

Tolkningsberedskap

Norske barns forståelse for tekst i fjernsyn og bok

ELISE SEIP TØNNESSEN

Da det amerikanske konseptet *Sesame Street* gjorde sitt inntog på norske skjjermer i form av co-produksjonen *Sesam stasjon*, meldte spørsmålet seg ganske snart blant oppdragere og pedagoger: Kan små barn følge dette?

Fjernsynsteksten er, ut fra mediets grunnleggende egenskaper, et sammensatt semiotisk uttrykk. Bilder, bevegelser, ord og lyd må tolkes, hver for seg og i samspill. I fjernsynsmonopolets uskyldstid la man vekt på at de ulike tegnsystemene sammen skulle presentere en helhetlig situasjon av tid, rom og kausalitet: tolkningen av det ene semiotiske systemet støttet opp under tolkningen av det andre. Programlederne i barne-tv-klassikeren *Lekestue* (BBCs *Play School*) la f.eks. vekt på å forberede neste sekvens både verbalt og visuelt. Når man beveget seg ut av studio-settingen, beveget kameraet seg langsomt mot det fiktive rommets yttervegger, mens programlederen forberedte barna på en reportasje fra verden utenfor henholdsvis det *runde*, det *firkantete* eller det *buete* vinduet (Haldar 1993:107).

Med 90-tallets kanalmangfold kom *Sesam stasjon* inn i NRKs aller helligste barne-tv. Programmet bar med seg mange av de typiske trekkene ved internasjonalt kommersielt fjernsyn: Stor bevegelighet i kameraføring og klipping, kjappe skift fra en setting til en annen innenfor et magasinformat, sterke farger, iørefallende musikk og en strøm av gjester – både fiktive og reelle personer – som kom og gikk.¹ Samtidig hadde det en viss forankring i den norske barne-tv-tradisjonen. Med et tema eller en handlingstråd for hvert halvtimes program, og et overordnet tema for hver uke, skapte den norske Sesam-redaksjonen et produkt som var særegent norsk i *Sesame*-sammenheng. Men for et norsk publikum av voksne som hadde vokst opp med NRK, var formen likevel ny og uvant. Bekymringen gjaldt likevel (som vanlig) først og fremst barna: Hvordan kan de begripe og tolke en så voldsom og fragmentert form?

Små barns forhold til semiotiske systemer

Førskolebarna som utgjør målgruppa for *Sesam stasjon*, lever sine liv i en verden som stort sett er muntlig og visuell. Skriften eksisterer som en viktig kulturell innflytelse i den omgivende kultur, men barna selv kommuniserer hovedsakelig gjennom talespråk og bilder der deltakerne i kommunikasjons-

handlingen stort sett befinner seg i samme kontekst. Det betyr ikke nødvendigvis at barna ikke skiller mellom direkte sansning av omverdenen og medierte erfaringer. Men det dialogiske preget ved de dominerende kommunikasjonsformene i barnets liv kan være en vesentlig faktor til støtte og korreksjon i tolkningsprosessen.

Så snart barnet er kommet til verden, begynner det å forholde seg til “tekster” i vid forstand: Allerede i samspill med mors og fars blide pludring over stallebordet lærer barnet seg det fonetiske repertoaret i det som skal bli morsmålet. Etter hvert kommer rytmen av vuggesanger, rim og regler. Gjennom bildebøker og plakater blir barna kjent med ikoniske tegn der visuelle sansninger gjengis i to dimensjoner. Fjernsynet trekker oppmerksomheten til seg med sitt spill av lys og farger, av rytmer og bevegelser og gjenkjennelige bilder. I alle fall i fireårsalderen begynner barn å begripe at dette er mediert erfaring. Det dreier seg om en uspesifisert innsikt i at det de ser er oppkonstruert (“fabricated”, Dorr 1983). Skriftkulturen er til stede først og fremst gjennom formidling fra foreldre, eldre søsken og barnehagepersonale. Likevel er det fra skriftkulturen vi har hentet et begrep for barns tolkningskompetanse: “Literacy”.

Medie-“literacy” eller tolkingsberedskap

Enten man anvender den internasjonale termen “literacy” eller den skandinaviske versjonen “alfabetisering”, ligger det i begrepet at det har sitt utgangspunkt i bokstavenes verden. Men nyere leseforskning har vært opptatt av at oppmerksomheten ikke bare må rettes mot den rent tekniske mestringen av å trekke sammen bokstaver til meningsfulle ord. Å lese en skrevet tekst dreier seg om å forholde seg til skriftkulturen i vid forstand. I tillegg til kjennskap til alfabetet anvender leseren hele sin innsikt i hva tekster er, hvordan de er oppbygd og hva de kan brukes til.

Likevel ligger det i selve behovet for et eget begrep som dekker leseferdighet, et signal om at vi lærer å tolke skriftspråk på en annen måte enn vi tilegner oss det talte språket. Barnet møter talespråkets lyder i en kommunikasjonskontekst der meningen svært ofte er umiddelbart tilgjengelig, og der dialogen er den dominerende formen. De første ordene dreier seg om det helt nære: mor, far, søsken og primærbehovene. Skriftspråket, derimot, er løsrevet fra sin umiddelbare kontekst. Det fordrer en evne til å abstrahere fra talespråkets mangfold av lyder til et begrenset sett av tegn som ikke bærer mening i seg selv, men bare gjennom den analytisk-syntetiske operasjonen som lesing og skriving er.

Når “literacy”-begrepet har vært anvendt på tolkningen av medietekster, kan det anses som en metafor for å mestre et helt spekter av kommunikative former. Samtidig smykker det denne tolkningsprosessen med alle de positive konnotasjonene som vår kultur tillegger utdanning og leseferdighet (Buckingham 1993:20). Sammenligner vi den kompetansen som mottakeren bruker

for å tolke fjernsyn, med den som anvendes på skrevne tekster, finner vi både likheter og forskjeller. På den ene siden dreier det seg i begge tilfeller om å forholde seg til mediert mening, der man ut fra tegn og konvensjoner gjenskaper en mening fra produksjonskonteksten til resepsjonskonteksten, og disse er oftest atskilt i tid og rom. På den andre siden skjer tilegnelsen av disse tegnene og konvensjonene oftere gjennom eksponering for mediet, enn gjennom systematisk opplæring i en utdanningssituasjon. Barn lærer å forstå fjernsyn enten de får opplæring i det eller ei, på samme måte som alle normalt utrustete barn tilegner seg det muntlige språket, så sant de hører det i sine omgivelser. Systematisk opplæring kommer eventuelt som et raffinement på toppen av denne typen naturlig² tilegnelse.

Begrepet “television literacy” er imidlertid problematisk om man skal ta det bokstavelig (sic!). Forsøk på å definere en form for “alfabet” for formidling av mening gjennom levende bilder, har ikke vært særlig vellykkede. Christian Metz tar opp spørsmålet om film kan oppfattes som et språk i *Film language. A semiotics of the cinema* (1974). Her tar han avstand fra en direkte overføring av semiotisk systeminnsikt fra verbalspråk til levende bilder. Verbalspråkets doble artikulasjon finnes ikke i filmens uttrykk: Det er ikke mulig å definere noen form for minste meningsskillende enhet i filmmediet. Her er enhver enhet bærer av mening, uansett hvor langt man går i å bryte ned til minimale enheter. Det fører som regel til en større nærhet mellom uttrykk (signifikant) og innhold (signifikat) enn i verbalspråket.

Metz hevder at mens verbalspråket kan analyseres som et system med dobbel artikulasjon (Saussures “langue”), etablert forut for den konkrete ytring, må filmen analyseres som konkret ytring (“parole”). Lingvistikkenes mest interessante bidrag til filmsemiotikken blir da metodisk:

[...] the methods of linguistics – commutation, analytical breakdown, strict distinction between the significate and the signifier, between substance and form, between the relevant and the irrelevant, etc. – provide the semiotics of the cinema with a constant and precious aid in establishing units that, though they are still very approximate, are liable over time (and, one hopes) through the work of many scholars to become progressively refined. (Metz 1974:107)

Metz’ viktigste bidrag i denne sammenheng er definisjonen av syntagmet som en sentral semiotisk enhet i film. Han utvikler et sett syntagmatiske kategorier (“the great syntagmatic categories of the cinema”) for å beskrive det meningsbærende systemet i film. I forholdet mellom syntagmene utspiller det seg et system som også er konvensjonelt, slik at vi oppfatter filmens scener som f.eks. parallelle i tid eller i tema, som innskudd i en sammenhengende tidsakse osv.

Det er på et slikt meningsbærende nivå at det kan være interessant å overføre innsikt og problemstillinger fra leseforskning til medieforskningens mottakerstudier, eller omvendt. Et slikt perspektiv gir rom for å se tilegnelse og fortolkning i forhold til dimensjoner som tradisjonelt har vært betraktet som viktige sider av begrepet “media literacy”. Det britiske filminstituttet har f.eks.

utarbeidet et sett nøkkelbegreper for medieundervisningen, der forståelsen av mediets spesifikke koder og konvensjoner ses i forhold til kommunikasjonssituasjonen, preget av de interesser som ligger hos avsender ("Media Agencies") og mottaker ("Audiences"), og i forhold til mediets teknologi ("Media Technologies"), sjangrer ("Media Categories") og representasjonsformer ("Media Representations") (Bazalgette 1989).

David Buckingham (1988; 1993) henviser til Bakhtins dialogiske syn på språk som en god innfallsvinkel til "television literacy". Det dialogiske synet fokuserer på ytringen som meningsbærende, snarere enn på et system av grunnleggende uttrykkselementer. Dessuten understreker det mottakerens aktive deltakelse i den meningsskapende prosessen; meningen ligger ikke innbakt i teksten, men i mottakerens realisering av den gjennom en "lesning". Det siste innebærer også en anerkjennelse av at en tekst kan være motsetningsfylt og mangetydig, slik at fortolkningshandlingen ikke primært beskrives som en dekoding av tegnene som kan beskrives som enten korrekt eller forfeilet, men snarere som en dynamisk prosess der relasjonene i tolkningen er vel så interessante som sluttresultatet.

Et prosessorientert syn på teksttolkning reiser endelig spørsmålet om det er fruktbart å definere en statisk og målbar kompetanse for "lesing" av tekster (inkludert medietekster). Siden det dreier seg om en leseferdighet som i utgangspunktet er avhengig av både den konkrete resepsjonssituasjonen og av den kulturelle konteksten som omgir mottakeren og teksten, blir det vanskelig å tenke seg en objektiv kompetanse som kan måles i noen form for laboratorium:

A social theory of literacy, by contrast, acknowledges that the display of 'competence' will depend upon the social and discursive contexts in which it is required, and the specific purposes of the user: it thus implicitly rejects this idealised concept of a 'competence', and the pedagogic practices which are based upon it. (Buckingham 1988:29)

Det forhindrer ikke at det kan være interessant å beskrive mottakerens beredskap for tolkning, og hvordan den utvikler seg. Men i en slik beskrivelse av en utviklingsgang vil det være lite fruktbart å operere med fikserte utviklingsstadier. Et mer dynamisk perspektiv kan ta utgangspunkt i Vygotskys (1978) mer fleksible angivelse av "zone of proximal development" som et potensiale for barnets tolkningsberedskap. Et interessant spørsmål er hvordan denne kommunikative kompetansen er formet av tidligere teksterfaringer, et annet hvordan den aktiviseres i en resepsjonssituasjon i et samspill mellom tekst, mottaker og kontekst.

Tekst og kontekst

Jeg har pekt på at "literacy"-begrepet i beste fall må oppfattes metaforisk, og på et tekstlig nivå. Det dreier seg om en beredskap for tolking som kan aktivi-

seres av teksten eller av den situasjonen som omgir mottakingen. I det følgende skal jeg drøfte ulike faktorer som kan bidra til en slik tolkningsberedskap. Mest nærliggende er det å spørre hvordan denne beredskapen henger sammen med kognitiv utvikling. Det kan på den ene siden dreie seg om en sansemessig og intellektuell modning, på den andre siden om en sosiokognitiv utvikling der barnet lærer kulturens tankemønstre og tekstmønstre å kjenne. Den siste faktoren vil henge sammen med de teksterfaringene mottakern gjør i forhold til ulike medier. I hvor stor grad denne erfaringen blir mer reflektert og overførbar til andre media gjennom aktiv bearbeiding, skal jeg drøfte avslutningsvis.

Jeg skal primært ta for meg utviklingen i førskolealderen, eksemplifisert med min resepsjonsstudie av responsen fra fire- og seksåringer på barne-tv-serien *Sesam stasjon* (Tønnessen 1998). Jeg fokuserer på tre dimensjoner ved teksten som alle må tolkes som sider ved fjernsynstekstens semiotiske funksjoner: Logikken i tekstens sammenheng; spillet av metaforisk og symbolsk mening langs tekstens paradigmatisk akse; og tekstens forhold til virkeligheten.³ Analysen av teksten sammenholdes med barnas respons, slik den kommer fram gjennom observasjoner under visningen, gjennom samtale etter visningen og ved at barna spilte ut sine egne Sesam-fortellinger som ble videofilmet.

De utviklingsmønstrene som denne studien viser, vil jeg så drøfte i forhold til den mer allmenne kulturkonteksten barna lever i.

Nye tekststrukturer og jomfruelige seere

Sesam stasjon skiller seg fra den norske barne-tv-tradisjonen først og fremst i sin syntagmatiske struktur, for å bruke Christian Metz' lingvistisk inspirerte begrep. Utgangspunktet er et amerikansk konsept som er et rent magasinformat. I produksjonen til Children's Television Workshop (CTW) er hvert enkelt segment laget for å nå et eksplisitt formulert læringsmål. I tillegg er det testet på målgruppa med tanke på hvordan formen er egnet til å fange barnas oppmerksomhet og opprettholde den. I *Sesam stasjon* integreres denne fragmenterte strukturen i en norsk tekststruktur som tilstreber narrativ og/eller tematisk sammenheng. Resultatet kan i syntagmatisk forstand beskrives som en mer eller mindre sammenhengende tids- og handlingslinje med avbrudd, der det eksplisitte læringsinnholdet strukturelt er plassert på samme måten som reklameinnslagene i en fjernsynsserie eller spillefilm. Vekslingen mellom sammenheng og brudd skaper en tekststruktur med minst to nivåer: Et som bindes sammen til en narrativ og/eller tematisk enhet, og et med innskudd som repeterer og eventuelt utdyper læringsinnhold fra hovedhandlingen, men der det ikke er noen sammenheng mellom de enkelte sekvensene, eller eventuelt bare en assosiativ sammenheng.

Sesam stasjon appellerer framfor alt til de aller yngste seerne, og representerer dermed det første møtet med fjernsynstekster for norske barneseere i

1990-årene. Det dreier seg om en gruppe seere som utgjør NRKs mest trofaste seergruppe; en gjennomsnittsdag har barne-tv 83% av aldersgruppa tre til seks år som publikum (Hake 1992). Når serien de siste årene har blitt sendt med ca. 32 nyproduserte programmer i året og omtrent like mange repriser, gir det de unge seerne rikelig anledning til å bli kjent med seriens og enkeltprogrammenes grunnleggende struktur.

Barnas oppfatning av sammenheng og helhet

Mine observasjoner av barna mens de så programmene (to episoder av *Sesam stasjon*) tyder på at barna anvender en form for strukturell innsikt til å styre sin oppmerksomhet, slik Fitch, Huston og Wright også hevder: "children develop and use schemata about program genres to guide them in organizing and processing their television experience" (Fitch et al. 1993:93). Dette viser seg ved at barna viser høy oppmerksomhet (4 eller 5 på en skala fra 1 til 5) ved begynnelsen av hver enkelt sekvens, mens oppmerksomheten dabber av etter hvert, særlig gjelder det ved de lange (norskproduserte) sekvensene med langsom klipprytme og rolig kameraføring. Forklaringen kan være at barna økonomiserer med sin oppmerksomhet; så snart de har slått fast hva sekvensen handler om, regulerer de oppmerksomheten til et nivå som er tilstrekkelig for å få med seg hva som skjer. Jo mer forutsigbare episodene er, og jo mer lydsporet gir den samme informasjonen som det visuelle uttrykket, jo mindre konsentrert trenger de å være. Dette mønsteret er særlig tydelig for seksåringene, mens fireåringene i større grad viser individuelle variasjoner i oppmerksomhetsmønstre. De mer erfarne fjernsynsseernes økonomisering med oppmerksomheten kan tolkes som et tegn på at deres seerstrategier er styrt av en forforståelse for fortellerstrukturen i programmet, som gir grunnlag for å avveie hvor mye oppmerksomhet de må investere i forhold til programmets innhold og form.

Sammenholder vi barnas oppmerksomhetsprofil gjennom programmet med hva de hyppigst gjenforteller etterpå, viser det seg at det ikke er noen direkte sammenheng mellom høy oppmerksomhet og hyppig gjenfortelling. Det de fleste av barna gjenforteller, er de sammenhengende norskproduserte sekvensene. Det gjelder enten det programmet de gjenforteller primært er bundet sammen narrativt, som en sammenhengende handling, eller denne sammenhengende primært er tematisk. Dermed ser det ut til at både oppmerksomheten i selve resepsjonsøyeblikket og gjenkallingen i samtalen etterpå, er styrt av en form for overordnet tekststruktur, narrativ eller tematisk. Den umiddelbare sansestimuleringen kan nok påkalle oppmerksomheten i øyeblikket, men det ser ikke ut til at denne attraksjonsmekanismen uten videre bidrar til at innholdet blir bearbeidet og videreført. Dette trekket finner vi både hos seksåringene og fireåringene: Det som hyppigst blir gjenfortalt i det programmet der handlingen er den dominerende sammenbindende faktoren, er

innledningen, det dramatiske midtpartiet og avslutningen med vendepunkt og avtoning. Dette er i tråd med det Jean Matter Mandler har funnet som et gjennomgående fortellingsskjema for grupper på tvers av alder og sosiokulturell bakgrunn (Mandler 1984:51). Denne tendensen er noe tydeligere blant seksåringene enn blant fireåringene, først og fremst fordi seksåringene gjenforteller større deler av programmet enn de yngste barna. Et tilsvarende mønster finner jeg i forhold til det programmet som først og fremst er tematisk bundet sammen. Her gjenforteller de fleste barna innledningen og minst en sekvens fra midtpartiet og fra avslutningen. Forskjellen i responsen til dette programmet i forhold til det som var mer preget av narrativ sammenheng, er at det her ser ut til å være mer tilfeldig hvilken av sekvensene i en tematisk sammenhengende bolk de gjenforteller. Av en serie sekvenser som alle handler om luft i såpebobler og ballonger, kan alle gjøre omtrent like god nytte for å illustrere det tematiske poenget. Siden det ikke er noen klar kausalsammenheng mellom sekvensene i en slik bolk, blir det heller ikke avgjørende å trekke forbindelseslinjer mellom de enkelte sekvensene.

Rekkefølgen i barnas gjenfortelling er som regel ikke ordnet etter programmets kronologi. Bare i et par tilfeller hos noen av de eldste barna fant jeg forsøk på å gjengi programmets sekvenser i den rekkefølgen de var blitt vist. I samtalen med barna ble de stilt fritt med hensyn til hvor de ville begynne sin gjenfortelling. De fleste valgte å ta utgangspunkt i de mest dramatiske, følelsesladete eller humoristiske scenene i programmet. Dette er i tråd med tidligere funn som viser at både voksne og barn gjenforteller de hendelsene som de oppfatter som viktigst (Thorndyke 1977).

Det trer fram et mønster i barnas respons når man ser på hva barna gjenforteller hyppigst, og sammenholder det med deres prioritering av rekkefølge i gjenfortellingen. Mønsteret tyder på at barnas respons styres av et tekstskjema der de klart skiller mellom de ulike fortellenivåene i *Sesam stasjon*. Blant seksåringene er det også mange som eksplisitt kan gi uttrykk for at teksten består av ulike lag. De karakteriserer innskuddene som "filmer", "tegnefilm" eller "tegneserie". Dette må trolig oppfattes som en strukturell betegnelse mer enn en registrering av produksjonsform, siden den brukes både om ulike animasjonsteknikker (tegnefilm og dokkefilm) og i noen tilfeller også om realfilm. Barnas kommentarer henviser først og fremst til et brudd i tid og rom i forhold til hovedsettingen på *Sesam stasjon*, og dette kommer fram ved at de setter disse innskuddene opp som kontrast til det som foregår på stasjonen.

I noen tilfeller gir også fireåringer uttrykk for en bevissthet om et slikt skille, selv om det for denne aldersgruppa mest kommer fram indirekte ut fra hva de gjenforteller og hvordan de binder sin egen gjenfortelling sammen. I ett tilfelle har imidlertid en av fireåringene gitt eksplisitt uttrykk for forståelse for et av tekstens visuelle skilletegn. Han beskriver en wipe som brukes systematisk til å skille de norskproduserte innslagene fra de amerikanskproduserte avbruddene slik: "...det er sånn rødt rundt (viser sirkelbevegelse med fingeren). Og så kommer det sånn tegneserie" (Tønnessen 1999:255).

Forskjellen på fireåringer og seksåringer i dette materialet viser seg altså først og fremst ved at seksåringene i større grad ser ut til å anvende kulturens tekstskjemaer til å styre både oppmerksomhet og gjengivelse. De yngste barna ser ut til å anvende de samme tekstskjemaene som de litt eldre, men disse skjemaene har ikke en like gjennomgripende innflytelse på responsen for fireåringene som for seksåringene. Dermed blir det større rom for individuelle tolkninger blant de yngste, mens barna etter hvert som de får mer erfaring, mer og mer tilpasser seg kulturens mottakerkonvensjoner, og dermed blir mer like i sin respons.

Barnas oppfatning av metaforer, symboler og karakteristikker

Den som leser en tekst bokstav for bokstav eller i fjernsynssammenheng bilde for bilde, står i fare for ikke å få med seg det som står mellom linjene, eller som ligger bakenfor bildene. Det er neppe mulig, og langt fra ønskelig, å begrense seg til den bokstavelige ("literal") meningen i en tekst (Rommetveit 1988, Gibbs 1994).

I prinsippet krever forståelse for språkets betydningsoverføringer at mottakeren for det første er i stand til å tenke seg at et utsagn kan bety noe annet eller mer enn det som sies direkte, og for det andre at hun eller han er i stand til å se forbindelsene mellom de betydningsområdene som teksten fører sammen, f.eks. i et metaforisk uttrykk (Winner 1988). I praksis vil ikke det nødvendigvis si at tolkning av metaforer foregår i slike atskilte trinn. Tvert imot tyder empiriske studier på at vi snarere oppfatter metaforer som helheter (Gibbs 1994).

I film og fjernsyn kan det være vanskeligere å avgrense metaforen enn i verbalspråket, siden de levende bildene mangler verbalspråkets distinktive enheter.

For di det filmiske uttrykk er flydende, mister hovedtyperne den klassifikatoriske skarphed, der udmærker dem, når de anvendes under beskrivelsen af verbalsproglig retorik. "De er kun idealtyper, men de hjælper os til at placere de virkelige forekomster", skriver Metz. (Larsen 1995:86)

Likevel kan man også i filmens uttrykk tale om "et retorisk arbejde, nogle generelle betydningsprosesser som er virksomme i mange slags substanser og som organiserer mange slags former" (op.cit: 90). Særegent for de levende bildene er møtet mellom ulike semiotiske uttrykksystemer. Her kan det oppstå semantiske spenningsfelt, f.eks. ved at det som formidles på lydsporet, står i et spenningsforhold til det som formidles gjennom bildene. Det retoriske arbeidet der mening overføres, forskyves eller utvides, kan altså foregå både innenfor et tegnsystem og på tvers av tegnsystemene.

I responsen til *Sesam stasjon* finner jeg at både fireåringer og seksåringer kommenterer ikke-bokstavelig mening i programmene. Slike kommentarer er særlig knyttet til karakterisering av personene ved bruk av farger, kroppsspråk,

klesdrakt og talemåter. Barna tolker f.eks. de to gjestefigurene Randi og Ronny⁴ som tyver eller røvere. Begrunnelsene trekker fram ulike aspekter ved deres framreden: at de var kledd i svart, at de listet seg, og måten Randi snakker til Ronny på. Derimot er det ingen av dem som nevner den informasjonen som gis verbalt i programmet, når Ronny forteller at han har gått på “skurkeskolen”.

I andre tilfeller knytter barnas tolkninger av merbetydning seg til metaforiske uttrykk, enten disse er etablert innenfor programmets ramme, eller bygges på mer velkjente og velbrukte konvensjoner. Det første finner vi et eksempel på når stasjonsmester O. Tidemann betegner brannvarslerne på stasjonen som “elektriske nesar”. Denne metaforen blir grundig understreket i programmet ved at en av dokkefigurene utstyres en brannvarsler med hår og øyne slik at den røde lampen som lyser ved brann, framstår som en rød nese. Til overmål inngår denne metaforen som et sentralt element i handlingsstrukturen når denne “elektriske nesa” kan lukte både nybakt kake og røyk. Verken fireåringer eller seksåringer har noen problemer med å tolke betydningsoverføringen i dette tilfellet, men det er for det meste seksåringene som kan gi verbalt uttrykk for logikken i denne tolkningen.

I et annet tilfelle tolkes en strøm av hjerter som stiger opp fra en rød og en blå bokstavfigur som et tegn på at de er kjærester. Denne utpreget konvensjonelle symbol- og fargebruken er det stort sett bare seksåringer som bemerker, mens episoden har gått en stor del av fireåringene hus forbi.

Forskjellen på fireåringene og seksåringene viser seg først og fremst ved at de eldste barna både har flere kommentarer om merbetydning i programmet, og ved at de i større grad enn fireåringene tilpasser seg kulturens konvensjoner. Forskjellen på gutter og jenter viser seg først og fremst ved at jentene knytter flere kommentarer til framstillingen av personene enn guttene. Dermed gir de også totalt sett flere kommentarer om merbetydning enn guttene på samme alder.

I fjernsynsmediet kan, som nevnt, merbetydningen knyttes til hvert av de ulike tegnsystemene som hører mediet til, eller til et samspill der flere tegnsystemer spiller mot hverandre. Responsen til *Sesam stasjon* utmerker seg ved at barna i det alt vesentlige støtter seg til visuelle tegn når de kommenterer sine tolkninger av merbetydning. Dette gjelder halvparten av alle kommentarene, både blant fireåringer og seksåringer. Den andre halvparten fordeler seg mellom verbale, auditive og kombinerte sanseinntrykk, i tillegg til at en del av kommentarene ikke lar seg bestemme, særlig blant fireåringene.

Det kan ikke utelukkes at dette funnet har å gjøre med hvordan spørsmålene er stilt, og med hva det er lettest for barna å uttrykke. Men tendensen er så tydelig at det gir grunn til å spørre om barna behersker spillet av mening innenfor et visuelt tegnsystem på et tidligere stadium enn de mestrer det samme med verbale eller auditive tegn. I så fall kan det henge sammen med at de visuelle tegnene oftere fungerer på grunnlag av motivasjon, ved at de bygger på en likhetsrelasjon til det de betegner. En slik ikonisk tegnfunksjon er ikke enestå-

ende for visuelle tegn, vi finner den f.eks. også i forbindelse med lyder som etterligner det de betegner. De tilfellene av auditive tegn som barna tillegger en merbetydning i mitt materiale, er gjerne av denne art. Det verbale tegnsystemet derimot, får i hovedsak mening gjennom et konvensjonelt system av arbitrære forbindelser mellom uttrykk og innhold.

Mine resultater kan tyde på at i tilfeller der tegnfunksjonen er motivert og konkret, blir barna tidlig klar over at tegnene kan inngå i et spill av mening på det konnotative nivå. Et slikt resonnement er i tråd med det Dines Johansen og Larsen (1994:74) framfører i sin gjennomgang av ulike tegnfunksjoner. De hevder at barn i en tidlig utviklingsfase er avhengige av en sammenheng mellom tegn og objekt⁵, derfor vil den indeksikalske tegnfunksjonen dominere tegnforståelsen på et tidlig stadium. Mine funn tyder på at en tilsvarende motivert forbindelse ved ikoniske tegn⁶ kan ha en lignende funksjon for de minste barna, mens et meningsspill i tilknytning til den symbolske tegnfunksjonen trolig oppfattes senere. I mitt materiale finner jeg tolkning av betydningsoverføring knyttet til en symbolsk tegnfunksjon bare i tilfeller der konvensjonene er så selvfølgelig i kulturen at de nærmer seg klisjeer, som f.eks. når hjerter står som symbol på kjærlighet.

Barns oppfatning av tekstens realitetsstatus

At mottakerens forståelse av en tekst må knyttes til en helhetsforståelse av teksten, blir klart når vi stiller spørsmålet om hvordan mottakeren stiller seg i forhold til teksten og dens perspektiv på det som framstilles. Robert Hodge og David Tripp, henholdsvis semiotiker og pedagog fra Australia, hevder at denne dimensjonen er helt avgjørende for hva teksten kan komme til å bety i mottakerens liv:

The definition of reality is so important ideologically that it becomes the site of ideological struggles rather than an automatic yardstick that can be simply applied in any instance. Modality has an almost magical power: able to transform a message or an experience into its opposite, truth to fiction, fiction to truth, pain to pleasure, enjoyment to distress. All these considerations make modality a crucial factor in the study of television and its effects (Hodge og Tripp 1986:130).

Modalitet bedømmes på den ene siden ut fra tegn i teksten. Formelementer som farger, musikk og spillestil kan gi signaler om at det som framstilles, hører hjemme i en oppdiktet verden (Huston og Wright 1983). Det samme kan produksjonsmetoder som f.eks. animasjonsfilm (Dorr 1983). På den andre siden bygger også forståelsen for tekstens realitetsstatus på sammenligning med mottakerens mer generelle omverdenserfaring. Spørsmål som stilles til teksten kan f.eks. dreie seg om hvorvidt framstillingen stemmer med faktiske forhold i den ytre verden, eller om det som presenteres i teksten er mulig eller sannsynlig.

Sarah Kozloff (1992) peker på at det er et typisk trekk ved moderne fjernsynsserier at de ikke gir entydige og konstante signaler om tekstens virkelig-

hetsstatus. Diegesen lekker, f.eks. ved at fiktive og faktiske personer blandes i en felles setting. Denne tendensen finner vi også i produksjonene for de yngste barna. For *Sesam stasjon* viser det seg på en spesiell måte ved at fjernsynsrepresentasjonens fiktive verden finnes som konkret turistattraksjon som mange av barna har besøkt, men også ved at fiktive og faktiske personer møtes på stasjonen.

I barnas respons til programmet viser forskjellen på fireåringer og seksåringer seg ved at de yngste barna stort sett kommenterer på grunnlag av to kriterier: På den ene siden har de en bevissthet om at det som framstilles er spill, med kommentarer som “de har bare kledd seg ut”, eller karakteristikker som at det som vises er “teater” eller “drøm”. På den andre siden sammenligner de det de ser, med sine (begrensete) erfaringer fra den faktiske virkelighet. Seksåringene gir flere kommentarer om programmenes modalitet, og de er både fyldigere og mer nyanserte. De henviser oftere til programmets form og til produksjonsmetode, og de drøfter oftere flere kriterier som grunnlag for sin modalitetsvurdering.

For denne dimensjonen finner jeg størst likhet mellom jentene på fire år og guttene på seks år. De skiller seg fra guttene på fire år ved at disse gir langt færre kommentarer om modalitet; for en del av dem synes det ikke å være et relevant tema. På den andre siden skiller midtgruppa seg fra jentene på seks år ved sammensetningen av kriterier. Mens midtgruppa legger mest vekt på å sammenligne det de ser med faktiske forhold, trekker de seks år gamle jentene i noe større grad inn vurderinger av sannsynlighet, mens sammenligningen med de faktiske forhold relativt sett er blitt noe mindre interessant. Dorr (1983) viser en tilsvarende utviklingsgang der et kriterium kan dominere vurderingene på ett stadium, for senere å bli så selvfølgelig at det knapt blir nevnt.

Forståelsen av tekstens modalitet er en sammensatt vurdering som ser ut til å bli mer nyansert med alderen. Denne innsikten er ingen absolutt størrelse, og den henger sammen med både erfaring med tekster og omverdenserfaring. Derfor er det rimelig å tenke seg at den utvikler seg over lang tid, og at den kan formes av ulike kulturers forhold til tekster; til sannhet og løgn, fiksjon og fakta.

Tolkningsberedskap og teksterfaringer

I det følgende skal jeg se nærmere på relasjonene mellom bruk av ulike medier og utviklingen av tolkningsstrategier på individnivå. En oversikt over barnas mediebruk viser at det ikke er noen enkel sammenheng mellom bruk av fjernsyn og bruk av f.eks. skriftmediet. Den folkelige myten om at fjernsynstitting skjer til fortrengsel for lesing, holder ikke stikk for dette materialet. Noen barn finner den tiden de vil til å forholde seg til tekster i både fjernsyn og bok, andre er ikke særlig interessert i tekster i det hele tatt, mens atter andre viser et bruksmønster der henholdsvis skriftkultur og fjernsynskultur er domi-

nerende. Ut fra slike vurderinger av barnas bruksmønster kan de sentrale informantene i mitt materiale grupperes slik:

A. Middelsbrukerne. Dette er en gruppe som har en forholdsvis balansert bruk av alle aktuelle medier. Målt i tid ligger fjernsynsbruken deres ganske nær gjennomsnittet i mitt materiale som er på 45 minutter pr. dag for fireåringene og 51 minutter pr. dag for seksåringene.⁷ Når det gjelder fjernsynsinteresser, utvikler de seg fra at barna på hverdager stort sett bare ser barne-tv som fireåringer, til at de som seksåringer viser en begynnende interesse for program-spekteret utenom det som er produsert spesielt for barn, særlig sport og lett familieunderholdning. De har foreldre som gjerne vil ha en viss styring med barnas fjernsynsbruk, men som også anerkjenner at barna gjør noen egne valg ut fra personlige interesser, i alle fall når barna er blitt vel seks år. Disse foreldrene gir også uttrykk for at de gjerne vil gi barna leseropplevelser; de fleste har et høytlesingsrituale ved leggetid. Også lesemenyen er lett variert: Noe populærkulturelt (f.eks. Disney-bøker, Donald og Asterix), men også innslag av barnebokklassikere.

Denne blandete mediemenyen gir grunnlag for en forholdsvis velutviklet mediekompetanse i seksårsalderen. Som fireåringer fokuserer disse barna primært på enkeltsekvenser i programmet, selv om de indirekte gir uttrykk for at de har registrert skillet mellom hovedhandlingen og innskuddene. Som seksåringer viser de en mye klarere forståelse for programmet som en helhet, rammet inn av en begynnelse og en slutt. Også langs de andre dimensjonene ser vi en tilsvarende utvikling i resepsjonen fra fire- til seksårsalderen, slik at seksåringene har mer nyanserte og utdypende kommentarer om betydningsoverføring og modalitet, mens fireåringene bare viser ansatser til slik forståelse. Når barna i denne gruppa lager sin egen Sesam-fortelling, havner de sammen med de fleste av fireåringene som enten viser et stillestående bilde, eller narrative ansatser med hilsninger og dialog som kan bli til en handling. Som seksåringer presenterer de fullt utviklete handlingsepisoder, enten enkeltstående eller satt inn i et mønster av veksling mellom en hovedhandling og avbrudd.

B. Minimalistene. Dette er en gruppe barn som preges av at de ofte prioriterer andre aktiviteter framfor å sette seg ned foran fjernsynet eller i en lesesituasjon. Det er særlig en del av guttene på fire år som hører hjemme i denne gruppa. De gjenforteller svært lite av programmet etter at de har sett det, og ser dessuten ut til å finne noen av mine spørsmål om henholdsvis betydningsoverføringer og modalitet lite relevante. Forsøket på å få dem til å lage egne Sesam-fortellinger strandede i stillestående framvisning av dokkefigurene.

Som seksåringer viser de fleste i denne gruppa større interesse for tekster både i fjernsyn og i bok, selv om de fortsatt ser ut til å gi prioritet til andre aktiviteter når anledningen byr seg. Nå følger de med på samtalen om sammenheng og mønster i *Sesam stasjon*, og kan også gi sitt besyv med om betydningsoverføringer og modalitet, i alle fall hvis andre leder samtalen inn på det.

Men de har en tendens til å fokusere på enkelte sider ved disse dimensjonene og overse andre, slik at de ennå ikke har utviklet den fleksibiliteten og nyanserikdommen i sine tolkningsstrategier som noen av de andre seksåringene viser.

Begrensning av barnas fjernsynsbruk er ikke noen aktuell problemstilling i disse hjemmene, så lenge barna nøyer seg med å se barne-tv, og knapt nok det. Også disse barna har foreldre som kjenner til betydningen av å lese for dem, men de insisterer ikke når barna ikke viser interesse. Dermed blir ikke lesing noe fast rituale, og utvalget av bøker barna kjenner, er forholdsvis lite.

C. Storseerne. De barna som kan kalles storforbrukere av fjernsyn i forhold til gjennomsnittet i materialet, har likevel en forholdsvis moderat tidsbruk, med et gjennomsnitt på 70–80 minutter pr. dag.⁸ Samtidig viser de ikke særlig interesse for lesing; det er fjernsynet som er deres hovedmedium. I valg av programmer og eventuelt lesestoff foretrekker disse barna populærkulturell underholdning, på fjernsynet særlig tegnefilmer og på trykk særlig tegneserier og Disney-bøker.

I sine gjenfortellinger av programmene fra *Sesam stasjon* gjengir disse barna en liten del av programmet, og framstillingen er fragmentert, særlig i fireårsalderen. Som seksåringer har de nærmet seg de andre barna, slik at de i noen tilfeller kan gi uttrykk for et helhetssyn på vekslingen mellom hovedhandling og avbrudd, og modalitetsvurderingen har fått flere ben å stå på.

Det som særlig skiller denne gruppa fra de andre, er likevel den innsikt i fjernsynets uttrykk som de viser i produksjonssituasjonen. Når det gjelder struktur og sammenheng i det de selv framstiller, er disse barna helt på linje med de andre på samme alder: De viser ansatser til en handling i fireårsalderen, og skaper en episodisk fortelling som seksåringer. Det siste gjelder særlig guttene, mens jentene i tillegg tar opp i sine fortellinger mønsteret av veksling mellom hovedhandling og avbrudd som kjennetegner *Sesam stasjon*. Men særlig når det gjelder uttrykkets form, utmerker de seg med større bevegelighet og rytme, og de tonesetter gjerne framføringen med små melodier fra programmet eller mer generelt fra barnekulturen. Denne tendensen ser vi noe av i fireårsalderen, og den blir tydeligere i seksårsalderen.

For disse barna finner jeg et annet forhold mellom det de uttrykker i samtalen omkring resepsjonen av programmet, og det de viser i sine egne produksjoner, enn for resten av materialet. Det kan tyde på at de gjennom sitt forholdsvis høye forbruk utvikler en forståelse for fjernsynstekster som er av en slik art at den kan framkalles i en konkret produksjonssituasjon, men at de ikke i samme grad kan reflektere over den og bearbeide den verbalspråklig.

D. Lesehestene. Disse barna skiller seg ut ved at de er spesielt glad i å lese, og at de har foreldre som viser stort engasjement i lesingen deres, og for å dele lese-gleder med barna sine. Samtidig ligger fjernsynsbruken målt i tid lavt, bare litt over halvtimen, både i fire- og seksårsalderen. Fjernsynsnyenyen består stort

sett av barne-tv, med en forsiktig overgang til mer allmenne programmer i seksårsalderen. Bokutvalget derimot, er variert, med både nye og gamle barnebokklassikere, i tillegg til populærkulturens bøker og blader. Disse barna ser også ellers ut til å ta for seg av et variert kulturtilbud, med teater, konserter og en og annen spillefilm. Felles for disse aktivitetene er at opplevelsen i stor grad deles med voksne omsorgspersoner.

I resepsjonssamtalene viser disse barna noe ulik respons som fireåringer, mens de som seksåringer utmerker seg ved sin evne til å verbalisere og reflektere over det de har sett. De ser mønstre av både narrativ og tematisk sammenheng. Mens metaforer og symbolbruk i de fleste tilfellene bare blir registrert i fireårsalderen, blir de tolket og kommentert av disse barna i seksårsalderen. Også modalitetsvurderingen skjer på et bredere og mer nyansert grunnlag enn for de fleste av barna i materialet.

Mens disse barna utmerker seg i refleksjonsnivå og verbalitet i resepsjonssamtalen, har de lite å vise fram i en produksjonssituasjon, særlig som fireåringer. De lar for det meste figurene stå (eller ligge) stille, uten å gi dem replikker eller engasjere dem i handling. I seksårsalderen er dette endret, slik at barna viser stor grad av bevissthet om den strukturen de skaper, bl.a. gjennom regibemerkninger til partneren. Men det er fortsatt slik at framstillingen bæres mer av ord enn av bevegelser og handlinger.

Tolkningsberedskap: ett eller flere kompetanseområder?

Sammenligner vi de to gruppene ovenfor som tydeligst skiller seg fra hverandre i sine tidlige teksterfaringer, storserne og lesehestene, kan det se ut som begge gruppene først utvikler en tolkningsberedskap som forholder seg til det mediet der de har sine dominerende teksterfaringer. Først senere – enten dette skyldes modning eller mer erfaring, eller begge deler – ser det ut til at de utvikler en mer generell tolkningsberedskap som kan anvendes på tekster i ulike medier. Men også denne er preget av de tolkningsstrategiene som det dominerende mediet framelsker. Dersom dette er en riktig sammenfatning, reiser det noen spørsmål om hvordan tekstkompetanse utvikles, hvordan den står i forhold til dominerende medieerfaringer og i hvilken grad den er generell og overførbar eller mediespesifikk.

Disse spørsmålene kan drøftes i lys av Seymour Chatmans analyse av tekstlige likheter og forskjeller mellom fortellinger på trykk og i levende bilder. Et sentralt poeng hos Chatman (1978:26) er at man kan skille mellom form og substans på alle nivåer i en narrativ struktur: Innholdet/historien (story) har en form som ordner handlingen (events) i en viss rekkefølge og etter en viss logikk, og personer/miljø (existents) i visse mønstre. Men innholdet har også en substans som viser seg i utvalget av personer, gjenstander og hendelser. Denne substansen gjenspeiler de kulturelle kodene som er i virksomhet i produksjonssituasjonen. På samme måte kan diskursen beskrives både som form

og substans. Her kommer diskursens form fram gjennom forskyvninger, for-
tetteringer og omkalfatringer av historiens hendelsesforløp, mens diskursens
substans henger sammen med valg av medium: om hendelsene framstilles
muntlig, skriftlig eller i levende bilder.

Tolkningsberedskap, slik jeg har drøftet den i denne artikkelen, omfatter
innsikt i både form og substans, og i forholdet mellom dem. Ser vi på denne
beredskapen i forhold til ulike medier, er det etter Chatmans modell rimelig å
tenke seg at innsikt i diskursens form kan overføres fra et medium til et annet:
enhver diskurs, uansett hvilken substans den uttrykkes i, bygger på noen valg,
f.eks. omkring hvordan helhet og sammenheng i teksten skal struktureres.
Innsikt i diskursens substans, derimot, vil være mediespesifikk: ulike koder og
konvensjoner er i virksomhet, alt etter om narrativet er uttrykt med lyder,
bokstaver, bilder, bevegelser eller en kombinasjon.

Dette skillet er også relevant for de andre tekstdimensjonene jeg har drøftet
her. Metaforer fungerer forskjellig, avhengig om de uttrykkes visuelt, verbalt
eller auditivt, men samtidig er det noen felles trekk ved "det retoriske arbei-
det" (Larsen 1995:90). Også når det gjelder modalitet, kan ulike uttrykkssyste-
mer gi signaler om tekstens realitetsstatus som formidles på ulike måter av
auditive tegn (f.eks. i form av ikke-diegetisk musikk), visuelle tegn (f.eks.
fargebruk, eller valget mellom animasjonsfilm og realfilm) og verbale tegn.

Dette prinsipielle skillet mellom diskursens form og substans forvanskes
imidlertid av at det i den kulturelle konteksten etableres visse dominerende
mønstre knyttet til et medium. De institusjonelle, tekniske og økonomiske
rammene omkring fjernsyn og kino har f.eks. ført til at ulike former for nar-
rativ diskurs dominerer de to mediene, slik at den helhetlige, avsluttede spille-
filmen er det mest typiske eksempelet for kinofilm, i motsetning til de ende-
løse seriene som er typiske for fjernsynmediet (Ellis 1992). På samme måte
framelsker datamaskinens digitale skrift diskursive former som er annerledes
enn den analoge skriften på papir, bl.a. fordi mediene fyller ulike funksjoner i
kulturen.

Dette kan forklare hvorfor dominerende medieerfaringer fra ett medium i
tidlig barndom i noen tilfeller kan se ut til å stå i motsetning til å utvikle en
tekstkompetanse tilpasset andre medier. Ut fra mitt resonnement må dette ses
på som et kulturelt fenomen like mye som et mediespesifikt fenomen.

På et mer generelt plan er det rimelig å tenke seg at noen sider ved tekst-
kompetansen er mediespesifikk, knyttet til diskursens substans, mens andre
sider er generaliserbare, slik at det skulle være mulig å overføre tekstkompe-
tansen fra et medium til et annet. Om så skal skje, er i stor grad avhengig av de
stengsler eller forbindelseslinjer kulturen byr på. Her ligger en mulighet, og en
stor utfordring for en medieundervisning som ut fra den typen forskning som
her er beskrevet, kan ta utgangspunkt i den tolkningskompetansen barna ut-
vikler utenfor skolens rammer, og gi den overføringsverdi.

Noter

1. Det er slike formelementer som har fått Margaretha Rönnerberg til å karakterisere formen i *Sesame Street* som “reklamestetik”, preget av “intensiva visuella mönsterbrytningar och plötsliga ljudförändringar” (Rönnerberg og Sjögren 1981:304).
2. Tilegnelsen er naturlig i den forstand at den springer ut av eksponeringen. Det forhindrer imidlertid ikke at den også kan være kulturelt betinget, slik at den avspeiler den kulturelle konteksten der tilegnelsen skjer.
3. I avhandlingen *Sesam til fjernsynsteksten. Norske barns møte med en ny fjernsynskultur* (Tønnessen 1999) er disse dimensjonene analysert i forhold til to konkrete episoder av *Sesam stasjon* og responsen på dem. I denne artikkelen tillater plassen bare at disse teksttrekkene blir omtalt mer allment og oppsummerende.
4. Opprinnelig hjemmehørende i Tramteaterets serie *Mysteriet i B-by*, som ble sendt på NRK i 1980-årene.
5. Begrepene her er hentet fra Charles S. Peirces triadiske tegnbegrep der *tegnet* (uttrykket) står i et forhold til på den ene siden *objektet* (det som tegnet representerer), på den andre siden til *interpretanten* (forståelsen av objektet hos mottakeren).
6. I et fjernsynsprogram for barn vil den ikoniske tegnfunksjonen vanligvis være dominerende i forbindelse med konkrete, visuelle tegn. Mer symbolske, konvensjonelle tegnfunksjoner kan også aktiviseres av visuelle tegn. Dette ser vi mer typisk i program for ungdom.
7. Disse tallene kan sammenlignes med siste tilgjengelige oversikt for samme aldersgrupper i 1991: 44 minutter for 3–4 år og 51 minutter for 5–6 år (Hake 1992:17).
8. I ett tilfelle finner jeg at en av informantene er oppe i to timer tv-titting i gjennomsnitt, men i dette tilfellet er det lange sportssendinger i helgen som trekker snittet opp.

Referanser

- Bazalgette, Cary (red) (1989) *Primary Media Education: A Curriculum Statement*. British Film Institute. London
- Buckingham, David (1988) “Television Literacy: A Critique”. Paper presented to the 1988 International Television Studies Conference
- Buckingham, David (1993) *Children Talking Television. The Making of Television Literacy*. The Falmer Press. London, Washington
- Chatman, Seymour (1978) *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film*. Cornell University Press. Ithaca, London
- Dorr, Aimee (1983) “No Shortcuts to Judging Reality” i Jennings Bryant og Daniel R. Anderson (red): *Children’s Understanding of Television*. New York
- Ellis, John (1982) *Visible Fictions. Cinema, Television, Video*. Routledge. London og New York
- Fitch, Marguerite; Aletha C. Huston og John C. Wright (1993) “From Television Forms to Genre Schemata. Children’s Perception of Television Reality” i Gordon L. Berry og Joy Keiko Asamen (red): *Children & Television. Images in a Changing Sociocultural World*. Newbury Park, London, New Dehli
- Gibbs, Raymond W. Jr (1994) *The Poetics of Mind. Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge University Press
- Haldar, Marit (1993) *Barndom på boks. Barndomsperspektiver i NRK 1960-1990*. Embetsavhandling i sosiologi, delrapport i prosjektet “Sosial endring og barns levekår og livsforhold”. Universitetet i Oslo

- Hake, Karin (1992) *Sesam og Pippi for norske barn. Fjernsynsseing blant 3-8 åringer høsten 1991*. NRK forskningen. Rapport nr. 1 - 1992
- Hodge, Robert og David Tripp (1986) *Children and Television. A Semiotic Approach*. Polity. Cambridge
- Huston, Aletha C. og John C. Wright (1983) "Children's Processing of Television. The Informative Function of Formal Features" i Jennings Bryant og Daniel R. Anderson (red): *Children's Understanding of Television*. New York
- Johansen, Jørgen Dines og Svend Erik Larsen (1994) *Tegn i brug*. Amanda
- Kozloff, Sarah (1992) "Narrative Theory and Television" i Robert C. Allen (red): *Channels of Discourse, Reassembled*. Routledge. London og New York
- Larsen, Peter (1995) "De levende billeders retorik. Oversikt over en problematik" i Siri Meyer og Knut Ågotnes (red): *Den retoriske vending? Kulturtekster nr. 4*. Senter for europeiske kulturstudier, Universitetet i Bergen
- Mandler, Jean Matter (1984) *Stories, Scripts and Scenes. Aspects of Schema Thinking*. Erlbaum. Hillsdale, New York
- Metz, Christian (1974) *Film Language: A Semiotics of the Cinema*. Oxford University Press. New York
- Rommetveit, Ragnar (1988) "On literacy and the myth of literal meaning" i Roger Säljö (red): *The written world. Studies in literate thought and action*. Springer-Verlag. Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris og Tokyo
- Rönnberg, Margaretha og Olle Sjögren (1981) "Undervisningsforsøket Sesame Street – ros och ris" i *SOU 1981:16*
- Thorndyke, Perry W. (1977) "Cognitive structure in comprehension and memory of narrative discourse". *Cognitive Psychology* 9, s.77-110
- Tønnessen, Elise Seip (1999) *Sesam til fjernsynsteksten. Norske barns møte med en ny fjernsynskultur*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo
- Vygotsky, Lev (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts
- Winner, Ellen (1988) *The point of words. Children's understanding of metaphor and irony*. Harvard University Press. Cambridge og London