

Førskolebarns multimodale praksiser forstått som tidlig literacy



Dronning Mauds Minne Høgskole for
Barnehagelærerutdanning

Innholdsfortegnelse

Forord	3
1.0 Innledning	4
1.1 Valg av tema	4
1.2 Problemstilling	6
1.3 Oppgavens disposisjon	6
2.0 Teori	6
2.1 Hva er literacy?	6
2.2 Hva er tidlig literacy?	7
2.3 Multimodal teori	9
3.0 Metode	12
3.1. Hermeneutisk forankring	12
3.2. Valg av metode	12
3.3. Innhenting av datamaterialet	14
3.4 Utvalg av informanter	15
3.4 Validitet og reliabilitet	16
3.5 Beskrivelse av gjennomføring	17
4.0 Analyse og drøfting av funn	17
4.1. Daniel: Lastebilen i storm	18
4.2. Daniel: Brøytetraktoren	21
4.3. Jon: Labyrintkartet	24
4.4 Jon: Brannbilen og brannen	26
4.5 Hvordan kan de multimodale praksisene forstås som tidlig literacy?	27
5.0 Avslutning	30
Litteratur	32

Forord

Jeg vil gjerne gi en takk til mine veiledere ved Dmmh, Atle Krogstad førsteamanuensis for norsk seksjonen og Gro Anita Kamsvåg førsteamanuensis seksjon for pedagogikk; for god veiledning og tålmodighet. Også vil jeg gjerne takke nærmeste familie for støtte og oppmuntrende ord. Og til slutt til så vil jeg si en takk til Odd Eiken for tålmodigheten og forståelsen under heler prosessen.

1.0 Innledning

Barnehagen skal “gjennom arbeid med kommunikasjon, språk og tekst [...] bidra til at barna utforsker og gjør seg erfaringer med ulike skriftspråksuttrykk, som lekeskrift, tegning og bokstaver, gjennom lese- og skriveaktiviteter” (Rammeplanen for barnehagen. Innhold og oppgaver, 2017, s. 30). Å sitte sammen rundt et bord og tegne er et vanlig syn i norske barnehager. Når et måltid er ferdig, kan det å finne frem tegnesakene være en måte å forlenge det sosiale fellesskapet på som er til stede når både de voksne og barna møtes rundt bordet for å spise. På denne måten blir tegneaktiviteten en sosial aktivitet. Av og til er det stille, men som oftest høres det livlige samtaler mellom barna og mellom barna og de voksne. Tegnestunder kan derfor være eksemplariske situasjoner for barnehagens “arbeid med kommunikasjon, språk og tekst.” Gjennom praksisperiodene under studiet og som vikar i forskjellige barnehager, har tegnestunden fanget oppmerksomheten min. Under deltagelse med barna ved tegnebordet har jeg merket hvor viktig fortellingen er, og hvordan fortellingen og tegningen utfyller og samspiller med hverandre i å skape mening.

1.1 Valg av tema

I denne bacheloroppgaven vil jeg undersøke dette samspillet mellom tegning og fortelling nærmere. Tegnestunder kan være planlagt og organisert av de voksne, eller oppstå spontant når barna finner frem tegnesakene selv. For begge aktivitetene spiller konteksten en avgjørende rolle. Sitter barnet alene eller sammen med andre barn og/eller voksne mens det tegner? Er tegnesakene lett tilgjengelig slik at barna kan finne og hente tegnesakene selv? Hvordan er tegneaktivitetene integrert i barnehagens hverdag?

Prosjektet plasserer seg i det sosiokulturelle feltet som er forankret i Lev Vygotskys syn på læring og meningsskaping som et sosialt fenomen. I en sosiokulturell kontekst står det kommunikative og sosiale aspektet i en handling sentralt; barn ønsker å kommunisere med andre i en sosial kontekst. Vygotsky påpekte viktigheten av å lære sammen med andre og av andre (Vygotsky, 2001, s. 15). Denne oppfatningen deler også Wilson og Wilson (1977) når de fremhever prosessen i tegnestunder og hvordan barn lærer av hverandre og blir inspirert av det andre har tegnet (Frisch, 2018, s. 211).

Hensikten med prosjektet er å undersøke hvilke semiotiske ressurser barna bruker for å skape mening, og hvordan samspillet mellom tegningen og fortellingen kan ses på som uttrykk for multimodale praksiser og samtidig forstås som tidlig literacy. En slik tilnærming legger for det første et utvidet tekstbegrep til grunn som rommer flere modaliteter enn skrift (Maagerø & Tønnessen, 2014; Blikstad-Balas, 2016). For det andre er prosjektet inspirert av sosiosemiotikken som er opptatt av å beskrive de ulike semiotiske ressursene mennesket har for å skape mening i en sosial kontekst (jf. Maagerø & Tønnessen, 2014). En generell definisjon av semiotiske ressurser er tegn, handlinger eller redskaper som kan skape mening (van Leeuwen, 2005, s. 4). Hvordan meningen realiseres i den konkrete situasjonen, er avhengig av modalitetene man uttrykker seg gjennom og hvordan de kombineres med hverandre. Det teoretiske bakteppet for denne oppgaven er altså "vevd" av sosiosemiotikken (jf. Kress, 2003; Kress & van Leeuwen, 2006; Maagerø & Tønnessen, 2014) som stiller sentrale begrep til rådighet som i sin tur bidrar til å diskutere oppgavens problemstilling. Dette utdypes i kapittel to.

En annen viktig inspirasjonskilde til det teoretiske bakteppet er literacy-diskursen. En vanlig oversettelse av literacy er lese- og skriftkyndighet (Kulbrandstad, 2003, Berge, 2005). All tekstproduksjon i barnehagen kan på et vis ses i sammenheng med literacy-begrepet, men norske barnehager gir ikke systematisk opplæring i lesing og skriving. Likevel ser vi at mye av det semiotiske arbeidet som foregår i barnehagen (å male, tegne, forme, modellere), kan bane vei til den senere skriftspråklæringen.

Barna bruker i tegnestunder ulike uttrykksformer eller modaliteter: farger, abstraksjoner (som kart), tallsymboler, bokstaver og stemmen sin. De uttrykker seg gjennom forskjellige modaliteter for å formidle noe fra fantasien eller virkeligheten, og selve formidlingen skjer ofte gjennom samtaler og fortellinger. Gjennom fortellingene og tegningene viser barna også en tekstkompetanse som kan knyttes til literacy-begrepet, nærmere bestemt, hvordan tegningene og fortellingene til sammen viser barnas måte å forstå virkeligheten på.

1.2 Problemstilling

For å kunne undersøke det ovennevnte samspillet mellom tegningene og fortellingene har jeg kommet fram til følgende problemstilling: Hvordan kan barns multimodale praksiser forstås som tidlig literacy? Problemstillingen har relevans for barnehageprofesjonen fordi den kan bidra til økt forståelse om meningsskapingen i tegnestunder hvor barn kommuniserer med hverandre, seg selv (egosentrisk tale) og de voksne.

1.3 Oppgavens disposisjon

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. Kapittel en gir en innledning til prosjektet, dets hensikt og problemstilling. I kapittel to presenteres den teoretiske bakgrunnen, kapittel tre gjør rede for oppgavens metodologiske grunnsyn, hermeneutikken, og begrunner metodevalget. I kapittel fire analyseres og drøftes datamaterialet, og kapittel fem svarer på problemstillingen ved å oppsummere funnene.

2.0 Teori

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for sentrale begrep som er relevant for oppgavens problemstilling: literacy, tidlig literacy, multimodalitet og multimodale praksiser. Først gir jeg en kort introduksjon til literacy-begrepet før jeg presiserer hva som menes med tidlig literacy i min oppgave. Etter en kort gjennomgang av multimodal teori skisserer jeg hva som menes med multimodale praksiser i oppgaven min og hvordan disse er forankret i en sosiokulturell kontekst.

2.1 Hva er literacy?

Literacy kan oversettes til lese- og skriftkyndighet (Kulbrandstad, 2003; Berge, 2005) og hvordan man praktiserer og deltar i en skriftkultur, med andre ord, literacy handler i korte trekk om å forstå hvordan skrift og tegnsystem brukes på ulike måter og i ulike situasjoner. Den direkte oversettelsen fra engelsk til norsk er evnen til å lese og skrive, og så lenge man forholder seg til skriftspråklige tekster, er denne definisjonen tilstrekkelig. Men med et utvidet tekstbegrep som inkluderer andre modaliteter (lyd, bilde, video) i meningsskapingen, blir også literacybegrepet utfordret til å gjelde flere modaliteter enn bare verbalspråket. På den ene siden gjelder utvidelsen av literacy-begrepet de ulike modalitetene som i samspill

skaper mening. På den andre siden vektlegges det i et utvidet syn på literacy at språk og tekstskaping alltid vil være "en del av en større sosial og kulturell sammenheng som påvirker hvordan tekster blir skrevet, lest og oppfattet" (Blikstad-Balas, 2016, s.10). I følge UNESCO er literacy en evne

to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO, 2004, s.13 i: Blikstad-Balas, 2016, s.15).

Sitatet ovenfor beskriver literacy som evnen til blant annet å forstå, å identifisere og å tolke informasjon som er skrevet i ulike kontekster. I denne forstand innebærer literacy en kontinuerlig læringsprosess for at et individ skal kunne nå sitt fulle potensial i samfunnet. Den impliserer bred kommunikativ kompetanse, som eksplisitt kobles til kunnskapstilegnelse og samfunnsdeltakelse (Blikstad-Balas, 2016, s.16). Literacy kan også beskrives som å kunne fritt uttrykke meningen sin i og med teksten, hvor formålet og sammenhengen kan variere og tolkes opp mot andres (Kress, 1997 i: Semundseth & Hopperstad, 2013, s. 9).

2.2 Hva er tidlig literacy?

Literacy er også en del av hverdagen til barn som ikke har "knekt" lese- og skrivekoden. I dagens vestlige verden blir de fleste barn tidlig eksponert for tekst og teksthendelser; de erfaringene som blir gjort de første leveår kan være avgjørende for barnas videre utvikling. Den språklæringen som foregår fra barnet er født til den starter på skolen, blir som regel betegnet som tidlig literacy. Barn er omgitt av lyder og visuelle tegn fra de er små, enten man synger for og med dem, leker med rim og regler, eller leser høyt for dem. Med pekebøker f.eks. inviteres barn tidlig å gjenkjenne objekter, dyr og hverdagslige situasjoner som de kan kjenne seg igjen i. Med andre ord, barn lærer og tilegner seg språk ved å bruke det. Den språklige erfaringen som foregår i barnets første leveår, har ifølge Blikstad-Balas (2016) påvirkning på barnas senere forhold til lesing og skriving. Hun forklarer at en rekke studier har funnet en tydelig sammenheng "mellom små barns muntlige språkforståelse og hvor gode leseferdigheter de samme barna har på senere tidspunkt" (Blikstad-Balas, 2016, s. 24). Det ordforrådet barn tilegner seg, avhenger av de "lydpakkene" de hører rundt seg og deres forståelse for de ordene de møter i eksempelvis høytlesning. Blikstad-Balas viser til

Pinkham og Neuman (2012) som forklarer forholdet mellom leseforståelse og ordforrådet som en gjensidig forsterker. Et større vokabular vil føre til en økt forståelse, og en økt forståelse vil gjøre det lettere å tilegne seg et større vokabular (Blikstad-Balas, 2016, s. 24). Forbindelsen som er mellom literacy og barns lek er også et viktig emne innenfor den tidlige literacy. Blikstad-Balas viser til en rekke studier som har sett på barns språk i rollelek, og ifølge dem er det i disse situasjonene barn anvender sitt mest "avanserte ordforråd nettopp i lek" (Blikstad-Balas, 2016, s. 24). Kate Pahl (1999) beskriver barns tidlige literacy med at det "rests on a complex sea of play, talk, writing, drawing and modelling, among other things (Pahl, 1999 i: Semundseth & Hopperstad, 2013, s. 9). Det denne formuleringen poengterer, er at barns tidlige literacy er kompleks og at vi som voksne bør tenke kreativt med tanke på barns tekstproduksjon som kan oppstå i mange ulike modaliteter, ofte også samtidig.

Literacy knyttes likeledes til identitetsskaping, for den første skrivingen handler ofte om å skrive navnet sitt eller gjenkjenne "sin bokstav" (Smidt, 2013, s. 20). Navnet er en identitetsmarkør som symboliserer "den man er" gjennom tegn og plasserer barnet i en sosial kontekst (Smidt, 2013, s. 20). All den tekstproduksjonen som blir til i barnehagen kan altså ses i sammenheng med literacybegrepet, men i norske barnehager praktiseres som tidligere nevnt ikke systematisk opplæring eller oppfølging av lesing og skriving. I tillegg kan mye av det semiotiske arbeidet (læren om tegn og tegnbruk) som gjøres i barnehagen, som for eksempel det å tegne, å male, å forme og så videre, ses på som en forberedelse til skriftspråklæringen. Det som blir laget av "tekst" i barnehagen, er tekster i utvidet forstand der et samspill av ulike modaliteter bidrar til meningsskaping (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 135). Derfor snakker man også om multimodal literacy når man analyserer barns semiotiske arbeid som består av tegninger og ikke inneholder noe skrift. I oppgaven min bruker jeg imidlertid begrepene multimodale praksiser og tidlig literacy for å beskrive hva som foregår når barn tegner og forteller samtidig.

2.3 Multimodal teori

Multimodalitet er knyttet til tekstproduksjon der tekstbegrepet inneholder flere semiotiske ressurser enn bare verbalspråk. Et utvidet tekstbegrep rommer modalitetene skrift, bilder, og til og med lyd og video (Otnes, 2009; Maagerø & Tønnessen, 2014). Multimodalitet innebærer dermed at all tekst kan skape mening gjennom flere ulike modaliteter. Barn velger de modalitetene de har tilgang til og som de mener er passende i prosessen med å skape mening. "For eksempel kan barn bruke tegning for å vise hvordan ting ser ut, og tale for å representere handlinger eller hendelser" (Hoppestad & Semundseth, 2010, s. 277). Hoppestad og Semundseth viser til Günter Kress som påpeker at visuelle modaliteter er godt egnet til å representere den ytre virkeligheten, "showing the world", mens språket kan brukes til å lage sammenhenger mellom hendelsene, "telling the world" (Kress, 2003, s. 140 i: Hoppestad & Semundseth, 2010, s. 277).

Å vise verden og å fortelle verden er altså to måter å fremstille den ytre virkeligheten på. Kress & van Leeuwen utdyper denne forskjellen i *Reading Images - The Grammar of Visual Design* (2006) ved å skille mellom *narrative representasjoner* og *konseptuelle representasjoner* (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 45). De førstnevnte organiserer meningen ved å representere handlinger eller hendelser gjennom f.eks. tidslinjer og det Kress & van Leeuwen kaller vektorer (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 46). Det dynamiske aspektet i en narrativ representasjon har sitt motstykke i språket, nemlig verb som uttrykker handling: "What in language is realized by words of the category 'action verbs' is visually realized by elements that can be formally defined as vectors" (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 46).

Konseptuelle representasjoner realiseres gjennom "the spatial arrangements of the individual concepts. Here objects are related, not by actions, but by hierarchy, by significance deriving from relation of 'priority' of various kinds" (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 40). Relasjonen mellom objekter ser man f.eks. i barnetegninger når barnet tegner familien sin: Pappaen er størst, mammaen litt mindre, og så kommer barnet selv og eventuelt småsøsken. Konseptuell representasjon er på dette viset med på å sortere og organisere elementene som skal fremstilles.

En annen sentral kategori i *Reading Images* er komposisjon som inneholder tre komponenter: *informasjonsverdien* handler om plasseringen av objekter og motiv, *fremheving* indikerer at noen element gjennom størrelse, farger eller kontraster er mer fremtredende enn andre, og *innramming* forbinder elementer til en semiotisk enhet (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 177). En multimodal tekst krever følgelig en form for multimodal tekstkompetanse. Kress & van Leeuwen forklarer at en visuell grammatikk, som på lik linje med språklig grammatikk beskriver regler for hvordan ulike billedlige elementer kan bli plassert og utformet (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 2).

Den multimodale tekstkompetansen er altså sammensatt av en kombinasjon av meningsdannende prosesser som henter sine ressurser fra ulike modaliteter. Dette samspillet kan foregå på forskjellige måter. Når de ulike modalitetene har helt spesifikke funksjoner, kalles det funksjonell spesialisering (Kress, 2003, s. 46), og begrepet modal affordans beskriver hvor velegnet en modalitet er for å uttrykke et gitt innhold. Eksempelvis vil et eventyr som fortelles eller formidles via sang, ha en annen modal affordans enn en tegnefilm av samme eventyret. Å kunne forstå samspillet mellom ulike modaliteter utgjør slik sett den multimodale tekstkompetansen (Tønnessen, 2010). Et samspill mellom modaliteter som formidler det samme innholdet på ulike måter, kaller Løvland "modal redundans" (Løvland, 2010, s. 2).

I analysen undersøker jeg både tegningene og samtalen mellom meg og barna som sitter og tegner. Dette samspillet mellom tegningen og samtalen betegner jeg som multimodale praksiser, inspirert av Marit Holm Hopperstad. Hun har vist hvordan barn bruker de ulike modalitetene å tegne og fortelle når de vil formidle sine opplevelser og ideer (Hopperstad, 2005). Tegningen og samtalen om tegningen er semiotiske ressurser som barna bruker aktivt for å uttrykke seg. Hos Hopperstad representerer tegningen «*en semiotisk ressurs* som er sentral i en sammensatt og mangfoldig tekstkultur der det billedlige er sterkt til stede» (Hopperstad, 2005, s. 112). I tillegg undersøker hun hvordan samtalen mellom barna under tegnestunden fungerer som semiotisk ressurs idet den «kan vise oss sider ved meningsskapingen de engasjerer seg i, som ikke uten videre lar seg fange opp gjennom den

ferdige tegningen alene» (Hopperstad, 2005, s. 75). Ved siden av samtalen er også “ene-talen” interessant å se nærmere på. Vygotsky kalte den verbale overgangsfasen barnet befinner seg i mellom tidlig kommunikativ og indre tale for egosentrisk tale: “Egosentrisk tale var for ham en selv-adressert monolog framført i andres nærvær; en slags høyttenkning som spiller en særlig viktig rolle i barnets problemløsning i førskolealderen” (Bråten, 1998, s. 30). Barn som tegner, instruerer seg selv og selve tegnehandlingen. Den egosentriske talen er i denne sammenhengen en semiotisk ressurs som sammen med tegningen utgjør en multimodal praksis. I min analyse vil samspillet mellom de semiotiske ressursene, tegningene og samtalene mellom meg og barna og barna seg imellom, og den egosentriske talen, forstås som barnas multimodale praksiser for i neste omgang å vise hvordan disse praksisene også kan være et uttrykk for tidlig literacy.

Vygotskys syn på læring ligger til grunn for analysearbeidet i denne oppgaven. Han så på mennesket som et individ i en historisk og kulturell sammenheng. Fra starten av blir man født inn i et kulturelt felleskap, og utviklingen skjer da i samhandling med akkurat dette felleskapet som igjen legger grunnlaget for videre læring. Sosial samhandling er det som Vygotskij anser som selve utgangspunktet for tenkning og videre språkutvikling (Askland & Sataøen, 2017, s. 196). Gjennom stegvis utvikling tar individet i bruk de hjelpemidlene som er mest hensiktsmessig for å løse problemer som måtte oppstå underveis. Kort sagt så betoner Vygotsky det gjensidige forholdet mellom språk og tenkning (Askland & Sataøen, 2017, s. 197).

3.0 Metode

I dette kapitlet presenterer jeg kort hvordan prosjektet mitt er forankret i hermeneutikken for deretter å begrunne metodevalget for å kunne besvare prosjektets problemstilling.

3.1. Hermeneutisk forankring

I problemstillingen ønsker jeg å vise hvordan barns multimodale praksiser kan forstås som tidlig literacy. Prosjektet handler altså om å forstå hvordan mening skapes gjennom ulike modaliteter. Ettersom meningsskapning henger tett sammen med forståelse og tolkning, er hermeneutikken retningsgivende for mine metodiske valg i møte med det empiriske materialet.

Fremgangsmåten min i analysearbeidet har vært preget av den hermeneutiske sirkelen. Etymologisk kommer hermeneutikk fra det greske verbet *hermeneuein*, som betyr å tolke eller utlegge (Alnes, 2020). Hermeneutikk handler altså om hvordan vi forstår verden, både når vi tenker og opplever noe. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer er et sentralt navn i denne sammenhengen. Gadamer beskriver forståelse som en dialog mellom leseren og teksten der leseren stiller spørsmål til teksten. Svarene vil gjerne generere nye spørsmål, og denne sirkelformede bevegelsen kalles «den hermeneutiske sirkel» (Lægneid & Skorgen, 2014, s. 11). Leseren kommer med sine erfaringer eller sin “forhåndsforståelse” til teksten. Den hermeneutiske sirkelen illustrerer hvordan noe som har mening (en tekst, en historie, et bilde), alltid beveger seg mellom delene og helheten som delene hører hjemme i. Kort sagt går den hermeneutiske sirkelen ut på å forstå delene i teksten, og denne forståelsen vil påvirke forståelsen av helheten (Alnes, 2020).

3.2. Valg av metode

Metode blir beskrevet som et verktøy eller et redskap for å skape en fremgangsmåte, som gir oss et svar på ulike spørsmål og vil gi oss ny kunnskap innenfor det feltet som blir undersøkt. Grønmo (2016) definerer metodene slik at de “angir hvordan vi skal fremskaffe kunnskap og utvikle teoriene, og hvordan vi skal sikre at kunnskapen og teorien oppfyller kravene til vitenskapelig kvalitet og relevans på det aktuelle fagområdet” (Grønmo, 2016 i: Larsen, 2017, s. 17). Ut i fra den tolkningen dreier metode seg om hvordan vi organiserer, innhenter og tolker den informasjonen som blir innsamlet (Larsen, 2017, s. 17).

Ved valg av metode kom jeg frem til at observasjon var mest hensiktsmessig for å kunne belyse og få svar på problemstillingen min på best mulig måte. Observasjon kan brukes i både kvantitative og kvalitative undersøkelser, men er som Larsen (2017) sier, mest brukt i den kvalitative forskningen. Observasjon handler om “systematiske iakttakelser, hovedsakelig ved hjelp av det en ser, men også ved hjelp av det en hører” (Larsen, 2017, s. 104). Ved hjelp av disse iakttagelsene blir det lettere for meg å beskrive hva som blir sagt, men også hva barna gjør. Både iakttagelsene og feltnotatene vil kunne hjelpe meg å finne svar på det jeg ønsker å undersøke i analyse- og drøftingsdelen.

Det er også viktig å huske på i observasjonssituasjonen at vi som observatører er sensitiv for situasjonen og aspekter i det samfunnet eller miljøet vi befinner oss i (Tjora, 2021, s. 60). For vi er jo inspirert og nysgjerrig på hva som har oppstår naturlig i de gitte situasjonene, og har med oss tidligere erfaringer og kunnskaper både om miljøet, men også av teoretisk art, som i mitt tilfelle teoriene om multimodalitet og literacy. Observasjon kan gi et innblikk til sosiale situasjoner, og Dingwall (1997) argumenterer for at observasjon er den ideelle tilnærmingen til kunnskap, på grunn av at man ikke har noe annet valg enn å “lytte til hva verden forteller oss” (Dingwall, 1997, s. 64 i: Tjora, 2021, s. 62).

Før en eventuell observasjon er det viktig at man har utarbeidet en form for problemstilling eller i det minste en klar tanke om hva en ønsker kunnskap om (Tjora, 2021, s. 64). Så når man velger observasjon for å samle inn data, må denne ha et fokus, det vil si den må være forankret i problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2014, s. 50). I problemstillingen ønsker jeg å finne ut hvordan barnas multimodale praksiser kan forstås som tidlig literacy. Derfor har jeg under observasjonen konsentrert meg om å se på barnas aktiviteter, og hvordan de kan være multimodale praksiser. Eksempelvis, hva gjør Daniel når han begynner å tegne? Snakker guttene med hverandre mens de tegner? Hvordan påvirker den talte fortellingen til Jon tegningen hans?

Jeg har lyttet til og deltatt i samtalene til barna og skrevet observasjonsnotater.

Observasjonen jeg foretar, kan derfor også betegnes som feltobservasjon hvor jeg observerer “mennesker i sin naturlige sammenheng” (Larsen, 2017, s. 105). I denne sammenhengen kan det nevnes Raymond Golds (1958) fire ulike observasjonsroller

“fullstendig deltaker, observerende deltager, deltagende observatør og fullstendig observatør” (Tjora, 2021, s. 68). Tjora utdyper videre at en i første omgang er en ren observatør, hvor man ikke pådrar seg andre oppgaver enn selve observasjonen, men man kan gå inn i ulike interaksjoner som faller naturlig, som for eksempel i samtale eller ved assistanse (Tjora, 2021, s. 71). Dette vil være en naturlig situasjon som kan oppstå i barnehagen. Tjora foreslår dessuten å slå sammen de firedelte observasjonsrollene til Raymond Gold fra 1958 til en tredeling, hvor den deltagende observatøren og den observerende deltageren slås sammen til interaktiv observasjon. “Med dette legger vi vekt på at noe sosial interaksjon alltid vil finne sted mellom observatør og observert, i og med at situasjonen i sin natur er gjensidig” (Tjora, 2021, s. 71). Siden jeg har sittet sammen og kommunisert med barna under tegnestunden, var det naturlig å velge den interaktive observasjonen som metode.

Notatene og tegningene til barna har vært grunnlaget for neste skritt i analysen. Jeg har lest observasjonsnotatene mine fra tegnestunden og analysert tegningene i lys av notatene, men også pendlet fra detaljer i tegningene til hele bildet for å kunne beskrive barnas praksiser så nøyaktig som mulig. På denne måten speiler min analysepraksis den hermeneutiske sirkelbevegelsen mellom delene og helheten i materialet, men også mellom refleksjonene mine og de teoretikerne som jeg har valgt for å kunne belyse problemstillingen.

3.3. Innhenting av datamaterialet

Som nevnt ovenfor valgte jeg interaktiv observasjon som metode for å innhente relevant empiri som grunnlag for å kunne gi svar på prosjektets problemstilling. Målet for observasjonen er at barna skulle oppleve situasjonen så naturlig som mulig, uten at mine innspill eller holdninger skulle farge deres aktiviteter i nevneverdig grad. Ved siden av den konkrete observasjonen er det viktig å dokumentere det man ser og hører. Derfor gjorde jeg fortløpende notater underveis. Praksisfortellingen eller feltnotatet er en løpende beskrivelse av det som skjedde og ble sagt underveis. I slike notater er det viktig at jeg som observatør også reflekterer over egne reaksjoner, da gode og nøyaktige notater av en hverdagshendelse vil gi en bedre analyse. (Tjora, 2021, s. 106). På den andre siden kan det være kompliserende faktorer i observatorrollen, for eksempel da feltnotatene mine “avslørte” meg overfor Daniel, da jeg noterte en “D” som skulle representere initialene hans; noe han ble

oppmerksom på og kommenterte at det er jo hans bokstav, men som interaktiv observatør kunne jeg forklare hvorfor jeg hadde skrevet bokstaven hans, og min rolle som observatør ble fort glemt igjen.

Empirien i prosjektet består av fire tegninger, laget av to gutter (5 år). Det er brukt tegnebokark i A4-format; to av tegningene er satt sammen av to ark. Barna brukte fargeblyanter i ulike farger, som rød, grønn, blå, oransje, svart, gul, lilla, mørkeblå, mørkegrønn og brun. De to første tegningene som analyseres, er laget av Daniel, den tredje er et "labyrintkart", laget av Jon, og den siste er "Brannbilen og brannen". Denne er også laget av Jon. På slutten av tegnestunden kopierte jeg tegningene. Av forskningsetiske hensyn har jeg anonymisert barna som har laget tegningene. Jeg brukte ikke lydopptak i samtalen, men noterte samtalen for hånd underveis.

3.4 Utvalg av informanter

I valg av informanter til prosjektet mitt var planen å velge to eller tre av de eldste i barnegruppen og fasilitere en tegnestund. I inne-leken oppdaget jeg at barna valgte seg lekekamerater og gikk enten til dokkekroken der det foregår mye rolle- og familielek, utkleddning og matlaging eller til "klosserommet" hvor de bygger med duplo, konstruerer med treklosser, bygger togskiner og rollelek.

Jeg ville ikke avbryte leken deres ved å iscenesette en tegneaktivitet, men avventet og observerte hvordan deres lek utviklet seg. For det ideelle er at situasjonen oppstår spontant og uanstrengt, som vil si at det er minst mulig voksenstyrt og organisert. Refleksjonene mine i etterkant av disse observasjonene endret utvalgsmetoden min. Opprinnelig hadde jeg tenkt å plukke ut to til tre barn, men etter å ha studert hvordan barna selv organiserte leken, oppdaget jeg en gjentakende aktivitet eller trend hos to av dem. Når frokosten var ferdig, pleide Jon 5 år og Daniel 5 år (som har blitt anonymisert og fått fiktive navn) finne frem tegnesaker ved det ryddete bordet. Slik hadde de selv valgt den aktiviteten som jeg ønsket å undersøke; derfor var det naturlig å velge de to, som også er de eldste barna på avdelingen, til prosjektet mitt. Siden det ikke var uvant for dem at jeg satt meg ned sammen med dem for å tegne, virket de ikke overrasket over at jeg satte meg ved samme bordet som dem.

Interessene til de to guttene er ganske sammenfallende. Begge liker å konstruere med byggeklosser, bygge med togskiner, kle seg ut og være med i rollelek både inne og ute. Men der Jon viser en stor fascinasjon for gåter og verdensrommet, er Daniel mer fascinert av gravemaskiner, byggverk og tungtransport.

3.4 Validitet og reliabilitet

I kvalitative studier står forskerens refleksjoner over studiens formål og tolkningen av det som studeres sentralt, det vil si “[...] våre fortolkninger er gyldige for den virkeligheten som er studert” (Thagaard, 2013, s. 215). I denne studien har jeg hatt rollen som observatør for å komme nærmere en forståelse av barnas praksiser når de tegner. Ettersom datamaterialet i denne studien er begrenset, gir funnene ikke nok grunnlag til å generalisere. Derfor har jeg strebet etter å gjøre fremgangsmåten så transparent som mulig som i beskrivelsen av konteksten og valg av informantene.

Validiteten i denne studien kan også knyttes til utvalget og bruken av teorien jeg har gått i dialog med i analysearbeidet. Teoriene om multimodalitet og literacy er en del av forståelseshorisonten min. Studiens validitet og reliabilitet er slik sett også fundert i hermeneutikken, det vil si at jeg er bevisst på at mine tolkninger av situasjonen og tekstene er bestemt av min forforståelse og forståelseshorisont (Lægreid & Skorgen, 2014, s. 18). Som forsker har jeg en forforståelse av det jeg ønsker å få svar på. Å bli inspirert av relevante teoretikere (for eksempel Kress & van Leeuwen) og bruke dem som diskusjonspartnere i analysearbeidet er med på å sikre at resultatene i denne studien ikke blir subjektiv syensing, men et lite bidrag til forskningsfeltet som undersøker barns multimodale praksiser i barnehagen.

Reliabiliteten viser til at “undersøkelsen vår er pålitelig, og at nøyaktighet har ligget til grunn i prosessen” (Larsen, 2017, s. 94). I denne studien er jeg den eneste som har observert barna mens de tegnet. Det er ikke sikkert at jeg har fanget opp alle nyansene i deres samtaler eller handlinger, men i notatene mine har jeg ved siden av hva som ble sagt, også notert mimikk og gester (for eksempel hvordan pennen holdes og brukes) som kunne få betydning for det

senere tolkningsarbeidet. Disse "rike" beskrivelsene gjorde jeg for å sikre reliabiliteten i studien.

3.5 Beskrivelse av gjennomføring

Tegnesituasjonen som ligger til grunn for analysen er en spontan og ikke planlagt aktivitet. Etter frokosten og vasking av bordene ca. kl 9 stod Daniel og Jon klare for å sette seg ned på det høye bordet der vanligvis små barna sitter og spiser. De går på en avdeling fra 1-5 år, og for å sitte mer uforstyrret kan det tenke seg at de velger å sitte ved et høyere bord for å jobbe konsentrert. Daniel uttrykker at han vil tegne etter at bordet har tørket ferdig, så jeg forhører meg med de andre på avdelingen om det passer å observere han nå. Jeg finner meg en penn og noen ark, og setter meg ved siden av Daniel som sitter på det høye ovale bordet på en tripp trapp stol. Jon uttrykker at han også kunne tenke seg å tegne etter at han kom tilbake fra toalettet. Han setter seg overfor Daniel og setter i gang han også, mens jeg noterer fortløpende det de sier, og hva de gjør underveis. Her blir de sittende og tegne mens de snakker seg imellom til ca. 9.45, før de må begynne å gjøre seg klare for å dra på svømmekurs.

4.0 Analyse og drøfting av funn

I dette kapitlet presenterer og drøfter jeg funnene fra analysen av tegnestunden med Daniel og Jon. Hvis vi bare ser på tegningene, ser vi en lastebil, et kart over en labyrint og en brannbil. Dette er de konkrete motivene disse tegningene representerer. I samtalen med den voksne og mellom barna utvides imidlertid meningsinnholdet. Tegningene blir til mens barna snakker og forklarer hva de tegner. Tegningene får mer karakter av fortellinger eller praksiser som kombinerer fortellingen og tegningen (Hopperstad, 2005), kort sagt det er dette samspillet jeg ovenfor har kalt for multimodale praksiser. I det følgende vil jeg først diskutere hva som utgjør de multimodale praksisene i barnas tegneaktiviteter før jeg til slutt i dette kapitlet drøfter om de multimodale praksisene som jeg har analysert, kan forstås som tidlig literacy.

4.1. Daniel: Lastebilen i storm



Daniel har tegnet en lastebil med sterke farger. Hjulene på lastebilen er lysegrønne, selve bilen er oransje, mens lasteplanen er brun. I tillegg fylles tomrommet rundt bilen med en sterk blåfarge. I venstre hjørne øverst ser vi en oransje sol. Daniel sin tegning kan betegnes som en hukommelsestegning (Frisch, 2008, s. 92) som speiler livet hans utenfor barnehagen. Gjennom tegningen og talen klarer han å skape mening om hva som har skjedd hjemme, det er noe utenfor huset som er spennende og som fanger oppmerksomheten hans. Daniel begynner med to sirkler nederst på arket, han har et godt og kraftig grep om blyanten og tegner med tydelige streker på arket. Han starter med en svart fargeblyant, men underveis i første sirkel så knekker spissen, og han veksler til en brun i stedet, for "her skal førerhuset være" og peker på det oransje førerhuset "og her er hengeren, han heller ut stein" og peker på den brune hengeren. Etter at han er ferdig med å tegne opp lastebilen, starter han med å fargelegge nøye innenfor de strekene han selv risset opp. Under hengeren fargelegger han med en mørkeblå farge. Temaet for tegningen er en lastebil med gruslasset, og lastebilen er plassert i sentrum av tegningen. Den sentrale plasseringen indikerer at lastebilen har høy informasjonsverdi, en viktig komponent i komposisjonskategorien til Kress

& van Leeuwen (2006, s. 177). Plasseringen og størrelsen på lastebilen kan tolkes som et uttrykk som er viktig for Daniel, da de har folk som graver i hagen og det er tydelig et spenningsmoment som fascinerer. Samtidig pågår det en "storm", men ifølge Daniel blokkerer lastebilen ikke synet av stormen, den kan sees gjennom førervinduet og under hengeren som tømmer ut grusen. Hans oversettelse av den tredimensjonale virkeligheten til en todimensjonal flate viser at bilen bare kan ses fra en side. Dessuten forstår han at luft er gjennomsiktig, men at stormen må få en egen materialitet gjennom fargen blå for at den kan bli synlig. Den sterke blåfargen fremhever viktigheten av stormen og er med på å gi stormen ekstra betydning, noe Kress & van Leeuwen karakteriserer som "salience" (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 177). Fra guttens synsvinkel ser det ut som om stormen kommer mot bilen, gjennom vinduet og under hengeren. Når jeg skyter inn at "Oj, det ser ut som det kommer et stort uvær" i samtalen med ham, får vi vite at det "plutselig begynte å regne skikkelig masse, men etterpå kom sola da, men den var litt lengre unna." Setningen hans blir ledsaget av kraftige pennestrøk. Så henvender han seg til Jon som sitter ved siden av ham: "vet du, i dag er det en stor gravemaskin i hagen, og den graver lengre ned i jorda". Jons svar utvider meningsinnholdet ved å ta opp noe som ikke synes i tegningen: "Ja, men vet du at det er en lava-kule inni planeten?" Daniel "løser" det ved å si "ja, men den er ikke der i dag da". Daniel bekrefter at han kjenner til lava-kulen, men for tegningen hans er den ikke aktuell -kanskje fordi han ikke har plass på arket til å tegne den. Meningsutvekslingen med Jon kan ses på som et eksempel på hvordan barn lærer av hverandre og inspirerer hverandre gjennom tegningen og samtalen i følge Wilson & Wilson (1977) (Frisch, 2018, s. 211).

Ved første øyekast ser tegningen statisk ut: en stor lastebil med lasteplanen på skrå. Først gjennom samtalen som initieres av meg "Hva er det der?" mens jeg peker på det blå under hengeren, begynner han å forklare: "Det er en storm som kommer." Han tegner enda kraftigere med fargeblyanten og fortsetter "men etterpå kom sola da, men den var litt lenger unna." At solen er litt lenger unna, er ikke åpenbart fra tegningen, men gjennom forklaringen hans kan vi nå forstå hvorfor solen er synlig selv om det er storm. Solen kom "etterpå". Forløpet av stormen som ble etterfulgt av solen, utgjør en "narrativ representasjon" (Kress & van Leeuwen, 2006) som først gir mening i samtalen mellom Daniel

og den voksne. Tegningen uten samtalen viser virkeligheten som øyeblikksbildet “showing the world” (Kress & van Leeuwen, 2003), mens samtalen utvider meningsinnholdet ved å fortelle virkeligheten (“telling the world”, Kress & van Leeuwen, 2003). De to modalitetene, fortellingen og tegningen har helt spesifikke funksjoner, med andre ord har vi her å gjøre med funksjonell spesialisering (Kress, 2003, s. 46). Fortellingen formidler forløpet i hendelsene - stormen og regnet før solen kommer. Tegningen inneholder alle aspektene - stormen, regnet og solen - på en flate slik at den ikke sier noe om at solen først skinner etter stormen.

4.2. Daniel: Brøytetraktoren



I likhet med Daniels første tegning får også hovedmotivet i denne tegningen, traktoren, en sentral og stor plass på arket, som igjen kan tyde på at også denne brøytetraktoren har en høy informasjonsverdi for han (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 177). Grepet rundt fargeblyantene er fast, og mens Daniel tegner, sitter han i en fremoverlent og konsentrert stilling, med tungen litt over overleppen mens han fargelegger.

Fargebruken er tydelig i den forstand at han bruker den samme grønnfargen til hjulene, selve førerhuset er oransje, og han er nøye med å fylle ut rommet der han mener fargen skal være. Han er også påpasselig at fargeleggingen ikke går utover innrammingen. "Se på de store hjulene denne har fått da, og denne hadde på kjetting sånn at den ikke skulle skli på isen" sier Daniel. "Oj, men hvor er kjettingen da?" spør jeg mens jeg ser på tegningen. Daniel peker på det svarte rundt de grønne hjulene og forklarer videre "lastebilen hadde kjørt seg fast, så måtte traktoren komme og redde den. Den brukte et digert tau og dro den opp." Jeg ser overrasket og smilende til Daniel og hans forklaring. "Med denne beskyttelsen under traktoren, så kan den ikke synke da, hvis den skulle synke," sier Daniel til seg selv. "Men

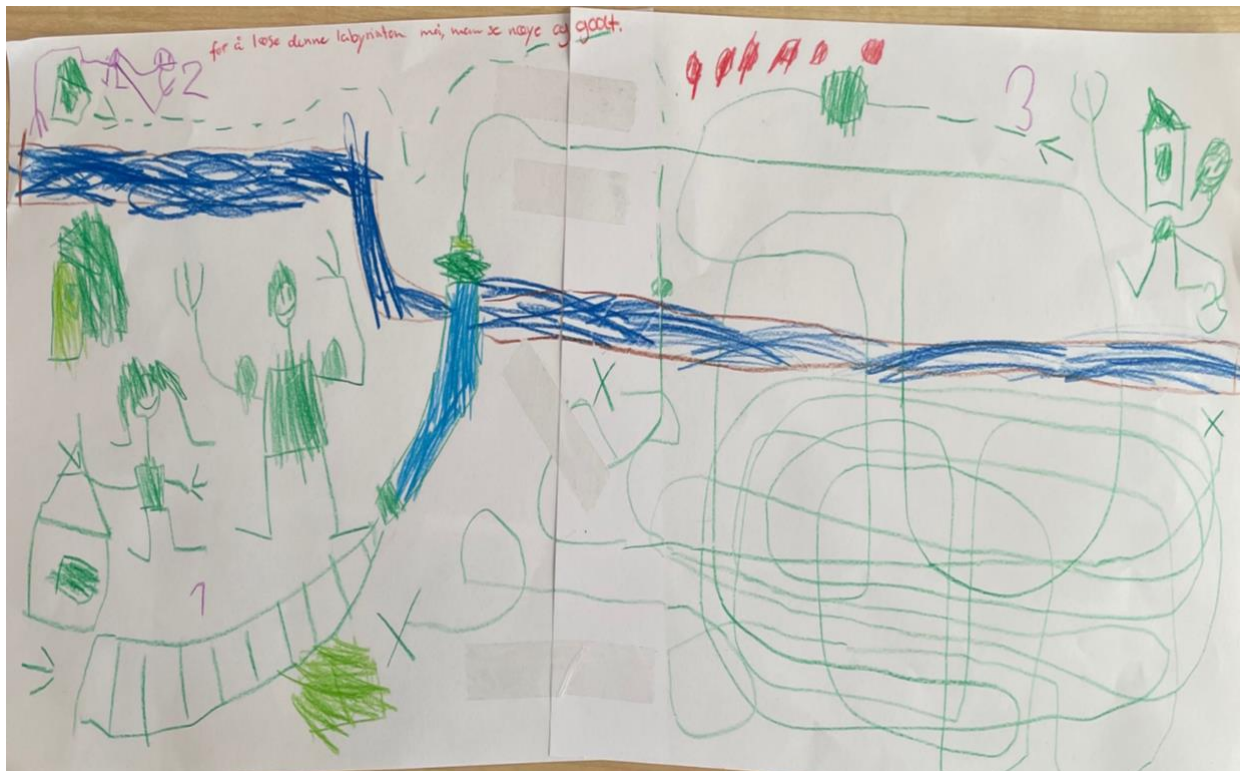
hvor har du lagt til beskyttelsen da?” spør jeg undrende. “Her, under, men hvis den skulle synke litt så stopper den her, og synker ikke noe mere ned” forklarer han mens han tegner under traktoren med bestemte streker. “Den bør kanskje være litt tykkere da, ja” kommenterer han og fargelegger den svarte beskyttelsen over det som var oransje på traktoren.

Ved flere anledninger observerer jeg at Daniel kommenterer for seg selv det han jobber med, noe som også blir kalt for “ene-tale”, monolog eller egosentrisk tale. Ifølge Vygotskij har monolog og dialog to ulike formål. I selve dialogen er det kommunikasjonen med andre som er hovedmålet, å komme i kontakt med andre, mens monologen er noe han betegnet som egosentrisk tale. Den egosentriske talen skjer gjerne før en handling eller også samtidig med handlingen. Barnet bruker ofte den egosentrisk tale som et hjelpemiddel for å kunne strukturere omgivelsene og handlingene sine, for «språket har en selvregulerende prosess som hjelper barnet med å løse problem» (Askland & Sataøen, 2017, s. 199). Den grønne kranen på framsiden av traktoren blir tegnet mens Daniel snakker lavt: “Og den her kranen passer på at det ikke kommer ting på ruten; og her er ruten på traktoren.” Ruten på traktoren maler han i blått mens han snakker om den. Om det er talen som gjør at han vil gjøre glasset på traktoren synlig med blåfargen, er uvisst. En blå rute er jo ikke gjennomsiktig. Her kan det virke som om ene-talen motiverer han til å gjengi det han snakker om (“ruten på traktoren”) som et farget element i tegningen. Gjennom språket finner han en løsning slik Askland & Sataøen (2017, s. 199) har påpekt.

I det jeg spør om hvor synkebeskyttelsen er, redigerer Daniel litt på tegningen for å gjøre selve beskyttelsen under traktoren tykkere og forklarer: “Den bør kanskje være litt tykkere da, ja.” Utsagnet hans er mest rettet mot han selv siden den også ledsages av tegnehandlingen – han gjør streken tykkere. Slik sett kan dette utsagnet ses på som et eksempel på egosentrisk tale. På den andre siden kan det også tolkes som et svar på spørsmålet mitt; i det sistnevnte tilfellet interagerer han med meg og utsagnet får kommunikativ karakter og danner slik en liten dialog mellom han og meg.

I praksisfortellingen nevner Daniel at det var en lastebil som hadde kjørt seg fast, og at det var traktoren som måtte komme og få den løs. På tegningen ser vi imidlertid bare traktoren. Selve årsaken for at traktoren er utstyrt med kjetting og "synkebeskyttelse", den havarerte lastebilen, eksisterer bare i Daniels muntlige fortelling. Daniel viser slik at han kjenner til ulike representasjonsformer av objekter i virkeligheten. En lastebil kan fremstilles muntlig i en fortelling, og traktoren i samme fortelling kan finne sin representasjon som tegnet objekt, og til sammen skaper denne multimodale praksisen mening. Med tegningen av brøytetraktoren viser Daniel et stykke representert virkelighet ("showing the world" Kress & van Leeuwen, 2003), mens fortellingen om den havarerte lastebilen inngår i hans fortelling om virkeligheten ("telling the world" Kress & van Leeuwen, 2003).

4.3. Jon: Labyrintkartet



Jons tegning er laget som et kart der vi ser ulike modaliteter: tall, streker og farger. Den røde skriften øverst er en setning som han ba meg skrive på arket: "for å løse denne labyrinten så må man se nøye og godt". Sammen med tegningen bidrar denne setningen til meningsskaping: kartet skal leses som en labyrint. Ser vi bare på tegningen, gjenkjenner vi elementer både fra kart- og labyrintdefinisjoner. Et kart kan defineres som "grafiske, bearbejdede gjengivelser av landskap som befinner seg enten på Jorden, andre himmellegemer, i religiøse overbevisninger eller fantasien" (Berg et.al. 2021). Kartet til Jon kan klassifiseres som et tematisk oversiktskart som gjengir et avgrenset område. I tillegg gjengir kartet en labyrint som kan forstås som "et system av kompliserte ganger som er konstruert for å forvirre den som befinner seg i den, og labyrintens natur er å være et forvirrende nettverk med kompliserte passasjer og tunneler hvor det er lett å gå seg bort" (Wikipedia, 2020). Strekene på høyre side av arket kan tolkes som en gjengivelse av kompliserte ganger som skal forvirre den som prøver å følge veien. Modalitetene som er brukt for å skape labyrintkartet er altså streker som symboliserer en bred vei og et komplisert stinettverk. Sammenligner vi den brede blå strekningen med noe vi kjenner fra et veikart, kan den være en elv. Som voksen betrakter ser vi etter likheter med andre

kulturskaptet tegnsystem, og i dette tilfellet kan man tenke seg en framstilling av en stor blå elv på et vei- eller landskapskart. Andre modaliteter på kartet gjenkjennes som stiliserte hus, piler, mennesker og tall. Pilene gir kartet en dynamikk, de peker mot en bestemt retning og er med på å fremstille et forløp på kartet. Tegningen er altså organisert i tråd med det Kress & van Leeuwen kaller narrativ representasjon (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 46).

Men først i kombinasjon med samtalen mellom Jon og meg åpner kartet sitt fulle meningspotensial: "Her er lag nr. 1, nr. 2 og nr. 3, også må de finne de ulike skattene, her bor Ask (6 år) og her bor Will (5 år), og her er jeg og her er Britt (2 år)" (alle er anonymisert og fått fiktive navn). Britt er Jons lillesøster. Tallene, personene og husene som han peker på mens han forteller, gjenkjenner vi på kartet nederst til venstre, i venstre øvre hjørnet og øverst i høyre hjørnet. Iøynefallende er hvordan Jon har tegnet seg selv. Han er den største figuren av alle andre, og han har store muskler, men dette vises bare på kartet, ikke i forklaringen hans. I kommentaren nevner han at "her er jeg og her er Britt", en neutral beskrivelse, men den tegnede versjonen ligner mer på en supermann med store muskler og kan karakteriseres som fremheving i Kress & van Leeuwens komposisjonskategori (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 177).

Samspeillet mellom modalitetene er dermed ikke redundant (Løvland, 2010), men modalitetene har hver sin spesifikke funksjon. Det semiotiske innholdet i kartet og Jons fortelling skaper på hver sin måte mening og gir uttrykk for modalitetenes affordans og kan derfor beskrives som funksjonell spesifisering (Kress, 2003). Et annet eksempel på funksjonell spesifisering er informasjonen om at de tre lagene må finne skatter. Kartet er altså ikke bare en labyrinth, men også et skattekart. Denne informasjonen blir først gitt gjennom Jons forklaring, og viser hvordan hver modalitet har sin spesifikke funksjon.

4.4 Jon: Brannbilen og brannen



Tegningen av brannbilen og brannen er en fortelling som er satt sammen av ulike modaliteter som lyd, tale og tegning. Med et overordnet blikk kan man lese tegningen fra venstre til høyre, brannbilen er vendt mot brannen i skogen, den samme retningen har lydboblene og brannmannen som er oppi brannstigen med slangen for å slukke brannen. Den røde tråden gjennom fortellingen hans er brannbilen, brannstasjonen og brannen, de har også fått samme representasjonsfarge som er rød; i tillegg er de sentrale elementene plassert i samme øyenivå eller høyde på tegningen. I midten av tegningen ser vi det som representerer brannstasjonen, og som nevnt tidligere vil den plasseringen indikere hvor høy informasjonsverdi det kan ha for formidleren. Samtidig så er også brannbilen og brannen i sentrum av de arkene som er teipet sammen, så de to elementene kan også ha en høy informasjonsverdi hvor spenningsmomentet har hatt en fascinerende innvirkning på Jon.

Brannmannen på toppen av stigen er iøynefallende på grunn av størrelsen og handlingen han utøver (holder slangen som skal slukke brannen), og denne plasseringen indikerer at elementet har en fremtredende betydning, noe Kress & van Leeuwen betegner som fremheving i komposisjonskategorien (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 177).

Jon tar oss inn i fortellingen ved å peke "her er brannstasjonen, og alarmen kommer ut her", her viser han visuelle modaliteter fra hans perspektiv, eller som Kress forklarer som

“showing the world” (Kress, 2003, s. 140, i: Semundseth & Hopperstad, 2013, s. 277). I Jons multimodale praksis bruker han de romslige strukturene for å kunne si noe om de ulike elementene og forholdet mellom dem. Den verbale modaliteten er godt egnet for å fremstille “verden som en sammenhengende sekvens av handlinger og hendelser” (Semundseth & Hopperstad, 2013, s. 277). Senere utdyper Jon at “brannmannen må komme og slukke brannen”, som er et eksempel på “telling the world” (Kress, 2003, s. 35, i: Semundseth & Hopperstad, 2013, s. 277), med andre ord hvordan barn skaper mening som er basert på tidligere erfaringer og hvordan de bruker ulike modaliteter for å formidle det de er opptatt av.

4.5 Hvordan kan de multimodale praksisene forstås som tidlig literacy?

I denne delen drøfter jeg analysens funn i lys av tidlig literacy-begrepet:

Hva kan forstås som tegn på tidlig literacy i analysen av *Lastebilen i stormen*, *Brøytetraktoren*, *Labyrintkartet* og *Brannbilen og brannen*?

I starten av tegnestunden fant jeg frem et ark for å notere hva Daniel og Jon sa. Daniel gjenkjente navnet sitt og Jons navn: “Det der er bokstaven min” og han peker på bokstaven D “Og det er er Jon sin bokstav.” Bokstavene i sitt eget navn er noe av de første skrifttegnene barn gjenkjenner. Det kan nærmest virke som om de “eier” “sin bokstav” som det også kommer frem i Daniels utsagn: “Det der er bokstaven min”. Jon Smidt påpeker hvordan navnet markerer identitet ved å være “et språklig-symbolsk tegn på at man er til og hører til en sosial sammenheng” (Smidt, 2013, s. 20) Med Smidt kan vi altså si at Daniels utsagn er et eksempel på hvordan literacy henger sammen med identitetskaping.

Daniels tegning av lastebilen i stormen er ved første øyekast en statisk avbildning av en lastebil med skrått ladeplan. De sterke fargene som blåfargen for stormen og regnet, viser hvordan han bruker spesielle farger for å formidle det han ønsker. Han “koder” representasjonen av virkeligheten ved hjelp av fargebruken, men først i samtalen med Jon hører vi hvordan han evner å snakke om det som ikke synes - “lavakulen”, og hvordan han løser det at han ikke har tegnet den: “ja, men den er ikke her i dag”. Vi vet ikke om han i det hele tatt visste at det finnes en lava-kule i planeten som Jon sier. Daniel velger en strategi i samtalen der han ikke trenger å innrømme at han ikke kjenner til lavakulen, men løser det

på pragmatisk vis ved å svare bekreftende: "Ja" og en forklaring "den er ikke her i dag". Han har altså forstått at språket kan brukes til å forklare noe usynlig, samtidig som han ikke trenger å innrømme det han ikke vet (hvis han ikke visste at det var en lavakule i planeten). Denne språkbevisstheten synliggjør hvordan Daniel har forstått språkets symbolske og - med forbehold - manipulerende kraft. På bakgrunn av dette kan Daniels tegnefortelling betegnes som et uttrykk for tidlig literacy ettersom han evner å fremstille en ytre hendelse ved hjelp av ulike semiotiske ressurser. I tegningen av brøytetraktoren viser Daniel også hvordan han behersker ulike semiotiske ressurser for å fremstille en hendelse. I fortellingen hans er en havarert lastebil årsaken til at brøytetraktoren som er det eneste motivet i tegningen, blir utstyrt med kjetting og "synkebeskyttelse". Han bruker dermed språket til å kunne si noe om noe i virkeligheten (lastebilen) som er fraværende, men likevel tilstede gjennom fortellingen hans (som årsak til traktor-motivet i tegningen). I observasjonen av Daniel la jeg også merke til det som Vygotsky betegnet som egosentrisk tale (Bråten, 1998). Han kommenterer for seg selv mens han tegner og demonstrerer gjennom tale og tegning hvordan han bruker semiotiske representasjoner for noe som finnes i virkeligheten.

Gjennom den multimodale praksisen til Jon - tegningen og forklaringen mens han tegner - viser han at han er i stand til å skape et avansert representasjonssystem, en evne som Lesley Lancaster beskriver som tidlig literacy allerede hos barn under 3 år (Lancaster, 2013, s. 315). Dessuten viser han romforståelse når han gjengir den tredimensjonale virkeligheten som et kart på et ark. Den eneste verbalteksten står øverst, og selv om Jon ikke har skrevet den selv, men diktert hva som skulle stå der, samspiller denne teksten med det grafiske uttrykket. Ordet "labyrint" i denne teksten vitner om et avansert ordforråd (Blikstad-Balas, 2016, s. 24), og tegningen viser kunnskap om hvordan en labyrint framstilles. Setningen "for å løse denne labyrinten så må man se nøye og godt" initierer i tillegg en kommunikasjonssituasjon der denne oppfordringen adresseres til potensielle mottakere. Som del av en helhet, det grafiske uttrykket, må setningen først avkodes før mottakeren retter sin oppmerksomhet mot kartet. Når leseren har funnet detaljer i kartet, vil disse bidra til meningsskapingen av hele uttrykket. I denne lese- og tolkebevegelsen kan vi gjenkjenne prinsippet til den hermeneutiske sirkelen. Instruksen til Jon vitner dessuten om en tekstkompetanse som innbefatter kunnskap om språket som språkhandling. Verbraserne "løse denne labyrinten" og "se nøye og godt" får betrakteren til å handle.

Mens han tegner, forklarer han mest for seg selv “veien viser veien til pirbadet, og de som finner frem vinner. Her er 10 meteren og 1 meteren og der er 6 meteren. Det finnes 3 starter og 3 mål.” Siden han også peker på arket mens han forklarer, er denne talen både adressert til ham selv i nærvær av de som sitter sammen med ham og signaliserer at han er klar over at han har tilhørere. Han ønsker å formidle et budskap ved hjelp av tegningen sin. Med andre ord bruker han semiotiske ressurser til å vise en abstraksjon av virkeligheten - veien til Pirbadet. Denne handlingen kan forstås som tidlig literacy ved at Jon bruker både verbale forklaringer og en symbolsk representasjon av virkeligheten – et kart til å fortelle oss noe om veien til Pirbadet. Han har begynt å knekke koden med å finne semiotiske representasjoner for noe som finnes i virkeligheten. Og disse representasjonene viser at han er kjent med fremstillingen av en labyrint og symboler for å vise veien (piler) og målene (kryss). Kryssene er også interessante i en annen sammenheng, for de representerer ikke bare målene man har nådd, men har oss en belønningsfunksjon – de er skatter som den som finner dem, får. At labyrintkartet også er et skattekart i fortellingen til Jon, tyder for det første på at kartet blir til men hans forteller og tegner (egosentrisk tale). For det andre viser det at han ikke bare har avkodet flere lydpakker (Blikstad-Balas, 2016), men sjonglerer ubesværet mellom det man kan kalle for semantiske pakker: et kart kan representere ulike formål i virkeligheten. Som labyrintkart viser Jon at han har kjennskap til labyrintens egenskaper. Det er lett å gå inn i en labyrint, men det finnes bare en riktig vei ut. Denne kunnskapen kombinerer han med en annen karterfaring han har: skattekartet. Et skattekart skjuler en skatt som er markert med et kryss, men veien dit er vanskelig. Disse to kartforståelsene kombinerer Jon i tegnefortellingen sin.

Brannbilen og brannen er også en tegning av Jon, og det er flere trekk som vi har observert i labyrintkartet som også går igjen i denne tegnefortellingen, som for eksempel hvordan han fremstiller en hendelse i tid. Det som skiller denne tegningen fra labyrintkartet, er imidlertid “sjangeren”. Brannbilen og brannen er en dramatisk fortelling som starter “in medias res”: det brenner i skogen, og brannen setter i gang en handlingsrekke. Ved å bruke symboler fra tegneseriesjangeren (lydboblene) viser han at han kjenner til denne representasjonsformen og klarer å overføre den til sin egen tegning. Også alarmen ved brannstasjonen får både en visuell representasjon for å formidle lyden og en verbal forklaring: “her er brannstasjonen,

og alarmen kommer ut her.” Jon bruker tale for å forklare mens han tegner. Det er altså ikke snakk om egosentrisk tale, men han henvender seg til dem som sitter sammen med ham. Han har en tydelig mottakerbevissthet, som sammen med hans kunnskap om fortellingssjangeren kan karakteriseres som uttrykk for tidlig literacy. Den dramatiske tegnefortellingen om brannen i skogen er en avansert representasjon av et stykke virkelighet som Jon gjengir ved hjelp av ulike semiotiske ressurser.

5.0 Avslutning

Målet med prosjektet mitt var å undersøke hvordan barn skaper mening når de tegner og forteller mens de tegner. Problemstillingen som jeg formulerte for denne oppgaven, *Hvordan kan barns multimodale praksiser forstås som tidlig literacy?* er forankret i både rammeplanen og sosialsemiotikkens multimodalitets- og literacyteorier (jf. f.eks. Kress & van Leeuwen, 2006; Blikstad-Balas, 2016). I rammeplanen legges forutsetningene for at barn skal gjøre seg “erfaringer med ulike skriftspråksuttrykk, som lekeskrift, tegning og bokstaver, gjennom lese- og skriveaktiviteter” (Rammeplanen for barnehagen. Innhold og oppgaver, 2017, s. 30). Når man som barnehagelærer skal kunne utforske hva som skjer under en tegnestund i lys av rammeplanens ovennevnte krav, trenger man et teoretisk rammeverk som tar høyde for det barna gjør i spontane aktiviteter (praksiser), og hvordan man samtidig kan tolke det som literacy. Multimodalitetsteorien stiller et begrepsapparat til rådighet som tillater meg som fremtidig barnehagelærer å analysere barnetegningene som tekster i utvidet forstand. Motivene, fargebruken, plasseringen, gestene og talen kan ses på som eksempler på multimodale praksiser når barn ønsker å formidle en hendelse, det vil si når handlingen deres er med på å skape mening i en bestemt kontekst. Det andre sentrale begrepet i oppgaven min er literacy som jeg i analysen har avgrenset til å gjelde det som kalles tidlig literacy (Blikstad-Balas, 2016).

I analysen av barnetegningene har jeg undersøkt hvordan de to informantene bruker ulike semiotiske ressurser i meningsskapingen. I tegningene til Daniel ble det tydelig at han kombinerer tegneaktiviteten og talen for å utvide meningsinnholdet til selve tegningen. Han snakker om objekter som ikke er avbildet, men som er relevant for tegningen, som for eksempel i “Brøytetraktoren” der selve årsaken til tegningen, den havarerte lastebilen, ikke tegnes, men dukker opp i forklaringen hans. Selv om han bruker egosentrisk tale, viser

samspeilet mellom tegning og fortelling at han har “knekt” språkets symbolfunksjon når han både tegner et objekt fra virkeligheten og forteller om et objekt som ikke synes på tegningen, med andre ord kan Daniels multimodale praksis betegnes som tidlig literacy.

I tegningene til Jon benytter han seg av både verbalspråket og skriftspråket for å utvide meningsinnholdet i for eksempel “labyrintkart”- tegningen. Han formidler hva han ønsker skal stå øverst på kartet for at brukeren av kartet skal ha en bedre forutsetning for å løse selve labyrinten. Gjennom tall og beskrivelse av de ulike lagene vet vi hvem som hører til hvilket lag og hvor starten og målet deres er, men gjennom forklaringen til Jon blir vi oppmerksom på at det er forskjellige høyder på hoppene. Det er noe som tegningen ikke forklarer alene, men bare i samhandling med Jon. Han bruker ulike modaliteter for å gi tegningen dynamikk og selvbevissthet, for eksempel når han tegner seg selv som den største med store muskler, noe som kan forstås med Kress og van Leeuwen som konseptuell representasjon (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 40). I lys av tidlig literacy-begrepet kan vi nå si at Jon mestrer å fremstille den ytre virkeligheten (veien til Pirbadet) som et stilisert kart. Han har avkodet kartfunksjonen som abstraherer den tre-dimensjonale virkeligheten til en to-dimensjonal representasjon. I tillegg har han utvidet selve kartfunksjonen med et fiksjonselement: skattekartet. Det kan tenkes at han har sett et skattekart i en annen sammenheng (tegniserie eller barnebok) og overfører denne kunnskapen til sin egen fremstilling. Slike avkodingsmekanismer kan ifølge Lancaster kategoriseres som tidlig literacy (Lancaster, 2013). Den spontane tegnestunden som oppsto en dag etter at frokosten var ferdig, har gitt verdifull empiri til en undersøkelse om barnas “erfaringer med ulike skriftspråksuttrykk, som nevnt lekeskrift, tegning og bokstaver, gjennom lese- og skriveaktiviteter” (Rammeplanen for barnehagen. Innhold og oppgaver, 2017, s. 30), og prosjektets funn kan forhåpentligvis bidra til å stimulere til aktiviteter der barn får utforske ulike multimodale praksiser for å forberede seg til å delta i skriftspråkets fellesskap forstått som literacy.

Litteratur

- Alnes, J. H. (2020, 9. desember). Hermeneutikk. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/hermeneutikk>
- Askland, L. & Sataøen, S. O. (2017). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. (3.utg.). Gyldendal Akademisk Forlag.
- Berg, R. T., Sjømod, T. & Ørstavik, Ø. (2021). Kart. <https://snl.no/kart>
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (red.). *Det nye norskfaget*. Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (red.) (1998). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Dingwall, R. (1997). Accounts, Interviews and Observations. I Miller, G. & R. Dingwall (Red.), *Context & Method in Qualitative Research* (s. 51-65). Sage.
- Frisch, N. S. (2008). Når øyet styrer hånden: Om mestringsprosesser i barnehagen
FORMakademisk
- Frisch, N. S. (2018). Tegning og visuell barnekultur. Frisch, N. S., Letnes, M. & Moe, J. (Red.), *Boken om kunst og håndverk i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2.utg.). Fagbokforlaget
- Hopperstad, M.H. (2005). *Alt begynner med en strek. Når barn skaper mening med tegning*. Cappelen Akademisk.
- Hopperstad, M. H. & Semundseth, M. (2010). Femåringers tekster i multimodalt perspektiv. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag - innsyn og utspill* (s. 275-289). Tapir Akademisk Forlag
- Kress, G. (1997). *Before writing. Rethinking the path to literacy*. Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforlaget.
- Lancaster, L. (2013). Moving into literacy: How it all begins. I *The Sage handbook of early childhood literacy*. Sage.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget.
- Læg Reid, S. & Skorgen, T. (2014). (Red.), *Hermeneutisk lesebok*. Scandinavian Academic ress.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Fagbokforlaget
- Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. I: *Viden om læsning* (7).
<https://www.videnomlaesning.dk/tidsskrift/tidsskrift-nr7-multimodalitet/>

- Maagerø, E. & Tønnessen, E.S. (2014): *Multimodal tekstkompetanse*. Portal Akademisk Forlag
- Otnes, H. (2009) Å være digital i alle fag. Universitetsforlaget. 2009.
- Pahl, K. (1999). *Transformations. Meaning in nursery education*. Trentham.
- Pinkham, A. M. & Neuman, S. B. (2012). Early literacy development. I B. H. Wasik (red.), *Handbook on family literacy* (s. 23-37). Routledge.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I (2014). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Rammeplanen for barnehagen. Innhold og oppgaver*. (2017). Pedlex.
- Semundseth, M. & Hopperstad, M. H. (2013). Innledning. I M. H. Hopperstad (red.). *Barn lager tekster: Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning*. Cappelen Damm AS.
- Smidt, J. (2013). Barns vei til literacy. I M. H. Hopperstad (red.). *Barn lager tekster: Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning*. Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetode i praksis* (4. utg.). Gyldendal
- Tønnessen, E.S. (2010). Tekstpraksis i bevegelse. I E. S. Tønnessen (red.). *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis*. Universitetsforlaget.
- UNESCO. (2004). The plurality of literacy and its implications for policies and programs: Position paper. *United National Educational, Scientific and Cultural Organization*, 13.
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. Routledge.
- Vygotskij, L. (2001). *Tenking og tale*. Gyldendal akademisk.
- Wikipedia (2020). Labyrint. <https://no.wikipedia.org/wiki/Labyrint>