skrive denne oppgaven har vært lærerik på så mange måter, men læring er noe som ikke skjer av seg selv. Det har krevd hardt arbeid og viljestyrke for å få oppgaven i mål. Gode innspill, ideer og motiverende ord fra flere kloke hoder har bidratt til at denne oppgaven ble til, det er derfor på sin plass at jeg utdeler en takk til de gode hjelperne jeg har hatt med på veien.

Først av alt vil jeg takke min dyktige veileder ved Universitetet i Agder, Elise Seip Tønnessen. Samme hvor håpløse ting til tider har følt, har jeg alltid forlatt kontoret ditt med ny giv og motivasjon for videre arbeid. Takk for alle gode samtaler og faglige påfyll du har gitt meg gjennom denne tiden.

Jeg vil utrette en takk til Norsk brannvernforening, for en spennende praksisperiode som også skulle vise seg å være inspirasjonskilde til masteroppgaven. Og takk til Håvard Kleppe, som har vært til stor hjelp og besvart alle mine spørsmål til prosjektet underveis.

Jeg har også hatt æren av å dele denne reisen med mine medstudenter og forelesere på samfunnskommunikasjon. Takk for alle faglige samtaler, motiverende ord og lunsjpauser i kantina som gjorde arbeidsdagene litt mer overkommelig. Jeg kommer til å savne dere, og både det faglige og det sosiale miljøet vi har hatt sammen.

Ålesund, høsten 2019

Severine Jarnes

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	3
1.1 Bakgrunn og aktualitet.....	3
1.2 Bjørnisprosjektet	3
1.3 Problemstilling og Avgrensning	4
1.4 Teori og metode	4
1.5 Oppgavens struktur	5
2.0 Teori	6
2.1 Sosialesemiotikk.....	6
2.2 Metafunksjoner	8
2.3 Multimodalitet	9
2.3.1 Multimodale tekster	9
2.3.2 Konseptet modalitet	10
2.4 Visuelle og verbalspråklige ressurser	11
2.4.1 Denotasjon og konnotasjon	11
2.4.2 Prosesstyper	12
2.4.3 Språk og bildehandlinger	14
2.5 Andre visuelle ressurser	15
2.5.1 Bildeutsnitt	15
2.5.2 Perspektiv og vinkel	15
2.5.3 Typografi & Layout	16
2.5.4 Form og farge	19
2.6 Kommunikasjonsteori	20
2.6.1 Informasjonsoverføring og budskapsformidling.....	20
2.6.2 Interaksjon og samferdsel.....	21
2.6.3 Tostegshypotesen	22
2.7. Interesser, kommunikasjon og læring	24
2.7.1 Rekontekstualisering.....	25
2.7.2 Transformasjon og transformativt engasjement.....	26
2.7.3 Kritikk	26
2.8 Oppsummering	27
3.0 Metode	28
3.1 Tilnærming til valg av metode	28
3.2 Materialet	28
3.3 Kvalitativ forskning	29
3.3.1 Tekstanalyse som metode	30
3.3.2 Analysestrukturen	31
3.4 Kommunikasjon.....	32
3.5 Kvalitet i forskningsdesign.....	34
3.6 Metodiske endringer.....	35

4.0 Analyse	36
4.1 Bjørnis, logo og fysiske elementer	36
4.1.1 Tekstuell metafunksjon.....	37
4.1.2 Ideasjonell metafunksjon.....	38
4.1.3 Mellompersonlig metafunksjon	39
4.1.4 Bamse og ryggsekk.....	40
4.1.5 Oppsummering	42
4.2 Flipover	42
Flipover del 1. Sidene for barna	44
4.2.1 Tekstuell metafunksjon.....	44
4.2.2 Ideasjonell metafunksjon.....	48
4.2.3 Mellompersonlig metafunksjon	52
Flipover del 2. Sidene for pedagogen	54
4.2.4 Tekstuell metafunksjon.....	54
4.2.5 Ideasjonell metafunksjon.....	59
4.2.6 Mellompersonlig metafunksjon	61
4.2.7 Oppsummering av analyse av flipover	62
4.3 Brannvern boka.....	63
Brannvern boka del 1. Informativ side	65
4.3.1 Tekstuell metafunksjon.....	65
4.3.2 Ideasjonell metafunksjon.....	66
4.3.3 Mellompersonlig metafunksjon	67
Brannvern boka del 2. Aktivitetsbasert side	69
4.3.4 Tekstuell metafunksjon.....	69
4.3.5 Ideasjonell metafunksjon.....	71
4.3.6 Mellompersonlig metafunksjon	73
4.3.7 Oppsummering	74
5. Oppsummering og avslutning	76
5.1 Kommunikasjonsprosessens første ledd	76
5.2 Kommunikasjonsprosessens andre ledd	77
5.3 Kommunikasjonsprosessens tredje ledd	78
5.4 Refleksjoner	79
Litteraturliste.....	81
Andre kilder	83

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn og aktualitet

Regjeringen har målrettet satsing på forebyggende arbeid som hovedstrategi for å forhindre og redusere konsekvensen av branner (St. meld. nr.35, 2008-2009). I 2012 fikk DSB i oppdrag å utforme en nasjonal strategi for informasjon og holdningsskapende arbeid i St. meld. nr.35, (Justis- og politidepartementet 2008–2009). Resultatet ble den nasjonale kommunikasjonsstrategien for brannsikkerhet 2013–2020, som legger føringer og anbefalinger innen brannforebyggende arbeid frem mot 2020. Dette ble gjort på grunnlag av blant annet en økende befolkningsvekst, og et behov for et mer effektivt og samordnet informasjonsarbeid. Den nasjonale kommunikasjonsstrategien angir videreformidlere som en av kanalene for å spre informasjon til risiko- og målgrupper. Eksempler på dette er eldre med nedsatt funksjonsevne som nås gjennom hjemmetjeneste eller pårørende, og trossamfunn gjennom religiøse ledere. Barn i barnehagealder blir definert som den letteste gruppen å nå, og at foreldre kan nås gjennom barn og unge som får opplæring i skole og barnehage. I dette prosjektet skal jeg se på materialet som blir benyttet for brannvernopplæringen i barnehager.

1.2 Bjørnisprosjektet

Brannbamsen Bjørnis ble valgt som nasjonal satsing på brannforebyggende kommunikasjon rettet mot barn, med mål om å lage verdens beste brannvernopplæring for barnehagebarn. Brannbamsen startet som en trøstebamse for barn som har vært utsatt for brann og ulykker, men har etter hvert vokst til å bli et større og mer omfattende prosjekt. I dag drives prosjektet av Norsk brannvernforening sammen med Trøndelag brann- og redningstjeneste og rundt 100 andre brannstasjoner rundt om i landet. Bjørnisprosjektet kan også sees som en del av arbeidet mot en samstemt kommunikasjon mellom de ulike instansene som arbeider med brannvern. Prosjektet har blant annet ført med seg et nytt pedagogisk opplegg for brannvernopplæring i barnehagen. Bjørnis ble en god bekjent av meg da jeg var praktikant i Brannvernforening høsten 2018, på samme tid som det pedagogiske opplegget for første gang ble tatt i bruk i barnehagene. I tillegg til å lære barna om brannsikkerhet, har det opplegget som formål å bruke barn som videreformidlere av brannvernbudskapet til sine foresatte. Opplæringsmaterialet som alle barnehagene får tilsendt består av en flipover som kan benyttes i undervisningen. Flipoveren tar for seg ti ulike brannverntemaer. Temaene er fordelt på to sider, hvor barna ser den ene siden, og den som underviser barna ser den andre. I tillegg finnes en brannvernbok, en bamse og en ryggsekk som barnehagene kan bestille. Dette

materiale har som formål at barna skal låne det med seg hjem til foreldrene. Målsettingen med brannvern boka er at foreldrene skal sjekke brannsikkerheten i hjemmet sammen med barna.

1.3 Problemstilling og Avgrensning

Det er mange kommunikative aspekter ved materialet som kan være interessante å undersøke, men for å avgrense oppgaven ønsker jeg å studere meningsskapingen i kommunikasjonen av brannforebyggende tiltak. Ved å ta utgangspunkt i materialet benyttet i brannvernopplæringen, med grunnlag i kommunikasjonsstrategien for brannsikkerhet 2013-2020, har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan kommunisere brannvern til flere målgrupper? En sosiosemiotisk analyse av multimodal brannvernkommunikasjon.

Videre har jeg definert tre forskningsspørsmål som konkretiserer hva jeg ser etter i analysen av materialet.

1. Hvordan kommer de tre metafunksjonene til uttrykk i teksten?
2. Hvordan er budskapet rekontekstualisert for å formidle brannvern til barn?
3. Hvordan kan teksten oppfordre til videreformidling?

Hovedmålet for oppgaven å undersøke hvordan materialet kan skape mening for de ulike målgruppene. Videre ønsker jeg å undersøke hvordan dette kan bidra til den videreformidlingen som er definert i kommunikasjonsstrategien som er nevnt i innledende avsnitt. Oppgaven er avgrenset til å kun undersøke opplæringsmaterialet som består av en flipover, en brannvern bok, en ryggsekk og en bamse. Videre har jeg avgrenset analysen til å omfatte den meningsskapingen som materialet har potensiale til å kommunisere i kontekst av bruk i barnehagen og i hjemmet.

1.4 Teori og metode

Studiet er gjennomført kvalitativt, ved bruk av en sosiosemiotisk multimodal analyse. Analysen søker å finne tekstens meningspotensialer, ved å kartlegge materialets innhold, og se på hva som kommer til uttrykk i teksten og hvordan. I barnehagekonteksten er andre elementer enn verbaltekst vel så viktige, analysen vil derfor vektlegge helheten av meningsskapende elementer, som også inkluderer bilder, illustrasjoner og andre visuelle

elementer. Sosialsemiotikken og multimodalitet står derfor sentralt i oppgavens kjerne. Som det fremkommer innledningsvis i bakgrunnen for oppgaven, er opplæringsmaterialet del av en større samfunnsmessig kontekst samtidig som det sikter mot en interessant kommunikasjonssituasjon. Kommunikasjonsteori er derfor benyttet for å belyse dette aspektet av materialet. For å kunne si noe mer om teksten i sin kontekst, kan ulike teoretiske perspektiver som omfatter læring og læringstekster tilføye en bedre forforståelse av hva dette innebærer.

1.5 Oppgavens struktur

I kapittel to vil det teoretiske grunnlaget som oppgaven er tuftet på presenteres. Her blir perspektiver fra sosialsemiotikkens verden, multimodale teksten og den pedagogiske konteksten fremlagt. Kommunikasjonsteori er et annet viktig perspektiv som er nødvendig for å studere materialet i sin kontekst. Dette er derfor både en del av oppgavens teori og metodekapittel. I metodekapittelet redegjør jeg for hvordan oppgaven er gjennomført. Dette innebærer også en diskusjon om både tilnærming til metode og metodiske utfordringer. Når det teoretiske og metodiske grunnlaget er lagt, står analysene for tur. Analysekapittelet er oppdelt i tre delanalyser, som hver tar for seg ulike deler av materialet. Her blir funnene presentert, samt drøfting av funn underveis. Etter hver analyse følger en oppsummering, hvor jeg forsøker å trekke de enkelte funnene sammen og se på det ut ifra det helhetlige perspektivet. I siste kapittel presenterer jeg konklusjonen av studien, hvor jeg legger sammen funnene fra analysene i en besvarelse av problemstillingen. Til sist inkluderes noen notater som kan være relevant ved interesse for videre forskning innenfor feltet.

2.0 Teori

Materialer jeg undersøker i denne oppgaven er en del av et større holdningsskapende arbeid innen brannvernkommunikasjon. Materialet jeg har valgt ut for analysen blir benyttet i både barnehager og i hjem, og sikter mot å kommunisere til både barn, barnehageansatte, og foreldre. For å kunne svare på problemstilling om hvordan det gjør dette, er det nødvendig å legge til grunn et teoretisk rammeverk. Dette grunnlaget er satt sammen av teorier av fra ulike fagfelt innen humaniora, for å best mulig kunne gripe problemstillingen.

Første del av dette kapittelet vil ta for seg teorien som ligger til grunn for analysen av materialet, som går under lupen i et sosialsemiotisk perspektiv. Ettersom materialet jeg undersøker er multimodale tekster, er multimodalitetsteori passende i en analyse av akkurat dette. For å kunne si noe om materialets kommunikative aspekter, er kommunikasjonsteorier anvendt. Ettersom materialet er produsert for undervisningsformål, er teorier om læring i tekster, eller semiotisk arbeid som jeg kommer tilbake til senere, relevante teorier for analysen.

2.1 Sosialsemiotikk

Semiotikk blir tradisjonelt omtalt som læren om tegn, og har en lang historie innenfor lingvistikken og tekstforskning. Tegnet blir sett på som selve fundamentet for semiotikken, og kan signalisere ulike betydninger. Ferdinand de Saussure (1857-1913) er kjent for å skulle ha uttalt at tegnet er et merke som viser til noe annet enn seg selv (Schwebs & Østbye, 2013, s.174). I sosialsemiotikk tar man denne tanken et steg videre, og ser på hvordan mennesker bruker de semiotiske ressursene innenfor sosiale kontekster (van Leeuwen, 2005, s.3). Med semiotisk ressurs menes alle midler vi bruker for å kommunisere; med verbalspråk, skrift på papir, ansiktsuttrykk, farger, kort sagt alt som kan benyttes for å kommunisere (van Leeuwen, 2005, s.3). Sosialsemiotikken er interessert i å se på hvordan mennesker bruker semiotiske ressurser for å skape mening i interaksjon med andre. Lingvisten Michael Halliday (1925-2018) er en av de som kan sies å ha hatt en viktig rolle innen utviklingen av feltet. Halliday brukte blant annet begrepet semiotiske ressurser for å beskrive tegnets meningspotensiale. I det la han at grammatikken ikke var et sett av regler for å produsere korrekte setninger, men en ressurs for meningsskaping. Med dette mente Halliday at språkets mening ikke er "frost" og bestemt av et universelt gyldig kodingssystem, slik det ble sett på innenfor tradisjonell semiotikk. Innenfor sosialsemiotikken ser man heller på tegnsystemet som noe som ikke kan

skilles fra samfunnet og konteksten av menneskers bruk av det (Jewitt, Bezemer & O'Halloran, 2016, s.69). Tegnsystemet er noe som stadig formes, og endres, av den sosiale bruken. For å beskrive hvilke meningspotensiale semiotiske ressurser kan ha, adopterte Kress og van Leeuwen (2001) uttrykket affordanser fra psykologen Gibson. Affordanser beskriver de potensialer som ligger i objekter basert på hvilke observerbare egenskaper objektet har. Hvilke egenskaper som kan observeres i objekter vil variere fra person til person, ut ifra hvilke behov og interesser man har (van Leeuwen 2005, s.4). Affordanser begrenses ikke til et etablert meningspotensiale koblet til en gitt semiotisk ressurs, men ser heller behovet for å studere den semiotiske ressursen innenfor den sosiale konteksten det brukes i (van Leeuwen, 2005, s.5). For å forstå hvilke meningen en semiotisk ressurs kan uttrykke, må den studeres innenfor de sosiale rammene den anvendes i.

For å gi sosialsemiotikken litt mer kontekst, skal jeg redegjøre hvilken mening som ilegges akkurat det. Innenfor språkvitenskapen påpeker Halliday betydningen av å se språk som meningsskaping innenfor sin kontekst; “we recognize this important principle by developing an ‘ecological’ theory of language – one in which language is always theorized, described and analysed within environment of meaning; a given language is thus interpreted by reference to its semiotic habitat” (M. A. K. Halliday & Matthiessen, 2014, s.32). Halliday tar utgangspunkt i sosialantropolog Malinowski og språkforsker J.R Firth, og organiserer konteksten innenfor to ulike aspekter; kulturkonteksten og situasjonskonteksten (M. A. K. Halliday & Matthiessen, 2014, s.32). I sitt forskningsarbeid på Trobriand-øyene forsøkte Malinowski å beskrive språket, men innså at det ikke lot seg gjøre foruten å også beskrive kulturkonteksten som språket var en del av, men også den konkrete situasjonen som det språklige uttrykket var en del av (Maagerø, 2005, s.40). Dette har språkforskeren J. R. Firth utviklet videre i et forsøk på å gjøre begrepene generaliserbar nok til å anvende de som språkteori (Maagerø, 2005, s.41). Maagerø (2005) definerer situasjonskonteksten som de umiddelbare omgivelsene for teksten, det er situasjonen her og nå (s.60). Situasjonskonteksten kan forstås som situasjonen en ytring, en tekst eller et språk inngår i. Men situasjonskonteksten er også del av en større helhet, altså kulturkonteksten, ettersom at “enhver tekst gir uttrykk for en kultur” (Maagerø, 2005, s.60). Situasjonskonteksten kan forstås som den nære og umiddelbare konteksten, det er selve situasjonen ytringen, teksten eller språket befinner seg i. For opplæringsmaterialet benyttet i barnehager, er den konkrete undervisningen i den konkrete barnehagen på det konkret tidspunkt selve situasjonskonteksten. Kulturkonteksten er kulturen som situasjonen er en del av, som er

undervisning i norske barnehager. Semiotiske ressurser er det systemet vi bruker for å uttrykke mening, som er definert av konteksten meningen ytres i. Når man skal studere tekster brukt i barnehager, kan man basert på konteksten forstå at modalitetsbegrepet er høyst relevant. I pedagogiske læringssituasjoner i skolesystemet blir etter hvert verbaltekster vektlagt i økende grad. I en barnehage har ikke barna lært seg å lese eller skrive selvstendig enda, dermed blir andre modaliteter enn de verbalspråklige vektlagt i større grad. Dette gjelder ikke bare for det pedagogiske materialet, men også i de tekstene barna selv produserer.

2.2 Metafunksjoner

Innenfor lingvistikken utviklet Halliday systematisk-funksjonell lingvistikk (forkortet SFL), som et redskap for å studere språkets meningsskapende potensialer og språket som struktur (Jewitt et al., 2016, s.30). Språket har tre meningsskapende komponenter som blir realisert gjennom språkets grammatikk, som innenfor SFL har fått navnet metafunksjoner (Halliday, 1994, s.179). Den ideasjonelle metafunksjonen ser på språket som en konstruksjon av menneskelig erfaring. Van Leeuwen (2005) beskriver den ideasjonelle metafunksjonen som den vi bruker til å forstå omgivelsene (s.77). For å kunne beskrive noe til noen, har vi behov for å kunne skape ulike versjoner av virkeligheten (Björkvall, 2009, s.11). For at andre skal kunne forstå hva vi ønsker å kommunisere, må vi konstruere en versjon av virkeligheten med hvem (deltakere), hva (prosess), og hvor (omstendigheter). Samtidig som å uttrykke en versjon av virkeligheten, foregår det også en prosess mellom deltakerne i kommunikasjonen. Ved å informere eller å stille spørsmål, gi ordre eller komme med et tilbud, uttrykke en holdning til den vi adresserer eller til det vi snakker om, blir personlige og sosiale forhold konstruert gjennom språket (Halliday, Matthiessen, 2004, s.29). Disse handlingene er knyttet til mellommenneskelig interaksjon, og er den mellompersonlige metafunksjonen. Imens den ideasjonelle metafunksjonen er en avspeiling av virkeligheten gjennom språkets grammatikk, er den mellompersonlige metafunksjonen språket som handling (Halliday, Matthiessen, 2004, s.29-30). Den tekstuelle metafunksjonen binder representasjonen (ideasjonell metafunksjon) og handlingene (mellompersonlig metafunksjon) til en sammenhengende helhet som kan forstås som spesifikke typer tekster eller kommunikative fremstillinger (van Leeuwen, 2005, s.77). Den tekstuelle metafunksjonen handler om samspillet mellom den ideasjonelle og den mellompersonlige metafunksjonen, og hvordan de sammen bidrar til å konstituere mening. Selv om det er mulig å skille metafunksjonene analytisk fra hverandre, understreker Halliday at den enkelte metafunksjonen ikke kan stå alene som en selvstendig struktur, men at de sammen bidrar for å skape en struktur som kan stå på egne bein (Halliday, 1994, s.179). De

tre metafunksjonene tilbyr en strukturert måte å studere mening i tekster på, ved å se på de tre grunnleggende meningskomponentene som finnes i en tekst.

2.3 Multimodalitet

Multimodalitet er et vidt brukt begrep, men for å beskrive det på en generell basis er det en betegnelse for at vi skaper mening på ulike måter (Jewitt, Bezemer & O'Halloran, 2016, s.1). Grunnen for den generelle beskrivelsen er at multimodalitet blir studert innen flere ulike praksiser, som alle benytter forskjellige teoretiske begreper for å beskrive meningsskapning (Jewitt et al., 2016, s.3). Jewitt, Bezemer og Kay O'Halloran (2016) har på et overordnet nivå formulert tre hovedpremisser for multimodalitet:

1. Mening blir skapt ved ulike semiotiske ressurser, som hver har sine muligheter og begrensninger.
2. Meningsskapning involverer produksjon av multimodale helheter.
3. Dersom vi ønsker å studere mening, må vi studere alle semiotiske ressurser som blir benyttet for å skape helheten.

Ved å legge disse premissene til grunn, tilbyr Jewitt et al. en teoretisk tilnærming til multimodal, hvor man starter ved å studere hver enkelt semiotisk ressurs, for å deretter sette sammen en helhetlig betydning av en multimodal tekst. Multimodale helheter skaper mening gjennom ulike semiotiske ressurser. For å studere meningen til en multimodal helhet, må vi først studere de semiotiske enhetene hver for seg, før vi setter det sammen til en helhet.

2.3.1 Multimodale tekster

Når vi snakker om multimodale tekster, menes tekster som kombinerer enheter, eller modaliteter, som skaper mening på forskjellige måter (Løvland, 2011, s.1). I boken *Den visuelle teksten: multimodal analys i praktiken* benytter Björkvall begrepet semiotiske modaliteter for å beskrive hvordan flere elementer, som tekst og bilde, bidrar sammen for å skape mening i en multimodal tekst (2009, s.13). Alt det vi bruker for å kommunisere kan være semiotiske ressurser. Det er først når samfunnet har en organisert konvensjon av bruken at det blir en modalitet. Imens Jewitt et al. (2016) har en mer teoretisk tilnærming til multimodalitet, der man starter med å studere de semiotiske ressursene hver for seg for så å sette de sammen til helhet, bruker Björkvall (2009) en mer praktisk tilnærming, der man starter med å se på den multimodale helheten, og deretter på de ulike semiotiske ressursene

som bidrar til helheten. En multimodal tekst består av en kombinasjon av ulike uttryksmåter, som sammen skaper meningen.

2.3.2 Konseptet modalitet

Innenfor sosialesemiotikken er modalitet et spørsmål om sannhet. Målet med forskningen er ikke å finne den absolutte sannheter, men sannheten slik tekstskapere ser den, og med de semiotiske ressursene de benytter for å uttrykke deres versjon av sannheten (van Leeuwen, 2005, s.160).

A social semiotic theory of truth cannot claim to establish the absolute truth or untruth of representation. It can only show whether given 'proposition' (visual, verbal or otherwise) is represented as true or not. From the point of view of social semiotics, truth is a construct of semiosis, and as such the truth of a particular social group arises from the values and beliefs of that group. (Kress & van Leeuwen, 2006, s.154-55).

Modalitet går under den mellompersonlige metafunksjonen, selv om den også henger tett sammen med ideasjonell mening. Dette er fordi modalitet bidrar til å etablere sosiale relasjoner i kommunikasjonen, som Kress & van Leeuwen (2006) forklarer det «It does not express absolute truths or falsehoods; it produces shared truths aligning readers or listeners with some statements and distancing them from others. It serves to create an imaginary 'we'» (s.155). van Leeuwen påpeker at spørsmålet forskerne stiller seg er ikke "hvor sant er dette?» men heller "hvor sant er dette representert å være?" (2006, s.160). Spørsmålet om sannhet er også et spørsmål om det sosiale. Selv om noe blir sett på som sannhet innenfor en sosial kontekst, behøver ikke dette være gyldig innenfor andre sosiale kontekster (van Leeuwen, 2005, s.160).

I språket er negativ og positiv polaritet to motpoler, hvor man ved positiv polaritet sier at noe er, og ved negativ polaritet sier at noe ikke er (Maagerø, 2005, s.149). Mellom disse to motpolene finnes en skala, hvor det er rom for å si at noe kanskje er, ofte er, helt sikkert er osv. Denne skalaen kalles for modalitet, som signaliserer talerens holdninger til ytringen (Maagerø, 2005, s.149-150). Modalisasjon uttrykker ulik grad av sannsynlighet og varighet i det man ytrer, gjennom ord som sikkert, sannsynligvis og kanskje (Maagerø, 2005, s.152). Dersom man ytrer noe som man er helt sikker på, bruker man derimot ikke modalitet

(Maagerø, 2005, s.152). Som eksempel kan man ta setningen “jeg vanner plantene”. I denne setningen brukes ikke modalitet. Endrer man derimot setningen til “jeg kan sikkert vanne plantene”, er det en grad av usikkerhet som kommer til uttrykk. Modalitet er ikke begrenset til språket, men er et multimodalt konsept, ettersom at alle uttrykksmåter har modalitet som ressurs (van Leeuwen, 2005, s.165). Visuelt uttrykkes dette gjennom for eksempel komposisjon, farger i fotografi eller i grad av detaljer i illustrasjoner, som gir uttrykk for hvor sant eller virkelig noe fremstilles å være. Det finnes fire ulike kodingsorienteringen innen modalitet. Naturalistisk, abstrakt, teknologisk og sensorisk modalitet. I naturalistisk modalitet er visuell sannhet hvor nærliggende fremstillingen av noe er hvordan det oppfattes i virkeligheten (van Leeuwen, 2005, s.168). Et fotografi er et ofte brukt eksempel på naturalistisk modalitet, ettersom det kan fremstille noe slik det er i virkeligheten. Abstrakt modalitet er vanlig innenfor forskning og moderne kunst, og er den abstrakte sannheten. Jo mer noe representerer essensen eller generelle mønster av det som det representerer, jo høyere abstrakt sannhet (van Leeuwen, 2005, s.168). Kart er et typisk eksempel på teknologisk modalitet, hvor sannheten er basert på hvor nyttig fremstillingen er (van Leeuwen, 2005, s.168). I sensorisk modalitet er sannheten basert på graden av nytelse eller ubehag fremstillingen realiserer, ved for eksempel overdreven fargemetning, skarphet og dybde i bilder som forbigår den naturalistiske sannheten (van Leeuwen, 2005, s.170). Eksempel på dette kan være i reklamebilder av mat, hvor de friske fargene på frukt og grønnsaker har en overdreven fargemetning. Jeg har nå gjort rede for at multimodalitetsbegrepet, multimodale tekster, og hvordan konseptet modalitet kommer til uttrykk i språk og bilder, og vil nå se nærmere på hvordan mening kan uttrykkes i verbalspråk og visuelle ressurser.

2.4 Bilder og verbalspråk

Ulike modaliteter har ulike affordanser, altså muligheter og begrensninger for hva de kan uttrykke. Slik som modalitet kan uttrykke hvor sant noe er, både språklig og billedlig, finnes det også andre funksjoner som kan kommuniseres på flere uttrykksmåter.

2.4.1 Denotasjon og konnotasjon

Ulike modaliteter har ulike visuelle ressurser som bidrar til å uttrykke mening. Noen eksempler på visuelle ressurser kan være nærhet og distanse i bilder, bildevinkel, fargebruk og skrifttyper i tekst. Før visuelle ressurser presenteres ytterligere, kan det være praktisk å definere uttrykkene denotasjon og konnotasjon. Selv om det finnes mange ulike definisjoner

av konnotasjon både innenfor filosofien, språkvitenskap og semiotikk, argumenterer van Leeuwen (2005) for at Roland Barthes tilnærming til det konnotative nivået har vært det viktigste innenfor semiotikken. Barthes var opptatt av meningen med bildet og stadfestet at konnotasjoner kunne brukes innenfor andre semiotiske modaliteter enn språk, som hadde vært regjerende innenfor forskningen. Det bilder konkret representerer av folk, steder og objekter, kalte Barthes for den visuelle denotasjonen i bilder (van Leeuwen, 2005, s.37). Løvland (2011) forklarer denotasjon som sammenhengene mellom et tegns uttrykk og innhold som sammen utgjør det tegnet referer til. Denotasjonen er gyldig for alt som kan representeres med det aktuelle tegnet, og kan for eksempel være definisjonen som ligger til grunn i en ordbok (s.56). Konnotasjoner er derimot bundet til hvilke ideer og verdier som kommer til uttrykk gjennom det som er representert. For Barthes var de visuelle konnotasjonene referanser til abstrakte konsepter. Med disse konseptene mente han ikke individers subjektive assosiasjoner til det som er representert, men heller som betydninger som var kulturelt akseptert (Barthes referert i van Leeuwen, 2005, s.37). Konnotasjoner til et tegn er kulturelle og subjektive betydninger som er tillagt tegnets denotative betydning, og er knyttet til den kontekstuelle bruken av tegnet (2011, s.58). Som eksempel kan vi ta ordet gris. Denotasjonen til ordet gris kan være et pattedyr på fire bein, imens konnotasjonen kan ha andre tilleggsbetydninger. Hvilken konnotativ betydning ordet tillegges vil også være avhengig av konteksten. Dersom temaet er gårdsbruk vil den konnotative betydning være noe annet enn dersom en venn sier til deg at du er en gris. Denotasjoner og konnotasjoner er ikke bare bundet til bilder og språk. Farger, former og skrifttyper er noen eksempler på visuelle elementer som kan ha ulike kulturelle assosiasjoner.

2.4.2 Prosesstyper

Den ideasjonelle meningen i en tekst kommer til uttrykk i den versjonen av virkeligheten som er representert. Hvilken versjon av virkeligheten som kommer til uttrykk, blir bestemt av hvordan deltakere er representert. Dette kan analyseres gjennom å skille mellom ulike prosesstyper.

I en tekst finnes det to typer deltakere. Den første typen deltaker er de som deltar i kommunikasjonsprosessen, det er de som produserer tekster i form av skrift, bilder, taler og lignende (Kress & van Leeuwen, 2006, s.48). Ofte er dette også avsenderen av teksten. Den andre typen kalles representerte deltakere, det er de deltakerne som blir representert i teksten. Dette kan være steder, objekter og personer som blir presentert i verbalspråk eller i bilder

(Kress & van Leeuwen, 2006, s.48). I naturalistiske bilder med mange detaljer vil det ikke være fruktbart å gjenkjenne alt i bildet som representerte deltakere. Gjennom funksjonell semiotisk teori er det mulig å analysere bilder og dele de inn i deltakere og prosesser (Kress & van Leeuwen, 2006, s.49). Når deltakere er presentert i handlinger eller hendelser, kalles dette for en narrativ prosess. Narrative prosesser kan identifiseres av en vektor som kobler deltakere sammen, ofte som en tydelig linje som går diagonalt i bildet (Kress & van Leeuwen, 2006, s.59). Vektorer kan være formet av mennesker, gjennom en utstrakt arm, en vei som går diagonalt i bildet, eller objekter i bruk. En vektor har også en indikator som angir hvilken retning den peker (Kress & van Leeuwen, 2006, s.59). På en utstrakt arm kan hånden eller fingrene fungere som en slik indikator. Aktøren i den narrative prosessen er den som vektoren er koblet til, og i en handlingsprosess er den vektoren peker mot målet for prosessen (Kress & van Leeuwen, 2006, s.65). I bilder som kun har en deltaker, er dette som regel aktøren. Ettersom at bilder med kun en deltaker ikke har noe som vektoren kan peke imot som mål, er prosessen ikke-transaksjonell (Kress & van Leeuwen, 2006, s.63). I bilder med flere deltakere blir den ene deltakeren aktøren og den andre deltakeren målet for prosessen (Kress & van Leeuwen, 2006, s.64). Aktøren og målet behøver ikke nødvendigvis være personer, som nevnt kan deltakere også være steder og objekter. I bilder hvor vektoren er fraværende, er de derimot snakk om en konseptuell prosess. Konseptuelle prosesser er mer statiske, og har som funksjon å representere deltakere i form av kategorier, strukturer eller betydning, basert på forholdet mellom dem (Kress & van Leeuwen, 2006, s.79, Björkvall, 2009, s.62).

I språket skilles det mellom fire forskjellige prosessstyper; materiell, mental, relasjonell og verbal (Björkvall, 2009, s.60). Mentale prosesser har å gjøre med noe som oppleves i menneskers mentale indre, det er noe som føles. Et eksempel på en mental prosess kan være setningen «hun begynner å bli trøtt». I den materielle prosessen knyttes materielle objekter til prosessen, for eksempel i setningen «frakken henger i gangen», her er frakken aktøren. En relasjonell prosess representerer deltakernes statiske roller, som representeres gjennom at noe eller noen har noe, eller er noe. «Hun er lege» er et eksempel på en relasjonell prosess. Verbale prosesser representerer deltakere som sier noe, og er en prosess med en taler. For eksempel i setningen «Trond sa hun var lege» er Trond taleren, det er han som sier noe. Prosessstypene er ofte forbundet med diskursanalyser, ettersom de kan benyttes for å studere maktforhold i tekster. Samtidig er det med på å uttrykke den ideasjonelle meningen i tekster, og blir benyttet i denne oppgaven i hovedsak for å studere hvordan verbalspråk og bilder kan ha lignende funksjoner.

2.4.3 Visuelle og verbalspråklige ressurser

Språket kan benyttes til å spørre om noe, påstå noe, oppfordre til noe, som er ulike typer språkhandlinger (Björkvall, 2009, s.33). Språkhandlingene er språkets mellompersonlige mening, fordi det benyttes for å gjøre noe med mottakeren. Språkhandlinger kan deles inn i to roller, givende og krevende. På den måten blir interaksjonen et utbytte, enten av varer og tjenester, eller av informasjon (Björkvall, 2009, s.33). Den givende rollen tilbyr informasjon, som for eksempel kan være en påstand, som “sola skinner i dag”. Den krevende rollen oppfordrer til noe, og kan for eksempel stille et spørsmål som “regner det i dag?”, som krever en respons fra mottakeren.

Bilder har ikke samme muligheter til å uttrykke handlinger, slik som språket kan formulere spørsmål. Bilder kan allikevel ha den samme rollen som givende eller krevende gjennom visuelle uttrykk. I bilder av personer er blikket en semiotisk ressurs som er avgjørende for hvilken funksjon bildet har. Dersom den avbildede deltakeren ser direkte på seeren ved å se i kameralinsen, opprettes det en kontakt mellom dem, selv om det er på et imaginært nivå (Kress & van Leeuwen, 2006, s.117). Dette har to funksjoner. For det første er blikkontakten en direkte adressering av seeren. For det andre konstituerer det til en bildehandling, fordi bildet gjør noe med seeren (Kress & van Leeuwen, 2006, s.117). Bilder som benytter seg av denne ressursen blir derfor et krav, ettersom at den avbildede personen krever at seeren inntre i en relasjon til han eller henne (Kress & van Leeuwen, 2006, s.117). Hva slags relasjon som opprettes, er avhengig av andre faktorer i bildet som gester, ansiktsuttrykk og lignende (Kress & van Leeuwen, 2006, s.117). I bilder hvor den avbildede ikke ser i kamera, og på den måten ikke møter blikket til seeren, blir relasjonen en annen. Slike bilder tilbyr seeren å kunne observere og betrakte den avbildede, bildet blir derfor et tilbud (Kress & van Leeuwen, 2006, s.119). Som nevnt kan avbildedes gester og ansiktsuttrykk spille inn på de sosiale relasjonene som blir opprettet i bilder. Björkvall poengterer at den menneskelige kroppen kan fungere som en semiotisk ressurs gjennom bevegelser (2009, s.37). For eksempel kan hevede øyenbryn uttrykke spørsmål, en fremstrakt arm kan være en gest som uttrykker tilbud om varer og tjenester, og en person som holder armen strakt ut i retning en annen person kan bety “stopp” (Björkvall, 2009, s.37). Når språk- og bildehandlinger sammen konstituerer til samme handling, anvendes begrepet kommunikative handlinger (Björkvall, 2009, s.38). I kommunikative handlinger bidrar språk og bilde til et større meningspotensiale enn det bilde og språk har hver for seg.

2.5 Andre visuelle ressurser

I analysen tar jeg også for meg flere andre visuelle ressurser som bidrar til det helhetlige uttrykket i materialet. Jeg skal nå gjøre rede for nøkkelbegrepene som benyttes i analysen av materialet.

2.5.1 Bildeutsnitt

Bilder av mennesker har evne til å skape en relasjon mellom de som er avbildet og seeren av bildet gjennom valg som fotografen har tatt. Bildeutsnitt kan foreslå ulike sosiale relasjoner mellom den avbildede og seeren, ved å forestille en sosial distanse. Slik som vi i hverdagslig interaksjon realiserer sosiale relasjoner med den fysiske avstanden vi holder til andre mennesker, kan dette også realiseres i bilder gjennom bildeutsnitt. Et bilde som går så nært at kun hodet eller ansiktet vises, realiserer en intim relasjon (Kress & van Leeuwen, 2006, s.125). Dette er gjerne kalt for nærbilde, som portrettbilde er et eksempel på. Et bilde som kun viser hodet og skuldrene av den avbildede, går litt utenfor den intime relasjonen, men realiserer fortsatt en nær personlig relasjon (Kress & van Leeuwen, 2006, s.125). Dette vil man kunne se i et halvnært bildeutsnitt. En litt mindre nær personlig relasjon, typisk av mer profesjonell karakter innenfor den hverdagslige interaksjonen, kan realiseres med bildeutsnitt som viser midjen og opp av en person (Kress & van Leeuwen, 2006, s.125). Dette blir kalt et halvtotalt bildeutsnitt. En sosial relasjon av en mer formell og upersonlig art, kan realiseres gjennom bilde som viser hele personen, i tillegg til litt ekstra rom rundt den personen (Kress & van Leeuwen, 2006, s.125). Dette blir det man ser i et totalbilde. Utenfor den sosiale distansen, finner man i tillegg den offentlige distansen. En offentlig distanse realiseres i bilder hvor man kun ser personer fra en lengre avstand (Kress & van Leeuwen, 2006, s.125). Dette kan man se i et ultratotalt bildeutsnitt. Bildeutsnitt går under den mellompersonlige metafunksjonen, fordi det kan bidra til å realisere ulike sosiale relasjoner mellom deltakere i kommunikasjonen.

2.5.2 Perspektiv og vinkel

Perspektiv i bilde avgjør hvem som tillegges makt i relasjonen mellom avbildede og seeren av bildet. Når personen avbildet blir sett i fra en høy vinkel, også kjent som froskeperspektiv, tildeles den avbildede en makt over seeren, ettersom at den avbildede blir plassert over seeren (Kress & van Leeuwen, 2006, s.140). Er derimot den avbildede personen sett fra en lav

vinkel, ofte kalt fugleperspektiv, tildeles seeren makt over den avbildede, ettersom seeren ser ned på den avbildede (Kress & van Leeuwen, 2006, s.140). Men bilder kan også være tatt i øyehøyde med de avbildede. Dette er et mer nøytralt perspektiv, hvor det er snakk om en maktbalanse mellom leseren og de avbildede (Björkvall, 2009, s.52). I tillegg nevner Kress og van Leeuwe (2006) det de kaller for den horisontale vinkelen. Bilder blir tatt fra en bestemt vinkel, som vil si hvor kameraet er plassert i forhold til de avbildede deltakerne i den horisontale aksens. Når bilde av deltakere er tatt forfra, står fotografen plassert ansikts mot ansikt til deltakerne (Kress og van Leeuwen, 2006, s.134). Dette bidrar til å gi uttrykk for at deltakerne er en del av leserens verden. Er bildet derimot tatt fra en skrå vinkel, plasserer ikke fotografen seg innenfor den situasjonen som deltakerne er i (Kress og van Leeuwen, 2006, s.134). Dette gir uttrykk for at deltakerne er noe annet, vi er ikke en del av deres situasjon og de er ikke en del av vår verden. Kress og van Leeuwen forklarer at forskjellen på en skrå vinkel og en forfra vinkel, er graden av atskillelse og involvering (2006, s.136).

The horizontal angle encodes whether the image-producer (and hence, willy-nilly, the viewer) is 'involved' with the represented participants or not. The frontal angle says, as it were, 'what you see here is part of our world, something we are involved with.' The oblique angle says, 'what you see here is not part of our world; it is their world, something we are not involved with.' (Kress & van Leeuwen, 2006, s.136.)

Skovholt og Veum (2014) skriver at bilder som er tatt forfra kan gi seeren et inntrykk av at den avbildede imøtekommer seeren og på den måten blir inkludert i den avbildedes verden (s.110). Det motsatte vil skje dersom den avbildede blir sett fra siden eller bakfra, seeren blir da ekskludert fra den avbildede deltakerens verden (Skovholt og Veum, 2014, s.110). Slik vil bilder kunne uttrykke noe som kan tolkes som en del av vår verden, eller en verden som ikke tilhører oss. Som med prosesser i språk og bilder, er perspektiver og vinkel også ofte forbundet med diskursanalyser, fordi det blant annet er knyttet til maktperspektivet. Samtidig kan de som visuelle ressurser bidra til den ideasjonelle og mellompersonlige meningsskapingen, som gjør de relevante for å analysere meningsskaping i multimodale tekster.

2.5.3 Typografi & Layout

Det finner ikke noe systematisk rammeverk for å analysere det kommunikative arbeidet som typografien gjør, van Leeuwen (2006) argumenterer likevel for at typografi ikke bare kan

fylle den tekstuelle metafunksjonen, men at det også har ideasjonell og mellompersonlig mening. Fordi ulike skrifttyper har ulike meningspotensialer knyttet til seg, er typografi en semiotisk ressurs som bidrar til meningsskapingen i en tekst. Typografi kan ha funksjon som avgrensning mellom enheter i en tekst, som tekstuelle elementer kan det gi uttrykk for grad av likhet og ulikhet mellom elementene (van Leeuwen, 2006, s.143). Verbaltekstlige elementer kan bli fremhevet gjennom blant annet størrelse, farge og kontrast som skiller det fra annen verbaltekst (van Leeuwen, 2006, s.143). Dette fungerer som visuell fremskuttethet, som tildeler ulike elementer forskjellig informasjonsverdi. Når en semiotisk ressurs er organisert som et medium, påpeker van Leeuwen at mening kommer til uttrykk på en mer usystematisk måte (2006, s.146). Dette skjer enten gjennom konnotasjoner, som diskutert i tidligere avsnitt, eller gjennom erfarte metaforer. Med erfarte metaforer drar man veksel på fysiske erfaringer fra andre arenaer i livet. Som eksempel kan en fet skrifttype oppfattes som tung og fet, men samtidig mer stabil enn det en skrifttype sammensatt av smalere linjer oppfattes som (Björkvall,2009, s.129). Erfarte metaforer går ut ifra vår evne til å utvide våre praktiske, fysiske erfaringer metaforisk, i å forvandle handling til kunnskap (van Leeuwen, 2006, s.146-147). Et eksempel på erfarte metaforer kan være en skrifttype med uregelmessigheter, som vil si at den har en ujevn fordeling av vekt i de ulike bokstavene. Basert på egne fysiske erfaringer med skriving, kan slike uregelmessigheter stamme fra manglende evne eller uvilje til å følge normene for ryddig skriving, slik det læres i skolen (van Leeuwen, 2006, s.147). Som resultat har slike uregelmessigheter potensiale til å uttrykke blant annet opprør mot normer i skolen eller andre institusjoner. Skrifttypens tykkelse blir ofte brukt for å fremheve tekst, men det kan samtidig brukes metaforisk for å uttrykke ideasjonell og mellompersonlig mening (van Leeuwen, 2006, s.148). En fet skrifttype kan ha meningspotensialer som påståelig, betydelig og dristig, imens en skrifttype som er sammensatt av smalere linjer kan ha meningspotensiale oppfattes som mer tilbakeholden og sjenert (van Leeuwen, 2006, s.148). Van Leeuwen understreker at slike meningspotensialer også har en mellompersonlig betydning, ved at de uttrykker holdninger til det som blir representert i teksten (2006, s.148). Konnotasjoner til skrift er ofte bundet til skillet mellom kursive og rette skrifttyper, ved at kursive skrifttyper har verdier og meninger tilknyttet håndskrift. Avhengig av konteksten, kan dette uttrykke kontrasten mellom det personlige og det upersonlige, det formelle og det uformelle, det som er mekanisk masseprodusert og det som er håndlaget og mer organisk (van Leeuwen, 2006, s.148).

Med layout menes plasseringen til de ulike elementene i forhold til hverandre i en multimodal tekst. Spørsmålet man kan stille til layout er nettopp hvordan teksten er sammensatt. For å analysere komposisjonens betydning anvender Björkvall (2009) en tredelt modell som tar for seg elementenes plassering, visuell fremskuttet og avgrensning/sammenbinding. Elementers plassering på en flate kan knyttes til deres informasjonsverdi, eller den informasjonsverdien de tildeles. Hvilke elementer som er plassert øverst/nederst, til høyre eller venstre, kan være avgjørende for hvilke elementer som blir sett først, basert på kulturelle normer. I vestlig kultur leser vi fra venstre til høyre, og fra topp til bunn. Slik kan elementer som er plassert øverst eller til høyre på en flate få en litt annen lesing og tolkning enn de elementene som er plassert nederst eller til venstre, ettersom de blir sett i sammenheng med foregående elementer. En flate kan deles opp i ulike felt av informasjonsverdi, enten det er en webside, en avis eller på et ark. Venstre-høyre plassering kan knyttes til den informasjonsverdien som Björkvall (2009) kaller gitt-ny, hvor informasjon til venstre har en tendens til å være det som er "gitt", imens ny informasjon blir presentert til høyre (s.90). Et godt eksempel på dette kan være setningen "NSB har nå byttet navn til VY". NSB har fått gitt-plassering. De fleste i Norge har kjennskap til NSB, og hva det er for noe. VY, som blir det nye, er plassert til høyre i setningen, og har derfor en plassering som er bundet til informasjonsverdien av noe som er nytt. Høy i kontrast til lav plassering kan bindes til ideell og reell informasjon, hvor det ideelle blir plassert øverst og det reelle blir plassert nederst (Björkvall, 2009, s.90). Et eksempel på dette kan være i en reklameplakat, hvor bilde av et produkt blir plassert øverst, imens informasjon om pris gjerne blir plassert nærmere bunnen av siden. I tillegg til konvensjoner for venstre-høyre og høyt-lavt plassering, kan komposisjoner være strukturert som sentrerte. Når noe er plassert i midten, med andre elementer er plassert rundt, følger siden en sentrums-periferi-komposisjon (Björkvall, 2009, s.90). Her fremstår det som er plassert i midten som sentrum, imens det som er plassert i periferi rundt har betydningspotensiale som noe som står i relasjon til det som er i sentrum. Visuelle elementer kan også få tildelt ulik informasjonsverdi basert på graden av fremskuttet, altså hvor fremhevet de er. Björkvall poengterer at jo mer fremskutt et element er, desto viktigere er det, i henhold til semiotiske prinsipper (2009, s.100). Samtidig påpeker han at leserens egne interesser vil påvirke hva som oppleves som viktig eller interessant. Det som interesserer oss kan oppleves som viktig informasjon i en tekst, uavhengig av elementets fremskuttet. Fremskuttet kan fremstilles gjennom ulike visuelle ressurser, slik som for eksempel størrelse, variasjon i fonter, farge, fokus, forgrunn/overlapping og kulturelle symboler (Björkvall, 2009, s.101). Avgrensning/sammenbinding kan knyttes til begrepet som

Kress og van Leeuwen (2006) beskriver som framing, som vil si hvorvidt elementer i teksten er representert som sammenhengende eller separerte enheter (s.203). Framing kan skille elementer fra hverandre gjennom visuelle ressurser som avstand, ulike farger og lignende, som gjør at elementene leses som adskilte og selvstendige fra hverandre. Framing kan til og med gjøre at elementer kan leses i kontrast til hverandre (van Leeuwen, 2007, s.7). Et eksempel på dette kan være avissider med tekst oppdelt i kolonner. Kolonnene fungerer som framing, ved at det skiller teksten fra bilder og andre elementer på siden. Men elementene kan også kobles sammen, gjennom vektorer, like farger, former og lignende (Kress & van Leeuwen, 2006, s.204). Når elementer kobles sammen leses de som noe som hører sammen, som en forlenging av hverandre eller som komplimentære til hverandre (van Leeuwen, 2005, s.7). I eksempelet med kolonnene på en avisside fungerer ikke kolonnene bare som framing som avgrensner teksten fra andre elementer. Kolonnene fungerer også som en sammenkobling av teksten, den leses som sammenhengende gjennom formlikhet. Typografi og layout har en direkte kobling til den tekstuelle metafunksjonen, hvor meningspotensialet er sammensatt av både den ideasjonelle og den mellompersonlige meningen i teksten.

2.5.4 Form og farge

Former har ideasjonelle meningspotensialer knyttet til seg. Kress og van Leeuwen (2006) skildrer forskjellen mellom sirkler og rektangulære former. Imens rektangler er forbundet med den mekaniske og teknologiske orden, en verden av menneskelig konstruksjon, er sirkler forbundet med naturens organiske orden (Kress & van Leeuwen, 2006, s.54). Rektangler finnes ikke i naturen, de er menneskeskapt, som for eksempel mursteiner og legoklosser som er konstruert for å bygges oppå hverandre. Dondis (1973) referert i Kress og van Leeuwen (2006) mente at rektangler representerer ærlighet, oppriktighet og fagmessig mening, i motsetning til sirkler som har betydningspotensialer som evighet, beskyttelse og varme (s.54).

Selv om det ikke er utarbeidet er semiotisk system for farger, argumenterer Kress og van Leeuwen (2006) for at det er mulig å forstå hvordan farger blir brukbare ressurser for meningsskaping, basert på prinsippet at verktøy er formet av hva folk gjør med de (s.228). På kart blir farger benyttet for å representere ulike ting, som for eksempel vann, landarealer, ørken og fjell, på uniformer kan ulike farger representere ulike yrkesstatuser, og i flagg er fargene brukt for å representere ulike nasjoner (Kress & van Leeuwen, 2006, s.229; Machin, 2007, s.65). Her gir fargene uttrykk for en ideasjonell betydning, ved at de representerer ulike klassifiseringer. Når farger blir benyttet til å kommunisere noe, som for eksempel rødt i

fareskilt, farger i ulike dokumenter for å tiltrekke leserens oppmerksomhet, eller farger i interiør for å virke avslappende eller stimulere til effektivitet, gir det uttrykk for fargenes mellompersonlige metafunksjon (Kress & van Leeuwen, 2006, s.229; Machin, 2007, s.66). Farger fungerer kanskje mest åpenbart på et tekstuelt nivå, ved å fungere som inndeling for ulike elementer og på den måten bidrar til å skape koherens i en tekst (Kress & van Leeuwen, 2006, s.23). Når like farger brukes i flere elementer i en tekst, kan de fungere som det van Leeuwen (2005) kaller fargerim (s.9). Når samme farge går igjen i tekst og i bilde, skaper det en type sammenbinding mellom elementene (van Leeuwen, 2005, s.9). Med dette mener Kress og van Leeuwen at farger kan brukes for å uttrykke metafunksjonene, og at det derfor er en selvstendig modalitet (2006, s.229).

2.6 Kommunikasjonsteori

For å kunne si noe om kommunikasjonssituasjonen som materialet inngår i, er det relevant å inkludere noen perspektiver fra det kommunikasjonsteoretiske fagfeltet. Innenfor kommunikasjonsteorien er det utviklet flere modeller som kan benyttes for å belyse ulike aspekter av den kommunikative prosessen i budskapsformidling. I den norske samtidskonteksten forklarer Schwebs og Østbye at vi bruker ordet kommunikasjon på to måter: om samferdsel og om budskapsformidling (2013, s.10). Ut av dette har medieforskningen bygget to hovedretninger, hvor den ene vektlegger kommunikasjon som informasjonsoverføring (budskapsformidling) og den andre kommunikasjon som interaksjon (samferdsel) (Schwebs & Østbye, 2013, s.10).

2.6.1 Informasjonsoverføring og budskapsformidling

For å studere kommunikasjon som informasjonsoverføring, benyttes gjerne en lineær kommunikasjonsmodell. Modellen er godt kjent blant kommunikasjonselever som sender – budskap – mottaker. Dette er de tre grunnklossene modellen bygger på. En lineær kommunikasjonsmodell er i stor grad avsenderstyrt, hvor tanken er at et gitt budskap skal gi en bestemt effekt hos mottakeren (Schwebs & Østbye, 2013, s.10). For å gå mer i dybden av en kommunikativ prosess kan man bygge på en enkel lineær kommunikasjonsmodell. Et budskap skal gjerne tilpasses mottaker og mediet som blir benyttet for budskapsformidlingen, og mottaker må igjen bearbeide fysiske sanseinntrykk for å forstå dette budskapet (Schwebs & Østbye, 2013, s.11). Schwebs og Østbye forklarer at budskapet har to sider, en fysisk side og en innholdsside. (2013, s.11). Den fysiske siden er det rent fysiske produktet som

formidler budskapet, som for eksempel er blekk på papir eller piksler på en skjerm, imens innholdssiden er budskapet i formidlingen. For å avansere modellen kan man også legge til tilbakemelding av informasjon, også kalt feedback, og samfunnsmessige og kulturelle omgivelser for prosessen. Dette er forhold som kan påvirke alle ledd, og er med på å forme prosessen.

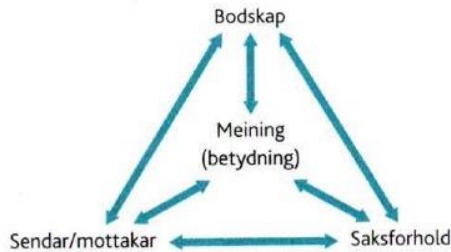


Figur 1: Lineær kommunikasjonsmodell. Fra «Media i samfunnet» av T. Schwebs & H. Østbye 2013, s.10.

2.6.2 Interaksjon og samferdsel

Studerer man kommunikasjon som interaksjon, forstås kommunikasjon som en produksjon og utveksling av mening, som belyser forholdet mellom produksjonen og tolkningen av budskapet (Fiske, refert i Schwebs & Østbye, 2013, s.13). Innenfor denne praksisen er kommunikasjon definert som en kulturell praksis, og ettersom at begge parter er aktive deltakere blir skillet mellom sender og mottaker mindre relevant (Schwebs & Østbye, 2013, s.13). For å forstå kommunikasjon som kulturell praksis, må man alltid vurdere den ytre konteksten kommunikasjonen er en del av og vilkårene dette setter for kommunikasjonsprosessen (Schwebs & Østbye, 2013, s.13). Man er interessert i å se på hvordan betydninger blir til mellom budskap, avsender/mottaker og saksforholdet budskapet viser til, i lys av konteksten for formidlingen (Schwebs & Østbye, 2013, s.13).

Med kultur, viser Schwebs & Østbye til et videre begrep som omfatter et kodefelleskap, som inkluderer flere kulturer og subkulturer (2013, s.14). I Bjørnisprosjektet kan man for eksempel se på barnehagekultur, foreldrekultur, myndighetskultur, brannvernkultur og samfunnskultur som alle omfatter interaksjonen i prosjektet.



Figur 2: Interaksjonsmodell. Fra «Media i samfunnet» av T. Schwebs & H. Østbye 2013, s.13.

Synet på kommunikasjon som budskapsformidling og synet på kommunikasjon som samferdsel er ikke to absolutte motsetninger, men heller to ulike vinkler å se det fra. Flipover og brannvernboke er del av en lengre kommunikasjonsmodell som går via flere ledd, fra offentlige myndigheter, til nisjeorganisasjon, til barnehager og til private hjem. Det kan derfor være hensiktsmessig å sette det inn i en prosessmodell. Samtidig skal materialet tolkes av flere mottakere i flere ulike kontekster. Læring krever samtidig en tolkning av materialet, som jeg kommer tilbake til i avsnittet om transformativt engasjement. En interaksjonsmodell vil derfor samtidig være relevant for å se på materialet i læringskonteksten den er en del av.

2.6.3 Tostegshypotesen

Bruk av viderefornidlere er en del av kommunikasjonsstrategien, som kan knyttes teoretisk til det som kalles for tostegshypotesen. For å best forklare ideen bak, skal jeg kort redegjøre for den historiske utviklingen i medieforskningen som er bakgrunnen for hypotesen.

Tostegshypotesen er en videreutvikling av den tidligere stimulus-respons-tankegangen, hvor ideen var at budskapet hadde en nærmest direkte effekt hos mottakere. Dette var den regjerende tankegangen innen medieforskning i tiden mellom 1900-1940, som er forbundet med et syn på media som allmektig (Hagen, 1998, s.26). Folk flyttet fra bygd til by, noe som førte med seg teorier om mennesker som løsrevne fra sosiale bånd (Hagen, 1998, s.26-27). Denne urbaniseringen muliggjorde en massekommunikasjon som tidligere ikke hadde vært mulig. Empirisk forskning gjort i perioden fra 1940-1960 viste at media hadde en mer begrenset påvirkning på mottakeren enn tidligere trodd, og at omgangskretsen hadde like stor betydning for påvirkning (Hagen, 1998, s.29). Innenfor funksjonalismen som dominerte i tiden etter andre verdenskrig, kunne man skille mellom to retninger; strukturorientert og aktørorientert retning (Schwebs og Østbye, 2013, s.303). Imens den aktørorienterte retningen

var opptatt av hvordan samfunnsstrukturer var formet og derfor også kunne endres av mennesker, fokuserte strukturperspektivet på hvordan disse strukturene la føringer og begrensninger for de valgene som er tilgjengelig for et menneske (Schwebs og Østbye, 2013, s.303-304). Innenfor denne retningen utviklet Paul Lazarsfeld tostegshypotesen, basert på forskning gjort i forbindelse med en valgkampanje i USA i 1940 (Hagen, 1998, s.30).

I forskningen kom han frem til tre effekter kampanjen hadde hos publikum.

1. Politiske holdninger ble omgjort til valgatferd.
2. Forsterket holdning hos de som allerede har gjort seg opp en mening.
3. Meningsendringer skyldes personlig kommunikasjon.

(Hagen, 1998, s.30).

Funnene fra den generelle forskningen på den tiden viste at mediene ikke påvirket publikum i like stor grad som antatt, og at det kun var snakk om kortvarige effekter i de tilfeller det påvirket. Mediene hadde særlig påvirkning på publikum på temaet hvor publikum ikke hadde gjort seg opp en mening enda, men kun dersom de hadde tillit til kilden. Når mediene samstemte, økte sjansene for påvirkning. Mellommenneskelig kommunikasjon fører til at budskap fra mediene blir tolket og omtolket, og særlig opinionsleder hadde evnen til å styrke, eller svekke, medienes påvirkningskraft (Hagen, 1998, s.32).

Grunntanken bak tostegshypotesen er at det først og fremst er spesielt interesserte og kunnskapsrike personer som er bevisste på fremstillinger i media. Disse blir gjerne omtalt som opinionsledere, som fungerer som informasjonskilder og påvirkere for andre mennesker (Hagen, 1998, s.31).

I den nasjonale kommunikasjonsstrategien for brannsikkerhet 2013-2020 blir det blant annet angitt:

Felles for mange av risiko- og målgruppene er at de ikke nås gjennom direkte informasjon eller informasjonstiltak, slik at videreformidlere blir viktigste kilde til informasjonen. Mange nås best gjennom representanter for egen gruppe (for eksempel religiøse ledere, eldre som nyter respekt, opinionsdannere). Et annet eksempel er at foreldre og foresatte nås gjennom barn og unge som får opplæring i skole og barnehage.

(DSB, 2013, s.10).

I det norske samfunnet kan man se et generelt og overordnet syn på brannsikkerhet som en viktig del av sikkerheten i samfunnet. Ikke minst er dette viktig for foreldre som er opptatte av barnas trygghet. Dette synet er stadfestet i flere lover og forskrifter om brannsikkerhetstiltak, i tillegg til en rekke instanser som arbeider for å sikre samfunnet mot risiko for brann. DSB, Norsk brannvernforening og forsikringsnæringer er blant de som arbeider med årlige kampanjer og større kommunikasjonstiltak for brannforebygging, i tillegg til andre myndigheter, næringsliv, frivillige og private organisasjoner som jobber med kommunikasjon og informasjon. Med dette som utgangspunkt kan man se på opplæringsmaterialet som bidrag til å forsterke folks holdninger og handlinger. Som jeg har forklart med tostegshypotesen, eller flerstegshypotesen som den heller benevnes i dag, blir budskapet gjerne viderefremmet gjennom opinionsledere. En opinionsleder er ifølge Hagen først og fremst personer som er særlig interessert og kunnskapsrike, samtidig som de er oppmerksomme på fremstillingen i media (1998, s.31). Men hvordan fungerer dette når viderefremmeren er barn? Dette henger sammen med hvilket syn samfunnet har på barn, som er en del av kulturkonteksten. Paradigmet som er regjerende innenfor forskning på barn i dag blir ofte referert til som «den nye barndommen». Sammen med samfunnsmessige endringer i oppvekstvilkår og barndom, har også synet på barn og barndom endret seg, og barn har fått en større individuering og subjektstatus enn tidligere. Ettersom at det i dag er normalt at begge foreldrene er i arbeid sammenlignet med tidligere, påpeker Midjo (1994) av dette også har ført til endringer i familiens funksjon. Barn i dag tilbringer mer tid på andre arenaer utenfor hjemmet og familien (Midjo, 1994, s.108). Dette gjør at barnas selvstendighet og selvbestemmelse har tatt over for den tidligere innordningen, hvor familier hadde funksjon som «små fellesskap» (Midjo, 1994, s.107). Midjo poengterer at denne utviklingen medfører at foreldrene får et annet forhold til barna og oppdragelsesidealene har endret seg “i retning av å vektlegge selvstendighet og autonomi i stedet for respekt og underdanighet” (Alwin, referert i Midjo, 1994, s.109). Ved å legge dette perspektivet på barn og barndom til grunn, kan det argumenteres for at barn i dag kan fungere som opinionsledere i enkelte sammenhenger, og gjennom selvbestemmelse har de også evne til å kunne påvirke.

2.7. Interesser, kommunikasjon og læring

Innenfor sosialsemiotikken referer begrepet interesser til valget av semiotiske ressurser. Dette valget blir preget av to faktorer; tegnskaperens motivasjon som er konstituert av hans interesse og intensjon med kommunikasjonen, og tegnskaperens forståelse av den sosiale

konteksten kommunikasjonen er en del av (Jewitt et al., 2016, s.68). Med et sosialsemiotisk syn på tegnet som motivert og i konstant forandring i konteksten den inngår i, retter dette søkelyset til den enkeltes interesse for kommunikasjonen. Bezemer og Kress (2008) tar for seg interessene til skaperen av læringsressurser som todelt, i et retorisk/pedagogisk og et epistemologisk spørsmål. Det pedagogiske spørsmålet henviser til hvordan produsenten kan realisere en foretrukken sosial relasjon til publikum, mens det epistemologiske spørsmålet henvender seg til hvordan fagets innhold best kan realiseres samtidig som engasjementet til de lærende maksimeres (Bezemer, Kress, 2008, s.185). Det er altså det sosiale fellesskapet som avgjør hvordan semiotiske systemer fungerer. Samtidig har den enkelte en personlig interesse av hva de selv kommuniserer og hvordan de tolker det andre kommuniserer. Kodefellesskapet er preget av enkeltpersonens interesser, og enkeltpersonens interesser er en del av fellesskapet. Med dette ønsker jeg å legge til grunn semiotiske begrepet om læring, i lys av at læring er en del av en kommunikativ prosess. Tønnesen og Kvåle (2016) argumenterer for at den meningsskapende prosessen er tett forbundet med læring, ettersom at mening skapes gjennom tekster (Tønnessen, 2016, s.22). Også læringstekster krever leserens tolkning, og denne tolkningen er grunnlaget for læringen.

2.7.1 Rekontekstualisering

Bezemer og Kress (2016) tar i bruk Bernsteins (1996) begrep rekontekstualisering for å beskrive forflyttingen av et meningsskapende materiale fra den originale konteksten til den pedagogiske konteksten (s.75). Rekontekstualisering vil si å flytte meningsskapende materiale fra en kontekst til en annen, fra en type sosial organisering og modale fremstillinger til en annen (Bezemer & Kress, 2008, s.184). I en læringssituasjon i skole og barnehage blir materiell fra ulike fagfelt rekontekstualisert fra den opprinnelige konteksten, til en pedagogisk kontekst med lærer-elev situasjon i skolebøker og annet lærestoff som blir brukt innenfor denne konteksten. Rekontekstualisering skjer ikke bare innenfor skoleverket i lærestoff, men i alle situasjoner hvor meningsinnhold endrer materiell realisering i forflyttingen fra en kontekst til en annen. Rekontekstualiseringsbegrepet er relevant for flere av leddene i kommunikasjonsprosessen, som er nærmere forklart og illustrert i kapittel 3. I denne oppgaven studeres opplæringsmaterialet som benyttes i barnehagen og i hjemmet, rekontekstualiseringen som forgår mellom disse to kontekstene er derfor den jeg vil fokusere på. Ettersom at et meningsskapende materiale alltid har en modal realisering, vil en rekontekstualisering innebære en semiotisk forandring, i form av transformasjon og transduksjon (Bezemer & Kress, 2016, s.75).

2.7.2 Transformasjon og transformativt engasjement

Ved å se på læring som del av kommunikasjon, meningsskapning og tolkning, kan man legge til grunn begrepet semiotisk arbeid for læring (Tønnessen, 2016, s.178). Transformasjon og transduksjon kan sees som en konkretisering av semiotisk arbeid. Transformasjon er et ofte brukt begrep innenfor semiotikken for å beskrive forandring i semiotiske ressurser. Bezemer & Kress (2016) skiller mellom to typer transformasjon for å beskrive semiotisk forandring på to nivåer. Transduksjon er inter-modale forandringer som går på tvers av modaliteter, imens transformasjon beskriver intra-modale forandringer innenfor samme modalitet (Bezemer & Kress, 2016, s.52). Som Jewitt et al. 2016 benytter også Bezemer og Kress begrepene potensialer og begrensninger innenfor transduksjon. Når meningsskapende materiale flyttes fra en modalitet med visse affordanser til en annen med andre typer affordanser, byr det på nye potensialer for meningsskapning samtidig som andre former blir begrenset (Bezemer & Kress, 2008, s.175). Man kan da snakke om modaliteters forpliktelser (Bezemer & Kress, 2016, s.176). Som eksempel kan en tekst beskrive en sti omringet av trær. Teksten er ikke forpliktet til å si noe om hva slags type tre det er, avstanden mellom trærne eller hvor høye trærne er. Dette er derimot forpliktelser et bilde har.

Bezemer og Kress bygger på teorien til Lave og Wengers i det de kaller transformativt engasjement. I stedet for å bygge på prinsippet om læring som en direkte overføring fra lærer til elev, ser de på eleven som den som kan garantere for at læringen har skjedd (2016, s.38). Maktforholdet i læringssituasjonen blir her snudd på hodet sammenlignet med det tradisjonelle synet på lærer-elev situasjonen. Med dette prøver de å få frem at læring ikke bare forekommer innenfor tradisjonelle læringskontekster, men at læring er noe som skjer hele tiden. Ved å legge dette perspektivet på læring til grunn, kan man skille mellom synet undervisning som er en direkte informasjonsoverføring, og læring som noe eleven selv står ansvarlig for.

2.7.3 Kritikk

Det blir ofte rettet kritikk mot multimodale analyser, hvor mange mener at det ikke er mulig å analysere representasjonen ved å studere utformingen, uten å også studere de som tar i bruk materialet. Til dette svarer Bezemer og Kress at man ikke kan komme med påstander om lesing og effekt foruten å studere materialet i bruk, men at man derimot kan formulere mer

eller mindre etablerte hypoteser (2008, s171). En slik analyse vil kunne tilby en måte å beskrive og forstå det som blir brukt, heller enn selve bruken. Poenget med multimodale analyser er ikke å måle effekt eller resultat, men en måte å forstå materialet, ved å studere de semiotiske ressursenes affordanser som en forutsetning for det semiotiske arbeidet.

2.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg forklart bakgrunnen for sosiosemiotikken og relevansen de har for analyse av multimodale tekster. Kontekstbegrepet er uunngåelig i diskusjonen om sosiosemiotikk, og dette kapitlet har vært intet unntak. Jeg har også gått nærmere inn på multimodalitet, og vist hvordan en multimodal analyse kan se nærmere meninger som kan dannes i fortolkningen av en tekst, ved at ulike semiotiske ressurser bidrar til den helhetlige meningsskaping i en sammensatt tekst. Ettersom bakgrunnen for materialet jeg skal studere er en kommunikasjonsstrategi med formål om forebygging av branner og en samstemming av kommunikasjonen fra de ulike instansene som arbeider med brannforebygging, har jeg vært innom kommunikasjonsteorier som er relevante for å se nærmere på dette aspektet til materialet. Med pedagogisk tekst som grunnlag for oppgaven har jeg forsøkt å tydeliggjøre det teoretiske perspektivet læringssituasjonen blir sett fra. Avslutningsvis i dette kapitlet har jeg også inkludert teori om transformasjon og interesser, som har betydning for tekstmaterialet i konteksten det brukes i. Med dette kapitlet er de overordnede teoretiske rammene for oppgaven lagt. Ved behov for å benytte andre teoretiske begreper underveis i analysen vil disse bli avklart fortløpende.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere og redegjøre for de metodiske valgene som har lagt rammeverket for gjennomføringen av denne oppgaven. I 3.1 vil jeg først repetere problemstillingen og forskningsinteressen, som er det avgjørende grunnlaget for metodiske valg. Deretter følger en beskrivelse av materialet i 3.2, med en nærmere forklaring av utvalget. I 3.3 – 3.3.2 forklares metodene som er benyttet for analysene. Ettersom at materialet er en del av en større kommunikasjonssituasjon, presenteres to modeller i 3.4, som gir en oversikt over leddene i kommunikasjonen av materialet. Kvalitet er et omdiskutert tema innen forskning, i 3.5 tar jeg opp hvordan kvalitet kan sikres med bakgrunn i forskningsdesignet som er valgt. I arbeidet med denne oppgaven har det også vært metodiske endringer som har bydd på konsekvenser for forskningsspørsmål, som blir videre diskutert i delkapittel 3.6

3.1 Tilnærming til valg av metode

Teorien og metoden man velger er avhengig av hvilke spørsmål eller problemstillinger man ønsker å besvare (Østbye, Helland, Knapskog, Larsen & Moe, 2013, s.49). Metode kan sees som en formalisering av regler og grep for hvordan en kan eller burde gå frem for å besvare spørsmålet (Gentikow, 2005. s.32). Spørsmålet jeg er nysgjerrig på å finne ut mer om i denne oppgaven, er hvordan materialet som blir benyttet i brannvernopplæringen i barnehagen og i hjemmet kommuniserer til de ulike målgruppene. Problemstillingen er derfor som følger: *Hvordan kommunisere brannvern til flere målgrupper? En sosiosemiotisk analyse av multimodal brannvernkommunikasjon.* Problemstillingen og forskningsspørsmålene som er presentert i kapittel 1 er avgjørende for den metodiske tilnærmingen som er valgt for denne oppgaven.

3.2 Materialet

Som jeg tidligere har presentert i innledningen, er materialet jeg undersøker i denne oppgaven læringsressurser som blir benyttet i brannvernopplæring i barnehagene.

Brannvernopplæringen som blir anvendt i de fleste norske barnehager i dag ble utarbeidet av den norske brannvernforeningen i forbindelse med Bjørnisprosjektet. Dette materiale ble for første gang tatt i bruk i barnehagene høsten 2018. Materialet har jeg fått tilsendt av Brannvernforeningen, og består av en flipover, en bok, en bamse og en ryggsekk. Flipoveren blir benyttet til undervisningsformål i barnehagene, og er en del av grunnpakken som alle

barnehager får tilsendt. I tillegg har jeg sett på brannvernboke, en ryggsekk og en bamse, som er en del av totalpakken, som barnehagene selv må bestille. Brannvernboke, ryggsekken og bamsen har først og fremst som formål at barna skal ta det med seg hjem, for å sjekke brannsikkerheten hjemme med foreldrene sine. Fordi flipover og brannvernboke inneholder mange sider med likhetstrekk, er det ikke formålstjenlig å analysere hver og en av sidene, men å foreta et utvalg fra materialet. Østbye et al. skiller mellom to hovedstrategier som kan benyttes for å velge ut data. En representativ utvelging er mest relevant når det er snakk om et stort og enhetlig materiale, hvor man søker å sikre representativitet gjennom utvalg (Østbye et al., 2013, s.49). I en strategisk utvelging, som er valgt for denne oppgaven, må man på forhånd vurdere og velge ut den dataen man tror vil gi mest og best informasjon (Østbye et al., 2013, s.49). Ulempen med denne strategien er at det på forhånd kan være vanskelig å bedømme hva som er viktig og mindre viktig, før man har gjennomgått et stort materiale (Østbye et al., 2013, s.49). Ettersom studieobjektet for denne oppgaven er et mindre og håndterlig materiale, har denne strategien fungert godt for utvelging.

3.3 Kvalitativ forskning

Det finnes ulike tilnæringer til kvalitativ forskning, blant annet intervju, observasjon, analyse av tekst og dokumenter, og bruk av visuelle elementer (Ryen, 2002, s.18). Mange gjør et poeng ut av det å definere kvalitativ forskning ved å si det er en motsetning til kvantitativ forskning, men Ryen (2002) argumenterer for at skillet mellom forskningsmetodene ikke er i svart-hvitt. Flere forskere benytter også en kombinasjon av metodene. Tradisjonelle skiller mellom forskningsmetodene kan likevel gi en indikasjon på hva man kan gjøre innenfor kvantitative og kvalitative forskningsopplegg. Kvantitative studier har som hensikt å samle inn informasjon som kan systematiseres og legges inn på datamaskiner slik at mange enheter kan analyseres samlet, formålet med dette er gjerne å teste ut hypoteser eller påståtte sammenhenger mellom ulike fenomener (Jacobsen, 2015, s.251, Ryen, 2002, s.29).

Kvalitative studier tar som regel for seg et mindre antall enheter, der formålet kan være å generere hypoteser som egner seg for kvantitativ hypotesetesting (Jacobsen, 2015, s.145, Ryen, 2002, s.29). Men kvalitativ forskning har også verdi i seg selv ved at det kan tilføre noe. Jacobsen (2015) forklarer at ved å sammenstille ulike intervjuer, observasjoner eller dokumenter kan det oppdages mønstre, spesielle avvik, lovmessigheter eller underliggende årsaker (s.197). Ved å veksle mellom de enkelte detaljene og helheten, kan sentrale detaljer som trekkes frem gi ny innsikt i en situasjon eller et fenomen (Jacobsen, 2015, s.197). Slik gir kvalitativ forskning mulighet for å gå i dybden på et fenomen som best kan forstås ut ifra sin

kontekst. I denne oppgaven har jeg valgt å gå for et kvalitativt forskningsdesign, ettersom at hensikten med oppgaven er å undersøke meningspotensialet i et lite utvalg tekster.

3.3.1 Tekstanalyse som metode

Den generelle betegnelsen for tekstanalyse er at det er en kvalitativ tilnærming til alle typer medietekster (Østbye et al., 2013, s.62). En kvalitativ tekstanalyse kan analysere alle typer medietekster, og benyttes innenfor flere forskningstradisjoner for å svare på ulike spørsmål. Hvilken tilnærming som egner seg best til den konkrete analysen, bør først og fremst vurderes ut ifra hvilke aspekter man ønsker å undersøke ved den bestemte teksten. I denne oppgaven vil jeg undersøke meningspotensialene i teksten ut ifra sin kontekst, som er en sosialsemiotisk tilnærming til tekstanalyse. Tekster er satt sammen av mange enkeltelementer av både innholds- og uttrykksmessig art. Men for å kunne si noe om en tekst mening, betydning eller hvilke verdier som formidles på et overordnet nivå, må man som analytiker forholde seg til teksten som helhet (Østbye et al., 2013, s.63). Materialet som ligger til grunn for denne oppgaven er multimodale tekster, som inneholder mange ulike uttrykksmessige former. Analysen har derfor også en multimodal tilnærming, som ser på hvordan mening uttrykkes på forskjellige måter. Som Østbye et al. forklarer, innholdet formidles alltid gjennom språklige, visuelle og auditive virkemidler og disse må dras med i analysen (2013, s.63). Et viktig poeng å ta med når man benytter tekstanalyse som metode, er at de alltid er fortolkende. I en fortolkningsbasert tilnærming kommer man ikke utenom det som kalles forskningseffekter. Dette betyr at forskeren selv påvirker resultatet. Enten det skjer før undersøkelsen gjennomføres, eller når resultater fra undersøkelsen skal fortolkes, er det umulig å unngå sin egen fortolkning av virkeligheten (Jacobsen, 2015, s.29). Tekster har sjeldent en entydig betydning. Som det også blir vist eksempel av i analysene, kan tekster tydes på mange måter. Materialet for analysen fikk jeg kjennskap til gjennom praksisperioden i brannvernforening, som kan ha påvirkning på min fortolkning av materialet. Samtidig har det også gitt innsikt og tilgang til informasjon som har bidratt til min for-forståelse, som jeg ellers kanskje ikke hadde hatt foruten. Når forskning tar utgangspunkt i at forskeren forsøker å forstå eller tolke en tekst, sosial situasjon eller et samfunn, kalles det for hermeneutisk tilnærming (Østbye et al., 2013, s.21). Tolkingsprosessen foregår i faser, der man veksler mellom å se på deler av teksten i lys av helheten, og det å sette sammen helheten basert på enkelte observasjoner. Denne vekslingen kalles den hermeneutiske sirkel (Østbye et al., 2013, s.21). En slik tilnærmingen til tolkning av tekster finner man også innenfor det multimodale perspektivet

som oppgaven er basert på, der de semiotiske ressursene først studeres hver for seg, før de deretter settes sammen til en helhetlig betydning (Jewitt et al., 2016).

3.3.2 Analysestrukturen

Som følge av den teoretiske tilnærmingen til oppgaven, er hovedstrukturen for analysen bygd på Hallidays tre metafunksjoner. Selv om det finnes flere måter å gjennomføre analysen på, er dette det analytiske grepet jeg har valgt til å analysere både de multimodale tekstene og de fysiske objektene. Riktignok finnes det noen teoretikere som har vært i kontakt med ideen om å skape en enda mer multimodal analyseteori, med for eksempel fokus på gjenstanders fysiske egenskaper (Björkvall 2009), produktinnpakning (Ledin og Machin 2018), eller å utvikle en terminologi som skal fenge alle typer meningsskapende uttrykk (Kress & van Leeuwen, 2001), for å nevne noen. Hadde analysen vært av bare fysiske bruksobjekter, er det mulig at analysedesignet hadde sett annerledes ut. Likevel er det fullt mulig å finne de ulike meningsnivåene i fysiske objekter, som for eksempel vist i van Leeuwens analyse av barnevognsleker i *Introducing social semiotics* (2005. s.79 – 87). Å anvende en analysemodell istedenfor flere har gjort oppgaven mer systematisk og helhetlig. Gentikow (2005) poengterer for at metode fungerer like mye for å skjerpe bevisstheten på fremgangsmåter, og hvordan ulike grep får konsekvenser for resultat (s.32). Ved å benytte denne strukturen i analysen av tekstene, bidrar det til en mer konsekvent gjennomgang av materialet. Ved å søke etter de samme meningspotensialene i alle delene av materialet, vil det være lettere å se sammenhenger i eventuelle funn. Det sosialsemiotiske multimodalitetsteorien har gitt et fruktbart begrepsapparat for å analysere de ulike semiotiske ressursene sammen, og baserer seg i hovedsak på pionerene Gunther Kress og Theo van Leeuwen. Analysen er delt opp i tre delanalyser, basert på materialets ulike deler. Analysedel 4.1 tar for seg en innledende analyse av to vesentlige elementer i materialet; Bjørnis og logoen. Fordi bamsen er en fremstilling av Bjørnis, er analysen av bamsen og ryggsekken også en del av analyse 4.1. I analysedel 4.2 blir flipoveren som er benyttet til undervisning i barnehagen studert. Til sist blir analysen av brannvern boka presentert i analysedel 4.3. Først tar analysene for seg den tekstuelle metafunksjonen, hvor de semiotiske ressursenes tekstuelle funksjon blir beskrevet. Dette er for eksempel komposisjon, skrifttyper, farger, framing og lignende, som bidrar til den tekstuelle meningen. Deretter står den ideasjonelle metafunksjonen for tur, hvor ideene kommer til uttrykk gjennom å se konkret på hva som er presentert og hvordan det er presentert gjennom de semiotiske ressursene. Til sist er den mellompersonlige metafunksjonen presentert, hvor sosiale relasjoner står i fokus. Hvilke

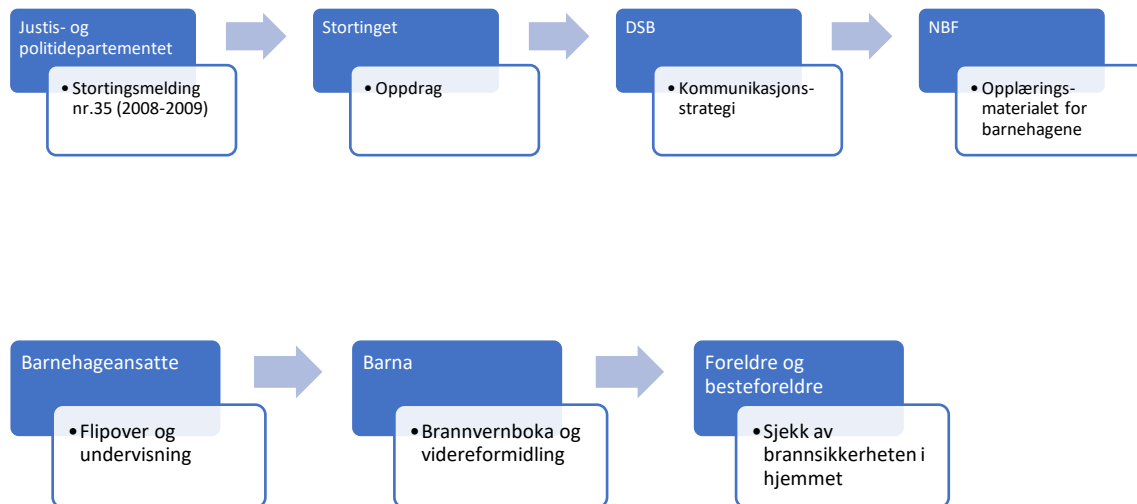
sosiale relasjoner uttrykkes i teksten, mellom hvem og i hvilke semiotiske ressurser komme de til uttrykk? Ved å se på blant annet bruk av blikkontakt i bilder, pronomen i verbalspråk, ulike skrifttyper og modalitetsmarkører kan man finne teksten mellompersonlige mening. Men en slik tilnærming byr også på noen utfordringer. Metafunksjonene henger tett sammen, og er ikke selvstendige strukturer hver for seg, men må sees i sammenheng med hverandre (Halliday, 1994, s.179). Det å skulle skille de fra hverandre i en analyse er ikke alltid like enkelt, som det også kommer frem i analysen. Flere steder overlapper metafunksjonene hverandre, som gjør at flere metafunksjoner blir studert samtidig under den samme metafunksjonen. I analysen forklarer jeg underveis steder hvor de har vært vanskelig å skille, hvordan det henger sammen og hvordan dette sammen skaper mening i teksten. I de to papirbaserte tekstene har det vært nødvendig å begrense analysen til et utvalg av sider. Ettersom at flere av sidene har likhetstrekk og en noe lik funksjon, er det ikke fruktbart å gjennomføre en næranalyse av alle sidene.

Innenfor det sosiosemiotiske perspektivet er man opptatt av tekstens kontekst, som her er knyttet til de ulike kommunikasjonssituasjoner. Utvalget er derfor gjort basert på hvilke sider jeg på forhånd har vurdert å være best egnet til å belyse kommunikasjonen rettet mot de ulike målgruppene. Ettersom at konteksten for materialet både dreier seg om konteksten i barnehagen og i hjemmet, og omfatter flere målgrupper, har det vært formålstjenlig å benytte noen enkle kommunikasjonsmodeller, som setter tekstene i lys av kontekst, ulike målgrupper og kommunikasjonssituasjoner.

3.4 Kommunikasjon

Som presentert i teorien i kapittel 2, er materialet jeg ønsker å undersøke en del av en lengre kommunikasjonsprosess med flere deltakere. For å si noe om hva tekstene kommuniserer, hvordan den kan forstås i konteksten og hvordan de kommuniserer til de ulike målgruppene, kan den lineære og den interaksjonsbaserte kommunikasjonsprosessen bidra til å belyse disse aspektene rundt tekstene.

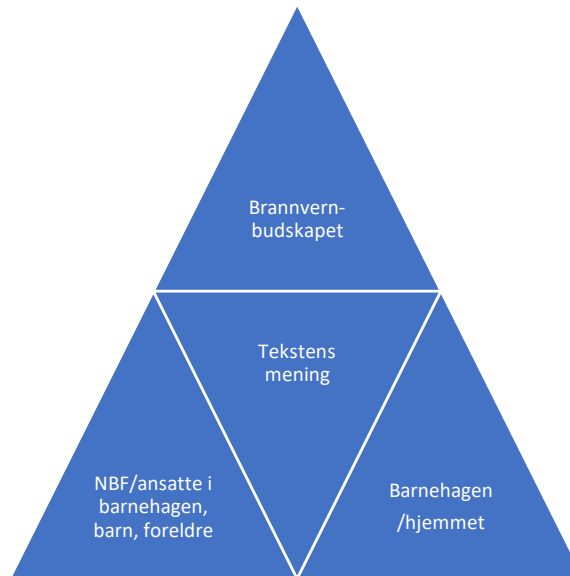
Ved å sette opplæringsmaterialet inn i en lineær kommunikasjonsmodell kan man se på hvem som sier hva, gjennom hvilket medium og med hvilken virkning (Schwebs & Østbye, 2013, s.11). Jeg har valgt å benytte en forholdsvis enkel modell, for å vise helheten av prosessen som brannvernopplæringen er en del av.



Figur 3: Lineær kommunikasjonsmodell

Figur 3 viser kommunikasjonsprosessen til materialet, fra stortingsmeldingen fra Justis- og politidepartementet (Justis- og beredskapsdepartementet fra 2012), til det ferdige materialet som barna har med hjem til foreldrene, og muligens også besteforeldre. De blå boksene i modellen viser mennesker og institusjoner som er med i prosessen, og de hvite boksene viser budskapets form. Modellen belyser den samfunnsmessige konteksten som opplæringsmaterialet er en del av. Oppgaven er avgrenset til å studere de fire siste leddene av den lineære kommunikasjonsmodellen.

Ved å sette opplæringsmaterialet inn i en interaksjonsmodell, vil jeg kunne studere nærmere de leddene i prosessen som er av interesse, samtidig som interaksjonsmodellen synliggjør konteksten for kommunikasjonen.



Figur 4: Interaksjonsmodell

Ved å benytte en interaksjonsmodell, blir det mulig å forstå kommunikasjonen i sammenheng med vilkårene som er tilstedeværende i konteksten. Figur 4 viser en konkretisering av Schwebs og Østbye (2013) interaksjonsmodell som er presentert i kapittel 2. Modellen tar utgangspunkt i meningen (i sentrum) som kommunikasjonsprosessen skaper, blir formet av budskapet (øverste del), avsender/mottaker (venstre hjørne, og konteksten (høyre hjørne). En slik modell viser bedre at kommunikasjonen er en dynamisk prosess som går over tid, istedenfor å gi uttrykk for å være en direkte overføring av budskap fra avsender til mottaker (Schwebs & Østbye, 2013, s.13). I analysen tar jeg utgangspunkt i å studere materialets mening ut ifra vilkårene for kommunikasjonen.

3.5 Kvalitet i forskningsdesign

Den metodiske kvaliteten i forskningsprosjekt har tradisjonelt sett blitt vurdert ut ifra generalisering, validitet og reliabilitet. Validitet står for relevans og gyldighet for det som undersøkes, reliabilitet står for pålitelighet i målingene gjennom at de utføres korrekt (Dalland, 2012, s.52). Validitet og reliabilitet kan regnes som forutsetninger for generalisering, som vil si hvor vidt funn i forskning kan gjøres allmenngyldige (Østbye et al., 2013, s.124). Men det er også viktig å være bevisst på at dette kravet til kvalitet har sin forankring i naturvitenskapens positivisme. Innenfor kvalitativ forskning er dette et omstridt tema, ettersom at kvalitativ forskning sjeldent gir ett entydig, målbart svar. Jacobsen (2015) viser heller til refleksivitet når han snakker om kvalitet i kvalitative studier. Refleksivitet innebærer at forskeren klargjør sin rolle i forskningssituasjonen. Desto mer åpen og reflektert

forskeren er, desto sterkere vil forskningens troverdighet bli (Jacobsen, 2015, s.247). Ved å være åpen om mitt forhold til Brannvernforeningen og hvilken innvirkning det kan ha på tolkning av materialet så vel som egen tolkning av brannvernbudskapet, kan det bidra til oppgavens refleksivitet. Selv om det har vært diskusjoner rundt kvalitative metoder som mindre systematiserte enn kvantitative metoder, argumenterer Gentikow (2005) for at det også her er snakk om teknikk og systematikk som følger visse oppskrifter i prosessen (s.32). Ved å følge en analysestruktur i alle delanalysene, har dette bidratt til en mer konsekvent gjennomgang av materialet, som gjør det mulig å undersøke meningen i materialets ulike deler ut ifra de samme grunnleggende meningsfunksjonene.

3.6 Metodiske endringer

Da jeg først startet å skrive denne oppgaven var problemstillingen følgende: Bruk av videreformidlere i brannforebyggende tiltak. En casestudie av Bjørnisprosjektet i barnehageopplæring. *Hvilken virkning har barn som videreformidlere av brannvernbudskapet?* For å besvare denne oppgaven best mulig, ønsket jeg å kombinere to kvalitative metoder; en tekstanalyse av materialet som benyttes i barnehagene og i hjemmet, sammen med intervju av foreldre til barna som får denne opplæringen i barnehagen. Fokusgruppeintervjuet var planlagt å gjennomføres med to grupper med foreldre, en hvor barnehagen kun hadde benyttet flipoveren i undervisning, og en barnehage der barna hadde fått lånt med seg brannvern boka hjem. Dette hadde i tillegg muliggjort en komparativ analyse, som kanskje kunne sagt noe om virkningen av materialets forskjellige deler. Gentikow (2005) argumenterer for at empiri er kunnskap som stammer fra erfaring, og er en konkret berøring med virkeligheten (s.33). «Empiriske funn konfronterer egne tanker, som på den måten tester om ideer vedrørende et fenomen er holdbare» (Gentikow, 2005, s.33). Grunnet oppgavens rammer og praktiske utfordringer har jeg valgt å gå bort fra det resepsjonsorientert forskningsdesignet med fokusgruppeintervjuer. Endringer i forskningsmetode betyr også endringer i forskningsspørsmål. Imens den resepsjonsbaserte forskningen gir svar på hvordan leseren opplever tekstene og kanskje kan si noe om virkningen, kan en tekstanalyse løfte frem aspekter ved tekstene som ikke nødvendigvis er like bevisste for leseren (Østbye et al., 2013, s.64). I en sosialsemiotisk analyse er formålet mer spesifikt å studere materialets affordanser, eller meningspotensialer, basert på semiotiske ressurser.

4.0 Analyse

Analysen er inndelt etter materialets ulike deler, som inkluderer to multimodale tekster og to fysiske objekter. Før presentasjonen av de multimodale tekstene, har jeg også gjort en analyse av to vesentlige elementer som går igjen i materialet. Dette er kombinert med analysen av fysiske objekter. Analysestrukturen er derfor som følger:

4.1 Analyse av Bjørnis og fysiske objekter

4.2 Analyse av flipover

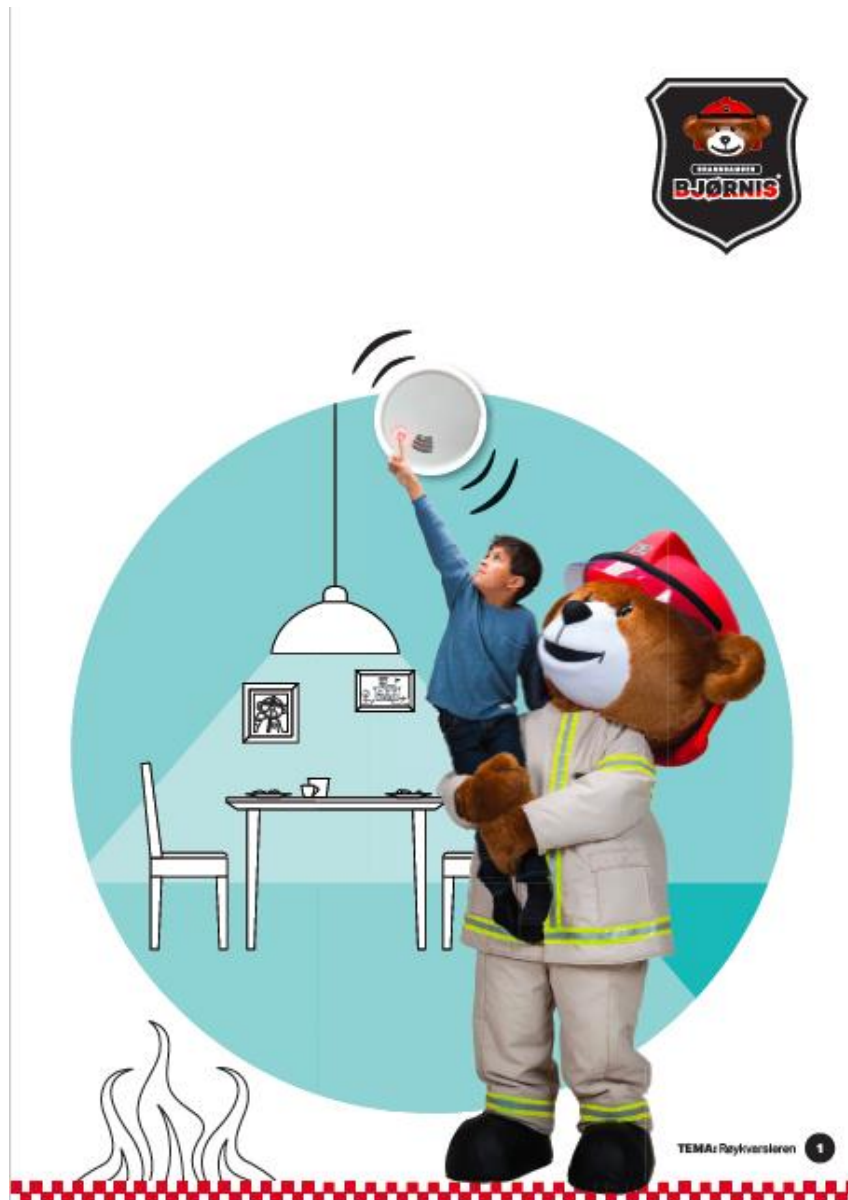
4.3 Analyse av Brannvernbooka

Bjørnis og logoen er to vesentlige elementer i materialet som henger tett sammen. Det er derfor naturlig å starte med disse i analysedel 4.1. Sammen med brannvernbooka følger også to fysiske objekter; en ryggsekk og en bamse. Fordi bamsen forestiller Bjørnis, er det naturlig å kombinere dette i samme analyse. Etersom at ryggsekken fungerer som innpakning for bamsen, vil også denne bli presentert i analysedel 4.1. Analysedel 4.2 tar for seg flipoveren som blir benyttet i barnehager. I og med at flipoveren er tosidig, er også analysen todelt. Den ene siden inneholder kun billedlige elementer, og er rettet mot barna. Den andre siden inneholder både billedlige og verbaltekstlige elementer, og er rettet mot pedagogen. Analysedel 4.3 tar for seg brannvernbooka, som er en perm som barna får låne og ta med seg hjem til foresatte. Analysene av de papirbaserte tekstene er gjort av et utvalg av sider, ettersom at flere av sidene har lik utforming eller har mange likhetstrekk.

4.1 Bjørnis, logo og fysiske elementer

I materialet er Bjørnis hovedelementet som introduserer brannvernbudskapet for barna. Sammen med logoen fungerer han som gjennomgangsfigurer i opplæringsmateriale. Selv om det er flere aktører som står bak prosjektet og produksjonen av dette materiale, er Bjørnislogoen den eneste logoen som blir benyttet. Logo og gjennomgangsfiguren henger tett sammen, både fordi logoen er plassert på bekledningen til Bjørnis, og fordi Bjørnis er avbildet i logoen. På denne måten er logoen alltid til stede når Bjørnis er presentert, og vice versa. Analysen av de to elementene er derfor kombinert. Avslutningsvis presenteres bamsen og ryggsekken, og hvilke funksjoner disse har. Selv om bamsen forestiller Bjørnis og fungerer som en forlengelse av gjennomgangsfiguren, ønsker jeg likevel å skille mellom disse i analysen. Dette er fordi fysiske objekter har andre affordanser og funksjoner enn de billedlige.

4.1.1 Tekstuell metafunksjon



Figur 5: Bildeside 1 flipover

Figur 5 viser et eksempel fra side 1 i flipover. Her er Bjørnis avbildet, med logo plassert i hjørnet. Logoen er også synlig på hjelmen i bildet. Bjørnis er en fysisk avbildet figur som ligner på en teddybjørn. Bjørnis som er avbildet er ikke den samme som bamsen som følger med brannvernboka. Dette er en maskot som i bilder er fremstilt å være på størrelse med en voksen, i kontrast til bamsen som er et lite og holdbart kosedyr. Selv om han ligner på en Bjørn, er hans anatomiske oppbygging i den billedlige fremstillingen mer nærliggende den menneskelige anatomien. Han står på to bein, og har armer med fingre. Figuren er dekket i brun pels på de steder som er synlige og ikke dekket med bekleddning, med unntak av snutepartiet i ansiktet. Snutepartiet er hvitt og pelsfritt, og er formet som en avrundet trekant. Inne i trekanten er den sorte snuten plassert, formet som en mer avrundet trekant. Fra midten

av snuten går det en vertikal tynn strek i sort, som møter en horisontal buet linje, som danner det som fremstår å være som et stort smil. Han har stort hode i forhold til resten av kroppen, med avrundede ører som stikker ut på hver side. På hendene har han fire fingre, hvor en er plassert på siden som en tommel. Han er ikledd utrykningstøy som brannvesenet bruker på utrykning. Uniformen består av en bukse og en jakke i lys beige, i tillegg til sorte sko. Uniformen har neongul kant med refleksstriper i midten som går ned langs åpningen av jakken, rundt armene ca. ved skuldrene og rundt kanten på buksene nederst ved fotenden. På venstre side av jakken, over brystet, er logoen også plassert, i litt større format enn på hjelmen. På hodet har han en rød brannhjelm, som dekker øverste del av hodet på forsiden, med unntak av ørene. På baksiden henger en nakkebeskytter i rødt, som dekker hele baksiden av hodet. Hjelmen har et kort visir, som er gjennomsiktig. Visiret er festet på hjelmen ved en sort kant. På fronten av hjelmen er logoen igjen plassert. Logoen er Bjørnis egne logo, som er utformet som et våpenskjold. Skjoldet er sort, og har en hvit og en sort stripe rundt kanten. Logoen har bilde av ansiktet til Bjørnis med den røde brannhjelmen på, og under står teksten «Brannbamsen» i en boks, før «Bjørnis» er plassert under i en større skrifttype i sort og rød farge med hvitt omriss. På det tekstuelle nivået fungerer Bjørnis og logoen som kohesjonsmekanismer, som binder teksten sammen til en helhet.

4.1.2 Ideasjonell metafunksjon

Bjørnis blir benyttet for å tilpasse brannvernrelatert informasjon til barn. Bjørnis er en type figur som barn drar kjensel på fra andre arenaer, som i bøker, spill og på TV. Det finnes også andre figurer som har blitt benyttet i opplæring i barnehage. I nyere tid kan man for eksempel se en parallell mellom Bjørnis og Henry. Henry er en dukke som er laget av Røde kors, og har som formål å lære barnehagebarn om førstehjelp. Faget rekontekstualiseres når det forflyttes fra en arena til en annen, og tilpasses den nye konteksten (Bernstein, referert i Bezemer & Kress 2008, s.169). Dette blir gjort ved å gi rollen som brannfaglig representant til Bjørnis, en karakter som har lett for å fenge barn. At Bjørnis er ikledd utrykningstøy kan gi konnotasjoner til noen som er på jobb, brannkonstabler klare for utrykning. Uniformen er med på å danne et bilde av Bjørnis som en som er på vakt. Logoens utforming ligner som nevnt på et våpenskjold, som minner om emblemet man finner på uniformene til brannkonstabler og politibetjenter. Dette kan ha konnotasjoner knyttet til seg, som gir uttrykk for ideer og verdier som er knyttet til denne typen logoer (van Leeuwen, 2005, s.37). Logoen kan konnotere til både brannkonstabel som yrke, og til autoritet som tilhører yrker som bruker denne typen merker. Sammensetningen av det autoritære og seriøse våpenskjoldet, med elementer av en

illustrert bamse, danner et sammensatt uttrykk. Det gir både konnotasjoner til yrker knyttet til samfunnssikkerhet og autoritet, samtidig som bamsen konnoterer til barn og barndom. Det ideasjonelle ved Bjørnis er at han er en karakter som har lett for å fenge barn, samtidig som han bidrar til å tilpasse det brannfaglige temaet til konteksten han blir benyttet i.

4.1.3 Mellompersonlig metafunksjon

Gjennom blikk, bildeutsnitt, bildevinkel og modaliteter som er benyttet, kan den mellompersonlige metafunksjonen komme til uttrykk i Bjørnis. Selv om Bjørnis er en figur, blir han personifisert som en selvstendig karakter. Gjennom å se direkte på leseren, kan både dyr og gjenstander til en viss grad bli antropomorfisert (Kress & van Leeuwen, 2006, s.118). I bilder hvor Bjørnis er eneste deltaker, ser han direkte på leseren. I bilder hvor han er avbildet sammen med andre deltakere, møter ikke blikket hans leseren. Her får leseren heller et tilbud om å betrakte de avbildede og den handlingsprosessen som foregår i bildet, som jeg vil vise nærmere eksempler av i analysen av flipover. Ettersom at hjelmen er en del av uniformen til Bjørnis, går den igjen i både bildene og i logoen. Farger kan gi uttrykk for mellompersonlig mening gjennom funksjonen fargehandling (Kress & Van Leeuwen, 2006, s.229). En skarp rødfarge kan tiltrekke oppmerksomhet, og blir brukt på flere elementer innen brannvern slik som brannslukningsapparater og brannbiler. Samtidig kan rødfarge gi uttrykk for fare, og representere den faren som er forbundet med branntemaet, som er uttrykk for en ideasjonell mening. I bildet av Bjørnis i logoen har han blikket festet fremover, rettet mot leseren. Blikket adresserer leseren, samtidig som det presenterer et krav som bildehandling (Kress & van Leeuwen, 2006, s.117). Bjørnis krever at leseren inngår i en sosial relasjon til han. Ettersom logoen er gjengitt på alle bildesidene i flipover, er denne funksjonen alltid til stede i materialet benyttet i barnehagene, selv om dette muligens ikke legges like godt merke til som i bildene. En del av rekontekstualiseringen, som nevnt i forrige avsnitt, omhandler også endringer i modalitet. Blandingen av det myke og snille uttrykket til Bjørnis, sammen med det harde brannvernbudskapet i form av uniformen han har på, bidrar til å re-representere det meningsskapende materialet i en modalitet som er tilpasset barnehagekonteksten (Bezemer & Kress, 2016, s.75).

4.1.4 Bamse og ryggsekk



Figur 6: Bamse og ryggsekk

Sammen med brannvern boka følger en bamse og en ryggsekk som barna får låne med seg hjem. Ryggsekken fungerer som innpakning, og er et logistisk element som en praktisk løsning for å holde de ulike delene samlet. Bamsen fungerer som en forlengelse av Bjørnis som er avbildet i materiale, men i et mer håndterbart format som passer til konteksten. De to fysiske objektene skiller seg fra de andre multimodale tekstene i materialet, ved at de ikke er bilder, verbalspråk eller illustrasjoner fordelt utover en flate. Likevel er det mulig å analysere disse som tekster, ved å legge Kress (2015) sin definisjon av tekstbegrepet til grunn. Kress beskriver en tekst som en semiotisk enhet som er sammenhengende, og samtidig avgrenset slik det kan skilles fra andre enheter (Kress, referert i Andersen, Boeriis, Maagerø & Tønnessen, 2015).

Tekstuell metafunksjon

Objektene tekstuelle metafunksjon kan sies å være deres materialitet, og hvordan de er satt sammen. Bamsen ligner en forenklet utgave av Bjørnis som er avbildet i materialer, man kjenner igjen den brune bjørnen i brannvernuniform. Ryggsekken er knall rød, med bilde av Bjørnis og «brannbamsen Bjørnis» skrevet på nedre del av lokket. I tillegg er Bjørnislogoen plassert på hver side av skulderstroppene. Nede på sekken går en horisontal rutete refleksstripe som ligner stripene som er på brannbiler. Stripen går også igjen i flipover og brannvern boka som jeg kommer tilbake til i analyse 4.2 og 4.3. Tekstuelt fungerer stripen til å

binde ryggsekken sammen med det andre materialet. Ryggsekkens form ligner ellers på en ordinær skolesekk som er godt kjent for barn i barnehagen.

Ideasjonell metafunksjon

Objektens ideasjonelle metafunksjon er bundet til hvilke bruksfunksjoner de kommuniserer. For ryggsekken er dette sin likhet med vanlige skolesekker. Det er en sekk man kan legge ting i, med to stropper som gjør at innholdet kan fraktes på ryggen. Samtidig kan plasseringen av Bjørnislogoen være interessant å se på. Når man tar på seg ryggsekken, får logoen plassering like over brystet, akkurat slik den er passert på uniformen til Bjørnis. Ved at denne logoen, eller emblemet, får plassering på brystet til barnet, kan det gi uttrykk for den rollen barnet får. Når barnet har ryggsekken på, blir barnet den fysiske bæreren av budskapet, og inntar dermed rollen som brannvernambassadør (jf.4.2.5.1). Det fysiske kosedyret bidrar til rekontekstualiseringen av brannvernbudskapet. Ikke bare ved å være en karakter som fenger barn, men her også ved å være en type leketøy som kan ta del i barns lek. Dette henger sammen med de affordanser som tilbys av bamsens materialitet. Den er liten og holdbar, og kan lett bæres rundt enten i hendene eller i ryggsekken. Materialet bamsen er laget av har en betydning for hva slags virkelighet som kommuniseres. Bamsen kunne ha vært laget av mange materialer, den kunne ha vært laget av bomull, lin, eller en stivere pels. Det kunne også bare ha vært en figur, enten av papp, plast eller et annet mer solid materiale. Den myke teddyplensen gir bamsen et mykt uttrykk, i likhet med Bjørnis som er avbildet i materialet. Ser man på den kontekstuelle bruken av kosedyr, kan det konnoterer det til trygghet og trøst (Løvland, 2011, s.58).

Mellompersonlig metafunksjon

Den fysiske berøringen av objektene og hvordan de føles å ta i, er en del av den mellompersonlige meningen de bærer med seg. Det er noe håndfast, som mottakeren kan ta i og interagere med. Selv om den kanskje har størst funksjonell betydning, kan som nevnt i analysedel 4.1.3 farger ha mellompersonlige meninger knyttet til seg (Kress & van Leeuwen, 2006, s.229). Farger kan brukes til å realisere fargehandlinger, på samme måte som språk realiserer språkhandlinger og bilder realiserer bildehandlinger. Med unntak av glidelås, refleksstriper og justeringsstropper er hele ryggsekken i samme materiale og i samme signalrøde farge. Den skarpe rødfargen tiltrekker seg oppmerksomhet, og gjør at ryggsekken er vanskelig å ikke legge merke til. Glidelåsene, som også er i en skarp kontrastfarge, kan bidra til dette uttrykket. Bamsen kan få en mellompersonlig funksjon som del av barns lek.

Ved at barn ofte tildeler figurer en egen person og karakter i lek, vil de danne en slags personlig relasjon til bamsen. Materialet bamsen er laget av har også betydning. Som nevnt kunne den ha vært laget i et hardere materiale eller i et annet format, men dette er et kosedyr som er mykt å ta i.

4.1.5 Oppsummering

I denne analysedelen har jeg vært innom hvordan Bjørnis fungerer som karakter, ved å dra på barns kjennskap til lignende karakterer fra andre arenaer. Selv om han er en bjørn, blir han fremstilt som en person, og er en form for rekontekstualisering av brannvern. Han gir det tøffe og harde temaet en mykere og tryggere innpakning, som er tilpasset barnehagekonteksten. Ved at brannverntemaet har fått en personofisering i Bjørniskarakteren, får det flere funksjoner. Blant annet er bruken av blick, eller krav til leseren, en ressurs som blir mye brukt i materialet, som det vil bli vist eksempler av i analysedel 4.2 og 4.3. Den fysiske bamsen bidrar til rekontekstuleringen av brannvern, ved å være noe mykt og holdbart, samtidig som det kan oppfordre til læring gjennom barns lek. Ryggsekken er en mer praktisk bruksgjenstand, samtidig som den bidrar til å forsterke uttrykket for den rollen barnet trer inn i når de bærer med seg brannvern boka hjem til foreldre og muligens også besteforeldre. Nå er det barna som er brannvernambassadører, opinionsledere i kommunikasjonskonteksten, som skal påvirke de voksne til å sjekke brannsikkerheten i hjemmet.

4.2 Flipover

Flipoveren blir benyttet i barnehagene, og består av ti temaplansjer med ulike temaer som blir brukt i undervisning. I tillegg har flipoveren en forside, samt en oversiktsside og en veiledningsside, hvor de to sistnevnte er rettet mot den barnehageansatte som har undervisningen, heretter benevnt som pedagogen. Temaplansjene er dobbeltsidige. Den ene siden inneholder bilder, og er rettet mot barna. Den andre siden inneholder verbaltekst og bilder, og er rettet mot pedagogen som underviser barna. Når flipoveren står oppreist er temaplansjen med



Figur 7: Flipover

bilder synlig fra den ene siden, mens temaplansjen med bilder og verbaltekst er synlige fra de andre siden, som vist i figur 7. For barna blir bildet det viktigste visuelle elementet for meningsskaping. For pedagogen blir dette sammensetningen av bilde- og tekstelementer. Analyse 4.2 er derfor todelt, som nevnt i innledningen til dette kapittelet. I analysedel 1 av sidene som er rettet mot barna, er forsiden inkludert. Forsiden består for det meste av billedlige elementer, som er hovedvekten i denne analysedelen. I analysedel 2 studeres plansjesidene som er rettet mot pedagogen. Ettersom de to innledende sidene, heretter benevnt som innholdsoversikt og veiledningssiden, også er rettet mot pedagogen og har en større vekt på verbaltekst, blir det naturlig å inkludere disse i analysedel 2. I en undervisningssituasjon vil begge sidene av temaplansjen sammen bidra til å skape mening, ved at barna ser på bildene samtidig som pedagogen tilfører mer informasjon gjennom verbalspråk. Det trekkes derfor frem eksempler hvor disse jobber sammen for å skape en meningsfull helhet i en tenkt undervisningssituasjon. Selv om sidene har ulikt innhold og oppsett, har de noen elementer til felles som er med på å skape en tekstuell koherens. Med unntak av forsiden, har alle sidene lik bunnkant. Bunnkanten er implementert på forsiden, men har her en annen plassering og størrelse enn på de andre sidene. Bunnkanten har en dobbel hvit og rødretet kant som dekker hele bunnen av sidene, som vist i figur 8. Dette kan fungere som del av det overordnede designet for flipoveren. Samtidig finnes denne kanten på andre deler av materialet, og fungerer som en sammenbindingsmekanisme mellom de ulike delene. Et annet element som er felles for verbalteksten i flipover er skrifttypene. Selv om ulike tekstdeler er i ulike skrifttyper, er alle skrifttypene sans serif, altså uten seriffer.



Figur 8: Bunnkant

Flipover del 1. Sidene for barna

4.2.1 Tekstuell metafunksjon

4.2.1.1 Forsiden

Flipoverens første side er sammensatt av illustrerte elementer, fotografi og tekst. 2/3 av siden fra toppen av er fylt med bildeelementer på en blå bakgrunn. På midten av siden er det et fotografi av Bjørnis. Selv om bildet i seg selv ikke har en sirkulær form, danner de omliggende elementene en sirkel. Gjennom denne komposisjonen får siden en sentrums-periferi-komposisjon, hvor det som er plassert i midten blir sentrum, og de omliggende elementene har en betydningsmessig relasjon til det som er sentrum (Björkvall, 2009, s.90). Denne plasseringen av Bjørnis gir uttrykk for at han er det viktigste elementet, mens de andre elementene er relatert til han. Med størrelse og plassering som visuelle ressurser er Bjørnis det elementet som er mest visuelt fremskutt på siden. Bildeutsnittet er halvnært, hvor man ser fra toppen av hodet og brystet. Bjørnis har blikket rettet mot leseren og lener hodet på ene hånden. Albuen og den andre armen hviler på en hvit og rød rutet kant, som er en litt større versjon av bunnkanten som går igjen på de andre sidene. Rundt hodet til Bjørnis langs sidene er det plassert bildesirkler med ulike elementer knyttet til temaet. Disse kommer også igjen senere i flipoveren, på bildekortene som brukes i undervisningen. På venstre side av Bjørnis er det tre bildesirkler, og fire på høyre side. Rett over Bjørnis, mellom bildesirklene på hver side, er logoen plassert. En av bildesirklene har et fotografi av en røykvarsler med en lysende lampe. Under bildesirkelen er det plassert tre tegnestreker. På høyre side står teksten «piiiiip piiiip». Teksten er i en fet og rund skrifttype, som kan ligne en som er skrevet med pensel. Den rutete kanten under Bjørnis skiller den øvre delen av siden fra den nedre. Den nedre delen av siden har hvit farge. På midten av den nedre delen er teksten «Brannvern med Bjørnis» plassert i hvit tykk skrifttype i en sort boks. På venstre side av den rutete kanten er det plassert et bål. Dette er satt sammen av fotografi av steiner som er plassert i en sirkel med en illustrert flamme i midten. Flammen er i farger, gul, oransje og rød. Under bålet, plassert enda lengre mot venstre på den nedre delen av siden, er et illustrert brannslukningsapparat.



Figur 9: Forside flipover

Brannslukningsapparatet er i sort. Ut av brannslukningsapparatet er det en illustrert en hvit sky med omriss i sort som treffer venstre kant av bålet, og overlappet med steinene.

4.2.1.2 Plansjesidene

På alle bildesidene (jf. figur 5) er det en illustrasjon av en flamme som springer direkte ut fra bunnkanten på venstre side. Flammen er hvit med svart omriss. Til venstre på toppen av siden er logoen plassert. På midten av siden, med god avstand fra logoen i toppen, er bildet plassert. Bildet har sirkulær form, og er midtstilt på siden. Bildet består av en blanding av fotograferte og illustrerte elementer. En liten tekst i bunnen av siden til høyre angir temaet for den aktuelle siden og sidetall. For å beskrive bildets ulike deler nærmere har jeg valgt å dele bildet inn i tre elementer; bakgrunn, illustrasjon og fotografi.

4.2.1.3 Bakgrunn

Bakgrunnen består av en farge i to nyanser. De to nyansene deler sirkelen horisontalt, og fungerer som en inndeling av sirkelens øvre del og nedre del, slik de ideasjonelt representerer ulike flater i et rom. Den nederste delen representerer gulv, og den øverste delen representerer vegger og tak. Dette går igjen i alle bildene som forestiller situasjoner innendørs. I noen av bildene foregår situasjonene i bildet utendørs, den horisontale linjen fungerer da som et skille mellom bakken og himmelen. Fargene på bakgrunnen er for det meste det som kan benevnes som rene farger, med liten grad av fargeblanding (Kress & van Leeuwen, 2006, s.234). Bakgrunnen fremstår for det meste som flate, gjennom liten grad av fargedetaljer. På noen av sidene har bakgrunnen noe mer fargedetaljer. Dette er steder hvor det er illustrerte lamper, som kaster lys. Når fargene er mer detaljerte, forsøker de å vise ting slik som de faktisk blir sett, som uttrykker en mer naturalistisk sannhet (Kress & van Leeuwen, 2006, s.234). Den øverste delen av sirkelen er i noen av bildene detaljert med striper eller skyer, som illustrerer tapet på veggen eller skyer på himmelen. Slik kan sirkelen fungere som en bakgrunn som plasserer de andre bildeelementene innenfor en kontekst. Alle bildene på plansjesidene har sirkulær form. Dette kan, slik som bunnkanten, være en del av designet. Som del av designet kan dette ha en tekstuell funksjon. Formlikhet fungerer da som en ressurs som binder elementene sammen til en helhet, som et visuelt rim (Björkvall, 2009, s.108). Det kan også ha en mer ideologisk betydning, som blir forklart nærmere under avsnitt 4.2.2. Den sirkulære formen og plasseringen av elementene innenfor sirkelen gjør at bildet kan bindes til en informasjonsverdi som er en sentrums-periferi-komposisjon (Björkvall, 2009, s.90). Det

viktigste i bildene er plassert sentrert innenfor sirkelen, mens det som er plassert rundt står i relasjon til det i sentrum.

4.2.1.4 Illustrasjoner

På bakgrunnen er det plassert ulike illustrerte elementer. Elementene er uten farge, og er hvite med omriss i sort. På plansjeside 1 er dette for eksempel et bord med stoler. Bordet er dekket, og over det henger det en lampe. Lampen kaster lys over bordet og videre ned på gulvet, som er representert av en lysere fargenyanse på bakgrunnen under lampen. Mellom bordet og lampen er det plassert to bilder med rammer. Ideasjonelt bidrar dette til å skape en kontekst for de avbildede deltakerne. Vi forstår at dette er en situasjon som foregår ved spisebordet. At elementene i bildet er illustrert på en enkel måte, uten farge, kan ha ulike betydningspotensialer. I tillegg til å bidra til å skape et mer barnslig og lekent uttrykk, har illustrasjoner som modalitet ulike affordanser, eller begrensninger og muligheter, for hva det kan uttrykke. Illustrasjoner har en begrensning i muligheten for å fremstille dimensjoner og taktile aspekter som kan spesifisere objekter (Bezemer & Kress, 2016, s.81). Men dette tilbyr samtidig en annen mulighet. Ettersom de er lite spesifikke i fremstillingen, ved at illustrasjonen fremstiller en prototype heller enn et tilfelle (Bezemer & Kress, 2016, s.81). Dette gjør at det er mulig å generalisere illustrasjonene, og derav situasjonskonteksten. Dette bidrar til at leseren kan forestille seg selv i situasjonen.



Figur 10: Bildeutklipp av ulike streker benyttet i bilder

I bildene finnes det også tegnstreker, som er et illustrert element. Tegnstreke er plassert rundt objekter og deltakere. Dette er elementer som spiller på tegneserier, hvor denne formen for visuelle effekter vanligvis blir brukt. I bildene er det brukt ulike type streker, som kan

indikere for eksempel lyd og bevegelse i bildene. McCloud (2016) skiller mellom to ulike typer tegnstreker. En type representerer synlige fenomen, som for eksempel kan være røyk. I flipoveren er disse strekene anvendt for å vise bevegelse, i for eksempel flammene og rundt hånden til Bjørnis som vist i figur 10. Den andre typen representerer noe som er usynlig. Dette kan kalles synlige metaforer, eller symboler (McCloud, 2016, s.136). På plansjeside 1, vist i analyse 4.1, er streker anvendt for å illustrere at det kommer lyd fra røykvarsleren. Strekene er plassert rundt objektene som er bundet til temaet for siden, og kan fungere som en fremheving. På plansjeside 5 er det også anvendt snakkeboble. Snakkeboblen er et mer fremtredende og kjent element hentet fra tegneserierverden, som blir videre diskutert i analyse 4.3.



Figur 11: Bilde fra side 2

Et eksempel på dette benyttes på plansjeside 2, vist i figur 11. På høyre side i bildet er det illustrert røyk. To streker går i en bue ut fra røyken mot høyre og oppover. Sammen med situasjonen i bildet, med barnet som reagerer og Bjørnis som viser veien ut, kan disse strekene indikere at røyken trekkes innover i rommet, i retning deltakerne i bildet.

4.2.1.5 Fotografi

Deltakerne i bildene er alltid fremstilt gjennom fotografi. Deltakerne består av Bjørnis, to barn, og en kvinne, samt diverse objekter som har relevans for temaet. Fotografiene tilbyr en naturalistisk kodeorientering, ved at de er fremstilt nærliggende slik øyet ville oppfattet det i

virkeligheten (Kress & van Leeuwen, 2006, s.156-158). I tillegg til at det er en høy grad av naturalistisk modalitet, er de fotografiske bildene mest visuelt fremskutt gjennom ressurser som farge, overlapping og størrelse (Björkvall, 2009, s.101). Selv om det er opp til leserens subjekt å avgjøre hva som er det viktigste eller mest interessante i en tekst, bidrar disse ressursene til å presentere noe som om det er det viktigste i teksten (Björkvall, 2009, s.100). I tillegg får fotografiene størst informasjonsverdi ut ifra den sentrums-perifere komposisjonen. Fotografiene presenterer narrative prosesser, som går inn under den ideasjonelle metafunksjonen.

4.2.2 Ideasjonell metafunksjon

4.2.2.1 Forsiden

Det er mange ulike illustrerte elementer rundt Bjørnis, blant annet en røykvarsler og et bål som brenner. Flammeelementets meningspotensiale kommer jeg tilbake til senere (jf. 4.2.3.4), men for å ta et eksempel kan man se på bildet av røykvarsleren. Rundt røykvarsleren er det plassert tegnestreker og teksten “piiiiip piiiip”. Gjennom tekstens skrifttype og plassering ligner den på det som innen tegneserieverden kalles for lydeffekter (McCloud, 2016, s.61), og kan sammen med tegnestrekene uttrykke at den lager lyd, den “piper”. Sammen gir de ulike elementene uttrykk for at det er mye som skjer i bildet. Gjennom sin positur fremstår Bjørnis likevel å være avslappet, ved å hvile hodet i hånden. Armene hans overlapper kanten under, slik at det ser ut som han lener seg fremover. Sammen skaper dette et litt uvanlig uttrykk av Bjørnis som avslappet og fremoverlent. Dette kan uttrykke den doble rollen hans. Som brannkonstabel må han være på vakt, klar for å rykke ut dersom noe skulle skje. Samtidig har han rollen som trygg og myk, når han introduserer et budskap som kan være litt skummelt for små barn. Bildesirkelene og de andre elementene som omkranser Bjørnis er alle relatert til brannvern, samtidig som komposisjonen stiller de i relasjon til Bjørnis. Sammen med verbalteksten «Brannvern med Bjørnis» uttrykker dette temaet både visuelt og verbalspråklig.

4.2.2.2 Plansjesidene

I denne analysedelen blir flere av plansjesidene diskutert. For å gi en oversikt følger derfor en tabell som presenterer plansjesidenes ulike temaer. Temaene som sidene presenterer er deres ideasjonelle mening. Nå skal jeg se nærmere på hvordan dette kommer til uttrykk på sidene.

Tabell 1: Temaoversikt flipover

Sidetall	Tema
1	Røykvarsleren
2	Ikke gå der det er røyk
3	Barn som gjemmer seg
4	Brannøvelse
5	Nødnummer 1-1-0
6	Pass på levende lys
7	Komfyren kan være farlig
8	Løse lamper
9	Bål i skog og mark
10	Brannskader

Valget av sirkulære bilder som bakgrunn kan ha en ideologisk betydning. Kress og van Leeuwen (2006) tar opp temaet former som et aspekt av semiotisk og ideologisk betydning. Firkantede og rektangulære former er elementer forbundet til den menneskeskapte, mekaniske og teknologiske orden (s.54). I kontrast til dette har sirkulære former en litt annen betydning. Dondis referert i Kress og van Leeuwen (2006, s.54), mener at sirkler representerer evighet, varme og beskyttelse. Om man velger å ta utgangspunkt i dette perspektivet på former, kan sirklene representere beskyttelse mot brann. På den måten bidrar de til å gi uttrykk for flipoverens tema og funksjon, å lære barna om brannvern, som igjen kan bidra til å verne de mot brann. Sirklene kan også ha konnotasjoner i seg selv. De kan for eksempel gi assosiasjon til røykvarslere, slik som den som er fremstilt på plansjeside 1. De mest vanlige røykvarslerne av nyere dato har denne litt flate, sirkulære formen. Fargene som er benyttet på bakgrunnen er som nevnt rene farger. Farger slik som brun eller grønn, altså farger som kan nevnes med enkeltnavn, er det som blir sett på som rene (Kress & van Leeuwen, 2006, s.234). Et slikt fargevalg blir gjerne forbundet med en moderne ideologi (Kress & van Leeuwen, 2006, s.234). Når fargene er flate og har lite gradering kan de uttrykke essensielle kvaliteter ved ting, slik som at gress er grønt (2006, s.234). Fargevalget her har en noe mer abstrakt

tilknytning. Fargen har ikke en åpenbar sammenheng med temaet for siden, eller andre elementer som er representert. Den kan derimot ha et meningspotensiale knyttet til prosessene som er representert i bildene. På plansjeside 2 som tidligere vist (jf. figur 11) er det benyttet en skarp rødfarge i bakgrunnen. I tillegg til at fargen rød har mange følelser og assosiasjoner knyttet til seg, er det også en innarbeidet signalfarge som signaliserer fare (SNL). På plansjeside 2 kan rødfargen uttrykke den faren som røyken representerer for gutten. Illustrasjonene gir som nevnt en mulighet til å generalisere det som er avbildet, som er bundet til den virkeligheten som kommer til uttrykk. Ved å bruke enkle illustrasjoner og enkel bakgrunn, får fotografiene en visuell fremskutthet, og fremstår slik som det viktigste i bildet. Etter Bjørnis er det barna som oftest blir representert i bildene. De er fremstilt i situasjoner som barn kan kjenne seg igjen i, de gjør «barneting» som å leke med leketøy, bygge teppestlott og gråte når de skader seg. Gutten er avbildet iført en blå genser, og jenta i rosa genser, som er stereotypiske farger som blir forbundet med kjønn. Kvinnen blir representert både alene og sammen med barna. Der hun er alene er hun på vei ut av et rom hvor det er brennende stearinlys. Sammen med barna har hun oppmerksomheten vendt mot mobiltelefonen imens en kjele koker på komfyren. Bjørnis er representert på alle bildesidene, hvor han enten hjelper til eller reagerer på situasjonen med å holde for øynene eller peker. Det er de fotograferte aktørene som er fokuset i bildene, og de narrative prosessene som foregår dem imellom. Jeg vil nå presentere noen eksempler av disse prosessene fra bildesidene. Tegnestreke blir benyttet rundt objekter og aktører i disse prosessene, jeg trekker derfor også frem hvordan de kan gi uttrykk for den ideasjonelle metafunksjonen i eksempel.

4.2.2.3 Eksempel, plansjeside 1 og 10

Bildet på plansjeside 1, vist i figur 5, er et tydelig eksempel på det som kalles for en handlingsprosess. På bildet holder Bjørnis opp gutten, som holder armen og fingeren utstrakt mot en røykvarsler som er plassert over dem. Armen til gutten fungerer som en vektor, som gjør gutten til aktøren i bildet (Kress og van Leeuwen, 2006, s.59). Den representerte deltakeren som vektoren peker mot blir målet for handlingsprosessen (Björkvall, 2009, s.65). I bildet blir røykvarsleren målet for prosessen, som også er temaet for plansjeside 1. Rundt røykvarsleren er det tegnestreker, som her representerer det usynlige fenomenet lyd (McCloud, 2016, s.136). På plansjeside 2 finnes lignende eksempel, hvor Bjørnis er fremstilt som aktøren. Armens hans som er utstrakt pekende mot en dør. Armen blir også her vektoren, og det den peker mot, døren, er målet for prosessen. Bjørnis har blikket festet på gutten, som

står plassert til høyre for han. Her er tegnestreker plassert ved røyken, som kan gi en indikasjon på at røyken er på vei inn i rommet.

På plansjeside 10 holder jenta frem fingeren med en grimase i ansiktet som ser ut som gråting. Over den utstrakte fingeren er det plassert en illustrert flamme i farger. I bakgrunnen på høyre side for jenta, står Bjørnis med en vannslange i hendene. Ut av vannslangen er det illustrert vann, som skyter i retning jentas finger. Handlingsprosessen blir fremstilt gjennom vannslangen som vektor, Bjørnis som aktør og den brente fingeren som målet. Samtidig presenterer jenta en reaksjonsprosess. Når den retningen en deltaker har blikket rettet mot fungerer som en vektor, representerer ikke vektorens mål lengre et mål, men et fenomen (Kress og van Leeuwen, 2006, s.67). Jenta er en reaktør, og fenomenet i prosessen er den brennende fingeren. Jenta gråter, og uttrykker smerte i reaksjon på fenomenet.

4.2.2.4 Oppsummering av temaer

I tabell 1 er det presentert en oversikt over de ulike temaene for plansjesidene. Hvordan temaene er presentert gjennom ulike modaliteter er deres ideasjonelle metafunksjon. Jeg gir derfor her en kort beskrivelse av hvordan temaene er presentert gjennom bildene. Ettersom plansjeside 1 allerede er presentert som del av analysen, inkluderes ikke denne her. For plansjeside 2 er temaet «ikke gå der det er røyk», bilde fra siden er vist i figur 11, og er presentert gjennom illustrert røyk. Plansjeside 3 har «barn som gjemmer seg» som tema, og viser Bjørnis som leter etter et barn som gjemmer seg i senga, hvor det også brenner. På plansjeside 4 er «brannøvelse» tema. Her vises barn som leker, samtidig som Bjørnis peker mot en ringende brannalarm. Plansjeside 5 har temaet «nødnummer 1-1-0», og viser Bjørnis som holder en telefon opp mot øret. Plansjeside 6 har temaet «pass på levende lys», og viser kvinnen som er på vei til å forlate et rom hvor det er tente stearinlys. Plansjeside 7 har temaet «komfyren kan være farlig», og viser en kokende kjele på en komfyr, barn som leker på gulvet, og kvinnen som holder blikket mot telefonen hun holder i hendene. Plansjeside 8 har «løse lamper» som tema, og viser at gutten og Bjørnis sitter i et teppestlott, og jenta som er på vei inn med en lampe. Plansjeside 9 har «bål i skog og mark» som tema, og viser Bjørnis og barna som griller mat over et bål i skogen. Plansjeside 10 har «brannskade» som tema, og viser jenta har brent fingeren, og Bjørnis som forsøker å spyle vann på den brente fingeren.

4.2.3 Mellompersonlig metafunksjon

4.2.3.1 Forsiden

I bildet har Bjørnis blikket rettet mot leseren, som presenterer et krav om sosial interaksjon til leseren (Kress & van Leeuwen, 2006, s.117). Bildeutsnittet ligger mellom et halvnært og et halvtotalt utsnitt, som representerer en sosial distanse til leseren som ligger mellom det personlige og det profesjonelle (Kress & van Leeuwen, s.125). Dette er det første møtet leserne får med Bjørniskarakteren i opplæringsmaterialet for barnehagen. Bildeutsnittet, blikket, og posituren som er beskrevet i avsnitt 4.2.2, er med på å skape det førsteinntrykket leseren får av Bjørnis. Det gir en blanding av det profesjonelle og personlige, det avslappede og det fremoverlente, det harde og det myke.

4.2.3.2 Plansjesidene

Hvilke vinkler som blir benyttet i bilder kan være avgjørende for hva slags type relasjon mottakeren kan danne til de avbildede deltakerne. Bilder som er tatt ovenfra slik at man kan se ned på deltakeren i bildet vil kunne bidra til å skape et annet meningspotensiale enn hva en undervinkling vil kunne. I bildene fra flipoveren fremstår det ikke som at det har blitt tatt i bruk noen betydelig grad av over- eller undervinkling av deltakerne. Bildene fremstår å være tatt i øyehøyde med de avbildede deltakerne. På den måten blir deltakere likestilt med de som ser på bildet. I tillegg til den vertikale vinkelen som jeg nå har vært innom, har bilder en horisontal vinkel. Denne vinkelen avgjør hvor vi ser de avbildede deltakerne fra. Om de er avbildet bakfra, fra siden eller forfra har ulik betydning for hvilke sosiale relasjoner som opprettes mellom de avbildede og seeren. I de fleste av bildene er deltakerne avbildet forfra, som representerer de avbildede som en del av vår verden (Kress og van Leeuwen, 2006, s.136). Selv om bakgrunnen er mer abstrakt, bidrar de enkle fargedetaljene til et preg av naturalistisk sannhet (Kress & van Leeuwen, 2005, s.234). Sammen med de generaliserbare illustrasjonene, kan dette danne et bilde av noe som kan tolkes som en del av vår verden, en situasjon leseren kan være en del av. Flipoveren består av bilder som representerer både tilbud til å observere og krav til å interagere med de avbildede (Kress & van Leeuwen, 2006, s.117, s. 219). I noen bilder ser barna eller Bjørnis direkte i kamera, i noen har de blikket festet til hverandre, og i noen er blikket festet til andre objekter i bildene. Dette gir bildene en balanse mellom det å kreve leserens oppmerksomhet, og det å la leseren observere prosessene som foregår i bildene.

4.2.3.4 Flammer

I Bildene er flammene representert med farger, mens flammene som er koblet til bunnkanten er uten farger, hvite med sort omriss. Ser man på dette ut ifra modaitetskonseptet og fremstilling av sannhet, er de med på å skape den sannheten avsenderen konstruerer i kommunikasjonen (van Leeuwen, 2005, s.160). Flammene som er del av bildene på siden er representert i nyanserte farger, som går fra rød, til oransje, til gul. Selv om de er illustrerte, gir de nyanserte fargene flammene i bildene er høyere grad av modalitet, de er presentert som mer virkelige (Kress & van Leeuwen, 2006, s.234). Flammene som er koblet til bunnkanten er fargeløse, og har lavere modalitet, altså er de mindre virkelige. Disse flammene fungerer mer som en del av designet, samtidig som de representerer branntemaet.

4.2.3.5 Relasjoner og følelser

De fleste fotografiene av deltakere er totalbilder, som viser personene i helfigur. Dette danner en mer upersonlig eller formell relasjon mellom de fotograferte deltakerne og leseren (Kress & van Leeuwen, 2006, s.125). Men unntak finnes på bildet på plansjeside 10. Her er jenta fremstilt i et halvtotalt utsnitt. Dette danner en nærmere sosial relasjon mellom jenta og mottakeren enn de andre bildene. Utsnittet ligger imellom det som kan uttrykke de sosiale distansene som Kress & van Leeuwen refererer til som en profesjonell og en personlig distanse (2006, s.124). Dette kan uttrykke en nærmere sosial relasjon mellom den avbildede deltaker og mottakeren enn de andre bildene fra bildesidene. Et totalt bildeutsnitt gjør at situasjonen i bildet får mer fokus, mens fokuset på deltakere i seg selv blir mindre. Unntaket på plansjeside 10 henger nærmere sammen med det bildet uttrykker. Det uttrykkes følelser, jenta har skadet fingeren, og det gjør vondt. Dette uttrykkes gjennom ansiktsuttrykket til jenta og et halvnært bildeutsnitt. Følelser kommer også til uttrykk på plansjeside 2, hvor gutten holder for ørene med et uttrykk i ansiktet som gjør at det ser ut som at han skriker. At gutten holder seg for ørene kan indikere at han reagerer på en høy lyd. På plansjeside 1 blir røykvarsleren presentert. Dersom plansjeside 2 blir benyttet etter plansjeside 1, kan antydningen til høy lyd sammen med den illustrerte røyken kanskje forbindes med en røykvarsler som piper. Guttens ansiktsuttrykk sammen med situasjonen i bildet indikerer at han er redd. Gutten av avbildet i et totalbilde, men i kontrast til bildet av jenta på plansjeside 10, har gutten blikket festet mot seeren. Dette gjør at bildet møter leseren med et krav om deres oppmerksomhet, et krav om å bli sett. I flipoveren er kvinnen representert i totalutsnitt. På plansjeside 6 er kvinnen plassert med ryggen mot kamera, slik at man ikke ser ansiktet. Seeren blir derfor ekskludert fra hennes livsverden (Skovholt og Veum, 2014, s.110). Blikket kan da ikke benyttes til å verken kreve eller tilby oss noe. Kvinnen er stilt i en posisjon som

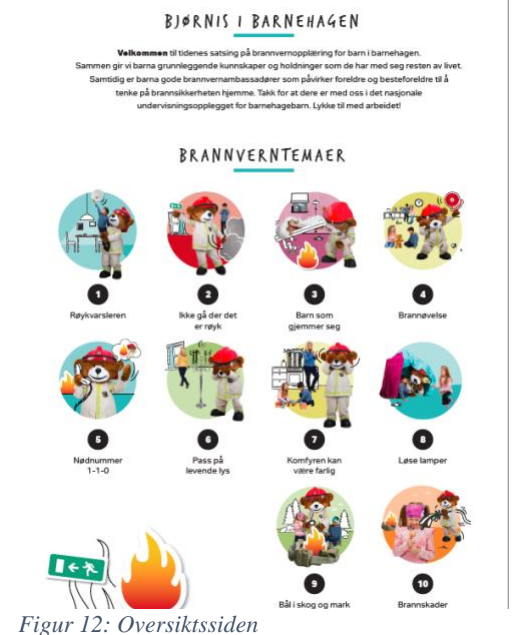
ser ut som en gange. Hun er på vei bort, ut av rommet. Dette kan tolkes som at kvinnen er på vei til å forlate rommet, som blir tydeliggjort sammen med teksten fra plansjesiden for pedagogen. På bildet står Bjørnis vendt mot kvinnen, med hendene foran øynene. Dette fremstiller kvinnen som den voksne og ansvarlige som skal passe på. Denne fremstillingen kommer tydeligere frem verbalspråklig på siden for pedagogen, som jeg kommer tilbake til i avsnitt 4.2.5.3.

Flipover del 2. Sidene for pedagogen

4.2.4 Tekstuell metafunksjon

4.2.4.1 Oversiktssiden

Etter forsiden, følger en side med en oversikt over flipoverens innhold. Siden inneholder tekst, nummererte miniatyrytgaver av bildene fra bildesidene og to andre illustrerte elementer. Øverst på siden er overskriften «Bjørnis i barnehagen» plassert, i en skrifttype som kan ligne håndskrift. Denne skrifttypen blir brukt i overskrift på alle plansjesidene. Under overskriften er det en tykk blå strek, som er plassert midt på siden. Deretter følger brødteksten:



Figur 12: Oversiktssiden

Velkommen til tidenes satsing på brannvernopplæring for barn i barnehagen. Sammen gir vi barna grunnleggende kunnskaper og holdninger som de har med seg resten av livet. Samtidig er barna gode brannvernambassadører som påvirker foreldre og besteforeldre til å tenke på brannsikkerhet hjemme. Takk for at dere er med oss i det nasjonale undervisningsopplegget for barnehagebarn. Lykke til med arbeidet!

I analysen av oversiktssiden har jeg valgt å ta utgangspunkt i verbalteksten ettersom bildene er nærmere analysert i avsnitt 4.2.1 – 4.2.3. På siden er brødteksten i en rett skrifttype. Ordet «velkommen» er eneste ordet i brødteksten som er i fet skrifttype. Når ord er uthevet i fet skrifttype, fungerer dette som en ressurs for visuell fremskuttethet, slik at ordet presenteres som om det er viktigere enn de andre ordene i en tekst (van Leeuwen, 2006, s.148). Under brødteksten følger en ny overskrift “Brannverntemaer” i samme skrifttype som den første

overskriften og med samme strek plassert under. Skriftypen og strekene er med på å skape en sammenheng og helhet mellom skriften og bildene. Etter den andre overskriften er det plassert ti miniatyrbilder som er plassert i tre vertikale rekker på tre, tre og to bilder i hver av rekkene. Dette er miniatyrbilder av de som er på bildesidene for barna, og er plassert i den samme rekkefølgen de er presentert i flipoveren, fra side 1-10. Under hvert av bildene er tallet for siden bildene er på. Tallet er i fargen hvitt og med tykk skrifttype, plassert inne i en sort sirkel. Nummereringen er med på å skape en logisk rekkefølge i bildene. Under tallet i sirkel blir temaet angitt i tekst. Teksten har den samme rette skriftypen som brødteksten. Nederst på siden er bunnkanten, med den sammenkoblede flammen uten farger. Dette er den eneste siden rettet mot pedagogen hvor denne flammen er med. Over flammen er det plassert en illustrert flamme i farger, og et rømningskilt i farger. Disse gjør at flammen koblet til bunnkanten havner i bakgrunnen, og er mindre fremtredende.

4.2.4.2 Veiledningssiden

Veiledningen har hvit bakgrunn, med et oppsett som kan minne om et brev i utformingen. Øverst på siden er et fotografi av Bjørnis, hvor det ser ut som han hopper med beina og armene ut til hver side. Hodet og blikket hans er rettet mot kamera. Under Bjørnis følger overskriften: «Til deg som skal undervise barna». Under ordet «undervise» er igjen den tykke, blå streken som sett på oversiktssiden. Etter streken følger teksten:

Dette undervisningsopplegget er laget med førskolebarna som hovedmålgruppe. Både ansatte i barnehagen og i brannvesenet kan bruke materialet. Vi anbefaler deg å ta undervisningen i flere omganger, og maks tre temaer på en gang – for at barna skal ha mest mulig utbytte av det de lærer.

Plansjen består av en forside som barna ser, og en bakside med veiledning til deg. Samt kort for å forsterke budskapet. Målet er ikke å ta alle spørsmål kronologisk. Får du i gang en samtale ut fra plansjene, er mye gjort. Spørsmålene blir mer som en sjekkliste, og en fin måte å få nysgjerrige og engasjerte barn tilbake på sporet igjen.

Vi har også en del tips til aktiviteter dere kan gjøre på hvert tema, slik at barna lærer å beskytte seg mot brann gjennom lek. Gå gjennom temaene på forhånd og gjør klart til aktivitetene du velger å bruke i undervisningen.

Undervisningsopplegget kan brukes alene, eller sammen med barnehagepermen som barna har med seg hjem.

Vi håper dere får det gøy med brannvernopplæring i barnehagen, og er takknemlige for at dere hjelper oss med å formidle dette viktige budskapet til barna.

Hilsen Bjørnis og ditt lokale brannvesen

4.2.4.3 Plansjesidene

Plansjesidene er dobbeltsidige. På baksiden av bildesiden for barna, er innholdet som er rettet mot pedagogen plassert. For at pedagogen skal kunne se tilhørende tekst til bildet, er disse plassert på baksiden av den neste bildesiden. For bildeside 1, ser pedagogen på baksiden av side 2, før denne vendes over og bildeside 2 kommer til syne for barna.

Siden har et fast oppsett av elementer på alle sidene, som inkluderer:

- Tre bildekort som kan flippes over til bildesiden for barna. Bildekortene er plassert over de tre samme bildene som er fast på pedagogens side.
- En bildesirkel som viser samme bildet som er på siden barna ser. Ettersom jeg allerede har analysert de ulike elementene som bildet er satt sammen av, vil det heretter benevnes temabilde.
- Overskrift for siden som angir temaet.
- En boks som angir objekter o.l. som kan benyttes i undervisning.
- En tekst som er koblet til boksen, som angir boksens funksjon.
- En nummerert liste med 2-5 spørsmål for å starte en diskusjon til hvert tema.
- En kolonne med tre rader med spørsmål og svar tilknyttet temaet, samt tilhørende bilder.
- En kolonne med brødtekst som har overskriften Utforske / Lek.



TEMAPLANSJE 1

Røykvarsleren

Dette trenger du:

✓ Til dette temaet trenger du en røykvarsler og et batteri.

KOM I GANG

Start med å se på hovedbildet av Bjørnis, og få i gang samtale med barna om hva som skjer i bildet.

- 1) Hvordan ser en røykvarsler ut? Hva er inni?
- 2) Hvordan høres en røykvarsler ut? Hvorfor piper den så høyt?
- 3) Hva er det som får røykvarsleren til å pipe?
- 4) Hvorfor er det viktig å skifte batteri og teste røykvarsleren?
- 5) Hvorfor må røykvarsleren henge i taket?

SAMTALER

1 **SPØRSMÅL:** Hva er det Bjørnis og gutten gjør her?
SVAR: Tester om røykvarsleren virker.

2 **SPØRSMÅL:** Hva skjer når de trykker på knappen?
SVAR: Røykvarsleren piper.

3 **SPØRSMÅL:** Hva må vi gjøre om den ikke piper?
SVAR: Vi må bytte batteri!

UTFORSKE / LEK

Vis fram en røykvarsler. Trykk på testknappen og sjekk om den virker. La barna også få prøve. Det kan være lurt å holde for ørene!

Vanligvis henger røykvarsleren høyt oppe i taket. Et godt tips er å bruke f.eks. en pinne eller et kosteskaff for å nå knappen.

Åpne røykvarsleren og vis hvordan man bytter batteri.

Gå på røykvarslerjakt og se hvor mange røykvarslere dere kan finne i barnehagen. Gjerne sjekk at de virker samtidig.

TEMA: Røykvarsleren 1

Figur 13: Plansjeside 1 for pedagogen

Som vist i figur 13, blir bildene først presentert øverst på siden, sammen med bildekortene som kan snus over til den siden barna ser. De samme bildene er deretter plassert til høyre i spørsmål/svar kolonnen, hvor spørsmålene er relatert til det som vises i bildet. Oppsettet kan derfor sies å følge gitt-nytt prinsippet, hvor det som er gitt, altså bildene som allerede har blitt presentert øverst på siden, nå er plassert til venstre, imens teksten som er ny er plassert til høyre (Björkvall, 2009, s.90). Bildene består av illustrasjoner og fotografi. Illustrasjonene er for det meste i farger, med unntak av ett batteri på plansjeside 1. En illustrasjon som går igjen i bildesirkelene på 6 av 10 sider, ligner på fareskilt. De er trekantformer med rød kant og hvitt fyll, med en illustrert gjenstand innenfor de røde kantene. Temabildet fra bildesiden for barna er plassert til venstre på siden for pedagogen. Informasjonen som barna etter hvert får

introdusert verbalspråklig fra pedagogen, er angitt i verbaltekst til høyre på siden. Dette bidrar ytterligere i argumentet for at siden følger gitt-nytt prinsippet, ved at informasjonen som er ny blir presentert mot høyre (Björkvall, 2009, s.90).

Overskriften «Temaplansje» står i en skrifttype som kan ligne en tavleskrift. Den kan nesten se ut som håndskriften til et barn, ved at den er ujevn og skrevet i blokkbokstaver. Skrifttypen har en tekstuell funksjon, både gjennom å være en del av designet og ved at det samstemmer med innholdet. Mellom «Temaplansje» og overskriften som angir temaet for plansjesiden, er det en farget strek i vannrett linje. Fargen varierer fra side til side, og samstemmer med fargen i bakgrunnen på temabildet. Dette fungerer som et fargerim, som skaper en sammenheng og binder tekstsiden og bildesiden sammen (van Leeuwen, 2005, s.9). Streken fungerer som en ramme som skiller elementer fra hverandre, samtidig som den bidrar til en sammenheng i teksten som helhet. Gjennom gjentakelse fungerer de som visuelle rim (Björkvall, 2009, s.108). Under streken kommer temaet for plansjesiden i en rett skrifttype. Under temaet for plansjeside er en avlang boks plassert horisontalt, som inneholder verbaltekst. På venstre side av boksen er det en svart firkant, som inneholder et symbol utformet som «V» i blått. Den er kortere på høyre side enn venstre, og er den typen symbol som blir brukt i sjekklister eller til avkrysning. Verbalteksten i boksene angir artefakter som kan benyttes i undervisningen, og varierer etter temaet. Over boksen til høyre, er teksten «Dette trenger du:» plassert. Fra teksten løper det en tykk buet pil til boksen. Pilen fungerer som en sammenbinding mellom de to elementene (Kress & van Leeuwen, 2006, s.204), og leder blikket fra den øverste teksten, og ned til boksen. På den nedre halvdel av siden er de to kolonnene med spørsmål og utforsk/lek plassert. Kolonnen for spørsmål er oppdelt i tre mindre rader. I hver rad er et av bildene som har blitt presentert på toppen av siden plassert til venstre for spørsmålet. Bildene kan forstås som en illustrasjon av svaret på spørsmålet, ved at de viser til elementene i bildene spørsmålene refererer til. Kolonnen utforsk/lek består av et rent skriftelement. Skrifttypen er litt tykkere enn skrifttypene som er brukt på spørsmål i nummerert liste og i kolonnen for spørsmål/svar. Det er også den minste skriftstørrelsen på siden. Plansjeside 4 har en litt annen oppsetning av kolonnen enn resten av sidene. Her er kolonnen oppdelt i to i den vertikale aksen. Øverste del har overskriften «Brannøvelse». Den øverste boksen inneholder råd til hvordan barnehagen kan gjennomføre en brannøvelse med barna. Den nedre delen av kolonnen har overskriften «Lek», og har samme funksjon som kolonnen har på de andre sidene. På side 5 for pedagogen er temaet nødnummer 1-1-0. Her er det plassert en snakkeboble. Inne i snakkeboblen er teksten “Regle: En brann er ikke tull, du må ringe en - en

- null”. På side 7 er temaet komfyren kan være farlig. Her er det plassert verbaltekst som er sammenbundet gjennom en pil til et av spørsmålene fra den nummererte listen, og angir svaret til det ene spørsmålet. Dette er den eneste siden hvor svar til spørsmål fra nummerert liste er presentert. Elementet har lik utforming som elementet som er bundet til tekstboksen.

4.2.5 Ideasjonell metafunksjon

4.2.5.1 Oversikts- og veiledningssiden

Den ideasjonelle metafunksjonen kommer til uttrykk gjennom verbaltekst på sidene. På oversiktssiden uttrykkes en veldig positiv holdning til materialet gjennom beskrivelsen “tidenes satsing på brannvernopplæring i barnehagen”. En annen setning som er interessant å se på her, er setningen “Samtidig er barna gode brannvernambassadører som påvirker foreldre og besteforeldre til å tenke på brannsikkerheten hjemme”. Setningen har en relasjonell og en mental prosess, hvor barna er aktører, eller bærere, og attributten blir brannvernambassadør. Når barna får foreldre og besteforeldre til å tenke på brannsikkerheten hjemme, er dette en mental prosess (Maagerø, 2005, s.113). Setningen gir ikke bare barna rollen som ambassadører, men de er også gode ambassadører for brannvernbudskapet. De er ikke lengre bare barn, men blir påvirkningsdyktige aktører, som kan påvirke brannsikkerheten i hjemmet. Dette er en direkte kobling til kommunikasjonsstrategien og formålet med materialet. Ved at dette blir nevnt i materiale, gir det eksplisitt uttrykk for avsenderes interesse og mål med kommunikasjonen. Slik representerer teksten en virkelighet hvor barn er gode brannvernambassadører, i tillegg til å gi uttrykk for egen interesse og intensjon med kommunikasjonen. På veiledningssiden blir barna nevnt i alle avsnittene. Gjennom å ha et tydelig fokus på barna, gir teksten et klart uttrykk for hvem materialet er laget for. Barna i undervisningssituasjonen blir beskrevet som “nysgjerrige og engasjerte”, og de ansatte “hjelper oss med å formidle dette viktige budskapet til barna”. Den siste setningen inneholder ikke modalitetsmarkører, og gir slik uttrykk for avsenderens sikkerhet til det som uttrykkes (Maagerø, 2005, s.152). Det viktige budskapet blir formidlet til de nysgjerrige og engasjerte barna.

4.2.5.2 Plansjesidene

I bildekort og bildesirkler er det brukt en type skilt som ligner fareskilt. På et denotativt nivå betyr disse fare og advarsel. Kantene på skiltene i flipoveren er mer avrundede enn på vanlige fareskilt. Dette kan ha en designmessig funksjon, ved at sirkulære former blir benyttet i stor grad. Ideasjonelt kan de bidra til noe av det samme meningspotensialet som sirkelene, ved at

de runde linjene representerer beskyttelse (Kress & van Leeuwen, 2006, s.54). Det gir også et litt dempet uttrykk, til noe som vanligvis er fremstilt med skarpere kanter. Sammen bidrar dette til materialets sammensatte uttrykk av det harde budskapet med den myke innpakningen. Skriftypen er uregelmessig, ved at vekten i skriften er ujevnt fordelt. Gjennom erfaringsbaserte metaforer kan skriften oppfattes som noe som er skrevet av et barn, som enda ikke har utviklet evnen for ryddig skriving (van Leeuwen, 2006, s.147). Dette gir uttrykk for at materialet er for barna, dette er en virkelighet som de er en del av. Det ekstra tekstelementet på side 7 er i samme håndskrevne skrifttype som den som er sammenbundet med tekstboksen. Denne skriften er ulik fra overskriften, ved at den har sammenhengende bokstaver og ligner mer på løkkeskrift i sin form. På samme måte som overskriften, kan denne skriften oppfattes å være skrevet av en voksen. Skriften er også mer kursiv i sin form, som gir den et meningspotensiale av noe som er uformelt, håndlaget og personlig (van Leeuwen, 2006, s.148). Spørsmålet skriften er bundet til er «Hva kan vi bruke for å slukke brann på komfyren?». Verbalteksten som er koblet til spørsmålet, svarer ved å angi ulike midler som kan benyttes. Grunnen til at svaret er presentert her, kan tenkes at dette er informasjon som kanskje ikke alle voksne er bevisste på. Her kommuniserer materialet til den voksne, som skriftypen bidrar med å uttrykke visuelt. Det ekstra tekstelementet på plansje 5 har en sammenbinding til kolonnen utforsk/lek. Sammen med den rette skriftypen regla er skrevet, uttrykker dette at den henger sammen med annen verbaltekst på siden som er rettet mot undervisningen av barna. Regla skiller seg fra de andre elementene, det er en annen form for læring gjennom ordrim. Sammenbindingen til utforsk/lek kolonnen tydeliggjør at dette er en annen form for læring, som kanskje er mer nærliggende læringsformene som er foreslått i kolonnen.

4.2.5.3 Deltakere

I avsnitt 4.2.3.5 tar jeg også opp hvordan ansvaret blir lagt på den voksne i den billedlige fremstillingen. Plansjeside 6 har levende lys som tema. På bildekort og i bildesirkel, som gir hint til barna for spørsmål 2 “Hva skal vi alltid gjøre med lysene før vi går ut av rommet?” er et bilde av kvinnen som blåser ut lys. Dette er med på å legge ansvaret over på den voksne. Samtidig er ikke barn representert sammen med levende lys i materialet. Dette gir uttrykk for at levende lys ikke er en barneting, men noe som kun representeres i forbindelse med en voksen. På plansjeside 7 kommer dette tydeligere frem gjennom verbalspråk. Spørsmål 1 “hva er det som skjer her?” og svaret er “den voksne passer ikke på komfyren”. Videre i spørsmål 2

“Hva må den voksne gjøre?” med tilhørende svar “passe på komfyren”. Bruk og ansvar for komfyren blir forbundet med den voksne, både billedlig og eksplisitt gjennom verbalteksten.

4.2.6 Mellompersonlig metafunksjon

4.2.6.1 Ovesikts- og veiledningssiden

Som nevnt er ordet “velkommen” visuelt fremskutt. Dette har en mellompersonlig funksjon, fordi det avsenderens holdning til det som blir representert i teksten (2006, s.148). Ordet bidrar til å skape en vennlig tone i kommunikasjonen til mottakeren, samtidig som den byr mottakeren inn i materialet. Gjennom verbaltekstens direkte adressering av leseren, og setninger som “sammen gir vi barna” og “tak for at dere er med oss” opprettes en sosial relasjon av personlig karakter. Her er avsenderen aktiv i teksten, og kan knyttes konkret til prosessen (Maagerø, 2005, s.222). Dette er slik man uttrykker seg i dagliglivet, og fungerer som en verbalspråklig ressurs som bidrar til å opprette en mer personlig relasjon til leseren. Som sett på forsiden, har Bjørnis også her blikket rettet mot leseren i bildet på veiledningssiden. Bildet presenterer et krav til leseren, samtidig som teksten “til deg som skal undervise barna” presenterer et tilbud til leseren (Björkvall, 2009, s.33). Gjennom adressering ved bruk av personlig pronomen som “deg” henvender teksten seg direkte til leseren. Dette fungerer som en verbalspråklig ressurs som skaper nærhet til leseren (Björkvall, 2009, s.46). Videre benyttes det personlige pronomenet “deg” når teksten henvender seg til leseren, og den benytter også pronomenet “dere” når den henviser til undervisningssituasjonen hvor pedagogen underviser barna. Avslutningsvis i teksten står “Vi håper dere får det gøy med brannvernopplæring i barnehagen, og er takknemlige for at dere hjelper oss med å formidle dette viktige budskapet til barna”. “Vi håper” uttrykker lav modalitet. Det er altså ikke en påstand eller et løfte, men heller et ønske eller en oppfordring til at leseren skal ha det gøy. Videre kan man også se på “vi er takknemlige”. Språket er av en mer dagligdags karakter, hvor man gjerne bruker første person av personlig pronomen sammen med verb som uttrykker handlinger, mentale handlinger og prosesser (Maagerø, 2005, s.229). Setningen gir uttrykk for avsenderens egne følelser, og kan bidra til å realisere en nær sosial relasjon til leseren. I teksten står det også “dere hjelpes oss”, som gir leseren en aktiv rolle, det viser til noe leseren gjør. “Dette viktige budskapet” fremhever avsenderens holdning til budskapet. Ved å ikke bruke grammatisk modalitet uttrykker avsenderen sikkerhet, de vet at dette er et viktig budskap. Nederst på siden står teksten “Hilsen Bjørnis og ditt lokale brannvesen” uthevet i fet skrifttype. Dette er en visuell ressurs som bidrar til å gjøre setningen mer visuelt fremskutt (van Leeuwen, 2006, s.148), som tydeliggjør avsenderen av teksten. Blikkontakten i bildet

sammen med personlige pronomen som “deg” og “dere” i teksten er med på å gi uttrykk for en sosial relasjon av en personlig og hverdagslig karakter mellom avsender og mottaker. På siden henger den tekstuelle og den mellompersonlige metafunksjonen veldig tett sammen, ettersom den tekstlige utformingen kan bidra til en forsterking av den nære sosiale distansen som kommer til uttrykk gjennom tekst og bilder. At avsenderne er uthevet i en fet skrifttype gjør av avsenderen blir fremhevet og tydeliggjort for leseren.

4.2.6.2 Plansjesidene

Skrifttypen i overskrift og i teksten som er sammenbundet til tekstboksen gir et mer personlig uttrykk ved at det ligner håndskrift (van Leeuwen, 2006, s.148). Skrifttypen i overskriften ligner på et barns håndskrift, den andre ligner på en voksen. Dette kan bidra til å gi uttrykk for når materialet henvender seg til den voksne, og når det kommuniserer til barna gjennom den voksne. Teksten bruker personlige pronomen slik som i innledningen og på oversiktssiden. Ett eksempel på dette er hentet fra spørsmål 1 på side 1 “Hva må vi gjøre om den ikke piper?”. Spørsmålet henvender seg til et feller «vi». Svaret på spørsmålet er «Vi må bytte batteri». Ved å bruke «vi», istedenfor «den voksne» eller «man må», blir barna aktive i handlingsprosessen. På denne måten gir materialet uttrykk for at dette ikke er noe en voksen, eller noen andre, må gjøre. Dette er noe barna også er en del av.

4.2.7 Oppsummering

I denne analysen har jeg sett nærmere på hvordan flipoveren kommuniserer visuelt til barna, gjennom verbaltekst til de voksne og hvordan det i den tenkte undervisningssituasjonen kommuniserer verbalspråklig fra den pedagogen til barna. Flipoveren i seg selv er med på å tydeliggjøre den doble kommunikasjonssituasjonen gjennom en todeling av innholdet, ved å ha den ene siden hvor Bjørnis kommuniserer til budskapet til barna, og en side der verbalspråket kommuniserer budskapet til pedagogen. Bjørnis spiller på noe barn drar kjennskap på fra andre arenaer, og har funksjon for å transformere det brannfaglige til en barnehagekontekst. Ved at blikket til Bjørnis møter leseren på de første sidene, bidrar det til å opprette en sosial interaksjon med leseren fra tidlig av. Forsiden fungerer som en blanding av begge sidene, den kommuniserer temaet både gjennom bilde og verbaltekst samtidig. Den interessante fremstillingen av Bjørnis på forsiden gir uttrykk for den doble rollen hans i kommunikasjonssituasjonen, ved å både skulle formidle brannvernbudskapet og samtidig være en trøstende karakter for barn som kan finne temaet ekstra skummelt. På plansjesidene for barna er bildene sammensatt av mange ulike modaliteter. I tillegg til å skape et lekent

uttrykk, byr de ulike modalitetene på ulike affordanser, og har ulike funksjoner i kommunikasjonen. De sirkulære formene på bildene og illustrerte elementer bidrar til den myke innpakningen for budskapet. Omgivelsene i bildene er generaliserbare, og de avbildede aktørene er fremstilt i situasjoner som gjør det lett for barna å kjenne seg igjen i. I tillegg er de avbildede barna alltid presentert i horisontal vinkel, forfra, som en del av leserens verden. Sammensetningen av de ulike modalitetene i bildene danner narrative prosesser, som representerer temaet for plansjesidene. Bunnkanten, flammen og den sirkulære formen på bildene bidrar sammen til å uttrykke det overordnede temaet i flipoveren. Brann blir ikke fremstilt fotografisk i flipoveren, kun gjennom illustrasjoner. Dette bidrar til å skape et mindre skremmende bilde av brann, samtidig som illustrasjonen har den affordansen at den kan fremstilles med og uten farger, som kan ha ulike meningspotensialer, uten at det påvirker det sammensatte, lekne uttrykket til flipoveren. De innledende sidene som er rettet mot pedagogen er kanskje de mest avgjørende for hvordan budskapet blir kommunisert videre til barna. Her blir både avsenderen og formålet med materialet synliggjort. Verbalspråklige ressurser benyttes for å plassere leseren innenfor en personlig relasjon, som en del av avsenderens verden. Verbalspråket viser også hvilke holdninger avsenderen kommuniserer, som er positiv til budskapet og til barna som nysgjerrige, engasjerte og påvirkningsdyktige aktører. Også skrifttypene bidrar til å uttrykke hvem de retter seg mot, samtidig som de håndskrevne skrifttypene bidrar til et mer personlig uttrykk i kommunikasjonen. Verbalteksten oppretter en vennlig tone og kommunikasjon av personlig karakter til leseren, og samtidig uttrykkes det veldig positive holdninger til budskapet. Dette bidrar til at pedagogene tidlig kan bli engasjert og involvert i materialet, som igjen kan påvirke den videre formidlingen av budskapet.

4.3 Brannvern boka

Brannvern boka blir sent ut til barnehagene sammen med det andre opplæringsmateriale, men har som formål å bli sendt med barna hjem på tur. Brannvern bokas formål er at foreldrene skal lese den sammen med barna, informere om brannsikkerhet, samt å få foreldre til å utføre en brannøvelse hjemme sammen med barna. Den har også et sekundærformål, ved at den oppmuntrer barna til å ta den med seg for å sjekke brannsikkerheten hos besteforeldrene. Boken inneholder til sammen 10 unike sider, som er satt sammen i en ringperm. Av disse er 4 rent informative sider, som inneholder brannfaglig informasjon. 4 av sidene er ment for utfylling av leseren, det finnes derfor flere eksemplarer av disse, som gjør at boken inneholder

en total på mer enn 10 sider. De to resterende sidene er eksempelsider, som viser hvordan sidene for utfylling kan benyttes. Sidenes oppsett varierer, men felles for komposisjonen er alle hovedteksten sentralt plassert på siden, med hovedvekten av de billedlige elementene plassert til høyre. Brannvern boka har et fargerikt design, hvor alle sidene har ulike bakgrunnsfarger med fargegradering. I brannvern boka finner man den samme bunnkanten som i flipover fra analyse 4.2, men grunnet et annet format ser den litt annerledes ut. I tabell 2 vises en oversikt over alle sidene i brannvern boka, med beskrivelse av sidenes innhold.

Tabell 2: Sideoversikt brannvern boka

Sidetall	Teksttype	Tema
Side 1	Informativ	Velkomstsider, presentasjon av Bjørnis og bokens formål.
Side 2	Informativ	Brannøvelse i hjemmet. Hvordan utføre en brannøvelse.
Side 3	Informativ	Huskeliste for brann/brannøvelse.
Side 4	Informativ	Hjemmets branninstruks Oppskrift på hva som skal gjøres ved brann.
Side 5	Eksempel	Eksempelsider, sjekklister.
Side 6	Eksempel	Eksempelsider, blogg.
Side 7	Aktivitet	Sjekklister for utfylling.
Side 8	Aktivitet	Bloggsider for utfylling.
Side 9	Aktivitet	Sjekklister for utfylling.
Side 10	Aktivitet	Diplom for utfylling.

Til analysen har jeg valgt ut side 1 og 9 for å representere de sidene som er informative og de sidene som er aktivitetsbaserte. Dette er et strategisk utvalg (Østbye et al., 2017, s.49), med vekt på å representere de ulike gruppene av teksttyper som finnes i boka. Sidene er valgt fordi de er interessante eksempler på hvordan brannvern budskapet blir presentert, samtidig som de viser hvordan de kommuniserer til de ulike målgruppene. Det vil også trekkes frem eksempler fra de andre sidene i analysen.



Figur 14: Informasjonsside brannvern boka, velkomstsiden

4.3.1 Tekstuell metafunksjon

Teksten på siden, vist i figur 14, er venstrestilt, og har mer luft til høyre på siden hvor bildeelementene er plassert. Bak teksten er det et flammeelement. Bakgrunnen er oransje i fargen, og har en gradering fra lys oransje på toppen av siden til mørkere oransje på bunnen. Flammeelementet er også i oransje med gradering, men er i en litt lysere nyanse enn bakgrunnen. Dette gjør at flammen blander inn med bakgrunnen, samtidig som at kontrasten til den sorte verbalteksten som er plassert over blir større og gjør denne teksten mer fremskutt. I toppen av siden til venstre er det plassert et fotografisk bilde av en røykvarsler, og til høyre

på siden er et fotografi av Bjørnis i totalutsnitt. Bjørnis har blikket rettet mot kamera, med en arm hevet, slik posituren ser ut som en hilsen. Fra Bjørnis løper en snakkeboble, som er plassert ovenfor hovedteksten. I snakkeboblen står teksten “Hei! Jeg heter Bjørnis. Brannbamsen Bjørnis!”. Snakkeboblen er sort med hvit skrift, og er firkanten med avrundede hjørner. Ettersom at fargegraderingen i bakgrunnen er lysest på toppen av siden, blir også den mørke snakkeboblen visuelt fremskutt (Björkvall, 2009, s.100-101). Over hodet til Bjørnis er det plassert et fotografisk polaroidbilde. Polaroidbildet er avgrenset fra resten av siden ved framing. Den hvite rammen rundt fotografiet fungerer som et visuelt avgrensende element som fungerer som et skille mellom bildet og resten av siden (Kress & van Leeuwen, 2006, s.203-204). Den tykke bunnlinjen i rammen bidrar til å gi bildet en enda større avgrensing enn dersom rammen hadde vært smal på alle sidene. Bildet er en del av siden, samtidig som avgrensingen gir det meningspotensialet som noe separat og annet. Også formen av polaroidbildet har en tekstuell funksjon i brannvern boka. I kontrast til bildene i flipoveren er bildene i brannvern boka enten kvadratiske i formen eller utformet som Bjørnisfiguren uten bakgrunn, som gir brannvern boka er litt annerledes uttrykk. Gjennom formlikhet fungerer dette som et visuelt rim som binder boken sammen til en helhet (Björkvall, 2009, s.108). Den illustrerte flammen koblet til bunnkanten på siden har en sentrert plassering. Dette gir flammen, eller branntemaet som den representerer, en informasjonsverdi som det reelle og vesentlige (Björkvall, 2009, s.90). Verbalteksten har en sentrert plassering på siden, men den er også venstrestilt. Ser man på verbaltekstens plassering ut ifra gitt-nytt prinsippet i sammenheng med plasseringen til Bjørnis, får temaet brannsikkerhet betydningen av noe som er gitt. Vi vet at brannsikkerhet er temaet for boken. Bjørnis er plassert mot venstre på siden, som gir han informasjonsverdien som det nye. Bjørnis er nyheten, nå er det han som skal presentere temaet for barna. På bunnen er den samme bunnkanten som i flipover. Selv om den nederste linjen av kanten har blitt strekt vertikalt for å passe formatet, kjenner man fortsatt igjen den rutete linjen, som har en sammenbindende funksjon i materialet.

4.3.2 Ideasjonell metafunksjon

Som nevnt er det en snakkeboble på første side, som er et element som også er benyttet i flipoveren. Snakkebobler presenterer en verbal prosess, ved å sammenbinde den talende med det som sies (Kress & van Leeuwen, 2006, s.68). Halliday referert i Kress & van Leeuwen (2006, s.68) kaller dette for projisering, innholdet i snakkeboblen blir ikke representert direkte, men mediert gjennom en taler. Snakkeboblen bidrar til å uttrykke at Bjørnis er en egen levende aktør, han presenterer seg selv. Verbalteksten er formulert ut ifra pronomenet

“jeg”, og fremstår å være Bjørnis selv som forteller. Dette forsterkes også av avsluttende hilsen i teksten “Bamseklem og high five fra Bjørnis!” Verbalteksten forteller at Bjørnis jobber i brann- og redningstjenesten, og at han har som oppgave å trøste barn som har vært utsatt for brann og ulykker. I tillegg jobber han for å vekke barnas interesse for brannsikkerhet, som han gjør gjennom brannvern boka.

I et avsnitt i teksten står det:

Med denne boka får barna øve på å ha brannøvelse hjemme sammen med de voksne, sjekke brannalarmen, og sørge for at slukkeapparatene er i orden. Når vi har hatt brannøvelse og lært oss om brannvern, føler vi oss trygge. Dette er ekte brannvernarbeid, og en viktig oppgave for både store og små.

Brannøvelse og brannvern blir beskrevet som “ekte brannvernarbeid”, det er noe som er viktig, som er med på å konstruere avsenderens versjon av virkeligheten (Halliday, Matthiessen, 2004, s.29). Den avsluttende hilsen “Bamseklem og high five fra Bjørnis”, er med på å skape en litt barnslig og leken tone i teksten, i tillegg til å ha en mellompersonlig funksjon. Polaroidbildet har en tekstuell funksjon, men det bærer også med seg betydning på et ideasjonelt nivå. I polaroidbildet sitter en mann på en stol og en ung gutt sitter på kne på gulvet. Gutten holder opp det som ser ut som et brannteppe, mens mannen pakker det opp. På gulvet foran gutten ligger Bjørnisbamsen, og et lite brannslukningsapparat er plassert like under stolen. Polaroidbildet har blitt en trend de siste årene, og kan konnotere (Løvland, 2011, s.58) til noe som er retro og trendy, men også til nostalgi for de som har kjennskap til polaroidbildet fra egen barndom. Barthes (1964) skrev at fotografiet ikke oppretter noen oppfatning av å være til stede, men heller en bevissthet for at dette er en dokumentasjon av hvordan det var (s.44). Fotografiet forsterker uttrykket for at det som er avbildet er noe som har skjedd i fortid, det forteller en historie som har blitt fanget opp og bevart i et fysisk fotografi. Dette er et barn som har sjekket brannsikkerheten i hjemmet sammen med en voksen.

4.3.3 Mellompersonlig metafunksjon

På velkomstsiden er Bjørnis presentert i et totalutsnitt med blikket rettet mot kamera. Blikket representerer et krav om leserens oppmerksomhet og interaksjon (Kress & van Leeuwen, 2006, s.117), samtidig som bildeutsnittet oppretter en mer formell eller upersonlig sosial relasjon til leseren. Sammen med den hevende armen som fungerer som en hilsende gest, blir leseren invitert inn i teksten. I kontrast til bildet av Bjørnis presenterer verbalteksten et tilbud

til leseren, gjennom å tilby informasjon. Verbalteksten har en personlig fortellerstemme, som er Bjørnis som forteller, og bruker personlig pronomen i form av “jeg”. Dette er med på å skape et bilde av Bjørnis som en levende karakter, slik som barna oppfatter han. Teksten stiller ikke spørsmål eller krav til leseren, men fungerer som et tilbud på informasjon. Hilsenen som er nederst i teksten skaper en personlig relasjon til mottakeren, “high five og bamseklem Bjørnis”. Hilsenen gjentar at Bjørnis har rollen som avsender, og oppretter en personlig og vennlig relasjon til mottakeren. Samtidig bidrar denne hilsenen til å fremheve at materialet kommuniserer til barna så vel som til de voksne. Hvem verbalteksten kommuniserer til her, kan derimot være noe vanskelig å tolke. Med unntak av den nest siste setningen, blir barna omtalt i tredjeperson. Slik gir den uttrykk for å henvende seg til de voksne. Som vist i tekstutdraget i 4.3.2, skjer det en endring i nest siste setning. Her henvender teksten seg til et «vi». «Når vi har hatt brannøvelse og lært oss om brannvernføler vi oss trygge». I den siste setningen er det ikke lengre voksen og barn, men «store og små». Sammen gir de to siste setningene uttrykk for å kommunisere til et sammensatt «vi», til familien, barnet og den voksne. Verbalteksten endrer seg fra å handle om barna, til å være noe som inkluderer barna. I polaroidbildet er de representerte deltakerne fotografert i et totalperspektiv, som oppretter en sosialt distansert og upersonlig relasjon til leseren. Avstanden mellom gutten og mannen i bildet gir uttrykk for en nær og mer personlig sosial relasjon. Ingen av de avbildede ser i kamera, som gir leseren et tilbud om å observere de, som kan forsterke bildets funksjon til å fortelle en historie. Flammeelementet på siden er presentert i form av tegnete illustrasjoner, mens røykvarsler og rømningsskilt, elementer knyttet til brann sikkerhet, er presentert gjennom fotografiske bilder. Flammen har en lavere grad av modalitet (van Leeuwen, 2005, s.167), mens de andre elementene blir presentert med en nærmere tilknytning til virkeligheten. Selv om flammene, eller branntemaet som de representerer, er bakgrunnen for denne boken, er det ikke det som står i fokus. Virkelighetsfremstillingen av røykvarslere og rømningsskiltet er med på å visuelt uttrykke at det er forebygging og sikkerhet rundt brann som er det virkelige temaet.

Sjekkliste

Kryss av når du har øvd og svaret er ja

- Ja, vi har lest om brannøvelse i hjemmet.
- Ja, jeg vet hvor er røykvarslerne er.
- Ja, alle røykvarslerne piper når testknappen holdes inne.
- Ja, vi har husket å bytte batterier i røykvarslerne (sammen med en voksen).
- Ja, jeg vet hvilke slökkemidler vi har, og hvor de er.
- Ja, pilen står på det grønne feltet på slukkeapparatet.
- Ja, vaskemaskin og tørketrommel er alltid avslått om natta.
- Ja, jeg vet hva jeg skal gjøre hvis det blir brann, og har lært meg om disse punktene:
 - Rømningsveier
 - Oppmøtested
 - Brannøvelse sammen med de voksne
 - Lest og skrevet hjemmets branninstruks

Sjekk også at bestemor og bestefar har røykvarslere som fungerer.

Sjekk brannsikkerheten hos bestefar

Si ifra til en voksen hvis du ser:

- Fyrstikker eller en lighter som ligger der barna kan få tak i det.
- Levende lys som ingen passer på.

VED BRANN OG ULYKKE
110
BRANNVESENET

#brannbamsen

Følg meg på Facebook, Instagram og Snapchat :)

Figur 15: Aktivitetsbasert side, sjekkliste, side 9 i brannvern boka

Mot slutten av boken kommer sjekklisten på side 9, som presentert i figur 15. Innholdet i sjekklisten er relatert til informasjonen som er på de foregående informasjonssidene, og fungerer som en test for å se om leseren har fått med seg det vesentlige av informasjonen samt sjekket brannsikkerheten hjemme.

4.3.4 Tekstuell metafunksjon

Hovedvekten av verbalteksten er formet som en punktliste som er plassert midt på siden, med hvite bokser til venstre for skriften. Her kan det argumenteres for at siden følger en sentrum-

periferi komposisjon, hvor det viktigste elementet er plassert i sentrum, i mens elementene som er plassert rundt er relatert til det som står i sentrum (Björkvall, 2009, s.90).

Bakgrunnen er grønn, og har samme fargegradering som velkomstsiden. På hver side av sjekklisten er det plassert bildeelementer. Til venstre er en røykvarsler, et brannslukningsapparat, et rømmingsskilt og brannvesenets nødnummer i form av en logo. Til høyre er en snakkeboble, et polaroidbilde og en illustrasjon av Bjørnis i sort-hvitt nede ved bunnen av siden. Snakkeboblen, flammen og Bjørnis rimer visuelt på hverandre, ved å være illustrerte i sort-hvitt. I bakgrunnen er det plassert to illustrerte skyer, som er lysere i fargen enn resten av bakgrunnen. Skriften i punktlisten er i en rett skrifttype, med unntak av overskriften og første punkt som er i en håndskreven skrifttype med noe sammenheng mellom bokstavene. Det løper en pil fra det øverste punktet «Kryss av når du har øvd og svaret er ja» til punktene under. Dette punktet har større størrelse og avstand til de andre punktene, i tillegg til at den hvite boksen er avkrysset. Krysset har ujevne kanter, slik som skrifttypen. Dette skaper et inntrykk av at det er håndskrevet med penn eller tusj, samtidig som det rimer med skriften under, som skaper en sammenbinding til skriften (Björkvall, 2009, s.105; Kress & van Leeuwen, 2006, s.204). Punktet skiller seg fra de andre punktene, og får et annet meningspotensiale. Det fungerer som en mal for hvordan listen skal fylles ut, og kan lettere forstås av leseren på bakgrunn av kjennskap til foregående eksempelside i materialet.



Figur 16: Utklipp fra side 5 av brannvernbooka

Også på side 7 er det en sjekkliste som kan fylles ut av leseren. Side 5 er eksempelsiden for denne, men noen ekstra elementer som viser hvordan den kan fylles ut. Som vist i figur 16, er "Eksempel" plassert over en tykk sort stripe som er skråstilt over hjørnet på siden. Størrelsen og den sorte bakgrunnen gjør at teksten får en visuell fremskutthet (Björkvall, 2009, s.101-102), som fremhever elementet i kontrast til resten av verbalteksten på siden og

den lyse bakgrunnen. Avstanden mellom punktene i punktliste på side 5 og 7 er større enn på side 9, som gir rom for at leseren selv kan skrive inn svar til spørsmålene som er presentert i sjekklisten. På eksempelsiden er disse allerede utfylt med verbaltekst, i en håndskreven skrifttype. Skriftypen skiller seg fra den i overskriften ved at det ikke er noen sammenbinding mellom bokstavene. Ved at eksempelside allerede er presentert, kan leseren kjenne igjen funksjonen som er øverst på sjekklisten på side 9. I tillegg er sjekklisten på side 9 noe mer enkel i sin funksjon, ettersom den kun krever avkrysning, og ikke like stort engasjement fra leseren. Til høyre på side 9 er det plassert et polaroidbilde, slik som på velkomstsiden. De samme deltakerne er avbildet som på bildet fra side 1, men i en annen situasjon. Den hvite rammen i bunnen av bildet har blitt benyttet til verbaltekst. I teksten står “sjekker brannsikkerheten hos bestefar”. Fra bildet løper en snakkeboble “sjekk også at bestemor og bestefar har røykvarsler som fungerer”. Under polaroidbildet er verbaltekst plassert inne i en sort, firkantet ramme. Rammen gir teksten en visuell avgrensning, som skiller innholdet i boksen fra andre elementer og verbaltekst på siden. Også denne verbalteksten er oppdelt i punkt, men her er punktene små sorte prikker istedenfor hvite bokser. Sidens komposisjon gir elementet et meningspotensiale som relatert til sjekklisten i midten. Samtidig setter rammen en tydelig avgrensning, som gir den et meningspotensiale som noe separat og selvstendig (Kress & van Leeuwen, 2006, s.203). Sentrert ved bunnen av siden er logoen for Facebook, Instagram og Snapchat plassert. Mellom logoen og bunnkanten er det plassert verbaltekst. Først står «#Brannbamsen», i en rett skrifttype. Skriften er fetere enn annen skrift på siden. Under #Brannbamsen følger oppfordringen «Følg meg gjerne på Facebook, Instagram og Snapchat :)», i en håndskreven skrifttype. Her representerer begge modalitetene det samme, de peker leseren ut av teksten, til andre sosiale plattformer og arenaer formet av personlig kommunikasjon.

4.3.5 Ideasjonell metafunksjon

Som nevnt innledningsvis fungerer disse punktene i sjekklisten som en test for å sjekke om leseren har fått med seg den mest vesentlige informasjonen i brannvern boka. Sjekklisten er det største elementet på siden, som sammen med sidens komposisjon gir det en informasjonsverdi som det viktigste på siden. Sjekklisten er en kortversjon av hva brannvern faktisk er, og er essensen av brannvern boka. Overskriften på side 9 er som nevnt i den håndskrevne skriftypen med sammenhengende bokstaver. Bokstavene heller også litt mot venstre, i kontrast til den rette skriftypen som er benyttet i sjekklisten. Skriftyper med helning, som for eksempel skrift som står i kursiv, kan gjennom erfaringsbaserte metaforer gi

skrifttypen meningspotensialer som dynamisk, eller noe med driv og fart (Björkvall, 2009, s.139). Når sjekklisten blir utfylt blir den forandret på, og er på den måten dynamisk. Snakkeboblen på siden er et interessant element å se på under det ideasjonelle meningspotensiale. Selv om denne løper ut fra et fotografisk bilde av to personer, er det ikke de avbildede som sier det som står i snakkeboblen. Dette kommer til uttrykk både verbalspråklig og visuelt. Setningen «sjekker brannsikkerhet hos bestefar» som er plassert under bildet, gir en forklaring på hvem vi ser på bildet og plasserer de avbildede i en kontekst. I snakkeboblen omtales de avbildede i tredjeperson, som er en indikator på at dette blir sagt av noen andre.



Figur 17: Bildeutklipp fra side 9 av brannvernoka

Her kobles ikke det som sies direkte til taleren gjennom en vektor, men er stilmessig bundet gjennom visuelle ressurser. Både fargene, skrifttypen og størrelsen fungerer tekstuell som visuelle rim. Sammen gir dette en ideasjonell mening, ved å binde snakkeboblen til Bjørnis. Det gir uttrykk for at dette er det Bjørnis som sier. Verbalteksten «Si ifra til en voksen hvis du ser: [...]», er som nevnt visuelt avgrenset ved innramming, men også formuleringen skiller seg fra annen verbaltekst på siden. Språket er formulert imperativt, som det også er i snakkeboblen og i setningen nederst på siden. Som vist i figur 16, er det benyttet to ulike skrifttyper i brannvernoka som begge ligner håndskreven skrift. Tekst med sammenbinding mellom bokstavene kan kobles til et annet betydningspotensiale enn de uten. Selv om begge skrifttypene ligner håndskrift og har konnotasjoner som personlig, tradisjonell og håndlaget (van Leeuwen, 2006, s.148), kan de også ha betydning knyttet til erfaringsbaserte metaforer. Skrifttypen med sammenbinding kan uttrykke å være integrert og relatert til helhet, imens skrifttyper med avstand mellom bokstavene uttrykker individualitet og selvstendighet (Björkvall 2009, s.141; van Leeuwen, 2006, s.149). Skriften med sammenbinding kan slik sees som en mer integrert del av materialet, og er bundet til Bjørnis. Den andre skrifttypen som er vist det utfylte punktet i figur 16, er derimot benyttet på eksempelsiden for å illustrere

leserens skrift. Snakkeboblen og teksten som er plassert under polaroidbildet «sjekker brannsikkerheten hos bestefar» har en ideasjonell funksjon. Sammen skaper dette en kontekst til bildet, som forteller hva som er avbildet. Oppsummert er innholdet i sjekklisten gjennom sentrum-periferi komposisjon det viktigste elementet på siden. Sjekklisten er sentral for de omkringliggende elementene. Imens sjekklisten er formulert som svar på spørsmål, er verbalspråket i de omkringliggende elementene formulert i imperativ, som fungerer som oppfordringer. Oppfordringen til å sjekke brannsikkerheten hjemme hos besteforeldre er også illustrert med fotografi, ved å være visualisert gir det leseren en mer konkret forbindelse til oppfordringen.

4.3.6 Mellompersonlig metafunksjon

I sjekklisten er alle punktene formulert som svar på spørsmål. Den refererer til vi, som vi i denne familien har sjekket brannsikkerheten. Verbalteksten som er plassert rundt sjekklisten på siden er formulert annerledes, imperativt, som oppfordringer til å sjekke brannsikkerheten hos besteforeldre, til å si ifra til en voksen og til å følge Bjørnis på sosiale medier. Ved at setningen med oppfordring til å følge Bjørnis på sosiale medier er formulert med «følg meg», gir det uttrykk for at dette er skrevet av Bjørnis. Den kommuniserer personlig og uformelt, med personlig pronomen og smilefjes fornet av tegn. Skriftypen som er benyttet er med på å gi den et enda mer personlig preg, av at det er noe som er håndskrevet av Bjørnis selv, direkte til leseren. Den samme skriftypen er også benyttet på teksten som står inne i snakkeboblen, som sammen med de visuelle likhetene i utformingen gir uttrykk for at dette er det Bjørnis som selv som sier, dette er oppfordringene han kommer med. De enkle illustrasjonene får et annet meningspotensiale med hensyn til modalitet, i kontrast til fotografiet og formuleringene i sjekklisten på siden. At Bjørnis er utført i en enkel strektegning, samtidig som han er i sort-hvitt, gir han en lav modalitet (van Leeuwen, 2006, s.167). Dette viser hvilken sannhet avsender konstruerer i kommunikasjonen, med kontrast mellom det virkelige og fiksjon. Brannvern er harde fakta, mens Bjørnis er en fiksjonell karakter. Men denne modaliteten gir også figurene en annen interessant funksjon. På et tekstuell nivå fungerer det som visuelle rim med de hvite avkrysningsboksene i sjekklisten. Figuren har også et denotativt og et konnotativt nivå. Denotativt er det lett å se at figuren ligner på Bjørnis, og er det den referer til (Løvland, 2011, s.56). Samtidig kan den enkle, fargeløse strektegninger fungere på et konnotativt nivå, ved å ligne på figurer fra fargeleggingsbøker. Med fargeleggingsmuligheter som oppfordring til interaksjon, kan det argumenteres for at fraværet av farger på de illustrerte elementene har funksjon på et mellompersonlig nivå. I den fargeløse illustrasjonen

holder Bjørnis tommelen opp, samtidig som blikket er festet fremover mot leseren. Bjørnis er plassert ved siden av teksten hvor det oppfordres til å følge Bjørnis på sosiale medier. Ved å assosiere til like-funksjonen på sosiale medier, kan blikket til Bjørnis fungere som en oppfordring til å like eller følge sidene hans på sosiale medier. Gesten kan også bli sett i sammenheng med siden som helhet, som en “godt jobba” til de som gjennomfører sjekk av brannsikkerheten i hjemmet. Den tykke kanten på bunnen av polaroidbildet er benyttet til verbalteksten «Sjekker brannsikkerheten hos bestefar». Setningen forteller leseren hva som er avbildet, samtidig som det plasserer de avbildede deltakerne innenfor en sosial relasjon, dette er et barn som sjekker brannsikkerheten hos bestefar. I rammen under polaroidbildet kommuniserer verbalteksten direkte til barna, som fremkommer tydelig i formuleringen «si ifra til en voksen hvis du ser [...]».

4.3.7 Oppsummering

I brannvern boka blir det benyttet flere elementer som også er til stede i flipoveren, samtidig som formatet og enkelte elementer skiller seg tydelig fra materialet brukt i barnehagene. Bruken av farger, bunnkant, skrifttype og figurer er noen elementer som kan dras kjennskap på fra det barna har sett i barnehagen. Samtidig er det benyttet andre former og formuleringer i brannvern boka. Visuelt har boken et tydelig skille mellom det som kommuniserer til de voksne, og det som kommuniserer til barn sammen med de voksne. Fraværet av Bjørnis på side 2 og 3 indikerer at de er siktet mot den voksne leseren. På samme måte kommuniserer side 1 og 9, som jeg har valgt ut for analysen, at de også kommuniserer til barn. Men, som diskutert i 4.3.3, er ikke dette helt foruten utfordringer. Verbalspråket presenterer noen tvetydigheter i kommunikasjonen, som gjør at det ikke alltid er tydelig hvem den henvender seg til. På den første siden i boka bidrar sidens komposisjon til å presentere Bjørnis som det nye. Det er også i brannvern boka han våkner til live som en selvstendig karakter med egen stemme. Dette ser man allerede på første side i materialet, hvor hilsenen blir projisert i en snakkeboble koblet til bildet av Bjørnis. De personlige pronomenene «jeg» og «meg» bidrar til denne personifiseringen av Bjørnis som karakter. Ordene som er benyttet er med på å uttrykke holdninger til brann og brannsikkerhet, blant annet gjennom formuleringer som «dette er ekte brannvernarbeid». Det er også med på å opprette et mellompersonlig fellesskap, ved å bruke pronomenet «vi». Dette er noe vi gjør sammen for å føle oss trygge. Hilsenen nederst på den velkomstsiden bidrar til å skape et personlig og uformelt forhold til leseren gjennom formuleringer som «bamseklem og high five». På siden for sjekklisten bidrar komposisjonen for å tildele sjekklisten meningspotensiale som det sentrale og det viktigste.

De verbalspråklige elementene som er plassert rundt sjekklisten tildelt en oppfordrende rolle ved å være formulert som imperativer, som gir uttrykk for materialets sekundærformål. «Sjekk også at bestemor og bestefar har røykvarslere som fungerer» er en tydelig oppfordring fra avsender. De fleste bilder og illustrasjoner av Bjørnis bruker også blikkontakt med leseren, som fungerer som et krav for interaksjon. Med unntak av bloggsiden som stort sett er blank foruten om overskrift, bakgrunnen og bunnkanten, har alle sidene for utfylling bilder og illustrasjoner av Bjørnis som ser direkte på leseren. Som jeg har vært inne på fungerer skrifttypen innenfor alle de ulike metafunksjonene, både tekstuelt som en del av designet, ideasjonelt gjennom konnotasjoner og på et mellompersonlig nivå ved å plassere leseren innenfor en mer personlig sosial distanse. På siden for sjekklisten har den håndskrevne skrifttypen meningspotensiale for å være Bjørnis egne håndskrift, samtidig som at skrifttypen gir et personlig uttrykk. De ulike modalitetene som er benyttet gir uttrykk for den virkeligheten avsender konstruerer i kommunikasjonen. Sjekklisten og fotografiets modale fremstilling gir de den høyeste graden av modalitet, som uttrykker at dette er det virkelige. Samtidig gjør den lavere graden av modalitet i Bjørnis fremstilling at også barna kan bidra til å fylle ut siden. Kanskje kan det også tenkes at han blir mer virkelig eller levende i det han fargelegges.

5. Oppsummering og avslutning

I det siste og avsluttende kapittelet vil jeg oppsummere funn fra analysene som belyser problemstillingen *Hvordan kommunisere brannvern til flere målgrupper?* Dette drøftes ut ifra de forskningsspørsmål som ble presentert i innledende kapittel.

Med sosialemiotikken som grunnmuren for det teoretiske perspektivet i oppgaven, ligger interessen i å studere hvordan mennesker bruker semiotiske ressurser innenfor sosiale kontekster (van Leeuwen, 2005, s.3). For å si noe om kontekstene til materialet, er det benyttet to kommunikasjonsmodeller. Den lineære kommunikasjonsmodellen har som funksjon å vise det overordnede og samfunnsmessige forholdet som teksten er en del av. Interaksjonsmodellen viser deretter de leddene i kommunikasjonsprosessen som jeg har tolket teksten ut ifra, med situasjonskonteksten rundt meningsskapingen. Ettersom materialet som er undersøkt er læringsressurser som benyttes innenfor en pedagogisk kontekst, er læring en sentral del av budskapsformidlingen. Materialet som er studert er en del av en læringssituasjon i en pedagogisk kontekst. Ved å benytte begrepet semiotisk arbeid som en form for læring, kan man studere læring som en del av kommunikasjon, meningsskapning og tolkning av budskapet (Tønnessen, 2016, s.178). I en analyse av tekster som blir benyttet i barnehagen, har det vært viktig å rette fokuset mot den visuelle meningsskapingen, som ikke bare omfatter verbaltekst. Ved å bygge på en sosialemiotisk multimodalitetsteori, har det muliggjort en analyse som sier noe om den helhetlige meningsskapingen i teksten, sammensatt av visuelle og verbalspråklige ressurser.

5.1 Kommunikasjonsprosessens første ledd

Gjennom analysenes struktur har oppgaven vist hvordan de ulike meningspotensialene er realisert i de semiotiske ressursene. Den mellompersonlige metafunksjonen har fungert som en guide for å studere hvordan teksten henvender seg til de ulike målgruppene, som presenterer hvert sitt ledd i kommunikasjonsprosessen. For å se på kommunikasjon rettet mot de ansatte i barnehagen har jeg tatt utgangspunkt flipoveren. Som det kommer frem i analyse 4.2, er temasideene flipoveren todelt, som bidrar til å synliggjøre den doble kommunikasjonssituasjonen, og samtidig skille mellom det meningsinnholdet som er rettet mot barna og det som er rettet mot pedagogen. I tillegg har flipoveren to innledende sider, som henvender seg eksplisitt til pedagogen. Her presenteres også avsenderens formål med kommunikasjonen, og barnas funksjon som videreformidlere av budskapet. I

kommunikasjonen rettet mot pedagogen kommer den mellompersonlige funksjonen kanskje ekstra godt til uttrykk. Som det fremkommer i analysen, samarbeider alle de ulike semiotiske ressursene slik som verbalspråk, bilde, komposisjon og skrifttype, for å opprette en personlig sosial relasjon til leseren. Dette er en viktig faktor for å overbevise og oppmuntre til en vellykket videreformidling av budskapet.

5.2 Kommunikasjonsprosessens andre ledd

For barn som ikke har lært å lese enda, har jeg tatt utgangspunkt i å se på visuelle ressurser og verbalspråk som i en tenkt situasjon blir videreformidlet til barna enten i en undervisningssituasjon eller fra foreldrene hjemme, bamsen og ryggsekken. Slik som de innledende sidene for veilederen, kan forsiden av flipoveren være viktig for barna, ettersom at dette muligens er den første introduksjonen av Bjørnis. Bildet av Bjørnis på forsiden bidrar til å gi han meningspotensiale som en representant av brannverntemaet. Bildet har et interessant meningspotensial, hvor Bjørnis er representert i møtet mellom det personlige og det profesjonelle, det avslappede og fremoverlente, og det harde og det myke. Med utgangspunkt i Bernsteins (1996) definisjon av rekontekstualisering, rettes blikket mot hvordan meningsskapende materialet forflyttes fra en kontekst til en annen, med de semiotiske forandringer det byr på. Ved å være en karakter som har lett for fenge barn, samtidig som han er kledd uniform som ligner den som benyttes av brannkonstabler på utrykning, får han et meningspotensial som kan knyttes til brannvern. I flipoveren fungerer Bjørnis og logoen som kohesjonsmekanismer, som skaper en sammenheng mellom sidene som tar for seg ulike temaer, i tillegg til sammenhengen mellom materialets ulike deler.

På hver av temaplansjene er det representert et bilde som er sammensatt av flere modaliteter. De narrative prosessene i bildene presenterer de ulike temaene. Et annet poeng som trekkes frem i analysen, er at barna kan kjenne seg igjen i bildene. Ved å benytte illustrerte omgivelser og objekter, blir situasjonene generaliserbare gjennom modalitetens affordanser. Foruten om Bjørnis, er det to barn og en kvinne som er representert i bildene. Bildene har en balanse mellom en krevende og en givende rolle, ved å variere mellom bilder hvor de avbildede ser i kameraet, og bilder hvor de avbildede har blikket rettet mot hverandre eller andre gjenstander i bildet. Disse kravene har en viktig funksjon, fordi de oppretter en (imaginær) sosial relasjon mellom de avbildede deltakerne og barna. På alle bildesidene er det en illustrert flamme under bildet. Illustrasjonen fungerer som en representasjon av temaet

brann. Ved at brann er fremstilt gjennom illustrasjoner får det en lav grad av virkelighetsfremstilling, som gjør at temaet fremstår mindre skummelt for barn.

I tillegg til de visuelle ressursene, er budskapet som blir presentert verbalspråklig fra pedagogen viktig for barnas meningsskaping. Som nevnt innledningsvis i dette avsnittet, kan den relasjonen som dannes mellom materialet og pedagogen være betydningsfullt for barnas engasjement. Dette kan igjen ha innvirkning på hvordan barna formidler budskapet videre til foreldrene.

De to fysiske objektene som følger med brannvernbooka er først og fremst rettet mot barna. Ryggsekken har størst funksjonell mening, men det er likevel mulig å gjenkjenne andre kommunikative kvaliteter med den. Den signalrøde fargen på ryggsekken tiltrekker seg oppmerksomhet, som er en kommunikativ handling. Samtidig er plasseringen av logoen på sekken med på å forsterke budskapet i materialet, hvor barn er gode brannvernambassadører (jf. 4.2.5.1). Bamsen forestiller Bjørnis som er fremstilt billedlig i flipover og i brannvernbooka, men i en annen modalitet som er tilpasset konteksten. Bamsen kan forsterke budskapet gjennom å være myk og holdbar, samtidig som den er ikledd uniform. En av affordansene til bamsen er at den kan bidra til barns læring gjennom lek, samtidig som at bamsen blir en levende karakter for barna i lek, som vil oppfordre til deres engasjement.

5.3 Kommunikasjonsprosessens tredje ledd

Etter at barna har hatt om Bjørnis i barnehagen, er formålet at de skal videreformidle budskapet til foreldrene, som er kommunikasjonsprosessens tredje ledd. Med oppgavens formål om å studere meningspotensialet som ligger i materialet, har jeg tatt utgangspunkt i brannvernbooka, selv om det ikke er alle barnehager som benytter den. Brannvernbooka følger med barna hjem fra barnehagen, og har som mål at foreldrene skal sjekke brannsikkerheten hjemme sammen med barna. Den skal kommunisere både til barn og foreldre, men skillet mellom hva som kommuniserer til hvem er ikke like tydelig som i flipover. Som vist i analyse 4.3 kan dette noen steder by på tvetydighet i kommunikasjonen, hvor ulike elementer på samme side henvender seg til ulike målgrupper, og den samme sammenhengende verbalteksten skifter mellom å henvende seg til voksne og å henvende seg til voksne sammen med barna.

Brannvernbooka er mer handlingsbasert enn flipoveren, og oppmuntrer til å gjennomføre brannsjekk i hjemmet. I brannvernbooka kommer Bjørnis til live, ved at han får sin egen stemme. Ved eksempelvis bruk av pronomenet «jeg», fremstår det som om det er Bjørnis som kommuniserer verbalspråklig. Når Bjørnis flyttes fra undervisningssituasjonen i barnehagen til de hjemlige omgivelser, skjer det en rekontekstualisering av budskapet. Barna vil dra kjennskap på bildene av Bjørnis fra undervisningen i barnehagen, forutsett at de har hatt opplæring i barnehagen forut. I den semiotiske forandringen går Bjørnis fra å være en aktør kun i billedlig form, til å bli aktøren i den verbale teksten. Leseren får et mer personlig møte med Bjørnis i brannvernbooka. Det er også benyttet flere bilder som representerer krav til leseren i brannvernbooka enn det er i flipoveren. Dette kan ha en sammenheng med at materialet søker å oppfordre leseren til å utføre handlinger i større grad enn flipoveren. Disse handlingene er formulert verbalspråklig, og utformet som sjekklister. Gjennom størrelse og plassering får sjekklisterne en ideasjonell betydning som det viktigste på sidene. Sjekklisterne fungerer også som oppmuntringer i seg selv, ved at man kan krysse av for hver av de handlingene man har gjennomført. Helt til sist er det et diplom til barna, som har funksjon som oppmuntring til å gjennomføre sjekk av brannsikkerheten hjemme. Samtidig er andre handlinger som det oppfordres til formulert i imperativ, som for eksempel oppfordringen til å sjekke brannsikkerheten hos besteforeldre.

5.4 Refleksjoner

I denne oppgaven har jeg studert hvordan opplæringsmaterialet uttrykker mening basert på sosiosemiotikkens metafunksjoner, ved å se på de semiotiske ressursene ut ifra de ulike kontekstene for kommunikasjonen. Basert på de funn som er gjort i denne oppgaven, kan man kanskje gjøre seg opp en formening om hva som er vellykkede eller mindre vellykkede grep i kommunikasjonen. Jeg vil argumentere for at flipoveren fungerer godt, ved at det er enkelt å forstå dens formål, funksjon og kommunikasjon. Designet er lekent og fargerikt, men samtidig ryddig og oversiktlig. I brannvernbooka fungerer sjekklisterne som smarte løsninger som motivere leseren til å sjekke brannsikkerheten hjemme. Sjekklisterne både forenkler det som kan være et ganske omfattende tema, samtidig som avkrysningen fungerer som oppfordring. Samtidig er dette materialet i skrivende stund fremdeles ganske ferskt, og man vil alltid kunne finne forbedringspotensialer. Med utgangspunkt i den noe tvetydige kommunikasjonen, er det potensiale for å kanskje kunne tydeliggjøre kommunikasjonen i brannvernbooka ytterligere, i henhold til hvem den henvender seg til. Selv om det først og fremst er de papirbaserte tekstene som formidler den mest vesentlige

brannverninformasjonen, vil jeg argumentere for at de to fysiske objektene spiller en viktig rolle for å gjøre opplegget til noe spesielt. Brannvern boka er ikke bare en perm med papirer som skal fylles ut, men inngår i en full pakke som virker godt gjennomtenkt. Bamsen og ryggsekken bidrar til å gjøre det hele til en mer spennende og morsom opplevelse for barna.

Etter at materialets meningspotensialer er studert, hadde det vært interessant å se på virkninger av materialet i bruk. Som nevnt i metodekapittelet, ville innsamling av andre empiriske data, som eksempelvis intervjuer med målgrupper, være en mulig tilnærming. Ved å ta utgangspunkt i en barnehage som kun benytter flipover og en barnehage som benytter flipover og brannvern boka, kunne man for eksempel gjort en komparativ studie for å si noe om virkningen av barn som videreformidlere. Ved interesse for brannvernaspektet av oppgaven, kan en studie av materialet i bruk, eller en undersøkelse av mottakerens kunnskap om brannvern før og etter møte med materialet være en mulig tilnærming.

Litteraturliste

Andersen, Boeriis, Maagerø & Tønnessen (2015): *Social Semiotics: Key Figures, New Directions*. London & New York: Routledge

Barthes, R. (1964) Rhetoric of the Image. (Heath, S. Overs). *Image Music Text* (1977)
London: Fontana Press

Bezemer, J. Jewitt, C. O'Halloran, K. (2016). *Introducing Multimodality*. New York: Routledge

Bezemer, J. & Kress, G. (2016). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. New York: Routledge.

Bezemer, J. & Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written communication*, 25(2), 166-195.

<https://doi.org/10.1177/0741088307313177>

Björkvall, A. (2009). *Den visuella texten, multimodal analys i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB

Björkvall, A. (2009). Practical function and meaning. A case study of IKEA tables. I C. Jewitt (Red.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (s. 242-252). New York: Routledge.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5.utg. ed) Oslo: Gyldendal akademisk

Gentikow, B. (2005). *Hvordan utforsker man medieerfaringer? Kvalitativ metode*. Kristiansand: IJ-forlaget

Hagen, I. (1998). *Medias Publikum: Frå mottakar til brukar?* Oslo: Ad Notam Gyldendal

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). Halliday's introduction to functional grammar (4.utg). London: Routledge

Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2.utg). London: E. Arnold

- Jacobsen, D.I (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg). Oslo: Cappelen Damm
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (2nd ed). Routledge: New York
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold Publishers
- Ledin, P. & Machin, D. (2018) *Doing Visual analysis: From theory to practice*. London: SAGE Publications Ltd
- Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing: Samansette fagtekstar i skulen*. Kristiansand: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget
- Machin, D. (2007). *Introduction to Multimodal Analysis*. London: Hodder Arnold
- McCloud, S. (2016). *Hva er tegneserier*. (Leborg, A. Overs). Oslo: Minuskel forlag
- Midjo, T. (1994). Den nye barndommen: Individuering og subjektstatus. P. Aasen & O. K. Haugaløkken (Red.) *Bærekraftig pedagogikk: Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet* (s. 88-114). Trondheim: ad Notam Gyldendal.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Schwebs, T. & Østbye, H. (2013) *Media i samfunnet*. (6.utg). Oslo: Det Norske Samlaget
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse: Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm AS

Tønnessen, E. S. (Red.). (2016). *Hva gjør lærerstudenter når de studerer? Lesing, Skrivning og multimodale tekster i norsk grunnskolelærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget

Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge

Van Leeuwen, T. (2006). Towards the semiotics of typography. *Information design journal* 2006 (nr.14, hefte 2), s.139-155.

Østbye, H., Helland, K., Knapkog, K., Larsen, L.O., Moe, H. (2013). *Metodebok for mediefag*. (4.utg). Bergen: Fagbokforlaget

Andre kilder

Holtsmark, T. (2019). Rødt. *Store norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/r%C3%B8dt>

Justis- og politidepartementet. (2008-2009). *Brannsikkerhet – Forebygging og brannvesenets redningsoppgaver*. (St. meld. nr.35 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2008-2009-/id559586/>

DSB. (2013). *Nasjonal kommunikasjonsstrategi for brannsikkerhet 2013-2020*. Hentet fra <https://www.dsb.no/lover/brannvern-brannvesen-nodnett/andre-publikasjoner/nasjonal-kommunikasjonsstrategi-for-brannsikkerhet/>