

«Rulle rulle»: Toåringers meningsskapning med tredimensjonale konstruksjoner i papir

Marit Holm Hopperstad

Ved hjelp av et sosiosemiotisk perspektiv og begrepsapparat, undersøker jeg i denne artikkelen hvordan toåringers tredimensjonale konstruksjoner i papir kan sies å skape mening som del av multimodale tegn-komplekser. Det empiriske materialet er en videoobservasjon av en tilrettelagt tegneaktivitet ved en småbarnsavdeling i barnehagen der barna fikk tilgang til hvitt papir i A4-format som de begynte å rulle og brette. Artikkelen diskuterer hvilke interesser som kan ha motivert barna til å inkludere tredimensjonal form i sin menings-skaping, og hvilken betydning tredimensjonalitet kan ha for menings-skapingen. Til slutt reflekteres det over studiens pedagogiske konsekvenser for barnehagens arbeid samt behov for videre forskning.

Marit Holm Hopperstad
Dronning Mauds Minne
Høgskolen (DMMH)
mah@dmmh.no

Nøkkelord: barnehage, toåringers, papir, tredimensjonalitet, menings-skaping, multimodalitet, tegn-kompleks

Innledning

Det er en tidlig morgen på småbarnsavdelingen. En av de voksne finner frem bokser med fargeblyanter og fargestifter som hun setter på det lave bordet på kjøkkenet. Hun legger også en liten bunke hvitt papir i A4-format på bordet. Så henvender hun seg til noen av toåringene som er kommet, og spør om de vil tegne.

Denne episoden er hentet fra en videoobservasjon ved en småbarnsavdeling i en barnehage, i forbindelse med en undersøkelse av små barns

meningsskaping med materialer og redskaper for tegning og maling. Episoden illustrerer hvordan tegning kan komme i stand i barnehagen: En voksen setter frem tegneredskaper og materialer og inviterer barna til å ta dem i bruk. I dette tilfellet dreide det seg om fargeblyanter, fargestifter og papir.

Med begrepet *affordans* («*affordance*») beskriver Gibson (1986) hvordan ting i våre omgivelser tilbyr oss ulike muligheter for å handle. Blyantene og fargestiftene særegne *affordans* er at de gjør det mulig å lage linjer på et dertil egnet underlag – ikke minst papir. Dette er noe mange barn oppdager tidlig i livet. Oppdagelsen oppmuntrer dem til videre eksperimentering. Etter hvert vil de begynne å se sammenhenger mellom det de nedfeller på papiret, og ting som er kjente for dem. De visuelt-grafiske linjene og formene de danner, får et innhold for dem (Matthews, 1999). Fra et sosialsemiotisk perspektiv hevder Kress (1997, 2010) at vi må forstå det barna nedfeller på papiret, som tegn de skaper mening med. Det er en tanke også Matthews (1999) deler. Tegnene er resultat av barnas orientering mot omgivelsene og reflekterer det barna fester seg ved og opplever som vesentlig og betydningsfullt. Det barna sier og gjør underveis i tegneprosessen, er også en verdifull kilde til å forstå hva uttrykkene de former på papiret, betyr for dem (Kress, 1997).

Når barn inviteres til å tegne, slik de ble i episoden over, inviteres de indirekte til å forholde seg til papiret som underlag for grafisk uttrykt mening. Barn kan imidlertid også gjøre andre ting med papir. Som materiale har papiret ulike *affordans* eller potensielle funksjoner (Gibson, 1986). «*Children act on materials also*», påpeker Kress (1997, s. 105). Videoobservasjonen av den tilrettelagte tegneaktiviteten som denne artikkelen tar for seg, viste hvordan toåringene gikk fra å forholde seg til papiret som en todimensjonal flate de tegnet på, til et materiale de også kunne rulle og brette sammen. De konstruerte altså tredimensjonale former i papir. Jeg ønsket å undersøke nærmere hvordan disse formene inngikk i barnas meningsskaping.

Barnas papirrulling og -bretting var ledsaget av muntlig tale og kroppslige handlinger. Jeg så også at noen av barna nedfelte linjer på de tredimensjonale formene de konstruerte. For å forstå rulling og brettingen av papiret som meningsskaping måtte jeg derfor inkludere alle de modalitetene barna benyttet seg av. Papirkonstruksjonene skapte ikke mening alene, men som del av multimodale uttrykk. Kress (2010, s. 54) bruker begrepet *tegn-kompleks* («*sign-complex*») om meningsskaping som rommer mer enn én modalitet – et fruktbart begrep i denne sammenhengen. Ved hjelp av dette begrepet formulerte jeg følgende problemstilling som utgangspunkt for videre undersøkelse av min observasjon: *Hvordan kan toåringers tredimensjonale konstruksjoner i papir sies å skape mening som del av multimodale tegn-komplekser?*

I denne artikkelen presenterer jeg resultater fra studien. Jeg viser hvordan toåringene, ved å rulle og brette papir i kombinasjon med muntlige ytringer, lyd, visuelt-grafiske linjer og kroppslige handlinger, skapte mening om to konkrete ting de høyst sannsynlig hadde en viss erfaring med: blåse-instrument og gave. Jeg viser hvordan barna synes å ha skapt mening om disse tingenes egenskaper, og om hva disse tingene kan brukes til. Jeg diskuterer hvilke interesser som kan ha motivert dem i den meningsskapende prosessen, og hvilken betydning det kan ha for små barn at de får anledning til å nyttiggjøre seg papirets affordans for tredimensjonal form i sin meningsskaping. Jeg reflekterer deretter over studiens konsekvenser for pedagogisk praksis i barnehagen, og avslutter med å peke på behov for videre forskning.

Målet med artikkelen er å bidra til kunnskapsutvikling om små barns utnyttelse av papirets affordans for tredimensjonal konstruksjon i kombinasjon med andre modaliteter som meningsskaping. Dette spesifikke målet er knyttet til en mer overordnet intensjon om å bidra til forståelsen av små barn som meningsskapende aktører. Aktørperspektivet reflekterer et syn på barn som subjekt som er sentralt innenfor nyere forskning om barn og barndom (Nilsen, 2000; Sommer, 2003). Aktørperspektivet innebærer en grunnleggende forståelse for at også små barn forholder seg aktivt og intensjonelt til den verden de erfarer, og at barns måter å orientere seg og skape mening på er like verdifulle og må tas like alvorlig som voksnes. For å forstå barn som meningsskapende aktører, er det derfor vesentlig å ha kunnskap om hvordan deres ideer og perspektiver kan komme til uttrykk, noe min studie bidrar til.

Min intensjon om å bidra til kunnskap om barn som meningsskapende aktører, kan også ses i sammenheng med barns rett til medvirkning i barnehagehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Barn skal ha mulighet til å oppleve at deres perspektiver får utgjøre en forskjell, at deres forståelser av og ideer om verden får komme frem, og at deres måter å uttrykke seg på blir sett, oppfattet og ansett som gyldige (Bae, 2012). Medvirkning forstått på denne måten, fordrer kunnskap om alle de ulike måtene barn kan skape mening på, inkludert tredimensjonal form.

Tidligere forskning

Internasjonalt finner vi studier om barns meningsskaping med tredimensjonal form innenfor literacy-tradisjonen (Jewitt & Kress, 2008). Dette er forskning som fremhever verdien av en multimodal pedagogikk, det vil si som ønsker velkommen og oppmuntrer barn til å uttrykke seg og skape mening på mange måter (Narey, 2009). For eksempel har Stein (2008) undersøkt barns produksjon av dukker i tredimensjonalt format i 1. og 2. klasse ved en sørafrikansk skole. Dukkene inngikk i et større prosjekt

knyttet til historiefortelling. Tegning, skriving, muntlig dialog og lek var andre modaliteter barna arbeidet med i prosjektet. Stein viser hvordan den tredimensjonale formen produserte kreativitet og tilførte barnas fortellinger nye og overraskende elementer. Hun diskuterer også hvordan barna ut fra sine interesser og erfaringer foretok ulike valg i produksjonen av dukkene. Pahl (1999) har studert tre–fireåringers meningssskaping i engelsk «nursery school» og viser blant annet hvordan barn kan gå fra å arbeide todimensjonalt til å uttrykke seg tredimensjonalt. Pahl drøfter kompleksiteten dette tilfører barnas uttrykk, og hvordan barna på denne måten blir kjent med de mulighetene – og begrensningene – tredimensjonaliteten gir for meningssskaping. I flere publikasjoner diskuterer Kress (1997, 2003, 2010) barns meningssskaping med tredimensjonal form, for eksempel med legoklosser og utklippede figurer i papir. Han drøfter blant annet hvilken betydning tredimensjonaliteten har for barns muligheter til å erfare verden og skape mening. Han reflekterer også over verdien av voksne som evner å anerkjenne barns ulike uttrykk som meningssskaping (Kress, 1997).

I norsk sammenheng har vi flere studier av femåringers meningssskaping med multimodal tekstproduksjon i barnehagen (Hopperstad & Semundseth, 2010; Hopperstad, Semundseth & Lorentzen, 2009; Lorentzen, 2008). Tredimensjonalitet i barnas meningssskaping synes derimot å være et relativt utforsket tema (Borg, Kristiansen & Backe-Hansen, 2008). Noe forskning er likevel gjort, blant annet har Fredriksen (2011) studert tre–femåringers eksperimenterende lek med materialene ull og leire i barnehagen. Hun viser blant annet hvordan barna gjennom kroppslig aktivitet blir kjent med disse materialenes muligheter, og hvordan de gjennom fantasi og kroppslige metaforer knytter sammen tidligere og ny erfaring og forhandler frem mening. Hofstad (2008) har på sin side studert ett–toåringers engasjement med blant annet papir og fargestifter. Hennes forskning viser hvordan barna inkluderer den tredje dimensjonen gjennom sin egen kroppslige aktivitet.

Mitt bidrag til forskningsfeltet er som nevnt å se på toåringers utnyttelse av *papirets* affordans for tredimensjonalitet og undersøke hvordan papirkonstruksjoner som barna former, skaper mening som del av multimodale tegn-komplekser. At små barn ruller og bretter papir i barnehagen, er ikke unikt, men høyst sannsynlig noe barn holder på med i de aller fleste barnehager. Til tross for dette har vi få studier fra norsk barnehage som tematiserer barns papirrulling og -bretting og utforsker fenomenet som meningssskaping (Borg et al., 2008).

Meningsskaping

Grunnlaget for all meningsskaping er semiosis, det vil si å danne tegn ved å opprette en relasjon mellom et uttrykk og et innhold. Mennesket skaper mening ved å «svare» på inntrykk fra omgivelsene og omforme det til noe som er meningsfullt for dem, og som også andre kan ta del i. Det «noe» som erfaringene omformes til, er tegn som ordner og gjør verden nær, forståelig og kommuniserbar.

Ifølge det sosialsemiotiske perspektivet på meningsskaping (Kress, 1997, 2003, 2010) kan mening uttrykkes på mange måter – for eksempel ved å tegne med fargerike tusjer eller sette sammen legoklosser til en tredimensjonal form. Kress (1997) hevder barn hele tiden søker å forstå sine erfaringer, og at de tar i bruk alle de modalitetene de råder over, og alle de redskapene og materialene de har for hånden. Resultatet av barnas engasjement kan forstås som tegn som uttrykker mening og gir erfaringene et innhold.

I sosialsemiotikken er meningsskaping også et multimodalt fenomen der semiotiske ressurser bringes sammen og kombineres på ulike måter, noe Kress (2010, s. 54) får frem med begrepet *tegn-kompleks*. Modaliteten er det «stoffet» tegn lages av, for eksempel tegning, muntlige ytringer, kroppslig handling eller tredimensjonale konstruksjoner (Stein, 2008). Om én modalitet ikke egner seg fullt ut, kan en annen trekkes inn (Jewitt & Kress, 2008). Kress (2010, s. 54, forfatterens utheving) påpeker følgende: «Signs exist in all modes, so that all modes need to be considered for their contribution to the meaning of a *sign-complex*». Han eksemplifiserer med en barnetegning av to fotballspillere som står mot hverandre ute på banen. I tillegg har barnet skrevet navnet på fotballagene som disse to spillerne representerer (Kress, s. 55). Barnet har først og fremst benyttet seg av tegning for å få frem sitt poeng, men samtidig funnet det hensiktsmessig å trekke inn skriftspråket. Barn kan også kombinere tegning med gester og muntlig tale (Dyson, 1993), noe som ytterligere bidrar til kompleksiteten av tegn. Kress bruker metaforen *ensemble* for å beskrive hvordan tegn formet med ulike modaliteter, «spiller» sammen og bidrar til tegn-komplekser mening. For mitt formål i denne artikkelen hjelper begrepet tegn-kompleks meg til å undersøke og så å si «pakke ut» mening som er fremsatt i ulike modaliteter, og som barna har bragt sammen.

Tegn og tegn-komplekser skapes og får mening av mennesker som fyller dem med innhold (Hodge & Kress, 1988; van Leeuwen, 2005). Tegn er således et resultat av intensjonell handling (Lemke, 1990). Kress (1997, 2010) setter ord på denne innsikten med sin teori om det motiverte tegnet og det tilhørende begrepet *interesse* («interest»). Kress' poeng er at vi i prosessen med å skape mening motiveres av det vi oppfatter som vesentlig og viktig – vår interesse. Barns tegn og tegn-komplekser reflekterer altså det de som meningsskaperne oppfatter som vesentlig og viktig. Når et barn knytter mening til en linje på papiret eller en tredimensjonal konstruksjon i papir,

må vi ifølge Kress (1997) tolke det som resultat av en motivert prosess. Tegn kan aldri si alt som er å si om et gitt fenomen, den som uttrykker seg, vil alltid velge ut noe fremfor noe annet. Det er motivasjonen bak disse valgene Kress begrepsfester som interesse. Interessebegrepet ivaretar således et aktørperspektiv på meningsskapning. Barns tegn og tegn-komplekser vil reflektere deres forståelser av og perspektiver på den verden de erfarer. Derfor er det av stor betydning at voksne som har med barn å gjøre, søker å forstå hvilke interesser som motiverer barna i deres meningsskapning og anerkjenner barna som meningsskapende aktører (Anning & Ring, 2004; Kress, 2010). Ved å forholde seg aktivt og fortolkende til barns tegn og tegn-komplekser, kan voksne forstå mer av hvordan verden fremtrer for barna, og komme dem i møte. Dette forplikter også meg som forsker.

Interessebegrepet henspiller på individets personlige erfaringer, opplevelser og tanker som på ulike måter vil motivere for den meningen som skapes. Samtidig peker begrepet også mot at mening formes og preges av aktører i konkrete sosiale sammenhenger (Hodge & Kress, 1988). For å forstå fullt ut hvilke interesser som motiverer barn i deres meningsskapning, må derfor konteksten som omgir dem, trekkes inn. Dette er et sentralt poeng i sosialsemiotikken, og blant annet forankret i lingvisten Hallidays (1978) teori. Halliday er opptatt av meningsskapning med språket og viser hvordan den umiddelbare her-og-nå-situasjonen, det han kaller situasjonskonteksten («context of situation») som språklige ytringer fremsettes i, alltid vil reflekteres i ytringene (Halliday, 1978, s. 28). Det er altså en gjensidighet mellom det en språklig ytring omhandler, og den sosiale situasjonen den inngår i. Meningsskapning som involverer andre modaliteter, slik tilfellet er i min studie, må også ses i lys av situasjonskonteksten (Hodge & Kress, 1988). Konteksten omfatter også en større og overgripende kulturkontekst («context of culture») (Halliday & Hasan, 1991, s. 7).

Situasjonskonteksten er relevant i min studie – i denne sammenhengen en aktivitet tilrettelagt av en av assistentene ved småbarnsavdelingen. Toåringene var samlet rundt et bord med de mulighetene for kontakt med hverandre som dette ga dem. Assistenten og forskeren var også til stede sammen med barna. Alt dette er trekk ved situasjonskonteksten som kan ha virket inn på og motivert barna i de meningsskapende prosessene.

Sosialsemiotikkens styrke for studien og dens målsetting er altså at den tilbyr et perspektiv og et begrepsapparat for å studere hvordan små barns mening kommer til uttrykk, og for å forstå hvordan barnas intensjoner og den umiddelbare situasjonskonteksten griper inn i og preger tegn-kompleksene de skaper mening med. Begrepet *meningsskapning* indikerer et aktivt subjekt som skaper mening, og begrepet *interesse* fremhever intensjonaliteten i barnas engasjement.

Metodiske valg

En småbarnsavdeling ved en middels stor barnehage deltok i undersøkelsen som denne artikkelen bygger på. Kriteriet for utvalget til undersøkelsen var at personalet jevnlig involverte småbarna i aktiviteter med papir og redskaper for tegning og maling. I perioden for datainnsamling var det fire toåringer ved avdelingen: Petter (2,4 år), Ingrid (2,7 år), Jenny (2,2 år) og Liv (2,4 år). Personalet besto av pedagogisk leder samt tre assistenter. Alle deltakerne er gitt fiktive navn.

Jeg valgte en kvalitativ design hvor jeg gikk ut i feltet som observatør. Dette ga meg en nærhet til barna som var vesentlig for studien. Med meningsskaping som overordnet tema satt inn i en sosialsemiotisk ramme, er det behov for et fyldig og rikt bilde av barnas meningsskapende uttrykk for å forstå hva de har vært opptatt av. Geertz (1973) bruker begrepet «thick descriptions» som aktualiserer verdien av at forskeren selv tilegner seg kunnskap om konteksten når hun skal analysere og tolke hendelser i et sosialt felt. Begrepet må forstås som et perspektiv på det sammensatte og komplekse ved all menneskelig atferd. Slik atferd kan være ladet med mening som bare kommer frem når man kjenner konteksten og tolker hendelser i lys av denne. Fyldige beskrivelser av aktiviteter, deltakere og sammenhengen deltakerne står i, kan synliggjøre strukturer eller abstraksjonsnivå som ligger under handlinger. Det forutsetter at forskeren går tett på dem hun studerer, noe jeg valgte å gjøre i min studie. Feltstudien jeg gjennomførte, kan videre sies å ha et etnografisk perspektiv (Green & Bloom, 1997, s. 183) i den forstand at jeg rettet søkelyset mot og fordypet meg i et utsnitt av virksomheten ved småbarnsavdelingen.

For å dokumentere barnas meningsskaping valgte jeg å bruke videoobservasjon. En viktig begrunnelse for dette valget var kunnskapen om det multimodale aspektet ved barns meningsskaping. Videoobservasjon kunne gi et fyldig datamateriale som dokumenterte både hva barna brukte papiret og redskapene til, og hva de sa og gjorde underveis. I en barnegruppe med toåringer kan dessuten skiftene være raske og vanskelig å følge, og videoobservasjon har den styrken at opptakene kan spilles om og om igjen for å få klarhet i hendelsene.

Både stasjonært og håndholdt kamera ble benyttet. Det stasjonære var velegnet til å dokumentere situasjonen på en helhetlig måte, mens det håndholdte kameraet ble brukt for å fange inn prosessene ved bordet mer detaljert og følge barnas aktiviteter mer fleksibelt. Jeg plasserte meg litt på avstand fra barna mens jeg filmet med det håndholdte kameraet, og valgte en delvis deltakende forskerrolle (Fangen, 2010). Det vil si at jeg var til stede sammen med barna, men inntok en noe tilbaketrukket posisjon. Jeg viste interesse og responderte når barna henvendte seg til meg, men prøvde å avstå fra selv å ta initiativ til samhandling mens jeg observerte. Videre kan

det for barn i en barnehage virke utrygt med videokamera på avdelingen, så toåringene fikk se i og ta på kamerautstyret for å bli fortlørlige med det.

Et filmopptak er mediert representasjon, og det viser ikke alt som faktisk skjer, men et utsnitt. Noe vil fanges opp gjennom linsen, men noe vil også utelukkes. For forskeren gjelder det derfor å anerkjenne kameralinsens begrensninger, hva den rammer inn, og hva den utelater. Griffin og Schwartz (1997, s. 41) kaller dette å se «the picture frame». Like viktig er det å forsøke å kompensere for kameralinsens begrensninger. Jeg tok derfor feltnotater av hva barna gjorde før videofilmingen startet, og etter at den ble avsluttet.

I alt fem aktiviteter med toåringene ble observert i løpet av en periode på seks uker, fire aktiviteter tilrettelagt for tegning, og én for maling. I tegneaktiviteten jeg undersøker i denne artikkelen, fikk barna tilgang til følgende utstyr:

- tynne fargeblyanter i ulike farger
- voks-fargestifter i ulike lengder, tykkelser og farger
- hvitt papir i A4-format fra en «Rableblokk»

Alle aktivitetene som ble observert i løpet av studien, ble tilrettelagt av de ansatte. Barna bestemte selv om de ville engasjere seg, og hvor lenge de ville holde på. En av de voksne var sammen med barna så lenge de var engasjert med redskapene og materialene. I aktiviteten som denne artikkelen omhandler, var det assistent Randi som var sammen med barna.

I en kvalitativ studie som den jeg har gjennomført, er forskeren selv ansvarlig for alle ledd. Bare et slikt «human instrument» kan fange inn fenomener slik de utfolder seg i en helhetlig virkelighet og utvise den nødvendige fleksibiliteten og varheten overfor feltet og fenomenet som studeres (Lincoln & Guba, 1985, s. 193). Men når forskeren på denne måten er sitt eget instrument, blir også de kunnskapene og erfaringene hun sitter inne med, av stor betydning for forskningen. Dette er forbundet med en viss risiko, ettersom det vil betinge det hun ser, legger vekt på og velger å forfølge eller la ligge. Konsekvensen av dette er å synliggjøre og begrunne de valgene en foretar. Jeg har forsøkt å begrunne mine teoretiske så vel som metodiske valg, vel vitende om at materialet jeg har studert, i seg selv er en konstruksjon og et resultat av mine tolkninger av datamaterialets innhold. Andre tolkninger vil alltid være mulige.

Analyseprosessen

Analysen startet med å granske alle videoobservasjonene med tanke på hva barna valgte å gjøre med papiret, og redskapene de hadde tilgang til. Jeg fant

at de forholdt seg både til 1) papirets affordans som underlag for todimensjonale, grafisk-visuelle former og til 2) dets affordans for tredimensjonal konstruksjon. Det er barnas utnyttelse av denne siste affordansen jeg retter søkelyset mot i denne artikkelen.

Jeg observerte rulling og bretteingen av papir i én av de tilrettelagte tegneaktivitetene. Det neste steget i analysen var å identifisere de stedene i den spesifikke empirien som fremviste barnas rulling og bretteing av papir. Disse stedene i materialet kalte jeg *sekvenser*. Totalt seks sekvenser ble identifisert.

Jeg transkriberte deretter sekvensene med utgangspunkt i metoden fra «CHILDES»-prosjektet (MacWhinney, 1995). Jeg valgte imidlertid å forholde meg selektivt til metoden for å gjøre transkripsjonen leservennlig og enkel. Replikker i materialet ble ordnet i ytringer basert på intonasjon og pauser. Jeg brukte # for å markere pauser, (!) for å markere trykk, xxx for å signalisere uforståelig eller utydelig tale, og ? for å markere spørrende intonasjon. Intonasjonsenhetene for de respektive talerne ble ført opp under hverandre. Dette svarer til en konvensjonell måte å arrangere ytringer på i litterære tekster, som «running text» (Edwards, 1993). «Running text» gir i seg selv et bestemt bilde av virkeligheten. Den verbale utvekslingen fremstår som ryddig, men i virkeligheten vil det ofte være mer eller mindre overlapping mellom ytringer. I sekvensene jeg studerer her, var det imidlertid lite overlapping. Jeg fant det derfor ikke nødvendig å markere dette i transkripsjonen.

Videoopptak gir et svært informasjonsrikt datamateriale og rommer et vell av detaljer som muliggjør omfattende beskrivelser av personer, hendelser, handlinger og fysiske forhold. Det styrende prinsippet i denne studien var å inkludere det som fremsto som verdifullt for problemstillingen. I transkripsjonen tok jeg med 1) det barna gjorde med papiret, 2) det de gjorde med fargestiftene og fargeblyantene, 3) det barna og den tilstedeværende ansatte sa, 4) lyder barna fremsatte, og 5) kroppslige handlinger jeg oppfattet som betydningsfulle for å forstå den meningsskapende prosessen. Ett av barna henvendte seg til meg med spørsmål, som jeg svarte på. Også dette ble transkribert. Jeg noterte også blick, smil, grimaser og andre ansiktsuttrykk samt stemmekvalitet, for eksempel om noe ble sagt med en syngende stemme. Dette var kvaliteter jeg opplevde som betydningsfulle for analysen og tolkningen av barnas meningsskaping.

Fordi sekvensene inngikk i en større, sammenhengende prosess der barna og den voksne var sammen ved bordet, transkriberte jeg også det som skjedde mellom sekvensene. Slik ble det mulig å se sammenhenger mellom dem.

Mine informanter hadde ulike dialekter. De muntlige ytringene er transkribert i standard bokmål ut fra en vurdering av at transkripsjonen på den måten ble enklere å lese. En annen grunn til at jeg gjorde det slik, var at det muntlige språket i seg selv var begrenset i omfang, og at jeg ved å transkri-

bere til bokmål ikke endret meningsinnholdet i aktørenes ytringer. Dette sikrer også informantene større grad av anonymitet.

Det neste steget i analysen var en gjentakende vekslings mellom å nærlese de transkriberte sekvensene og å granske videoobservasjonen. Jeg leste hva barna og de voksne sa og gjorde, og studerte nøye de tredimensjonale konstruksjonene barna formet på videoopptaket. Dette var nødvendig for å forstå hvordan papirkonstruksjonene skapte mening for barna som del av multimodale tegn-komplekser.

I fortsettelsen presenterer jeg først de seks transkriberte sekvensene. Deretter løfter jeg frem barnas meningsskaping slik dette etter min analyse og tolkning kommer til uttrykk. Hver sekvens er nummerert, og alle muntlige ytringer er nummerert innenfor hver sekvens. Disse nummererte ytringene henviser jeg til som turer. Aktivitet som utføres samtidig med en ytring, er angitt i parentes. Kursiv brukes for å beskrive aktivitet mellom turene. Kommentarene mellom sekvensene viser forbindelsen mellom dem. Tre av de fire toåringene – Petter, Ingrid og Jenny – engasjerte seg med å rulle og brette papir, mens Liv deltok på andre måter i prosessen. R står for assistent Randi, og M er forskeren.

Presentasjon av seks sekvenser

Randi har altså spurt toåringene om de vil komme og tegne. Ingrid, Liv og Jenny er raskt på plass. Etter hvert kommer også Petter. Tegneaktiviteten har pågått en stund idet Petter plukker til seg et papir fra bordet og rolig og med begge hender begynner å rulle det sammen.

Sekvens 1

1. Petter rulle rulle rulle rulle (syngende, ruller papiret, ser på papir-rullen)

Liv, Jenny og Ingrid, som alle er opptatt med å tegne, ser nå mot Petter. Så fortsetter de å tegne.

2. Petter rulle rulle rulle rulle (syngende, ruller papiret, ser på papir-rullen)

Petter stopper og løfter opp rullen. Den er smalere i den ene enden. Petter ser på den.

3. Petter rulle (med vanlig stemme)

4. R ruller(!) du arket? (ser på Petter)

Liv, Jenny, Ingrid ser opp og mot Petter. Også R ser mot Petter. Han setter den smale enden av papirrullen til munnen og blåser inn i den.

5. Petter dutdudtut (rytmisk, med lys stemme)

De andre ser fortsatt på ham.

6. Petter nei (idet papirrullen folder seg ut)

Petter begynner på nytt å rulle sammen arket.

7. Petter rulle rulle rulle rulle rulle # rulle rulle rulle rulle (rytmisk, syngende, ser på papirrullen)

Mens Petter stadig ruller papiret, fortsetter Liv og Jenny med å tegne. Ingrid, derimot, trekker til seg boksen med fargestifter.

Sekvens 2

Ingrid tar et papir, plasserer det foran seg i lengderetningen og begynner å rulle det sammen.

1. Ingrid rulle rulle (rytmisk, syngende, ser på papirrullen, ser raskt mot Petter)

Ingrid tar en blå fargestift og lager flere vannrette linjer på papirrullen hun nå har laget, samtidig som hun sier:

2. Ingrid til Jenny og Liv og Ingrid og xxx

Liv stopper å tegne, ser på Ingrid.

3. Liv og alle (smilende)

Ingrid reiser seg, legger fra seg fargestiften og rekker papirrullen mot R.

4. Ingrid i gave(!)

5. R har du laget gave(!)?

6. Ingrid ee ja

7. R tusen takk altså (idet hun tar imot rullen)

R ruller ut gaven sin. Liv og Jenny ser på.

8. Ingrid skal lage enda(!) en nå

Ingrid setter seg igjen og begynner å rulle sammen nok et papir.

9. Ingrid rulle rulle (rytmisk, syngende, ser på papirrullen, ser raskt mot Liv)

Petter har i mellomtiden tatt et nytt papir.

Sekvens 3

Petter ruller sammen papiret.

1. Petter rulle rulle (rytmisk, syngende, ser på papirrullen og deretter raskt mot Ingrid)

Petter trykker papirrullen mot bordplaten, tar en blå fargeblyant og tegner linjer på den siden av rullen som vender opp. Han klapper på papirrullen igjen og ser i retning Ingrid.

Ingrid ser ikke i Petters retning. Petter blir sittende et øyeblikk, så reiser han seg og går til en annen del av avdelingen.

Sekvens 4

Ingrid fortsetter å rulle papiret sammen med raske bevegelser. Hun stopper opp, lager noen linjer på rullen med en fargestift og sier:

1. Ingrid det er gave # enda mer

Ingrid snur seg og ser mot M, som sitter og filmer litt unna bordet. Ingrid holder rullen i den ene hånden, snur seg så mot Liv og gir den til henne.

2. Ingrid Liv her er gave til deg # det er gave(!)

3. Liv takk

Liv tar imot, smiler mens hun bretter ut papirrullen. Liv gir papiret til R, som ser på det, smiler og legger det på bordet. Ingrid ruller sammen nok et papir. Hun lager noen linjer på rullen, reiser seg og gir den til M.

4. M tusen takk (smiler, tar imot)

Ingrid tar et papir som noen av de andre har laget linjer og prikker på med ulike farger. Hun ruller det sammen og snur seg mot Jenny.

Sekvens 5

1. Ingrid her Jenny her er gave

Ingrid legger papirrullen foran Jenny og begynner straks å rulle sammen nok et papir. Jenny ser på rullen, folder den ut, holder papiret foran seg og ser på linjene og prikkene.

2. Jenny oi (ser mot R)

3. R oi det var fint altså

Jenny tar en fargeblyant, lager noen linjer på papiret, ruller det sammen slik at linjene kommer på innsiden av rullen og ser bort mot Ingrid.

4. Jenny her gave til deg(!) (ruller arket tettere sammen og ser mot Ingrid)

Ingrid svarer ikke, ser på papiret hun ruller. Jenny legger papirrullen ned igjen, reiser seg og springer inn i lekekroken.

Ingrid ser nå mot Liv, som holder på å tegne.

Sekvens 6

Ingrid plukker opp en fargestift, legger to papir oppå hverandre, ruller dem sammen og putter fargestiften inni. Hun legger ned papirrullen og tar to nye papir.

1. Ingrid skal jeg gjøre til pappa og xxx

der er Liv sin (peker på gaven hun ga til Liv)

2. R mhm

3. Ingrid jeg skal lage til pappa og xxx (mens hun tar et nytt, hvitt papir og begynner å rulle det sammen)

jeg lage til xxx

4. Liv og alle # alle sin (ser på Ingrids papirrull)

R reiser seg og forlater bordet. Liv ser etter henne, reiser seg og følger etter.

Ingrid blir sittende. Hun ser ut i rommet før hun retter blikket mot papirrullen hun nettopp har laget. Hun bretter ut papiret og legger det på bordet. Så tar hun en tykk, rektangulært formet, hvit fargestift og legger den oppå papiret, bytter den ut med en rød og bretter deretter papiret rundt fargestiften slik at den er helt pakket inn.

Toåringenes meningsskapning i de seks sekvensene

I sekvens 1 ser vi hvordan Petter begynte å rulle sammen et stykke papir. Da han stoppet opp og så på papirrullen, hadde den fått en konisk form, smalere i den ene enden. Han satte ikke selv ord på hva denne tredimensjonale formen representerte for ham. Dette er mening vi kan tolke ut fra det han etter hvert valgte å gjøre med den – nemlig sette den til munnen og si «dutdudut» (tur 5). Til sammen gir dette et grunnlag for å tolke papirrullen som uttrykk for meningen «blåseinstrument». Denne meningen kom til uttrykk i form av den tredimensjonale papirkonstruksjonen (sammenrullet papir) kombinert med kroppslig handling og lyd. Alt dette virket der og da sammen og kan ses som et tegn-kompleks.

Peters tegn-kompleks skapte mening om hvordan blåseinstrumenter ser ut. Denne tolkningen knytter jeg til papirrullens visuelle fremtoning og det forholdet at den var smalere i den ene enden. Det var selve papirrullen, den tredimensjonale konstruksjonen, som bar frem denne meningen. Men Petter skapte også mening om hva denne tingen kan brukes til, nemlig at den kan settes til munnen og frembringe en lyd, eller spilles på. Her støttet han seg til andre modaliteter. Han kombinerte tredimensjonal form med kroppslig handling og muntlig frembragt lyd idet han satte papirrullen med sin koniske form til munnen og sa «dutdudut». I dette øyeblikket, da Petter

lot modalitetene virke sammen, skapte det sammenrullede papiret mening som del av et multimodalt tegn-kompleks (Kress, 2010).

I denne sekvensen så de andre barna og den voksne oppmerksomt på Petter da han med papirrullen til munnen laget lyden «dutdudut». Selv om ingen av dem sa noe, finner jeg det rimelig å anta at de også opplevde at papirrullen, handlingen og lyden til sammen skapte mening, og at de tolket papirrullen som et blåseinstrument. Det at papirrullen foldet seg ut og Petter i tur 6 sa «nei», tolker jeg som en indikasjon på at papirrullens koniske form var essensiell sammenlignet med de andre modalitetene som tegn-komplekset hans besto av. Uten det sammenrullede papiret gikk tegn-komplekset så å si i oppløsning.

I sekvens 2 ser vi hvordan også Ingrid begynte å rulle sammen papir. Hennes papirrull fikk imidlertid en annen betydning enn Petters. I tur 4 tydeliggjorde hun hva den representerte: gave. Denne gaven ville Ingrid gi bort (tur 2). Hun laget flere vannrette linjer langs papirrullen. Min tolkning er at disse blå linjene betydde skrift for Ingrid, at hun skrev på gaven sin, kan hende inspirert av til-fra-lapper på gaver hun selv hadde mottatt eller gitt bort. Dette knytter jeg til tur 2, der jeg oppfatter at Ingrid leste det hun hadde skrevet: «til Jenny og Liv og Ingrid og xxx». Måten hun sa det på – langsommere enn når hun ellers snakket, og med et litt annet tonefall – tolker jeg som en indikasjon på lesing.

Da Ingrid var ferdig med å lese, overrakte hun gaven til R med ordene «i gave(!)». Ingrids tegn-kompleks involverte altså en tredimensjonal konstruksjon i papir (papirrull) kombinert med visuelt-grafiske linjer, muntlig ytring og kroppslig handling. Til sammen bidro dette til å skape mening om «gave» som en ting som involverer papir som er rullet sammen, som man skriver navn på mottakere på, og som gis til noen. Med ytringene «har du laget gave(!)» (tur 5) og «tusen takk altså» (tur 7) viste den voksne at også hun tolket papirkonstruksjonen som en gave.

I sekvens 3 fortsatte Petter å rulle sammen papir, samtidig som han sa «rulle rulle». Det sammenrullede papiret syntes å bety noe annet for Petter nå. Han trykket papirrullen mot bordplaten og laget blå linjer på rullens overflate. Petter kommenterte ikke disse linjene, og jeg har derfor ikke grunnlag for å si noe om hva de betydde for ham. Likheten mellom det han nå gjorde og Ingrids måte å «skrive» på papirrullen, gir imidlertid grunn til å anta at også Petter var i ferd med å rulle papiret til en form som skulle bety gave. Petter kom imidlertid ikke så langt som til å gi gaven til noen.

I sekvens 4 fortsatte Ingrid å rulle sammen papir og tegne blå linjer på rullen. Nok en gang forente hun tredimensjonal form og visuelt-grafiske linjer til en gave. Nå var det Liv som fikk gaven. Ingrid sa ikke noe om linjene hun hadde laget denne gangen. Kan hende syntes hun ikke lenger det var nødvendig? Da Ingrid begynte å rulle sammen papiret, sa hun: «det er gave # enda mer». Idet hun overrakte papirrullen til Liv, sa hun: «Liv her

er gave til deg # det er gave(!)». Den tredimensjonale papirkonstruksjonen fikk på denne måten et innhold som del av et multimodalt tegn-kompleks. Ytringene kombinert med overrekkelsen skapte mening om gave som noe som gis til andre, og der dette «noe» involverer sammenrullet papir. Ingrid's muntlige ytring tydeliggjorde at rullen med papir var en gave som Liv skulle få. Det faktum at Liv tok imot gaven med et «takkk», viser at også hun opplevde og tolket rullen som en gave.

I sekvens 5 var det Jenny som ble mottaker av en gave fra Ingrid – også denne gangen i form av et sammenrullet papir. Ingrid laget ikke vannrette linjer på rullen nå. Derimot brukte hun et papir noen av barna allerede hadde laget linjer og prikker på. Hun rullet sammen papiret slik at dette kom på innsiden av rullen. Hva papirrullen representerte, kom til uttrykk i tur 1, hvor Ingrid ga den til Jenny med ordene «her Jenny her er gave». Også her ser vi hvordan tredimensjonal form kombinert med gaveoverrekkelse som kroppslig handling samt en muntlig ytring, skapte mening om gave som en ting som involverer sammenrullet papir og som gis bort.

Da Jenny åpnet gaven, så hun på linjene og prikkene, tok en blyant og laget noen linjer på papiret før hun rullet det sammen. Mens Jenny først var mottaker av en gave Ingrid overrakte henne, ble hun nå selv en gaveoverrekker. Hun overrakte papirrullen til Ingrid med ordene «her er gave til deg(!)» (tur 4). Også Jennys papirrull fremstår som del av et multimodalt tegn-kompleks der tredimensjonal form samvirket med grafiske linjer på papiret, en kroppslig handling og en muntlig ytring. Vi kan knytte mening til Jennys tegn-kompleks og «lese» at gave for henne handlet om papir med visuelt-grafiske linjer som rulles sammen, og at gaver er noe vi utveksler med hverandre. Den som gir en gave, må selv få en.

Ingrid rullet sammen nok et papir, som vist i sekvens 6. Også denne gangen representerte papirrullen en gave. Ingrid var fortsatt opptatt av gave som noe man gir andre. Nå introduserte hun en ny mottaker, blant andre «pappa» (tur 1 og 3). Mens de øvrige gavene hun laget, ble overrakt de andre ved bordet, var denne gaven ment for noen som befant seg utenfor barnehagekontekstens her og nå. Det ga Ingrid muntlig uttrykk for. Så langt hadde hun rullet sammen papir og laget linjer utenpå noen av rullene. Nå endret hun strategi. Først rullet hun sammen to papir og puttet en fargestift inni. Deretter tok hun et nytt papir som hun begynte å rulle sammen. Dette papiret brettet hun så ut igjen og la en hvit, rektangulær fargestift på papiret, så byttet hun den ut med en rød og brettet papiret rundt fargestiften slik at den ble helt skjult. Ingrid kom kanskje i tanker om gaver hun hadde fått, at de inneholdt en eller annen slags gjenstand med papir brettet rundt. Mange impulser kan gjøre seg gjeldende i barns meningsskapende prosesser med papir (Pahl, 1999). Poenget i denne sammenhengen er at den endringen Ingrid foretok, også fikk betydning for tegn-kompleksets mening. Et nytt aspekt ved gave ble trukket inn. I de tidligere sekvensene kan Ingrid ha fore-

stilt seg at papiret var rullet rundt en eller annen gjenstand. I sekvens 6 gikk hun et skritt videre ved rent fysisk å inkludere en gjenstand som hun pakket inn. På en tydeligere måte skapte hun nå mening om gave som det å gi noe til noen, og at dette «noe» er pakket inn i papir.

Diskusjon

Jeg har vist hvordan de tredimensjonale formene som toåringene konstruerte, skapte mening ved å inngå i multimodale, meningsskapende tegn-komplekser. Min tilnærming var å så å si «pakke ut» tegn-kompleksene og tolke frem barnas måter å bringe modaliteter sammen på for å skape mening. Mine funn viser at toåringenes tegn-kompleks besto av:

- tredimensjonal form + kroppslig handling + lyd (*sammenrullet papir som settes til munnen, barnet lager lyden «dudtud»*).
- tredimensjonal form + visuelt-grafiske linjer + kroppslig handling + muntlig ytring (*sammenrullet papir påføres blå linjer, overrekkes en annen med ord som «vær så god»*).

Papirkonstruksjonenes meningsskapende funksjon kan ikke ses løsrevet fra de andre modalitetene barna bragte inn. Petter rullet sammen papiret til en konisk form som for ham betydde blåseinstrument. Kroppslig handling og en lyd han selv laget, hjalp ham til å skape mening om hva blåseinstrument kan brukes til. Tredimensjonal form hjalp Ingrid og Jenny til å skape mening om gave som noe som involverer sammenrullet eller sammenbrettet papir, noen ganger med linjer påført papiret, og at gaver overrekkes andre med en ledsagende ytring.

Likevel er det grunnlag for å si at de tredimensjonale papirkonstruksjonene var fundamentale for barnas meningsskaping. Jeg vil hevde at tredimensjonaliteten hadde funksjonell tyngde i tegn-kompleksene barna skapte mening med. Vi så for eksempel i sekvens 1 (tur 6) at Petters papirrull foldet seg ut. Dermed kunne det ikke lenger bety blåseinstrument for ham. Hans meningsskaping var avhengig av den tredimensjonale papirkonstruksjonen. Det samme gjaldt for barnas meningsskaping om gave. I sekvens 2 konstruerte Ingrid det tredimensjonale uttrykket først, deretter påførte hun det visuelt-grafiske linjer og overrakte gaven med en muntlig ytring. Både hennes og Jennys meningsskaping om gave var uløselig knyttet til og hadde sitt utspring i de tredimensjonale formene de konstruerte.

Interesser

Hvilke interesser kan ha motivert barna til å skape mening med tredimensjonal form som del av multimodale tegn-komplekser? En glede over å manipulere det hvite papiret og opplevelsen av dets føyelighet mot hendene kan ha virket inn og vært en drivkraft for barna. Kan hende var det derfor Petter i utgangspunktet begynte å rulle sammen ett av papirene. Ordene «rulle rulle» som han gjentok mens han rullet papiret, gir grunnlag for en slik tolkning. Slik kan det også ha vært for Ingrid og Jenny. Ingrid syntes kanskje det å rulle sammen papir virket morsomt og fikk lyst til å prøve selv. Den samme lysten til å prøve kan også Jenny ha kjent.

De tredimensjonale konstruksjonene fikk raskt et innhold for barna og skapte mening for dem. Jeg vil hevde at dette innholdet reflekterer barnas interesse for fysiske kjennetegn ved ting. Petter så en sammenheng mellom papirrullens koniske form og et blåseinstrument. Han må nødvendigvis ha hatt en viss kjennskap til slike instrumenter, hvordan de ser ut, og hvordan man kan spille på dem. Ingrid, og senere også Jenny, opplevde en sammenheng mellom sammenrullet papir og gave. I sekvens 2 skrev Ingrid også, slik jeg tolker det, på papirrullen hvem som skulle få gaven. Denne påskriften kan tolkes som uttrykk for et kjennetegn ved gave som Ingrid der og da mente var vesentlig å få frem. Senere (i sekvens 6) brettet Ingrid papiret rundt en fargestift. På dette tidspunktet var hun tilsynelatende opptatt av at gave ikke bare kjennetegnes ved papir som er rullet sammen og har en påskrift, men at det også er noe inni gaven. Jenny på sin side laget noen linjer på papiret hun rullet sammen og ville gi Ingrid. Kan hende mente også hun at skrift er noe som hører gaver til.

Barna var ikke bare opptatt av blåseinstrument og gave som ting betraktet – de rettet også sin oppmerksomhet mot hva disse tingene kan brukes til, mot deres potensial for handling: Blåseinstrumentet kan blåses i og spilles på, og gaver kan overrekkes andre. Det peker etter min mening mot en sosial interesse som drivkraft for barnas meningsskaping om tingene (blåseinstrument og gave), der barna var motivert av et ønske om å være sammen – med de tredimensjonale papirkonstruksjonene som et materielt grunnlag for samværet. Dette samsvarer med andre studier av eldre barns meningsskaping (Hopperstad, 2002; Hopperstad, et al., 2009; Pahl, 1999). Barnas sosiale interesse må ses i sammenheng med situasjonskonteksten (Halliday, 1978) og det forholdet at barna satt sammen ved bordet der det også satt en voksen. Dette var i utgangspunktet en situasjon som muliggjorde kontakt og interaksjon.

Petter hadde et lite publikum da han satte papirrullen til munnen og laget lyd (sekvens 1). Der og da skapte han en forbindelse mellom seg selv og de andre som satt sammen med ham. I tur 4 kommenterte den voksne det Petter gjorde med papiret («ruller(!) du arket?»). Den spørrende kommentaren fikk de andre barna til å stoppe opp og se mot Petter. Når Petter

da straks satte rullen til munnen og lagde lyden «dutdudut», tydeliggjorde han papirrullens mening som blåseinstrument, samtidig som den også fikk en sosial funksjon: Han «spilte» for dem. For Petter var antakelig et rytmisk «dutdudut» (sekvens 1, tur 5) et dekkende uttrykk for den lyden et blåseinstrument kan avgi. Han visste også hvordan man får frem denne lyden og «spiller» på instrumentet.

Ingrid og Jenny orienterte seg også mot andre ved bordet. Ingrid overrakte gave til de voksne og til to av de andre barna. Jenny «svarte» på gaven fra Ingrid ved å lage en til henne. Ingrid laget også en gave hun ville gi til pappa. Både Ingrid og Jenny ledsaget gaveoverrekkelsen med ord som «her er gave til deg», og Jenny svarte «tak» da hun fikk gave fra Ingrid. Disse ledsagende ytringene tydeliggjør barnas sosiale interesse, samtidig som de viser deres kunnskap om konvensjonelle fraser i tilknytning til gaveoverrekkelser. De inngikk i rollen som gaveoverrekkere og –mottakere, og det sammenrullede papiret – gaven – ble et tydelig materielt grunnlag for den sosiale kontakten mellom dem.

Barnas erfaringer med blåseinstrument og gaver, hvordan disse tingene ser ut, hva de kan brukes til, hvordan et blåseinstrument høres ut, og hva man sier når man gir eller får en gave – alt dette kan vi knytte til den tidligere nevnte kulturkonteksten (Halliday & Hasan, 1991). Selv om jeg rettet søkelyset mot situasjonskonteksten, var også barnas kulturelle erfaringer virksomme og bidro til meningsskapingens form og innhold.

Barns sosiale interesse sier noe vesentlig om dem som meningsskapende aktører: De er orientert mot sine sosiale omgivelser. Kan dette også ha hatt betydning for barnas valg om å inngi papirrullene mening som henholdsvis blåseinstrument og gave? Vi kan si at et blåseinstrument aktualiserer en lytter, og en gave aktualiserer en mottaker. I begge tilfeller har vi å gjøre med objekter som bærer i seg et potensial for sosial kontakt. Det er neppe realistisk å se for seg at toåringene reflekterte over hva de kunne konstruere i papir for å skape sosial kontakt med de andre ved bordet – for deretter å gå i gang med å lage dette. I stedet kan den tredimensjonale formen som Petter først laget, papirrullen, ha gitt dem assosiasjoner til ting som var kjente for dem, og til hva de kunne gjøre med disse tingene: spille for noen og gi gaver til andre. Tegn-kompleksene fremviser barnas forståelse av at «gave» og «blåseinstrument» har visse former for sosial praksis knyttet til seg, og det var forståelsen av denne praksisen barna realiserte. Sammenrullet papir, muntlige ytringer, lyd, visuelt-grafiske linjer og kroppslige handlinger ble meningsskapende ressurser som hjalp barna til å ivareta sin sosiale interesse.

De tredimensjonale papirkonstruksjonene toåringene laget, hadde en tilnærmet lik grunnform: et sammenrullet papir i A4-format. Denne likheten er også interessant å reflektere over som uttrykk for barnas sosiale orientering mot hverandre. Én strategi barn anvender for å være sammen, er å

gjøre det samme eller produsere varianter av andre barns handlinger og produkter (Corsaro, 1997). Det var Petter som først begynte å rulle sammen tegnepapiret, og Ingrid lot seg tydeligvis inspirere av dette. Hun rullet sammen papiret på samme måte som ham, men tilla rullen ny mening. Ingrid inspirerte igjen Jenny. Pahl (1999) beskriver hvordan små barn søker fellesskap med hverandre ved å tegne eller lage det samme. Likheten i uttrykket blir en måte å markere fellesskap på. For Petter, Ingrid og Jenny var det papirets rulle- og brettbarhet som fikk oppmerksomhet. Denne affordansen og barns sosiale interesse grep dermed inn i hverandre og ga retning til den meningsskapende prosessen.

Betydningen av tredimensjonal form

Papir kan bety ulike ting for et barn. Det kan bety en flate å tegne på eller et materiale for tredimensjonal konstruksjon. Papirets potensial for menings-skaping endres når det rulles sammen, og slike tredimensjonale konstruksjoner gjør det mulig for barn å handle og agere på en annen og mer «virkelig» måte enn når de uttrykker seg og skaper mening med linjer og former *på* papiret (Kress, 1997, 2003). Tredimensjonaliteten gjør det mulig å være aktiv og prøve ut ideer her og nå, i en håndgripelig verden. En tegning er alltid fiksert på papirets flate, og hva en tegnet ting kan brukes til eller gjøre, må tenkes inn i tegningen. Kress (1997) eksemplifiserer med barn som tegner en kamel, for deretter å klippe den ut. På papiret må enhver handling eller aktivitet kamelen er involvert i, forestilles og «tenkes inn». I utklippet form, derimot, kan kamelen settes inn i det levde livet. Barnet kan ta den med seg og erfare og utforske den i handling på en konkret måte, med hele seg. To- og tredimensjonale uttrykk gir på denne måten opphav til «different representational, aesthetic, affective and cognitive purposes» (Kress, 1997, s. 22).

Om en tegning av et blåseinstrument skal skape mening om lyden dette instrumentet kan fremskaffe, må barnet «entre» tegningen og forestille seg det. Selv om barnet rent fysisk lager lyden mens det tegner, vil instrumentet være «på avstand», frosset til papiret. Tilsvarende vil det være med en tegning av en gave. Tredimensjonal form, derimot, gir barn mulighet til å kjenne og føle på kroppen og gi «liv» til tingene de skaper mening om. Kanskje ligger opprinnelsen for barnas forflytning til den tredje dimensjonen nettopp her? Petter kunne føle instrumentets form og gi det lyd med sin egen munn. Ingrid og Jenny kunne holde gaven i hånden, føle dens form og hvordan den kunne overleveres til en annen. Min tolkning er at blåseinstrument og gave ble noe annet for dem nettopp ved at de fikk anledning til å inkludere tredimensjonalitet i meningsskapingen sin. Det er lite trolig at de ville skapt mening om disse tingene dersom de hadde forholdt seg til papiret som underlag for todimensjonale uttrykk. De tredimensjonale

formene var selve utgangspunktet og ga barna ideer til noe de kunne gå videre med og skape mening om.

Verden kan aldri erfares direkte – den gis mening og blir nær og forståelig gjennom tegn og tegn-komplekser. Dette er den semiotiske grunntanken (Thibault, 1997). Små barn i barnehagen er hver dag opptatt med å forstå alt det de erfarer inni seg og rundt seg. Barna gir form til erfaringene sine eller skaper og uttrykker mening på mange måter, i et mangfold av modaliteter. Fordi modaliteter har ulike affordanser, vil de ha innvirkning på det som kan uttrykkes. Det barn kan mene, de mulighetene de har til å gi form til erfaringene sine, forstå og uttrykke sin forståelse, må derfor alltid ses i sammenheng med de modalitetene de har tilgang til. Tredimensjonal konstruksjon gir muligheter som andre modaliteter ikke tilbyr. For barnehagen, som har fått et tydeligere ansvar for barns læring (Moser & Röthle, 2007; Kunnskapsdepartementet, 2011), er dette et relevant poeng. I forlengelsen av dette er det også interessant å reflektere over studiens pedagogiske konsekvenser.

Konsekvenser for pedagogisk praksis i barnehagen

Tilgang til materialer som muliggjør tredimensjonal konstruksjon, er en viktig forutsetning for at barn kan gjøre sine erfaringer mer «virkelige», påpeker Kress (1997). Papir er ett av mange materialer som egner seg for dette. Papirets fordel er at det er så vanlig. Alle barnehager har papir liggende. Men dersom barn skal oppmuntres til å inkludere tredimensjonal form i sin meningssskaping med papir, blir det også viktig å reflektere over papirkvaliteten. Toåringene i min studie fikk tilgang til mykt og føyelig A4-papir, som de lett kunne omforme det til tredimensjonale uttrykk. Tykkere papir ville gitt andre muligheter, likedan papir i større formater.

Det kan være vanskelig å få en tredimensjonal konstruksjon i papir til å bevare formen sin. Sekvens 1 viste hvordan Petters papirrull foldet seg ut og mistet mening for ham. Her kunne noen biter med limbånd hjulpet ham til å holde rullen sammen, slik at den tredimensjonale konstruksjonen bevarte sin form – og sin mening. Papiret gir altså noen muligheter, men det har også sine begrensninger. Limbånd – eller tråd og binders – kan gjøre det lettere for barna å utnytte mulighetene og kompensere for manglene (Pahl, 1999).

Voksne som forstår verdien det kan ha for et barn å ikke bare tegne på papir, men rulle og brette dette materialet også, og som lar barna gå fra to-til tredimensjonal form selv om planen var at de skulle tegne, vil ha stor betydning. Toåringene i min studie ble oppmuntret til å «tegne». Utover dette gjorde den voksne ingen forsøk på å instruere dem. Dermed åpnet hun opp for andre muligheter enn tegning. Når barna fattet interesse for papiret som et materiale de kunne rulle og brette, var den voksne imøtekommende. Hun takket for gaven hun mottok fra Ingrid, og signaliserte

dermed at hun så den meningen Ingrid uttrykte med papirrullen. Hun kommenterte Petters papirrulling og lyttet oppmerksomt til lyden han laget. En slik anerkjennende måte å møte barns uttrykk på er et verdifullt signal til barna om at det de velger å gjøre, har verdi, også sett fra den voksnes ståsted (Anning & Ring, 2004; Kress, 2010). I seg selv kan dette oppmuntre barna til å gå videre med sine ideer.

Jeg vil også fremheve viktigheten av at voksne tolererer litt rot og et visst forbruk av papir. Assistent Randi prøvde ikke å stoppe barnas rulling og bretteing, til tross for at det gikk med en god del papir som etter hvert lå utover hele bordet. Hun utviste en form for sensitivitet og takt som er av stor betydning for barns muligheter til å forfølge ideer de får (Fredriksen, 2011; van Manen, 1993).

Barna orienterte seg mot hverandre i meningsskapingen sin, så vel som mot den voksne. Jeg har tolket dette som uttrykk for at ønsket om å være sammen var en viktig motiverende drivkraft for dem i den meningsskapinge prosessen. En viktig konsekvens med tanke på de voksne i barnehagen er altså behovet for å være oppmerksomt til stede, sensitiv overfor det barna holder på med og responderende overfor deres initiativer til kontakt, noe også Semundseth og Hopperstad (2012) fremhever. Men like viktig er det å ha omtanke for barna og deres muligheter til å møtes. Toåringene i studien ble invitert til et bord. Bordet ble et møtested for dem der de kunne orientere seg mot hverandre. Barn må ikke ha et bord for å engasjere seg i meningsskaping med papir, men det kan være et samlingspunkt som gjør det lettere for dem å finne hverandre i slike prosesser (Hopperstad et al., 2009). At det sitter en voksen sammen med dem ved bordet, slik assistent Randi gjorde, kan også virke samlende.

Samtidig er det ikke gitt at barna uten videre oppnår kontakt med hverandre. Sekvens 3 og 5 viste hvordan Petter og Jenny tilsynelatende ikke oppnådde den kontakten de ønsket med Ingrid. Ingrid var kanskje så oppslukt i sin egen papirrulling at Jennys gaveoverrekkeelse gikk henne hus forbi, og at hun heller ikke oppfattet Petters blick mot seg som et ønske om kontakt. Selv om toåringenes tegn-komplekser kan sies å reflektere en sosial interesse, betyr ikke det at barna oppnår den kontakten de er ute etter. Tilstedeværende og observante voksne kan bidra ved å gjøre barna oppmerksomme på hverandres initiativer og på den måten støtte dem i deres søken etter å oppnå kontakt.

Avsluttende kommentar

Studien peker mot flere interessante tema for videre forskning. Småbarnsforskningen har de senere årene bidratt til kunnskapsutvikling om små barns kroppslige måte å være i og erfare verden på (Løkken, 2000). I nyere literacy-orienterte studier er «embodiment» et sentralt tema (Rowe, 2009).

Søkelyset rettes her mot meningsskaping også som et kroppsliggjort fenomen som inkluderer det barna gjør med blikk, gester og kroppslig handling. Barna i min studie kan sies å ha kroppsliggjort sin forståelse av blåseinstrument og gave. De skapte mening om dette ved å gjøre noe med de tredimensjonale konstruksjonene de formet. Allerede selve rulling av papiret synliggjør kroppsligheten i meningsskapingen, noe som har vært lite fremme i min studie. Videre forskning som knytter an til perspektivet om «embodiment», trengs for at vi kan lære mer om barns multimodale og kroppsliggjorte meningsskaping med papir så vel som andre materialer i barnehagen.

Barns hverdagsliv i barnehagen er i stor grad et liv i tett kontakt med andre barn og med voksne. Jeg har pekt på betydningen av barnas sosiale interesse og ønske om å være sammen som drivkraft for meningsskapingen. Dette sosiale samspillet rundt barns meningsskaping er i seg selv et interessant tema for videre forskning, enten materialet er papir eller noe annet. Det vil ikke minst være verdifullt å følge en barnegruppe over tid for å utvikle kunnskap om samspillet dynamikk og betydning for barnas utnyttelse av ulike materialers affordans for meningsskaping.

Til slutt: Jeg observerte hvordan noen av toåringene tilsynelatende også inkluderte skrijving i sin meningsskaping med tredimensjonal form (sekvens 2 og 5). Vi har internasjonal forskning som tematiserer dette (Pahl, 1999), men så langt er mye ugjort i norsk sammenheng. Barnehagen har fått et tydeligere mandat om også å støtte barns veier til skriftspråket (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det vil derfor være interessant å studere videre hvordan papirets potensial for tredimensjonal form kan gjøre det meningsfullt for barn å uttrykke sin gryende oppfatning av skrijving.

Litteratur

- Anning, A. & Ring, C. (2004). *Making sense of children's drawings*. Maidenhead: Open University Press.
- Bae, B. (2012). Barnehagebarns medvirkning. I B. Bae (red.), *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette* (s. 13–31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Borg, E., Kristiansen, I.-H. & Backe-Hansen, E. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt*. Rapport nr. 6. Oslo: NOVA.
- Corsaro, W.A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Dyson, A.H. (1993). *Social worlds of children learning to write in an urban primary school*. New York: Teachers College Press.
- Edwards, J.A. (1993). Principles and contrasting systems of discourse transcription. I J.A. Edwards & M.D. Lampert (red.), *Talking data: Transcription and coding in discourse research* (s. 3–31). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Fredriksen, B. (2011). *Negotiating grasp: Embodied experience with three-dimensional materials and the negotiation of meaning in early childhood education*. Upublisert doktorgradsavhandling, Arkitekt- og designhøgskolen, Oslo.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Gibson, J.J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Green, J. & Bloome, D. (1997). Ethnography and ethnographers of and in education. A situated perspective. I J. Flood, S.B. Heath & D. Lapp (red.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (s. 181–201). New York: Macmillan.
- Griffin, M. & Schwartz, D. (1997). Visual communication skills and media literacy. I J. Flood, S.B. Heath & D. Lapp (red.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (s. 40–54). New York: Macmillan.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1991). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hodge, R. & Kress, G. (1988). *Social semiotics*. Cambridge: Polity Press.
- Hofstad, M. (2008). Bevegelse, form og mening – om det å tegne og male med de minste barna. *Barn*, 26(1), 63–80.
- Hopperstad, M.H. (2002). *Når barn skaper mening med tegning. En studie av seksåringers tegninger i et semiotisk perspektiv*. Upublisert doktorgradsavhandling, NTNU, Trondheim.
- Hopperstad, M.H. & Semundseth, M. (2010). Femåringers tekster i et multimodalt perspektiv. I J. Smidt (red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 275–298). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hopperstad, M.H., Semundseth, M. & Lorentzen, R.T. (2009). Hvilke interesser synes å motivere femåringer til å skrive i barnehagen? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 3(2), 45–63.
- Jewitt, C. & Kress, G. (red.). (2008). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang.
- Kress, G. (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Forfatteren.
- Lemke, J.L. (1990). *Talking science. Language, learning and values*. Norwood: Ablex.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lorentzen, R.T. (2008). *Skriving i barnehagen – eller leikeskriving?* I R.T. Lorentzen & J. Smidt (red.), *Å skrive i alle fag* (s. 93–106). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, G. (2000). Tracing the social style of toddling peers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 163–176.
- MacWhinney, B. (1995). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk* (2. utg.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Matthews, J. (1999). *The art of childhood and adolescence*. London: Routledge-Falmer.
- Moser, T. & Röthle, M. (2007). *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.

- Narey, M. (red.). (2009). *Making meaning. Constructing multimodal perspectives of language, literacy, and learning through arts-based early childhood education*. New York: Springer.
- Nilsen, R.D. (2000). *Livet i barnehagen. En etnografisk studie av sosialiseringssprosessen*. Upublisert doktorgradsavhandling, NTNU, Trondheim.
- Pahl, K. (1999). *Transformations. Meaning making in nursery education*. London: Trentham.
- Rowe, D.W. (2009). *Early written communication*. I R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (red.), *The SAGE handbook of writing development* (s. 213–245). London: Sage.
- Semundseth, M. & Hopperstad, M.H. (2012). Voksne i dialog med femåringer som på eget initiativ produserer tekster i barnehagen. *Barn*, 30(2), 43–59.
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologiske facetter*. Århus: System Academic.
- Stein, P. (2008). The Olifantsvlei Fresh stories project: Multimodality, creativity and fixing in the semiotic chain. I C. Jewitt & G. Kress (red.), *Multimodal literacy* (s. 123–138). New York: Peter Lang.
- Thibault, P.J. (1997). *Re-reading Saussure. The dynamics of signs in social life*. London: Routledge.
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Bergen: Caspar.

English summary: The meaning-making of two-year-olds with three-dimensional paper constructions

Applying the language of social semiotics, the article studies how two-year-olds' 3D paper constructions can make meaning as part of multimodal sign-complexes. The empirical data were drawn from a video observation of an adult-organized drawing activity in a kindergarten toddler department in Norway. The children were given access to sheets of white A4 paper, which they began to roll and fold, thereby constructing three-dimensional forms. The interests that may have motivated the children to include 3D paper constructions in their meaning-making are discussed. The author discusses the significance of the third dimension in children's meaning-making, and presents reflections on pedagogical implications and issues for further research.

Keywords: kindergarten, meaning-making, multimodality, paper, sign-complex, three-dimensionality, two-year-olds