

Anniken Eidsvik

Meiningsskaping i leik

Eit sosialemiotisk og multimodalt perspektiv på barn si
meiningsskaping av materiell i leik



Masteroppgåve i Barnehagekunnskap – barndom i eit samfunn i endring
MBMOP5900 – Masteroppgåva

Trondheim, hausten 2019



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

SAMANDRAG

I den norske og nordiske barnehagemodellen, har leiken ein sentral plass. Leiken har verdi i seg sjølv, samtidig som at leiken har potensiale for å realisere andre nedfelte verdier i rammeplan for barnehagen. Som ein bakgrunn for oppgåva vert det sett søkjelys på to områder i Rammeplan for barnehagen: «...anerkjenne og verdsetje barnas ulike kommunikasjonsuttrykk» og «gjere leiken meir verdifull på barna sine premiss» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette vert sett i samanheng med barn sin tidlege literacy.

Oppgåva har fått overskrifta: *Meiningsskaping i leik*. Føremålet med oppgåva er å få innsikt i korleis barn kommuniserer med omgjevnaden i leik og korleis vi kan sjå dette som tidleg literacy. I oppgåva bruker eg «*meiningsskaping*» om kommunikasjon. Problemstillinga for oppgåva er: «*Korleis skaper barn mening av materiell når dei leikar?*». Det teoretiske grunnlaget for oppgåva bygg på eit sosiosemiotisk og multimodal perspektiv.

For å belyse problemstillinga har eg valt ei kvalitativ tilnærming. Empirien vart samla i ein barnehage i februar 2019, gjennom deltakande observasjon og feltnotatar, samt lydopptak og bilete som støtte. Ut frå dette arbeidet vart det gjort ei næranalyse av tre leikesekvensar, som i oppgåva blir kalla design prosessar. I analysen har eg sett på korleis barna i empirien skaper semiotiske ressursar av materiell ut frå ibuande eigenskapar, og korleis barna set dei semiotiske ressursane saman til multimodale uttrykk for å gi mening.

I mine funn skaper barn mening gjennom å ta i bruk potensialet som dei har sett i materiellet, verbalspråk, gestar, fargar, kroppslege handlingar og komposisjon. Barna såg ulikt potensiale i same materiell. Av materiell brukte barna mykje gjenbruksmateriell, samt stolar, stoff og sitjeputer. Barna viste respekt ovanfor kvarandre sine design. Barna viste mykje kunnskap i å skape mening gjennom system av semiotiske ressursar. Barna viser også at dei klarer å skape eit rikt utval av semiotiske ressursar. Dette kan gi oss innsikt i barns tidlege literacy. *Meiningsskapinga* er knytt opp mot *interesse* der kontekst har innverknad. Dette vert diskutert i samanheng med kva motivasjon barna har for å skape mening.

FORORD

Med denne oppgåva avsluttar eg mastergraden i barnehagepedagogikk. Det har vore spennande og utfordrande å fordjupe meg i eit tema som eg ikkje hadde så mykje kunnskap om før eg starta på mastergraden. Det er eit tema som eg hevdar gir profesjonen nye innfallsvinklar inn i arbeidet i barnehagen. Prosessen med å skrive denne masteroppgåva har vore ein lang, krevjande og innhaldsrik prosess med både oppturar og mange nedturar. Mang ein gong hadde eg lyst til å gi opp, men med støtte frå dei rundt meg klarte eg til slutt å fullføre. No er eg stolt og takksam.

Takk til Vetle og Tuva som har gitt meg tid til å vere student. No skal de få den tida de fortener av meg. Takk til Tore som har støtta meg i oppturar og nedturar. Takk til Lill Therese for mange fjellturar der du lytta, stilte spørsmål og ga tilbakemeldingar som fekk meg til å finne svar. Takk til studievenninne Edith som tok seg tid til å hjelpe meg vidare med oppgåva når du sjølv stod i same situasjon og takk Hanne som fekk meg til å tenkje litt annleis når eg stod fast. Takk til venner, familie og arbeidskollegaer som har vist interesse, lytta og gitt rom for at eg ikkje alltid har kunne vore tilstade. Eg er også evig takknemleg til informantane som eg fekk observere nokon dagar av kvardagen til.

Sist men ikkje minst var det rettleiarane mine, Christine og Gjertrud, som har rettleia meg slik at eg til slutt kom i hamn. De visste kva eg trengte utan at eg sjølv visste det. Utan dykk hadde eg nok ikkje levert noko master. Eg set stor pris på innspel, spørsmål, tankar og tilbakemeldingar.

Tennfjord/Trondheim, oktober 2019

Anniken Eidsvik

INNHALD

Samandrag.....	ii
Forord.....	iii
1 Innleiing.....	1
1.1 Bakgrunn for val av tema	1
1.2 Presentasjon av problemstilling	3
1.3 Avklaring av omgrep.....	4
1.3.1 Leik.....	4
1.3.2 Semiotisk ressurs.....	5
1.4 Oppbygging av oppgåva	5
2 Forsking på barns meningsskaping.....	6
3 Teori.....	9
3.1 Barnet som meningsskapande aktør.....	9
3.2 Sosialemiotikk.....	10
3.2.1 Situasjonskontekst og kulturkontekst	10
3.2.2 Semiotisk ressurs.....	11
3.3 Multimodalitet	12
3.4 Meningsskaping som design.....	13
3.5 Literacy	15
4 Metode.....	17
4.1 Kvalitativ forskning	17
4.2 Deltakande observasjon	18
4.3 Val av informantar	19
4.4 Tilgang til felt.....	19
4.5 Presentasjon av barnehagen – innblikk i kulturkonteksten	20
4.6 Rolle i felten.....	21
4.7 Metode og utstyr.....	23
4.7.1 Gjennomføring av feltarbeidet.....	23
4.7.2 Feltnotatar	24
4.7.3 Foto.....	25
4.7.4 Lydopptak.....	25
4.7.5 Etterarbeid.....	25
4.8 Analyse	26
4.9 Etiske betraktningar	27
4.10 Metodekritikk.....	28

4.10.1	Pålitelegheit.....	28
4.10.2	Gyldigheit.....	29
4.10.3	Overførbarheit.....	29
5	Analyse av funn	30
5.1	«Daidalos og prinsessa»	30
5.2	«Eit spel blir til»	34
5.3	Kva skal du bygge?.....	38
5.4	Oppsummering.....	42
6	Diskusjon	43
6.1	Identitetsaspekt.....	43
6.2	Kunnskapsaspekt	45
6.3	Kulturaspekt	47
6.4	Pedagogiske implikasjonar	49
7	Avsluttande oppsummering	50
8	Litteraturliste.....	52
9	Vedlegg	56
9.1	Vedlegg 1 Informasjon til personale	56
9.2	Vedlegg 2 Informert samtykke	57
9.3	Vedlegg 3 Godkjenning NSD.....	59

1 INNLEIING

Oppå eit bord har Lise sett seg på ein stol. Rundt seg har ho plassert store puter, og oppå putene har ho lagt små treplankar. Nokre av plankane trykker ho på, og ein planke legg ho til øret og snakkar i. Den eine puta har ho sett på høgkant og plassert på skrå bak seg. Ho strekk seg mot den puta og tilbake igjen. Barn kjem til og frå. Med nærare ettersyn forstår eg at ho representerer rektor. Barna som leikar saman med Lise, er alle skulestartarar, og tidlegare på dagen var dei til innskriving hos rektor på skulen. I leiken kjem eitt og eitt barn bort til Lise. Ho helsar på dei og spør om namnet deira, noterer litt på datamaskina si, snur seg mot arkivskapet for å hente ut noko og noterer igjen på datamaskina. Ho snakkar også i telefonen, før ho takkar for besøket og barnet som har vore på besøk må gå. «Versegod neste»...

1.1 BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA

Fantasien og kreativiteten til barn i leik har alltid fasinert meg, og eg kan framleis tenkje tilbake på eigen barndom der leik og fantasi ga meinig i kvardagen. Gjennom det å vere barnehagelærer har leiken fått prege kvardagen min og hatt stor verdi. Det fall meg naturleg å trekke leik inn i mitt prosjekt. Gjennom masterstudiet og emnet barns multimodale praksisar, fekk eg interesse for å sjå leik gjennom «nye briller», gjennom eit sosiosemiotisk og multimodalt perspektiv. Og på denne måten sjå leik som eit design. I eksempelet over vil ein gjennom eit sosiosemiotisk perspektiv studere kva meinig Lise kan ha i designet av rektor sitt kontor og kva ressursar ho nyttar for å få fram meininga. I designet til Lise, framhevar ho det som er viktig for designet og skaper meinig med blant anna å bruke puter som representasjon for skrivebord og arkivskap. Ho brukar både tale, gestar og komposisjon av materiell, som viser det multimodale i designet. Det handlar om kommunikasjon gjennom semiotiske ressursar som gir meinig av dei som brukar dei. Kva som blir sagt og kva uttrykksmåtar som vert tatt i bruk i designet, heng saman med konteksten, kva samanheng dei blir til i. Det som kjem fram i leiken er eit uttrykk for barna sin eigen måte å forstå verda.

I Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20) legg ein vekt på at leiken til barna skal ha ein sentral plass, og at leiken sin verdi skal anerkjennast. For å få dette til skal personalet blant anna observere og analysere for å gjere leiken meir verdifull på barna sine premiss. Leiken sin eigenverdi er sentral i den norske og nordiske barnehagemodellen, saman med ei heilskapleg tilnærming der ein ser omsorg, leik, læring og danning i samanheng (Bae,

2018, s. 11). Prosjektet mitt kan vere ein måte å tileigne leiken verdi. Intensjonen min er å bidra til forståinga av barn som meiningsskapande aktørar som er i tråd med FNs barnekonvensjon (Barnekonvensjonen, 2003) altså at barn er subjekt som er ekspert på eige liv. Eg støttar meg på Hopperstad (2013a, s. 32) som beskriv at det å ha eit aktørperspektiv fordrar ei grunnleggande forståing for at barn er aktive aktørar i den verden dei erfarer. I nyare forskning vert det peika på kor viktig det er å sjå barn som subjekt (Bae, 2007). Barn sin måte å skape meining på er like verdifull som vaksne sin måte å skape meining. For å forstå barn si meiningsskaping må ein ha kunnskap om korleis deira idear og perspektiv kjem til uttrykk, og her vil mitt prosjekt bidra med nye perspektiv. Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21) legg føringar for at personalet i barnehagen skal støtte barna til å skape meining i den verda dei er ein del av og skal vise denne meiningsskapinga respekt. Kress (1997) hevdar at dersom ein tenkjer utviklingspsykologisk, vert det vanskeleg å ta tak i barna sine meiningar. Han skriv at vaksne har kome lengre i utviklinga enn barn, men kva så? Vi må sjå på det barn er opptatt av og prøve å finne drivkrafta bak handlingane. Barn er meiningsskapande aktørar som er opptatt av noko og vi må vere nysgjerrige på korleis barn får fram meinig,

Bae (2018, s. 82) tek til ordet for at leiken har verdi i seg sjølv, samtidig som at leiken har potensial for å realisere andre nedfelte verdier i rammeplanen. Bae hevdar at mykje av den første kommunikasjonen barn har med omgjevnaden, som vi også kan kalle meiningsskaping, går gjennom leik og leikprega samspel. I rammeplanen for barnehagen vert det framheva at «barnehagen skal anerkjenne og verdsetje barnas ulike kommunikasjonsuttrykk» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23), og leik er med på å realiser denne verdien. Barna sin kommunikasjon gjennom kropp, rørsler og leikande signal bidreg til at barn får kunnskap om språk. I oppgåva mi vil denne forma for læring vere framtreddande. Säljö (2016, s. 33) hevdar at læring er ein konsekvens av handlingar og erfaringar menneske gjer, og at ein treng ei form for personleg engasjement. Det å vere aktivt lyttande vaksne, som ser mangfald i barns uttrykk, er ein føresetnad for læring i barnehagen (Åberg & Taguchi, 2006). Dersom instruerande språklæring får dominere, kan barn sine initiativ verte oversett (Kibsgaard, 2018, s. 14). Selander og Kress (2012, s. 48) hevdar at multimodalitet kan gi uttrykk for læringsprosessar som er prega av mangfald. Blikk, samspel ved hjelp av handlingar, gestar og romleg plassering, kan også ha betydning for språklæring, som vil kome fram gjennom oppgåva mi.

Kress (1997, s. 88) gir uttrykk for at fokuset på literacy hos barn har vore at barn skal bevege seg inn i eit voksen system. På denne måten har ein sett barns meiningsskaping frå eit vakse

synspunkt. Barn sine interesser har blitt overskygga av vaksne si interesse. I oppgåva stiller eg meg spørsmål om ein kan sjå barns leik som tideleg literacy. Olaussen (2018) har gjennom si forskning sett på korleis vaksne kan verte inspirerte til mangfaldige vegar inn mot tidleg literacy, ein literacy på barna sine premiss. Olaussen har ikkje til hensikt å inspirere vaksne til å gripe inn i leik for å utnytte leiken til lese og skrive opplæring. Det har ikkje eg heller. I utgangspunktet handlar literacy om å meistre kommunikasjon gjennom skriftsspråk, men det har etter kvart vorte utvida til å gjelde evna til å bruke og tolke ulike semiotiske ressursar (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 14). Intensjonen med prosjektet mitt er å bidra til kunnskap om kompetansen barn har i leiken.

Måten vi kommuniserer på i samfunnet, har dei siste åra endra seg mykje. Kress (1997) hevdar at det skrivne språket ikkje lenger er dominerande i samfunnet. Landskapet av kommunikasjon har endra seg. Han viser blant anna til at bilete har fått ein annan posisjon enn tidlegare, noko som vi kan sjå att i aviser. Avisene hadde tidlegare mykje tekst, medan no har bileta fått ein meir framtrædande posisjon. Kress (1997) seier at gammal kunnskap ikkje lenger er nok, barn som veks opp i dag må forberede seg på noko anna. Ein må sjå alle måtar for kommunikasjon som meiningsfull. Barn gjer seg nokon erfaringar som er med på vegen til literacy. Barn blir «rikare» når dei vert kjend med mange måtar å uttrykke seg på. I rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23) vert det trekt fram at barna skal støttast i å kommunisere og skape mening, samtidig som ein skal anerkjenne barn ulike kommunikasjonsuttrykk, og la barn delta i aktivitetar som fremjar kommunikasjon. I leik kommuniserer barn med ulike uttrykksmåtar for å få fram det dei er opptatt av. Der kjem idear, tankar og kunnskap om verden fram.

1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING

Målet med prosjektet er å bidra til kunnskap om barn si meiningsskaping i leik, ved å sjå korleis barn skaper semiotiske ressursar av materiell dei har tilgang til i leiken. På denne måten vil ein få meir kunnskap om korleis barna sine idear og perspektiv kjem til uttrykk og ein får sjå barn som aktørar som aktivt tek del i den verda dei erfarer. Dette indikerer eit syn på barn som subjekt, som inneber at barnet må bli møtt med anerkjenning i høve egne opplevingar og tankar (Bae, 2007). Måten barna set saman dei semiotiske ressursane til eit heilt uttrykk, vil også kunne auke kunnskap om tidleg literacy. Det kan også bidra til at tilsetje i barnehagen kan sjå at det finnest fleire vegar inn mot tidleg literacy, ein veg barna kan vise fram. Ved å studere barna sin

leik kjem barna sine eigne uttrykk til syne, og ein kan få kunnskap om barns meinignsskaping. Dette kan igjen gi kunnskap til personalet slik at dei kan verdsetje leiken til barna på enda fleire områder enn tidlegare.

I leiken blir mening realisert i samspelet mellom dei ulike semiotiske ressursane. I analyse av funna mine i oppgåva, går eg inn i kvar semiotisk ressurs som kjem til uttrykk i høve materiellet barna nyttar, og trekk fram potensial barn kan ha sett. Min intensjon om å gi kunnskap om barn si meinignsskaping i leik, kan vere med på å tileigne leiken enda meir verdi og vere med på å realisere verdiane i Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Problemstillinga for prosjektet er:

Korleis skaper barn mening av materiell i leik?

Forskingsspørsmål:

- Korleis skaper barna semiotiske ressursar ut av materiell?
- På kva måte set dei saman semiotiske ressursar til multimodale uttrykk?

Prosjektet si problemstilling vart undersøkt ved å nytte observasjon som metode, der foto og lydopptakar vart nyttige hjelpemiddel. Observasjonane vart gjennomførte i ein barnehage lokalisert på Nordvestlandet vinteren 2019. Eg følgde ei barnegruppe på 20 barn i fem dagar. Eg var saman med barn som sette i gang leik utan styring frå vaksne. I oppgåva nyttar eg eit sosialemiotisk perspektiv og multimodal teori for å svare på problemstillinga.

1.3 AVKLARING AV OMGREP

1.3.1 Leik

Det går føre seg mange diskusjonar kring leik i barnehagen og de finnes mange retningar innanfor ulike leikteoriar (Lillemyr, 1990). Denne oppgåva inneheld ikkje ei drøfting av ulike teoriar om leik. I denne oppgåva handlar leik om ein aktivitet der barna får utfalde seg på eigne premiss, der barna er aktive og engasjerte i det miljøet som er tilgjengeleg. Fokuset i oppgåva har vore å sett på barna som tek i bruk materiell for å uttrykke seg i aktivitet enten aleine eller saman med andre. Leiken er fri frå ytre uttalte mål (Lenes, Braak, & Størksen, 2015, s. 44).

1.3.2 Semiotisk ressurs

Van Leeuwen (2005, s. 3) definerer semiotisk ressurs som dei handlingane og materialet vi brukar når vi skal kommunisere. Ser vi tilbake til eksempelet i starten, var gestane til Lise semiotiske ressursar, samt putene og treplankane ho nytta seg av i leiken. Semiotiske ressursar blir til som eit resultat av menneskeleg aktivitet i ein gitt kontekst. Konteksten i eksempelet kan knytast til skulebesøket og at Lise leika saman med andre som hadde vore på skulebesøk. Kress (1997) hevdar også at den semiotiske ressursen er motivert ut frå ibuande eigenskapar mellom korleis ein får fram meining og forma som har blitt brukt til å uttrykke ressursen. Alt oss gjer eller lagar kan bli gjort på forskjellige måtar. Difor får semiotisk ressurs ulik sosial og kulturell meining (Kress, 1997).

1.4 OPPBYGGING AV OPPGÅVA

I kapittel 2 presenterer eg forskning som har blitt gjort på barns meiningsskaping som eg meiner er sentrale opp mot mi teoretiske ramme. I kapittel 3 presenterer det teoretiske rammeverket eg har nytta i oppgåva, der sosialemiotikk og multimodal teori har vore viktig å løfte frå. Presentasjon av metoden eg har nytta inn mot prosjektet kjem i kapittel 4, der eg også gjer greie for val eg har tatt under forskingsprosessen. I kapittel 5 presenterer eg analyse av funn, som eg i kapittel 6 diskuterer opp mot teori og tidlegare forskning som har blitt presentert i oppgåva og oppsummerar med pedagogiske implikasjonar. Eg avsluttar med ei avsluttande oppsummering i kapittel 7.

2 FORSKING PÅ BARNES MEININGSSKAPING

Eg vil i denne delen gå inn på forskning som har blitt gjort om barns meningsskaping i eit multimodalt perspektiv. Søkja har eg retta inn mot meningsskaping, multimodal, barnehage og materiell i leik. Søkjeord som eg har nytta er mellom anna «meaning-making signs», «multimodal kindergarten» og «multimodal meningsskaping». Eg brukte søkjemotorane Oria, Google scholar og Idunn. I min søken etter tidlegare forskning har eg også nytta litteraturlister til bøker og artiklar knytt opp mot emnet. Det har vore mykje forskning på multimodal meningsskaping, spesielt innan digital meningsskaping og tekstproduksjon på papir, men lite retta inn mot meningsskaping i leik.

Hopperstad og Semundseth (2010) har sett på korleis eit multimodalt perspektiv kan verte nytta i høve barnehagebarn sine tekstar, som i denne samanhengen er teikningar. Dei har i sin studie samla inn data av femåringar sine tekstar over eitt år i to ulike barnehagar. Analysane av funna viser at meininga til barna kjem fram ved at barna kombinerer fleire modalitetar for å få fram interessa si, og konteksten er med på å forme tekstane og gjere dei meningsfulle. Hopperstad og Semundseth (2010) opplevde at dei vaksne ofte var opptatt med noko anna medan barna produserte tekstar. Interesserte og sensitive vaksne vart trekt fram som noko som styrkar produksjon av multimodale tekstar. Tilgjengeleg materiell fremjar også produksjon av tekstar på barnas eige initiativ. Fokus på interesse, kontekst og tilgjengeleg materiell vil også vere relevant i min studie.

I tråd med Hopperstad og Semundseth (2010) var barna si interesse framtreddande i Peterson, Rajendram og Eisazadeh (2017) si forskning, men fokuset deira var retta mot sosiale intensjonar. Dei har forska i to barnehagar nord i Canada, i to ulike urfolk samfunn, gjennom videoobservasjonar. Deltakarane var to lærarar og 21 barn. Gjennom sosialsemiotisk teori, analyserer dei seks videoklipp av barn i leik (dramaleik og konstruksjonsleik) og fann eit stort mangfald av meningsskaping der det blir brukt både verbale og non-verbale modalitetar. Funna kategoriserer dei inn i fire sosiale intensjonar: kome overeins, få fram interessa si, tilfredsstill eigne behov og organisere. Meningsskaping opp mot det å få fram interessa si var mest framtreddande i funna. I konstruksjonsleik såg dei at barna nytta mest non verbale modalitetar, medan i dramaleik der læraren var meir involvert var det meir verbalt språk.

I tråd med Hopperstad og Semundseth (2010) har også Hopperstad (2013b), Fredriksen (2011) og Nordtømme (2016) nytta tilgjengeleg materiale som eit perspektiv inn i prosjekta. Nordtømme ser tilgjengeleg materiale i form av materiell med fleksibel bruk. I

doktoravhandling si, gjennomførte ho ein fortolkande studie av barns leikeerfaringar med rom og materialet. Hensikta med studiet var å sjå korleis barn sin leik, handlingar og erfaringar er knytt opp mot materialet og rom i barnehagen, og korleis dette får innverknad på barn si meiningsskaping. Nordtømme omtalar bord, stolar, leikemateriell og fargestiftar som materialitet. Empirien vart samla inn frå eit feltarbeid i to ulike barnehagar der alderen på barna var mellom to og fem år. Metoden ho nytta var deltakande observasjon, supplert med foto og video. Funna hennar syner at leikemoglegheitene til dei eldste barna er gode i sjølve hovudrommet, fordi både rommet og materialet rettar seg mot bordaktivitetar som å skrive, spele spel og teikne. Rom med lite plass på golvet og material som ikkje hadde fleksibel bruk, avgrensa leikemoglegheitene til dei yngre barna.

Hopperstad (2013b) og Fredriksen (2011) er opptatt av meiningsskaping gjennom tredimensjonalt material. Hopperstad (2013b) har i ein videoobservasjon studert korleis to-åringar skapte meining ved bruk av tredimensjonale konstruksjonar i papir. Ho nyttar eit sosialemiotisk perspektiv. Gjennom dette perspektivet vert meiningsskaping sett på som eit multimodalt fenomen der semiotiske ressursar vert sett i hop på ulike måtar og blir det ho kallar eit teiknkompleks. Konstruksjonane i papir ser ho på som del av eit multimodalt teiknkompleks. Hopperstad si tilnærming for å tolke fram meining, var å «pakke ut» teiknkompleksa, noko eg vurderer som relevant for mi forskning også. Funna hennar viser at teiknkompleksa til barna bestod av tredimensjonal form (konstruksjon i papir), saman med lyd, munnlege ytringar, visuelt-grafiske linjer og kroppslege handlingar. Dei tredimensjonale formene var fundamentet for meiningsskapinga, men ho trekk fram at dei tredimensjonale formene måtte sjåast i samanheng med dei andre modalitetane barna trakk inn. I samband med å diskutere kva interesser som kan ha motivert barna til å skape meining med tredimensjonal form, trekk ho fram kva konsekvensar dette har for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Tilgang til material, blikk for kva barn treng av materiell og møte desse uttrykka, samt vaksne som ser verdien av tredimensjonal konstruksjon er element som vert trekt fram som viktige.

Fredriksen (2011) har studert barn i alderen tre til fem år og sett på korleis barn forhandlar meining gjennom erfaringar med tredimensjonalt materiell, ull og leire. Ho observerte to og to barn med bruk av filmkamera som seinare vart analysert. Ho såg at barna sat saman tidlegare og nye erfaringar gjennom fantasi og eigen kropp, og på den måten forhandla fram personlege meiningar. Studien ga innsikt i at forhandling om meining er ein kompleks prosess som vev saman materiell med individuelle og sosiale fenomen, der fantasi og kreativitet spelar ei viktig rolle.

Sosialsemiotikk er knytt opp mot tidleg literacy, og eg har eg funne studiar som har sett på dette. Olaussen (2018) har fokus på leiken, og har sett på korleis ein ved hjelp av eit multimodalt perspektiv kan sjå små barn sine leikne fortellingar som tidleg literacy. Ho nytta feltnotatar og observasjon, samt videoobservasjon. I leikeforteljningane til barna fann ho at ulike modalitetar spelte saman i barna sine uttrykk og infiltrert i kvarandre. Gjennom leiken viste barna ei rik teiknverden som kan sjåast som ein veg mot tidleg literacy.

Maagerø (2013) stiller spørsmålet om korleis samtale og framstilling av collage kan bidra til utvikling av literacy. Materialet som ho nyttar er ein del av ein større studie (Granly & Maagerø, 2012), som består av video, foto, feltnotatar og intervju. Av dette nytta Maagerø (2013) intervju med seks barn i alderen tre-fire år, samt informasjon frå intervju av tre vaksne. Ein samtale med eit barn utanom intervjuet er også inkludert i materialet. Eit tydeleg funn i Granly og Maagerø (2012) sin studie, var at tekstane på veggane spelte ei lita rolle i den daglege aktiviteten i barnehagane. Maagerø (2013) trekk fram to collage som skil seg ut i materialet, som fekk mykje merksemd i barnehagen. Ut frå desse collagane diskuterer ho literacy-aktivitetar. Ho hevdar at både arbeidet med å lage collagane med tilgjengeleg materiell og samtalaner rundt dei ferdige collagane var med på å utvikle literacy hos små barn.

Lindstrand (2015), har i si doktoravhandling hatt fokus på å fremme kunnskap om små barns spontane teikn- og meiningsskaping og tidleg literacy i barnehagen. Metoden ho har nytta er fokusgruppe samtalar med barnehagepersonell. Ho spurte korleis førskulepersonalet ville beskrive sitt arbeid med literacy. Ho har også nytta videoobservasjon av barn, der ho nytta iscenesette miljø og aktivitetar som gav barna moglegheit til å vere multimodale forteljarar også med bruk av datamaskiner. Generelt gir funna i denne avhandlinga kunnskap om små barns literacy, der literacy er meir enn tekstorienterte aktivitetar. Barn treng moglegheit til å skape, tolke og forhandle gjennom kroppsleg interaksjon og med hjelp av materielle ressursar.

I barn si meiningsskaping, er materielle ressursar essensielt i alle studiane. Dei ulike materielle ressursane er konstruksjonsmateriell (Peterson et al., 2017), formingsmateriell som ull, leire, fargeblyantar, maling, papir mm. (Hopperstad og Semundseth, 2010; Fredriksen, 2011; Nordtømme, 2016; Hopperstad, 2013b), datamaskiner (Lindstrand, 2015) og leikemateriell (Olaussen, 2018; Nordtømme, 2016). Mitt bidrag inn i forskingsfeltet er å sjå meir på korleis materiellet barna bruker i leiken hjelp dei til å skape meining. I tråd med Nordtømme (2016) vil eg sjå på korleis materialet får innverknad på barn si meiningsskaping i leik. Medan Nordtømme er interessert i å sjå på moglegheitene barna har for å leike, er mi forskning meir knytt opp til korleis barna nyttar materialet til å skape semiotiske ressursar.

3 TEORI

I dette kapittelet presenterer eg det teoretiske rammeverket som eg har nytta i oppgåva. Inn mot barn si meiningsskaping av materiell i leik, har eg nytta eit sosialemiotisk og multimodalt perspektiv. Dette perspektivet tilbyr omgrepsapparat som kan hjelpe oss å studere og forstå korleis barn orienterer seg i omgjevnadane sine (Hopperstad, 2013b). Omgrep eg vil løfte fram i oppgåva ut frå perspektivet er meiningsskaping, semiotisk ressurs, design, situasjon- og kulturkontekst og tidleg literacy.

3.1 BARNET SOM MEININGSSKAPANDE AKTØR

I problemstillinga mi skriv eg at barn skaper meining. Innanfor sosialemiotisk teori forstår ein han eller ho som skaper meining som ein aktør, der barn og vaksne er like verdifulle aktørar (Kress, 1997). Omgrepet meiningsskapande aktør indikerer eit syn på barn som eit aktivt subjekt som skaper meining. Dette står i samsvar med Rammeplan for barnehagen, som trekk fram at barn skal møtast som individ som blir påverka og påverkar omgjevnaden (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). I møte med barn som subjekt, må ein blant anna anerkjenne barn. Ein må møte barn med ei haldning om at barn kan ta omsyn til seg sjølv med rettigheit i forhold til egne tankar og kjensler (Bae, 2007). Østrem (2012, s. 40) tek til orde for at anerkjening føreset eit gjensidig subjekt-subjekt forhold der andre sine perspektiv vert gyldige, sjølv om perspektiva kan vere i konflikt med kvarandre. I møte med barn som subjekt, kan ein ikkje ha eit mangelperspektiv, altså at ein ser på barn sine manglar, det uferdige og at barn er mindre utvikla. Ein må rette merksemda mot barn som aktørar og deltakarar i eige liv. Barn er fullverdige i livet dei lev som barn (Bae, 2007). Dette synet er i tråd med FNs Barnekonvensjon (2003), som seier at barn har rett til å uttrykke seg og at barn skal bli høyrte.

For å sjå verden frå barnet sitt perspektiv må vi sjå etter kva barnet sitt blick er retta mot (Østrem, 2012, s. 68). Ein måte ein kan sjå verden frå barns perspektiv er gjennom leik. Leik vert opplevd som meiningfullt i barns liv, og leiken er barn sin måte å vere på. Gjennom leik får barn leve ut sitt potensiale. Det vil då bety at barnet får vere eit leikande subjekt. Østrem (2012, s. 151) gir også uttrykk for at vi må prøve å forstå barna sine kompliserte uttrykksformer dersom vi skal gjere perspektiva til barna gjeldande. Oppgåva mi er bygd på eit slikt syn på barn, der barn er meiningsskapande aktørar og barna sine uttrykk i ein leikekontekst ligg til grunn for å forstå barns meiningsskaping. Dette står i samsvar med syn på barn i sosialemiotisk teori.

3.2 SOSIALSEMIOTIKK

Semiotikken vert definert som studie av teikn, og på den måten kan ein seie at semiotikken sitt grunnomgrep er «teikn». Likevel er det meir vanleg å studere ei samling av teikn sat saman på ein bestemt måte, altså ein «tekst» (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 247-248). I sosialsemiotikken definerer ein tekst som meiningsskaping i ein kontekst (Halliday og Matthiessen, 2004), og då er ein ikkje bunden av skriftspråk. Ein kan uttrykke seg på mange ulike måtar, for eksempel gjennom eit bilde. Bilde blir då ein tekst. Teksten har eit innhald i form av teikn som blir formidla i ein gitt samanheng (Hopperstad, 2013a). Teikn består av ein kombinasjon av meining og form (Kress, 1997, s. 6). Form er noko ein kan sjå, høyre, smake eller kjenne, men gir ikkje meining i seg sjølv. Det er når vi legg meining til forma at det blir eit teikn (Johannessen et al., 2018, s. 248). Sosialsemiotikk er studien av meining gjennom system at teikn. Som eit eksempel på teikn trekk Kress (1997) fram skiltet som signaliserer at ein snart møter på vegarbeid, der vi kan sjå kombinasjon mellom meining og form. Forma utgjer metallet som det er laga av, det har ei trekanta form, på framsida av skiltet har det ei raud ramme og ein illustrasjon av ein arbeider som spar med ei spade. Meininga er «her er det vegarbeid» og det er forma som får fram meininga. Forma har blitt valt fordi ein i denne kulturen klarer å transformere dette teiknet til «vegarbeid».

Inngangen min til å sjå på barn som kommuniserer og skaper meining i leik, er inspirert av sosialsemiotiske teori (Halliday, 1998; Kress, 1997; Cope & Kalantzis; 2009). I følge Halliday (1998b) er meining noko som vert skapt mellom menneskjer gjennom å bruke språket. I sosialsemiotikken vert språket på denne måten ein ressurs for å skape meining i konkrete situasjonar. Han ser på forholdet mellom språket som system og funksjonen språket har i ein konkret samanheng, og då må meiningsskaping studerast i samband med konteksten (Skovholt & Veum, 2014, s. 21).

3.2.1 Situasjonskontekst og kulturkontekst

Halliday er inspirert av arbeidet til antropologen Bronislaw Malinowski, som opererer med to typar kontekstar: situasjonskontekst og kulturkontekst. Ifølge Malinowski er det ikkje mogleg å forstå språkbruk om ein ikkje veit noko om omgjevnaden språket vert brukt (Halliday, 1998b, s. 70). Situasjonskonteksten er den konkrete her-og-no situasjonen, omgjevnaden der menneskjer skaper meining gjennom ulike semiotiske ressursar. I mi oppgåve er dette sjølv leikekonteksten. Situasjonskonteksten verkar inn på korleis ressursane blir realisert. Situasjonskonteksten er ein del av noko større, av ein kulturkontekst som er meir generell og abstrakt. All meiningsskaping i ein konkret situasjonskontekst er ei realisering av kulturen.

Sosiale praksisar som er ein del av kulturen påverkar meiningsskapinga (Halliday, 1998b). Kress (1997, s. 60) argumenterer for at kulturen formar meiningsskaparen, ved at kulturen allereie har ei form som er med å påverke meiningsskaparen. Kulturkontekst er potensialet bak situasjonskonteksten, difor er kunnskap om kontekst viktig for å forstå meiningsskaparen.

Barnehagekultur inngår i kulturkonteksten, og den påverkar også meiningsskapinga. Barnehagane i Noreg er nokså like, med tanke på at dei har felles lover og reglar å følgje, og dei har eit samfunnsmandat gjennom Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Likevel driv barnehagane forskjellig. Barnehagen eg gjennomførte mitt feltarbeid i, var inspirert av Reggio Emilia-pedagogikken. Denne pedagogikken ser barn som eit aktivt individ som skal få moglegheit til å uttrykke seg gjennom «hundre språk» (Åberg & Taguchi, 2006). Dette påverkar kva personalet tilbyr av materiell i lek. Dette kan skilje ein barnehage inspirert av Reggio Emilia frå ein barnehage som har fokus på andre områder, som for eksempel friluftsbarnhage. Kress (1997) framhevar at barn blir trekt inn i ein kultur, og det kulturen verdset vert tilgjengeleg.

I barnekulturen, som også er ein del av kulturkonteksten, har Dyson (2009) tatt til orde for at barn i den moderne barndom kjem i kontakt med eit bredt spekter av uttrykksmåtar gjennom mange forskjellige system, som dataspel, TV, bøker og filmar. Karakterar frå TV-program blir tilgjengelege ressursar gjennom barna sine levde erfaringar som dei brukar i sine uttrykk. Dyson (2009) kallar dette for den uoffisielle sfære. Dette blir eit kulturelt materiell som barna rår over, og som blir relevant for barn si meiningsskaping. I forskinga si har Dyson (2009) sett på korleis barna brukar erfaringane frå ulike sfærer i meiningsskapinga si gjennom å forhandle om korleis designet skal vere. Slik blir bruken av tilgjengeleg design også ein måte å forhandle om identitet. Barn blir også påverka av vaksne i ein kulturelle praksis, i det Dyson (2009) kallar den offisielle sfæren. I barnehagesamanheng kan ein sjå den offisielle sfæren som normer og reglar som gjeld i barnehagen.

3.2.2 Semiotisk ressurs

Halliday har vore mest opptatt av å studere verbalspråket, medan Kress og Theo van Leeuwen studerer andre meiningsskapande system og samanhengen mellom desse systema (Skovholt & Veum, 2014, s. 27). I denne oppgåva er eg inspirert av Kress og van Leeuwen si forståing av sosialesemiotikken. I litteraturen blir det ofte vist til meiningsskapande system, også kalla modalitetar, som bilde, levande bilde, fargar, musikk og gestar, men materiell i lek kan også vere eit meiningsskapande system ut frå slik eg forstår sosialesemiotikken.

Løvland (2007, s. 146) beskriv modalitet som «...klassar av uttrykksmåtar (semiotiske ressursar) som liknar kvarandre». Ein kan seie at modalitet er eit slag forråd av semiotiske ressursar. I modaliteten bilde vil størrelse, plassering, form og farge vere semiotiske ressursar. Bildet må realiserast gjennom semiotiske ressursar for å fram uttrykket. I sosialemiotikken føretrekk ein å nytte omgrepet «ressurs» i staden for «teikn» (Skovholt & Veum, 2014, s. 28). Årsaka er at ein tenkjer teikn står for noko som er bestemt på førehand, altså at teiknet har ei tyding i seg sjølv, medan omgrepet ressurs tydeleggjer at ein blir påverka i bruken og konteksten. Semiotiske ressursar er eit nøkkelomgrep i sosialemiotikken (Van Leeuwen, 2005, s. 3). Som eg har vore inne på tidlegare, definerer van Leeuwen (2005, s. 3) semiotisk ressurs som dei handlingane og materiala vi brukar når vi skal kommunisere. Semiotiske ressursar blir til som eit resultat av menneskeleg aktivitet i ein gitt kontekst. Kress (1997) hevdar at skapinga av ressursen er motivert ut frå ibuande eigenskapar mellom korleis ein får fram mening og forma som har blitt brukt til å uttrykke ressursen. Alt vi gjer eller lagar, kan bli gjort på forskjellige måtar. Difor får semiotisk ressurs ulik sosial og kulturell mening. I denne oppgåva har eg ei forståing av semiotisk ressurs som handlingar knytt til materiale vi brukar for å kommunisere, slik van Leeuwen (2005) skriv, og eg nyttar denne forståinga inn mot korleis barn tek i bruk materiell for å skape mening i leikekonteksten.

3.3 MULTIMODALITET

Innanfor sosialemiotisk teori har Kress og van Leeuwen vore med å etablert ein multimodal teori. Ulike modalitetar tilbyr ulike måtar å representere verden på (Skovholt & Veum, 2014, s. 30). I multimodal teori kan ein analysere korleis vi menneskjer skaper mening ved å setje saman ulike semiotiske ressursar til eit heilt uttrykk i samspel med kontekst (Maagerø & Tønnessen, 2014). Multimodalitet er samspelet mellom fleire semiotiske ressursar. Multimodalitet kan samanliknast med eit korps, der dei ulike instrumenta spelar ulike stemmer i ei heilheit. Uteblir eitt instrument får vi ikkje same heilheita. Kress (2010) beskriv dette som eit ensemble, der meningsskaparen brukar fleire ressursar i uttrykket og kvar ressurs fyller sin funksjon.

For å forstå ordet «multimodal» kan ein dele ordet opp i to deler. Modalitet kjem frå det engelske ordet «mode» som betyr måte. «Multi» betyr fleire. Dette indikerer at vi lagar semiotiske ressursar som gir mening av mykje forskjellig materiale og på uendeleg mange måtar (Kress, 1997, s. 7). Døme på ulike modalitetar kan vere kroppsspråk, fargar, kle og

stemmekvalitet. Dyson (2009) viser eit eksempel der ein gut skriv om favoritt sporten sin, og trekk inn teikning og tale for å få fram meininga. Når ein modalitet ikkje strekk til, kan ein trekke inn ein annan. Ulike modalitetar utfyller kvarandre.

Modalitet og semiotisk ressurs blir i litteraturen ofte omtalt om kvarandre. Ein grunn til det kan vere at det av og til kan vere vanskeleg å skilje ein modalitet frå ein semiotisk ressurs. I denne oppgåva har eg ikkje til formål å finne skilje mellom desse to omgrepa. I oppgåva nyttar eg semiotisk ressurs når eg tolkar fram meininga til barna.

3.4 MEININGSSKAPING SOM DESIGN

Cope og Kalantzis (2009) sin måte å forstå sosialemiotikken er gjennom å designe meining. Dei nyttar ikkje omgrepet «tekst», men «design». Det er denne innfallsvinkelen eg vil nytte i mi oppgåve. Cope og Kalantzis (2009) skriv at meiningsskaping skjer i ein form for design, der design blir sett på som ein nyskapande prosess. Alle former for representasjon må betraktast som dynamiske prosessar for transformasjon, ikkje ein reproduksjonsprosess. I denne nyskapande prosessen inngår tre element: tilgjengeleg design (*available designs*), design (*designing*) og redesign (*the redesigned*).

I eit *tilgjengeleg design* ligg blant anna erfaringar vi har opp mot semiotiske ressursar, og kulturen og situasjonen vi er ein del av (Cope & Kalantzis, 2009). Dette kan vi sjå i samanheng med situasjonskontekst og kulturkontekst som eg var inne på tidlegare. Designaren tek i bruk tilgjengeleg design ut frå den konkrete her-og-no situasjonen, barnehagekulturen og barnekulturen når han designar.

Design er sjølv designhandlinga der tilgjengeleg design vert tatt i bruk, og verden blir representert på nytt (Cope & Kalantzis, 2009). I mi oppgåve vert design sjølv handlinga der barna kommuniserer og representerer interessa si. I prosessen med å skape meining, sjølv design aktiviteten, skaper barna semiotiske ressursar ut frå det dei har tilgang til, som dei synest passar til å skape meining i eit multimodalt uttrykk (Kress, 1997). Når vi ser korleis eit materiell vert designa som ein semiotisk ressurs, er det mogleg å beskrive det semiotiske potensiale, potensialet for å gi meining. Design er eit uttrykk for meiningsskaparen sin identitet. Som eg trakk fram tidlegare i oppgåva, tok Halliday (1998b) til ordet for at ein tekst omfattar både funksjon og form. Slik er det med designet også. Det er funksjonell ved at det gjer ein jobb for

oss i kommunikasjonen. I designet skaper ein semiotiske ressursen som ein set saman til multimodale uttrykk som gir mening.

Redesign er sjølv representasjonen, det som er igjen når designet er ferdig, spora etter transformasjonen (Cope & Kalantzis, 2009, s. 177). Eg forstår det som at dette kan vere teikningar, collagar av ulikt materiale og leikemiljø barn designar i leiken, altså det ferdige designet. Designaren representerer verda på nytt (Cope & Kalantzis, 2009, s. 177). Dette er i tråd med Kress (1997) si tilnærming til meningsskaping når han seier at vi skaper semiotiske ressursar, vi brukar dei ikkje. Vi skaper semiotiske ressursar med nye kombinasjonar av form og mening. Det betyr at vi aldri kopierer. Når ein tek i bruk tilgjengeleg design, blir designet eit uttrykk ut frå eiga stemme, ut frå eigne ressursar som designaren har tileigna seg gjennom kontekst og kultur. Cope og Kalantzis (2009) skriv at ein person sitt design blir ein ressurs i ein anna person sitt univers av tilgjengeleg design. Redesignet er eit nytt tilgjengeleg design. Verden har vorte forandra som ein konsekvens av design prosessen. Når designaren skaper mening vert han påverka gjennom prosessen og får slik ny innsikt. Cope og Kalantzis (2009, s. 178) forklarar det slik: «The result of their representational work and their exertion of subjectivity is transformed subjectivity – and thus learning».

Erfaringar knytt opp mot semiotiske ressursar kan vi sjå opp mot Kress sitt «interesse» omgrep. Interesse forklarar Kress (1997, s. 90) som ei samansetning av erfaringar. Når barn designar vel dei å framheve det som er viktig for dei å få fram. Både med tanke på kva potensiale ein ser i dei ulike semiotiske ressursane, kulturkonteksten ein er ein del av, og situasjonskonteksten, med tanke på kven ein kommuniserer med. Alt dette formar designet av semiotiske ressursar, og er ikkje noko som berre tilfeldig skjer, hevdar Kress (1997). Interesse er drivkrafta bak designet, intensjonen med å kommunisere. Dei semiotiske ressursane får mening av menneska som fyller dei med innhald, og Kress (1997) beskriv dette som motivert innhald. Vi blir motivert til å skape mening ut frå interessa vår.

I design prosessen til barna, tek dei i bruk semiotiske ressursar som har ulike moglegheiter og avgrensingar for å skape mening. Vi kan seie at semiotiske ressursar har sine semiotiske potensiale, og blir beskrive som modal affordans av Kress og van Leeuwen (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24). Gibson (1979, i Maagerø og Tønnessen, 2014) definerer affordans som alle handlingsmoglegheiter som ligg latent i eit miljø eller i eit objekt. Det same gjeld for ein semiotisk ressurs. Vi tek i bruk det vi har kjennskap til og som fungerer for å få fram interessa vår. For nokon kan noko av potensialet ligge ubrukt og latent, som andre kan erkjenne og ta i bruk. Ein tek i bruk det vi kan lese ut av ressursen ut frå våre kulturelle referansar. Vanar som

vi har og korleis ressursen har blitt brukt tidlegare, vår sosiale praksis, vil også verke inn på kva ein vel å gjere med ein semiotisk ressurs (Skovholt & Veum, 2014, s. 31).

I ein leikekontekst i ein barnehage, vil det vere naturleg at barn ser ulikt potensiale i ulike semiotiske ressursar. Potensiale som kan vere tilgjengeleg design for eit barn i barnehage, er «komposisjon» og «farge». Løvland (2007, s. 32) viser til van Leeuwen når ho seier at komposisjon er relatert til den romlege organiseringa som bind det multimodale uttrykket saman. I designprosessen kan barna plassere materiellet på ulike måtar for å gi materiellet ei meining. Ulike størrelsar på materiellet kan også i ulik meining. Plassering og størrelsar kan difor framheve og gi meining meir tyngde (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 123). På denne måten kan komposisjonen gi signal om kva som er sentral informasjon, samt ein kan få informasjon om kva delar som høyrer saman i designet med ei gruppering. Van Leeuwen (2005, s. 198) gir uttrykk for at ei grunnleggande mekanisme i komposisjon er balanse og ubalanse, og at makt kan framstillast med ubalanse, som til dømes ein preikestol. I meiningsskapinga kan ein også utnytte komposisjon for å spegle kommunikasjonssituasjonen den er ein del av (Løvland, 2007, s. 32). Det vil for eksempel vere ulik komposisjon om ein vil vise fram noko, enn om ein vil utnytte komposisjonen i ein aktivitet. Komposisjonen vil på så måte stå i relasjon til konteksten.

Farge kan vere eit verkemiddel til å representere røyndom gjennom at fargen kan vere symbol for meining, og fargen kan ha ulik tyding i ulike kulturar. Fargar kan vere knytt opp mot kjønn som jentefarge. Fargar kan også verte knytt opp mot grupper som høyrer saman. Fargen raud er noko ein globalt er einige i betyr fare i trafikken. Dette kan vi sjå både på skilt og trafikklys. Ein kontrast til raud blir då grøn, som viser at det er trygt å køyre. Fargen raud kan også tyde kjærleik (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 34). Fargen grøn kan ha ei anna form for meining i ein barnekultur, gjennom barne-TV figuren Daidalos på NRK Super, der det grønne slimet har ei stor meiningsberande rolle.

3.5 LITERACY

Det å kunne lese og skrive har tradisjonelt vore knytt opp mot omgrepet literacy, men på grunn av kulturell endring og endring i tekstformer har omgrepet fått ei ny forståing dei siste tiåra. Ei forståing om at literacy må innlemme mange slags modalitetar (Kress 1997). Maagerø (2013 s. 136) skriv at det har vokse fram ei ny interesse for korleis barn «become literate», der ein er tydeleg på at bruk av mange former for meiningsskapande ressurs er viktig på vegen mot å lære

å lese og skrive. Maagerø (2013 s. 137) viser til literacyforskarer Kim (2011) når ho trekk fram at literacy er bakt inn i barns meiningsskaping i ulike aktivitetar, der barn forhandlar, konstruerer og skaper meining gjennom ulike semiotiske ressursar. Ein viktig del av literacy er å kunne vurdere kva semiotisk ressurs som eignar seg best til å formidle det ein ynskjer å uttrykke (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 25). Kress (1997) skriv at literacy handlar om å arrangere og strukturere, literacy er både abstrakt og konkret på same tid og i literacy må ein planlegge og klassifisere. I den samanhengen hevdar Kress at puter og tepper er like viktig som fargeblyantar og papir. Det er først når vi forstår korleis barn skaper meining at vi kan forstår barn sin veg inn til literacy (Kress, 1997). For å forstå barna si meiningsskaping må vi sjå korleis barnet kommuniserer mot publikum og på kva tilgjengeleg design barna tek i bruk når dei skaper semiotiske ressursar. Denne kunnskapen gir personalet i barnehagen innsikt i korleis barn kan lære seg å lese og skrive (Kress, 1997, s. 15). Smidt (2013) ser literacy som ein sosial praksis og at det då er nyttig å sjå literacy knytt opp mot eit *identitetsaspektet*, knytt opp mot den som designar eller les design, *kunnskapsaspekt*, knytt til utforsking av verden og *kulturaspekt*, knytt til samspelet med andre (Krogh, 2003, i Smidt, 2013).

I mi forståing av inkluderer eg Cope & Kalantzis (2009) sitt omgrep multimodal literacy. Multimodal literacy inkluderer mange former for meiningsskaping med ulike modalitetar som opptrer saman i eit språkleg og kulturelt mangfald. I denne oppgåva handlar literacy om å designe meining med materiell i leik, og å hente fram og tolke budskap i andre barn sine design. Det er ikkje så enkelt å omsetje literacy til norsk. Maagerø og Tønnesen (2014, s. 16) har oversett literacy med «tekstkompetanse», for å tydeleggjere ei heilheitforståing av tekst og kompetansen ein treng for å beskrive og drøfte teksten. Eg har valt å ikkje nytte omgrepet tekst i mi oppgåve, men design. Design er meir innretta mot endring og gir eit betre uttrykk for barn si meiningsskaping i leik. Eg har difor ikkje valt å nytte «tekstkompetanse» i mi oppgåve. Olausen (2018) har oversett literacy til litterasitet. Sjølv om dette er norsk form, vil eg hevde at dette ikkje gir noko meir meining enn literacy, og har valt å nytte literacy vidare i oppgåva.

Eg har i dette kapittelet presentert sosiosemiotisk og multimodalt perspektiv, der blant anna barnet som meiningsskapande aktør og semiotisk ressurs har vore trekt fram som viktige omgrep. Cope og Kalantzis (2009) ser meiningsskaping som ein nyskapande prosess, og eg vil vidare nytte deira omgrep for tilgjengeleg design, design og redesign, for å synleggjere barnet som ein designar. I det følgjande kapittel presenterer eg metoden eg har nytta i prosjektet for å kunne svare på problemstillinga mi.

4 METODE

Føremålet med prosjektet mitt har vore å studere leiken til barna gjennom eit sosialemiotisk og multimodalt perspektiv, for å sjå korleis barn kan skape mening av materiell i leik. I dette kapittelet vil eg argumentere for ei kvalitativ tilnærming i forskinga og bruk av deltakande observasjon som metode, der foto og lydopptak vert nytta som støtte til feltnotatar. Diskusjon rundt etiske dilemma er sentralt innanfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2013, s. 24), og vil vere vesentleg å trekke fram gjennom presentasjon av val og vurderingar som har blitt gjort gjennom forskingsprosessen.

4.1 KVALITATIV FORSKING

Barn si meningsskaping var noko eg vurderte som vanskeleg å fange opp gjennom måling og kvantifisering. For å få svar på problemstillinga mi måtte eg kome i ein nær relasjon til barna for å innblikk bruken av materiellet i den sosiale samanhengen. I kvalitativ forskning er forskar sin nærleik til informantane sentral (Thagaard, 2013, s. 17). I denne nærleiken er det mogleg å gå djupt ned i materialet, for å framheve prosessar og mening som ikkje kan målast. Valet mitt fall difor på ei kvalitativ tilnærming, der eg fokuserte på eit lite utval.

Innanfor ein kvalitativ tilnæringsmetode, er deltakande observasjon ein av dei to mest nytta metodane (Thagaard, 2013, s. 13). I deltakande observasjon kan ein få kjennskap til barna sine handlingar og korleis barna kommuniserer med kvarandre. I ein deltakande observasjon oppheld forskar seg saman med barna og observerer handlingane systematisk (ibid.). Skilnaden på deltakande observasjon og observasjon er i følgje Aadland (2011, s. 208) at ein deltakande observatør glir betre inn i miljøet, ved å delta i ei eller anna form i aktiviteten, medan ein observatør står utanfor aktiviteten. Ifølgje Tjora (2012, s. 46) gjer deltakande observasjon det mogleg å få tilgang til sosiale situasjonar som vert skapt i sjølve situasjonen. Eg ville prøve å fange opp barn sin bruk av materiell i leik for å skape mening og såg difor deltakande observasjon som mest relevant.

I eit forskingsprosjekt vil vitskapssyn virke inn på både val av forskingsmetode og alle andre element i prosjektet (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 17). Valet mitt med å velje kvalitativ tilnærming og deltakande observasjon som metode, kan sjåast som eit val av vitskapleg standpunkt. Fortolking er sentral innanfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2013, s. 14). Fortolking vil seie at ein har den tru at den andre sitt uttrykk eller ytring har ei mening. Dette

kan vi sjå i samanheng med sosialsemiotisk teori (Halliday, 1998b). Pålerud (2018) forklarar det med at bak alle uttrykka til barna, ligg det ei meining. Meinings kan vere meir eller mindre skjult eller open, men vi treng eit fortolkingsarbeid for å forstå. Gjennom fortolking av uttrykk legg ein meining i uttrykka. Vi held oss ikkje berre til sjølve uttrykket, men vi tolkar det på bakgrunn av meining vi antek barnet har med uttrykket. Vi fortolkar gjennom ei heilheitsforståing av barnet og situasjonen. Mine eigne ubevisst og bevisste erfaringar og kunnskapar, som eg ser på som mi førforståing (Thagaard, 2013, s. 308), vil hjelpe meg til å fortolke og vil påverke kva eg ser. Bakgrunnen min, er farga av å ha arbeidd i ulike barnehagar og i ulike roller i 25 år. I barnehageutviklinga desse åra har eg vore opptatt av leiken sin eigenverdi, barns medverknad og barnehagens rom. Dette kan påverke mi tolking av uttrykket Aadland (2011, s. 186) beskriv dette som at førforståinga ligg parat til å farge situasjonane eg kjem over og vala eg har tatt.

Hermeneutikk bygg på prinsippet om at meining må sjåast i lys av samanhengen barna er ein del av. Delane blir forstått i lys av heilheita, ein hermeneutisk spiral. Dette kan vi sjå i samanheng med Cope og Kalantzis sine omgrep tilgjengeleg design, design og redesign, der redesignet blir ein ny tilgjengeleg design. Verden blir endra som ein konsekvens av design prosessen (Cope and Kalantzis, 2009). Hermeneutikken representerer ei viktig inspirasjonskjelde for samfunnsvitskapen, der tolking har ein sentral plass (Thagaard, 2013, s. 41). Eg har i mitt forskingsprosjekt plassert meg innanfor eit hermeneutisk vitskapssyn. Gjennom oppgåva vil eg kome inn på hermeneutisk sirkel, dialogisk prosess, førforståing, meining og kontekst, som Pålerud (2018, s. 31) trekk fram som sentrale omgrep i hermeneutikken.

4.2 DELTAKANDE OBSERVASJON

Eg ville bruke deltakande observasjon som forskingsmetode i prosjektet mitt for å finne svar på forskingsspørsmålet. Eg ville delta i kvardagslivet i barnehagen, ikkje som ein tilsett, men som ein aktiv observatør som samhandlar saman med barna (Thagaard, 2013, s. 69). På denne måten vil eg utvikle ei forståing for korleis materiell gir meining. Forskarrolla er sentral, og vil kome i eige kapittel. Hammersley og Atkinson (1996, s. 31) nyttar omgrepet feltforskning om deltakande observasjon. Dei hevdar at nærleiken observasjon gir, kan gi store moglegheiter til å få ei forståing av menneske på deira eigne premiss. I feltarbeid skal feltforskaren delta i dagleglivet til dei ein forskar på over lengre tid for å bygge opp relasjonar og inngå i sosiale

relasjonar. Aadland (2011) støttar opp om dette og forklarar det med at dersom barna skal bli vandt med meg som forskar, må ein helst vere ei stund i felten. Likevel hevdar Hammersley og Atkinson (1996) at ein ikkje kan avgrense feltforskning som metode, og at det kan vere mange måtar å drive feltforskning på. Med tanke på omfanget på prosjektet mitt, tid og ressursar eg hadde til rådighet, vurderer eg det slik at metoden også kan fungere for mitt prosjekt. Som ei hjelp til å få med meg mest mogleg av det som skjedde, valde eg å nytte foto og lydopptakar.

4.3 VAL AV INFORMANTAR

Kvalitative studiar vel deltakarar som har eigenskapar eller kvalitetar som er strategiske i høve problemstillinga, og Thagaard (2013, s. 60) kallar dette for eit strategisk utval. Eg vurderte det slik at eit strategisk utval for mitt prosjekt ville vere ein barnehage som hadde ekstra fokus på leik og leiken sin eigenverdi. Eit slikt fokus gir store moglegheiter for barn til sjølv velje seg ressursar i leiken, og på denne måten kunne eg studere mykje leikande aktivitetar. Eg trur alle barnehagar har fokus på leik. Likevel tenkjer eg at nokon barnehagar har meir fokus på det enn andre. Av praktiske orsakar ville eg observere i ein barnehage som ikkje låg så langt frå heimstaden min. Dette var utgangspunktet for å velje meg ein stor kommune på nordvestlandet, for så å gå gjennom heimesidene til alle barnehagane på leit etter ein barnehage med fokus på leik. Barnehagane hadde informative heimesider, slik at eg kunne danne meg eit bilete. To av barnehagane skreiv om eit prosjekt dei hadde hatt opp mot den frie leiken til barna. Valet fall på den minste barnehagen, på bakgrunn på at det kanskje ville vere lettare for meg å få oversikt den tida eg hadde til rådighet.

Denne barnehagen var ein liten barnehage med to avdelingar. Ei avdeling for 1-2 åringar og ei avdeling for 3-6 åringar. Eg valde avdelinga for dei eldste, med 20 barn i gruppa, sidan eg har mest kjennskap til barn i den alderen. Organiseringa i barnehagen, tida eg hadde til rådighet og val av tidspunkt for observasjon, førte til at dei eldste barna i gruppa fekk ei framtrekande rolle i observasjonane mine.

4.4 TILGANG TIL FELT

I den valde barnhagen kjende eg styraren, men ikkje nokon av dei andre tilsette. Eg hadde tatt noko vidareutdanning saman med styraren for nokre år tilbake, så eg håpte ho ville kjenne meg att og på den måten sleppe meg inn i barnehagen. Hammersley og Atkinson (1996, s. 92) kallar

styrar for ei portvakt, ein som har myndigheit til å opne opp eller stenge for tilgang. Ho stilte seg positiv og ville høyre med pedagogane på avdelinga. Pedagogane var også positive, og dei tok kontakt med resten av personalet, som også sa seg villige til at eg fekk kome. Eg trudde at eg ikkje hadde kjennskap til nokon av barna i barnehagen, men det viste seg at eg hadde relasjon til eitt av barna. Eg vart først usikker om dette kunne gjere det vanskeleg for meg å gå inn i ei bestemt rolle i felten, men det viste seg at dette ikkje skapte noko problem for feltarbeidet.

Ettersom prosjektet mitt innebar at eg fekk informasjon som kunne knytast opp mot barn som har delteke i prosjektet, var prosjektet meldepliktig (Kalleberg, 2006). Eg meldte prosjektet mitt opp til NSD, og måtte vente opp mot ti veker på svar. Dette gjorde at eg ikkje kunne ta kontakt med barnehagen og starte feltarbeidet så tidleg som eg ynskja. Det vart difor knapp tid frå eg tok kontakt med barnehagen til eg kom for å forske. Det hadde vore mykje sjukdom blant dei tilsette, så det var ikkje mogleg å få til eit møte før eg kom ut. Ein av pedagogane informerte personalet sjølv (vedlegg 1). Dette kan ha skapt litt usikkerheit i forhold til korleis dei tilsette skulle forhalde seg til meg. Eg kunne merke at dei haldt seg litt på avstand. Den siste dagen eg var i barnehagen takka eg for meg. Då fekk eg høyre av ei av dei tilsette at ho syntest det var litt skummelt at eg hadde vore i barnehagen og observert. Samtidig var det ho som tok mest kontakt med barn som eg observerte. Thagaard (2013, s. 72) framhevar kor viktig det er å oppnå tillit når ein skal ut å forske. Sjølv om eg fekk tilgang til felten, skulle eg ha brukt meir tid til å informere personalet. Det viktigaste for meg var likevel å få tillit blant barna som eg skulle observere, noko eg prioriterte ute i felten.

4.5 PRESENTASJON AV BARNEHAGEN – INNBLIKK I KULTURKONTEKSTEN

Ut frå årsplanen la barnehagen stor vekt på leik og at barna skulle få tid til leik, spesielt den leiken som var fri frå vaksne si styring. Det å vidareutvikle leikemiljøet etter barna sine interesser var viktig. Dette kunne ein sjå att i det rike innhaldet av gjenbruksmateriell i barnehagen. Barnehagen var inspirert av Reggio Emilia pedagogikken. Noko som er spesielt med denne pedagogikken, er at den opererer med «tre pedagogar»: Den vaksne, barnet og det fysiske miljøet (Åberg & Taguchi, 2006). Innhaldet i det fysiske miljøet ser eg som eit tilgjengeleg design. Ut frå informasjon frå nettsida til barnehagen, har personalet jobba mykje med roma i barnehagen. Sjølv avdelingsromet var delt inn i ulike soner. I det eine hjørnet hadde dei ein innhaldsrik byggekrok med mykje ulikt materiell for bygging og konstruksjon. Her fans blant anna pappør, plastrør, esker, klossar, avkapp av tre, tastatur, lampeskjermar,

treplater, treknottar og treringar. Dette materiellet, som for det meste var gjenbruksmaterieell, var lett tilgjengeleg for barna i høve plassering og kunne nyttast i leik. Veggane var dekorert med bilete av noko av det barna hadde konstruert av materiellet. Det var også bilete av ulike byggverk frå heile verda, som for eksempel skyskraparar, skip og plattform. Desse bilda representerte ikkje nærmiljøet til barnehagen. Barnehagen ligg ved kysten og har ein del båttrafikk. Dei hadde også ein familiekrok med likt utstyr som andre barnehagar eg har vore i: dokker, vogner, seng, mat av plast og utstyr til å lage mat i. Det har blitt vanleg å ha ei «kube» i barnehagane dei siste åra og det hadde denne barnehagen også. Ei kube er ein enkel konstruksjon som eit stillas og blir som eit lite rom i rommet når kuben blir dekorert og kledd. Denne kuben var dekt av tepper som kunne stenge for innsyn. Avdelinga hadde også to bord med stolar/krakkar rundt og eit lite amfi. Heile avdelinga hadde også anna tilgjengeleg materieell som t.d. lego, duplo, klossar og tepper.

Personalet delte barna i tre faste grupper etter alder i kjernetida frå ca. kl. 9.30 og fram til måltidet kl.11.00. Gruppene rullerte mellom å vere ei veke ute, ei veke i atelieret og ei veke på avdelinga. Talet på barn pr. gruppe var sju 5-6 åringar, fem 4-5 åringar og åtte 3-4 åringar. Då eg var i barnehagen, følgde eg barna som var på avdelinga. Eg hadde også avtale om at barna skulle få ha fri aktivitet, aktivitet som ikkje var styrt av vaksne på anna måte enn at dei måtte halde seg på avdelinga og nytte seg av materiellet som var der.

4.6 ROLLE I FELTEN

Barnehage er eit kjent felt for meg, så eg har innsikt i det å vere i ein barnehagekultur. Likevel har eg aldri vore i denne barnehagen og kjent på denne barnehagen sin kultur, aktivitetar og rutinar. Når eg skulle kome som observatør i denne barnehagen, måtte eg tydeleggjere ei rolle, både for meg, barna og for personalet. Thagaard (2013, s. 14) framhevar kor viktig relasjonen er for kvaliteten på materialet. Difor var det viktig for meg å ta ei rolle som ville skape ein god relasjon til barna. Dette medførte at eg ville ikkje ta rolla som tilsett i barnehagen, som å ta på meg praktiske oppgåver og hjelpe til i det daglege. Eg måtte vere meir ansvarsfri, slik at eg kunne bruke tida saman med barna. Eg ville heller ikkje bruke tida til å løyse konflikt som oppstod mellom barn. Fokuset mitt var å observere barn i leik. Eg la vekt på at eg ville få meir kunnskap om leiken til barna, både ovanfor barna og dei vaksne, og at eg ikkje var ute etter om noko var rett eller galt. Det var viktig for meg at barna kunne stole på at eg ikkje blanda meg i det dei holdt på med, og at eg berre var der på dei premissa eg hadde lagt fram. Det var berre

ein gong eg opplevde konflikt i leik der barn søkte hjelp. Barna såg spørjande på meg om eg ikkje skulle hjelpe til. Eg sa då at dei måtte spørje dei vaksne, og det godtok dei. For å halde på den relasjonen eg fekk med barna, sa eg ikkje ifrå til personalet dersom nokon hadde gjort noko gale. Dersom eg var aleine med dei, gjorde dei ting som dei ikkje gjorde når personalet var der. Til dømes snike med seg glassteinar frå lysbordet for å bruke steinane i konstruksjonskroken.

Når ein observerer, er det ikkje lett å skli naturleg inn i situasjonen. Ein kan kjenne at ein forstyrrar og at ein er ubehageleg synleg (Tjora, 2012, s. 85). Eg kjende meg av og til veldig stor, men eg vart overraskande godt motteke av barna, og det var alltid ein leik eg fekk vere observatør i. Sjølv om eg hadde rolla som observatør med notatblokk og lydopptakar, vart rolla ulik inn mot barna. For dei eldste barna vart eg mest ein passiv, deltakande observatør, som fekk skrive og studere det dei haldt på med. Dei yngste barna tok meir munnleg og fysisk kontakt, og i den leiken vart eg meir deltakande observatør. Tjora (2012, s. 56) beskriv deltakande observasjon, både som passiv og aktiv, som ein interaktiv observasjon, med at både den aktive og passive observatøren involverer dei observerte.

Ein må ta med i berekninga at eg som forskar påverkar forskingsprosessen. I omgrepet feltarbeid nyttar Aadland (2011, s. 207) uttrykket «stein i terrenget». Han forklarar dette med å gjere seg så usynleg som mogleg for at barna skal oppføre seg naturleg. Dei som blir observert vil endre oppførsel og vise seg «frå si beste side» når ein blir observert. Dette kalla Aadland (2011) for «forskningseffekt». Av etiske omsyn ønska eg ikkje å gjere meg usynleg. I prinsippet er deltakande observasjon basert på eit subjekt-subjekt-forhold mellom meg som forskar og barna eg observerer (Thagaard, 2013, s. 19). For meg vart deltakande observasjon ein metode som kunne gi meg kunnskap om korleis barna sjølv brukte materiell i leik. Eg vurderte det då som om det ikkje ville ha noko konsekvens på resultatet om barna ville «vise seg fram». Eg opplevde at enkelte av dei eldste barna likte merksemda mi, og dette kan ha spelt ei rolle inn mot korleis leiken trådde fram. Første gongen eg observerte ein av gutane, vart han heilt stille. Det vart som han opptredde framføre meg med å gestikulere mykje over det han heldt på med. Han følgde med om eg kikka på han, og han smilte lurt til meg. Eg viste tydeleg at eg var der for å observere, og eg viste tydeleg at eg var interessert i leiken hans. I tråd med sosialsemiotikken er barna sjølv sosiale aktørar med eigne erfaringar (Christensen og Prout, 2002), og det var slik eg ynskja å forhalde meg til barna.

4.7 METODE OG UTSTYR

4.7.1 Gjennomføring av feltarbeidet

Feltarbeidet gjekk føre seg i februar 2019, der eg var i barnehagen fem dagar, fordelt på tre veker. Eg valde å vere i barnehagen frå ca. 8.15 til ca.11.00. Barna kunne stort sett sjølv velje aktivitet heile denne tida. Den første dagen kom eg kl. 7.15 for å få med meg korleis det var om morgonen. Resten av dagane kom eg ca. kl. 8.15. Barnehagen opna kl.7.00, og var då felles med den minste avdelinga. Det var først i 8.15-8.30 tida det begynte å kome mange barn. Ca kl. 8.15 gjekk dei barna som skulle ete frukost på eit anna rom, og småbarns- og storbarnsavdelingane vart delt. Ikkje alle barna åt frukost. Dei vart att på avdelinga og gjekk straks i gong med å leike. Ca 9.30 hadde dei songsamling, før dei delte seg i tre grupper etter alder. Ei gruppe var ute, ei gruppe gjekk på atelieret og ei gruppe var på avdelinga. Delinga varte ei heil veke før dei bytta. Dette var ein av grunnane til at treåringane og femåringane vart den største delen av materialet mitt. Dei barna som ikkje åt frukost, kom oftare med på materialet mitt enn andre. Nokre av barna kom ikkje før gruppa skulle delast, og vart difor aldri med i nokon observasjon.

Den første dagen tok eg meg tid til å bli kjent med barna, leike saman med dei og helse på vaksne. Eg hadde ikkje fått inn alle samtykkeskjema, så eg vart einig med pedagogen at eg ikkje noterte noko denne dagen. Eg prøvde også å sondere litt kva leik barna leika i dei ulike roma, for å sjå om eg skulle velje meg ut eit område for observasjon. Sjølve avdelingsrommet vart mest brukt, og her var det mykje leik. Ut frå dette var det på avdelinga eg oppheldt meg mest under feltarbeidet.

Under utarbeidinga av prosjektet måtte eg ta eit val i høve utstyr eg skulle bruke under feltarbeidet. Tjora (2012, s. 76) meiner at videoobservasjon gir ei unik moglegheit til å forske på detaljar i sosial interaksjon, då ein kan kontrollere notata ein har tatt, erfare på nytt og legge merke til nye fenomen i observasjonen. Jamfør tidlegare forskning er videokamera ofte brukt. Likevel valde eg å ikkje nytte meg av videokamera. Erfaring eg har frå tidlegare i bruk av videokamera, er at både barn og vaksne har vegra seg når det har vore eit kamera tilstades. Eg vurderte det slik at eg ikkje kunne ha kameraet ståande fast nokon plass, sidan eg ville følgje leiken om den var i rørsle og at eg ikkje ville låse meg opp til ein fast plass å observere. Eg ville også vere deltakande i leiken, og då hadde det ikkje vore gunstig å ha eit handhaldt kamera i vegen mellom meg og barna. Feltnotat vart mitt verktøy i forskinga. For å kompensere for å ikkje bruke video, valde eg å bruke lydopptak og foto for å hjelpe meg til å få med meg detaljar i sosiale interaksjonar. Tjora (2012, s. 74) poengterer at lyd som er tatt opp i eigen observasjon

skaper nyansar og rike minner frå situasjonen. Det er arbeidskrevjande, men ein får mykje igjen ved seinare analyse.

4.7.2 Feltnotatar

Før eg starta feltarbeidet, testa eg korleis det var lurt å nytte notatblokka i eigen barnehage. Likevel vart det annleis når eg kom ut i felten. Hammersley og Atkinson (2004, s. 204) hevdar at feltnotatar krev nøyaktigheit og detaljar, og det krevst stadig vurdering av formål og prioriteringar. Eg såg etter leik der barn skapte meining gjennom bruk av materiell. Etter kvart prioriterte eg å følgje leik der eg fekk med meg starten av leiken. Då vart det lettare å få oversikt.

I leik med lite tale og få barn, klarte eg å få gode notat som spegla tale, gestar, rørsler, handlingar, materiell som var i bruk, korleis det vart brukt og måtar å bevege seg på. Når det var mykje tale, måtte eg notere ned litt av talen, slik at eg klarte å halde tråden når eg i etterkant lytta til lydopptaket. Eg haldt då mest fokus på handling og materiell i bruk, noko eg prioriterte som viktig opp mot formålet med prosjektet mitt. Eg noterte litt om situasjonskonteksten og kva som hadde skjedd i førekant. Det var viktig for meg å få ned andre uttrykksformer enn berre tale, så fokuset mitt vart på dette i notatane. Målet for ein forskar må vere å få ei «tjukkk» beskriving (Geertz', 1973, i Thaggard, 2013, s. 41). Dette vil seie at ein ikkje berre noterer det som ein ser, men inkluderer utsegn om personane, kva som kan ha vore meint med handlingar og tolkingar. Eg noterte mykje dersom barna ikkje søkte merksemda mi. Det var som om dei då gløymte at eg var der. Dersom dei ville ha merksemd, noterte eg mest stikkord, slik at eg kunne ha augekontakt og vere meir deltakande. Detaljar vert fort gløymt og kvaliteten på observasjonane vert dårlegare dess lengre tid det tek før ein får notert ned hendingane, hevdar Hammersley og Atkinson (2004). For å ikkje gløyme før eg skulle transkribere notatane, brukte eg tida barna var i songstund og tida dei brukte til å rydde før mat, til å fylle ut notatane betre.

Eg fekk litt merksemd rundt notatboka mi. Under ein av observasjonane, der eg hadde blitt invitert inn i familiekroken på «middag», fekk eg tildelt eit skjørt. Eg festa skjørtet på hovudet sidan eg ikkje hadde sjans til å få det opp over beina, og då kommenterte barnet at: «*No blir det vanskeleg for deg å skrive...*». Spesielt ei av jentene var opptatt av kva eg skreiv. Eg las opp noko av det eg hadde skrive og då ville ho også skrive. Ho skreiv ned namn på barn og på vaksne på avdelinga. Ho skreiv også ned namnet mitt. I løpet av dagane eg var i barnehagen, fylte ho ut fleire sider av boka mi.

For at feltnotatane skal kunne brukast i forskning, legg Krogtoft og Sjøvoll (2018) vekt på at ein må skilje informasjon knytt til observasjonen, mi eiga skildring og tolking. Dette er viktig med

tanke på forkinga si pålitelegheit. For å løyse dette i notatane mine, fekk sjølve observasjonen mest plass i boka. Dersom eg hadde tankar og tolkingar kring observasjonen, skreiv eg i marginen. På denne måten klarte eg å skilje ut eigne analyser og tolkingar. Målet mitt var heile tida å få fram barna sine handlingar med materiell. Likevel er det mitt utval som har blitt skrive ned. Eg har ikkje klart å få med alt som har skjedd, men eg har heller ikkje lagt til noko.

Dei som var med på forkinga hadde krav til at all informasjon eg fekk inn vart behandla konfidensielt (Thagaard, 2013, s. 28). Observasjonane i feltboka vart skrive med fiktive namn.

4.7.3 Foto

Som eit hjelpemiddel til å fylle ut feltnotatane brukte eg kamera. Eg tok ikkje bilete av barna, berre av materiellet som barna brukte og korleis materiellet var plassert i høve kvarandre. Bileta som eg tok av det barna konstruerte i leiken, vart til god hjelp for å huske kva som hadde vore brukt og korleis materialet hadde blitt brukt. Løkken (2012, s. 77) beskriv foto som feltarbeidaren sin allierte, eit møtereferat som kan hjelpe ein å hugse. Bilda fekk stor verdi i analysearbeidet mitt. Dei vart også viktig å ta med i framstillinga av funna, for å nytte fleire uttrykksmåtar. I tillegg til å fotografere materiell i leiken, tok eg også oversiktsbilete over innhaldet på avdelinga. På denne måten fekk eg oversikt over tilgjengeleg materiell som eg kunne bruke til å beskrive situasjonskonteksten.

4.7.4 Lydopptak

I lomma hadde eg ein lydopptakar. Dersom eg vart invitert med inn i ein leik, eller inviterte meg sjølv inn i ein leik, tok eg fram lydopptakaren og la han på ei hylle der leiken heldt til. Thagaard (2013, s. 90) trekk fram at ein lydopptakar kan vere forstyrrende, men at deltakarane vanlegvis ikkje vil la seg påverke dersom dei er opptatt i aktivitet. Lydopptakaren fekk generelt lite merksemd, men fekk merksemd spesielt frå to jenter. Dei lytta i han fleire gongar for å høyre om det var noko lyd, men kom fram til at det berre var summing. Det var litt vanskeleg å forstå at han berre tok opp lyd. Ei av jentene lurte på om det var mobiltelefon, og om det kanskje kunne vere ein walkie talkie. Opptaka som vart tatt opp av barn som heldt seg på same område under heile leiken, vart betre enn der barna flytta på seg mykje. Opptaka fungerte som ei støtte når eg fylte ut notatane mine i etterkant av observasjonane. Lydopptakaren vart låst inn i eit arkivskap på arbeidsplassen min og lydopptaka vart sletta etter transkripsjonen var ferdig.

4.7.5 Etterarbeid

Etter kvar dag eg var ute i felten for å observere, skreiv eg opp att alle feltnotatane. Eg fullførte setningar, såg på bileta for å få ned meir detaljar og lytta på lydopptak. Eg valde å ha mykje fokus på uttrykk og gestar knytt opp mot materiell som hadde vore i bruk. Med tanke på

anonymisering, valde eg å ikkje skrive inn det barna sa på dialekt. Eg valde å nytte same målform som eg elles skriv med. Det vart eit tidkrevjande arbeid, men eg fekk «tjukke» observasjonar (Thagaard, 2013, s. 41). Til slutt hadde eg 12 observasjonar av barn i leik med materiell, der lengda på observasjonane varierte frå tre til førtifem minutt.

4.8 ANALYSE

Feltnotatane, som eg saman med bilde og lydopptak skreiv ut til «tjukke» observasjonar, var utgangspunktet for analysearbeidet. Eg gjekk gjennom materialet fleire gongar for å danne meg ei oversikt over innhaldet.

Eg valde meg ut tre observasjonar. I desse observasjonane brukte barna mykje materiell i leiken, observasjonane varte over 30 minutt, dei representerte barn i ulik alder og kjønn, og observasjonane representerte variert leik. Ut frå sosialsemiotisk multimodal teori gjennomførte eg ei næranalyse av desse tre observasjonane. I sosialsemiotisk teori er næranalyse ei tekstanalyse, der ein vel seg ut teoretiske perspektiv i teksten som ein vil sjå nærare på (Skovholdt og Veum, 2014, s.48). Sidan eg ikkje har valt å bruke tekst omgrepet i oppgåva, valde eg ut perspektiv i designprosessen. Eg analyserte fram korleis designet vart bygd opp av semiotiske ressursar knytt til materiell og korleis desse ressursane spelte saman i eit ensemble for å uttrykke mening. Med dette perspektivet svarte eg på forskingsspørsmålet mitt:

Korleis skaper barn mening av materiell i leik?

Vitskapsynet inn mot prosjektet er hermeneutisk. Då eg såg på barn sin bruk av materiell, var designa til barna i dialog med min kunnskap og erfaring, mi førforståing. Pålerud (2018, s. 31) kallar dette for ein dialogisk prosess. Eg fortolkar barna sine design ut frå design som eg kunne kjenne att. Det er då vesentleg å analysere vidare for å forstå kvifor eg tolkar designet slik eg gjorde. Designa har ei djupare mening enn det som er innlysande. Designa vil kunne endre på heilheitsbiletet eg har, som igjen påverkar fortolkinga av nye design. Dette vert innan hermeneutikken kalla hermeneutisk sirkel (Nyeng, 2017). Designa til barna forstår eg på grunnlag av ei heilheitforståing av barnet og situasjonen barnet er i. Konteksten vart difor viktig å trekke inn i analysane. Nyeng (2017, s. 223) forklarar dette med at vi ut i frå omgjevnadane til barna kan forstå barna. Menneskjer kan ikkje verte sett på isolert, men ut i frå den sosiale samanhengen det inngår i og som det justerer seg i høve til. Dette er i tråd med sosialsemiotisk teori som er det teoretiske perspektivet i oppgåva.

4.9 ETISKE BETRAKTNINGAR

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi (NESH, 2016) har utarbeida retningslinjer for korleis forskingsstudiar skal verte gjennomført på en etisk god måte, der både personvern og menneskeverd er sentralt. Sidan eg valde lydopptak som metode, måtte eg hente godkjenning frå NSD (Norsk senter for forskingsdata) (vedlegg 3). Utgangspunktet for eitkvart forskingsprosjekt er at deltakarane gir informert samtykke. Prinsippet med informert samtykke er at deltakarane skal få grundig informasjon om prosjektet sine målsettingar og innhald, og at dei skal få moglegheit til å stille spørsmål (Thagaard, 2013, s. 91). Eg formulerte eit informasjonsskriv der eg presenterte prosjektet (vedlegg 2). Pedagogen på avdelinga leverte ut informasjonsskrivet i bringe- og hente situasjonen. Ho passa også på at dei vart levert inn og tok på seg å arkivere desse skjema til forskingsprosjektet var ferdig. Dersom foreldre hadde noko spørsmål, kunne dei ta kontakt med meg på telefon eller e-post. Eg fekk ikkje noko spørsmål og alle foreldra skreiv under. Det er sentralt i ei kvar forskning at det er frivillig å delta i prosjektet, så foreldra fekk beskjed om at dei når som helst kunne trekkje samtykke tilbake utan å gi noko grunn, utan at det skulle ha negative konsekvensar for barna eller foreldra. Sjølv om foreldra samtykka for deira barn, var det viktig for meg å få samtykke frå barna også.

Å forske med barn stiller krav til meg som forskar. Barna vil ikkje på same måte som foreldra forstå konsekvensane av å delta. Det vil då vere mi oppgåva å tolke uttrykka til barna, for å vere trygg på at barna vil vere med. Eg ville ha barnet sin aksept for å observere leiken. Dette er grunnlaget for deltakande observasjon (Thagaard, 2013, s. 85). Måten eg løyste dette på, var å forklare kvifor eg var der til barna som lurte på det. Eg sa at eg ville lære meir om leik, og forklarte det med at barn kan leik godt, medan vi vaksne har gløymt mykje om det å leike. Thagaard (2013, s. 77) forklarar det med at eg tek rolla som lærling, at eg på ein måte er underordna. Samtidig kunne eg dra nytte av at eg har god kunnskap om barns leik og klarer å sjå kva tid eg skulle vere aktiv og kva tid eg måtte trekke meg litt tilbake, noko som kan vere ei god eigenskap for å bli akseptert (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 116). Eg vart aldri avvist av barna på den eldste gruppa. Eg fekk alltid eit nikk eller «ja» år eg spurte om det var greit om eg var saman med dei, om eg kunne få sjå på leiken deira eller om eg kunne skrive litt om leiken deira. Eg vart også på ein måte invitert inn. Barna søkte blikket mitt og såg på meg som om eg ikkje skulle kome. Spesielt to gutar brukte denne taktikken. Løkken (1999) har også i sine forskingar møtt barn som velvillig inviterer forskaren inn i deira verden.

I den yngste gruppa var det nokre som ville ha meg med og andre ikkje. Nokre trakk meg inn i leiken, og då var eg meir deltakar enn hos dei eldste. Eg måtte kle meg ut, hjelpe å halde under bygging, «ete mat» og fekk ofte ei rolle. Dei som ikkje ville ha meg med var tydelege utan at eg trengte å spørje. Eg fekk kommentarar som: «*Du må gå ut, vi skal leike her*». Eller at dei trekke for med tepper, for å stadfeste at eg ikkje var velkomen. Desse barna er ikkje med i materialet mitt. Eg har også sett vekk frå observasjonar der desse barna har vorte innblanda, med tanke på å respektere deira ynskje om å ikkje bli observert. Barna i den mellomste gruppa var positive til å ha meg med, men dei vart meir opptatt av feltboka og lydopptakaren, enn å leike. Eg fekk difor ikkje så mange observasjonar av denne gruppa.

4.10 METODEKRITIKK

I kvalitative studiar har omgrepa pålitelegheit, gyldigheit og om funna er overførbare vorte nytta når ein vurderer kvaliteten på forskinga (Tjora, 2012, s. 202). Eg vil no kome inn på desse omgrepa knytt opp mot mi forskning.

4.10.1 Pålitelegheit

Thagaard (2013, s. 202) legg vekt på at ein forskar må vere konkret og spesifikk når han legg fram korleis innsamling og analyse av data har blitt gjort, slik at prosessen vert transparent. På denne måten vil forskinga verte påliteleg. Gjennom metodedelen av oppgåva har eg prøvd å møte denne utfordringa. I samfunnsforskning vil ein forskar ha eit eller anna engasjement i temaet ein har vald å forske på. Personlege interesser og kunnskap kan ha forma forskingsprosjektet (Tjora, 2012, s. 203). Tjora (2012) hevdar at det dette kan vere ein ressurs inn i forskinga, samtidig er dette ein føresetnad. I høve innsamling av data har kunnskap og erfaring om barn vore ein ressurs for meg. Denne kunnskapen har hjulpet meg til å skape ein relasjon til barna og gitt meg høve til å vore deltakande i leiken deira. Konteksten som eg sjølv er ramma inn av, mine eigne perspektiv og premisser kan ha styrt fokuset i observasjonane (Aadland, 2011, s. 210). Eg har difor gjort greie for min bakgrunn tidlegare i metodedelen, for å synleggjere min subjektivitet.

Val av forskingsmetode har ulike fordeler og ulemper, noko som eg har prøvd å få fram gjennom metodedelen. Sett i ettertid kunne det vore hensiktsmessig å ha samtalar med barna i etterkant av leiken for deira tankar kring designet. Dette kunne gitt meg eit større bilde av situasjonen og kunne ha belyst problemstillinga enda meir. Likevel meiner eg at metoden som eg nytta hjulpet meg til å kunne belyse problemstillinga.

4.10.2 Gyldigheit

Gyldigheit går på om tolkingane eg har kome fram til og svara eg har funne, representera det eg har studert (Thagaard s.204). I tillegg om eg svarer på dei spørsmåla eg har stilt i oppgåva (Tjora, 2012, s. 206). Dette har eg prøvd å synleggjere gjennom å vere open om vala eg har tatt, og korleis eg har gjennomført forskinga mi. I val av teori har eg for det meste vald frå pensum til studiet «Barns multimodale praksisar». Eg har også blitt inspirert av andre, som medstudentar, rettleiarar, tidlegare forskning og ved å sjå på litteraturlista til tidlegare forskning på feltet.

Mi rolle som forskar og korleis eg kan ha påverka dei eg observerte, har eg tatt opp i tidlegare i metoddelen. Eg diskuterte då om det ville ha noko konsekvens for forskinga at barna «viste seg fram frå si beste side», og konkludert med at dette ikkje trengte å ha noko betydning for gyldigheita til prosjektet.

4.10.3 Overførbarheit

I kvalitative studiar hevdar Thagaard (2013, s. 210) at det ikkje er mønstera i dataa som avgjer om studien er overførbar, men om tolkinga som vert utvikla innanfor prosjektet, kan vere relevant i andre samanhengar. Eg har kome fram til at sentrale trekk i forskinga mi kan vere relevant i andre samanhengar også. Elementa som eg trekk fram, og skildringane eg har framheva, kan vere gjenkjennande for personar som arbeider i barnehagen. Gjenkjenning kan ifølgje Thagaard (2013, s. 213) verte knytt til om studien kan vere overførbar. Dette inneber at tolkingane i forskinga gir ei djupare meining til tidlegare kunnskap og aukar forståinga. Mange av dei som les denne teksten vil nok kjenne seg igjen, spesielt dei som har barnehage som praksisfelt.

I det komande kapittel tek eg utgangspunkt i dei tre designprosessane som eg vurderte som relevant for problemstillinga. Eg analyserer fram semiotiske ressursar som barna set saman i eit ensemble.

5 ANALYSE AV FUNN

Utgangspunktet for prosjektet mitt er å studere korleis barn skaper mening av materiell i leiken. Eg ser barnet som ein designar, som aktivt tek i bruk tilgjengeleg design, for å skape semiotiske ressursar som gir mening. Når barnet set saman dei semiotiske ressursane, får dei ei heilheitleg mening. I dette kapittelet presenterer eg tre design som eg har vurdert som aktuelle opp mot perspektiva eg har i prosjektet mitt. Funna vert analysert gjennom eit sosialemiotisk og multimodalt perspektiv. Eg gjentek forskingsspørsmålet: «Korleis skaper barn mening av materiell når dei leikar?».

5.1 «DAIDALOS OG PRINSESSA»

Det er morgon, og gruppa er nettopp delt inn etter alder. Det er tre-fire åringane som er inne på avdelinga. Barna er ferdig med ei lesestund og er no i leik. Dei som er med i denne leiken er Håvard, Marit og Ida. Handlinga i leiken, går føre seg i byggekroken. Det er to vaksne inne på avdelinga, i aktivitet saman med andre barn. Eg deltek i det eg vert invitert til å gjere saman med barna, men eg er mest ein observatør med notatblokk og lydopptakar som sit inne i sjølve byggekroken. Barna har byggekroken for seg sjølv og leikar utan innblanding frå verken barn eller vaksne. Dette er trekk ved situasjonskonteksten som kan ha verka inn på barna sin leik.

Daidalos og prinsessa. Utdrag frå feltobservasjon:

«*Daidalos, Daidalos, Daidalos...*» syng Håvard. Han sit på ein stol langs veggen og ser på Marit som bygg og organiserer med mykje materiell. Marit har lagt treklossar tett i tett langs golvet frå ein plastpall bort mot Håvard. Lengda på klossane er ulike, frå ca 1m til 20 cm, men elles har dei same dimensjonar, ca 5 cm x 10 cm. Eg spør om eg kan få kome inn. Marit seier det er greitt. «*Du må gå opp trappa til Daidalos og gi han pengar*». Marit peiker på treklossane der eg skal gå, og på eit plastrør som er full av fargerike treringar, der eg skal putte pengar. Plastrøret er ca. 30 cm langt og 10 cm i diameter. Eg finn ein trering som eg tenkjer er lik dei som ligg i plastrøret og går over treklossane. Eg puttar treringen i plastrøret. Daidalos sit stiv i ryggen og ansiktet bøygd litt oppover, og skuler ned på kva vi gjer. Han seier ikkje noko og han er alvorleg i ansiktet.

Ida kjem inn i byggekroken og pressar seg ståande inn i eit hjørne. «*Eg er prinsessa*», seier Ida. «*Prinsessa var fanga*». Marit finn ei kasse med små flate treflisar. Ho tek den eine flisa med bort til prinsessa og skrur treflisa i lufta framfor Ida. Ida går ut av hjørnet sitt. «*Her var mange nøklar som vi kunne låse opp med*», seier Marit og viser kassa til Ida.

Marit begynner å bygge på pallen med flisene. Ho har lagt ei raud treplate på pallen og bygg med treflisene rundt treplata som ei ramme. Frå tidlegare er dei same flisene sett saman som ein firkant. Ida går ein tur. Nå ho kjem tilbake, har ho på seg eit skjørt. «*Tornerose, Tornerose, Tornerose*», syng ho. Stiller seg i hjørne igjen. Håvard protestera: «*Nei, vi leiker ikkje Tornerose! Vi leiker Daidalos!*» Ida viser ikkje noko teikn på at ho

hører på Håvard. Ho står i hjørnet og ser utover byggekroken. Da går Håvard. Ida står i kroken og ser på Marit som no set ut pappør i ulike fargar på golvet. Ho set pappør på pallen også. Ho vender seg til meg: «*Dette er ein båt*». Ho viser meg alarmknappen, som er eit mønster på pallen og seier «*Dette er alarmknappen*». Marit: «*Det er båten til huset*». Så fortsett ho med pappør. Set dei rundt om på golvet inne i byggekroken. «*Slottet vårt, slottet vårt...*» seier Marit. «*Ja*» seier Ida, «*det ekte slottet vårt*». Ida går no rundt i byggekroken. Ser på det Marit held på med. Marit: «*Det er vårt fine slott*».

Deretter går Marit bort til stolen som Håvard sat på tidlegare, då han var Daidalos. Marit vender seg til Ida med blick og seier: «*Versågod*». Ho viser Ida stolen til Daidalos med å bevege handa ned til stolen. «*Set deg på prinsessestolen*». Ida kjem. Ida neier til Marit før ho set seg på stolen. Ho sit der og ser på Marit som organiserer rundt omkring. Marit går for å hente ein stol. Ho set stolen ved sidan av stolen til Daidalos der prinsessa no sit. «*Kongestol*» seier Marit. Stolen er litt høgare enn han som står der frå før. Ho går ut for å hente ein stol til. Diskuterer litt med ein vaksen om å få stolen som ho brukar. «*Den må vere lik kongestolen*» seier ho når den vaksne ber ho om å ta ein annan stol. Ho får stolen. Sett han ved sidan av kongestolen og seier «*damekongestol*».



I dette designet er Marit oppatt av å organisere og bygge inne i byggekroken. Etter kvart har ho omgjort byggekroken til eit slott. Samtidig prøver ho å trekke dei to andre barna, Ida og Håvard, inn i leiken. Håvard har tatt rolla som «Daidalos» som er kjent frå NRK serien Labyrint. Men når Ida tek rolla som prinsesse, vil han ikkje vere med lengre og går ut. Marit tek tak i Ida sin rollefigur, følgjer opp prinsessa og bygg eit slott. Eg vil vidare analysere fram ressursane i dei ulike materiella Marit brukar i leiken for å skape mening.

Tidleg i leiken seier Marit til meg: «*Du må gå opp trappa*» og peiker på nokre treklossar på golvet. Treklossane og korleis dei er plassert i høve kvarandre, fungerer her som ei trapp. Til saman har alle treklossane meiningsinnhaldet «trapp». Eigenskapane til ein trekloss er at han er rektangulær og den har eit hardt materiale. Det er noko med affordansen til desse klossane som gjer at dei passar til å inngå som ein del av ein trapp: Dei er rektangulære, dei er av ein slik

størrelse at dei kan bli tråkka på av ein barnefot, og materialet tilseier at klossane toler mykje vekt. Marit ser at nokre av desse eigenskapane er samanfallande med eigenskapane til ei trapp: Ei trapp består av rette flatar som ligg bortover i stigande høgde. Treklossane blir eit tilgjengeleg design for Marit. Når Marit designar ei trapp ved å leggje klossane med langsiden mot kvarandre, tett i tett på rekke, nyttar ho enkeltklossane som semiotiske ressursar i si meiningsskapning. Plasseringa av klossane, spelar også ein rolle og kan seiest å vere ein semiotisk ressurs. Valet av klossar og komposisjonen av dei er motivert ut frå likskapen mellom forma til klossane og trappetrinn. Samspelet mellom desse semiotiske ressursane: klossar, komposisjonen og utsegnet til Marit, bidreg til at dette multimodale uttrykket får meiningsinnhaldet «trapp». Ho har sett saman ulike delar frå tilgjengeleg design som til saman utgjer ei heilheit. Marit viser seg her som ein designar som skapar semiotiske ressursar og sett dei saman til det multimodalt uttrykket «trapp».

Samtidig som Marit seier at eg skal gå opp trappa, seier ho at eg må «*gi han pengar*». Treringen har i denne situasjonen meiningspotensialet «peng» sidan treringen fungerer som eit betalingsmiddel i leiken, og Marit ser treringen som eit tilgjengeleg design. Eigenskapen til denne treringer er at den er litt flat og sirkelforma, materialet er hardt og glatt, og størrelsen er på ca 2,5 cm i diameter. Desse ibuande eigenskapane som Marit ser i ringen, gjer at dei passar til å bli brukt som ein mynt. Han har størrelsen til å kunne verte haldt i handflata saman med fleire ringar, han er så liten at han kan puttast oppi noko anna og han er glatt å kjenne på. Affordansen til treringen kan for Marit vere samanfallande med mynt. I kulturen blant barna i denne barnehagen kan dette ha vore ringar som tidlegare har blitt nytta som pengar, og har på den måten fått meiningspotensialet «pengar».

For at eg skal forstå korleis eg skal gi Daidalos pengar, peikar Marit mot plastrøret. Dette får meg til å putte treringen i plastrøret. Plastrøret får i denne situasjonen meiningspotensialet til noko ein kan putte noko oppi og samle opp. Eigenskapen til plastrøret er at det er sylindforma. Det kan stå oppreist ut frå form, men også ut frå materialet som er hardt. Det har opning i begge endar, men den eine enden blir tett når den står oppreist. Desse ibuande eigenskapane gjer at Marit vel å nytte dette plastrøret som ei slags «skål». Plasseringa av plastrøret spelar også ei rolle og vert også ein semiotisk ressurs. Det står nært Daidalos, som om det høyrer til han. Plasseringa signaliserer også at det er dette plastrøret som er gjeldande. Dei andre plastrøra som står i byggekroken, har ikkje same funksjon. Det vert ikkje putta noko ringar i dei. Handlinga med å putte oppi er også ein semiotisk ressurs. Det er ei handling som må gjerast før ein kan gå vidare i leiken. Samspelet mellom dei ulike semiotiske ressursane: trering som har

meningspotensialet «peng», utsegna til Marit «*gi han pengar*», gesten til Marit der ho viser meg kor eg skal putte pengar, plastrør og plassering, gir dette multimodale uttrykket eit meningsinnhald «betaling til Daidalos».

Etter at Daidalos har fått pengar, kjem Ida inn i byggekroken. Ida stiller seg i eit hjørne og seier at ho er fanga. Marit ser tilgjengeleg materiale; ei kasse med små flate trefliser. Eigenskapane til flisene er at dei er rektangulære: ca. 10 cm lange, 1 cm brei og 5 mm høg. Alle flisene i kassa har same størrelse og er laga av ubehandla tre. Ut frå desse eigenskapane ser Marit potensiale til at dei kan bli brukt som ein nøkkel. Dei er lange og tynne, lette å halde i handa og kan passe inn i eit nøkkelhøl. Når Marit skrur treflisa i lufta som om ho stikk nøkkelen inn i eit hål og vrir nøkkelen rundt, er denne handlinga ein semiotisk ressurs. I tillegg bruker ho verbalspråket til å bekrefte og støtte opp om det ho akkurat har gjort: «*Her var det mange nøklar som vi kunne låse opp med*». Dei ulike semiotiske ressursane verkar saman og er eit multimodalt uttrykk.

Marit bygg med ulike materiell oppå og rundt ein pall. Det første ho gjer er å bygge med treflisene rundt ei raud treplate oppå pallen. Eigenskapane til treflisa er dei same som når ho brukte ei av dei til nøkkel, men no ser Marit eit anna potensiale. Ho ser moglegheita til å lage eit mønster på pallen. Ho set også pappør oppå pallen. Dei har ulik lengde og står med litt avstand mellom seg. Ho har ikkje tatt ned det som stod på pallen frå før leiken starta i byggekroken. Materiellet som stod på pallen blir ein del av konstruksjonen. I leiken seier Marit: «*Dette er ein båt*». Pallen fungerer saman med alt materiellet som Marit har bygd oppå som ein semiotisk ressurs, og har fått meningsinnhaldet «båt». Eigenskapen til pallen, er at han står litt opp frå golvet, han er laga av eit hardt materiell, han er firkanta og flat, og han har også utformingar langs kanten. Affordansen til pallen gjer det mogleg å opphalde seg oppå pallen, sidan han har eit materiale som toler tyngda av fleire barn. Pallen er flat, slik at det er mogeleg å bygge oppå han. Pallen har også eit mønster langs kantane. Marit nytta seg av dette mønsteret og viste meg «alarmknappen». På denne måten er mønsteret i pallen også ein semiotisk ressurs. Tilsaman bidreg dette til å skape meininga «båt» som involverer ein pall med mønster, byggemateriell som treplate, trefliser, pappør og ytringane «*dette er ein båt*» og «*her er alarmknappen*».

Det var ikkje berre på båten Marit plasserte pappør. Ho sat også pappør rund omkring i byggekroken. Pappøra som Marit plasserer på eine området av byggekroken, tolka eg i samanheng med utsegnet: «*Det er båten til huset*», at Marit designar eit hus. Det er ikkje kva som helst hus heller, for rett etterpå seier ho «*slottet vårt, slottet vårt*». Pappøra vart ikkje kommentert med noko konkret meining, men dei fekk meininga slott for begge jentene. Ein kan

tenkje at pappør har meiningsinnhaldet «pir» på slottet, men pappørå kan også berre vere pynt. Pappørå er så høge at dei rekk jentene til over knea, og dei kan stå stødig. Det er også mange rør. Når Marit plasserer pappørå på ein bestemt måte rundt omkring i byggekroken, nyttar ho pappørå som semiotiske ressursar i si meiningsskaping. Samtidig er plassering av pappørå ein semiotisk ressurs. I tillegg nyttar både Marit og Ida verbalspråket som ein semiotisk ressurs med å seie: «*Det ekte slottet vårt*» og Marit svarer med «*Det er våra fine slott*».

Til slutt vert stolane ein del av slottet. Marit bruker både blick (søker blikket til Ida), gest (beveger handa mot stolen) og verbalspråk («*set deg på prinsessestolen*») når ho foreslår for Ida at ho skal setje seg på stolen. To stolar til vert henta inn i slottet. Stolane hadde ulik størrelsar. Då stolane vart plassert inne i slottet, vart dei transformerte til noko anna enn ein vanleg stol. Transformasjonen skjedde i verbalspråket: «*set deg på prinsessestolen*» og ved at Ida responderte med å neie før ho sat seg ned på stolen. Stolen som Marit henta inn som «Kongestol» og «Damekongestol» var litt høgare enn prinsessestolen. Maagerø og Tønnesen (2014, s. 28) viser til Kress når dei beskriv korleis meiningsskaping skjer gjennom elementa si plassering i forhold til kvarandre, blant anna gjennom størrelse og form. Størrelsen på stolen var viktig for Marit. Det kom fram at ho leita etter ein spesiell stol, og då ho fann den, måtte ho som sat på stolen flytte seg: «*Den må vere lik kongestolen*». For å få gi noko ein framtrédande plass, kan ein nytte størrelse, kontrastar og plassering (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 43). Affordansen til desse to stolane er at dei kan passe til nokon som er litt større enn ei prinsesse, som konge og dronning. Marit ser desse eigenskapane og at eigenskapane kan vere samanfallande med «*kongestol*» og «*damekongestol*». Marit seier «*damekongestol*» men meininga til ordet kan vi tolke som «*dronningstol*». Marit kom kanskje ikkje på, eller visste ikkje ordet, så ho brukte ordet som ho hadde tilgjengeleg for å uttrykke meininga si. Dronningstol var ikkje ein tilgjengeleg semiotisk ressurs for ho (Kress, 1997, s. 13).

I denne leikesekvensen, som eg har valt å kalle eit design, tek Marit i bruk og kombinerer fleire uttrykksmåtar. Ho tekk inn erfaringar som ho har for å få fram interesse. Frå kulturkonteksten trekk ho blant anna inn trekk frå den uoffisielle sfæra med slott og prinsesse og erfaringar ho har med båt.

5.2 «EIT SPEL BLIR TIL»

Det er morgon den fjerde dagen i barnehagen. Fleire av barna har gått for å ete frukost, så det er litt oppbrotstemning inne på basen. Ein vaksen og to gutar, August og Frode, begge på fem

år, oppheld seg på avdelinga. Eg set meg ved bordet der dei oppheld seg. Eg legg notatblokka og lydopptakaren på bordet. I utdraget av observasjonen er det August som startar leiken, og Frode blir med. Leiken skjer på eit litt ope område på golvet i nærleiken av det vesle amfiet og ved bordet der eg sit. Allereie første dagen eg var i barnehagen tok August kontakt med meg for å vite kvifor eg var i barnehagen hans, og han veit difor at eg er i barnehagen for å lære meir om leik. Fleire gongar har han vist interesse for å vise meg det han leikar. Dette er trekk ved situasjonskonteksten som kan ha verka inn på barna sin leik.

«Eit spel blir til». Utdrag frå feltobservasjon:

August går frå bordet og finn fram nokre sitjeputer i fargane blå, raud, gul og grøn. Han snur seg mot meg og seier: «*Eg likar å halde på med desse. Eg kan hoppe på dei*». Han tek dei med seg ut på golvet og legg dei i ei lang rekke med litt mellomrom mellom sitjeputene. Han begynner så å hoppe frå pute til pute. Frode stiller seg opp og ser på. Eg viser mi interesse ved å legge notatblokka på fanget, skru på lydopptakaren og ha pennen klar i handa. Eg har blikket retta mot August.

«*Dei raude er lava. Dei kan ein ikkje hoppe på*», seier August.

«*Kva er dei andre da?*» spør Frode.

«*Den grøne er slim. Dei andre er ikkje noko*», seier August.

«*Kan ikkje den blå vere regn?*» spør Frode, «*den gule er ikkje noko*». Frode ventar litt, men han får ikkje noko svar. Prøver på igjen: «*Kvifor kan ikkje den blå vere regn?*» Han ventar litt igjen, før han trør oppå den blå sitteputa og seier: «*Ååååå det regnar på meg*». Han trampar med beina, løfter hendene over hovudet med handflata opp, ser på August og smiler. August ser på han, men responderer ikkje. Han berre fortsett med det han held på med.

Frode går av puta igjen. «*Kva skjer om du trakk på lava?*» spør Frode. August seier ikkje noko. Han hoppar frå pute til pute, men hoppar ikkje på den raude.

«*Eg synest det er best at berre dei raude kan gjere noko galt*» seier Frode. Han ser på August som hoppar frå pute til pute, fram og tilbake, utan å hoppe på dei raude. For å kome over dei raude, må han ta ekstra sats. Frode står berre og ser på.

Frode: «*Det hadde vore betre om dei var i ein ring...*» Han får ikkje noko respons. «*Korleis kan vi få til ein ring...? Eg veit!*» No stoppar August og følgjer med på Frode. Frode hentar mange krakkar som han plasserer i ein sirkel. Han må gå fleire gongar for å hente, og August hjelper han. Så legg Frode putene oppå. «*Viss du trakk på den blå må du stå over*», seier Frode. Så går han og hentar eit raudt stoff som han legg over den eine krakken som ikkje har sitjepute. «*Denne her er også lava*» seier han.



Dette er ein observasjon der August ville vise meg kva han likte å bruke sitjeputene til. Dette utviklar seg til forhandling om meining mellom August og Frode.

I starten av leiken legg August sitteputer utover golvet. Dei har fått eit anna meiningsinnhald enn ei pute til å sitje på, når han legg dei utover på ein spesiell måte og hoppar på dei. Putene vert ein semiotisk ressurs. Dei ligg i ei lang rekke med litt avstand mellom, og August hoppar frå pute til pute. Han set ikkje ord på kva dette representerer, men han seier at han likar å halde på med dette. Eigenskapane til sitjeputene er at dei er runde, materialet er litt mjukt og litt gummiert, dei har ulike fargar og ulikt mønster på seg. Affordansen til putene er at dei passar til å hoppe på: dei har ein størrelse som gjer det mogeleg å stå på med begge føtene, dei ligg stabilt og glir ikkje så lett p.g.a. materialet dei er laga av. August har sett potensial i desse putene og nyttar seg av det når han legg putene bortetter golvet. Måten August plasserer putene vert ein semiotisk ressurs.

Sitjeputene har ulike fargar. Både August og Frode les fargar som symbol for meining. Fargen raud er den som kjem først fram: «*Dei raude er lava. Dei kan ein ikkje hoppe på*». Raud vert ein farge som betyr fare. Den meininga kjem når August seier at ein ikkje kan hoppe på den raude puta. Frode ser også denne faren. Han lurar på kva som skjer om August trakk på ho, men får ikkje noko svar på dette. Han konstaterer at det kan skje noko gale når han seier: «*Eg synest det er best at berre dei raude kan gjere noko galt*». Fargen sin affordans, det at fargen kan representere noko, gjer at den raude puta vart viktig i representasjonen. I designet vart fare representert med fargen raud og «lava». Kva kunnskap August har om lava veit eg ikkje, men det vi kan sjå i bøker og på film er at sprutande varm lava har raud farge og er farleg p.g.a. varmen.

Som kontrast til raud, som ofte representerer fare, representerer fargen grøn ofte noko trykt (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 34). August seier: «Den grønne er slim». For August

representerte grøn farge slim. I barnekulturen har det dei siste åra vore mykje fokus på slim, og det har blitt ein populær aktivitet å halde på med. Grønt slim er ein viktig ressurs i barne TV-programmet «Daidalos». Det kan ha spelt inn i August sin representasjon av meininga til den grønne sitteputa. Handlinga til August viste heller ikkje at det var noko spesielt som skjedde når han trakka på den grønne puta. Ut i frå dette tolkar eg det som om August tenkjer det er trygt å gå på grønt slim.

Krakkar vart eit element som gutane såg meining i. Eigenskapane til krakken er at han har fire føter, lett å flytte på, og han har ei rund sitjeplate. Affordansen til krakken er at den runde sitjeplata kan romme eit sitjeunderlag og ved hjelp av føtene på krakken, kan ein kome seg over bakkenivå. Dei fire føtene gjer også at krakken blir stabil. Eit anna potensiale Frode såg i krakkane, var at ved hjelp av krakkane kunne ein få sitjeplatene i ein ring: «*Korleis kan vi få til ein ring...? Eg veit!*» og ved handling henta Frode og August krakkar og sette dei i ein ring. Plasseringa av sitjeputene var ikkje tilfeldig. Mellom dei raude sitjeputene plasserte gutane gule, blå eller grønne sitjeputer. Med denne plasseringa var det mogleg å kome seg forbi raude puter utan å kome borti. I tillegg legg Frode eit raudt teppe på ein av stolane. Teppet vert lava ved at det har eit stoff som er mjuk og føyeleg, og fargen er raud. Frode såg affordansen til teppet, fargen kunne representere lava, som i dette designet hadde meininga fare. Samtidig kunne teppet dekke heile sitjeplata på stolen og legge seg ned langs stolen slik at det gjekk ann å kome seg forbi han. I tillegg hadde han ei munnleg ytring som støtta opp om meininga: «*Denne her er også lava*». Stolane vart plassert med eit lite mellomrom mellom kvar stol. Dette var nok ikkje tilfeldig. Mi tolking er at Frode passa på at avstanden var så stor at ein klarte å kome seg frå stol til stol, samtidig som det også skulle bli ei utfordring. Det var nesten slik at eg kunne sjå igjen element frå «slimsjøen» til barne TV-figuren Daidalos. I «slimsjøen» prøver barna å kome seg over eit slimbasseng med å hoppe frå pute til pute utan å dette ned i slimet. Frode designar eit multimodalt uttrykk ved hjelp av dei semiotiske ressursane: krakkar, sitjeputer i ulike fargar og plasseringa av desse, stoff, plassering av stolane og ytringar.

Dette designet uttrykkjer barna sine idar og kunnskapar på mange måtar. Designet er multimodal med at barna tek i bruk og kombinerer fleire uttrykksmåtar for å formidle det dei er opptatt av. Eg oppfatta designet til August og Frode som eit spel. Først i designet til August, for så å bli eit tilgjengeleg design for Frode som vidareutvikla spelet. Sitjeputene representerte felt, medan August vart den levande brikken i spelet. August og Frode sette ikkje sjølv ord på kva alle desse semiotiske ressursane representerte for dei. Dette er meining vi kan tolke fram ut frå det Frode og August designa med dei ulike semiotiske ressursane.

5.3 KVA SKAL DU BYGGE?

Det er den andre dagen eg er i barnehagen. Eg kjem inn på avdelinga når dei fleste av barna har gått på kjøkkenet for å ete frukost. Oskar sit i aleine i byggekroken. Eg og Oskar leika saman den første dagen eg var i barnehagen, og han er innforstått med kvifor eg er i barnehagen. Han har tatt noko materiell fram på golvet i byggekroken. Eg og Oskar ser på kvarandre. Det er som om han inviterer meg inn. «*Kom skal du sjå kva eg likar å leike...*» tolkar eg blikket hans. Eg går mot han og lurar på om eg kan kome inn. Han seier «ja» og smiler til meg. Eg har med meg notatblokk og penn som eg legg i fanget når eg set meg ned på golvet framom Oskar. I byggekroken står alt av materiell i hyller og på sine faste plassar. Det einaste som er på golvet er ei stor flat treplate og nokre grønne plastrør. På veggen heng bilete av ulike byggverk, som blant anna skip. Der er også bilete av konstruksjonar laga av barna i barnehagen. Oskar har laga ein av konstruksjonane, eit trappebygg. Den første dagen eg var innom barnehagen, stod det eit tårn inne i byggekroken. Eg vart fortalt at Oskar hadde vore med å konstruert dette tårnet, og at Oskar ofte konstruerte byggverk inne i byggekroken.

Kva skal du bygge? Utdrag frå feltobservasjon:

Oskar har starta med grønne plastrør (10 cm i diameter og ca. 30 cm høg) og plassert dei på høgkant, tett i tett i ei stor v-form. Frode kjem forbi og spør: «*Kva skal det vere?*». Oskar svarar ikkje. Han fortsett med å setje fram plastrør. «*Ser ut som eit romskip*», seier Frode. «*Nei*», svarar Oskar og smiler. Han flyttar plata vekk, som om han ikkje treng den lengre. «*Eg kan hjelpe deg*», seier Frode. Frode begynner å sende grønne plastrør til Oskar, som no plasserer dei i ei bue innover mot kvarandre. Så er det ikkje fleire grønne plastrør i hylla. «*Du kan ta oransje*», seier Oskar. Frode sender nokre oransje plastrør. Så startar Oskar med oppmåling og justering. Bøyer seg ned og studerer korleis dei står. Vender plastrøyra slik at alle står same veg (den eine enden av røret er litt smalare enn den andre). Den smalaste delen står nedover. «*Det kan vere ein romrakett!*» seier Frode. Oskar svarer ikkje på dette. Han tel opp dei grønne plastrøyra. Han tel høgt og bruker handa til å markere kven han tel. Det er like mange på kvar side av spissen. Dersom det er mellomrom mellom plastrøyra vert dei justert slik at det ikkje er noko mellomrom. Stiller seg så opp og måler med handa om dei står beint. Justerer litt, dei står no heilt beint utover. Stiller seg opp igjen med rake fotar og rak arm. Justerer litt til før han begynner på den andre sida med grønne sylindrane med same ritual.

Så tek han fatt på dei oransje plastrøyra. Han flyttar dei slik at dei kjem like langt ut som dei grønne plastrøyra, men dei går beint nedover, i staden for å forsetje på v-forma til dei grønne plastrøyra. Så tel han opp. Denne gongen inni seg, men han brukar handa. Først den eine sida, så den andre. Han manglar ein for å få likt på begge sider. Han får eit oransje plastrør og plasserer det slik at byggverket er symmetrisk. Han tek ut kvite plastrør. Dunkar dei lett mot kvarandre, før han plasserer dei oppå dei oransje. Alle står same veg. Han får no spørsmål om det er båt han bygger. Han svarar ikkje på det.

Oskar tek fram eit høgt og breitt papprør, ca. 50 cm høgt og 20 cm i diameter, som er kvitt med mørkegrønt mønster. Han plasserer det inne i konstruksjonen sin. Skyv det så heilt fram i spissen, men tek det raskt tilbake til midten. Går utanfor og studerer det han har gjort, før han går inn att og flyttar det store papprøret nokre millimeter. «*Er det ein do?*» lurar Frode på. Han får ikkje noko svar. Oskar studerer nokre papprør. Etter noko testing av plassering og testing av materialet, lett dunking og måling om dei er like lange, har han plassert tre brune rør på kvar side av inngangen. Han går så rundt og kjenner på ulike materiell som han finn oppe i hyllene. Oppi ulike plastboksar finn han plater, knottar, ringa mm. Når byggverket er ferdig, har han bygd på fleire papprør, kvite korte, der opninga av byggverket er og lagt ei treplate oppå papprøyra, som dekkjer opninga. I spissen av byggverket har Oskar sett opp eit langt tynt papprør, som får plass oppi plastrøyret. På toppen har han sett ein lampeskjerm. Ut frå det Oskar fann i kassene, valde han til slutt ut tre grønne knottar. Desse la han oppi kvar sin trering. Knotten dekte holet på ringen, men var for stor til å kome nedi treringen. I spissen og i kvart hjørne la han desse treringane med den grønne knotten oppå. Eg tenkte at det såg ut som om det var ein slags knapp og spurde Oskar kva som skjedde dersom eg trykte på dei grønne knottane. Oskar svara: «*Det er ein alarmknapp. Dersom ein trykkjer på knappen, kjem politiet eller brannmenn for å sløkkje båten*».



Kress (1997, s. 11) hevdar at når nokon skal representere noko, tek ein utgangspunkt i det som er viktig for ein sjølv. Dette kan vere områder som ein vil framheve for å få fram eit viktig poeng (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 31). I designet har Oskar konstruert «båt», og trekt fram dei områda som er viktig for han å vise for å representere «båt». Ut i frå mi tolking har eg funne desse områda; «skrog», «baug», «sidene på skroget», «akterenden», «brua», «skorstein», «lanterne» og «alarmknappar». Eg vil gå inn på dei ulike områda og sjå korleis Oskar designar «båt» gjennom å nytte tilgjengeleg materiell som semiotiske ressursar.

Det første Oskar tek i bruk i designet sitt, er plastrør i ulike fargar. Plastrøyra og korleis dei er plassert i høve kvarandre, fungerer som «skroget» til ein båt i dette designet. Eigenskapen til plastrøyret er at det er sylinderaforma. Det kan stå oppreist ut frå form, men også ut frå materiale som er hardt. Det er ulik form på endane på plastrøyret, den eine enden er smalare enn den

andre. Dei ulike plastrøyra som Oskar tek i bruk er grøn, oransje og kvit. Han har også tilgang til mange plastrør. Affordansen til plastrøyret passar til å inngå som ein del av eit skrog: Plastrøyret er så høgt at dersom han set fleire rør ved sidan av kvarandre, kan røra ramme inn noko, som ein vegg. Han kan setje dei oppå kvarandre, sidan den smale delen av røret går nedi den breie delen av røret. På denne måten kan røret stå stødig, sjølv i to etasjar. Det at plastrøyra har ulike fargar, gjer at Oskar kan markere skilje, skilje mellom ulike deler av båten (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 36). Oskar utnyttar desse ulike eigenskapane til å designe skroget til ein båt. Oskar seier ikkje sjølv at han bygg skroget til ein båt, men den meininga kan vi tolke ut frå korleis han valde å plassere plastrøyra. Han sat dei grønne plastrøyra i ein spiss, og det var ikkje ein heilt tilfeldig spiss. Han målte, talde og justerte slik at han skulle få spissen akkurat slik som han hadde tenkt, i tillegg til å verte symmetrisk. Om han vert påverka av spørsmåla som han fekk: «*Er det eit romskip?*» og «*Det kan vere ein romraket!*» veit vi ikkje, men Oskar valde å justere enda meir på plasseringa i etterkant av dette. Når Oskar designar «skroget» på båten ved å setje plastrøyra på ein bestemt måte, brukar han kvart enkelt plastrør som semiotisk ressurs i meiningsskapinga si. Samspelet mellom dei semiotiske ressursane – plastrør, komposisjonen, handlingane med å måle og telje – bidreg til at multimodale uttrykket får meiningssinnhaldet «skrog».

Komposisjonen mellom dei ulike fargane på plastrøyra fekk også ei meining. Dei grønne plastrøyra vart brukt i v-forma på båten og fungerer som «baugen» på båten. Dei oransje var brukt langs dei rette sidene og representert «veggane på skroget». Dei kvite representerte «akterenden», og vart plassert på enden av båten. Igjen brukar han farge for å markere skilje.

Ved akterenden av båten bygg han med to plastrør i høgda. I tillegg set han på fleire pappør i ulik høgde og fasong. Heilt til slutt legg han på ei plate som går over hølet inn i båten. Til saman kan dette gi grunnlag for å tolke denne delen av konstruksjonen for «brua» eller «huset på båten». Akterenden på båten blir bygd vidare med pappør. Oskar ser og kjenner på materialet han bruker, og ser eigenskapen med at dei er like høge (målt med å setje dei inntil kvarandre), til å bygge i høgda. Eigenskapane til dei siste pappøra han set på, er at dei er breiare og står enda stødigare. Så legg han på ei plate på toppen. Han testar med kroppen om han kan kome seg ut og inn av båten. Det at han går inn og ut av båten, kan vi tolke som inngangen. Høgda på konstruksjonen representerer «brua». Der skipperen sit og styrer båten.

Oskar tok fram eit høgt og breitt pappør med mørkegrønt mønster, som han plasserte inne i «båten». Ut frå kor han plasserte røret inne i «båten», forma på røret og mønsteret med farge, kan dette til saman gi grunnlag for å tolke pappøret som uttrykk for meininga «skorstein».

Eigenskapen til røret er at diameteren på røret er stor og det er høgare enn resten av materiellet som har vorte brukt til å designe «båten». Røret har eit mønster som er mørkegrønt. Oskar utnyttar desse ibuande eigenskapane som passar til å representere ein «skorstein» på ein båt og som er samanfallande med eigenskapane til ein «skorstein». Ein skorstein på ein båt har gjerne eit mønster, ofte representert som ein logo. Fargen på pipa er også ofte annleis enn resten av båten. Ein skorstein på ein båt er stor og stikk høgast opp på båten.

Då Oskar nærma seg slutten av designet sitt, sette han eit langt papprør opp i eit plastrør og plasserte ein lampeskjerm oppå toppen av papprøret. Plassering av røret og lampeskjermen, fremst i «baugen», kan vere med på å gi grunnlag for å tolke meiningsinnhaldet til røret som «ei stong» og lampeskjermen å ha meiningsinnhaldet «lanterne». Det at Oskar vel å bruke ein lampeskjerm, tolkar eg som om han er motivert ut frå likskapen mellom ei lanterne og ein lampeskjerm som begge kan representere lys. Eigenskapen til røret er at det er langt og smalt, og materialet er lett. Affordansen til papprøret gjer at det passar til å vere ei stong. Sidan papprøret er så tynt, kan det plasserast oppi plastikkørret som står i spissen på baugen og ein lampeskjerm kan festast i toppen. Sidan materialet til pappstonga er lett, vil papprøret stå stødig i eit plastrør. Eigenskapen til lampeskjermen er at han er liten, materialet er lett og han har ei konisk form som gjer at skjermen kan plasserast oppå eit rør og bli ståande fast p.g.a. den koniske forma. Når Oskar designar stonga med lanterna, med å setje røret og lampeskjermen på ein bestemt måte, vert både lampeskjermen og papprøret semiotiske ressursar. Plasseringa spelar også ei rolle, og er på den måten også ein semiotisk ressurs.

Heilt til slutt la Oskar tre grønne knottar saman med kvar sin trering. Desse knottane plasserte han i «baugen» og i to hjørne ved «akterenden». Treringen låg under den grønne knotten. Han sette ikkje ord på kva denne desse knottane representerte med det same. Ut frå knotten sin visuelle framtoning og plassering i båten, ga det meg grunn til å tolke knotten som uttrykk for ein alarmknapp. Eg vart nysgjerrig på om det kunne stemme og spurte: «*Kva skjer om eg trykker på knottane?*» Oskar svarte: «*Det er ein alarmknapp.*» Det at Oskar vel å bruke den grønne knotten og treringen som ein «alarmknapp» er motivert ut frå likskapen mellom knotten og ein alarmknapp. Eigenskapane til den grønne knotten er at den har ei rund form, runde kantar og den er breiare enn kva den er høg. Den har fargen grøn. Treringen er rund og har opning i midten. Nokre av desse eigenskapane er samanfallande med eigenskapane til ein alarmknapp. Ein alarmknapp står litt ut frå sjølve underlaget. Til dette brukar Oskar treringen. Sjølve knappen er rund i forma. Fleire alarmknappar eg har sett, har også runde kantar på knappen.

Fargen grøn vert også ein semiotisk ressurs med at han har ei meining i designet. Maagerø og Tønnesen (2014, s. 33) seier at affordansen til fargen kan vere eit verkemiddel til å representere røyndomen vi ser ved hjelp av synssansen. Mange alarmknappar eg har sett er raud. Oskar valde grøn til å representere sine alarmknappar. Det kan vere utvalet som var med å avgjere dette, men det kan også vere eit bevisst val. Grøn markerer ofte informasjon som t.d. nødutgangar, informasjonsmerker om kor ein finn telefon og kor ein finn medisinskrin. «På» knappar er også grøne. Plassering av knottane, korleis komposisjonen av knotten og ringen er, spelar også ei rolle og kan seiast å vere ein semiotisk ressurs. Samspelet mellom dei semiotiske uttrykka; trering, knott, komposisjon av trering og knott, plassering, verbalspråk – *«Det er ein alarmknapp»* og farge, bidreg til at dette multimodale uttrykket får meiningsinnhaldet «alarmknapp». Oskar gir også uttrykk for at han har kunnskap om kva ein alarmknapp er, når han seier: *«Dersom ein trykkjer på knappen, kjem politiet eller brannmenn for å sløkkje båten».*

Gjennom sin design av ein «båt» viser Oskar mykje kunnskap. Han viser kunnskap om korleis ein kan nytte tilgjengeleg materiell til å konstruere, der romforståinga, geometrien hans, blir viktig for han å få fram. Han har også mykje kunnskap om korleis ein båt kan sjå ut. Eg vil seie at både situasjonskonteksten og kulturkonteksten har vore med å styre vala til Oskar. Eg kjenner ikkje bakgrunnen til Oskar, men med tanke på kunnskapen han har om båt tolkar eg det som dette grunnar i kulturkonteksten han er ein del av.

5.4 OPPSUMMERING

I dette kapitlet har eg analysert sjølve designprosessen, der barna har trådd fram som designarar. Eg har analysert fram korleis barna skaper meining av materiell i leik gjennom å sjå på korleis dei skaper semiotiske ressursar og set dei saman som multimodale uttrykk. Av materiell brukte barna mykje gjenbruksmateriell som for eksempel pappør, treplankar, treklossar, treringar, klossar og plastrør. Stolar vart også tatt i bruk. For å skape meining har barna tatt i bruk potensialet som dei har sett i materialet, samt verbalspråk, gestar, fargar, kroppslege handlingar og komposisjon. Ut frå same materiell såg barna ulikt potensiale. Eg vil hevde at barna viser mykje kunnskap i å skape meining gjennom system av semiotiske ressursar, og barna viser eit rikt utval av semiotiske ressursar. Eg fann også at barna viste respekt for kvarandre sine design. I neste kapittel vil eg diskutere funn opp mot teori og tidlegare forskning, og sjå på kva som kan motivere barna til å designe.

6 DISKUSJON

I føre kapittel løfta eg fram barna si meiningsskaping av materiell i leik med å analysere fram korleis barna skapte semiotiske ressursar og sette dei saman som eit ensemble i designprosessen. I dette kapittelet vil eg diskutere kva som kan ha motivert Marit, Oskar, August og Frode til å skape meining med materiell i leik. Dette vil eg gjere med å løfte fram designprosessar knytt opp mot teori og tidlegare forskning. Motivasjonen for å designe, beskriv Kress (1997) som interesse. Han forklarar interesse som ei samansetning av erfaringar som formar designa, der konteksten spelar ei viktig rolle. Barna designar ut frå det dei meiner er viktig og vesentleg ut i frå situasjonen dei er i. Designa blir til i sosiale situasjonar, og då kan ein ikkje berre sjå på form og innhald i ein semiotisk ressurs, men også sjå på kva dei semiotiske ressursane vert brukt til, kva som motiverer barna i designet (Kress, 1997).

Når barn deltek i ein designprosess har dei moglegheit til å skaffe seg erfaring med kva semiotiske ressursar som kan hjelpe dei i å uttrykke seg, og Semundseth og Hopperstad (2013, s. 9) hevdar at denne deltakinga er ein veg til literacy. Literacy handlar om å delta i sosiale samanhengar der semiotiske ressursar spelar ei rolle, det å skjønne kva dei ulike semiotiske ressursane står for og sjølv kunne designe semiotiske ressursar til å uttrykke meining. Smidt (2013) skriv at literacy ikkje er ei ferdigheit vi får ein gong for alle, men ein sosial prosess gjennom dimensjonane *identitet*, *kunnskap* og *kultur*. Eg tek i bruk desse tre dimensjonane når eg vidare vil diskutere kva som kan ha motivert barna til å skape meining i leiken. Avslutningsvis trekk eg inn pedagogiske implikasjonar.

6.1 IDENTITETSASPEKT

Identitet handlar om å bli sett og verdsett i ein sosial kontekst, at ein høyrer til (Smidt, 2013). Hopperstad og Semundseth (2010) tek til ordet for at barna i deira studie markerte identitet med å skrive namnet sitt på teikningane, som eit teikn på at ein høyrer til i ein sosial samanheng. I mitt prosjekt vart Oskar verdsett. I byggekroken der Oskar designa båten sin, hang det bilete av konstruksjonar han hadde laga tidlegare. Konstruksjonane hans har fått verdi med at dei har blitt tatt bilete av og hengt på vegg. Eg tolkar dette som eit teikn på at han har blitt sett og høyrte i den sosiale konteksten han er ein del av, og blir ein del av identiteten hans. Dette kan vere med på å gi han tru på seg sjølv og tru på at dette kan han vise fram til andre. Oskar inviterte meg inn i leiken sin. Mi tolking ut i frå situasjonskonteksten (Halliday, 1998a), var at han ville

vise meg korleis han nytta gjenbruksmateriell til å designe ein båt, og eg ser det som om Oskar hadde interesse for å fram sin identitet.

Så kan vi spørje oss kvifor var det viktig for Oskar å designe ein båt som han kunne vise fram? Kress (1997) trekk fram kulturkonteksten Oskar er ein del av for å forklarar interesse, med at kulturen er med å formar meiningsskaparen. Hopperstad (2013) såg i sin studie at kulturelle erfaringar med blåseinstrument og gåve spelte ei rolle i barna si meiningsskaping med tredimensjonalt materiale. Oskar sin kulturkontekst, ved at han bur ved kysten, kan ha påverka designet. I området kring barnehagen er det mange skipsverft. Det er også mykje båttrafikk langs denne kysten, med både ferjer, cruisebåtar, hurtigrute, supplybåtar, lastebåtar mm. Dette har vore tilgjengeleg design for Oskar i hans design. Når Oskar tok i bruk dette tilgjengelege designet, vert designet til Oskar eit uttrykk for eiga stemme, eigen identitet, ut frå ressursar som Oskar har tileigna seg gjennom kulturen han er ein del av.

August designa eit spel. Motivet hans for designet var ut frå mi tolking å vise sin identitet, når han sa: «*Eg likar å halde på med desse*». Han ville bli sett ut i frå sine interesser. Designet hans fekk ein annan dimensjon når Frode viste interesse for designet til August. Designet vart på ein måte viktigare for han i gruppa ved at fleire viste interesse for hans design. Først gjennom at Frode stilte seg opp for å sjå på kva August heldt på med, for så å spør etter kva meining August la i ulike semiotiske ressursar. Etterkvart forhandla gutane om meining i høve kva dei ulike «felta» skulle representere, der gutane trakk inn blant anna slim frå den uoffisielle sfæren (Dyson, 2009). Dyson (2009) tek til ordet for at det er viktig for barn å forhandle om eigen identitet og om kva som skal vere gjeldande i kulturen. Ho hevdar at det er i denne dialogen det vert skap meining og barn får ny kunnskap.

Østrem (2012, s. 21) skriv at subjektets individualitet vert utvikla i dialog med andre i ein kulturell samanheng. Dette kan vi sjå i Marit sitt design. Marit har ei sosial interesse, ei interesse for å vere saman, når ho designar. Dette kan vi også seie er ei form for identitet. I Marit sin design skaper ho semiotiske ressursar av materiell som støttar opp om samhandling. Først mot Håvard der ho designar ei trapp, deretter retter ho merksemd mot Ida. Når Ida er fanga i eit hjørne av byggekroken, ser Marit potensiale i små trefliser som ho bruker som nøkkel for å redde Ida. Gjennom heile designet har Marit og Ida dialog om dei semiotiske ressursane som blir presentert for kvarandre. Identiteten blir med dette styrka ved at jentene opplever at dei høyrer til i ein sosial samanheng.

Dyson (2009) forklarer korleis barn trekk den uoffisielle sfæren inn i designa sine som superheltar, songstjerner og babyar, og seier at dette er ei forhandling om identitet. Håvard, Marit og Ida brukar også kjennskapen dei har til barne-TV og filmar. Dette er deira uoffisielle sfære som vert eit tilgjengeleg design. Dei brukar denne kjennskapen i meiningsskapinga si gjennom å forhandle om kva som skal gjelde. Håvard gir uttrykk for at leiken skal handle om Daidalos, medan Marit og Ida overser dette og leikar vidare i det som blir designa som eit slott. Jentene er einige om innhald og støttar opp om ideane til kvarandre. Eit eksempel på dette er når Marit seier «*Slottet vårt, slottet vårt*» og Ida svarer med «*det ekte slottet vårt*».

Fredriksen (2011) sin studie gir også innsikt i forhandling om meining og identitet knytt til materiell og kontekst, og trekk fram at kreativitet spelte ei viktig rolle. Barna forhandla fram meining med at dei sat saman tidlegare og nye erfaringar gjennom fantasi. Kreativitet trer også fram i designet til Frode, når han finn ut at det hadde vore betre om sitjeputene var plassert i ein ring. Det er August som startar med å designe, og hans redesign blir tilgjengeleg design for Frode. Frode ser potensiale til å bruke redesignet i eit nytt design. Han kopierer ikkje (Kress, 1997), men skaper nye semiotiske ressursar som han set saman i eit nytt design. Redesignet blir det eg tolkar som eit litt meir avansert spel. Når barna deltek i hans design, vil eg hevde at han kjenner meistring og på den måten vert han verdsett i konteksten han er ein del av. Frode har markert sin posisjon i barnegruppa. Frode viser også at han har erfaring om korleis han kan uttrykke seg med hjelp av semiotiske ressursar.

6.2 KUNNSKAPSASPEKT

Kunnskapsaspekt knyt Smidt (2013) opp mot å gjere verden forståeleg og meningsfull. Eksempel på dette kan vi sjå i designa til Oskar og Marit. «Båt» er representert i begge to sine design. Båten som Marit designar var ikkje lik båten til Oskar. Dette handlar ikkje om kompetanse, men om interesse, kva som er viktig for Marit og Oskar å få fram (Kress, 1997). Oskar sin båt hadde, ut frå mine tolkingar, eit skrog med både baug, akter, skorstein og bru. For Oskar var det viktig at han kunne gå inn i båten og at båten hadde same form som ein verkeleg båt, det å vere nært knytt til røyndomen. Dette tolkar eg ut frå korleis han testa med kroppen sin om han klarte å snike seg inn i båten og korleis han justere materiellet etter at han fekk spørsmål om det var ein romrakett. Oskar viser ikkje berre kunnskap om detaljar han ser som viktig når han skal designe ein båt, men også korleis han kan designe ein båt med å skape semiotiske resursar og setje dei saman som eit multimodalt uttrykk. Marit nytta heile

byggekroken i sitt design, og designet av båten var ein del av eit større design. Båten hadde ein funksjon i ei større forteljing. For ein utanforståande som har kjennskap til ulike typar båtar, nytta Oskar semiotiske ressursar som var forståelege. Marit nytta andre semiotiske ressursar i designet av båten som eg ikkje forstod. Marit kan likevel ha hatt interesser som eg ikkje har fanga opp.

Alarmknapp var viktig i både Marit og Oskar sine design. Alarmknappen vart representert på ulike måtar. Oskar såg potensiale i treringar og grønne knottar som ga mening, medan Marit fann mønster i ein pall som gav mening for ho. Dette viser at både Marit og Oskar har kunnskap om kva som brukar å vere i båtar. I tillegg kan vi sjå at Oskar har kunnskap om alarmknappar. I designet spurte eg om kva som skjedde dersom eg trykte på dei grønne knottane. Oskar svarte: «*Det er ein alarmknapp. Dersom ein trykkjer på knappen kjem politiet eller brannmenn for å sløkkje båten*». Smidt (2013) viser til eit eksempel om Åsmund som ikkje får kake av mor si. Åsmund svarer då med å skrive til mora: «Du ær utvist...». Han viser på denne måten at han har kunnskap om straff, i alle fall frå ein fotballdommar.

I analysen av funn, ser eg at alle barna i empirien viser stor kunnskap i å skape mening gjennom system av semiotiske ressursar. Eit eksempel på det er Marit som utforskar erfaringar ho har med slott frå den uoffisielle sfæren og erfaringar ho har med semiotiske ressursar når ho designa eit slott. Ein viktig del av literacy er å kunne vurdere kva semiotisk ressurs som eignar seg best til å formidle det ein ynskjer å uttrykke (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 25), både med tanke på situasjonskonteksten Marit er i og korleis Marit justerer seg med sine erfaringar og interesser. Når Marit designa slottet såg ho potensial i materiellet ho hadde tilgang til, som for eksempel pappør som vart skapt om til pir og pall som vart skapt om til ein del av ein båt. Marit viste også kunnskap om komposisjon med størrelse og plassering som semiotiske ressursar for å framheve det som var viktig i designet. Van Leeuwen (2005, s. 198) skriv at makt kan framstillast med ubalanse og viser til preikestolen i ei kyrkje som eit eksempel. Marit plasserer stolane til kongen og dronninga i enden av designet, ikkje sentrert i midten. Dette kan vere ei tilfeldig plassering, men det kan også vere ei plassering knytt opp mot kunnskap ho har frå uoffisiell sfære. Kongen og dronninga i Disney filmar sit ofte på stolar i enden av eit rom, som for å markere makt. Marit nytta også gruppering som semiotisk ressurs i designet. Heile byggekroken var i bruk, men når ho designa grupperte ho det som høyrte i lag. Båten vart samla i midten, pira vart plassert i ved inngangen til slottet, og stolane i den andre enden. Denne grupperinga skilde ulike områder i designen og gav på den måten informasjon.

Løvland (2007) skriv at komposisjonen står i relasjon til konteksten. Komposisjonen er ulik om ein vil vise fram noko, enn om ein vil nytte komposisjonen i ein aktivitet. Oskar ville vise fram båten sin og sentrerte designet midt i byggekroken. Marit derimot brukte designet sin som ein aktivitet, og vart difor framstilt på ein måte som gav meining form Marit.

6.3 KULTURASPEKT

I designa som eg har løfta fram, er barna deltakarar i ein kultur. Smidt (2013) forklarar kulturaspektet med at barna er deltakarar og påverkarar av ein kultur. Barna sine design av båt, slott og spel påverkar kulturen og bidreg på den måten med at slike handlingar får verdi i kulturen (Smidt, 2013, s. 23).

Kultur kan ein sjå i samanheng med kontekst. Hopperstad og Semundseth (2010) fann i si forskning at kontekst er med å forme designa til barna, og viser til eit eksempel med Hanna som presiserer og utdjuper teksten sin når den vaksne stilte spørsmål. Dette er i tråd med forskinga til Peterson m.fl. (2017), som fann at i kontekst der læraren var meir involvert vart det nytta meir verbalspråk. Designa som eg har løfta fram i denne oppgåva kan heller ikkje sjåast lausrive frå omgjevnaden. Ut frå mi tolking har ikkje Marit ein plan om å designe eit slott når designprosessen startar. Slottet blir til i undervegs i designprosessen. I utgangspunktet var designet knytt opp mot Daidalos, men det skjer ei endring når Ida kjem inn i byggekroken og er ei prinsesse. Det kan sjå ut som om Marit har meir interesse av å ta del i ein prinsesse leik. Barna sine design blir påverka av situasjonskonteksten (Halliday, 1998) som er med på å forme designet av semiotiske ressursar. Marit sitt design av slott ville også ha vore annleis om Marit skulle dele byggekroken med andre barn enn Håvard og Ida. Då hadde det vore fleire barn å ta omsyn til, fleire barn som kjem med innspel, fleire barn som brukar same område, og fleire barn som vil ta i bruk materiella Marit hadde tilgang til i designet. Det at eg som forskar sat inne i byggekroken saman med Marit og var ein del av situasjonskonteksten, har også påverka designen. Det same gjeld situasjonskonteksten til Oskar, August og Frode.

Tilgangen barna har på materiell i meiningsskapinga si, er også ein del av kulturen. Hopperstad og Semundseth (2010) såg i si forskning at tilgangen på blyantar og papir fremja produksjon av tekstar på barna sine egne initiativ. I barnehagen eg forska i såg eg at materiellet som barna hadde tilgjengeleg i byggekroken, vart ofte brukt til konstruksjon. Materiellet barna hadde tilgang på hadde blant anna ulike størrelsar, ulike fargar og ulik mengd. Byggekroken var plassert inne på sjølve avdelingsrommet og hadde godt med golvplass. Dette er noko

Nordtømme (2016) hevdar gir rik leikemoglegheit for barna. Ut frå plassering og størrelsen til byggekroken kan ein tolke dette som at byggeaktiviteten hadde verdi for personalet i barnehagen. Dette vil også prege meningsskapinga til barna.

Materialet barn har tilgang til har ulike moglegheiter, ulikt semiotisk potensiale for bruk. Nordtømme (2016) fann i si forskning at materiell med fleksible bruksmåtar var bra for leikemoglegheitene til barna, ved at barna fekk fleire moglegheiter til å uttrykke seg. Vurderinga barna tek knytt til kva semiotisk ressurs som eignar seg i meningsskapinga, har samanheng med kva barna har tilgang til, kva barna les ut av ressursen og korleis barna er vand med å bruke det dei har tilgang til (Kress, 1997). Barna tek i bruk det dei kan lese ut av ressursen ut får sine referansar. Barna bruker det som best uttrykte deira interesse. Barnehagen som empirien er henta frå, nytta mykje gjenbruksmateriell. Gjenbruksmateriell kan gi mange moglegheiter gjennom eit fleksibelt bruk. I mykje av gjenbruksmaterialet, som for eksempel pappør og treklossar, er «meninga» ikkje definert på førehand. Likevel fekk materialet som barna tok i bruk i leik raskt innhald og skapte mening for barna. Oskar tok i bruk pappør for å designe inngangen på båten, medan Marit nytta pappøra for å designe spir på slottet. Sosiale praksisar, kulturen barna er ein del av, kan ha hatt innverknad på meningsinnhaldet. Maagerø og Tønnessen (2014, s. 72) hevdar at medlemmar i ein kultur har forventningar om korleis meningsskaping skal gå føre seg i ulike kontekstar. Ringane som Marit nytta som «pengar», kan vere ringar som ofte får meningsinnhaldet «peng» og er ein praksis i barnehagen. Eg var ikkje lenge nok i felten til å kunne seine noko om dette, men moglegheita for at materialet kan vere styrt av sosiale praksisar er der.

Ut i frå empirien har eg bite meg merke i at barna viste stor respekt for kvarandre. I Oskar sitt design var det ingen som prøvde å ta materialet som var i bruk, test ut om dei kom seg oppi båten eller tumle seg borti og øydelegge for Oskar. Barna stilte seg ved sidan av, stilte spørsmål og hjelpte til med å sende om han ville det. Det same opplevde eg i August og Frode sine design, dei respekterte vala til kvarandre. Når andre barn kom til, tok barna omsyn til August og Frode ved å tilpasse seg «reglane» i spelet. Situasjonsteksten, ved at eg som forkar sat i sjølv situasjonen, kan ha påverka barna. Likevel vil eg hevda at i denne barnehagen hadde barna ein kultur for å verdsetje andre barn sine design. Kress (1997) støttar denne påstanden når han skriv at barn blir trekt inn i ein kultur, og det kulturen verdset, vert tilgjengeleg.

I diskusjonen har eg sett på kva som kan ha motivert barna til å skape meinig, der kontekst har vore viktig å trekke inn ut frå ein sosialsemiotisk ståstad. Eg har trekt inn motivasjon for å bli sett og høyre til, motivasjon for å utforske og forstå verden, og motivasjon gjennom å delta og påverke ein kultur (Smidt, 2013).

6.4 PEDAGOGISKE IMPLIKASJONAR

Eg såg i mi forskning at barnehagen hadde eit rikt utval av materiell med fleksibelt bruk og at barna såg ulikt potensiale i materielle som var tilgjengeleg. Eg vil hevde at det barnehagane tilbyr av materiell til å leike med har betydning for meiningsskapinga til barna. Eit rikt og variert utval vil gi barna mange måtar å uttrykke seg på. Personalet i barnehagen må reflektere over kva ein tilbyr og om det ein tilbyr passer til alle barna i den sosiale konteksten. Hopperstad (2013b) skriv at personalet må ha blick for kva barna treng og møte desse uttrykka. Dette fordrar kunnskap om barn sine designprosessar. Barnehagar eg er kjend med har ofte ein rigid tanke om kor leikemateriellet skal vere. Dersom barn skal få moglegheit til å uttrykke seg på mange ulike måtar, må ein kanskje tenkje utanfor boksen og gi barna fleire moglegheiter. Kva om Oskar hadde tilgang til teiknesaker i byggekroken? Ville han ha tatt i bruk og fått erfaring med fleire semiotiske ressursar i si meiningsskaping?

Det vil ikkje vere nok å berre legge tilrette materiell for leik. Dei vaksne i barnehagen må sjå verdi i barna sin leik med å vise interesse, lytte, observere og vere nysgjerrig. Det var ei fantastisk oppleving å vere deltakar i barn sin leik som observatør. Det å fullt og heilt kunne konsentrere seg berre om barna i den eine spesielle designprosessen etter den andre. Dette er noko ein bør prioritere i barnehagen. På denne måten kan personalet få verdifull innblikk i barn sin motivasjon for å designe og korleis barn uttrykker seg med å skape semiotiske ressursar og set desse saman i designprosessar. Når vaksne prøver å forstå dei semiotiske ressursane som er laga av barn, kan dette gi innsikt som kan hjelpe barna i møtet med literacy (Kress, 1997, s. 15).

7 AVSLUTTANDE OPPSUMMERING

I denne oppgåva har eg hatt ein intensjon om å løfte fram leiken sin verdi i barnehagen, og løfte fram barns ulike kommunikasjonsuttrykk, ved å sjå på barn si meiningsskaping i leik. Fokuset har vore å forske på korleis barn skaper semiotiske ressursar ved hjelp av materiell som dei hadde tilgang til i leik. Eg har hatt eit sosiosemiotisk og multimodalt perspektiv, som fordrar eit syn på barn som sosiale aktørar. For å svare på problemstillinga mi: «**Korleis skaper barn meining av materiell når dei leikar?**», brukte eg Cope og Kalantzis (2009) sine omgrep *tilgjengeleg design*, *design* og *rededesign* som verktøy.

I analysen tok eg tak i materiellet barna brukte i designa sine. Eg analyserte fram eigenskapane til dei ulike materiala og såg etter kva semiotisk potensiale barna såg i materiellet. Tilgjengeleg design er blant anna erfaringar knytt opp mot semiotiske ressursar, og i oppgåva har eg sett korleis dette vert påverka av kontekst og kultur. Barna bringa blant anna inn «grønt slim» frå barne-TV programmet Daidalos. I sjølve designprosessen til barna skapte barn semiotiske ressursar av materiellet og sette dette saman til multimodale uttrykk. Materiellet barna brukte i leik vart først ein semiotisk ressurs når barna gjorde noko med materiellet, for eksempel når Marit la treklossane ved sidan av kvarandre og sa «*Du må gå opp trappa*». Då vart både treklossen, komposisjonen og utsagne til Marit semiotiske ressursar som Marit skapte. Dette multimodale uttrykket ga meiningssinnhaldet «trapp». Redesign såg eg i oppgåva som den ferdige designen, spora etter transformasjonen, som for eksempel «trappa» til Marit. Trappa vart ein ny tilgjengeleg design i konteksten. På denne måten kan oss sjå meiningsskapinga til barna som ein hermeneutisk sirkel. Ut i frå tilgjengeleg design skaper barna nye kombinasjonar av form og meining ut frå eiga stemme.

Eg fann at barna brukte mykje gjenbruksmateriell i leiken, men også anna tilgjengeleg materiell som stolar. For å skape meining tok barna i bruk potensialet som dei såg i materialet, verbalspråk, gestar, fargar, kroppslege handlingar og komposisjon. Ut frå same materiell såg barna ulikt potensiale. Eg fann også at barna viste respekt for kvarandre sine design. Eg vil hevde at barna viste mykje kunnskap i å skape meining gjennom system av semiotiske ressursar, og barna viste eit rikt utval av semiotiske ressursar. Meiningsskaping gå føre seg i ein kontekst, og vert på denne måten til i sosiale situasjonar. Ut frå denne tankegangen diskuterte eg meiningsskapinga til barna ut frå Smidt (2013) sine tre dimensjonar: *Identitet*, *kunnskap* og *kultur*. Noko av det som kom fram i diskusjonen var at barna designar for å verte verdsett i barnegruppa.

I oppgåva enda eg opp med å ha mykje fokus på leik der barn konstruerte inne i barnehagen. Likevel tenkjer eg at studien har overføringsverdi til å gjelde andre aktivitetar i barnehagen som for eksempel måle- og teikneaktivitetar, men også leik i naturen. Barnehagen eg forska i tilbydde eit rikt utval av gjenbruksmateriell. Dette har samanheng med at barnehagen var inspirert av Reggio Emilia pedagogikken. I vidare forskning hadde det vore spennande å sjå samanheng mellom barnehagar med ulik profil og korleis barn skaper mening når dei leikar. Dette for å få fram større bredde i meiningsskapinga til barn. Ei bredde som kan gi kunnskap på tvers av profilar.

Å utvikle literacy beskriv Smidt (2013) som ein livslang prosess der det handlar om å uttrykke seg på mange måtar. Barna i mi forskning viser sin mangfald av uttrykksmåtar i leiken. Ut frå dette forstår vi at meiningsskaping i leik kan sjåast som tidleg literacy der barna sine perspektiv viser veg og barna får tre fram med si ekspertise i leik.

8 LITTERATURLISTE

- Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lasta ned frå <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489>
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring: Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter. Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1998, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164–195. Lasta ned frå <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*, 9(4), 477–497. Lasta ned frå <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- Dyson, A. H. (2009). Writing in childhood worlds. I R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand, *The SAGE Handbook of Writing Development* (ss. 232-245). London: SAGE Publications.
- Fredriksen, B. C. (2011). *Negotiating grasp: Embodied experience with three-dimensional materials and the negotiation of meaning in early childhood education*. Oslo School of Architecture and Design, Oslo. Lasta ned frå <https://aho.brage.unit.no/aho-xmlui/handle/11250/93056>
- Granly, A. & Maagerø, E. (2012). *Multimodal texts in kindergarten rooms*. *Education Inquiry*, 2012-09-01, Vol.3(3), pp.371-386. doi:10.3402/edui.v3i3.22041
- Halliday, M. A. K. (1998a). Situasjonstekst. I K.L. Berge, P. Coppock og E. Maagerø (red.), *Å skape mening med språk* (ss. 67-79). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.
- Halliday, M. A. K. (1998b). Språkets funksjoner. I K.L. Berge, P. Coppock og E. Maagerø (red.), *Å skape mening med språk* (ss. 80-94). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, M. I. M. (2004). *Halliday's introduction to functional grammar*. Forth edition. New York: Routledge.

- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk* (7. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hopperstad, M. H. (2013a). En toåring maler tekst. I *Barn lager tekster. Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning*. (ss. 29–46). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hopperstad, M. H. (2013b). «Rulle rulle»: Toåringers meningsskapning med tredimensjonale konstruksjoner i papir. *Tidsskriftet FOU i praksis (trykt utg.)*, 7(2013)nr 3, 33–58.
- Hopperstad, M. H. & Semundseth, M. (2010). Femåringers tekster i et multimodalt perspektiv. I J. Smidt, *Skriving i alle fag—Innsyn og utspill* (ss. 276–298). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Kibsgaard, S. (2018). *Veier til språk: I barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kress, G. (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge
- Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Lenes, R., Braak, D. T. & Størksen, I. (2015). «Playful learning» på norsk. *Første steg : tidsskrift for førskolelærere*, (4), 43–47.
- Lillemyr, O. F. (2001). *Lek på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lindstrand, S. H. (2015). *Små barns tecken- och meningsskapande i förskola. Multimodla görande och teknologi*. Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping. Lasta ned frå <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:809835/FULLTEXT02.pdf>
- Løkken, G. (1999). *Observasjon og intervju i barnehagen* (2. utg.). Oslo: Tano Aschehoug.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar: Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Maagerø, E. (2013). Tekster på vegger og gulv. Multimodal literacy i barnehagen. I *Barn lager tekster. Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning* (ss. 134-155). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal Akademisk.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Nordtømme, S. (2016). *På vei mot en rom(s)lig pedagogikk: En fortolkende studie av barns lekeerfaringer med rom og materialitet*. Høgskolen i Sørøst-Norge, Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap, Kongsberg.
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olaussen, I. (2018). Lekne fortellinger: Fortelleruttrykk av de yngste i barnehagen sett i et multimodalt perspektiv. I S. Kibsgaard (red.), *Veier til språk i barnehagen* (ss.117-133). Oslo: Universitetsforlaget.
- Peterson, S. S., Rajendram, S. & Eisazadeh, N. (2017). Multimodal meaning-making during play in two Northern Canadian Indigenous kindergarten classrooms. *Early Years*, 1–16. Lasta ned frå <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1384994>
- Pålerud, T. (2018). *Se og forstå barn: Vurdering i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Selander, S. & Kress, G. (2012). *Læringsdesign: I et multimodalt perspektiv*. Frederiksberg: Frydenlund.
- 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.
- Smidt, J. (2013). Barns vei til literacy. I *Barn lager tekster. Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning* (ss. 15-28). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Säljö, R. (2016). *Læring: En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Åberg, A. & Taguchi, H. L. (2006). *Lyttende pedagogikk: Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aadland, E. (2011). «Og eg ser på deg-». *Vitenskapsteori i helse- og sosialfag* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

9 VEDLEGG

9.1 VEDLEGG 1

Til styrar og tilsette

Informasjon om observasjon av barn sin leik.

Eg heiter [REDACTED] og er for tida masterstudent ved DMMH innan feltet barnehagekunnskap. Eg har jobba i barnehage i over 20 år, og har erfaring både som pedagog og som styrar. Dei siste åra har eg jobba som pedagogisk leiar i ein barnehage i [REDACTED] kommune, samtidig som eg har studert ved DMMH i Trondheim. Arbeidet med å skrive masteroppgåve starta eg opp med i januar 2019 og skal etter planen avsluttast innan 13.mai 2019.

Temaet for oppgåva er meningsskaping i leik. Leiken har ein sentral plass i barnehagen, og det har den hatt i mange år. Gjennom å studere leiken til barna ynskjer eg å få betre innsikt i kva barna held på med i leiken sin. Leiken eg vil ha fokus på er den leiken som først og fremst har eigenverdi for barna, og som går føre seg utanfor dei pedagogiske leiande aktivitetane. Det er ikkje leiken som fenomen eg vil undersøkje, men barna sine leikforteljingar og kva modalitetar dei nyttar for å få fram forteljingane sine. Førabels problemstilling for prosjektet er: **Korleis skaper barn mening i den frie leiken inne i barnehagen?**

Eg ynskjer å gjere eit feltarbeid i din barnehage. Eg vil vere i barnehagen 6-8 dagar i februar. Barnehagen vart valt ut fordi nettsida til barnehagen gir uttrykk for at barnhagen har ekstra fokus på leik og leikemiljø for barn. Feltarbeidet vil innebere at eg vil delta i barnehagen sitt kvardagsliv, utan å involvere meg i personalet sine oppgåver. Eg vil halde meg nær barn i leik, og kan vere ei hjelpande hand om dei treng meg i leiken. Eg vil ha med meg ei feltbok der eg vil skrive ned observasjonar og ein bandopptakar til å ta opp samtale. Eg kjem til å ta bilete av det barna lagar i leiken sin, for så å snakke med barna om bileta. Ingen av barna vil verte med på bilda. Under desse samtalan set eg på bandopptakar. Lydopptak vil bli sletta etter transkribering og skriftleg materiale vil verte anonymisert. I skriftleg og munnleg formidling av resultat vil barna, og evt. vaksne som er med i leiken, vere anonymiserte og eg vil kamuflere kva barnehage eg har vore i.

Prosjektet har blitt meldt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Deltaking er frivillig og dei som ikkje ynskjer å delta vil ikkje verte observert. Det er også mogleg å trekke seg når som helst i løpet av prosjektet utan å gi noko grunn for valet. Dersom de som barnehage ynskjer å vere med på prosjektet, vil eg sende ut førespurnad til foreldre og be om samtykke til observasjon av barna.

Dronning Mauds Minne, høgskule for barnehagelærerutdanning er ansvarleg for prosjektet. Mine rettleiarar er Gjertrud Stordal og Christie B.Ø. Munch. Har de spørsmål i høve prosjektet så kan de ta kontakt med mine rettleiarar (Gjertrud Stordal e-post: gjs@dmmh.no og Christine B. Ø. Munch e-post: cbom@dmmh.no) eller meg ([REDACTED]@hotmail.com eller telefon [REDACTED]).

Håper på positivt svar.

Tennfjord, 3.januar 2019

[REDACTED]

9.2 VEDLEGG 2

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet

”Barn sin meiningsskaping i leik”

Dette er et spørsmål til deg om barnet ditt kan delta i eit forskingsprosjekt der formålet er å sjå på barn sine leikeforteljingar for auka kunnskap om leik i barnehagen. I dette skrivet gir eg deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebære for barnet ditt.

Formål

Leiken har ein sentral plass i barnehagen, og det har han hatt i mange år. Samtidig ser det ut til at det i dei siste åra har vorte meir fokus på formell læring og akademiske mål. Eg ynskjer å setje fokus på barn sin leik ved å undersøkje korleis barn skapar mening i leik. Dette vil vere eit bidrag til kunnskap om barn sin frie leik. Gjennom dette prosjektet vil eg kanskje bidra til å fremme verdien av fri leik i barnehagen.

Eg, [REDACTED], gjennomfører dette prosjektet som ei masteroppgåve. Arbeidet mitt startar opp i januar 2019 og skal etter planen avsluttast innan 13.mai 2019.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Dronning Mauds Minne, høgskule for barnehagelærerutdanning er ansvarleg for prosjektet. Mine rettleiarar er Gjertrud Stordal og Christine Ø. B. Munch.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg har valt ut ein barnehage og ei avdeling/base for å samle inn data til prosjektet. Barnehagen vart vald ut fordi eg gjennom nettsida til barnehagen forstår at barnehagen har hatt ekstra fokus på leiken og leikemiljø for barn. Du blir spurt om å samtykke til at ditt barn deltar i prosjektet fordi barnet ditt går i denne avdelinga/basen.

Kva innebær det for barnet ditt å delta?

Feltarbeidet vil innebære at eg vil delta i barnehagen sitt kvardagsliv, utan å involvere meg i personalet sine oppgåver. Eg vil vere i barnehagen om lag 6 dagar. Eg vil halde meg nær barn i leik, og kan vere ei hjelpande hand om dei treng meg i leiken. Eg vil ha med meg ei feltbok der eg vil skrive ned observasjonar av leikeforteljingane til barna. Eg kjem til å ta bilete av det barna lagar i leiken sin, som ei støtte til observasjonane i etterkant. Ingen av barna vil verte med på bileta. Samtalane mellom barna vil verte teke opp på band. Lyddopptak vil verte sletta etter transkripsjonen og skriftleg materiale vil verte anonymisert. I skriftleg og munnleg formidling av resultatata vil barna vere anonymiserte og eg vil anonymisere kva barnehage eg har vore i.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel at barnet ditt kan delta, kan du når som helst trekkje samtykke tilbake utan å gi noko grunn. Det vil ikkje ha noko negative konsekvensar for deg eller barnet ditt i høve barnehagen dersom du ikkje vil at barnet deltek, eller seinare vel å trekke samtykkje. Det er også frivillig for barnet å delta. Sjølv om de som føresette samtykker, vil barnet få tilpassa informasjon for sjølv å kunne samtykke i kvar enkelt situasjon. Eg må ha barnet sin aksept for å observere og samtale med barnet.

Ditt personvern – korleis eg tek vare på og brukar opplysningane

Eg vil berre bruke opplysningane eg får inn til føremålet eg har skissert i dette skrivet. Eg behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Rettleiarane mine vil ha tilgang til felldata og transkriberte samtalar.

- Eg er underlagt teieplikt og alle opplysningar eg får vert behandla konfidensielt. Deltakarane vil ikkje vert kjent igjen i publikasjon. Samtykkeskjema vil vere innelåst i arkivskap til det vert makulert. Lydopptaka vert tatt opp med ein bandopptakar utan internett tilkopling. Opptakaren vert innelåst i arkivskap til eg er ferdig med å transkribere. Det som vert lagra på PC er anonymisert.

Kva skjer med opplysningane dine når eg avsluttar forskingsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen vere avslutta 13.mai 2019. Samtykkeskjema vil då verte makulert. Alle lydopptak er då sletta.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysningar om deg,
- få sletta personopplysningar om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Dronning Maud Minnes Høyskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kor kan eg finne ut meir?

Dersom du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- [redacted], e-post: [redacted] [hotmail.com](mailto:[redacted]@hotmail.com) eller telefon [redacted]
- Dronning Maud Minnes Høyskole ved Gjertrud Stordal e-post: gjs@dmmh.no og Christine B. Ø. Munch e-post: cbom@dmmh.no
- Vårt personvernombod: Prorektor for forskning, Ingar Pareliussen e-post ipa@dmmh.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennleg helsing

Prosjektansvarleg
Gjertrud Stordal
DMMH

Mastergradstudent
[redacted]

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Barn sin meningsskaping i leik*», og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- At barnet mitt kan verte observert i leik.
- At dialoger der barnet mitt deltek kan bli tatt opp på lydband.

Eg samtykker til at mine opplysningar vert behandla fram til prosjektet er avslutta, mai 2019.

(Signert av føresette til prosjektdeltakar, dato)

9.3 VEDLEGG 3

NSD si vurdering**Prosjekttittel**

Barn sin meningsskaping i leik

Referansenummer

975500

Registrert

07.12.2018 av Anniken Eidsvik - 120470@dmmh.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne - Høgskole for barnehagelærerutdanning / Seksjon for samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Gjertrud Stordal, gjs@dmmh.no, tlf: 73568307

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anniken Eidsvik, anniken.eidsvik@haram.kommune.no, tlf: 93879963

Prosjektperiode

01.01.2019 - 13.05.2019

Status

27.01.2019 - Vurdert Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 975500 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: 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 27.01.19. 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 13.05.19.

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)