



Tegnmakerens skrivelek En a/r/tografisk studie av en fireårings tegnmaking i mulighetsrike verksteder

Solveig Åsgard Bendiksen¹

Nord Universitet, avdeling Levanger

Sammendrag: Artikkelen er et kunnskapsbidrag til tidlig litterasitet studert gjennom a/r/tografisk metodologi, i utøverens (a = artist), utforskerens (r = researcher) og utdannerens (t = teacher) (heretter artografi) sammenvevde trippelperspektiv. Blikket er rettet mot en fireårings tegnmaking i verksteder som tilbyr et mangfold av skrivemedier. Videomaterialet viser jentas respons på spørsmål om hun kan skrive, og om hun da vil skrive navnet sitt eller noe annet, så lenge hun har lyst. Artografisk metodologi tillater utvikling av en rhizomatisk analysetekst basert på observasjon, videooptak, forskernotater og foto. Teksten belyser at jentas tegnmaking er litterasitet preget av en lek med former som samspiller med hennes persepsjoner knyttet til verkstedmiljøenes affordances (Gibson, 1986). Denne skriveleken inneholder mer enn lek med bokstaver, tall og symboler som forberedelse til skriveferdighet. Ytterligere nærstudier av utvalgte grafemer i denne skriveleken, finner at de har narrative, hybride og estetiske trekk som røper jentas interkulturelle kontekst.

Emneord: tidlig litterasitet, skrivelek, interkultur, artografi, rhizomatisk tekst

Innledning

I vår del av verden fødes de fleste barn inn i et miljø der tegn, tekst og bilde er en synlig og selvsagt ingrediens (Kress, 1997, 2010; Lancaster, 2003). Studier viser at selv spebarn kan persipere kulturelle tegn som logoer og emballasje på leker og klær, og slik inngår de i en form for kulturell kommunikasjon i livets første fase (Gredler & Shields, 2008). Når barn begynner å snakke, synges, danse, tegne og skrive ledsaget av kroppshandlinger som mimikk og gester, benytter de litterasitetens synlige og tydelige modi til å uttrykke meninger heftet til en interesse (Kress, 1997, 2010). Begrepet litterasitet er knyttet til barns utvikling av lesing og skriving, hvordan skrift og språk læres, og miljøet denne utviklingen foregår i

¹ Nord Universitet, avdeling Levanger, Institutt for lærerutdanning, kunst og kultur, e-post: Solveig.a.bendiksen@nord.no

(McBride, 2016). Litterasitetens redskaper relateres til sosiale, kulturelle og politiske samfunnsforhold. Parallelt med at barn blir eldre, stiger også samfunnets forventninger om aktiv deltakelse på ulike samfunnsarenaer. Forventningen stadfestes i *FNs konvensjon om barns rettigheter* § 17, som understreker barns rett til å lese og ha tilgang til nasjonal og internasjonal informasjon (Barnekonvensjonen, 1989).

Den teknologiske utviklingen får mye av skylda for at heller ikke barn kan skjerme seg mot det digitale samfunnets kontinuerlige multimodale sanntidsstrøm. Strømmen av audiovisuelle, bevegelige, estetiske uttrykk tilbyr flere og stadig yngre barn deltakelse i en utvidet verden av bilder, lyder, tegn og skrift. Uttrykksflommen kommer i tillegg til oppmuntringer små barn får ved å observere andre barn og voksnes litterasitet (Barton, 2007). Når barn deltar i flere sosiale og kulturelle kontekster i tidlige år, ser man for seg at interessen for tegn, symboler, tall, tekster og bilders betydninger også starter tidligere. Tidligere interesse og deltakelse hos de yngste innebærer at de tidligere i livet kan uttrykke meninger via litterasitet i ulike varianter som de finner brukbare i øyeblikket på stadig flere arenaer. Resonnementet ligger til grunn for begrepet «early childhood literacy» forkortet «early literacy» (Gillen, Hall, & Larson, 2003), og kan ha bidratt til en politisk tankegang som viser interesse for å studere litterasitet også blant de yngste i barnehagen.

Begrepet tidlig litterasitet omfatter barn fra null til åtte år og indikerer et paradigme i litterasitetsforståelsen (Gillen et al., 2003). Det som skiller yngres litterasitetspraksis fra eldre barns, er at voksne deltar i den, noe som medfører flytende grenser mellom de som lærer bort og de lærende. Flyten medfører en tydelig og gjensidig påvirkning av litterasitetspraksisen (Razfar & Gutiérrez, 2003). Et annet trekk er synet på barndommen som en tilstand der redskaper som er for hånden oppmuntrer til en øyeblikkets litterasitet med egenverdi (Gillen et al., 2003). Betydningen av å tilby de yngste barna mulighetsrike og dagligdagse miljøer for praktisering av litterasitet er et tredje kjennetegn.

Små barns lek med former

Felles for de yngste barnas tegne- og skriveferdighet, er gjerne fokus på form (Kress, 1997). En form forklares som et fysisk og perseptuelt objekt avgrenset mot rommet (Arnheim, 1969). Barns todimensjonale formspråkutvikling står sentralt i faget kunst og håndverk, som jeg underviser i til daglig (Arnheim, 1969; Bruner, 1966; Edwards, 1979; Gardner, 1980; Kellogg, 1969; Lowenfeld & Brittain, 1974; Machòn, 2013; Piaget, 2007; Wilson, Hurwitz, & Wilson, 1987). Tidlig litterasitet inngår i barnehagens og skolens språkopplæring (Hagtvet, 1996, 2004; Kunnskapsdepartementet, 2006a, 2006b; Machòn, 2013; Valvatne & Sandvik, 2007; Vygotsky, 2012). Lek med former er basis i både kunst- og håndverksfag og språkfag. Skrivekunst er en viktig ingrediens i *begge* fagområder. Likevel knyttes tidlig litterasitet til lese- og skriveferdigheter i språkfagene og ikke til kunst- og håndverksfaget. Kanskje kan perseptiv, utforskende lek med skrivemedier i mulighetsrike miljøer tilføre litterasitetsbegrepet et annet perspektiv gjennom en artografisk metodologisk tilnærming?

Før ark, tavler og skjermer, er bilskjermer, duggvåte speilflater, sandstranda og nysnøen naturlige displayer for barns lek med former. Med utgangspunkt i estetiske grunnelementer som punkt og linje former de personlige formvarianter for hånd og via eksterne redskaper. Punkter er digitale. Spredd utover et display kan de ligne grafiske uttrykk (*print*), som er separate tegn komponert sammen, tekster i bøker og andre kilder i barns kontekstuelle litterasitetsmiljø (Kress, 1997, 2010). Linjer er analoge, og i bølger utover en skriveflate kan de ligne sammenhengende håndskrift som utstruktet danner en målbar linje, lik naturlige og kulturelle tegn i miljøet: blodårer, rynker, håndlinjer, horisonter, elver, stier, skinner, bøker eller kartframstillinger. I en tidlig litterasitetsfase skiller ikke barn mellom

«skriveformer» og «tegneformer» på skriveflaten, sier Kress, og hvorfor skulle de det, de kan jo tegne en bokstav og skrive en dinosaur (Kress, 1997).

Formene komponeres på skriveflaten på utallige måter. Fireåringer flest opererer ikke med linjer, her er tegnene heller strødd utover flaten (Gullberg, 1995; Machòn, 2013). *Bustrofedon* (Haugen, 2013), eller «plogskrift» betyr «slik oksene vender» (når man pløyer), og regnes som en primitiv skrivemåte på linje med runeskrift. Uttrykk viser til vekslende skriveretninger fra høyre mot venstre (arabisk) og motsatt (latinsk).

Grafemene har form og innhold. Deres «skjeletter» kan ha narrative, hybride og estetiske særtrekk. Narrative trekk viser til underliggende fortellinger basert på barnets personlige og sosiale erfaringer i relasjonelle kontekster (Clandinin & Connelly, 2000). Begrepet hybrid er i denne sammenhengen knyttet til den elastisitet og de krysninger som kjennetegner postmodernismen (Burke, 2009). Hybride tekster forbindes med sjangerblandinger og det er i forlengelsen av denne forståelsen at jeg ser barnas skriftformer som hybride varianter av grafemer, et resultat av fusjon mellom grafemer barnet kjenner til, deler eller hele grafemer inspirert av barn eller voksne, og former med egenverdi i skriveøyeblikket (Gillen et al., 2003). Estetiske trekk handler om de naturlig sanselige erkjente formene basert på skjønn (Baumgarten, 2008). Kress påpeker at små barns tegn ligner trykte bokstaver (*print*). Slik kan de ha likheter med kunstverk som for eksempel Jan Groths svarte og hvite gobeliner med et minimalistisk linjemotiv (Hellandsjø, 2001).

Hensikt, artografiske implikasjoner og forskningsspørsmål

Målet med den todelte artikkelen er å vinne ny kunnskap om tidlig litterasitet fra artografens perspektiver. Del 1 viser til relevant teori, mens andre del presenterer studien. Empirien er hentet fra forskningsprosjektet *Are You Experienced?* (2010-2014), der ni tre-, fire- og femåringer fra en barnehage deltar i tegnmaking i ni ulike verkstedmiljøer med tilbud av velkjente, ukjente og lett risikable *displays* og håndverktøy til utforskning av litterasitet. Et display er en todimensjonal flate ment til formidling av informasjon (Gibson, 1986), mens håndverktøy her betyr manuelle, naturlige og kulturelle redskaper i arbeidet med å skape en semiotisk, meningsfull forståelse av verden (Vygotsky, 1978, 2012).

Artografisk metodologi tillater oss å studere et tema fra tre likeverdige perspektiver. A i artografi (*a/r/tography*) henviser til et artistisk blikk på det studerte. Det er basert på estetiske undersøkelser av tegne- og maleteknikker og sammenføringsteknikker av ovnsformede glassflater, vist ved kollektiv- og separatutstillinger i regionen. R i artografi viser til forskerperspektivet. Det underbygges av FoU-prosjektet «Glasskatter» (2008), som studerer barnehagebarns estetiske utforskning av materialet glass (Bendiksen & Voll, 2008), en studie av tenårings og studenters semiotiske meningsmaking på mobiltelefondisplayets tekstmeldingstjeneste transformert til «Digitale Brev» på glassflater (Bendiksen, 2012), og en undersøkelse av fenomenet håndskrift og de «taktile møter» som kan oppstå hvis barnehagebarn medierer sin skrift i mange skrivemedier (Bendiksen, 2013). T i artografi viser til utdannerens perspektiv, som her er bygd på undervisning i faget kunst og håndverk, hvor verkstedmetodikk og kunstfagdidaktikk er prøvd ut i barnehager, skolefritidsordninger, grunnskoler og lærerutdanninger, samt i et kunstverksted for barn fra tre til atten, inspirert av Reggio Emilia-barnehagens pedagogiske filosofi (Hoyuelos, 2013; Rinaldi, 2012; Vecchi, 2010). Den artografiske praksisen har vist at barn og unge er kompetente tegnbrukere og *tegnmakere* (Kress, 1997, 2010). De gir form til motiverte meninger som speiler deres interesser i verden. Synliggjøring av deres semiotiske meninger inngår i synet på barn og unge som aktive, demokratiske medborgere som konstruerer sin kunnskap i kommunikasjon med andre. Tre studiereiser til Reggio Emilia (1985, 2006 og 2014), og

praktisering av «verkstedpedagogikk» har inspirert til utvikling av mulighetsrike verkstedmiljøer med «skapingsmedier» (Trageton, 1995a, 1995b) som gir ulike utfordringer i tegnmakingen i forskningsprosjektet «Are You Experienced?».

Metodologi

Artografisk metodologi preges av artistens, forskerens og utdannerens (og den lærendes) fascinasjon for praksiskunnskap- og erfaring (Irwin & Sinner, 2015). Utdannerens og artistens praksiser undersøkes fordi disse gruppene ofte representerer hverdagslige og lite synlige praksiser med betydning i et holistisk perspektiv. Praksisene kan bestå av kunstneriske og tekstlige erfaringer, og forståelser i kontinuerlig utformede representasjoner, der spørsmål kan stilles ut fra praksisers stadige endringer, ofte etter forslag fra den levde praksisen. På jakt etter nye sammenhenger drives utdannerens undersøkelser av problemløsninger, ideer og temaer som inspirerer til egenutvikling og nye undervisningsformer, mens kunstnerens undersøkelser drives av nysgjerrighet og estetisk sensibilitet. Artografen anvender sosialvitenskapelige og kvalitative kilder i datainnsamlingen, som intervju, video, dokumentasjoner, foto, personlige fortellinger og deltakende observasjon, og kan skape miljøet der forskningen innhentes. Vanlige tema er menneskets persepsjoner av tekst, lyd, performance og bilder, der det letes etter meninger og underbelyste betydninger i materialet. Metodologien tillater en rhizomatisk tilnærming (Carter, Bearn, Belliveau, & Irwin, 2015). Det biologiske begrepet rhizome viser til et usystematisk, underjordisk knollsystem som vokser horisontalt, uregelmessig og uforutsigbart. Det er metaforisk relatert til nettverk av ideer, identiteter og konsepter i artografiske studier. En rhizomatisk tilnærming åpner for mangfoldige, ikke-hierarkiske inn- og utganger i representasjon og analyse, noe som kan resultere i en dynamisk, flytende tekstform som er åpen for en strøm av samtidige meninger (Deleuze & Guattari, 2013). Mens første del av artikkelen presenterer teorier som underbygger forskningen, anvender jeg i del to en rhizomatisk tilnærming i den rhizomatiske analyseteksten «Jenta og Navnet». Den er resultat av avlesninger av empirien basert på observasjon, videoopptak, forskerlogg og foto, og er jentas respons på spørsmål om hun kan skrive. Hun kan skrive det hun har lyst til eller navnet sitt, så lenge hun vil. Teksten inkluderer foto med resultater av jentas tegnmaking på seks ulike skriveflater, og ytterligere nærstudier av grafemer fra disse skriveflatene.

Forskningsspørsmålet er: *Hvilke særtrekk kan identifiseres i en fireårings tegnmaking i mulighetsrike verksteder, og hva kan grafemer fra denne tegnmakingen fortelle?*

Del 1 Teorier

Tidlig litterasitet og lek

Kress studerer hva som skjer før barn lærer å skrive ut fra ideen om at de bruker og lager meningsladede tegn. «Meningsmakingen» starter med en interesse (Kress, 1997, 2010). En utbredt oppfatning er at barn må tilegne seg voksnes eksisterende språkssystemer som de ikke er kompetente brukere av, sier Kress. Hvis voksne godtar barns rett til å uttrykke egne interesser, er det lett å observere at meningene har både uttrykk og innhold. Interessene er i stadig endring. De består av erfaringer, refleksjoner rundt nåværende ståsted, og vurdering av miljøet rundt interessen. Småbarns tegnmaking er basert på færre erfaringer og smalere utvalg av sosiale og kulturelle former enn eldre barns. Dette gjenspeiles i affektive, tolkbare uttrykk, og har ifølge Kress ledet til feilslutningen om at små barns uttrykk bare er ekspressive. Videre påpekes det at formene er motiverte ved at barn gir dem verdi i en kombinasjon av form og innhold. Relasjonen som forener form og innhold er analog, eksempelvis kan varierende størrelse illustrere makt og farge uttrykke følelser. Jo eldre barn er, jo viktigere at uttrykkene deres er ekspressive og

kommuniserer ønsket innhold. Etter hvert varierer barn uttrykkene for å tilpasse seg mottakerens meninger. Det gjør tegnene dobbelt sosialt motiverte: de forteller barns historie, vurderinger i forhold til kommunikasjonsmessig miljø, og hvor konsekvent tegnmakingen justeres ut fra dette. For å gjøre tegnene forståelige for andre, transformeres de. Transformasjonen drives av den praktiske erfaringen som tegnmakingen har igangsatt. Barn kopierer ikke andres skrivning, de transformerer tegnene ved å formgi egne varianter som forvandles til personlige tolkninger.

Å forme tegn krever uttrykksmåter, vinklinger, hjelpemidler og materialer som hver for seg er multimodale og kan benyttes på mange måter. Skrivning er en multimodal ferdighet som resulterer i helhetlige «printsekvenser» bestående av spesifikke former for bokstaver, symboler og tall. Lesing er tegnmakerens måte å engasjere seg i verden på. Den foregår på flerfoldige måter i en mengde dimensjoner. For å forstå verden må den oversettes, og å formgi oversettelsen er viktigste vei til forståelse, forklarer Kress. Lesing er en transformativ handling formet fra en indre representasjon som tegnmakeren oversetter til ekspressive tegn på et display. En stadig transformasjonsprosess endrer lesernes indre representasjonssystem. Hvis barn fratras muligheter til å forme meninger i ett eller flere uttrykk, hindres de i å delta i den konstante nylagingen av tegn som foregår i tegnmakernes miljø. For å skape mening gjennom tegnene, trengs materialer med potensielle meningsbærende egenskaper som påvirker og tilfører tegnmakingen ytterligere kompleksitet. Materialene kan designes, redesignes, manipuleres og fusjoneres med andre materialer, og derved frambringe nye formvarianter. I følge Kress er forestillingsevne eller fantasi viktig i semiotiske prosesser. Ferdigheten «bor» i barns kropp og er tett knyttet til kognisjon. Fantasi bygger på inntrykk og erfaringer som barn har tilegnet seg hittil i livet. Ved bruk av ferdigheten kan separate og sammenkjedete nyskapninger bringes til live. Ferdigheten drives av en fri bevegelse mellom indre forestilte former og former som blir til på et display. Bevegelsen resulterer i perseptive former. Særlig de visuelle og taktile sanser er i aktivitet når øyet styrer håndens handlinger (Frisch, 2010). Barn kan i utgangspunktet sjonglere mellom uttrykk de velger å gi formene. Alle formes av personlige erfaringer, og ingen tenker, føler eller sanser likt, poengterer Kress. Dermed forholder man seg ulikt til verden. Noen velger å uttrykke meninger i tredimensjonale medier (leire, klosser, etc.), mens andre benytter todimensjonale medier (papir, PC, skinn etc.).

Det kan se ut som barn og unges semiotiske tegnmaking preges av en lekende tilnærming (Bendiksen, 2012). Men hvordan forstår vi lek? Og hvor kan lek med former og lek med forskjelligartede skrivemedier plasseres i forhold til definisjoner av begrepet? Lek forklares som mer original enn sivilisasjonen, den er universell og tverrkulturell (Huizinga, 1950). Lekforskning er et omfattende felt (Callois, 2001; Dewey, 1990; Erikson, 1950; Gadamer, 2010; Huizinga, 1950; Piaget, 2007; Steinsholt, 2010; Vygotsky, 2012; Winnicott, 1971). Huizinga sammenligner lek hos barn og dyr med ulike kulturers «hellige spill» der han anerkjenner «den lekende bevissthetens eiendommelige ubestemthet» (Gadamer, 2010, s. 135). I følge Gadamer (2010) anerkjenner Huizinga spillets viktige funksjon for den spillendes bevissthet, som kobles til dets mediale betydning: leken drives av en ordnet, uanstrengt pendelbevegelse som går fram og tilbake av seg selv. Det gir leken spillkarakter lik konkurranser. Ordenen får den lekende til å hengi seg til spillet, noe som ses i et impulsivt behov for gjentakelser og i spillets repetitive selvfornyelse (Gadamer, 2010). Spillet væremåte ligner naturens bevegelsesform, for *også* mennesket spiller. I spillet, som er en naturlig hendelse, er selvframstilling målet. Leken er fri, men frihet er risikabel for de lekende, for lek bærer på alvorlig mente muligheter som kan sette de lekende ut av spill med valgfrihet og begrensninger. Alle spill handler om å bli spilt og alle framstillinger har potensielle tilskuere som gjør spillet fullendt. Kunst har en slik særegen spillkarakter. Når menneskets spill er slutført, forvandles det til formasjon (Gadamer, 2010, s. 141). Da har det blitt til noe varig, et verk. Et spill hviler i seg selv og må ikke sammenlignes med det virkelige livet, for spillet snakker alltid

sant: forvandlingen til formasjon er alltid til det sanne. Det sanne erkjennes først når tilskueren erkjenner mer enn det kjente, og er så til stede at hun gir seg til spillet på selvforbyggende vis. Dette kaller Gadamer den samtidige tilstedeværelsen mellom tilskuer og formasjon.

I følge Geertz er lekens kjerne dybde (Alvesson & Sköldbberg, 2005; Geertz, 1973). I kulturstudier utført på Bali kartlegger Geertz menneskelige særtrekk som personlighetsoppfatning, tids- og atferdsbegreper. Dyp lek inngår i atferden, og sammenlignes med sceneskredd, der angsten for å ikke holde mål i teatrets sosiale setting lar personligheten framtre via den seremonielle maskens overflate. Geertz finner lekelementer i de lidenskapelige, irrasjonelle, ulønnsomme og «skuespillaktige» hanelekkampveddemålene på Bali, som anses som tiltrekkende fordi de er forbudte og til dels voldelige. Kampene ses som en kunstform som forteller deltakere og tilskuere noe om dem selv og samfunnet.

En variant av lek er den risikable leken (Sandseter, 2007; Stephenson, 2003), som tar utgangspunkt i barns motoriske atferd. Slik lek spilles ut når barn gjør nye fysiske erfaringer ved å bevege seg i ukjent «terreng» der de kan føle seg på grensen til det ukontrollerte og kjenne frykt. Lekformen ses når barns ferdigheter overstiger utfordringene i miljøets daglige mulighetstilbud, og oppsøkes i iveren etter å utforske verden. I følge Sandseter er risikabel lek del av den frie leken og kan observeres og kategoriseres som fartslek, høydelek, lek nær farlige elementer, lek der barn forsvinner/går seg vill, røff lek og lek med skadelige verktøy. I dette forskningsprosjektet tilbyr noen verkstedmiljøer displayer og skriveverktøy der barn kan føle frykt og kanskje komme til skade hvis uhellet er ute; det er mulig å brenne seg på glødepennen, og å miste kontrollen over det fysiske tunge sandblåserutstyret.

Kontekst

I et sosiokulturelt perspektiv bør handlinger og kunnskaper relateres til en sammenheng og en bestemt virksomhet (Säljö, 2000). Menneskers handlinger foregår i en sosial praksis der tenkning, kroppslige handlinger og kommunikasjon er situerte i en kontekst (Lave & Wenger, 1991). Her endres barnehagekonteksten når barn, foreldre og ansatte deltar i forskningsprosjektet. Deltakerbarnehagen er privat og ligger i et eldre bolighus i hjertet av en liten industriby. Den ble valgt etter personlig kontakt med åtte barnehager i regionen. Ønsket var å ha en deltakergruppe som var interkulturell (Coulby, 2006). Interkultur betyr at likeverdige kulturer eksisterer ved siden av hverandre i et miljø. Barnehagens virksomhetsplan understreker betydningen av å være en flerkulturell arena (Morken, 2015-2018). Videosamtaler med styrer/barnehagelærer/tre foreldre, og observasjon av barna i prosjektperioden, gir grunn til å karakterisere den som interkulturell. De ni barna på «storbarn-avdelingen» i 2010-2011 og deres foreldre/foresatte som tilbys tegnmaking sammen med barna i verkstedene har kurdisk, norsk, russisk, vietnamesisk, tyrkisk, somalisk og arabisk bakgrunn. To av ni barn er etnisk norske. Sju av ni barn er tospråklige. Kan den interkulturelle konteksten visualiseres i tegnmakingen?

I begrepet *Erfahrung* (tysk) ligger reisen gjemt. En reise innebærer endring, og med det kan også synet på verden endres. Det som legges til den opprinnelige fortellingen kan være det Gadamer forklarer som språklige sjatteringer som kan ses som måter å erfare verden på (Gadamer, 2010, s. 490). Å tre inn i nye språkverdener kan bety å forsere tidligere erfaringer og tilføre nye som utvider reisen (Gadamer, 2010). Det betyr ikke å forlate og underkjenne den verden man kommer fra, for det fra før av erfarte glemmes ikke helt. En studie av litterasitet hos tospråklige Hong Kong-kinesiske barn og ettspråklige engelsktalende amerikanske barn, finner at tospråklige involverer varierte kognitive, sosiale og kontekstuelle elementer som ettspråklige barn ikke får med seg (McBride, 2016). Et ukjent språks dominans over barnets opprinnelige språk kommuniserer fremmedspråket som kulturelt bedre enn morsmålet, påpeker McBride, og henviser til en studie (Tsui & Tollerson, 2003) som viser at dette

innvirker på barnas læring, kognisjon, selvoppfattelse, selvfølelse, trygghetsfølelse og evnen til meningsfull deltakelse i læringsprosesser.

Av ni barn velger jeg å studere litterasitet hos en somalisk jente som er fire år og to måneder ved prosjektstart. Etter gjennomføring av ni verksteder er hun blant de tre med høyest deltakelse. Familien består av foreldrene, jenta og to småsøsken. Foreldrene kom som flyktninger til Norge rett før jentas fødsel. Hennes verbalspråk er somali og norsk. Foreldrene kom til Norge med somalisk og arabisk skriftkultur som «reisefølge». Vil deres reisefølge synliggjøres som språklige sjatteringer i jentas tegnmaking?

Tegnmakingen i del 2 er et resultat av jentas deltakervilje. I ni forskjellige skriveverksteder retter hun oppmerksomhet mot å formgi grafemer med de muligheter som verkstedmiljøene tilbyr. Oppmerksomheten kan være *lanterneoppmerksomhet* (Gopnik, 2012; Sandvik, 2016), som gjør henne mottakelig for miljøets mange inntrykk. Oppmerksomheten sammenlignes med belysningen en lanterne kaster ut når den sveiper over et mørkt landskap og tidvis synliggjør det. I følge Gopnik kan de yngste barna feilaktig oppfattes som ukonsentrerte fordi de ikke klarer å selektere interessante potensialer de øyner i miljøet.

Del 2 Studien

Datamateriale

Til innhenting av datamateriale benytter jeg videoopptak, foto og forskernotater. Målet med første verksted er å bli litt kjent med jenta (og de åtte andre) og å introdusere prosjektet ved å bruke terminologi knyttet til litterasitetsferdigheten skrive. Jeg er deltakende observatør og noterer. Av etiske hensyn filmer jeg ikke vårt første møte. De påfølgende åtte verkstedene filmes av meg, med assistanse til tokamerafilming på to av dem.

Videomaterialet utgjør en direkte linje mellom forsker og tegnmaker (Monaco, 1981). Filmmediet opererer med egne koder til dokumentasjon av modi (*modes*) (Hewitt, 2009; Kress, 1997, 2010). Kodene må knekkes for å få kvalitativt datamateriale. Avspillingsmuligheter gjør at materialet kan studeres gjentatte ganger uten tap av verdi (Hammersley & Atkinson, 1998). Erfaringene med videokamera til datainnsamling er gode (Bendiksen, 2004; Bendiksen & Voll, 2008). Nå undersøkes kameras multimodalitet ytterligere ved å velge *håndholdt kameraføring* (leder til bevegelsesfrihet), *nærfilming* (gir detaljinformasjon, zoom mot barnets hender², display, verktøy), og *fugleperspektiv* (medfører overblikk på det nærfilmede). Jeg filmer jentas hender stående på stol tett bak henne fra start til avslutning av en skrivesekvens, altså tegnmakingens prosesser. Videosamtale med far gir noe informasjon om jentas litterasitetsmiljø (rhizometekstens intro). Det tas foto av alle tegnmakingens produkter (avsluttede skrivesekvenser).

Avlesning

Tegnmaking er en multimodal øvelse (Kress, 1997, 2010). Jeg finner det derfor naturlig at tilnærmingen til granskingen av datamaterialet tar utgangspunkt i at språk utgjør et flerfoldig ensemble (Jewitt, 2011) der mennesket orkestrerer meninger gjennom seleksjoner og tilpasning, og at ulike modi virker sammen i kombinasjoner av lyd, bilde, lys, tekst og bevegelse. Avlesningen er en «tett beskrivelse» (Geertz,

² Hensikten med filming av barnets hender mens tegnmakingen pågår, er å få nærstudier av grafemenes utforming, rette fokus mot hennes persepsjoner og hennes relasjoner til skrivemedier. Barnehender som arbeider med å former noe vurderer jeg som vakre. Nærfilming forenkler også anonymisering av materialet.

1973) der indre og forestilte sider ved materialet bearbejdes. Materialet gjennomgår en avlesning av visuelle grafemer, trøndersk-somalisk småprat og skrivemedielyder, jentas taktile utforskning av verkstedmiljøenes tilbud, duftene hun ser ut til å registrere, og hennes observasjoner av eksterne forhold (veggens solreflekser fra speiling i hennes brilleglass, venninnen Golav som hun ser komme til barnehagen). Hennes tanker og følelser underveis i tegnmakingen forblir skjult. De erstattes av en fortellerstemme som jeg har lagt i jentas munn. Den rhizomatiske teksten utgjør slik min tolkning av tegnmakingen og situasjonen som omgir den, og eksemplifiserer hva en tykk beskrivelse kan være (Geertz, 1973). Fortellerstemmen er visualisert i teksten ved at bokstaver, tall, symboler, lydbilder, figurbilder tegneseriebobler og fargeverdier kombineres. Kopier fra kyrillisk, arabisk og somali «keyboards» hentet fra internett søker formlikhet med jentas originalgrafemer. Tankestreker illustrerer pauser der skriveredskapet løftes fra displayet, mens variert skriftstørrelse og skrifttype nyanserer tegnmakingens tempo, rytme og intensitet. Tekstens tittel spiller på jentas utforskning av navnet sitt. Tittelen er inspirert av skuespillet *Namnet* (Fosse, 1998), der tematikken er egennavn og identitet.











I teksten inngår også tre foto med et utvalg av resultatene fra jentas tegnmaking fra verksted 4, 5 og 6. De viser resultater av lek med risikable verktøy. De illustrerer at navnet hennes «blir til» i løpet av tegnmakingen i de seks første verkstedene. Det er kun interessante enkeltobservasjoner og ikke hele skrivesekvenser som trekkes fram fra disse tre fotoene.

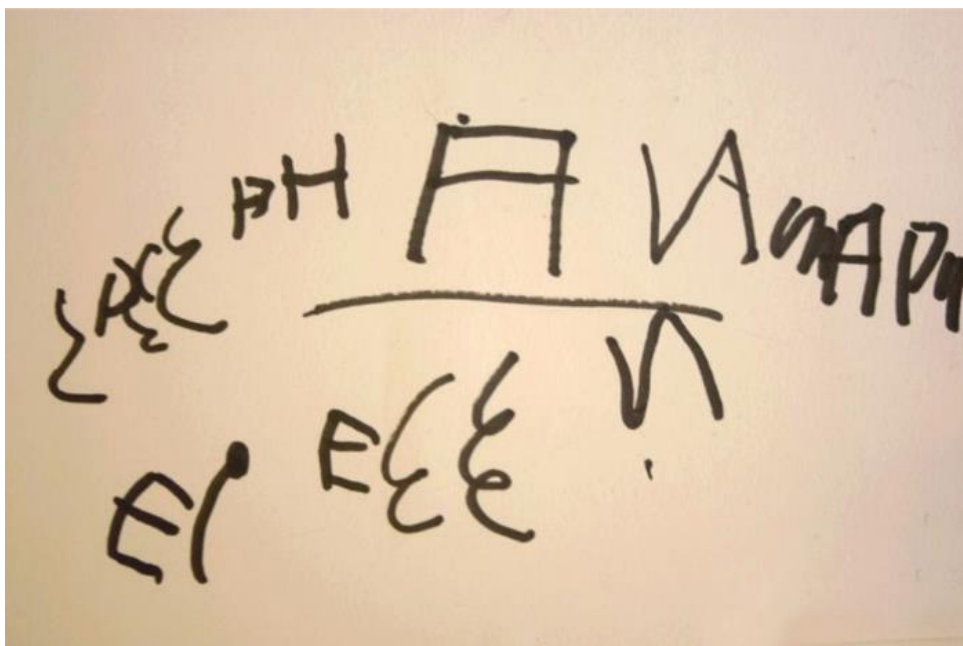
«Jenta og Navnet» - rhizomatisk tekst

Foreldrene lærer datteren somalisk alfabet og litt arabisk alfabet, så lærer hun norsk i barnehage og skole. Det er så viktig å lære språket. I Somalia jobbet han som gullgraver og mekaniker, nå går han på teknisk fagskole. I går kjøpte han plasttegnebrett til ungene, de likte å skrive og viske med motorlydknappen forrige verksted. Det er interessant å delta i skriveprosjekt.









Figur 1. Verksted 1. Tegnmaking, tusj/kopipapir, (basert på deltakende observasjon/forskernotater/foto)

Storbordet der sitter vi ungan—vi vil skrive-tar blåtusj—høh? Knuskiknusklyd—*streeklump* med **Blåfot** tegna jeg med knusktusj—Nesten som  --Sjå:bokstav--Tar tusjgrønne—ræserstrek hø!?  -bokstav! Så nesten  grønne Å er knuskiknusk—*Ping-Ping* sier grønne--Jeg *Pinger* i papir med grønne--rundtirundt med papiret--*Ping*—Nei nuh! **Rød fin lukttusj** Begynner i toppen i arket--**Rød** lager *fin lyd*—nu skriver jeg **fortfort** som voksnan--Nu tegner jeg...så Sløyfebokstav likt som **Mari**—rundingO inni her--hakketiakk i papir med **Rød**---så O entilgang--Krøllkrøllbokstav--Svisj! Snurr Rundtrundt med ark—teger **Rød**krøll som  nesten--Nu *needover* entilgang--Bokstav som  En til Rundtrundt i papir-- Så NE-E-D-over med **Rød** hit-dit-hit-dit--& krøll opp!opp!--I kanten i ark jeg skriver    Nu er det stappfulltark— Bokstav *overalt*—Sånn *Elisabeth* tar bokstavan i streker bortover vil jeg--en til krussekrøll---nu jeg tar **ROSA** bååing---laaangt **ROSA**strek--Sjå!!  voff som snAArt pigger på streken lik → Iii fartaa!!Snurreark rundt, swingkjopp **Sjå**Her er sånne som **Mari** lager--& namnet—her er arabisk & mamma sin bokstav i somalisk—sjå  —her tegna jeg **BlåFot**



Figur 2. Verksted 2. Tegnmaking, tusj/bøttepapir (Varighet videoopptak: 01.06)

Pappa sitter her—jeg får **rosalakk**!...min farge i dama sin pose—blåsblås på fingran—littegrann kliss med **rosalakk**—får **kvitt** tynt ark--holder det opp så blir det **gult** fra **s**la så ser jeg *inni* papir-nu *tar jeg i tjukk* papir & stOrpapir-ikke finpapir—**Tjukktusj**-tynttusj? **STOR**-litenpense! **Kølsvart** pinne, **hø**!? **svart**  & **svartblaut**maling i litaflaske kan jeg bruke men tar **Tjukktusj**—godislukt inni--glatt i handa-- --**u** i vindu--i veggens blir det prikk  prikketi-prikk-eti—Nu jeg skriver pipstille som  Jeg tar ___ i toppen i arket--lager raringbokstav som **A** så **N** så stOor **H** & *piil*→bokstav så   og nu: **P** &  & nu! Stappfullpapir—*der* er

det tomt--så A Å En **raring-A** HAHA SJÅ--en til A--STÅ bokstav--bååing & så bokstav som pappa kan i somalisk *brolla* som slange~~^^en til slange~~^^Tegner en til arabisk~~^^«Somalisk alfabet» pappa leser til dama: «Jeg har møtt i dag en dame» han har sin finger i bokstavan «det er prosjekt skrive»--«B T J --- X --- 2 D --- R S Sh Dh»--Men Nu vil jeg ut—hvor er *Gelaw* ? Pappa peker i toppa i min tusj—Jeg sier «ta på toppa du»--«**Du Najah.**»



Figur 3. Verksted 3. Tegnmaking, tusj/bøttepapir (forside)
(Varighet videoopptak: 13.29, tegnmaking på papirets for-/bakside)

Rosane gler igjen--Pappa her—**KVITTI** papir igjen--**svart**tusjtjukking er godislukt—nu jeg skriver ikke fort N--A--j--I mitt navn—entil & entil bokstav J—A----N—A—J--- I —D---E--Så E nedmed D: E—D—E--Så Δ med kø**lsvart** inni & strek nedom--I med prikk & runding--A sitter fast i N--Så nesten som 🗨 under E--Så C—kræsje **oom** inni den bokstav--Så ç--S--S--Δ J--b—så en med strek--b---En r--R--R--L\--ç--Ψ--en V--vOsj--vOsj--Så nedom *dem* bokstavan--δ 6 λ 6--Snurrepapir opp-etti-opp—MEER plass--stOO r I--Uups—en flekk oppi I--Spiss→ Så nesten som A--Så Δ med I nedom--ℓ--Snur papir rundt--Needover i arket en 🍦 bokstav **i S** med stO r runding oppi I--Trøkker tusjen inni runding *ping.ping.ping* sier **svart**tusj—Jeg tegner ansikt øye-øye-nese-munn 😊 *Håar* med mangmang strek fortfort--Kjole og så Knapp..a...*der*—O O O 1-2-3 knappa blir det—Tar litt kø**lsvart** inni kjole--Nesten som 🍇 inni knappa--Så foter må jeg ha da 2 foter--2 sko—i *HANDA Fingra* 1-1-1--Ei til hand--*Fingra* 1-2-3 Snurrer ark: *wOomzz*—Det skal bli Namnet mitt i toppen--N—A--Så t framom N—A t N A H A I V--Pappa tar sin tusj i mitt papir--Nu viser han bokstav--N—**den**

veien peker pappa—N A J A H namnet mitt..sjå, nu tar jeg tusjprikk på Fingertupp og **Klask!!!!** I mitt papir!! ANSIKT i arket prikkLIKT som i finger sjå ☺ som s^{la} sitt ansikt--



Figur 4. Verksted 4. Tegnmaking svipenn/kalveskinn



Figur 5. Verksted 5. Tegnmaking, widescreen/Pressure Sensitive Grip Pen



Figur 6. Verksted 6. Tegnmaking, tusj/sandblåserteip festet til larvikitt, skåret ut av voksen, sandblåst/lakkert

Tolkning

Problemstillingen søker etter særpreg i en fireårings tegnmaking i mulighetsrike verksteder, og hva grafemene i tegnmakingen kan berette. Den rhizomatiske teksten viser hvordan min opplevelse av et barns tidlige litterasitet kan forstås, tolkes og representeres i tekst og grafemer, og forteller noe om et barn som har formet sine grafemer på informasjonsflater i papir, skinn, stein og digital skjerm, med tusj, svipenn, sandblåserdyse og digital penn. Bortsett fra papir og tusjer, inngår ikke de øvrige skrivemediene i barnehagens litterasitetsmiljø til daglig.

I verksted 1 skriver jenta, som befinner seg midt i alderen for tidlig litterasitet (Gillen et al., 2003), med dagligdage skrivemedier som hun tilbyr i øyeblikket: tusj og kopipapir. Hun skriver på oppfordring fra en voksen som etterspør skriftlig litterasitet, sammen med seks andre barn fra avdelingen (de som er til stede og har lyst til å delta). Litterasitetsutvekslingen mellom små barn og voksne er gjensidig og tydelig (Razfar & Gutiérrez, 2003), men her foregår den ikke ved at den voksne demonstrerer skrivekunst for barna, det er de som lærer bort *sin* måte å skrive på til den voksne. Skriveoppfordringen ser ut til å trigge jenta, for et særtrekk ved skrivingen er høyt tempo: kanskje vil hun vise meg og de andre alt hun kan finne på å skrive på kopipapiret i farta. Det ser ut som hun kappskriver med to jevngamle og en litt eldre jente. Her avdekkes kanskje avdelingens «skriveferdighetshierarki». Hun gløtter på den vietnamesiske jentas tegnmaking som utfolder seg på linjer fra høyre i retning venstre, hun ser femåringen Jannes store blokkbokstaver forme familiemedlemmers navn på linjer. Kappskrivingskonkurransen som utspilles ved bordet, virker smittsom. Nå kan hun vise at hun kan skrive sånn som andre, både eldre barn og voksne, slik hun har sett i bøker, spill og digitale medier (Barton, 2007). Konkurransen resulterer i «tegnmasseproduksjon» akkompagnert av en tydelig skriveglede der barna bruker mimikk, gester og kameratslige munnhugg som kan ha likheter med de hanekamper som ligger til grunn for begrepet deep play (Geertz, 1973). I leken som oppstår ser det ut som hun setter seg selv i spill og framstiller seg selv i møte med andre lekende (Gadamer, 2010). En tolkning av jentas høye skrive tempo kan handle om at de tilbud av skrivemedier som fins i barnehagens daglige verkstedmiljø, oppfattes som velkjente og risikofrie. Tempoet kan fortelle om en sterk interesse for tegnmaking (Kress, 1997, 2010). Interessen kan avleses via de snurringer, linjer, sløyfer, buer, kløfter, tråder, punkter og hakk hun former i figur 1. Formene har likheter med rhizomer, de vokser hurtig bortover; sidelengs, nedover, hit, dit, som heftige virvelvinder. «Rundtomkringsdreiningen» av skriveunderlaget ser jeg som en repetitiv rytmisk manøver som kjennetegner tegnmaking i figur 1 og 3. Snurreteknikken kan være resultat av at formatene (A4

kopipapir, A5 bølgepapir) kan kjennes for «trange» for høyt skrivetempo. Kopipapiret er hvitt, tynt og lett; hendene hennes kan mykt samarbeide med det. Et slikt fysisk lett «vennskap» kan kanskje ikke vokse fram med en digital skjerm eller en steinflate mellom hendene. Kanskje føler hun for formater med større boltreplass til formleken. Hun komponerer ikke grafemene på linjer, som er vanlig i trykte tekster og hos eldre barn og voksne, hun sprer dem utover hele flaten (Barton, 2007). Ved hjelp av den rytmiske dreieleken med det mulighetsrike papiret kan hun samtidig jakte på ledig plass for tegn som ennå ikke er plasserte. Det kan se ut som hun ved hjelp av lanterneoppmerksomhet ser rike potensialer gjemt i papiret og i skriftformene. Tusjen er redskapet hun medierer sine meninger med (Vygotsky, 2012). I verksted 1 heftes hun av tørr blå og grønn tusj, de avgir lyd både jenta og jeg kan høre når hun skriver med dem. Hun former få tegn med disse før hun bytter til ferskvarene rød og rosa tusj. Tegnene hun rekker å forme med de tørre tusjene kan visuelt ligne figurene hund og stjerne. Via fortellerstemmen min i teksten forestiller jeg meg at hun ser figurlikhetene, selv om hun ikke sier det. De «tørre» figurene blir til på tross av tusjenes «knuskiknusklyd». Også disse formene har verdi (Gillen et al., 2003).

Når hun velger skriveflate blant tynne og tykkere papirtyper (verksted 2, 3) undersøker hun kvalitetene med håndflatene og foretar en taktil undersøkelse; med dem kan hun lytte ut skrivemedienes overflater og substanser; hun kan høre, kjenne, se, lukte og berøre ulikhetene mellom papirtyper, skinnsorter, slipt stein og digitale verktøy. Hun kan erfare med alle sanser at medienes former, farger, strukturer og teksturer, temperaturer, hardhet, mykhet og fleksibilitet, er høyst ulike. Når hun griper om tynne og tykke tusjer, kan hun se blankheten, føle glattheten og forskjellene mellom dem, og ruglete trepinner og treskaftede pensler hun også kan velge blant. Ved å registrere lukt av tusj og svipenn kan hun assosiere til andre dufter; søtsaker? Bål? Når sola skinner gjennom vinduet (verksted 2), reflekteres lyset i brillene og danner vimsete lysflekker på veggen straks hun leer på hodet. Eksempelene synliggjør at tidlig litterasitet i et artografisk perspektiv kan gi rom for barnets persepsjoner og estetiske og tekniske undersøkelser av medier og materialer.

I verksted 2 skriver far og datter sammen i over et minutt med tusj på bølgepapir. Her er verkstedmiljøet et lite rom der kun vi tre befinner oss i tegnmakingssituasjonen. Far skriver somalisk alfabet og setninger som han leser høyt. Datteren skriver samtidig i rolig tempo, selv om hun med disse mediene har erfart at det kan skrives raskt (verksted 1). Kanskje vil hun vise far og meg hva hun kan skrive? Alenetid med far kan føles som et gode og motivere til konsentrert skriving. Tegnmakingen starter sentrert på arket: A. Så skriver hun fra A i retning venstre og fortsetter fra høyre i retning venstre. Dette avleses som en variant av plogskrift (Haugen, 2013).

I verksted 3 bruker hun over tretten minutter på å skrive med tusj på begge sider av bølgepapir i A5 format. Den «rytmiske dreieleken» repeteres. Den lille skriveflaten komponeres med så mange former at hun tydelig tyr til overlappingsstrategi for å få møblert dem. Overlapping av former ses ofte hos barn i sju til ni års alder (Gullberg, 1995), og må sies å være ganske avansert for en fireåring.

I verksted 4 skriver hun med varm glødepenn på et kalveskinnstykke i A5-format. Redskapet bringer henne inn i risikabel lek (Sandseter, 2007; Stephenson, 2003) der hun må samhandle med verktøyets glødetråd: holder hun pennen i ro lenge på samme punkt oppstår brente hull i skinnstykket. Dette gir tydeligvis artige erfaringer, for perforeringen gjentas cirka tjue ganger vekselvis med forsøk på hurtigskriving. Her erfarer hun at svipennen ikke samarbeider slik tusj gjør når hun vil skrive raskt på papir. Hurtigskriving med svipenn fører til nærmest usynlig skrift. Å skrive på skinn med glødetråd avgir en brent lyd. Den sprer seg i rommet. Det er rimelig å anta at hun i tillegg til å lytte ut taktiliteten i skinnstykket og glattskaftet glødepenn også opplever lukta.

I verksted 5 (figur 5) skriver Najah med «pressure sensitive grip pen» på «widescreen». Dette er en trykkfølsom penn ment for skriving og «touch» på en tynn digital skjerm med en utvidet skjermbredde. Selv om hun skriver med pennen på det svarte displayet foran seg, vises ikke grafemene der hun skriver dem, de spretter fram på en ekstern skjerm. Den manglende samtidigheten ser ut til å frustrere henne, hun utbryter «høh?» «woæ?!» underveis i skrivesekvensen, for hvor tar bokstavene veien? Frustrasjonen ser ut til å øke når hun forsøker med «framogtilbakestreker» i hurtig tempo (blå/turkis felt, figur 5) og disse tidvis forsvinner før de legger seg til ro på den eksterne skjermen. Teknologien er tydelig ømfintlig for trykk og tempo med påfølgende overlapping. Hun kan heller ikke reise «rundtomkring» på flaten slik hun kan på det mer samarbeidsvillige papiret.

Etter å ha skrevet med tusj på sandblåserteip festet til steinstykket, skjærer voksne ut tusjskrifta fra teipen med et grafikkjern, før jenta holder slangen, kompressoren starter og hun sandblåser steinskrifta i det bråkete steinhoggeriet. Brenneteknikk med glødepenn (kan føre til brannsårl), sandblåsing (hardt trykk kan føre til tap av kontroll) og skriving med digital penn på widescreen (høy teknologisk vanskegrad kan medføre at skrifta «forsvinner» fra displayet) tilfører øyeblikk av risikolek (Sandseter, 2007; Stephenson, 2003).

Jeg forstår jentas tegnmaking som *skrivelek*, en konstruksjon av tydelige formlikheter innen tegne- og skrivelitterasitet, og leken som et konkurranseutsatt, dypt, risikabelt spill (Gadamer, 2010). Skrivelek kan ses som et artografisk supplement til litterasitetsbegrepet lekeskriving. Her spiller barnets persepsjoner og tilbudene i litterasitetsmiljøene tydelige roller. Jentas skrivelek vises i bredde og dybde. Dens bredde vises gjennom særegne varianter av skrivelek, som hurtigskrivning, kappskrivning, rundtomkringskrivning. Dens dybde eksemplifiseres ved en mer dvelende skrivemåte i en variant av plogskrift, den vises i den risikable leken når hun aksepterer medietilbudene av varierte skrivemedier der noen leder varme, skaper støy og er teknisk vanskelige. De perseptive erfaringene er observerbare følgesvenner i enhver skrivelek, og her løftes de fram i lyset som betydningsfulle. Med sin skrivelek bidrar jenta til barnehagens kontekstuelle «interskriftkultur».

Hva grafemene i jentas tegnmaking kan fortelle

Så fokuserer jeg mer nærgående mot utsnitt på displayene der noen grafemer vekker min oppmerksomhet. Jeg setter dem fri fra de fikserte skriveflatenes rom, og ser straks jentas navnevariasjoner. Siden bryter jeg skriftkjedene der grafemenes «skjeletter» og meningsladete «kroppsmasser» til vanlig står i relasjon til hverandre. Det kan virke som at enkelte grafemer trenger seg foran andre med assosiasjonsskapende former. Disse skrifttegnenes former antyder noe som ikke ligger fast i velkjente, trykte alfabetbokstaver kodet med kjente betydninger: her er skriftformer av berettende karakter (narrative grafemer), former med fliker lignende andre (hybride grafemer), og usette skjønnheter (estetiske grafemer).

Narrative grafemer finner jeg i fotoutsnitt av «navneendringene» i kronologisk rekkefølge under (verksted 2, 3, 4, 5 og 6).



Figur 7. Navnet

Når jenta knekker navnekoden, kan det kjennes som å løse en personlig gåte. Egennavnet er et narrativ som setter henne inn i en relasjonell kontekst (Clandinin & Connelly, 2000). Nyervervede skrifterfaringer kan ha knyttet henne tettere til den familiære «vandrehistorien». Det navnet hun har dannet er sant. Mens hun har dannet bokstavformasjonene har de dannet henne. Det risikable spillet med bokstavenes følgerække er foreløpig fullbyrdet. Skrivelekens hensikt er ikke rettskriving, men litterasitetsferdigheten å kunne å skrive navnet sitt kan ikke overses i empirien, selv om hun nok hadde tilegnet seg lærdommen uavhengig av prosjektdeltakelsen. Responsen på oppfordringen til tegnmaking over tid, og fars deltagelse i to verksteder, kan ha framskyndet navnegranskingen. Fordi navnet er utforsket på displayer i ulike materialer, forteller hvert fikserte navnetrekk også noe om skrivemedienes estetiske egenskaper; der sporene penetrerer harde flater (stein) og danner følbare skriftrelieffer på andre.

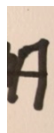
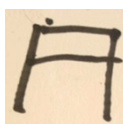


Figur 8: «Selvbilde» utsnitt fra figur 3

I figur 3 (utsnitt vist i figur 8) ses en menneskelignende figur konstruert av en sirkulær form (hode), en rektangulær form (kropp), linjer (bein, armer, fingre, hår, nese, blomst) og halvsirkler (sko). Dette tolkes som et narrativt selvportrett, «selvbilde» og et resultat av skrivelekens selvframstilling (Gadamer, 2010) med en underliggende fortelling preget av erfaringer og kontekst (Clandinin & Connelly, 2000). Den 4,2 år unge jenta er i alderen der tanker vies rom i tegningen. Kombinasjon av abstrakte skriftformer og mer konkrete figurer er alderstypisk (Machòn, 2013), en fase i tidlig litterasitet der tegning og skriving vekselvis figurerer på informasjonsflater (Kress, 1997). Fordi hun stadig roterer papiret, ligger figuren i papirets stående format, delvis dekket av overlappende skrift, et mulig tegn på den trange rammen formatet gir. Overlappingsteknikk (Gullberg, 1995) er avansert for fireåringer. Selvbildet uttrykker affekt: en «oppoverbue» ligner en munn, avlest som glede og tilfredshet (en annen «smiley» danner finalen i skriveleken i figur 3: hun risser et smilefjes på pekefingertuppen før hun «printer» og «avspeiler» det på et annet papir).



(utsnitt fra figur 2) avleses som et grafem med hybrid preg, konstruert av to horisontale, to vertikale linjer og et punkt, der de estetiske elementene danner en sammenstilling. Den er både åpen og lukket og kan assosieres med bokstaven A. Med «lanterneoppmerksomhet» kan grafemene ligne F, i, H, A og ukjente andre. I «rundsnullingen» av arket kan hun fantasere formlikheter. Med en huske? Et stige-trinn? Et tekstløst banner? En håndveske med ødelagt hank? Videoopptaket viser at formen komponeres først og sentrert på papiret (figur 2). Kan hende tenker hun ikke på hvilke skriftspråk og grafemer displayet snart møbleres av før skriveleken begynner, for formene får egenverdi i det de formes (Gillen et al., 2003). Kanskje låner hun fragmenter fra den interkulturelle barnehagekontekstens vietnamesiske, russiske, tyrkiske, somaliske, arabiske og norske grafemer og remikser dem til nyskapninger? Som delaktig i flere kulturer, kan jenta ha sett mange håndskrevne og trykte varianter av A. Denne skiller seg tydelig fra andre med en rektangulær form og prikk over venstre «bein». Den er kanskje ikke ment som en A, derimot som en kreativ hybridform i skrivelekens kryssende og elastiske utveksling og utvikling (se figur 9) (Burke, 2009).





Figur 9. A-er

Det kan være urimelig å framheve noen grafemer ut fra estetisk skjønn, for Najahs skriftformer har, slik jeg ser det, alle en estetisk verdi. Likevel hviler noe perseptivt «lille ekstra» ved noen grafemers naturlige estetikk (Baumgarten, 2008). Kress påpeker at små barns skrifttegn visuelt sett kan ligne trykk (*print*). Noen former minner om de grafisk utseende gobelinverkene av Jan Groth (Hellandsjø, 2001) Disse estetiske grafemenes utseende står øyensynlig uten et avklart forhold til en bestemt betydning. Mystikken knyttet til dette manglende samsvaret gir også artografen glimt av lanterneoppmerksomhet. Håndskriften ser ut til å bære på dette *latente* potensialet. Barnets estetiske og selvstendige skriftformer har egenverdi og trenger, slik jeg ser det, mer rom og lys i den tidlige litterasiteten (se figur 10).





Figur 10: Estetiske grafemer

Diskusjon

Datamaterialet viser at miljøets potensialer aktiverer en multimodal, flerdimensjonal og dynamisk skrivelek som handler om mer enn utforming av begynnende skrifttegn. Skriveleken åpner for en flersanselig utforskning av skrivemedier med ulike substanser og overflater som muliggjør nye estetiske, praktiske og tekniske erfaringer. Hver gang Najah får display og håndverktøy mellom hendene, går hun i dialog med de potensialene hun øyner i dem, og hun legger ut på nye reiser. Hendene «snakker» med svipennen, papiret og steinskriften og forvandler formene til en personlig skrift. En rhizomelignende formfrihet ser ut til å kjennetegne tidlig litterasitet. Den virker å ebbe ut når kravet til voksenormen for lesbar skrift overtar i takt med barns økende alder.

Najah stiller sin oppmerksomhet til disposisjon for de potensialer som tilbys av hvert eneste grafem: det er fritt valg på øverste hylle av tall, bokstaver og symboler. Den indre representasjonen oversetter hun til endringsvillige, ekspressive tegn slik Kress forklarer: når far viser at den ene bokstaven må vendes for å gi egennavnet dets mening, forstår hun bokstavrekkefølgen, og kan siden hengi seg til det repeterende spillet der hun kaster navnet inn i lekens selvfornyende pendelbevegelse. Lekens risiko fins i valg og avgrensninger i dens «alvorlig mente muligheter» (Gadamer, 2010). I kappskrivingen (verksted 1) kjenner hun kanskje på Alvoret ved å hengi seg spilllets risikable frihet som puffer henne inn på ukjente litterasitetsstier. I skriveleken tar hun forkledningen på og går inn i spillet, for spillet fullbyrdes ved å bli sett, og er alltid sant. Det fullendte spillet forvandles til en varig formasjon. Skrivelek innebærer uforutsigbarhet og risiko og tilbyr en strøm av muligheter. Ved hvert verksteds slutt – når erfaringene er gjort – er hun en annen enn da hun reiste ut (Gadamer, 2010; Steinsholt, 2010).

Skrivelekens former stritter imot kategorisering. Likevel vitner narrative, hybride og estetiske varianter om formrikdommen i jentas litterasitet. I skriveleken anes foreldrenes skriftkulturelle reisefølge. Den inngår i jentas kontekstuelle «interskriftkultur». Kanskje er denne litterasitetsvarianten særlig viktig for tospråklige barn (McBride, 2016)? Er det slik, kan ikke jentas oppmerksomhet i skriveleken sammenliknes bare med lysstreif fra en lanterne. Da kan den rettes mot ensembler av «skrivelekpotensialer» og heller sammenliknes med blinkene fra en fargerik, roterende discokule.

Å forme tegn med håndverktøy på naturlige displayer som stein, papir og skinn, ser ut til å gi en mer direkte erfaring enn når hun skriver på widescreen med digital penn, der skrifta kommer fram *et annet sted* enn der hun skriver den inn. Pennen etterlater ingen spor når hun skriver, men derimot finner formene det for godt å dukke opp på skjerm nummer to. Når hun skriver på papir, ser hun tegnene «falle ut» av skriveredskapet og ned på arket. Det muliggjør beregning av kommende grafemers innriss. Hun tvinges til å rette oppmerksomheten mot to steder samtidig: der hun skriver og der tegnene spretter fram. Ikke rart at hun viser frustrasjon over disharmoni mellom håndens gjerninger og skjermenes gjengivelser. Teknologien aksepterer ikke barnets hurtigskrivelek, den kiler seg mellom henne og skriveleken. Selv om den digitale skriveleken preges av en fysisk «letthet» der det å avsette tegn krever lite kraftanstrengelse, er den likevel risikabel lek.

Avrundning

Alle var vi en gang barn. Å lære å *skrive navnet* kan være en begivenhet i den unges liv. Erfaringen med håndskrift bærer mange tegnmakere på som en vag erindring. Personligheten røper mennesket gjennom håndskriften. Den viser til det strev og den formlek som eksemplene over representerer. Kan hende er det å *tegne seg selv* en jevnstor begivenhet. Til sammen danner navnet og selvportrettet to klassiske uttrykk i tidlig litterasitet. Begge utstråler energi og en «schwung», en «avskrift» av hennes jeg.

I denne artikkelen har jeg satt tidlig litterasitet i nytt lys ved å studere et barns tegnmaking og grafemer i artografisk perspektiv. Artografen deltar i de minste barnas litterasitet ved å designe miljøer og studere skrivelek som resultat av miljøer som tilbyr mange muligheter (*affordances*) innen skrivemedier. Skrivemedienes multimodale muligheter og den underbelyste rollen disse ser ut til å spille i den tidlige litterasiteten er undersøkt. Potensialene fins i det risikable spillet som skrivelek kan være for de yngste. En barnehage med en bred interkulturell kontekst kan legge til rette for en utvidet skrivelek som kan tilby de yngste barna flere artistiske, lærerike og undersøkende erfaringer tidlig i livet. Som vist kan skrivelek sette tydelige avtrykk og fortelle om formriktighet i de tidlige årene. De yngste barna er ikke bare tegnbrukere. De er seriøse tegnmakere som byr på sine former i lekens alvor. Hvis vi zoomer inn mot barnas hender ser vi at de kan forme den skjønneste skrift.

Forfatteromtale

Solveig Åsgard Bendiksen er universitetslektor i kunst og håndverk ved Institutt for lærerutdanning, kunst og kultur ved Nord Universitet. Flere studieopphold i Reggio Emilia har gitt kunnskap om barnehagens pedagogisk filosofi, og inspirert til synliggjøring av barn, unge og voksnes estetiske læreprosesser og semiotiske meningsmaking. Tema i den utøvende praksisen er møtene mellom natur og kultur undersøkt gjennom å skrive, tegne, male og ovnsforme glass. Dette har resultert i utstillinger og offentlige utsmykninger i regionen.

Abstract

This study gives a contribution to knowledge about early literacy through the interwoven triple perspective of the artist (a), the researcher (r) and the teacher (t), called an *a/r/tographic methodology*. The study investigates a four-year-old girl's sign making in workshops that offer a variety of writing media. Video material illustrates the girl's response to being asked to write her name, or anything else, for as long as she wants. *A/r/tographic methodology* allows the researcher to develop a rhizomatic analysis where the text and findings are based on observation, video recordings, research notes and photographs from the workshops. The study points out that the girl's sign making should be understood as early literacy, characterized by a play with letters, numbers and other symbols related to the workshops' affordances. It is argued that this game of sign making involves more than a play with letters, numbers and symbols in preparation for writing skills. A close investigation of selected graphemes indicates that they have narrative, hybrid and aesthetic features related to the girl's intercultural background.

Referanser

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2005). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnheim, R. (1969). *Art and Visual Perception. A Psychology of the Creative Eye*. London: Faber and Faber.
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra <http://www.reddbarna.no/vaart-arbeid/barns-rettigheter/barnekonvensjonen>
- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language* (Vol. 2). Malden, MA.: Blackwell.
- Baumgarten, A. G. (2008). Fra Aesthetica (1750). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori* (s. 11-16). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bendiksen, S. Å. (2004). Tegn i tiden : hvilke sider ved SMS* kan nyttes i en glassfusingprosess? : en studie av tegntransomasjon med mobiltelefonen som verktøy. Notodden: (Upublisert hovedoppgave). Høgskolen i Telemark, avd. for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning.
- Bendiksen, S. Å. (2012). (Dis-)playground for (De-)signmakers @;-). I A.-L. Østern, K. Smith, T. Ryghaug & M. B. Postholm (Red.), *Teacher Education Research between National Identity and Global Trends* (s. 237-257). Trondheim: Akademika Publishing.
- Bendiksen, S. Å. (2013). Tegnmakernes taktile møter. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 112-128) Oslo: Universitetsforlaget.
- Bendiksen, S. Å., & Voll, A. L. (2008). *Glass-skatter*. Prosjekt Glass-skatter 2006-2008 med 3 barnehager. Rapport. Levanger: Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Burke, P. (2009). *Cultural Hybridity*. Cambridge: Polity Press.
- Callois, R. (2001). *Man, Play and Games*. Chicago, IL.: University of Illinois Press.
- Carter, M., Bearne, D., Belliveau, G., & Irwin, R. L. (2015). A/r/tography as Pedagogy: A promise without Guarantee. *The Canadian Research Review of Art Education*, 38, 17-32.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass, An Imprint of Wiley.
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17 (3), 245-257.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2013). *A thousand plateaus*. London: Bloomsbury Academic.
- Dewey, J. (1990). *The School and Society and the Child and the Curriculum*. Chicago, ILL.: The University of Chicago Press.
- Edwards, B. (1979). *Drawing on the Right Side of the Brain: A Course in Enhancing Creativity and Artistic Confidence*. Los Angeles, CA: J. P. Tarcher.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York, NY.: W.W. Norton & Company.
- Fosse, J. (1998). *Namnet: skodespel*.
- Frisch, N. S. (2010). *To see the visually controlled: Seeing-drawing in formal and informal contexts*. Doctoral thesis, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Gardner, H. (1980). *Artful Scribbles: The Significance of Children's Drawings*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Gibson, J. J. (1986). *The Ecological Approach to Visual Perception*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gillen, J., Hall, N., & Larson, J. (2003). The Emergence of Early Childhood Literacy. I N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Red.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (s. 1-12). London: Sage.
- Gopnik, A. (2012). Scientific Thinking in Young Children: Theoretical Advances, Empirical Research, and Policy Implications. *Science*, 28, 1623-1627.
- Gredler, M. E., & Shields, C. C. (2008). *Vygotsky's Legacy. A foundation for Research and Practice*. New York: Guilford Press.
- Gullberg, V. H. (1995). *Barns bildeskaping: utvikling og forutsetninger*. Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Hagtvet, B. E. (1996). Skrivelyst og språklig bevissthet. I A. H. Woll (Red.), *Skriftspråkutvikling* (s. 127-145). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering - tale og skrift i førskolealder*. Oslo: Cappelen.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1998). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Haugen, O. E. (Red.). (2013). *Handbok i norrøn filologi* (Vol. 2). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hellandsjø, K. (2001). *Tegn, Jan Groths kunst*. Oslo: Museet for samtidskunsts forlag.
- Hoyuelos, A. (2013). *The Ethics in Loris Malaguzzi's Philosophy and Pedagogical Work*. Reykjavik: Isalda.
- Huizinga, J. (1950). *Homo Ludens*. Boston, MA: The Beacon Press.
- Jewitt, C. (2011). An introduction to multimodality. I C. Jewitt (Red.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (s. 14-27). New York: Routledge.
- Kellogg, R. (1969). *Analyzing Children's Art*. Mountain View CA: Mayfield.
- Kress, G. (1997). *Before Writing - Rethinking the paths to literacy*. Eastbourne: Antony Rowe.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring*. Hentet fra <http://sok.udir.no/Sider/utdanningresults.aspx?k=kunnskapsløftet>
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <http://sok.udir.no/Sider/barnehageresults.aspx?k=rammeplan>
- Lancaster, L. (2003). Moving into Literacy. How it All Begins. I N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Red.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (s. 145-153). London: Sage.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1974). *Kreativitet og vækst*. København: Jul. Gjellerups Forlag.
- Machòn, A. (2013). *Children's drawings - The Genesis and Nature of Graphic Representation*. Madrid: Fibulas Publishers
- McBride, C. (Red.). (2016). *Children's Literacy Development A Cross-Cultural Perspective on Learning to Read and Write* (Vol. 2). Abingdon: Routledge.
- Monaco, J. (Red.). (1981). *How to Read a Film - the Art, technology, Language, history, and Theory of Film and Media*. New York: Oxford University Press.
- Morken, S. (2015-2018). *Virksomhetsplan for Lekekroken Barnehage AS*. Verdal.
- Piaget, J. (2007). *The Child's Conception of the World*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Razfar, A., & Gutiérrez, K. (2003). Reconceptualizing Early Childhood Literacy. The Sociocultural Influence. I N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Red.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (s. 34-47). London: Sage.
- Rinaldi, C. (2012). Dokumentation och utvärdering: vilket är sambandet? I Project Zero (Red.), *Att göra lärande synligt* (s. 78-90). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Sandseter, E. B. H. (2007). Categorising risky play - how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15 (2), 236-252.
- Sandvik, N. (2016). Bortenfor skillet mellom lek og læring: tilblivelsesøyeblikk, preferanser og fascinasjoner. I N. Sandvik, N. Johannesen, A. S. Larsen, M. R. Nyhus & B. Ulla (Red.), *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner* (s. 151-173). Bergen: Fagbokforlaget.
- Steinsholt, K. (2010). Vi må miste oss selv for å finne oss selv igjen: lek, erfaring og danning hos Hans-Georg Gadamer. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 101-119). Trondheim: Tapir akademisk.
- Stephenson, A. (2003). Physical Risk-taking: Dangerous or endangered? *Early Years*, 23 (No. 1), 35-43.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sosiokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Trageton, A. (1995a). *Leik med materiale: konstruksjonsleik 1-7 år*. Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Trageton, A. (1995b). *Verkstadpedagogikk 6-10 år*. Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Tsui, A. B. M., & Tollerson, J. W. (2003). *Medium of instruction policies: Which agenda? Whose agenda?*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Valvatne, H., & Sandvik, M. (2007). *Barn, Språk og Kultur*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia, Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*. Oxon: Routledge.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Wilson, B., Hurwitz, A., & Wilson, M. (1987). *Teaching Drawing from Art*. Massachusetts: David, Worcester.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. New York, NY.: Routledge.