

Monica Espvik-Torp

# Barns meningskaping i fellesskap

Et sosialemiotisk og multimodalt blikk på barns meningskaping rundt et tilgjengelig materiell



Masteroppgave i Barnehagekunnskap – barndom i et samfunn i endring

[MBMOP5900 – Masteroppgave]

Trondheim, våren 2019



**DronningMaudsMinne**  
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

## Sammendrag

I denne oppgaven har jeg sett på hvordan barn skaper mening i fellesskap ved bruk av semiotiske ressurser rundt et tilgjengelig materiell. Søkelyset rettes mot ett-toåringers meningsskaping i barnehagen.

Det teoretiske grunnlaget for oppgaven er sosiosemiotisk og multimodalteori med særlig vekt på arbeider av Gunther Kress, hvor begreper som transformasjon, interesse, «stuff» og «what is to hand» blir trukket fram. Oppgaven bygger også på perspektiver på barns fellesskap innenfor barndomssosiologien for å forstå hvordan barn skaper mening sammen.

Det empiriske materialet ble samlet inn ved hjelp av video-observasjon og feltnotater i en barnehage. For å belyse problemstillingen min møter vi Anton, Aksel, Lone, Nils, Silje og Sivert i deres meningsskaping i fellesskap gjennom fem sekvenser. I min oppgave undersøker jeg hvordan disse barna- i ulike situasjoner og ved bruk av ulike semiotiske ressurser skaper mening sammen om et tilgjengelig materiell, språkkofferter. Det tilgjengelige materialet i oppgaven er to språkkofferter fra eventyrene om Gruffalo og Bukkene Bruse, men har en overføringsverdi til annet materiell som finnes i barnehagen. Barna i min studie skaper mening ved *forhandlinger med materialet, ved å utforske materialet og ved å dele en morsom opplevelse med materialet*. Semiotiske ressurser som jeg fant var i bruk var blant annet blikk, gester, lyder, berøring, smil, latter etc. Det er selve prosessen der kofferten og innholdet i den gis mening av barna og blir en del av et samspill mellom dem, som jeg løfter fram.

Problemstillingen er:

**Hvordan skaper ett-toåringers mening i fellesskap om et tilgjengelig materiell ved bruk av semiotiske ressurser.**

Nøkkelbegrep i denne oppgaven er meningsskaping, semiotisk ressurs, multimodalitet og fellesskap.

## Forord

Lite viste jeg da jeg startet på barnehagelærerutdanningen i voksen alder, at jeg skulle finne et engasjement og en glede som skulle vokse seg større og større de neste årene. Selv etter mange år i barnehage var det først under studiene at engasjementet virkelig våknet til liv. Drømmen om en master vokste og da muligheten kom, var det bare å kaste seg i det. En fantastisk reise har det vært. Tøft, men absolutt fantastisk!

Det er mange som har bidratt til en innholdsrik, lettere, morsommere og givende reise.

Diskusjonene har vært mange, heiaropene like så.

Noen fortjener en ekstra stor takk; arbeidsgiver som har gitt meg muligheten til å følge drømmen, først gjennom barnehagelærerutdanningen og nå gjennom masterløpet. Ingrid og Per Atle for husly og godt vennskap. Inger for støtte, inspirasjon og for å pushe på når det trengs, for gjennomlesning og faglige kommentarer. Du er en sann venn og inspirator! Nina for godt vennskap, motivasjon på jobb og befriende stunder i fotballens verden. Ikke minst fortjener foreldre og barn som har gitt meg muligheten til å observere en stor takk, det hadde ikke blitt en masteroppgave uten dere.

Marianne; tusen takk for gode samtaler og varme klemmer, og for at du minnet meg på hvor engasjementet mitt egentlig lå. Du har gitt meg mot til å våge å sette spor i mitt eget liv, og denne masteroppgaven er et direkte resultat av dette! Du har inspirert meg på så mange måter og områder! Medstudenter og lærere for gode faglige samtaler, inspirasjon og diskusjoner. Det har vært givende å være i et så godt klassemiljø. Eirin, Christer og Ranveig, takk for deres herlige vesen, klemmer, humor, faglige diskusjoner, vennskap og middagsavtaler. Dere er gullverdt! En stor takk til veileder Marit Holm Hopperstad for god veiledning, positivitet og faglige diskusjoner. Jeg har alltid kommet ut fra veiledning med en ny giv i skriveingen og troen på at jeg har vært på rett vei.

Helt til slutt, kjære Nathalie og Oskar, takk for at dere hjelper meg til å sette ting i perspektiv og viser meg at studier ikke er alt her i livet, for tålmodighet, men også spørsmål om ikke mamma snart har lært nok til å kunne jobbe med barna i barnehagen. Takk for at dere minner meg på hva livet egentlig handler om, for alle klemmer og befriende stunder. Jeg er heldig som har dere i mitt liv!

Trondheim/Kristiansund, mai 2019

Monica Espvik-Torp

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>i</b>
<b>Forord.....</b>	<b>iii</b>
<b>1. Innledning .....</b>	<b>1</b>
<i>Bakgrunn for valg av tema og problemstilling .....</i>	<i>1</i>
<i>Aktualisering og mål.....</i>	<i>4</i>
<i>Tidligere forskning .....</i>	<i>5</i>
Meningsskaping .....	6
Fellesskap, jevnaldringskultur.....	7
<i>Oppgavens oppbygging .....</i>	<i>9</i>
<b>2. Teori .....</b>	<b>10</b>
<i>Synet på barn .....</i>	<i>10</i>
<i>Sosialsemiotikk og sosiokulturell teori.....</i>	<i>11</i>
<i>Affordans.....</i>	<i>14</i>
<i>Barns fellesskap.....</i>	<i>15</i>
Barns glede og munterhet.....	16
<b>3. Metode.....</b>	<b>19</b>
<i>Kvalitativ forskningsdesign.....</i>	<i>19</i>
<i>Metodisk tilnærming: et etnografisk perspektiv.....</i>	<i>19</i>
<i>Datainnsamling .....</i>	<i>21</i>
Video-observasjon .....	21
Prøvefilming.....	23
<i>Min forskerrolle .....</i>	<i>23</i>
<i>Valg av informanter.....</i>	<i>24</i>
<i>Valg av observasjonssituasjon.....</i>	<i>25</i>
<i>Analyse av datamaterialet.....</i>	<i>26</i>
<i>Etiske betraktninger.....</i>	<i>27</i>
Forskning med barn .....	28
<i>Konfidensialitet og anonymitet .....</i>	<i>29</i>

<i>Studiens kvalitet</i> .....	29
Reliabilitet og validitet.....	30
Overførbarhet.....	30
<b>4. Funn</b> .....	<b>32</b>
<i>Barna skaper mening ved å forhandle med materiellet</i> .....	32
Sekvens 1 Lone og Aksel forhandler om hvem som skal ha materiellet.....	33
Sekvens 2 Silje og Sivert forhandler om å være sammen om materiellet .....	35
<i>Barna skaper mening ved å utforske materiellet</i> .....	37
Sekvens 3 Anton, Sivert og Nils utforsker materiellet .....	37
<i>Barna skaper mening ved å dele en morsom opplevelse med materiellet</i> .....	40
Sekvens 4 Nils, Sivert og Anton deler en morsom opplevelse .....	40
Sekvens 5 Nils og Anton deler en morsom opplevelse.....	42
<b>5. Drøfting</b> .....	<b>44</b>
<i>Barn skaper mening ved å forhandle med materiellet</i> .....	44
<i>Barn skaper mening ved å utforske materiellet</i> .....	46
<i>Barna skaper mening ved å dele en morsom opplevelse med materiellet</i> .....	47
Felles drøfting.....	48
Pedagogiske implikasjoner.....	50
<b>6. Avsluttende kommentar</b> .....	<b>52</b>
<b>Kildehenvisning</b> .....	<b>54</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>58</b>
Vedlegg 1 Svar fra NSD .....	58
Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....	60

## 1. Innledning

Å finne et tema jeg ville fordype meg i, har vært utfordrende, da jeg har hatt mange ideer og temaer jeg synes har vært spennende. Allikevel pekte noe seg ut ganske tidlig; de yngste barna i barnehagen og samspillet mellom dem i den uformelle delen av barnehagehverdagen. Det er med de yngste jeg har jobbet de siste årene, det er her jeg har erfart at det trengs mer kunnskap og kompetanse. Det er her et gryende engasjement for mer kunnskap hos meg selv også har oppstått. Jeg hadde lyst til å utfordre meg selv på et område jeg ble kjent med under studiene, men som det ikke har blitt satt så mye fokus på i arbeidet i barnehagen slik jeg erfarer det, det multimodale blikket. Multimodalitet er et relativt nytt begrep innen barnehagefeltet, og når jeg snakker om multimodalitet må jeg ofte forklare hva jeg legger i det begrepet. Multimodalitet handler om at språket ikke er den eneste måten å skape mening på i kommunikasjon, vi kommuniserer ved bruk av ulike tegnsystem. Multimodalitet er spesielt interessant når det kommer til små barns måte å kommunisere på, hvor gester, blikk, mimikk er en del av deres uttrykksmåter. Hvordan kan så de yngste barnehagebarns virksomhet forstås gjennom en multimodal linse? Det var mitt utgangspunkt for oppgaven. Jeg valgte å gå åpent ut i feltet, i barnehagen hvor jeg selv arbeider, på jakt etter barnas meningsskaping i samspill med hverandre i barnehagehverdagen. Etter hvert ble jeg oppmerksom på barnas felles interesse for materiell de hadde tilgang til på avdelingen. Denne oppdagelsen ble avgjørende for oppgaven. I oppgaven vil jeg bruke begrepet tilgjengelig materiell som referanse til språkkoffertene, men også ord som konkreter og objekt vil bli brukt.

Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Oppgaven retter altså søkelyset mot ett og toåringers meningsskaping i barnehagen. Det teoretiske grunnlaget for oppgaven er sosialsemiotisk og multimodal teori med særlig vekt på arbeidet av Gunther Kress (Kress, 1997; 2013; Kress & Selander, 2010). Med barns meningsskaping forstår jeg hvordan barn uttrykker sine forståelser for det de erfarer rundt seg og gjør erfaringene sine om til noe som gir dem mening (Kress, 1997). Oppgaven bygger også på perspektiver på barns fellesskap innenfor barndomssosiologien for å forstå hvordan barn skaper mening sammen.

De yngste barna har ulike måter å uttrykke seg på. De bruker ulike semiotiske ressurser (Van Leeuwen, 2005) i sin meningskaping for å gi uttrykk for noe de forstår, vet eller oppfatter – som gester, kroppslige bevegelser, blikk, lyder og ord (Kress, 1997; Løkken, 2000; 2004; Alvestad, 2010; 2012 ; Nome, 2017). Deres meningskaping kan således forstås som multimodale praksiser. Jeg er spesielt interessert i hvordan barna skaper mening *sammen* i situasjoner der de har en felles interesse om et konkret materiell de har tilgang til eller det de har *for hånden* «what is to hand» som Kress (1997, s. 29) kaller det. Følgende hendelse satte meg på sporet av denne tematikken:

*Det er tidlig morgen rett før frokost, og flere og flere barn er på vei inn på avdelingen. Jeg er inne i «masterbobla», og tankene vandrer stadig på hva det egentlig er jeg ønsker å finne ut av. Jeg har en idé, men den er fortsatt nokså uklar og jeg får ikke helt tak i hva det er jeg vil studere nærmere. Lone kommer inn sammen med pappaen sin, Jeg sier «god morgen, Lone. Så fint å se deg». Hun kommer nærmere meg, ser på meg en stund før hun sier i en spørrende tone: «Gruffalo?». «Vil du se i Gruffalokofferten?», spør jeg. Hun nikker, slipper pappa sin hånd og går mot skapet der språkkoffertene befinner seg. Sivert og Silje ser på meg og sier i kor «jeg også».*

«Gruffalokofferten» er en koffert fylt med bøker og konkreter til eventyret «Gruffalo», denne ble brukt til språkarbeidet på avdelingen. Det fantes flere slike språkkofferter i barnehagen, og avdelingen hadde et spesielt fokus på eventyrene Gruffalo og Bukke Bruse. Koffertene ble brukt av personalet i formelle læringssituasjoner, i det som ble kalt for språkgrupper. De var også tilgjengelige inne på avdelingen om barna ønsket å leke med dem utenfor de tilrettelagte situasjonene, men da under noen fastsatte rammer, som blant annet innebar at de måtte være ved et av bordene i tilknytning til avdelingen. I de to språkkoffertene lå det konkreter til hvert sitt eventyr: Gruffalo og Bukkene Bruse.



Bilde av de to språkkoffertene. Gruffalokofferten til venstre og Bukkene Brusekofferten til høyre (boka til eventyret mangler).

Hendelsen denne morgenen gjorde meg oppmerksom på disse barnas interesse for språkkoffertene, og hvordan dette tilgjengelige materialet fikk flere barn til å ha lyst til å bli med på å bruke disse koffertene. Den vekket min nysgjerrighet og mitt ønske om å undersøke dette nærmere med et multimodalt blikk. Hva skjer når barna får tilgang til materialet i fellesskap? Hvordan kan det de gjør forstås som meningsskapning?

Nyere forskning om små barn, dokumenterer deres sosiale orientering mot hverandre (Løkken, 2000; 2004). I en barnehage er mange fysiske objekter tilgjengelig for barna, som bøker, bamser og klosser. I følge Nome (2017) spiller slike objekter en viktig rolle for barna ved at de gir dem noe de kan samles om. Objektene kan danne grunnlag for barnas utvikling av fellesskap seg imellom. Koffertene som Lone, Sivert og Silje tok initiativ til å holde på med, er et eksempel på fysiske objekter som små barn kan samles om. I min oppgave undersøker jeg hvordan disse tre barna samt tre av de andre barna ved samme avdeling - Anton, Aksel og Nils - i ulike situasjoner og ved bruk av ulike semiotiske ressurser skaper mening sammen om koffertene. Det er selve prosessen der kofferten og innholdet i den gis mening av barna og blir en del av et samspill mellom dem, som jeg løfter fram.

Problemstillingen min er:

**Hvordan skaper ett- toåringer mening i fellesskap om et tilgjengelig materiell ved bruk av semiotiske ressurser?**



Det empiriske materialet til studien ble samlet inn ved hjelp av video-observasjon og feltnotater. For å belyse problemstillingen presenterer jeg fem sekvenser fra dette materialet. Sekvensene illustrerer kategorier jeg har utviklet for å beskrive ett og toåringers meningssskaping. Videre diskuterer jeg hvilken betydning barnas meningssskaping slik jeg har observert dette, kan ha for fellesskapet mellom barna og hvordan personalet kan bygge på dette videre for å skape et godt fellesskap i barnehagen. Barnas bruk av ulike uttrykksformer som gester, blikk, ansiktsuttrykk og lyder, kan være meningsfulle for barna, men lette å overse for personalet.

#### Aktualisering og mål

De senere årene har det skjedd endringer på barnehagefeltet i Norge. Som et resultat av barnehageforliket i 2003 ble det bygd flere barnehageplasser, og i 2009 trådte retten til barnehageplass i kraft. Dette førte til at andelen barn som går i barnehage har økt kraftig, og spesielt hos de yngste barna i barnehagen (0-3 år). I 2000 var det 37 % av alle 1-2 åringene som gikk i barnehage, i 2018 er andelen på hele 82,5 % (Bjørkli, 2018). Dette har ført til at det er et økt fokus på de yngste barna i barnehagen, og hvordan deres hverdagsliv der er. Allikevel trengs det stadig mer forskning og kompetanse på de yngste, noe som også blir påpekt i ulike stortingsmeldinger (Meld.St.24, 2012-2013; Meld.St.19, 2015-2016).

Synet på barn er i endring og har vært det over tid. Innenfor barnehagefeltet har det skjedd et paradigmeskifte innenfor barneforskning. Barn blir sett på som medkonstruktører av kunnskap, identitet og kultur (James, Jenks, & Prout, 1998; Sommer, 2014). Sentralt i denne forståelsen er det en betydning av det å være i et fellesskap, også for barna. Å være en del av et barnefellesskap er en stor del av barnas hverdag i barnehagen. Å gå i barnehage er ikke noe barnet selv har valgt. Barna er derfor prisgitt at det er voksne rundt som er handlingsdyktige nok til å skape gode hverdager, hvor fellesskapstilhørighet og relasjoner blir bygget. Som sitatet fra *rammeplan for barnehagen* nedenfor viser, vektlegges samspill med andre som svært betydningsfullt for barns utvikling.

Sosial kompetanse er en forutsetning for å fungere godt sammen med andre og omfatter ferdigheter, kunnskaper og holdninger som utvikles gjennom sosialt samspill. I barnehagen skal alle barn kunne erfare å være betydningsfulle for fellesskapet og være i positivt samspill med barn og voksne. Barnehagen skal aktivt legge til rette for

utvikling av vennskap og sosialt fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, ss. 22-23).

De yngste barna i barnehagen er aktive aktører i sin egen hverdag, og jeg ønsker derfor å rette søkelyset på deres meningsskapning som skjer i uformelle situasjoner rundt et konkret materiell, slik som språkkoffertene er i mine observasjoner, og på hvilken måte dette kommer til uttrykk i fellesskapet. Målet mitt med oppgaven er å kunne bidra til å øke kunnskapen rundt ett- og toåringers multimodale praksiser, og hvordan de gjennom noe felles, skaper mening sammen. Dette forsøker jeg å gjøre ved å rette søkelyset mot de meningsskapende prosessene der objektene gis mening av barna og de måtene dette foregår på, gjennom semiotiske ressurser som gester, blikk, kroppsspråk, ansiktsuttrykk, lyder – måter som kan være vanskelig å oppdage og fange opp eller legge merke til, men som er av stor betydning for barnehageansatte å ha kunnskap om. Melding til Stortinget nr.24 *Framtidens barnehage* (Meld.St.24, 2012-2013) slår fast at de fleste barn opplever å bli sett og møtt av de barnehageansatte. Imidlertid så vises det til forskning som sier at det stor forskjell i de ansattes kompetanse om barns samspill.

Det finnes mange voksne i barnehagen som full ut ser, forstår og tar hensyn til barnet og er bevisst på å fremme godt samspill mellom barn og mellom barn og voksne. Men det er også en del ansatte som kanskje ikke alltid forstår barnets intensjoner, eller rett og slett ikke tar hensyn til hva barnet ønsker, og som heller ikke klarer å fremme godt samspill mellom barn og voksne (Meld.St.24, 2012-2013, s. 19).

En slik kompetanse kan økes på ulike måter, og ved nettopp å ta et multimodalt blikk på barns samspill, kan de ansattes få en økt forståelse for barns intensjoner, som igjen kan bidra til å fremme godt samspill mellom barn- barn og barn-voksne.

#### Tidligere forskning

Oppgavens tema er de meningsskapende praksiser som kan oppstå i barns fellesskap rundt et tilgjengelig materiell. Det finnes både forskning om barns meningsskapning med et multimodalt perspektiv og på relasjoner hos de yngste barna i barnehagen, men det finnes relativt lite forskning om små barns meningsskapning i fellesskap rundt konkrete objekter fra et sosialsemiotisk og multimodalt ståsted. For å se hva som finnes der fra tidligere forskning, har jeg brukt ulike søkemotorer som Oria, Google scholar, Idunn og Brage bibsys. Søkeord jeg har prøvd er blant annet *meningsskapning*, *multimodalitet*, *barns meningsskapning*,

*relasjonsbygging + barnehage, barns multimodalitet + barnehage, meningsskapning + de yngste barna.* Jeg har også brukt ulike litteraturlister fra artikler og bøker som omhandler de yngste barna i barnehagen og deres samspill. Siden fellesskap er et nøkkelbegrep, har jeg sett på forskning som går på samspillet mellom barn.

#### Meningsskapning

Det er gjort flere norske studier i barnehagen av femåringers meningsskapning med et multimodalt perspektiv rundt barns tekstproduksjon. Fire kategorier for hvilke interesser som ser ut til å motivere blir nevnt; *markere identitet, utforske hverdagslige erfaringer, skape estetiske uttrykk* og den siste kategorien er den jeg vil se nærmere på, *det å være sammen*. Barns tekster blir skapt i sosialt samspill med andre, både mellom voksne- barn og barn-barn (Hopperstad & Semundseth, 2010; Hopperstad, Semundseth, & Lorentzen, 2009; Semundseth & Hopperstad, 2013). Hopperstad, Semundseth og Lorentzen (2009) fant 4 interessekategorier da de undersøkte hvilke interesser som syntes å motivere femåringer til å skrive i barnehagen; *markere identitet, utforske hverdagslige erfaringer, skape estetiske uttrykk og være sammen*. Disse kategoriene kan gå over i hverandre. De viser til at selve tekstproduksjon blir en samværsform rundt materiellet. De trekker fram at det var mye smil og latter rundt bordet når barna satt sammen og lagde tekster, og de henviser til begrepet lekende stemning («playful mood») og Sutton-Smith (1997) her referert til i (Hopperstad, Semundseth, & Lorentzen, 2009, s. 59).

Når det kommer til de yngre barna har Hopperstad (2013a; 2013b) ved å bruke video-observasjon, sett på hvordan de yngste barn skaper mening gjennom ulike modaliteter. Hun har sett på maleaktivitet og aktivitet med papir blant to-åringer i barnehagen. Hun trekker fram hvordan barns meningsskapning blir en måte å være sammen med andre på, både med barn og med voksne (Hopperstad, 2013b, s.42). Lindstrand (2015) har i sin avhandling sett på de yngste barnas multimodale språkaktivitet i barnehagen. I deler av studien sin har hun brukt video-observasjon av 1-3 åringer. Hun viser til at de yngste barnas språkaktivitet og meningsskapning skjer gjennom kroppslig deltakelse i interaksjon med andre barn og med teknologi. I artikkelen *Jon og fortellingen. Meningsskapende samspill i møter mellom et barn og voksne i en fortellerkontekst* tar Ingvild Olsen Olaussen (2018) kroppsphenomenologiske perspektiver fra Merleau- Ponty for å få tak i det ikke-verbale språket i tillegg til verbalspråket. Hun har sitt hovedfokus på det kroppslige uttrykket til Jon. Artikkelen er skrevet etter 10 observasjoner av Jon fra han er 1 år og 7 måneder, til han er 3 år og 2

måneder. I artikkelen er Olaussen på jakt etter Jon sin subjektive opplevelse og gjennom dette få en dypere forståelse for meningen i hans erfaringer med fortellinger. Hun beskriver hvordan en leken utforskning kan være med på å utvikle kjente fortellinger til noe nytt. Hun beskriver det som at

«det kan synes som utforskeren står med den ene foten i et landskap hvor en gjør seg kjent med spekter av kulturelle symbolske systemer og mulige representasjoner og den andre foten i et landskap hvor en skaper og skapes av bevegelser og tilblivelser.»  
(Olaussen, 2018, s. 11).

Eldén (2012) har gjennom tegninger sett på hvordan barn som sosiale aktører både er kompetente, agenter, sårbare og avhengige på en og samme tid. Hun trekker inn barns stemme inn i forskningen, og løfter fram mulighetene som ligger i barnetegninger også som en metode å forske med barn på. Mens Flewitt (2005) har undersøkt hvordan 3- åringene skaper mening i forskjellige situasjoner i engelske barnehager og hjemme. Hun framhever de ulike måtene barn skaper og uttrykker mening på, og advarer mot at et for stort fokus på verbalspråket kan hindre oss i å se disse ulike uttrykksmåtene.

Fellesskap, jevnaldringskultur

Goodwin har gjort undersøkelser blant barn i skolealder i gata. Hun har sett på jevnaldringskulturen, og hvordan samspillet mellom barna foregår. Hun har vektlagt det verbale språket mellom barna. Hun brukte en måned med observasjon og filming på en lekeplass og tilsammen et og et halvt år i nabolaget i Sørvest Philadelphia. Undersøkelsene ble gjort tidlig på 70-tallet (Goodwin, 1990). Løkken (2000; 2004) skriver om det hun kaller for toddlerkultur, som omhandler de yngste barna i barnehagen; det vil si barn fra 0-3 år. Hun fant ut at det skjedde samspillssekvenser både gjennom verbalspråk og kroppsspråk. Barn kommuniserer med andre gjennom hele kroppen. Selv uten et verbalt språk, skapes det mening. De hermer etter hverandre, de imiterer hverandre. De kommuniserer gjennom blikk, gester, mimikk etc. De har sin egen kultur. Løkken er inspirert av Maurice Merleau-Ponty i sin forskning på de yngste barna. Han snakket om at kroppen er noe man er, ikke noe man har. Barnet forstår verden kroppslig ved at de har en før-språklig bevissthet og en før-tenkt bevissthet. Det kroppslige er både følelser, intensjoner og bevissthet (Løkken, 2000; 2004; Sandvik, 2006).

Greve har forsket på vennskap mellom små barn i barnehagen, og hvordan dette oppstår, ut ifra barns egen livsverden. Begreper som er av betydning i hennes forskning er intersubjektivitet og vi-relasjoner. Hun skrev i sin doktoravhandling om vennskap blant de yngste barna i barnehagen. Hun var på jakt etter vennsksapsrelasjoner som er mer enn samspill, fellesskap eller interaksjoner. Hun stiller seg spørsmål om hvor flinke er vi til å ivareta de relasjonene som oppstår i barnehagene? Og hvor flinke er vi til å ta hensyn til barns medvirkning når det gjelder vennsksapsrelasjoner? Hun bruker begrepet vi-relasjoner som hun ser på som den type relasjoner som nærmest danner byggsteinene i oppbyggingen av vennsksapsrelasjoner. Greve henviser til Gunvor Løkken, men problematiserer hennes bruk av begrepet toddler nå i senere tid og bruker begrepet småbarn eller to-treåringer (Greve, 2009). Nome (2017) sin doktoravhandling handler om barns samhandling i barnehagen hos de yngste barna. Han har gjort et mikroetnografisk analysearbeid i sin doktoravhandling, som jeg har latt meg inspirere av. Hans forskning går ut på å se på det sosiale handlingsrepertoaret til de yngste barna i barnehagen. Alvestad (2010) viser til hvordan barna forhandler om mening både verbalt og non-verbalt. Ved bruk av verbalspråket, gester, blikk, humor, latter og smil uttrykker de sine intensjoner og prøver ut ulike strategier i sine forhandlinger i lek med hverandre. Grindheim (2014) påpeker at om fellesskapet er barneinitiert eller vokseninitiert kan ha noe å si for deltakelsen hos barna. Hun peker på hvordan barn bruker de kulturelle og sosiale verktøyene som er tilgjengelige i barnehagen til å bygge relasjoner eller forhandle medvirkning i barnehagen, og trekker fram puslespill som en slik artefakt.

Min forskningsgjennomgang viser til at det er lite forskning om små barns meningsskaping i fellesskap rundt konkrete objekter fra et sosiosemiotisk og multimodalt ståsted, og da spesielt hos de yngste barna i barnehagen. Denne oppgaven blir mitt bidrag på dette området.

### Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av 7 kapitler, I det neste kapitlet, kapittel 2, vil min teoretiske forankring og forskningsbaserte perspektiver bli synliggjort. Disse perspektivene vil bli utgangspunkt for mine drøftinger i kapittel 5. I kapittel 3 vil min metodiske tilnærming ved både datainnsamling og i analysearbeidet bli presentert og drøftet. I kapittel 4 vil mine funn bli presentert, mens de i kapittel 5 vil bli drøftet opp mot de teoretiske perspektivene som kommer fram i kapittel 2. I kapittel 6 vil jeg komme med en avsluttende kommentar hvor jeg prøver å vise hvordan funnene mine kan bidra til å svare på problemstillingen, og hvor jeg skisserer muligheter for veien videre på bakgrunn av denne studien.

## 2. Teori

Når et fenomen studeres, kan det utforskes fra ulike teoretiske perspektiver. Valg av teoretisk ståsted bygger på forskeren sin førforståelse. Hvilket perspektiv som blir valgt, vil kunne få betydning for hvordan fenomenet blir utforsket, tolket og forstått. Sentrale begreper i dette prosjektet er *semiotisk ressurs*, *meningsskaping*, *multimodalitet* og *fellesskap*. Jeg har valgt å hente inspirasjon fra ulike fagfelt. Mitt teoretiske bakteppe bygger på sosialsemiotikk og multimodalperspektiv hvor både semiotisk ressurs, meningsskaping og fellesskap er nøkkelpbegreper. Oppgaven er også inspirert av og bygger på perspektiver på barns fellesskap innenfor barndomssosiologien for å forstå hvordan barn skaper mening sammen. Avslutningsvis i kapittelet ser jeg de teoretiske perspektivene i sammenheng med hverandre.

### Synet på barn

Synet på barn har endret seg. Flere beskriver det som at det de siste 20-30 årene har skjedd et paradigmeskifte innen forskning på barn og barndom (James, Jenks, & Prout, 1998; Sommer, 2014). Paradigmeskiftet går ut på at det kompetente barnet løftes fram, og barnet blir sett på som meningsskapende aktører, noe som innebærer en grunnleggende forståelse for at også de forholder seg aktivt og intensjonelt til verden de erfarer. Barns egne opplevelser og erfaringer er blitt tydeligere enn tidligere. Barnet har fått utvidet sin verden fra kun å dreie seg om familie og hjemmet, til også å gjelde i barnehagen. Dette innebærer også flere relasjoner å forholde seg til for barnet. Bae (2007) påpeker at det handler om å se barnet som fullverdige mennesker i det livet de lever som barn, altså som individer med følelser, tanker og meninger. Innenfor sosialsemiotisk teori forstås at den som skaper mening alltid er en aktør, en intensjonell aktør som har noe fore. Dette gjelder også for barn. Kress (1997) fremhever at også de yngste barna forholder seg aktivt og intensjonelt til den verden de erfarer, og at barns måte å skape mening på er like verdifulle som voksnes, og må tas like alvorlig. Barn er aktive i sin sosialisering sammen med både voksne og jevnaldrende. Min oppgave bygger på et slikt syn, hvor barna skaper mening med det de gjør, i et fellesskap, hvor det er deres initiativ som ligger til grunn. Denne meningen skjer rundt et konkret materiell.

Toddlerne er ordet Gunvor Løkken (2004) bruker om ett- og toåringen, og betyr den som «stabber og går». Ordet toddler beskriver en spesiell bevegelse og et karakteristisk ganglag, som kjennetegner det kroppslige særpreget på barn i den alderen. Hun bygger mye av sin tenkning på Maurice Merleau-Ponty. Han snakket om at kroppen er noe man er, ikke noe man

har. Barnet forstår verden kroppslig ved at de har en før-språklig bevissthet og en før-tenkt bevissthet. Det kroppslige er både følelser, intensjoner og bevissthet (Sandvik, 2006). Anne Greve (2009, ss. 22-23) argumenterer for at tiden nå er inne for å ikke skille ut aldersgruppen 1-3 år som noe særskilt begrepsmessig. Hun begrunner blant annet dette med at alle er kroppssubjekter som er forankret i verden, som opplever og erfarer på en måte som er tilgjengelig og hensiktsmessig for oss, uavhengig av alder. Jeg velger i min oppgave å bruke de yngste barna eller begrepet barn. Jeg har også valgt å utelate alderen til barna i eksemplene, annet enn at de er 1-2 åringer. Mer om dette kommer i metodekapittelet (kap3).

### Sosialsemiotikk og sosiokulturell teori

Med det digitale landskapet som har åpnet seg foran oss, har multimodale perspektiv fått større fokus innenfor språkvitenskap og kommunikasjon. Multimodalteori har fått forskere til å se med nytt blikk på barns måter å skape mening. Forskningsfeltet «Early childhood literacy» har endret seg fra å kun fokusere på det å lese og skrive, til å se alle uttrykksmåter barn bruker (Flewitt, 2013). Grunnlaget for perspektiver om multimodalitet kommer fra sosialsemiotikken, hvor Halliday (1978) står som grunnlegger. Han beskriver mening som noe som blir skapt i relasjoner mellom mennesker, og at dette er en dynamisk prosess. Han mener at alle former for språk som spiller en rolle i en situasjon kan kalles for en tekst, uavhengig om meningen kommer til uttrykk muntlig, skriftlig, visuelt eller på et annet vis. Halliday har vært mest opptatt av å studere verbalspråket, mens blant annet Kress (1997) videreutviklet Hallidays teorier, ved å se på andre typer meningsskapende system som bilder, layout, musikk, gester osv.

Semiotikk kommer fra det greske ordet *semeion*, som betyr tegn. Semiotikk handler om meningen av systemer av tegn. Tegn er en kombinasjon av mening og form (Kress, 1997, s. 6). Multimodalitet vil si å koble sammen ulike meningsuttrykk til en helhetlig kommuniserende handling, for eksempel i en tekst. I stedet for tegn og betydning, brukes det i semiotikken begrepene *semiotisk ressurs* og *meningspotensial* (Skovholt & Veum, 2014).

I følge det sosialsemiotiske perspektivet på meningsskaping kan mening uttrykkes på mange ulike måter – for eksempel ved å sette sammen legoklosser til en tredimensjonal form. Kress (1997) diskuterer barns meningsskaping med tredimensjonal form, som for eksempel lego og figurer utklippt i papir. Han drøfter betydningen tredimensjonalitet har for barns mulighet til å



erfare verden og skape mening. Meningsskaping kan sees som en form for design i et sosialsemiotisk perspektiv ved å stille spørsmålene: «what are the means that I have available to me, and how do I deploy them in the most apt fashion to realize the design that I have here, arising out to my interest in this environment?» (Kress, 2013, ss. 333-334). Maagerø og Tønnesen (2014) beskriver modalitetene *verbalspråket, bilder, farger, lyder og levende bilder*. Mens Cope & Kalantzis (2009, ss. 178-179) har litt større «sekker» i sin beskrivelse av modaliteter når de beskriver: *Skriftspråk, muntlig språk, visuell representasjon, auditiv representasjon, taktil representasjon, gestisk representasjon, representasjon til seg selv og spatial representasjon*. Hver modalitet representerer et uttrykk. Barna i min studie er ett- toåring. Aktuelle semiotiske ressurser for dem ligger tett opp til flere av modalitetene hos Cope & Kalantzis (2009, ss. 178-179), eksempelvis som gestisk representasjon som innebærer blant annet ansiktsuttrykk, gester, kroppsspråk og blikk, og auditiv representasjon som innebærer lyder og muntlig representasjon i form av ord.

Modaliteter og semiotiske ressurser blir ofte brukt synonymt med hverandre i faglitteraturen, men modalitet kan sies å være en mer generell betegnelse for en klasse eller en gruppe med semiotiske ressurser. Maagerø & Tønnesen (2014) trekker ulike semiotiske ressurser inn i de modalitetene de nevner, blant annet blir tonefall, trykk og pauser viktige semiotiske ressurser i verbalspråket (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 27). Theo van Leeuwen (2005) definerer semiotiske ressurser som handlinger og gjenstander vi bruker for å kommunisere. De semiotiske ressursene kan være både fysiologiske som gester, verbalspråket eller teknologiske. Videre så hevder han at:

Semiotic resources are not restricted to speech and writing and picture making. Almost everything we do or make can be done or made in different ways and therefore allows, at least principle, the articulation of different social and cultural meanings. (Van Leeuwen, 2005, s. 4)

På bakgrunn av dette kan vi også si at nesten all kroppslig bevegelse kan være med på å skape mening i en sosial kontekst. Det er denne vide måten å se på semiotiske ressurser jeg vil bruke i denne studien. Jeg er ikke på jakt etter å sette barnas meningsskaping inn i ulike modaliteter, men å analysere og tolke fram hvordan de uttrykker mening i fellesskap om det tilgjengelige materiellet. Jeg ser det derfor som mest hensiktsmessig å bruke begrepet semiotiske ressurser framfor modalitet i denne oppgaven.

Det sosialsemiotiske perspektivet kan ses i tilknytning til sosiokulturell teori, hvor Vygotsky (1978) mente at det er i samhandling mellom mennesker at det skjer læring og kunnskapstilegnelse og at barns utviklings- og læringsprosesser vises på to måter først på det sosiale nivået mellom mennesker og senere på det individuelle nivået, som er i barnet (Vygotsky, 1978, s. 57). Det viktigste redskapet i følge Vygotsky, er språket. Han snakket da om språket som et semiotisk system av tegn. Det er via språket vi kan beskrive, tolke og analysere verden. Dette skjer i samhandling mellom mennesker og ved hjelp av både verbal og non-verbal kommunikasjon (Säljö, 2016, s. 111). Vygotsky hevder at barn blir født inn i en allerede sosial virksomhet, hvor barnet får plass med sine egne meninger (Vygotsky, 1978, s. 30). Halliday (1978) her referert til i Maagerø & Tønnesen (2014, ss. 70-71) beskriver to ulike kontekster, situasjonskonteksten og kulturkonteksten, inspirert av arbeidet til Malinowski (1923) i Maagerø & Tønnesen (2014, ss. 70-71). Situasjonskonteksten beskriver den konkrete her- og- nå situasjonen hvor mennesker skaper mening gjennom tekster, mens kulturkonteksten er mer generell og abstrakt, hvor enhver form for meningsskapning i en konkret situasjonskontekst er en realisering av kulturen. Den kulturelle konteksten er den som har mye å si for barns meningsskapning og deres valg av modaliteter. Mitt blikk er rettet mot det som skjer i situasjonskonteksten, ved at jeg ser på hvordan barn skaper mening sammen. Kulturkonteksten vil allikevel ha en betydning ved at det er de voksne som har introdusert språkkoffertene i barnehagen, det er en del av kulturen på denne avdelingen. Hopperstad, Semundseth & Lorentzen (2009, ss. 59-60) trekker fram bordets betydning i artikkelen *Hvilke interesser synes å motivere femåringer til å skrive i barnehagen*. De viser til Änggård (2005) som bruker metaforen kafébordet for å beskrive hvordan et bord kan fungere.

Kress (1997) skriver at barn alltid er på jakt etter materiell «stuff» som de kan bruke i leken for å kommunisere med hverandre.

«Children's meaning-making has been seen from the viewpoint of the adult which has not permitted an understanding of their actions in their terms. Children's interests have been invisible because of the dominant power of adults interest» (Kress, 1997, s. 88).

Han nevner også det han kaller for «what is to hand», hva som er tilgjengelig for barna. Det kan være alt fra det verbale språket, til kroppsspråket, til materiellet som er tilgjengelig rundt barnet, der og da. «What is to hand» er viktig i seg selv fordi det setter grenser for og gir mulighet for fantasi, åpner opp kategorier som tid og rom, historie og forhistorie og kulturelle variasjoner (Kress, 1997, s. 31). Språkkoffertene i mitt materiale blir både slike materiell som

Kress referer til som «stuff» og det som er for hånden «what is to hand». Det er konkrete som barn kan bruke for å skape mening og kommunisere med hverandre, og de er blitt gjort tilgjengelig for dem i leken.

Et annet viktig begrep i Kress sin teori er interesse. Begrepet bruker han for å beskrive og forklare den meningen som ligger bak eller drivkraften bak meningskapingen. Han hevder at i prosessen med å skape mening motiveres vi av det som er vår interesse, det som er viktig for oss. Det handler om å søke barns uttrykk, søke de interessene barna ivaretar eller motiveres av. For å få tak i barns interesse må den voksne forsøke å forstå hvilke interesser de ivaretar og motiveres av uansett på hvilken måte barnet uttrykker seg på. Når vi uttrykker oss om noe, kan vi aldri si alt vi ønsker å uttrykke oss om. Det vi gjør er at vi velger oss noen aspekter vi anser som viktige å få fram. Vi gjør det på bakgrunn av tidligere erfaringer, kulturen som omgir oss, situasjonen vi befinner oss i og hvordan vi tolker den, de andre vi er sammen med og relasjonene mellom oss. Det er dette Kress forsøker å fange opp ved hjelp av begrepet interesse (Kress, 1997).

### Affordans

Ulike semiotiske ressurser har både muligheter og begrensninger. De vil ikke ha et helt likt potensial og heller ikke like begrensninger for meningskaping. Det samme kan sies om materiell som inngår som en del av meningskapingen- som i mitt prosjekt er koffertene. Disse mulighetene og begrensningene omtales gjerne som affordans (Maagerø & Tønnesen, 2014). Affordansbegrepet («affordances») kommer fra Gibsons teori om persepsjon og handler i utgangspunktet om hvilke muligheter som finnes i miljøet og hva den som skal bruke miljøet ser av muligheter. Han hevdet at det er en tydelig sammenheng mellom det perseptuelle og det motoriske systemet, det vil si måten vi oppfatter omgivelsene på og hvordan vi bruker dem (Gibson, 2015). Gibson var også opptatt av det sosiale miljøet rundt “the richest and most elaborate affordances of the environment are provided by other animals and, for us, other people” (Gibson, 2015, s. 126). Barna bringer med seg noe eget og ulike barn skaper og ser derfor ulike muligheter. De bruker gjerne en lekende utforskning (Olaussen, 2018). Med et multimodalt perspektiv handler modalitetens affordans om de mulighetene og begrensningene som ligger i de valgte semiotiske ressursene. Noen av mulighetene kan ligge der latente, og ikke bli brukt av enkelte i enkelte situasjoner, mens andre kan se mulighetene i andre situasjoner (Maagerø & Tønnesen, 2014, ss. 24-25). Det handler om hvordan barn

anvender og kommuniserer på med de semiotiske ressursene for sitt eget meningsskapende. Dette blir gjerne kalt meningspotensialet til en ressurs. Den inneholder både en tilbudt mening og en oppfattet mening (Kress & Selander, 2010).

### Barns fellesskap

Det har blitt brukt ulike begrep rundt de relasjonene som foregår mellom barn-barn i barnehagen. Corsaro (2003) bruker begrepet «*peer culture*», som er blitt oversatt til norsk til jevnaldningskultur. Grindheim (2014) bruker begrepet *barnefellesskap*, Løkken bruker *toddlerkultur* (2000, 2004) og Greve (2009) snakker om *vennskap*. *Barnefellesskap* er begrepet Grindheim har valgt å bruke om det sosiale hverdagslivet mellom barna i barnehagen. Hun viser til Randi Dyblie- Nilsen 2000 her i (Grindheim, 2014, s. 3) som bruker «*vi-fellesskap*» om de spontane gruppedannelsene som oppstår ut fra felles interesser eller opplevelser, men også de gruppedelingene som personalet velger å dele barna i. Jeg velger å bruke *fellesskap* eller *barns fellesskap* i min oppgave, med tanke på at det er samspillssituasjoner som skjer mellom barna i alderen 1-3 år, her- og nå jeg ønsker å gå dybden på.

For å forstå hvordan barn skaper mening i fellesskap, blir det viktig å være oppmerksom på hva som kjennetegner deres relasjoner i en barnehagekontekst. Corsaro (1985; 2002; 2003) har gjennom sine forskningsstudier sett på hvordan jevnaldningskultur i barnehagen oppstår. Framfor å bruke begrepet sosialisering, velger han å bruke begrepet fortolkende reproduksjon (*interpretive reproduction*). Han argumenterer med at fortolkning rommer de innovative og kreative aspektene av barns deltakelse i samfunnet. I begrepet reproduksjon ligger det at barn er aktive bidragsytere til kulturell produksjon og forandring. Det betyr også at barn og deres barndom er påvirket av samfunnet og kulturen som de er medlem av. Fortolkende reproduksjon legger spesielt vekt på språket og på barns deltakelse i kulturelle rutiner (Corsaro 2002; 2003). Barn finner inspirasjon til sine ideer og forståelser fra det som skjer rundt dem. De tilpasser og bearbeider det slik at det passer inn i deres interesser her og nå. Kress (1997) peker på det samme, når han bruker begrepet transformasjon («*transformation*»). Han viser til at barn aldri kopierer eller hermer, men heller transformerer mening ut fra de erfaringene de har og hva som er tilgjengelige ressurser rundt de. Kress & Selander skriver at «*I transformeringen använder man, kombinerar och skapar nya representationer med hjälp av de resurser som finns tillgängliga i situationen*» (Kress & Selander, 2010).

Corsaro viser også til hvordan barn bruker ulike strategier for å få adgang til leken og samspillet. Han beskriver blant annet en form for strategi som han kaller for *nonverbal entry*. Han viser til et eksempel hvor Debbie plasserer seg rett ved leken, uten å si et ord, men bare observerer. Han viser til at barnehagebarn sjeldent bruker direkte strategier for å komme inn i leken, som for eksempel *kan jeg få leke? Hva gjør du?* Han mener at slike strategier signaliserer trøbbel ved at de truer leken og den aktiviteten barna har sammen, siden det tyder på at barnet som ønsker seg inn i leken ikke vet hva som foregår. En direkte strategi krever en direkte respons, og Corsaro hevder at responsen på en slik direkte strategi, ofte er avvisende. Han hevder også at adgangsstrategier ofte innebærer flere strategier som bygger på hverandre. Når barn har sett hva som foregår i leken, kan de foreta en handling som bygger på det de andre gjør (Corsaro, 2003, ss. 42-43). Alvestad (2010; 2012) er opptatt av hvordan barn forhandler og ser på dette som en sentral del av barns måter å være sammen på, i et fellesskap. Han peker på hvordan de yngste barnas forhandlinger om mening skjer både verbalt og non-verbalt. De uttrykker sine intensjoner og tester ut ulike strategier i leken ved bruk av gester, ord, blikk, latter og smil. Han beskriver at «barnas forhandlinger, i leken, kan forstås som samspilletts væremåte eller omgangsform i deres relasjoner» (Alvestad, 2010, s. 37). En slik forståelse av barns forhandlinger viser at dette er mer enn verbale diskusjoner og debatter. Han kategoriserer barns forhandlinger i tre hovedkategorier: *barns forhandling om relasjoner*, *barns forhandling om leketing* og *barns forhandling om lekens innhold*. Her skriver han fram hvordan barna bruker ulike strategier i sine forhandlinger, selv om det kan være en flytende overgang i de ulike forhandlingene. Han påpeker at ved å se de yngste barnas forhandlinger i lek i lys av barndomspsykologi vil barnas relasjoner til andre barn være av stor betydning for deres læring av forhandlinger (Alvestad, 2012, s. 28). Han viser videre til at det i hans materiale ser ut til å være forskjeller om det er forhandlinger rundt de store eller de små leketingene i barnehagen, hvor det ser ut til at det er enklere å forhandle om de store framfor de små (Alvestad, 2010, s. 136).

#### Barns glede og munterhet

Barna i denne studien skaper mening sammen, det er de som tar initiativ til å holde på med koffertene. Flere studier viser at barna bidrar til en stemning av glede, humor og munterhet når de er sammen om noe. Søbstad viser til ulike eksempel for å vise til at glede ofte oppstår og uttrykkes i samvær med andre. Han ser på ulike teorier om humor og viser til at mange av disse teoriene tar opp hvordan humor er knyttet til relasjoner mellom mennesker og de kulturene de lever i (Søbstad, 2006). Han viser til at humor ser ut til å fungere best når det er

en blanding av velkjent og ukjent stoff. Videre skriver han at det hos småbarn ofte er late-som-om- lek som gjerne leder til smil og latter, eller når de bevisst sier feil navn på gjenstand eller leker med ord og navn (Søbstad, 2006, s. 52).

Også Greve hevder at humor og glede er sentrale dimensjoner ved barns intersubjektivitet og oppbygging av vennskap. I sine observasjoner, observerte hun mye latter. Hun henviser til at resultatene hennes viser at små barn ikke bare ønsker å ha det morsomt sammen, men at det i tillegg kan spille en rolle hvem man er med og hvordan man har det morsomt sammen (Greve, 2009, s. 104).

I følge Løkken (2004) blir småbarns latteren ofte beskrevet som en overdreven latter, og koblet til at barna går tett opp i ansiktet på hverandre. Løkken bruker flirekonsert om fenomenet som blir kalt for «Group glee» av Sherman. Hun beskriver blant annet hvordan store gjenstander kan bli et utgangspunkt for livlig sosial lek. Under disse sekvensene sprette barnas gledesrop og latter seg til flere barn når et barn først hadde tatt initiativet (Løkken 2000; 2004). Å ha det artig i fellesskap har verdi for barna. Hun viser til at småbarns humor har klare likhetstrekk med den klassiske slapstickhumoren. Slapstick kan defineres som fysisk, visuell og lekende humor, ofte utført på en relativ voldsom måte (Gruner 1997) her i (Løkken, 2004, s. 120). Hun har identifisert ni slapstick-ingredienser som kan sees på som paralleller med ett-toåringers væremåte: den fulle mannens ganglag, lite grasiøse fall, jage-fange, plutselig forsvinning, ute av balanse, hoder som dunker sammen, biler som kolliderer, søling med mat og drikke og ødeleggelse. Denne humoren kaller Løkken for protohumor (Løkken, 2004). I tillegg til latteren som ofte kommer i slik humor, vil gjerne de siste kategoriene (hoder som dunker sammen, biler som kolliderer, søling med mat og drikke og ødeleggelse), bli ledsaget av barns blick mot voksne. Noe som kan bli tolket som barns tidlige opposisjon mot voksne (Løkken, 2004, s. 122).

I følge Sandvik (2000) er det store variasjoner og bredde i barns munterhetsuttrykk. De to kategoriene som ga de mest umiddelbare indikasjonene var smil og latter. Noe hun mener kan settes i sammenheng med at vi i vår kultur er vant til å koble munterhet til smil og latter. I tillegg til utallige varianter av smil og latter, fant hun at barn uttrykket sin munterhet ved kroppsuttrykk, vokale og verbale uttrykk. Hun fant totalt 26 ulike kroppsuttrykk hos barna blant annet det å kaste hodet bakover, blunke, rynke på nesen, å gjøre grimaser (Sandvik,

2000). Med tanke på mitt prosjekt viser dette betydningen av å være åpen for munterhetens betydning når ett-toåringene i fellesskap skaper mening om det tilgjengelige materialet.

I dette kapitlet har jeg presentert de teoretiske perspektivene i oppgaven. De yngste barna i barnehagen blir i denne studien løftet fram som aktive aktører som bidrar til sin egen hverdag. Koblingspunktet mellom det sosiosemiotiske perspektivet og barndomssosiologien vil være barns mangfoldige uttrykk og det fellesskapet som skapes dem i mellom.

### 3. Metode

Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for mitt forskningsdesign og de metodiske valgene jeg har foretatt i studien for å finne svar på problemstillingen min. Jeg ser nærmere på den metodiske tilnærmingen og valg av metode for datainnsamling. Videre viser jeg til valg av informanter og tar for meg de etiske aspektene ved studien.

#### Kvalitativ forskningsdesign

Det finnes ulike former for metode, og valg av metode avhenger av hvilket resultat en ønsker og hva som er forskningsspørsmålet. Som forsker må jeg vurdere hvilke veivalg jeg skal ta for å oppnå målet om å finne svaret på problemstillingen. Hvilke(n) forskningsmetode(r) vi velger kan ses på som et valg av vitenskapelig ståsted. Kvantitative metoder innbefatter gjerne tall og er målbare, slik som for eksempel spørreskjema. Med kvalitativ metode går man gjerne i dybden, og man tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle, en retter blikket mot mennesker hverdagshandlinger i naturlige kontekst (Postholm, 2010; Thagaard, 2018). Det ble hensiktsmessig for meg å bruke et kvalitativt forskningsdesign, da jeg ønsket å gå i dybden på noe som ikke kan tallfestes, men fange opp meningen og opplevelsen av det som skjedde i samspillet mellom barna.

#### Metodisk tilnærming: et etnografisk perspektiv

Jeg har latt meg inspirere av etnografiske studier. Dette innebærer å beskrive kultur og dagligliv slik det opptrer naturlig, og streber etter å forstå hvordan mennesker selv ser og forstår sin verden, ofte gjennom feltstudier (Postholm, 2010; Hammersley & Atkinson, 2012). Datainnsamlingen foregikk som en deltagende observasjon gjennom feltarbeid, en metode som er forbundet med etnografi. Etnografi går ut på å studere feltet med noen generelle spørsmål eller foreløpige antakelser som skal fungere som redskap for å avdekke og utvikle problemstillingen underveis. Etter hvert som datamaterialet bygges opp og bearbeides kan de generelle og foreløpige spørsmål og antakelser presiseres og justeres. Jeg tok med meg en problemstilling inn i barnehagen, men denne har utviklet seg underveis. Tre sentrale punkter i etnografisk forskning er for det første at innhenting av datamaterialet ikke kan planlegges, men er avhengige av situasjonelle og individuelle tilfeldigheter. For det andre er forskerens ferdigheter viktig og for det tredje er mulighetene for å hente inn ulik data uendelige så lenge de rettfærdiggjøres (Postholm, 2010; Hammersley & Atkinson, 2012). Jeg gikk bredt ut i mine observasjoner, på jakt etter et tilgjengelig materiell barna viste sin meningsskaping rundt. Det



var underveis at barna viste meg vei inn i deres interesse rundt språkkoffertene, som da ble det tilgjengelige materialet.

Jeg skriver at jeg har latt meg inspirere av etnografisk metode og feltarbeid. Dette fordi en etnografisk studie varer over et lengre tidspunkt, mens denne oppgavens omfang og tidsbegrensninger førte til at den ikke kan kalles for en etnografisk studie. Etnografi er svært lik den måten vi orienterer oss i dagliglivet (Hammersley & Atkinson, 2012, s. 32). Valg av etnografi er et forsøk på å ta barnas perspektiv, noe som innebærer å få fram barns erfaringer, oppfatninger og forståelser av sin livsverden. En svakhet med etnografisk studie er at forskningen lett kan bli for beskrivende, da det er aktørenes eget perspektiv som fremheves. Det innebærer at forskeren ikke tar stilling til om det finnes mer generelle mønstre som uttrykkes i den atferden som studeres (Thagaard, 2018, s. 40). Hopperstad (2002, s. 56) henviser til Green & Bloome (1997), som skiller mellom tre tilnæringsmåter til etnografi, hvor et av de er et etnografisk perspektiv. I denne tilnærmingen har studiene en mer fokusert tilnærming enn i omfattende etnografiske studier. Forskeren er opptatt av spesifikke sosiale grupperes hverdagsliv og kulturelle praksiser. Dette har overføringsverdi til min studie hvor jeg har hatt et avgrenset fokus med barns meningsskaping i fellesskap i barnehagen. Etter hvert som jeg var i feltet som forsker og observerte barna over tid ble dette spørsmål justert og presisert. Forskningsprosessen vokste fram og fikk et tydeligere fokus gjennom nærkontakten med barna i deres hverdagsliv i barnehagen. Dette påvirket også teorigrunnlaget mitt. Alt dette er sentralt i forskning som inntar et etnografisk perspektiv. Forskningen påvirkes av møtet med aktørene i feltet.

Det er ulike metoder å bruke i en etnografisk studie, blant annet deltagende observasjon, ikke-deltagende observasjon, gjennom film og lydopptak. En etnografisk studie kan utføres på et makro-nivå og på et mikro-nivå. Ved å ta et mikroetnografisk blikk avgrenser man til et lite miljø, hvor videomateriale blir analysert med interaksjoner sekund for sekund blir gjort mulig uten å involvere informantene direkte. Man kommer tett på detaljene som det kroppslige (Postholm, 2010). Nome (2017) har i sin avhandling kalt designet for oppgaven for mikroetnografisk, og skisserer at det også handler om en betegnelse for å komme tett inn på detaljene i korte sekvenser for å forstå hvordan mening dannes blant mennesker i bestemte kontekster, og at det gjerne kan være å studere video-observasjoner i sakte film (Nome, 2017, s. 47). Dette mener jeg kan støtte oppunder at min studie har et etnografisk perspektiv, da jeg har valgt video-observasjon som min metode for innsamling av datamateriale. Siden det er

barns meningsskaping i deres hverdagsliv i barnehagen jeg har vært ute etter, har det vært av stor betydning å være ute i feltet og komme så tett innpå barna som mulig, og derfor var en etnografisk studie et godt valg å ta. Jeg var også ute etter barns egen meningsskaping noe jeg ikke kunne vite på forhånd hvordan dette ville komme til syne, jeg var derfor avhengig av å være der over en viss tid. Min oppgave bygger på en sosialsemiotisk forståelse av begrepet meningsskaping noe som innebærer at situasjonskonteksten hvor barna skaper mening er av stor betydning og viktig for meg å være åpen ovenfor.

### Datainnsamling

Observasjon handler om å studere sosiale situasjoner og er godt egnet til å studere samhandling, fordi forskeren kan rette fokus mot hvordan personer forholder seg til hverandre i sosiale situasjoner (Thagaard, 2018, s. 69). Observasjon er derfor en god metode innenfor etnografisk studie. Jeg valgte meg en delvis deltakende observasjonsform. Jeg var delvis deltakende i store deler av observasjonene, men hadde muligheten til å trekke meg litt tilbake der jeg hadde behov for dette. Deltakende observasjon innebærer at forskeren er tilstede i sosiale situasjoner og systematisk iakttar hvordan personer handler. Forskeren kombinerer samhandling med deltakerne og iakttakelse av hva de foretar seg (Thagaard, 2018). Det å være forsker i eget felt kan ha noen glidende overganger på når feltarbeidet starter og stopper. Prosessen er i gang allerede før jeg startet med mine observasjoner. Jeg kan allikevel si at feltoppholdet mitt strakte seg til 4 uker, hvor observasjonene var i fokus. Dette inkluderer prøvefilminger og de avsatte tre ukene med observasjon.

### Video-observasjon

Jeg ønsket å komme tett innpå barna i de ulike situasjonene, og få med meg de ulike semiotiske ressursene som ble brukt i samspillet mellom barna rundt språkkoffertene. I en barnegruppe skjer det gjerne mye på kort tid, og det kan være utfordrende å få med seg alt ved bare å observere. Video-observasjon ble valgt som metode. Å gjennomføre video-observasjon vil gjerne være noe nytt for barnehagebarna, og det vil kunne komme spørsmål til videokameraet. Løkken (2012, s. 14) skriver at siden så små barns sosiale omgang først og fremst er kroppslig, og i liten grad basert på muntlig tale, gjør dette til at video-observasjon er særlig aktuell for en undersøkelse rundt barns meningsskaping i fellesskap. Om jeg bare velger å observere hvor jeg noterer, er det mange av detaljene jeg vil kunne gå glipp av, og som jeg mener kan være viktig for det jeg ønsker å skrive om. «Det er ikke lett å rekonstruere

det fine samspillet mellom tale og ikke-verbal kommunikasjon» (Hammersley & Atkinson, 2012, s. 214). En fordel med video-observasjon er at det får med seg det som skjer på et gitt område. Dette gir store muligheter til å studere både detaljene og helheten. Det vil være mulig å granske video-observasjonene gjennom gjentatte avspillinger, og jeg kan få en medforsker til å analysere sammen med meg. Siden jeg er alene om denne oppgaven, valgte jeg å vise deler av videoklippene til min veileder.

Jeg vurderte mulighetene til å bruke et fastmontert kamera, slik at jeg kunne få med meg det som skjedde på et bestemt område i barnehagen. Jeg valgte å ta med meg et håndholdt kamera, med mulighet for å fastmontere, av typen Samsung HD med innebygd mikrofon. Jeg opplevde at dette ga god nok lyd kvalitet for det jeg var ute etter. Noen ord og lyder var vanskelige å oppfatte da jeg skulle transkribere materialet, men ved flere avspillinger ble det tydeligere. Hadde jeg først og fremst vært ute etter det verbale hadde en ekstra mikrofon vært aktuell å bruke. Kamera-plasseringen vil ha betydning for hva som blir observert. Jeg valgte derfor å gjennomføre noen prøveobservasjoner på forhånd for å se hva som ville være mest hensiktsmessig i forhold til blant annet mest mulig hensiktsmessig avstand og kameravinkel. Det er også noen svakheter med video-observasjon. Med et videokamera vil det bare bli et utsnitt av det som skjer som blir tatt med. Man vil få et rikt materiale, det gjengir ingen sannhet. Det er bare det som blir fanget opp av kameranlinsen som blir registrert. Hva som skjer bak kamera, like før det settes i gang eller slås av, vil ikke komme med på opptaket. Det kan være interessante ting som foregår utenfor kameravinkelen, som da ikke vil bli registrert. Barn kan la seg påvirke av å bli filmet av et videokamera på samme måte som voksne lar seg påvirke av å ha et videokamera i nærheten. Ved å ta notater kan man kompensere for det som ikke kommer med på selve klippet. Jeg valgte derfor i tillegg til videokamera, å ha med meg en notatbok hvor jeg kunne skrive feltnotater. Glesne (2006) her referert til i Løkken (2012, s. 77) hevder at notatboka er den kvalitative forskerens viktigste redskap. Her hadde jeg muligheten til å skrive ned tanker, praksisfortellinger og andre ting jeg så nytten av å notere. I min notatblokk skrev jeg ned hva som førte til de ulike situasjonene hvor det oppsto samspill - selve situasjonskonteksten-, praksisfortellingen i innledningen og eventuelle hendelser som oppsto utenfor kameravinkelen som jeg så kunne være relevante for observasjonene.

Som forsker vil jeg være medproduserende i alle faser av forskningsprosessen, ved at jeg er med i forskningen hele tiden. I følge Løkken (2012) handler observasjon om hvordan det vi fornemmer og observerer i verden, blir til noen vi formidler tilbake til verden. Hun skriver

også at man i en observasjon må forholde oss til flere komplisert sammenflettede virkeligheter (Løkken, 2012, s. 64). Glesne (2006) referert til i (Løkken, 2012) hevder at å utvikle forståelse gjennom deltakende observasjon handler om å være der.

#### Prøvefilming

Siden jeg ikke hadde erfaring med video-observasjoner fra før og fordi jeg skulle være i egen barnehage, valgte jeg å gjennomføre noen prøvefilminger. Under prøvefilmingen gjorde jeg meg noen erfaringer rundt det å filme barna. Jeg prøvde meg på en rolle hvor jeg skulle holde kameraet, men da ble jeg fort oppsøkt av barna, og ble såpass forstyrret at jeg ikke fikk til så mange gode videoklipp. Det ble ingen naturlig situasjon for barna. Jeg valgte på bakgrunn av dette å sette opp kameraet, men da på ulike plasser under de sekvensene jeg filmet. Ved å plassere kameraet slik at jeg fikk et overblikk, ble også min rolle som observatør mye friere. Jeg kunne trekke meg litt mer tilbake og ikke være så mye oppi situasjonene som om jeg skulle ha holdt kameraet. Jeg ble mindre deltakende, noe som var av betydning siden det var barn-barn relasjonen jeg var på jakt etter. I noen av videoklippene er jeg allikevel mer involvert enn det jeg hadde planlagt, og kunne med fordel ha observert situasjonene over lengre tid før jeg blandet meg inn. Her var det nok mer barnehagelæreren i meg som kom fram, framfor forskeren. Det at jeg var godt kjent i barnegruppa, førte nok til at barnehagelæreren i meg, kom fram i enkelte situasjoner, som nok hadde vært lettere å holde seg i bakgrunn på, om jeg hadde vært i en relativ ukjent barnegruppe.

De første dagene var barna nysgjerrige på kameraet. De ville gjerne se inn i kamera, holde det og filme hverandre. Under prøvefilmingen var det flere som kom bort og satte seg i fanget mitt for å se hva det var jeg filmet. De gjorde seg også til foran kamera med latter, grimaser og unaturlig gange. Da jeg monterte opp kameraet var ikke interessen like stor for kameraet, men jeg kan skimte enkelte blikk mot kameraet innimellom.

#### Min forskerrolle

Jeg valgte tilslutt etter å ha rådført meg med medstudenter og lærere, å gjennomføre observasjonene i egen barnehage. Et slikt metodisk valg har både sine styrker og svakheter. Siden det var samspillet mellom barna jeg ønsket å observere, krevde det en tillit hos barna, som lot meg få observere så naturlig som mulig. Dette var noe jeg allerede hadde opparbeidet. Som nevnt så var tillitsforholdet allerede til stede, og det kunne være med på å gjøre

observasjonene litt mindre skumle for barna. Et annet argument for å forske i min egen barnehage var på grunn av tidsperspektivet, det hadde enda mer tid å skulle observere i en annen barnehage, og jeg hadde da måtte brukt tid til å bli kjent med barna og skaffe meg et tillitsforhold hos dem. Kombinasjon av studier og jobb, hadde gjort dette utfordrende. En ulempe er at jeg da har en førforståelse av hva som skjer av situasjoner innen denne barnegruppa, og det kan bli mer tilrettelagt enn de spontane situasjonene jeg ønsket å observere. Det stiller høye etiske krav til meg som forsker å ta et slikt metodisk valg, dette vil jeg komme mer tilbake til under etiske betraktninger.

Det å gå fra barnehagelærer til forsker ble en utfordring under observasjonene, da barna henvendte seg en god del til meg. Samtidig så var det et samspill der mellom meg og barna, som allerede var etablert, og som muligens førte 'til at barna var i en så «naturlig» situasjon som mulig. Det er av stor betydning å utvikle tillit mellom den som observerer og personer som blir observert (Løkken, 2012).

Barnas initiativ ble også ganske tydelig for meg, da de gjerne henvende seg til meg om hva de ønsket å holde på med, og da kunne jeg bare finne fram kameraet. Jeg var ikke på jobb de gangene jeg filmet, dette for at jeg skulle kunne notere i tillegg, og ikke bli forstyrret av andre oppgaver. Jeg var allikevel sammen med barna, og forsøkte å svare på deres initiativ de gangene jeg var der for observasjon. Jeg hadde en åpen dialog med personalet på avdelingen, og de var veldig hjelpelige med å tilrettelegge rammene for meg, blant annet ved å skjerme de barna som ikke hadde tillatelse til å bli observert og ved å ikke spørre meg om andre oppgaver de gangene jeg var der som forsker.

#### Valg av informanter

I min studie har jeg foretatt et hensiktsmessig utvalg av deltakere. Kvalitative studier baserer seg på forholdsvis små utvalg, og det vil ha stor betydning at deltakerne som blir valgt har kvaliteter som er viktige for studiens formål (Postholm, 2010). Jeg valgte meg ut en barnehage med to avdelinger med barn i alderen ett og to år. Jeg sendte ut informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse til to avdelinger som hadde samme aldersgruppe. Valget om å sende ut forespørsel til to avdelinger, var for å ha muligheten til å få et bredere materiale. I tillegg til at jeg sendte ut informasjonsskrivet, valgte jeg å sende ut en felles melding til alle foreldrene på de to avdelingene innenfor barnehagens interne datasystem Vigilo. Her opplyste

jeg om at jeg hadde lagt et informasjonsskriv i hylla og at jeg var tilgjengelig for spørsmål. Personalet var behjelpelige og spurte foreldrene om de hadde fått lest skrivet og om de var interesserte. Jeg valgte å ikke spørre foreldrene om samtykke annet enn den informasjonen jeg hadde sendt ut, på bakgrunn av at jeg ikke ønsket å presse foreldrene til å si ja.

Totalt var det snakk om 30 barn det ble sendt ut forespørsel til. På den ene avdelingen var det kun noen få av foreldrene som ga sitt samtykke innen den aktuelle tidsrammen jeg hadde satt, og pedagogisk leder på denne avdelingen mente at disse barna ikke var de som hadde noe særlig samspill seg imellom. De fleste foreldrene på den andre avdelingen var positive til studien, og jeg fikk godkjenning til å observere 12 av barna. Det ble derfor til at jeg tok et valg om at jeg hadde tilstrekkelig med samtykke fra den andre avdelingen til at jeg valgte å konsentrere meg om å observere her. I etterkant kom det inn flere samtykker fra den andre avdelingen, men da vurderte jeg det ut ifra tidsperspektivet, og ut fra det materialet jeg satt med, at jeg hadde tilstrekkelig med informasjon.

#### Valg av observasjonssituasjon

Jeg satte av 3 uker til å gjennomføre observasjonene, på to ulike tidspunkt i løpet av dagen hvor jeg visste at det var mer rom for barna selv til å bestemme hva de ønsket å leke med. Til sammen var det snakk om 5 dager. For å få et litt bredere innblikk, valgte jeg meg både et tidspunkt på morgenen og et tidspunkt på ettermiddagen. Tidspunktet på morgenen var mellom 8.30-9.30, mens det på ettermiddagen var mellom 14.30-15.30. Disse tidspunktene er preget av at det ikke er planlagte aktiviteter ledet av personalet, men mer frivillig og på barnas initiativ og hvor det er den frie leken som er i fokus.

På bakgrunn av at det var noen av foreldrene som valgte å ikke gi sitt samtykke, måtte jeg passe på at deres barn ikke var tilgjengelig ved kameraet, dette satte noen rammer for gjennomføringen. Som nevnt litt lengre oppe, var personalet behjelpelige med å skjerme de barna uten samtykke. Siden jeg var interessert i barnas eget initiativ, er det noen barn som er mer med på observasjonene enn andre. Selv om situasjonene jeg valgte å filme var på barns initiativ, satte jeg en ramme på 2-3 barn for hver situasjon jeg valgte å filme ved bordene. Dette skjedde på bakgrunn av de erfaringene jeg gjorde meg under prøvefilmingen, hvor det ble veldig mye å ta tak i på hvert klipp, og utfordrende å skulle gå i dybden på i analysearbeidet.

### Analyse av datamaterialet

Allerede da jeg under mine observasjoner valgte når og hvor jeg skulle slå på kameraet, hadde jeg foretatt noen valg om hva jeg så på som relevant for oppgaven og ikke. Dette kan sies å være det første leddet i analyseprosessen. Analyseprosessen handler om å kategorisere, se etter mønstre, beskrive og fortolke datamaterialet (Løkken, 2012). I analysearbeidet valgte jeg et mikroetnografisk blikk på video-observasjonene, da jeg ønsker å ta tak i helheten i det som skjer mellom barna, med blikk, kroppsspråk, mimikk, verbalt språk, og hvordan materialet brukes (jfr. Nome, 2017). Analyseprosessen kan deles inn i sen- og tidlig analyseprosess. Tidlig er den dataen som analyseres underveis i prosjektet, dette kan være tanker og ideer man får underveis i observasjonsarbeidet. Den sene analyseprosessen handler om systematisk klassifisering, koding og kategorisering av materialet som er samlet inn (Løkken, 2012, ss. 78-82).

Video-observasjon innebærer et tidkrevende etterarbeid. Videomaterialet ser jeg på som råmateriale og jeg valgte ut sekvenser hvor det var samspill mellom barna. Den sene analyseprosessen, den som startet etter at datainnsamlingen var ferdig, foregikk gjennom fem trinn. Det første trinnet var å se gjennom alt video-materialet. Hensikten med dette var at jeg ønsket å danne meg et helhetlig bilde av barnas meningsskaping om materialet. Etter observasjonsukene var gjennomført satt jeg igjen med et datamateriale på totalt 83 minutter.

På det andre trinnet gikk jeg systematisk gjennom alle opptakene og fant fram til de hendelsene hvor det så ut til å foregå et samspill mellom barna, siden det var det jeg var ute etter. For å lete etter sekvenser hvor det foregikk samspill mellom barna, så jeg etter sekvenser der barna syntes å orientere seg mot hverandre, det kunne blant annet være med blikk, verbale ytringer, bruk av materiell etc. Flere av klippene valgte jeg bort, da klippene var mer preget av voksen-barn relasjonen enn barn-barn relasjonen. Jeg hadde også et klipp jeg måtte fjerne da det dukket opp et barn jeg ikke hadde tillatelse til å observere. Etter dette trinnet satt jeg igjen med totalt sju klipp som jeg valgte å ta med meg videre. I dette trinnet valgte jeg også å vise fram flere av klippene til veileder for diskusjon.

Det tredje trinnet i analysen var å se gjentatte ganger på de utvalgte sekvensene. På dette trinnet noterte jeg begynnende beskrivelser av hvordan de skapte mening i felleskap om det tilgjengelige materialet. Tilslutt satt jeg igjen med 4 klipp hvor det foregikk samspill mellom

barna uten store innblandinger fra voksne, men rundt språkkoffertene. Disse klippene ble transkribert i narrativ form. Jeg valgte å transkribere det verbale til bokmål. Jeg vurderte det slik at det å transkribere til bokmål ikke medførte reduksjon av innholdet for leseren, men at det blir lettere for leseren å tolke det verbale. Ved å transkribere til bokmål, ivaretas også barnas anonymitet, ved at dialekten ikke identifiseres.

Etter transkribering gikk jeg gjennom datamaterialet enda en gang, hvor jeg delte opp i enda mindre sekvenser. Hvordan en sekvens starter og slutter, kan være utfordrende og det er mye som skjer på kort tid. Jeg har latt meg inspirere av Corsaro som definerer starten på en sekvens som «.. the overt attempt(s) to arrive at a shared meaning of what interactants are doing or plan to do» (Corsaro, 1985, s. 23). Et fellestrekk for alle sekvensene er at det er episoder som involverer to eller flere barn som holder på med det tilgjengelige materialet i språkkofferter rundt et bord. Jeg satt da igjen med fem sekvenser. Disse varierer i lengde fra 1.30 minutter til 4.15 minutter.

I det siste trinnet ble de fem transkriberte sekvensene analysert inngående. Jeg identifiserte hvilke semiotiske ressurser barna syntes å skape mening med og leste gjentatte ganger hver sekvens for å danne meg en så god forståelse som mulig hvordan det ble skapt mening. Jeg valgte også å se på videoklippene på nytt i dette trinnet for å se om det jeg hadde transkribert stemte med virkeligheten i videoklippene. Her kom jeg fram til det som beskriver meningsskapingen i fellesskap rundt det tilgjengelige materialet. I denne fasen så jeg fram og tilbake på teorien for å få så gode beskrivelser som mulig. Dette kan knyttes opp mot den hermeneutiske spiral, hvor man vekselvis søker etter helheten og søker etter mening gjennom vekselvis å forstå helheten ut fra delene og delene ut fra helheten, i en stigende spiralbevegelse (Nyeng, 2017, s. 319).

#### Etiske betraktninger

Å forske med barn, stiller noen etiske problemstillinger. Som forsker vil en komme tett innpå barn, og gjennom å være tilstede vil man påvirke barnas livsverden i større eller mindre grad. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi (NESH, 2016) har utarbeidet klare retningslinjer for hvordan forskningsstudier skal gjennomføres på en etisk god måte. Her kommer blant annet både menneskeverdet, personvernet, samtykke og konfidensialitet inn. Som forsker i et masterprosjekt er jeg



underlagt de regler og retningslinjer for forskning som beskrives i disse retningslinjene. Under hensynet til personer ligger blant annet punktet om menneskeverdet, som igjen kan vise til synet på barn, som sier oss noe om hvordan vi forholder oss til informantene (NESH, 2016, s. 12).

Siden jeg valgte video-observasjon som metode og hentet inn samtykke fra foreldrene måtte jeg også innhente godkjenning fra NSD (Norsk senter for forskningsdata), godkjenningen ble gitt den 21.01.2019 (vedlegg 1). NSD har en mal for informert samtykke-skjema som jeg benyttet meg av (vedlegg 2). Det er viktig med anonymisering og samtykke fra foreldre/foresatte, men også fra barna selv.

#### Forskning med barn

De yngste barna har ikke mulighet til å forstå rekkevidden/konsekvensene av sin deltakelse i et forskningsprosjekt. Det er foreldrene som gir sitt samtykke. Et informert samtykke gir noen etiske dilemmaer når det kommer til forskning med barn. Det vil være foreldrene som samtykker på vegne av barna, siden barna er for små til å kunne skjønne helheten i hva det å være bidragsyter i et forskningsprosjekt innebærer. Med min bakgrunn som barnehagelærer, og kjennskap til den aktuelle avdelingen, mener jeg at jeg kan tolke signaler som barna gir om de ønsker å delta eller ikke. Når det kommer til forskning med barn må man også ta hensyn til barnets uttrykk ovenfor forsker og det å bli forsket på. Det er også viktig å se på helheten i barnets uttrykk og ikke bare det verbale. Et eksempel har jeg fra min egen forskning hvor Anton har stått og sett på kameraet over en lengre periode, ansiktsmimikken er alvorlig. Etter en liten stund går han bort til kameraet og forsøker å slå av kameraet. Dette kan tolkes som et tydelig uttrykk for at han ikke ønsket å bli filmet i denne situasjonen, som jeg tok hensyn til ved å ikke filme han i denne situasjonen.

Når det skal forskes på noe som har innvirkning på barnets liv, er det av betydning å la barnets stemme høres. Det er barnet selv som sitter med kunnskap om hva som skjer i deres livsverden. En forsker må derfor se på nytteverdien ved å forske med barn opp mot sårbarheten og faren for skadeomfanget ved å la barnet bli med på forskning (NESH, 2016, s. 20). Siden barna selv verken kan gi sitt samtykke eller trekke seg fra studien ved hjelp av verbalspråket, er det viktig at forskeren ser på andre tegn på om barnet synes dette er greit eller ikke. Også personalet må få mulighet til å gi sitt samtykke, selv om de ikke vil være i fokus under studien. Informert samtykke vil si at man informerer om prosjektets målsetting og

fremgangsmåter, at den er frivillig. Det er også viktig å gi beskjed om at de har mulighet til å trekke seg fra studien, under hele prosessen, uten at de trenger å oppgi grunn (Thagaard, 2018, s. 91) Ved at jeg kjenner til den aktuelle barnegruppa, er det også viktig at jeg er bevisst på det maktforholdet som er mellom meg og barna. Å trekke inn barns perspektiv i forskning byr på både metodiske og etiske utfordringer. Selv om barn har status som aktive deltagere, er det en asymmetri i relasjonen mellom voksne og barn. Å ha en bevissthet rundt denne asymmetrien er viktig. Det handler om å ta barn på alvor. Jeg har allerede en nærhet til barna, og det er derfor av stor betydning at jeg er bevisst mitt etiske ansvar om at forskningen ikke skal ha uheldige konsekvenser for dem som deltar. Det stilles krav til at prosessen er transparent, som vil være med på å gjøre forskningen mest mulig troverdig (Tjora, 2017).

#### Konfidensialitet og anonymitet

Samtykkeskjemaene med underskrift blir oppbevart i en privat mappe hjemme som ingen har tilsyn i, mens video-observasjonene blir oppbevart på en ekstern harddisk uten internettilgang. Viktige begreper innen transkriberingen er aidentifisering og anonymisering som man må tenke på. Jeg har gitt barna fiktive navn, jeg har også valgt å droppe den eksakte alderen til barna i materialet siden dette ikke skal ha noen innvirkning på funnene, da det er aldersgruppen 1-3 år jeg var ute etter. Dette var også et valg tatt på bakgrunn av at jeg har gjort undersøkelsene i egen barnehage, og ved å ikke ta med alder, bevarer jeg anonymiteten til barna. Jeg valgte også å transkribere de verbale ytringene til bokmål for å bevare anonymiteten. Det kan også dukke opp etiske spørsmål når det kommer til det konfidensielle i forskning med barn. Dette skjedde ikke i mine observasjoner, men det kan dukke opp opplysninger som man må vurdere om man skal gå videre med eller ikke. Dermed kommer meldeplikten inn som et etisk hensyn man må ta og som man bør ha tenkt gjennom på forhånd.

#### Studiens kvalitet

Det vil være viktig å vurdere studiens kvalitet og faktorer som benyttes for å vurdere kvaliteten er validitet (gyldighet), relabilitet (pålitelighet) og overførbarhet (generaliserbarhet). Begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet* var opprinnelig knyttet til kvantitativ forskning og får en annen betydning innenfor kvalitative studier. Det har blitt foreslått å bruke andre begreper som kan passe bedre innen kvalitativ forskning som gyldighet framfor validitet, pålitelighet framfor relabilitet, og overførbarhet istedenfor

generaliserbarhet (Postholm, 2010; Tjora, 2017; Thagaard, 2018). Allikevel velger jeg å bruke begrepene *reliabilitet, validitet og overførbarhet* slik som Thagaard gjør i sin bok, som peker på at refleksjoner rundt begrepsinnholdet ikke har løst de utfordringene som møtes når kvalitativ forskning skal vurderes (Thagaard, 2018, s. 23).

#### Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 193). Om det er en sammenheng mellom empiri, analyse og resultater i en undersøkelse (Tjora, 2017, s. 264). Validitet handler om gyldigheten til prosjektet og de tolkningene undersøkelsen fører til (Thagaard, 2018, s. 194). Min kunnskap og nærhet til både barnehagefeltet generelt og til den aktuelle barnehagen, har vært med på å påvirke både valg av tema og analyse. Med en annen erfaringsbakgrunn ville jeg ha hatt et annet blikk inn i barnehagen. Dette kan være både en fordel og en ulempe. Det at jeg kjente til barna fra før, førte til at jeg kunne gjenkjenne noen signaler raskere, enn hva jeg hadde gjort om jeg ikke kjente barna så godt. Samtidig så hadde dette innvirkning på min analyse. Reliabiliteten og validiteten kan også styrkes ved at det er flere forskere på prosjektet og at man sammen går kritisk gjennom analyseprosessen. Jeg har vært alene som forsker på dette prosjektet, men ved å vise noen av mine observasjoner for veileder, fikk jeg et annet blikk på det jeg observerte og hvordan jeg kunne gå videre i analyseprosessen. Jeg har også diskutert både metode, funn og teori med både medstudenter og veileder. Jeg har forsøkt å gi et innblikk i hvordan jeg har foretatt mine observasjoner, valgene som er tatt, hvilke teorier som er benyttet. Dette er knyttet opp mot å gjøre studien så *transparent* som mulig (Tjora, 2017).

#### Overførbarhet

Overførbarhet handler om å se om resultatet kan ha en generell relevans i andre situasjoner, og om det kan gi gjenklang hos lesere med kjennskap til fenomenet (Thagaard, 2018, s. 194). Vil de tolkningene jeg har gjort meg i denne spesifikke oppgaven også kunne gjelde i andre sammenhenger? Min forskning er preget av den konteksten den har foregått i. Jeg har forsøkt å se på barns meningsskaping i fellesskap med et sosiosemiotisk og multimodalt blikk. Med en annen forskers tilnærming og en annen sosial kontekst kunne resultatet ha vært annerledes. I denne oppgaven er det tilgjengelige materiellet språkkoffertene, men jeg mener at dette også kan ha overføringsverdi til andre barnehager og annet tilgjengelig materiell, som klosser, lego, tegning etc. Det er det meningsfulle som skjer i samspillet mellom barna rundt et

tilgjengelig materiell som er av betydning, og hvordan dette kommer til uttrykk ved bruk av semiotiske ressurser.

## 4. Funn

I dette kapittelet vil jeg presentere de kategoriene som trådte fram gjennom analyseprosessens siste trinn, som beskrevet i det foregående kapitlet. Disse kategoriene er som følger:

- Barna skaper mening ved å forhandle med materiellet
- Barna skaper mening ved å utforske materiellet
- Barna skaper mening ved å dele en morsom opplevelse rundt materiellet

Vi møter 6 ett og toåringer i sekvensene som er tilknyttet funnene mine. Barna vi møter i de ulike observasjonene er: Anton, Silje, Sivert, Lone, Aksel og Nils.

Kategoriene vil bli presentert ved hjelp av utdrag fra transkripsjonene, som jeg har valgt å kalle sekvenser. Det er tre kategorier hvor barn ser ut til å skape mening i fellesskap ved hjelp av semiotiske ressurser, som har blitt synlig for meg i analysearbeidet med materialet og fem sekvenser som er med på å belyse disse kategoriene. Noen av kategoriene kan gå over i hverandre, og man kan se momenter som tilsier at sekvensen kunne ha blitt plassert i en av de andre kategoriene. Jeg har valgt å presentere funnene som løpende tekst, for å få fram en mer helhet i funnene, og for at det hadde blitt mer tidkrevende å sette de opp i tabellform som var et annet alternativ jeg så på. Målet i den løpende teksten er at den som leser observasjonene skal oppleve det som om han/hun er tilstede i situasjonen. Det innebærer å gjengi situasjonen slik jeg opplevde den så nøyaktig som mulig.

Før jeg presenterer mine funn, ønsker jeg å repetere problemstillingen min:

### **Hvordan skaper ett-toåringer mening i fellesskap om et tilgjengelig materiell ved bruk av semiotiske ressurser?**

Barna skaper mening ved å forhandle med materiellet

Denne kategorien beskriver sekvenser jeg ser i materialet, hvordan barna synes å forhandle om og med materiellet, altså de figurene og bøkene som hører til i språkkoffertene. Sentrale semiotiske ressurser i slike sekvenser er at barna for eksempel skyver en bok eller en figur mot en annen, kombinert med at de ser mot den andre. Det kan også være kroppslig plassering og blikk, uten verbal kommunikasjon. Denne kategorien er for det første knyttet til en sekvens

der barna forhandler om hvem som skal ha materiellet og for det andre til en sekvens der de synes å forhandle om det å være sammen om materiellet.

Sekvens 1 Lone og Aksel forhandler om hvem som skal ha materiellet

I det første eksempelet kommer Lone bort, ser på meg og sier «Gruffalo» mens hun ser mot hylla der språkkoffertene ligger. Jeg henter fram kofferten, plasserer den på bordet inne på avdelingen og åpner den. Lone klatrer opp på tripp-trapp stolen ved det store bordet.

Kofferten består av to små og en større og tykkere bok med eventyret, samt figurene som er med i eventyret; musen, reven, ugle, slangen, Gruffalo (tre eksemplarer, en litt større enn de to andre) og Gruffalobarnet som hører til oppfølgingseventyret (Lille Gruffalo). Aksel kommer også bort og begynner å klatre opp på stolen. Jeg tolker dette som uttrykk for at han også vil sitte ved bordet og hjelpe ham på plass. På den andre siden av bordet sitter Ronja og ser i en bok som ikke hører til språkkofferten. Hun inngår ikke i meningsskapingen om materiellet, og sitter utenfor kameravinkelen, men er deltakende ved at barna innimellom retter blikket sitt mot henne.

*Lone tar ut figurene fra kofferten og trekker til seg Gruffalo og musen og holder de tett inntil kroppen. Hun ser mot kameraet en stund, før hun fortsetter å ta ut bøkene. Hun har fortsatt Gruffalo og musa tett inntil kroppen. Aksel sitter og blar i en av bøkene sier «mouse», før han blar videre. Lone legger både Gruffalo og musa sammen med det andre materialet, i det hun sier «alle sitte her». Hun vender blikket mot kofferten igjen og tar ut det siste innholdet som er den siste boka. I det Lone lukker kofferten og sier «sånn», vender Aksel blikket mot Lone, skyver boka på gulvet, før han trekker til seg en av de andre Gruffalo-bøkene mens han sier «Mouse». Han gjentar ordet «Mouse» mens han peker på illustrasjonen av en mus i boka. Lone ser på Aksel. «Nei», sier hun og griper tak i den samme boka som Aksel holder, får tak i den og trekker den mot seg, mens hun ser ned på den. Aksel ser på figurene og tar to Gruffalo-figurer, en i hver hånd. Han trekker figurene inn mot kroppen. Lone strekker ut venstre hånd mot de samme figurene. «ææhhh ææhhh», sier hun. Aksel smiler, vender seg mot Lone og ser mot henne. Aksel tar nå den store Gruffalo-figuren og rekker den mot Lone. Hun har i mellomtiden rettet blikket mot bøylen som hører til stolen, og har derfor blikket vendt den andre veien, bort fra Aksel, som smiler og slipper Gruffalo ned igjen på bordet. Men isteden for å bli liggende, faller figuren ned*

*på gulvet. I det den lander, snur Lone seg. Både hun og Aksel ser ned på gulvet der Gruffalo ligger, og deretter mot de andre gjenstandene på bordet. Aksel tar så en av de små Gruffalo-figurene og gir den til Lone. «Den er min», sier hun mens hun tar tak i figuren. Aksel smiler og ser mot Lone og figuren. Han retter opp kroppen mot stolryggen og tar så tak i uglen og kaster den mot Lone uten å se i hennes retning. Han tar deretter tak i den ene boka, ser på den og skyver den deretter mot Lone. Han tar en ny bok og skyver også denne mot Lone. Lone løfter opp uglefiguren i været, mens hun sier «ugle». Hun ser på, sperrer opp øynene og sier «uhuu uhuu», mens hun fortsetter å holde den i været. «uhuu, uhuu», sier Aksel lavt (knappt hørbart), mens han ser på ugla. Lone legger fra seg ugla ser mot Ronja som sitter med en annen bok, og snakker med en voksen.*

Meningsskapingen som foregår her, kan forstås som en forhandling om hvem som skal ha materiellet som ligger oppe på bordet. Materiellet gis betydning som noe de kan «eie» eller ha krav på. Meningsskapingen foregår verbalt i form av ord og lyder, med blick og kroppslig bevegelse, altså semiotiske ressurser. Forhandlingen kan sies å starte idet Lone ser på Aksel, som sitter med en bildebok og benevner det han ser («mouse»). Lones «nei» og det at hun griper etter den samme boka kan forstås som semiotiske ressurser hun bruker for å forhandle om retten til å ha dette materiellet. Aksel gir tilsynelatende slipp på boka, og tar i stedet to av figurene. Ved å trekke dem inntil kroppen, viser han at han vil ha dem. Lones ytring «Ææhhh ææhhh» kombinert med at hun strekker hånden mot figurene, kan forstås som uttrykk for at det vil hun også. At Aksel like etterpå rekker den lille Gruffalo-figuren mot henne, og at Lone tar imot og sier «Den er min», underbygger tolkningen. Aksels påfølgende smil kan forstås som uttrykk for at han er fornøyd med at Lone tar imot figuren. Når Aksel kaster uglefiguren mot henne, virker det ikke som at han legger like mye i det, her bruker han ikke blikket og heller ikke kroppsspråket slik som han gjorde da han forsøkte å gi henne Gruffalobamsene. Det er færre semiotiske ressurser i bruk her enn da han ville gi henne Gruffalobamsen. Når han deretter går i gang med å skyve bøker mot Lone, kan det ses som hans måte å fortsette forhandlingen på, ved å så å si teste ut om kanskje dette også er ting Lone kan være interessert i. Lone virker imidlertid å være mer opptatt av uglefiguren enn bøkene som Aksel skyver mot henne. Aksel slutter med å skyve bøkene mot henne og sier et forsiktig «uhuu- uhuu», noe jeg tolker som et forsøk på å opprettholde samspillet. Dette blir ikke besvart av Lone og samspillssekvensen er over.

Sekvens 2 Silje og Sivert forhandler om å være sammen om materiellet

Den neste sekvensen er tatt fra en av prøvefilmingene, hvor jeg prøvde ut det å holde et håndholdt kamera. Jeg sitter inntil veggen med blikket rettet mot det runde bordet i barnehøyde inne på avdelingen. På bordet ligger både språkkofferten med Gruffalo-eventyret og kofferten med Bukkene Bruse-eventyret, det samme er to pappesker, som er planlagt til å bli hus til Gruffalo-figurene, men som ikke er kommet opp på veggen enda. Barna har allikevel fått tatt de i bruk ved at de ligger tilgjengelige ved bordet. Rundt bordet og like i nærheten av bordet, står det flere barn som leker med ulikt tilgjengelig materiell fra språkkoffertene. Blant dem har vi Sivert og Silje.

*Silje står ved bordet og synger Bukkene brusesangen, i hendene har hun Bukkene Bruseboka, og en bukk. Bukken ligger inni boka. Anton som har holdt Gruffaloboka og trollfiguren fra Bukkene Bruse, mister trollet på gulvet. Han forsøker å få Lone, som bærer rundt på en av pappeskene, til å ta opp trollet, men får ikke den responsen han ønsker. Han vender derfor blikket mot meg og kameraet. Han kommer bort og begynner å se inn i kameraet, og benevner for meg hvem vi ser (Silje og Sivert). I mellomtiden har Silje lagt fra seg Bukkene Bruse-boka, og tatt Gruffaloboka og en Gruffalobamse. Sivert har gått litt rundt omkring med den store bukken, nå ser han seg litt rundt. Han plukker opp Bukkene Bruse-boka og den minste bukken. Han ser seg litt rundt før han dytter en stol nærmere bordet, og setter seg på den. Silje retter blikket mot Sivert og går mot han, hun har med seg Gruffalo-boka, men legger fra seg Gruffalobamsen. Hun setter seg på knær ved siden av Sivert, mens hun ser på han. Boka legger hun fra seg på gulvet. Sivert ser på Silje, og gjør gå-bevegelser med bukken i retning Silje. (Kan virke som tripp trapp bevegelser). Silje retter seg litt mer opp i ryggen, men sitter fortsatt på knær ved bordet. Etter en liten stund tar hun tak i bordkanten slik at hun kommer seg nærmere både Sivert og bordet, mens hun ser på bukken Sivert har i hånda. Når hun har kommet seg nærmere flytter Sivert bukken enda nærmere Silje, den er nå tett inntil den ene hånden hennes. Silje legger hånden sin på bukken som Sivert holder i hånden Hun gjør strykebevegelser på den. Sivert ser på Silje og bevegelsene hennes, uten å si noe eller gjøre tegn til noen bevegelser. Sivert lar bukken være i nærheten av Silje en stund før han trekker til seg bukken i en rolig bevegelse, mens han fortsetter å se i boka. Han tar bukken mot boka, blar om mens han synger «mellom bukken Bruse». Mens han synger ser han på Silje. Silje ser fra bukken, til boka og videre opp på Sivert. Hun reiser seg nå helt opp, mens hun ser*



*på boka, og går enda litt nærmere Sivert. Sivert fortsetter å synge videre på Bukkene Bruse-sangen, mens Silje står på samme plass og følger med. Sivert blar i bildeboka mens han fortsetter å synge. Hver gang han blar om en side, vender han blikket mot Silje. Opptaket blir avbrutt av et annet barn som slår av kameraet.*

Meningsskapingen som foregår her, kan sees på som forhandling om å få være sammen om materiellet. Det foregår ved blikk, gester og kroppslig bevegelse, som er semiotiske ressurser. Det er få verbale ytringer i sekvensen, det meste av samspillet er nonverbalt. Forhandlingene kan sies å starte i det Silje retter oppmerksomheten mot Sivert, og setter seg ved siden av han på gulvet. Silje sin tilnærming i sekvensen er ved bruk av semiotiske ressurser som blikk og kroppslige plasseringer. Når hun setter seg ned, setter hun seg på knær litt ut fra bordet. Det er en stol ved siden av som hun ikke benytter seg av. Jeg tolker dette som at hun vil være enda nærmere det som skjer, enn det hun ville ha vært om hun satte seg på stolen. Sivert sin bruk av bukken kan sies å være en semiotisk ressurs som brukes for å invitere Silje inn i leken. Han beveger bukken mot Silje, mens han veksler på å se på bukken og på Silje. Jeg tolker blikket som går fra bukken og Silje til å forsterke invitasjonen, sammen med de bevegelsene han gjør med bukken. Silje svarer ved å ta tak i bordkanten for å komme nærmere bordet, og å rette seg mer opp. Hun legger også hånda på bukken en liten stund, og gjør strykebevegelser som om hun vil klappe bukken. Sivert ser på hva Silje gjør uten å si noe. Når Sivert trekker til seg bukken igjen, opplever jeg at den rolige bevegelsen han gjør, er et tegn på at han synes det var greit at Silje la hånda på bukken, men at han ønsker å gå videre i boka han holder på med. Dette tolker jeg uti fra at Silje får lov til å stryke bukken flere ganger, før han trekker til seg bukken. Jeg tolker det slik at han inviterer Silje til å se sammen med han. Denne tolkningen underbygges ved at han ser på Silje når han begynner å bla i boka igjen. Silje sitt svar her blir å reise seg helt opp, og stille seg enda litt nærmere Sivert for å se i boka sammen med han. Det kan se ut til at det å være sammen er det som skjer i samspillet mellom Silje og Sivert, og at dette stort sett skjer uten verbalspråk. Blikkene de sender til hverandre er vennlige, og jeg tolker det slik at Sivert bekrefter at det er greit at Silje står der og ser på. Selv om Sivert virker opptatt med fortellingen i boka, vender han blikket mot Silje innimellom. Blikkene dem i mellom tolker jeg som en måte Silje og Sivert bekrefter deres relasjon i denne sekvensen. Det at Sivert bruker bukken tolker jeg som en forsterker for at han synes det er greit at Silje er tilstede. De har fokus på hverandre og samt en felles oppmerksomhet rundt boka og bukken. Sivert fortsetter å synge og for hver gang han blar i bildeboka, ser han på Silje. Jeg tolker

dette som at Sivert synger og dramatiserer eventyret for Silje som en invitasjon til et samspill dem i mellom.

Barna skaper mening ved å utforske materiellet

I denne kategorien presenterer jeg en sekvens fra datamaterialet mitt hvor barna ser ut til å utforske materiellet sammen. Sentrale semiotiske ressurser i denne kategorien er blant annet blick mot hverandre og kroppslige bevegelser. Barna vi møter i denne sekvensen er Anton, Sivert og Nils.

Sekvens 3 Anton, Sivert og Nils utforsker materiellet

Anton kommer bort til meg og sier «Bukkene Bruse», og peker på språkkofferten med Bukkene Bruse-eventyret i. Sivert og Nils sier «Jeg, å!» i kor. Jeg tar ned kofferten fra hylla, og tar den med på kjøkkenet og plasserer den på det store bordet. Jeg setter opp videokameraet og filmer, mens barna setter seg på tripp-trapp stolene. I denne sekvensen er jeg mer tilstede enn i de andre sekvensene ved at jeg sitter ved siden av Sivert, men jeg forsøker å ikke påvirke det samspillet som skjer mellom Sivert, Nils og Anton. Dette gjør jeg ved å være forsiktig med mine ytringer, men svarer når noen henvender seg direkte til meg for å ikke være avvisende. De tre guttene har fordelt bukkene seg imellom, og sitter med hver sin bøyle fra tripp-trapp-stolen foran seg, som blir brukt som en bru. Dette er noe et barn tok initiativ til tidligere, og som barna har tatt med seg videre inn i leken de gangene de leker med Bukkene Brusefigurene. Jeg sitter ved siden av Sivert og blar i Bukkene Bruse-boka sammen med han.

*Nils, Sivert og Anton holder hver sin bukk i hånda. Nils og Anton leder bukkene over bøylene som er blitt til en bru. Trollet ligger under bøylene til Nils. Nils reiser seg opp og ser mot boka som jeg og Sivert ser i, før han snur seg mot Anton, tar tak i trollet og sier «der vær så god». Anton tar tak i trollet og legger den under den bøylene han har. Han begynner å synge «Lille Bukken Bruse», og gjør store bevegelser med bukken over brua. Nils ser på han og synger sammen med han. Sivert peker på gresset i boka og ser på meg. Jeg spør om han vil at jeg skal hente gress til bukkene og Sivert nikker. Jeg henter tre biter med kunstig gress som vi har inne på avdelingen, og deler de ut. Sivert tar bukken mot gresset og sier «Nam nam». Han fortsetter med å lage smattelyder mens han fører bukken mot gresset. Anton gjør det samme, med enda*

*større bevegelser enn Sivert, blikket er alvorlig. «lille bukkene spiser», sier Nils, mens han ser mot Monica og Sivert. «Den spiser», sier han videre. Jeg bekrefter ved å si «Den spiser gress». Alle tre smatter og beveger blikkene ned mot gresset. Sivert tar bukken tilbake og sier «Nå er den sulten». Han beveger bukken over «brua» og mot gresset. Anton ser på Sivert, og gjør de samme bevegelsene. «Nå, nå vil den ikke», sier Sivert. «Nå må den dekke for», fortsetter han, mens han ruller gresset rundt bukken. Nils har sett på hva Sivert gjør, og gjør nå det samme. «Babyen», sier Sivert, mens han tar opp bukkene som er innrullet i gresset. Han begynner å vugge den fram og tilbake. Nils ser på Anton, og kommer borti bøylene slik at den faller på gulvet. «Æhh æhh», sier han, mens han ser på meg og peker på bøylene som falt ned. Jeg plukker opp bøylene. «Nå er den baby», sier Sivert i det han holder den tett inntil seg i armkroken. Nils sier «den ligger og sover». Jeg spør: «Ligger den og sover?». Nils svarer bekræftende «Ja, ligger og sover». «Kitte kitte kitt», sier Nils, mens han lager kilebevegelser på bukken, hendene hans er så vidt borti bukken. Ansiktet hans er muntert og han smiler. Sivert gjør det samme, men uten ord.*

*Anton begynner også å rulle gresset rundt bukken, han virker dypt konsentrert og har et alvorlig blikk. «Se! Rumpa». Kommer det fra Nils. «Rumpa», ler han, mens han ser på meg og Sivert. «Rumpa, ja», svarer jeg. Nils peker på rumpa. «der er rumpa ja», sier jeg. Anton fortsetter å rulle sammen gresset, men har tatt ut bukken, han sier «der er baby» og tar gresset opp mot armkroken sin slik Sivert gjorde litt tidligere. Nils pakker opp gresset igjen, og sier «spiser». «nå under brua», sier han mens han fører bukken over «brua» igjen. «Tripp trapp», sier Nils, før han hylar. Han løfter deretter opp gresset, og strekker det over hodet sitt. Anton fortsetter å brette gresset på ulike måter. Sivert slipper gresset og bukken ned på bordet, slik at bukken blir «pakket opp», mens han utbryter «Whæhh». Anton ser på Sivert, før han lager den samme lyden mens han reiser seg litt mer opp på stolen. Han ser fra Sivert til Nils. Nå lager alle tre den samme lyden i kor. Nils legger ansiktet ned mot gresset, og Sivert gjør det samme. Nils stikker ut tunga si og lager «tullelyder», Sivert og Anton gjør det samme. «Stanget trollet», sier Nils og vender blikket mot meg.*

Den meningsskapingen som skjer her kan ses som å utforske materiellets muligheter og på denne måten bli kjent med dets muligheter og begrensninger. De har plukket ut deler fra de tre Bukkene Bruse som de utforsker og dramatiserer først. Sammen utforsker de mulighetene

som ligger i materiellet. De inspireres av hverandres lyder og bevegelser. Når en begynner å lage smattelyder, gjentar de andre lyder som ligner. De veksler mellom blikk på hverandre og ned i gresset. De er sammen om opplevelsen. Anton bruker også tydeligere kroppslige bevegelser når han gjør det samme som de andre.

Sivert bruker verbalspråket for å forsterke handlingene sine i denne sekvensen. Først driver Sivert på med bevegelser og lyder, som å gå over brua og si «Nam nam» mens han fører ansiktet til bukken ned i gresset. Dette kan tyde på at han dramatiserer Bukkene Bruse eventyret mens han blar i boka. Nils prøver å få kontakt ved å si «Den lille bukken spiser», mens blikkene han retter mot Sivert og Monica forsterker dette. Han må gjenta «Den spiser» før det virker som han får respons på sitt verbale forsøk på å oppnå kontakt. At han ser på Sivert og Monica er med på å underbygge min tolkning om at han ønsker å oppnå kontakt. I det Sivert sier «*Nå må den dekke for*» bringer han noe nytt inn i utforskingen. I det han sier dette, begynner han også å utforske gresset sine muligheter, ved å forsøke å brette det rundt bukken. Ved at Nils gjør tilnærmet det samme som Sivert, kan det virke som at de utforsker sammen. Han bretter gresset rundt bukken, slik som Sivert noe jeg tolker som en bekreftelse på at han er med på fortellingen til hans. Sivert bruker verbalspråk som en semiotisk ressurs ved at han sier «babyen», samtidig så forsterkes det ved at han løfter bukken opp sammen med gresset og vugger den fram og tilbake, slik som gjerne gjøres med små babyer. Han sier også «nå er den baby», noe som bekrefter at nå er den ikke bukk lengre, men en baby. Nils bringer et nytt element i utforskingen når han sier «den ligger og sover». De utforsker sammen med lyder, verbale uttrykk og bevegelser.

Selv om Sivert og Nils er de som er mest aktive med det verbale språket, er fortsatt Anton med i samspillet med de to andre. Blikket hans vandrer ofte mellom Nils og Sivert, og han fanger opp det de to andre gjør, og gjør omtrent det samme. Når han etter å ha rullet gresset rundt bukken en stund, sier «nå er den baby», viser meg at han hørt hva Sivert har sagt, og bekrefter at han er med på den nye fortellingen de har skapt og deres utforsking rundt materiellet. Når Nils pakker opp gresset igjen og sier «spiser» tolker jeg det slik at han er tilbake til Bukkene Bruse-eventyret igjen, noe han bekrefter ved at han fører Bukken over brua og sier «tripp-trapp».

Barna skaper mening ved å dele en morsom opplevelse med materiellet

Denne kategorien beskriver meningsskaping der barna deler en morsom opplevelse med materiellet. I denne kategorien viser jeg til to sekvenser hvor barna bruker materiellet til å dele en morsom opplevelse og til humor i barnehagehverdagen. Den første sekvensen bygger på den forrige sekvensen hvor de utforsker objektene muligheter og her møter vi igjen Anton, Nils og Sivert. De sitter fortsatt ved det store bordet på kjøkkenet på tripp-trapp stoler. Noe av materiellet har falt på gulvet tidligere (trollet, gresset og en bøyle), og blitt tatt opp av en voksen. I den andre sekvensen under dette temaet møter vi Anton og Nils som holder på med bukkene bruse eventyret.

Sekvens 4 Nils, Sivert og Anton deler en morsom opplevelse

*Nils «pakker» bukken inn i gresset, og setter den på høykant. Han beveger den opp og ned i bordet, og sier «dunk». Han fortsetter å bevege den opp og ned i bordet, mens han ler. Sivert ser på Nils, peker på gresset og bukken og begynner å le han også. Begge to ler og ser på hverandre. Bøylene til Anton sklir ned på gulvet. Nils ler, mens han ser ned på gulvet hvor bøylene ligger. Sivert ser på Nils mens han skyver sin bøyle ned slik at også den faller på gulvet.. Nils ler igjen og ser tilbake på Sivert, før han også skyver bøylene sin på gulvet.. De ser på hverandre og ler. Både Nils og Sivert smiler. Sivert kaster gresset ned på gulvet, forsøker å ta tak i Nils sitt gress. Nils trekker gresset til seg, før han kaster det på gulvet. Nils kaster bukken på gulvet. Både Nils og Sivert ler, mens de ser på tingene som ligger på gulvet Sivert skyver boka på gulvet, mens Anton kaster både gresset og bukken på gulvet. Han lener seg mot trollet før også den blir kastet ned. Alle de tre guttene ser på hverandre og ler, det er gledeshyl og smil om hverandre. Nils begynner å bevege seg på stolen, stopper opp, ser på Anton og sier «Gå ned?». Alle tre guttene går ned fra stolene sine og forsvinner ut av kameravinkelen. Her fortsetter de å le og «tulle» sammen ved å falle på gulvet, lage grimaser, og løpe rundt en liten stund. Når en voksen spør om de var ferdige, svarer de ja og stopper opp. Nils begynner å ta opp tingene fra gulvet, og legger de tilbake på bordet.*

Den meningsskapingen som foregår her, kan forstås som at de bruker det tilgjengelige materiellet til å forsterke en morsom situasjon. De skaper mening om materiellet som noe de kan ha det morsomt med. Den foregår ved bruk av semiotiske ressurser som latter, smil,

ansiktsuttrykk, blick og kroppslig bevegelse. Jeg tolker det slik at det hele starter i det bøylene til Anton faller ned på gulvet, noe Nils fanger opp når han begynner å le. Han viser med hele seg i kroppslige uttrykk, at han synes at det var morsomt at bøylene falt på gulvet, og det underbygges ved at han ler mens han ser på gulvet der bøylene ligger. Sivert følger opp dette ved å skyve sin bøyle på gulvet, hele tiden mens blikket hans er vendt mot Nils. Dette tolker jeg som at dette er noe han gjør for å se om Nils fortsatt synes dette er morsomt. Nils bekrefter at han synes at det er morsomt ved å le på nytt, og forsterker dette ved å se tilbake på Sivert, og at han skyver sin egen bøyle på gulvet. De har et felles oppmerksomhetsfokus rundt det morsomme som skjer når objektene faller på gulvet. Ansiktene lyser opp, de har smil rundt munnen og det ser ut som at øynene glitrer. Blikkene mellom guttene støtter opp under dette. Både Nils og Sivert flirer og smiler mot hverandre. Dette tolker jeg som at de nå tuller med materiellet, noe som blir framhevet ved at Sivert kaster gresset ned på gulvet. Når Sivert forsøker å ta tak i gresset til Nils, og Nils svarer ved å trekke til seg gresset, tolker jeg som et signal om at Nils selv vil bidra i leken. Dette bekreftes like etterpå ved at han kaster gresset på gulvet, og deretter bukken. De retter nå et felles fokus på det de har kastet på gulvet og ler sammen. De ser på hverandre og deretter på gulvet.

Det kan virke som at det tar en stund før Anton skjønner hva som foregår, og han har noen blick fram og tilbake til de andre guttene, før han også får et smil rundt munnen. At Anton blir med på det som skjer kommer til uttrykk når han velger å kaste både gresset og bukkene på gulvet. Dette tolker jeg som at også han har lyst til å bidra til den morsomme opplevelsen. Han lener seg deretter etter trollet før han også kaster trollet ned på gulvet. Nå ligger alt materiellet på gulvet. At de har det morsomt kan sees ut fra smilene og latteren som de har mens de ser på hverandre. At Nils snur seg mot Anton og spør «Gå ned?» kan ses på som et tegn på at han ønsker å forlate bordet. Dette blir tatt godt i mot av alle tre, ved at alle går ned fra stolene sine. Meningsskapingen om den morsomme opplevelsen får et etterspill ved at de løper fram og tilbake, denne gangen uten materiellet. Det kan virke som at de fortsetter i samme modus, ved at de liksom faller på gulvet mens de ler. Aktiviteten stopper opp når en voksen spør om de er ferdige med koffertene, noe de bekrefter og går mot døra til avdelingen.

Sekvens 5 Nils og Anton deler en morsom opplevelse

Denne sekvensen handler også om Nils og Anton som sitter på kjøkkenet med Bukkene Bruse-eventyret. De sitter slik når jeg kommer for å observere denne dagen, så jeg har ikke fått med meg hvem sitt initiativ det var å ta fram eventyret. I følge personalet har de sittet slik i ca. 5 minutter, før jeg kommer og tar fram kameraet. Det virker ikke som at de bryr seg om at jeg tar fram kameraet, kanskje er de så inne i leken at de ikke får det med seg.

*Nils og Anton sitter rundt bordet på kjøkkenet og har hver sin Bukkene Brusefigur og en bøyle som brukes som bru. De synger første linja på bukkene bruse-sangen (lille bukken bruse, trampet over trolle bru), i det de beveger bukkene fram og tilbake over brua. Nils har den lille bukken, mens Anton har den største. De beveger bukkene høyt i luften, Nils smiler, mens Anton ser mer alvorlig ut, der han synger og beveger bukkene. «bæ bæ lille lam», kommer det fra Nils, etterpå ler han og ser på Nils. Anton virker dypt konsentrert i bukken sin. Plutselig snur de seg i mot hverandre, ser på hverandre mens de beveger bukkene mot hverandre og begge sier «Stang! Stang!». Først snur Anton seg litt andre veien og sier «Au!», men så snur han seg mot Nils igjen. De begynner igjen å bevege bukkene mot hverandre, og gjentar «Stang! Stang!». De ler og smiler til hverandre. De fortsetter med stangingen til Bukken Anton holdt faller i gulvet. Anton sier «den store bukken», og peker på gulvet, han ser alvorlig ut. «Monica plukke opp», sier han videre, mens han ser på meg. Jeg plukker opp bukken, i tillegg til trollet og gresset som også har falt på gulvet. En voksen kommer bort i gangen, noe både Nils og Anton får med seg. «Kommer Nadia, Nadia kommer», sier Anton. Han lener seg mot Nils, og gjentar «Nadia kommer». Nils ser på Anton og lener seg mot han og gaper. «Ahhh» sier han, og ler. Anton svarer med å lage kysselyder med munnen. Nils gjør det samme tilbake. Begge to ler, før de fortsetter stangekampen mellom de to bukkene. Begge bruker store bevegelser med overkroppen og armene. Anton ligger nesten over bordet, og strekker seg så lang han er i bevegelsene. Bukkene flyr nesten i luften over hodet på begge to før de treffer hverandre med hornene. «Stang stang», sier begge to i kor. Så begynner Nils å vifte med bukken i luften mens han ler, Anton gjør det samme. I det Anton lener seg tilbake i stolen, ramler bøylene på gulvet. Nils ler høyt, mens Anton utbryter i et stort «OI! Mista den».*

Også denne sekvensen kan sees på som meningsskaping sammen rundt en morsom opplevelse rundt et tilgjengelig materiell. I denne sekvensen er blant annet smil, latter og kroppslige bevegelser semiotiske ressurser som brukes i meningsskapingen. Nils og Anton virker begge opptatte med å synge bukkene bruse-sangen, og bruker kroppslig bevegelse både med å bevege sine egne kropper og bukkene fram og tilbake over brua. I det Nils synger «bæ, bæ lille lam», begynner han å le og vender blikket mot Anton, etter det jeg tolker som en reaksjon på hans sang. Så skjer det som starter samspillsekvensen. De begynner å ha en kamp med bukkene i luften. Smilene og latteren til begge viser at dette er noe de synes er morsomt. Ansiktsuttrykkene deres er med å forsterke dette. Det er smil rundt munnen deres, blikkene er glitrende, de ser glade ut. Samtidig så vises det på hele kroppen deres at det er noe morsomt som foregår. De beveger seg litt opp og ned fra stolene, skuldrene går litt opp og ned på kroppen deres, de har en bevegelse i hele kroppen. De forsterker handlingene ved å bruke verbalspråket i «stang stang». Selv om det kan virke som at de blir forstyrret av at Nadia kommer, fortsetter den lystige tonen, noe som kan vises i det Anton lener seg mot Nils for å si at Nadia kommer, hvor Nils svarer med å gape høyt og lage «Ahhh-lyd». Anton svarer med å lage kysselyder og trutmunn mot han. At begge synes dette er morsomt kommer til uttrykk ved at de begge ler og smiler. Denne gesten får svar ved at Anton gjør lignende lyder og bevegelser, før de igjen går tilbake til den «stangekampen» de har pågående med bukkene. Sekvensen avsluttes når bøylene til Anton lander på gulvet, og Anton ikke besvarer Nils sin latter for at bøylene faller ned.



## 5. Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene fra det forrige kapittelet opp mot de teoretiske perspektivene fra teorikapittelet. Kapittelet har fått samme inndeling som forrige kapittel med de tre kategorier fra funndelen, før jeg avslutter med en felles drøfting.

Barn skaper mening ved å forhandle med materiellet

Sekvens 1 og 2 kan sees på som barns ulike måter å forhandle på. Barna har ulike strategier i sine forhandlinger og Alvestad (2010) har i sin doktorgradsavhandling sett på tre måter barns forhandling i leken foregår. Den første sekvensen kan vises til det Alvestad kaller for forhandling om materiellet. Å forhandle om tingene i barnehagen kan sees på som noe som er vanlig i barnehagehverdagen. Noen av forhandlingene kan være om hvem som skal «eie» materiellet, slik som sekvensen min med Lone og Aksel viser. Hvem det er som skal «eie» materiellet kan skape konflikter, noe den nevnte sekvensen viser. Begrepet konflikter er gjerne negativt ladet, men ved å bruke begrepet forhandlinger rundt materiellet kan man få et annet perspektiv på det som skjer. Alvestad (2010) skiller mellom forhandlinger om små og store leketing. Han viser til at forhandlingene gjerne er annerledes rundt de små leketingene enn ved de større. Når det kommer til de små leketingene er gjerne et av trekkene at begge parter gjør krav på de samme leketingene (2010, s. 118). Både Lone og Aksel gjør krav på de samme tingene i denne sekvensen, også når det er flere av den samme tingen, slik som de to små Gruffalobamsene. Aksel viser tydelig at han vil ha bamsene, når han trekker de godt inntil kroppen sin. Barn kan få eierforhold til de lekene som er i barnehagen, og det kan dermed oppstå konflikter. Lone uttrykker seg ved høye lyder og enkle verbale ytringer for å påpeke at hun gjerne ønsker å ha Gruffalobamsene. Tingene spiller en viktig rolle i barnehagehverdagen, de kan både skape et fellesskap og de kan skape avstand (Nome, 2017). I forhandlingene bruker barna ulike semiotiske ressurser. De skyver materiellet seg i mellom, de bruker lyder, gester, blikk og verbalspråket sitt. Hvordan barn forholder seg til det materiellet kan også si noe om eierforholdet barna har til objektene. Som den første sekvensen min viser, så bruker Aksel flere semiotiske ressurser når han forsøker å gi Lone den store Gruffalobamsen enn når han forsøker å gi henne noe av de andre objektene. Han rekker bamsen mot henne, samtidig som han smiler, noe som kan ses som en semiotisk ressurs som underbygger det at Aksel har et ønske om å gi Lone denne, og at han mener noe med det. Lone har et spesielt forhold til Gruffalo, og er den som ofte spør om vi skal finne fram kofferten eller lytte til eventyret på lydbok. Dette kan være noe Aksel allerede har fått med

seg, og bruker som strategi når han forhandler om materiellet. Det kan være at Aksel har fått med seg interessen Lone har for Gruffalo. Aksel bruker ikke like mange semiotiske ressurser når han forhandler om bøkene litt senere i sekvensen, og det kan se ut som at bøkene og Aksel sitt forsøk på å gi Lone bøkene, ikke vekker Lone sin interesse. Dette er et eksempel på interesse som Kress (1997) trekker fram i barns meningsskapning. I denne delen av sekvensen vekkes ikke Lone sin interesse, kanskje var hun dypt konsentrert i sin egen utforsking av ugla. Jeg tolker det slik at det ikke skjer noen meningsskapning mellom Lone og Aksel i denne delen av sekvensen.

Den andre sekvensen min ser jeg opp mot det Alvestad kaller for forhandlinger om relasjoner (2010). Som både Corsaro (2003) og Alvestad (2010) hevder når de beskriver de ulike strategiene som brukes i forhandlinger så kan de skje uten bruk av ord. Det er det jeg tolker at skjer i sekvensen mellom Sivert og Silje. Det er de kroppslige handlingene som står i fokus i forhandlingen. Gestene Sivert bruker ved å henvende seg med bukken mot Silje kan tolkes som en inngangsport til relasjonen. De har et felles oppmerksomhetsfokus rundt boka og bukken som Sivert holder. Dette felles oppmerksomhetsfokuset, og de blikkene de sender hverandre innimellom bekrefter den relasjonen de inngår i. De deler blick som jeg tolker som at det er greit at Silje står i nærheten av Sivert. Jeg tolker det slik at den meningen som skapes mellom Sivert og Silje er det å være sammen. Dette trekkes også fram som viktige trekk rundt meningsskapning rundt materiellet (Hopperstad, 2013a, 2013b, Hopperstad, Semundseth, & Lorentzen, 2009). Corsaro (2003) peker på at barn sjeldent sier direkte at de vil bli med i leken, men heller bruker andre strategier. Silje sin måte å tune seg inn på Sivert på, kan sies å være en form for strategi for å få bli med i leken. Hun har plassert seg nært den aktiviteten Sivert holder på med. Det Silje gjør kan sees på det Corsaro (2003) beskriver som *nonverbal entry*. Fra et multimodalt perspektiv kan det ses som en nonverbal semiotisk ressurs som kan knyttes opp mot det Cope & Kalantzis (2009) trekker fram som gestisk representasjon, hvor gester, blick og mimikk trekkes fram som semiotiske ressurser. Hun bruker ikke det verbale språket sitt for å få innpass i leken, men bruker andre semiotiske ressurser som kroppsplassering, blick og berøring. Selv om det ikke foregår store verbale ytringer deler de et felles «vi» (Greve, 2009). De deler et felles fokus, en felles opplevelse og interesse rundt Bukkene Bruse-eventyret.

Barns meningsskapning i de to sekvensene handler altså om hvordan barna bruker materiellet i sine forhandlinger. Den første sekvensen kan knyttes til materiellet som noe de hver for seg

kunne «eie» eller ha en slags eiendomsrett over. Mens i den andre sekvensen gir barna uttrykk for at materiellet kan deles, de kan være sammen om objektene. Corsaro (2003) og Alvestad (2010; 2012) peker på at barn har ulike strategier i sine forhandlinger, hvor noen er mer hensiktsmessige enn andre, noe som også kommer fram i disse to sekvensene. Ulike semiotiske ressurser brukes i forhandlingene, de er både verbale og non-verbale.

Barn skaper mening ved å utforske materiellet

Sivert, Nils og Anton utforsker materiellets muligheter i denne kategorien, noe som kommer til uttrykk ved at de blant annet ser ut til å lage seg en egen fortelling når de utvikler og transformerer det materiellet de har foran seg. De har en lekende utforsking til det tilgjengelige materiellet og den kjente fortellingen, noe også Olaussen trekker fram i sin artikkel (Olaussen, 2018). De bruker det som for de er et kjent eventyr som de har konkretene til, og utforsker det med nye elementer slik nettopp Olaussen beskriver at Jon gjør når han transformerer fortellingene som han har blitt fortalt. Barnas lek kan tolkes som transformasjoner. De transformerer (Kress, 1997) materiellet til meningsfulle ressurser i sin lek. Slik som i eksempelet hvor Sivert transformerer bukken til baby og de andre blir med på dette, og når de lar gresset bli til teppe som omslutter «babyen». De utnytter materiellets ressurser og meningspotensialer til å drive leken videre. Det er dette Corsaro kaller for fortolkende reproduksjon, og Kress kaller for transformasjon (Corsaro, 2003; Kress, 1997; Kress & Selander, 2010). De assosierer til noe de er kjente med, omsorgen for en baby, gjennom å pakke det inn i et teppe, vugge den fram og tilbake, eller å kile den slik som Nils gjør. De bruker det de har tilgjengelig «what is to hand» for å skape noe som skaper mening for de selv. De utforsker konkretenes affordans, og da er det spesielt gresset som blir utforsket (Gibson, 2015; Maagerø & Tønnesen, 2014). De utforsker gressets mange muligheter ved å brette det, bruke det som mat og de kjenner på det. Det at gresset er så mykt som det er og brettbart, bidrar til at det er mulig å bruke gresset som et teppe. Hadde gresset vært hardere, hadde affordansen også vært annerledes. Dette kan også sees opp mot materiellets meningspotensial som barna utforsker. I denne sekvensen er også det verbale språket en viktig semiotisk ressurs. De bekrefter og underbygger sin meningsskaping ved å bruke ord og lyder som vi kan sette inn i det Cope & Kalantzis (2009) beskriver som auditiv representasjon. Den utforskingen de gjør, gjør de sammen. Når en utforsker, gjør den andre noe lignende etterpå, samspillet dem i mellom, det at de er sammen om dette, spiller en stor rolle. Blikkene de

sender hverandre fremmer dette samspillet, og viser at det er en sosial interesse i dette, slik Kress (1997) poengterer.

Barna skaper mening ved å dele en morsom opplevelse med materiellet

I de to sekvensene jeg har trukket fram i funndelen har barna en felles oppmerksomhet rundt materiellet, og de har en felles enighet om hva som er morsomt og hva leken handler om.

Dette bekreftes ved at de gjør det samme, og ved at de ler for å bekrefte den andres uttrykk. I sekvens fire kan det virke som at Nils forsøker å fremkalle smil og latter hos de andre barna ved å synge det som kan sies å være feil sang når de holder på med Bukkene Bruse. «Bæ bæ lille lam», hører ikke til i dette eventyret. Det samme kan sies når Sivert skyver bøylene på gulvet, etter at Nils lo av at bøylene datt ned rett før. Smilene og latteren kan virke som strategier for å få til et samspill. Dette kan relateres til forhandlingsstrategier slik som Alvestad (2012) snakker om i sin avhandling og som Corsaro (2003) snakker om. De får et felles fokus, og alle tre blir med på denne felles opplevelsen.

Humor og glede spiller en viktig rolle i barnehagen. De to aktuelle sekvensene mener jeg er et godt eksempel på det Løkken (2004) beskriver som slapstick-humor. Spesielt når Nils og Anton har en «stangekamp» med de to bukkene, kan det knyttet opp mot slapstick-humoren og den ingrediensen Løkken (2004) kaller for hoder som dunker sammen. Det er ikke Nils og Anton selv som dunker sammen, men de to bukkene. Også når de kaster materiellet på gulvet kan jeg se likhetstrekk med slapstick-humoren. Det å kaste ting på gulvet, kan bli sett ned på av voksne i barnehagen. Vi kan også derfor se på denne formen for humor som barns tidlige opposisjon mot voksne, ved bruk av strategier innen humor. Når Anton lener seg mot Nils og forteller at Nadia kommer, og det samspillet som skjer mellom de i etterkant er et godt eksempel på det som Løkken (2004) beskriver om hva som gjerne beskriver latteren hos barn. Den er overdrevet og koblet opp mot at de går tett opp i ansiktet på hverandre. Det er flere semiotiske ressurser som kommer til uttrykk når barna har det morsomt, slik som også Sandvik (2000) viser til i sin avhandling. Smil og latter er det som kommer tydeligst fram også i mitt observasjonsmateriale som semiotiske ressurser. Samtidig vises også kroppsspråket og bevegelsene at de har det morsomt. Kroppene virker lettere, samtidig som det ser ut som det er en spenning i kroppen. Det er mer bevegelse når de sitter på stolene, de beveger seg opp og ned på stolen. De deler et felles fokus rundt det morsomme, og alle tre kommer med innspill for å drive leken videre. Det skapes en leken stemning, «playful mood»

rundt det tilgjengelige materiellet (Hopperstad, Semundseth, & Lorentzen, 2009). Ved bruk av det språkkoffertene og bruk av semiotiske ressurser, skapes det en leken stemning hvor glede og det å ha det morsomt er utgangspunkt for samspillet. Når Nils stopper opp og ser på Anton med et spørrende «Gå ned?», kan det se ut til at Nils ser begrensningene som ligger i å sitte ved bordet i en tripp-trapp stol. Det gir begrensninger i det kroppslige, og meningsskapingen har blitt mer kroppslig på dette punktet i sekvensen. Han ser muligheten i å fortsette leken på gulvet hvor de kroppslige bevegelsene har mer spillerom. I tillegg ligger nå alt materiellet på gulvet, slik at de må ned fra bordet og stolene for å fortsette det felles fokuset de hadde rundt disse objektene.

#### Felles drøfting

Det oppstår mange samspillssekvenser mellom barn i løpet av en barnehagehverdag, også blant de yngste. Noen av sekvensene er korte, og hadde jeg ikke filmet disse, er det flere jeg ville ha gått glipp av. Det er fascinerende hvilken innebygd radar barna ser ut til å ha mot hverandre. Selv om de ikke har blikket vendt mot de andre, kan de få med seg det som skjer allikevel. Det samme når det kan virke som at det er helt oppslukte i sin egen aktivitet, og i neste øyeblikk være helt med i en sekvens hvor det er felles fokus. Det å være sammen er en viktig del av samspillssekvensene også hos de yngste barna, noe også mine observasjoner viser. Ved å se de semiotiske ressursene i sammenheng med konteksten, kan man se barns meningsskaping. De bruker det tilgjengelige materiellet som de utforsker ved å brette, løfte, skyve, og sammen med deres kroppslige handlinger, lyder, gester, blick m.m. skapes det et fellesskap rundt det tilgjengelige materiellet.

Materiellet fikk en stor betydning i mine observasjoner, med interessen barna hadde rundt språkkoffertene. Det er personalet som har bragt koffertene inn i barnas liv, men det er barna selv som tar initiativ til å holde på med dem. De finner inspirasjon til sine ideer og forståelser fra det som skjer rundt dem, og de tilpasser og bearbeider det slik at de passer til deres interesser som er her og nå. Som Kress (1997) skriver, så er barn på jakt etter materiell «stuff» som de kan bruke i leken for å kommunisere med hverandre. Selv om koffertene var tiltenkt en rolle i formelle læringssituasjoner, var de tilgjengelige for barna, slik at de kunne leke med de utenom språkgruppene også. Ved at barna da ønsker å leke med språkkoffertene viser de seg som motiverte og intensjonelle aktører i sitt barnehageliv. Det at de velger å engasjere seg med koffertene og spør etter dem, sier meg noe som at koffertene er interessante

og betydningsfulle for barna. Dette kan knyttes opp mot interessebegrepet som Kress benytter seg av (Kress, 1997). Et godt eksempel på at dette er barns interesse har jeg fra en av observasjonene hvor Aksel, Anton, Lone og Ingrid er inne på det som kalles for matterommet. Jeg hadde satt fram kameraet, og både Lone, Ingrid og Aksel var i og utenfor kameravinkelen. Anton verken vises eller høres i klippet, før Lone fant fram språkkofferten med Bukkene Bruse eventyret. Da kom han bort til kofferten og viste stor interesse for innholdet mens han sang fra Bukkene Bruse sangen. Slik som Grindheim (2012, 2014) viser til at puslespill blir en artefakt som kan bidra til å bygge relasjoner, kan man si at språkkoffertene har blitt en slik artefakt, et tilgjengelig materiell, i mitt datamateriale. Selv om det er de voksne som har introdusert språkkofferten i sitt språkarbeid, har flere av barna en genuin interesse i språkkoffertene, og ønsker å leke med dem. Det er barna selv som driver aktiviteten fram, det er de som bruker innholdet i koffertene. Barna skaper mening rundt språkkoffertene både for seg selv og for andre. Noe som bringer meg over til en annen dimensjon av interesse-begrepet til Kress (1997) som er barns sosiale interesse, barn har lyst til å være sammen. Dette vises også i mitt datamateriale, når et barn viser et initiativ for språkkoffertene, er det gjerne flere som har lyst til å bli med. Selv om jeg i mine observasjoner, ikke la noen andre føringer enn at de som ikke hadde tillatelse ikke skulle observeres, er det gjerne de samme barna som er med på mine observasjoner. Dette er tilfeldig, og noe som først viste seg da jeg begynte analysearbeidet mitt. Dette kan være et tegn på at noen dypere relasjoner enn bare et fellesskap har begynt å etablere seg og at deres felles interesse rundt språkkoffertene har bidratt til akkurat dette.

Det er tre ulike bord med i mine observasjoner som på ulike måter bidrar med sine muligheter og begrensninger. Dette er med på å skape situasjonskonteksten, sammen med materiellet og personene som sitter/står rundt bordet (Halliday, 1978; Maagerø & Tønnesen, 2014). Plasseringen av barna rundt bordet, har også betydning. I alle observasjonene mine, har de mulighet til å se hverandre, og blikket barna sender seg i mellom, er en fremtredende semiotisk ressurs i samspeillet. Bordene var tilgjengelige for barna, men noen av de yngste trengte gjerne litt hjelp til å komme seg helt opp på tripp-trapp stolene. Det å sitte ved et stort bord i en tripp-trapp stol har sine begrensninger ved at de er på stolen, plassert godt inn til bordet, og dermed ikke har like stor mulighet til å bevege seg fritt. De kroppslige uttrykkene vil derfor være noe mer begrenset, enn om de ikke hadde sittet i stoler ved et bord. I sekvens 2 er barna samlet rundt det runde bordet inne på avdelingen. I denne sekvensen kan man se at den kroppslige plasseringen blir en viktig semiotisk ressurs, i forhandlingen om relasjoner. Å

bruke semiotiske ressurser som er mer kroppslige som for eksempel kroppslig plassering hadde ikke vært like lett om de satt i tripp-trapp stoler, slik som i de andre observasjonene mine. Dette er noe som også kommer tydelig fram i sekvensen med Nils, Sivert og Anton hvor de tilslutt går ned fra bordet, for å fortsette de kroppslige bevegelsene i samspillet seg imellom. Samtidig så opplevde jeg at samspillssekvensene varte over lengre tid når barna satt rundt bordet og holdt på med noe felles, som det språkkoffertene ble i mine observasjoner. Änggård (2005) her i (Hopperstad, Semundseth, & Lorentzen, 2009) bruker metaforen kafébord om den betydningen bordet kan ha. I mine observasjoner ser det ut til at bordet har en betydningsfull rolle for barns samspillssekvenser. De har muligheten til å sette seg ned ved bordet og være sammen rundt noe felles. Bordet blir et samlingssted hvor de kan møtes og inviteres inn i et fellesskap.

#### Pedagogiske implikasjoner

Selv om jeg i denne oppgaven har tatt et bevisst valg om å kun se på barn-barn relasjonen, betyr ikke dette at relasjon med de voksne ikke er av betydning for barns meningskaping. For å få med seg det som skjer mellom de yngste barna, kreves det en særlig nærhet. Spesielt de yngste barna trenger en trygghet ved å ha en voksen tilstede for å kunne utforske, og søker gjerne bekreftelse gjennom blikkontakt. Dette er noe jeg observerte en del av i mine observasjoner, blikkene vandret ofte mot en voksen, som for å få en bekreftelse på det de gjorde. Barnehagens personale trenger blikk og øre for barns multimodale praksiser for å kunne forstå deres handlinger. Å fange barnas interesse kan også gjøre at de ønsker å ta med seg det som blir presentert inn i sin egen lek. Det er av betydning for barnehagens personale å kunne se alle de ulike uttrykksmåtene barna bruker i hverdagen for å skape mening. Ikke bare gjelder dette for de yngste barna, men også for andre barn i barnehagen hvor det kan være utfordrende å uttrykke seg ved hjelp av verbalspråket. Kress (1997) peker på at vi alt for ofte overser barns ulike uttrykksformer, uttrykksformer som kan hjelpe oss til å forstå deres mening. Også Flewitt (2005) trekker fram at fokuset vi har på det verbale språket kan hindre oss fra å se de ulike måtene barn lager og uttrykker mening på (Flewitt, 2005, s. 207).

Personalet kan også begrense det samspillet som foregår mellom barna. I sekvens fire blir sekvensen avsluttet ved at en voksen spør om de er ferdige med å leke med koffertene. Dette spørsmålet fra den voksne, fører til at den aktiviteten de hadde på gulvet blir avsluttet. Aktiviteten på gulvet var mer kroppslig og lydnivået var høyere. At et slikt spørsmål kan ha

så stor innvirkning kan også ses i sammenheng med kulturkonteksten (Halliday, 1978; Maagerø & Tønnesen, 2014). Barna var på kjøkkenet, hvor det både jobbet en kokk og hvor flere avdelinger hadde tilgang. Selv om rommet i seg selv ga rom for store kroppslige bevegelser, satte rammene rundt begrensninger for den type aktivitet. Et spørsmål om de var ferdige med språkkofferten kan da ses på som en beskjed om at de måtte avslutte løpingen og de andre kroppslige bevegelsene de holdt på med på gulvet.



## 6. Avsluttende kommentar

Jeg har i denne oppgaven rettet søkelyset mot hvordan ett-toåring bruker ulike semiotiske ressurser for å skape mening i fellesskap om et tilgjengelig materiell. I jakten på de ulike samspillsekvensene var jeg på utkikk etter ulike semiotiske ressurser som ble brukt. At barna skapte mening og deltok i et fellesskap kom til uttrykk på ulike måter i mine observasjoner og jeg fikk tre kategorier som belyser dette: *Barna skaper mening ved å forhandle om materialet, barna skaper mening ved å utforske materialet og barna skaper mening ved å dele en morsom opplevelse rundt materialet*

De yngste barna sitter inne med mye kompetanse, noe som også vises i denne oppgaven. Barnas meningsskaping i fellesskap kommer til uttrykk ved bruk av ulike semiotiske ressurser; verbale uttrykk, lyder, gester, blikk, kroppsplassering, kroppsspråk, latter, smil etc. De bruker hele kroppen og ofte er det nonverbal- kommunikasjon som foregår mellom barna. Meningsskapingen skjer ut i fra barnas interesse, gjerne rundt et tilgjengelig materiell. De trenger derfor personale som kan se og anerkjenne disse ulike uttrykkene og til å ha materiell som kan fremme barns fellesskap tilgjengelig.

I min oppgave har jeg sett på barns meningsskaping rundt språkkoffertene som et tilgjengelig materiell, men det kan ha en overføringsverdi til å gjelde også annet materiell i barnehagen for eksempel klosser, lego, puslespill, tegning etc. Min studie viser også verdien av at ansatte gir barn anledning til å engasjere seg med materiell på måter som er interessante for dem. Språkkoffertene er i bruk i planlagt aktivitet. Det kan være nærliggende å anta at materialet får større betydning for barna ved at de får engasjere seg med dette selv. Oppmerksomme voksne kan kanskje la seg inspirere av det barna gjør når denne typen materiell tas i bruk i tilrettelagt aktivitet.

Jeg har sett på hvordan tilgjengelig materiell er med på å skape et fellesskap og hvor barn skaper mening ved bruk av ulike semiotiske ressurser. I min oppgave la jeg vekt på de uformelle her-og nå situasjonene, noe det er mulig å se videre på ved å rette blikket mot de uformelle læringssituasjonene i barnehagen. Det tilgjengelige materialet i min oppgave dreier seg om språkkoffertene, noe som i utgangspunktet er laget for de formelle læringssituasjonene. Det kunne ha vært interessant å se på hvordan dette materialet kan ses i lys av de uformelle læringssituasjonene hos barn.

Hvert uttrykk barn skaper, enten det er ved kroppslig bevegelse, lyder, mimikk, tegning, eller gester, er meningsfullt, og krever vår fulle oppmerksomhet om vi skal skjønne hva de holder på med og hvilken betydning det har for dem. Det er dette jeg løfter fram i min oppgave.

Dette kan illustreres ved det Berit Bae (1996) så fint sier når hun sier at det handler om å «se det interessante i det alminnelige».

## Kildehenvisning

- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden- små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Göteborg: (PhD-Thesis) University of Gothenburg. Hentet 10. mai 2019 fra [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22228/1/gupea\\_2077\\_22228\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22228/1/gupea_2077_22228_1.pdf)
- Alvestad, T. (2012). *Små barns forhandlinger i lek*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 10.mai 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bjørkli, E. S. (2018, April 4). *Statistisk Sentralbyrå*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/andel-barn-i-barnehage-okertfortsatt>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, New learning. *Pedagogies: An international Journal* 4(3), ss. 164-195. Hentet 10. mai 2019 fra <http://dx.doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Westport, Connecticut: Ablex Publishing.
- Corsaro, W. A. (2002). *Barndommens sociologi*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends right? Inside kids' culture*. Washington, D.C: Joseph Henry.
- Eldén, S. (2012). Inviting the messy; Drawing methods and children's voices. *Childhood*, 66-81. Hentet 10.mai 2019 fra <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0907568212447243?journalCode=chda>
- Flewitt, R. (2005, November). Is every child's voice heard? Researching the different ways 3-year-old children communicate and make meaning at home and in a pre-school playgroup. *Early years, Vol.25, No. 3*, ss. 207-222. Hentet 10. mai 2019 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09575140500251558?scroll=top&needAccess=true>

- Flewitt, R. (2013). Multimodal perspectives on early childhood literacies. I J. Larson, & J. Marsh, *The SAGE handbook of Early Childhood Literacy* (ss. 295-309). London: SAGE Publications.
- Gibson, J. J. (2015). *The ecological approach to visual perception*. New York: Psychology press.
- Goodwin, M. H. (1990). *He-Said-She-Said. Talk as social organization smong black children*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Grindheim, L. T. (2014). *Kvardagslivet til barneborgarar. Ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehagar. Ph.D.* Trondheim: NTNU.
- Halliday, M. A. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2012). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hopperstad, M. H. (2002). *Når barn skaper mening med tegning. En studie av seksåringers tegninger i et semiotisk perspektiv*. Trondheim: Norges- teknisk-naturvitenskapelige universitet. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Pedagogisk institutt. NTNU.
- Hopperstad, M. H. (2013a). "rulle rulle": toåringers meningsskaping med tredimensjonale konstruksjoner i papir. *FoU i praksis* 7(3), ss. 33-58. Hentet den 10.mai 2019 fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09575140500251558?scroll=top&needAccess=true>
- Hopperstad, M. H. (2013b). En toåring maler tekst. I M. Semundseth, & M. H. Hopperstad, *Barn lager tekster. Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning* (ss. 29-46). Oslo: Cappelen Damm.
- Hopperstad, M. H., & Semundseth, M. (2010). Femåringers tekster i et multimodalt perspektiv. I J. Smidt, *Skriving i alle fag- innsyn og utspill* (ss. 275-298). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hopperstad, M. H., Semundseth, M., & Lorentzen, R. T. (2009). Hvilke interesser synes å motivere femåringer til å skrive i barnehagen? *FoU i praksis* 3(2), ss. 45-63.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Kress, G. (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.

- Kress, G. (2013). Perspectives on making meaning: the differential principles and means of adults and children. I J. Larson, & J. Marsh, *The SAGE handbook of early childhood literacy* (ss. 329-344). London: Sage.
- Kress, G., & Selander, S. (2010). *Design för lärande - ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Løkken, G. (2000). *Toddler peer culture. The social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. Trondheim: Pedagogisk institutt. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Otta: Cappelen Forlag.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon*. Oslo: Cappelen Damm.
- Lindstrand, S. H. (2015). *Små barns tecken- och meningsskapande i förskola. Multimodalt görande och teknologi (Doktorsavhandling)*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation. Högskolan i Jönköping. Hentet 10.mai 2019 fra [hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:809835/FULLTEXT02.pdf](http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:809835/FULLTEXT02.pdf)
- Maagerø, E., & Tønnesen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal Akademisk.
- Meld.St.19. (2015-2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld.St.24. (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Nome, D. Ø. (2017). *De yngste barnas nonverbale sosiale handlingsrepertoar*. Universitetet i Agder. Fakultetet for humaniora og pedagogikk.
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsfilosofi*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Olaussen, I. O. (2018). Jon og fortellingen. Meningskapende samspill i møter mellom et barn og en voksen i en fortellerkontekst. *Norsk senter for barneforskning. Barn nr 1*. ss 7-21. Hentet 10.mai 2019 fra <https://open.dmmh.no/dmmh->

xmlui/bitstream/handle/11250/2588885/Olaussen%2c%20I.O..pdf?sequence=1&isAll  
owed=y

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, N. (2000). *Når munterhet rommer livets alvor. Fenomenet munterhet blant 1-3 åringer i barnehage*. Høgskolen i Østfold.
- Sandvik, N. (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Søbstad, F. (2006). *Glede og humor i barnehagen*. Oslo: Cappelens Forlag.
- Säljö, R. (2016). *Læring- en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Semundseth, M., & Hopperstad, M. H. (2013). *Barn lager tekster. Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skovholt, K., & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse. Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi. Små barn i en ny tid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

## Vedlegg

Vedlegg 1 Svar fra NSD

### Prosjekttittel

ett-toåringers meningssskaping i fellesskap i barnehagen

### Referansenummer

355318

### Registrert

28.11.2018 av Monica Espvik-Torp - [130358@dmmh.no](mailto:130358@dmmh.no)

### Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne - Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marit Holm Hopperstad, mah@dmmh.no, tlf: 73805291

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Monica Espvik-Torp, monesp2001@live.com, tlf: 98046772

### Prosjektperiode

21.01.2019 - 13.05.2019

### Status

21.01.2019 – Vurdert

### Vurdering (1)

#### 21.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 21.01.19. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.19.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: spesialrådgiver Kjersti Haugstvedt  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

**Vil du la barnet ditt delta i forskningsprosjektet  
” ett- og toåringers meningsskaping i fellesskap”?**

Dette er et spørsmål til deg om å la barnet ditt delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvilke meningsskapende samspillsituasjoner som kan oppstå i barns lek, og hvordan dette kan være med på å bygge relasjoner blant de yngste barna i barnehagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

**Bakgrunn og Formål**

Jeg er masterstudent i barnehagekunnskap ved Dronning Mauds Minne Høgskole, og skal skrive masteroppgave dette semesteret. Hensikten med denne oppgaven er å kunne bidra til å øke kunnskapen rundt hvordan ett- og toåringen skaper mening sammen. Jeg har fått tillatelse av styrer til å gjennomføre prosjektet i barnehagen. Jeg ønsker å gjøre forskningen hos de yngste barna i barnehagen, og da i Kristiansund Idrettsbarnehage, på avdelingen til ditt barn.

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Dronning Mauds Minne Høgskole er ansvarlig for prosjektet.

**Hva innebærer det for barnet ditt å delta?**

Hvis du velger å la barnet ditt delta innebærer dette at det vil bli tatt observasjoner med notater og videoopptak av barnet i lek i en periode på to uker. Det er hva som skjer i samspillet mellom barna i leken som vil bli registrert.

**Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la barnet ditt delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om barnet vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnet hvis du ikke vil at barnet skal delta eller senere velger å trekke samtykket.

**Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om barnet til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Jeg ønsker å kunne diskutere funn med min veileder Marit Holm Hopperstad, og jeg ønsker at det pedagogiske personalet på avdelingen vil kunne ha tilgang til deler av materialet.

Datamaterialet vil bli oppbevart på en ekstern harddisk uten internettilgang. Navn vil bli anonymisert under transkribering og i oppgaven.

### **Hva skjer med video-observasjonene av ditt barn?**

Video-observasjonene vil bli transkribert og anonymisert. Prosjektet skal etter planen avsluttes 13.05.2019. Video-observasjonene vil bli slettet innen utgangen av 2019.

### **Dine rettigheter**

Så lenge barnet ditt kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om barnet,
- å få rettet personopplysninger om ditt barn,
- få slettet personopplysninger om ditt barn,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student: Monica Espvik-Torp epost: [REDACTED] tlf: [REDACTED]
- eller
- Dronning Mauds Minne Høgskole ved veileder Marit Holm Hopperstad epost: [REDACTED] tlf: [REDACTED]

- Vårt personvernombud, Prorektor for forskning Ingar Pareliussen
- NSD- senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Student  
Monica Espvik-Torp

Veileder  
Marit Holm Hopperstad

-----  
-----

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om studien *ett-og toåringers meningsskaping i fellesskap*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at Monica Espvik-Torp kan observere mitt barn i lek med bruk av notater og videoopptak

Jeg samtykker til at barnets opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 13.mai 2019

Barnets navn:

-----

-----

(Signert av foresatte, dato)