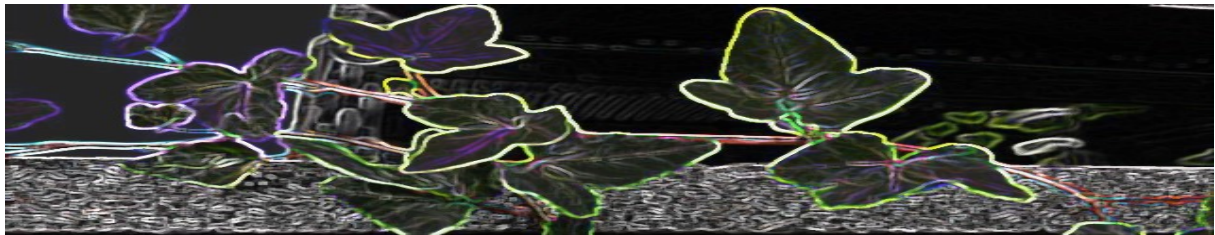


Skriveverkstedet

- om design og iscenesettelse av litterasitetsmiljøer for unge tegnmakeres skrivelek i lys av a/r/tografisk metodologi

Solveig Åsgard Bendiksen: Universitetslektor, Institutt for lærerutdanning, kunst og kultur, Nord Universitet, stipendiat Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge. E-mail: solveig.a.bendiksen@nord.no

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 18(7), p. 1-15, PUBLISHED 30TH OF AUGUST 2019



Sammendrag: Artikkelen gir innblikk i den performative og a/r/tografiske tenkningen som lå til grunn for design og iscenesettelse av litterasitetsmiljøer for unge tegnmakeres skrivelek i forskningsprosjektet «Are You Experienced?» (2010-14). A/r/tografisk metodologi bruker erfaringer og arbeidsmåter fra kunstnerens (artist), forskerens (researcher) og lærerens (teacher) beslektede perspektiver (heretter: **artografi**). Perspektivene åpnet for å tilby skrivelek i verkstedmiljøer hvor et bredt utvalg av displays og håndverktøy med ulikt risikopotensial sto til rådighet. Det brede tilbudet åpnet for eksterne ressurspersoner, slik at barna kunne utforske sine former for skrift gjennom kunst og kultur som speilet samfunnets mangfoldighet i ulike tidsperioder. Artikkelen analyserer prosjektets design- og iscenesettelsesprosess gjennom tre produkter: en prosjektmodell overførbar til barnehagefeltet, en tverrestetisk kunstformidlingssekvens, og narrative vignetter og videolenker der skrivelekens hendelser peker på den tidlige litterasiteten mulighetsrikdom.

Nøkkelord: affordanser, artografi, barnehage, litterasitetsmiljøer

Abstract: The article gives insight into the performative and A/r/tographic thinking that was the basis for design and staging of literacy environments for young signmakers writing play in the research project “Are You Experienced?” (2010-14). A/r/tographic methodology uses experiences and methods of the **artist’s**, the **researcher’s** and the **teacher’s** related perspectives (from now on: **artography**). The perspectives opened to afford writing play in workshop environments where a wide selection of displays and hand tools were available. The wide offer opened for external resource persons, enabling the children to explore their forms of writing through the arts and culture, which reflected the diversity of society in different time periods. The article analyses the research project’s design- and staging process through three products: a project model transferable to the field of kindergarten, an interdisciplinary art transmission sequence, and narrative vignettes and video links where the writing play events pointed at the rich opportunities of early literacy.

Keywords: affordances, artography, kindergarten, literacy environments

Innledning

Barnehagen er et læringsmiljø der barna skal oppleve glede og trivsel i lek og læring i trygge og utfordrende omgivelser (Barnehageloven, 2005). Den skal gi rom for barns undring, lek, utforskning og skaperglede (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kan oppnås ved å tilby barna å utforske *ulike kunstneriske og kulturelle uttrykk som gjenspeiler et mangfoldig samfunn og ulike tidsepoker* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 43).

Denne artikkelen bygger på mitt forskningsprosjekt «Are You Experienced?» (2010-2014), og er den fjerde delstudien (Bendiksen, 2017, 2018; Bendiksen, Østern & Belliveau, 2019). I forskningsprosjektet ble feltet tidlig litterasitet studert gjennom en artografisk metodologi, der undervisere nyttiggjør seg metoder som kunstnere, forskere og lærere utøver i sine praksiser. Inspirert av atelierkulturen i Reggio Emilia-barnehagens pedagogiske filosofi (Carlsen, 2016; Ceppi & Zini, 2008; Hoyuelos, 2013; Wallin, Mæchel & Barsotti, 1981) og verkstedpedagogikken (Hohmann, Weikart & Epstein, 2008; Trageton, 1995a), utviklet jeg ulike typer verkstedmiljøer med et bredt utvalg skrivemedier (Fønnebø, 2014; Hohmann et al., 2008; Kronenburg, 2007; Ringsted & Froda, 2001; Thorbergesen, 2007; Trageton, 1995a, b). Det er fra disse ulike verkstedmiljøene datamaterialet til denne artikkelen er hentet.

I forskningsprosjektet foreslås ordsammenstillingen *skrivelek* (Bendiksen, 2017) som en variant og et supplement til det pedagogiske begrepet lekeskriving (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2017), som kan forstås som barnehagens lekende, semiotiske og mer målrettede forberedelse til barns skolestart. Ordsammenstillingen skrivelek er inspirert av filosofisk hermeneutikk, der lek, av *Spiel* (ty.), kan ses som et risikofyllt spill.

Artikkelens forskningsspørsmål er:

Hva karakteriserer design og iscenesettelse av verkstedmiljøer for unge tegnmakeres skrivelek i lys av artografisk metodologi?

Design og iscenesettelse av litterasitetsmiljøer for de yngste barnas skrivelek imøtekommer barnehagens mål om å være et trygt og utfordrende sted for barns skaperglede og utforskning. I skrivelek setter barna seg selv i spill og risikere noe. I tillegg til en semiotisk lek med former for skrift som i seg selv inngår i et risikabelt spill, ble noen verkstedmiljøer utstyrt med flater og redskaper med synlige og usynlige affordanser (Dotov, Nie & Wit, 2012; Gibson, 1979/1986). Det medførte at enkelte medier kunne være potensielt risikable brukt av små barn. For å kunne designe og iscenesette verkstedmiljøer med et bredspektret medietilbud til rådighet i skriveleken, ble eksterne ressurspersoner som foreldre/foresatte, barnehagepersonale, kunstnere og håndverkere invitert inn i forskningsprosessen, som prosjektets støttende mesterlærere og medforskere (Magnusson, 2017; Nielsen & Kvale, 2014). Deres støtte åpnet samtidig for litterasitetsmiljøer med rom for ulike kulturelle og kunstneriske uttrykk som gjenspeiler samfunnets mangfoldighet gjennom tidene (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Metodologi

Performativ tilnærming og artografisk metodologi

En performativ tilnærming fester oppmerksomhet ved hvordan forskning presenteres (Gergen & Gergen, 2018, s. 54). Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning bidrar performativ tilnærming til at kunstneriske uttrykk og tenkemåter får prege forskningen blant annet gjennom det Gergen og Gergen kaller «textual expressiveness». Å gi et datamateriale en skriftlig uttrykksform innebærer at leseren

blir presentert for en selektert ekstrakt som kun gir glimt av materialet. De ekspressive tekstuttrykkene som presenteres i artikkelen belyser litterasitetshendelser som forskeren finner interessante sett i artografiske perspektiver og som kan gi ny kunnskap om estetiske og kunstfaglige muligheter i tidlig litterasitet. En annen forsker kunne studert prosjektets materiale fra en annen metodologisk optikk og funnet andre hendelser mer betydningsfulle.

En performativ forsker er tydelig på sitt verdigrunnlag, og spør hva slags liv forskningen bidrar til, og hva forskeren gjør i sine undersøkelser (Deleuze & Guattari, 2013; Irwin et al., 2008). En performativ tilnærming er praksisledet, man prøver ut noe i praksis. Jeg plasserte meg som performativ forsker i prosjektet, og anvendte artografisk metodologi for å finne svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Metodologien er utviklet ved University of British Columbia med Rita Irwin som en ledende gestalt (Springgay, Irwin, Leggo & Gouzouasis, 2008). Her drar undervisere veksler på kunstnerens, forskerens og lærerens identiteter, og går inn i artistiske forskningsprosjekter basert på «living inquiry» (Irwin, 2013; Irwin et al., 2006, 2008; van Manen, 1990). I prosjektet var jeg en aktiv deltakende observatør som med og uten kamera var involvert i barnas skrivelek i sanntid. Fysisk nærhet til det studerte muliggjorde umiddelbar innhenting av datamateriale, men hindret samtidig avstandsobservasjoner, som kunne gitt andre persepsjoner på det studerte.

Artografiske studier er alltid i flyt, og går ofte utenfor konvensjonelle grenser for forskning. I en performativ, artografisk metodologisk tenkning ses den levende praksisen i forskningsprosjektet som en dynamisk prosess som utvikler forskjelligartede *rhizomer*, et biologisk begrep som viser til en horisontalt og uforutsigbar voksende stengel med stadig nye knoppkyttinger (Deleuze & Guattari, 2013).

Performativ tilnærming og artografisk metodologi ble valgt fordi perspektivene så ut til å være samstemt med mine estetiske og didaktiske erfaringer fra undervisningsområder ved lærerutdanningenes formings-/kunst og håndverksfag ved Nord universitet, kunstneriske ideer utforsket via diverse bildemedieteknikker, og egen forskning (Bendiksen, 2012, 2013, 2017, 2018; Bendiksen & Voll, 2008; Bendiksen et al., 2019).

Design, iscenesettelse og tegnmaking

En inngang til forskningsprosjektet var didaktisk designteori (Selander & Kress, 2010). Her bruker Selander og Kress begrepene design og iscenesettelse i forbindelse med barns tegnmaking ved hjelp av miljøets affordanser (Gibson, 1979/1986), i betydningen meningsskaping via ulike semiotiske ressurser (tegn). De beskriver en læringssyklus som en prosess der lærerens formgivning av et undervisningsforløp er et design, mens de konkrete arrangementene er iscenesettelser. I mitt prosjekt deltok barna i mange læringssykluser fordi hvert verksted var designet og iscenesatt med ambulierende stasjoner der de kunne velge blant flere skriveflater og verktøy på hver stasjon. Hver læringssyklus hadde et felles oppgavedesign. Første gang vi møttes ble de spurt om de kunne skrive, og om de i så fall ville vise meg sin skrift. Oppgaven de fikk var å skrive navnet sitt eller det de ville så lenge de hadde lyst, mens jeg filmet skrivehendelsene på nært hold. I Selanders og Kress' designteori skaper barn *representasjoner*, men her ses representasjoner som performative, som litterasitetshendelser (events) (Björklund, 2010; Gibson, 1979/1986).

Ett av de tre produktene i forskningsprosjektet «Are You Experienced» er en visuell, metodisk prosessframstilling av prosjektets verksteddesign (se figur 1, nedenfor). Figuren viser en planmessig, men forenklet framgangsmåte av et litterasitetsprosjekt iscenesatt med barn fra en barnehage. Den kan stå som et konkret eksempel på hvordan barnehagene kan utforske tidlig litterasitet gjennom et bredt utvalg kunstmedier. Produktet blir nærmere presentert og analysert under artikkelens *Produkter, analyser og diskusjon*.

Tilnærminger til verkstedmiljøenes design og iscenesettelse

Alle er tegnmakere og tegntydere (Kress, 2010). I skriveleken griper de yngste tegnmakerne tak i og aktiverer konkrete, separate objekter, som er verktøy det er mulig å avsette spor med for øyeblikket (Barton, 2007). Et verktøy har alltid visse affordances, fornorsket til affordanser (Gibson, 1979/1986). Det er et substantiv oppfunnet av Gibson, som henviser til synlige og ubelyste ressurser ved et objekt eller et miljø som kan brukes i meningsskapende hendelser, og hvordan de /.../ blir till ressurser for något i den situation de används (Fristorp & Lindstrand, 2012, s. 70). Det skiller seg fra begrepet meningspotensial, som viser til hensikten med kulturelt og sosialt etablerte ressurser (van Leeuwen, 2005).

Når barn former sin skrift i de tidlige årene, tar de gjerne i bruk nærliggende redskaper som kroppenes fingre (og tær og ører, har jeg observert), før de supplerer med spesielle redskaper som er gripbare, manipulerbare, flyttbare og vanligvis rigide (Gibson, 1979/1986, s. 34). Dette kan være kritt, blyanter, tusjer og pensler. Men de kan også utforske objekter eller redskaper med formmessige likheter med tradisjonelle, funksjonelle skriveverktøy, som spiker og pinner.

En forforståelse (Gadamer, 1960/2010) jeg utgikk fra var at barna begynner å fable om og visualisere skriveleken i sitt indre straks de får øye på og tar grep om de eksterne redskapene, og at disse mulighetene fantaseres fram og ekspanderer ved synet av sporene som redskapene faktisk etterlater seg. I tegnmakernes hender endres dermed verktøyene fra å være potensielle affordanser i miljøet, til å bli kroppslige håndforlengelser (Gibson, 1979/1986, s. 35), en tenkning utdypet i fenomenologien (Merleau-Ponty, 1994, 2000). Men for å kunne skape spor, må det også finnes noe i miljøet som barna kan sette fra seg sporene på. *Displays* er en spesiell klasse menneskelige og kunstneriske virkemidler som viser optisk informasjon (Gibson, 1979/1986, s. 37). Gibson refererer her til alle konkrete inntrykk, bilder og overflater som tåler å bli (be-)skrevet. Et display er en overflate som har form som eller er bearbeidet på en slik måte at det gir informasjon om mer enn selve overflaten (Gibson, 1979/1986). Det kan bety at både flater som er ment for skrift og andre steder som tåler å skrives på, kan defineres som displays. I litterasitetens tidlige år kan det innebære skrivelek på kroppens hudflater, våte speil, skitne biler, asfalt, vegger og strender. Selv om de hverdagslige litterasitetshendelsene ofte etterlater midlertidige spor, kiler de seg inn i tiden. I barnas sinn og kropper mikses de med andre erfaringer og forvandles til en taus kunnskap som med tiden kanskje vagt kan erindres (Polanyi, 2009).

Et viktig moment i design og iscenesettelse av verkstedmiljøene, var å styrke den utforskende karakteren gjennom innslag av skrivemedier som kunne ha risikopotensielle affordances hvis de ble brukt av små barn. Begrepet risiko defineres på flere måter og er ikke et absolutt fenomen (Aven, 1991). Forskning på risikolek fokuserer på barns motoriske atferd i fri lek (Sandseter, 2007; Stephenson, 2003). Den kjennetegnes av at de agerer på ukjente områder, tilegner seg nye fysiske erfaringer, er i grenselandet av det ukontrollerte, og noen ganger må overkomme frykt. Den oppstår når deres ferdigheter overstiger miljøets ordinære utfordringer. Drevet av utforskertrang kan mange barn oppsøke og foretrekke slik lek. En studie observert og intervjuet barnehagebarn om fri lek, og fant kategoriene høydelek, fartslek, røff lek, lek nær farlige elementer, lek der de forsvinner eller går seg vill, og lek med skadelige verktøy (Sandseter, 2007). I mitt prosjekt deltok barn i skrivelek i designede og iscenesatte verkstedmiljøer, der eksterne ressurspersoner og sikkerhetsutstyr reduserte skaderisiko. Skrivelek var derfor ikke en fri lek som kunne inngå i kategorien lek med skadelige verktøy (Sandseter, 2007).

Noe som sterkt bidro til å gi verkstedmiljøene en utforskende karakter, var å engasjere eksterne ressurspersoner i å formidle kulturhistoriske skriveteknikker ved flere verkstedstasjoner (se figur 1). Teknikkene ble formidlet gjennom visuelle demonstrasjoner av skriveflater, redskaper og teknikker og integrert i iscenesettelsene, og foregikk der de kulturhistoriske teknikkene ble utforsket (Nielsen & Kvale, 2014).

En ekstern hjelper lånte ut et kunstverk som utdypes i produkt to. Et kunstverk kan avleses i lys av begrepet spill (lek) i en hermeneutisk fortolkning (Gadamer, 1960/2010). Spilletts opprinnelige betydning er medial og blir til gjennom dets selvframstilling, skriver Gadamer. Det som gir et verk spillkarakter er at det formes om til en erfaring som endrer den som erfarer; det spilte spillet snakker til mennesket via framstillingen slik at det blir del av spillet. Det menneskelige spillets fullbyrdelse er en vending forklart som en løsrivelse, en forvandling til en sann formasjon (Gadamer, 1960/2010). Verket kan også analyseres som en faktor i en kunstformidlingsmodell utviklet til bruk i skole og barnehage (Samulesen, 2003). Modellen visualiserer en samvirkende prosess mellom verk, formidler og barn, i dialog med fysisk, sosial kontekst og totalt kulturmiljø. De enkelte begrepene i denne modellen utredes ikke her.

Metoder for generering av datamateriale og forskningsetiske overveielser

Deltagende observasjon, video-observasjon, forskerlogg og foto var metoder som ga materiale til de tre produktene. Videofilming av skriveverkstedene ble i hovedsak foretatt av meg som en deltakende observatør (Bjørndal, 2017). Videoobservasjonene ble gjort med håndholdt kamera stående på stol bak/over det enkelte skrivende barn, med zoomen rettet mot barnets hender, display og verktøy, for å fange inn den mangefasetterte skriveleken (Bendiksen, 2017, 2018; Bendiksen et al., 2018). Forskerloggene var basert på egne observasjoner med og uten kamera, samt spontane responser fra barn og eksterne ressurspersoner, og gir bakgrunnsmateriale til de narrative vignettene som følger i produktpresentasjonen. Et foto dokumenterer kunstverket i produkt to.

Deltakernes lave alder fordret sensitivitet og en lyttende holdning i datainnhenting. Det lå et etisk aspekt i å tillate skrivelek på/med displays og redskaper med risikopotensielle affordanser. Det ble foretatt grundige etiske vurderinger rundt disse innslagene. En mindre studie viste at barnehagebarn mestret skjæring og knekking i materialet glass fordi demonstrasjon, sikkerhetsstyr (vernebriller) og voksentetthet ble ivaretatt (Bendiksen & Voll, 2008). Det var derfor rimelig å anta at barn på samme alder også kunne mestre et snev av risiko knyttet til bruk av enkelte skrivemedier i dette prosjektet. Demonstrasjon av materialer, verktøy og teknikker knyttet til barns skapende praksis har lang tradisjon i faget forming/kunst og håndverk (Kjosavik, 2001). En visuell presentasjon av praktiske handlinger der teknikker, materialer og verktøy aktiveres, kalles mesterlære. Den viser til læring som finner sted i situasjoner hvor det lærte skal anvendes (Nielsen & Kvale, 2014). I prosjektet ble de risikopotensielle mediene demonstrert av voksne og delvis testet ut av barna som en introduksjon til hver stasjon. Det ble gjort artografiske vurderinger av alle displays og håndredskaper, samlet i en matrise.

I verksted tre ble det anvendt et originalt kunstverk datert til 1390 i formidling av en historisk skrivelekk. Verket var i privat eie og forsikret. Det var knyttet etiske overveielser til å bruke et så verdifullt verk i en slik kunstformidlingskontekst.

I produkt tre presenteres en sekvens fra verksted åtte (se figur 1) som foregikk i et steinhoggeri, og det berørte de artografiske vurderingenes etikk. Det autentiske verkstedmiljøet inkluderte risiko i form av maskiner og støy. Min forforståelse var at en slik etablert verkstedkultur ga barna innblikk i en avansert og spennende håndverkstradisjon de sannsynligvis ikke ville bli tilbudt gjennom barnehagens egen litterasitetsutforskning. Det var vanskelig å se for seg en slik særegen verkstedatmosfære overført og gjenskapt i barnehagens lokaliteter. Steinhoggerens første reaksjon på forespørselen om å besøke steinhoggeriet med en barnegruppe for utforskning av skrivelek i stein, var at stedet ikke var barnevennlig og foreslåtte handlinger for avanserte for små barn. Når verkstedet ble realisert, skyldtes det vår diskusjon om ivaretagelse av barnas sikkerhet, og en presisering om at deltakelsen var frivillig for barna. Det ble bestemt at verkstedet aldri skulle være barnestyrt i forhold til maskin- og verktøybruk, at sikkerhetsstyr som vernebriller og hansker skulle anvendes ved behov, og at det skulle gjøres et grundig forarbeid i verksted sju, slik at verkstedet kunne fokusere på

sandblåsing, steinhogging og skrivelek med dremel. Jeg ble enig med barnehagepersonalet og steinhoggeren om at noe ansvar for sikkerheten kunne delegeres til dem, for å muliggjøre innhenting av videomateriale.

Det medførte også et etisk ansvar å engasjere mange eksterne hjelpere som kunst- og kulturformidlere i design og iscenesettelse av enkelte verkstedstasjoner (se figur 1). De var engasjert i kraft av sin fagekspertise, og ikke ut fra sine mulige pedagogiske og didaktiske egenskaper. Alle eksterne hjelpere var helt ukjent for barna, og flere var også helt ukjent for meg før prosjektstart.

I forkant av verksted tre ble ideer rundt et avslutningsstunt drøftet med foreldre/foresatte og barnehagepersonalet, og det ble presisert at deltakelsen var frivillig. Ingen hadde uttalte innvendinger til iscenesettelsen. Stuntet ble designet som et overraskelsesmoment for barna. Hverken levende hud eller sprittusj var vurdert som risikable skrivemedier. Men skrivelek på levende displays befant seg i et etisk grenseland fordi det medførte at barn og voksne trådte inn i en menneskelig intimsone mens iscenesettelsen pågikk (i cirka 5 minutter). De to som stilte med ryggtafler var en barnehageansatt og en ekstern ressursperson. For barna var den ene velkjent og den andre ukjent for denne dagen, noe som også var et moment i den etiske vurderingen av stuntet. Hvordan opplevde barna å skrive med tusj på to ulikt behårete ryggtafler? Og hvordan føltes det å bli beskrevet? Dette er etiske sider ved stuntet som den kommende analysen av produkt tre ikke behandler.

Deltakere og kontekst

I prosjektet deltok alle ni barna fra en storbarnsavdeling i en barnehage i en liten norsk by. De hadde tyrkisk, somalisk, norsk, kurdisk, russisk, arabisk og vietnamesisk etnisitet, og var per definisjon andre generasjons innvandrere i Norge. Foreldre/foresatte, barnehagestyrer og representanter fra avdelingspersonalet ble tilbudt deltakelse i skrivelek sammen med barna. Det ga god grunn til å tro at barna kunne bli eksponert for flere ulike skriftspråk i hjemme- og barnehagemiljø, noe som bidro til karakteristikken om en bred interkulturell barnehagekontekst (Bendiksen, 2017). Et prosjekt som dette kunne gi en stemme til de yngste barnas litterasitet (Bendiksen, 2018; Garvis, Ødegaard & Lemon, 2015).

Artikkelen zoomer nå inn mot tre produkter av prosjektprosessen: en designmodell, en kunstformidlingssekvens i regi av en ekstern ressursperson, og narrative vignetter og tre videosnutter som eksemplifiserer skrivelek som et artografisk forslag til tidlig litterasitet. Det er ikke denne artikkelens mål å splitte opp presentasjon av produkter og analyser sett fra et utdanner-, et kunstner- eller et forskerperspektiv. Hensikten er å levendegjøre den artografiske tenkningen som preger produkter og analyser gjennom narrative vignetter basert på empirien. Hvert produkt ledsages av analyse og diskuteres til slutt.

Produkter, analyser og diskusjon

Det er meningen at leseren nå forestiller seg det yrende folkelivet i verkstedmiljøene fra artografiske perspektiver:

Du er forsker, utøver og utdanner i ett, så det øves på å ha øynene overalt samtidig. Takk for støtteøyet! Du beveger deg i verkstedrommene, sanser vekselvis verkstedlivet omkring og gjennom den «kroppsførlengende» linsen. Du er i rommet. Men også i det bildet som kameraøyet avgrensar. Zoomer mot barnets hender: rec. Nå holder gutten spikeren mellom tommel og pekefinger, nå farer den ned i leirtavlen med et risp, et spor. (Narrativ vignett 2, basert på datamaterialet og forfattet i juli 2019)

Det første produktet; modellen

Figur 1. Modell over designprosessen i forskningsprosjektet «Are You Experienced?»

Figur 1 er basert på uformelle diskusjoner med eksterne ressurspersoner rundt utvikling av en modell som kunne framstille prosjektet som en dynamisk prosess. En sirkulær form med retningsgivende felt ble valgt for å lette leserens visuelle persepsjon av prosjektet som en tidsavgrenset og helhetlig syklus. Sirkelformen åpner for en hermeneutisk fortolkning av prosjektets deler og helhet (Gadamer, 1960/2010). Prosessens kronologi ble understreket via stigende nummerering. En nedtonet regnbuelignende fargepalett ble valgt for å visualisere at hvert verkstedfelt inngikk i en større helhet. Modellens parametere var essensen av prosjektdesignet. For å få plass til nødvendig tekst i hvert verkstedfelt, måtte tekstene komprimeres til et minimum. Jeg ser at dette kan ha gått utover parameternes tydelighet. Det kan virke inn på leserens fortolkning av modellen. En måte å forbedre modellen på kunne vært å redusere antall parametere.

En avlesning av figur 1 viser at redskaper og displays som ble vurdert til å ha risikopotensiale, ble tilbudt i verksted nummer 3, 7, 8 og 9 (se figur 1). Det viser at verkstedmiljøene tilbød medier forbundet med risiko i økende grad utover i forskningsprosessen.

Det andre produktet; kunstformidlingen

Det andre produktet omhandler en kunstformidlingssekvens fra et verksted som innledes av en narrativ vignett, forfattet etter samtale med ekstern ressursperson som var engasjert i iscenesettelsen av denne verkstedstasjonen i 2011. Som inspirasjon til egen skrivelek fikk barna se (og høre) et kalveskinnstykke med håndskrevet latinsk salmetekst og *neumer*, en kategori notasjon brukt til nedtegning av enstemmig vokalmusikk (Ledang, 2018)¹. Tekst og noter er komponert inn på begge skinnets flater, og verket er innrammet av glass på begge sider. Det gjør at den som tolker må vende verket midtveis i avlesningen. Her følger et foto jeg tok av kunstverket 23.07.19. Det ble avfotografert mot et vindu som muliggjorde glimt av det løvtynne skinnstykkeets bakside. Fotoet er beskåret for å fjerne gjenskinnet fra fotokamera.



Figur 2. Kalveskinn med håndskrevne neumer og latinsk skrift.

Lystegn - lydtegn

Leiv setter seg på stolen. I fanget: et lyst bilde med svart, skjoldete skrift og noen store monogrammer som forbokstaver. Ungene stimler sammen rundt formidleren, som stiller bildet i barneåsyn. Han beretter litt om notene og bokstavene og visualiserer ved å forflytte pekefingeren langs linjene. Så løfter han bildet mot det naturlige lyset fra vinduene: hva ser vi nå? Alle ser vi bildets forsideskrift forstyrre og overlapse baksidens. Dets tosidige innramming åpner for en dobbel persepsjon. Lyset tryller verket transparent og fordobler det

¹ Boksiden er et originalverk fra en spansk salmebok datert til 1390, innkjøpt av pensjonert førsteamanuensis i musikk, Leiv Ramfjord, i 1964. Ramfjord ble engasjert som ekstern medhjelper på grunn av vårt tidligere tverrestetiske samarbeid, blant annet i undervisningsprosjektet «Glassinstrumentverkstedet» (2009), og studier om barn og lyd (Ramfjord, 2005). En anekdote: i jakten på den latinske salmetekstens betydning, besøkte Ramfjord og jeg Munkeby Mariakloster i Levanger 23.07.19. Der fant den franske munken Joel Regnard ut at kalveskinnstykkets tekst var fra Bibelen, Matteusevangeliet, kapittel 8, vers 8, og trolig håndskrevet i et middelaldersk scriptorium (skrivestue).

på samme tid. Lyset skinner innenfra verket og ut, og utenfra på verket og inn. Selvlysende er verket. Leiv spør om de har lyst til å høre om det går an å synge bildet. Samtidig med at han skyver pekefingeren langs linjene nynner han lavt den gregorianske sangen. (Narrativ vignett 3, basert på datamaterialet og forfattet etter samtale med ekstern ressursperson i juli 2019).

Denne kunstformidlingssekvensen eksemplifiserer hvordan en ekstern ressursperson åpnet verket for tilskuerne. Det mediale verket fikk spillkarakter (Gadamer, 1960/2010). Det framstilte seg selv gjennom transparens og musikalsk fortolkning. Noen av verkets affordanser ble synliggjort. Det menneskelige spillet tok dermed en ny vending. Foran alles øyne ble spillet fullbyrdet til en sann, estetisk formasjon som snakket til seerne. Men seerne ville mer enn å bli tilsnakket av spillet, så de snakket tilbake. Verkets spillkarakter ble skapt om til en erfaring som endret de som gjorde erfaringen. Sekvensen understreket at den samvirkende kunstformidlingsprosessen også er en dialogisk utvekslende prosess mellom verk, formidler og verkstedrommets alle mennesker, fysisk og sosial kontekst og totalt kulturmiljø (Samuelsen, 2003). Ut over en artografisk observerende registrering av tegnmakernes gester, mimikk og verbale utsagn, sier ikke analysen noe om hvorvidt barnas erfaringer fra møtet med verket og formidleren skapte omveltninger i dem.

Det tredje produktet; verkstedmiljøenes forskjelligartede skrivelek

Det tredje produktet er artikkelens performative innslag. Det er komponert av tre videosnutter som visualiserer skrivelek med kontrastfylte displays og håndredskaper, ledsaget av narrative vignetter. Klippene er sakset fra videomaterialet, og viser kun barns hender og en ryggtafle, og etiske hensyn er ivaretatt ved at foreldre/foresatte har samtykket i at barnas hender kan filmes. Lenkene er lagt inn av en ekstern ressursperson og rettighetene er mine. Eksemplene er hentet fra verksted tre, fem og åtte (se figur 1), og er valgt for å peke på skrivemedier som ble vurdert til å ha ulikt risikopotensial brukt av små barn. Men som i skriveleken for øvrig, handler ikke eksemplene kun om mulig risiko i skriveleken. Første eksempel binder sammen produkt to og tre gjennom lyd.

Skrivelek på leire med spiker

En etter en har vært i Lille Verksted og skrevet i våt leire med spiker. Kommentarer: «Er det plastilina?». «Det er sand i jorda». Alle risset sakte først, så røffere og raskere da de oppdaget at spikeren også kunne brukes til hulling. De strøk, klappet, kostet, slo, vred, banket, løftet, knadde og hakket leirtavla, og flere «overskrev» de første formene, som forsvant ned i flatene. Sg3 skrev i 23 min., laget et hull og utvidet det ved å dreie spikeren flere ganger i samme hull, før han brukte spikeren til å skyve «utgravingsleira» fra sted til sted. TPg3 sa seg fort ferdig, men ombestemte seg, løftet leira fra bordet, oppdaget hullmønster(avtrykk) fra flata, skrev med fingeren oppå avtrykket. Nj4 tettskrev flata med egennavn/foreldrenavn, løsnet den fra bordet, snudde den og klasket den i bordflata, fylte baksiden med arabiskelignende tegn i skriveretning fra høyre mot venstre og omvendt («bustrofedon»²), løftet flata over hodet, rev den i to, brettet en del over den andre. Jeg spurte hva det var: «hemmelig brev» ... to barn bygde vertikale former på horisontal flate (relieff/3D). TPg3 likte ikke leire på fingrene. (Narrativ vignett 2. 27.05.11.; 5. verksted, 1.stasjon)

Vignetten forteller hvordan tegnmakerne utforsket leira og spikerens affordanser i et midlertidig verksted (Fønnebø, 2014), designet og iscenesatt som et verksted i barnehagens egne lokaler (se figur 1). Verkstedloggen poengterer skrivelekens utforskende potensial og leiremediets affordanserikdom.

² *Bustrofedon* betyr 'oksevending', og viser til måten oxen går når den pløyer: motsatt retning annenhver rad. Ordet henviser til gammelgresk skrivemåte (Amundsen, 2018).

Videoklipet som følger er hentet fra samme verkstedstasjon og ledsages ikke av en narrativ vignett. Det viser starten på en treårings skrivelek som varte i ti minutter og seksten sekunder. Lenke: https://youtu.be/9C_C4xg-Y9I

Gutten ripet flere former med spikeren før han supplerte skriveleken med en «klikk-klakk»-lyd, definert som spontansang, som er et vanlig auditivt uttrykk hos de yngste barna (Bjørkvold, 2014; Sæther & Angelo, 2012). Lyden kan avleses uavhengig av guttens somaliske etnisitet. Den kan også tolkes som en spontansang identifisert som del av språkkulturen hos folkegrupper i sørlige del av Afrika, blant annet i khoisanspråket (Christensen, 2014).

Tjue sekunder etter at han startet skriveleken og utvidet den med repeterende klikkelyder, sa han seg ferdig. Så ombestemte han seg! Han sa: *Og andre også*. Kan hende ville han balansere komposisjonen og gjøre den fullendt ved å spikerhulle også det andre rektangelet. Tenkte han at komposisjonen ble mer balansert hvis begge rektanglene ble perforert eller dekorert? Han satte spikeren i sving igjen og ripet en forsterkning ved å kjøre en runde til i samme spor. Kanskje ble han fornøyd med spikerens evne til å lage tydelige riss rundt formene? Etter å ha skiftet spikergrep et par ganger, prikket han mange hull inni begge de rektangulære formene på flaten. Prikkerepetisjonene dannet en bløt bankelyd som kan lyttes ut på lenken, og lyd kombinert med hulling på en bildeflate, skapte kan hende en meningsfull rytme i barnets semiotiske arbeid. Kanskje var denne arbeidsrytmen utslagsgivende for at treåringen fortsatte skriveleken i ni minutter etter at han først sa seg ferdig? På et tidspunkt kan den medieutforskende skriveleken ha født en tanke om å akkompagnere rissingen med sang, for nå improviserte han spontant en repeterende liten selvkomponert melodi akkompagnert av ordene: *Trekant-trekant-trekant-trekant*. På linje med klikkelyd-sang kan også denne avleses som en spontansang (Bjørkvold, 2014; Sæther & Angelo, 2012). Bjørkvold definerer spontansang ut fra tre bruksområder: imiterende sang, sang som direkte kommunikasjon, sanglige uttrykk rettet mot seg selv. Guttens spontansang kan tolkes som en oppfølger av forrige spontansang og kan være et eksempel på den siste kategorien. Sangen ble en estetisk utvidelse av hans personlige formskapende repertoar. Eksemplet viser den tidlige litterasitetens auditive side, og binder sammen lek med former for skrift og lek med former for lyd. Selv om dette ikke er mitt fagfelt, har det likevel tverrfaglig interesse, og de tverrestetiske koblingene som barna gjør seg i skriveleken, er vel verdt en studie.

Denne verkstedstasjonens affordanser bød en og en tegnmaker inntreden i et avskjermet rom. Design av et lite verksted i barnehagen muliggjorde avskjerming av tegnmakernes skrivelek. Det ga rom for ro og konsentrasjon, slik at skrivelekens mikrohendelser som klikkelyd og trekantsang faktisk kunne lyttes ut. Rommet, leiren og spikeren appellerte til en mulighetsrik og konsentrert skrivelek, fri for verkstedmiljøenes tidvise tilførsel av risikopotensielle medier. Det medførte et sikkerhetsberedskap i dvalemodus, slik at fokus ble på skrivelekens dybde, som er del av lekens urform (Huizinga, 1950). Verkstedmiljøets affordanser forløste en multimodal drivkraft i skriveleken, og Lille Verkstedets medietilbud ble dermed en ressurs som ble synliggjort i en bestemt situasjon (Fristorp & Lindstrand, 2012).

Skrivelek på stein med sandblåserutstyr, hammer og meisel, og dremel
Sju barn og tre fra personalet i steinhogger Pellis` verkstedhall, gravstøtter foran
sandblåserkabinettet, klar til blåsing. Pelli viste steinsorter med svart-/gullskrift, Sj5: «Jeg
elsker gullbokstaver». «Gravstøtteavkapp» (ca 10 x 20 cm, fått fra Pelli forrige uke) med
sandblåserteip der barna har skrevet (voksne skar ut skrifta fra teipen med linojern),
steinflatene montert på plate inni kabinettet, demo av sandblåserpistolens «hane» som barna
måtte klemme hardt sammen for at de kunne greie å få sanda til å blåse fra slangen ned i
skrifta. Turtaking, alle barna sandblåste sin steintavle. Øredøvende kompressorlyd, hender
over ører, på med voksehansker, vernebriller, øreklokker. Pelli fjernet teip fra en steinplate,
ungene tyst når grå steinskrift kom fram fra teipens underside, skrifta «satt fast nedi steinen»

sa Ej5,5. Steinhoggeren dyppet pensel i rød emaljelakk, alle så fargen legge seg ned i bokstavene, pusset bort overskuddsfarge med pimpstein, sendte rundt eksemplaret, alle kjente på steinskrifta, Sj5 og Nj4 flerret straks teipen av sine steintavler, penslet sandblåste bokstaver røde...2. stasjon: Han sa: «far hogde gravstøttebokstaver for hånd, lettest å hogge rette linjer i bløt skifer. Nå hogger jeg bokstaven L med meisel og hammer, flytter meiselen trinnvis innenfor rissa linjer, banker hammeren ned i sporene, fjerner «kjøttet» fra bokstaven». Ungene så L bli til, strøk fingrene ned i L, prøvde å hogge med meisel/hammer på samme skifer. Så viste han oss å skrive med dremel på skifer, alle prøvde, maskina føyk langs steinplata med skarpe hvin, for stor og tung for barnas grep. Eg3 og Rg3 løp i retning en grønn Amcar. Nj4 og Ej5 dremla sikksakkmonster bortover meterlang skiferstein, så slake bølger, så fade out. (Narrativ vignett 4. 23.06.11.; 8. verksted, 1. og 2. stasjon). Lenke: <https://youtu.be/LxQwvBh6R-0>

Loggen viser at materialet stein byr på særegne sanseopplevelser og utforskningsmuligheter. Lenken viser en sekvens fra det åttende verkstedets første stasjon, rett etter at barna hadde sandblåst hvert sitt steinstykke (se figur 1). Som lenken viser, førte displayets hardhet til at det oppsto en kraftfull motstand, eller friksjon, mellom barnas finmotoriske ferdigheter og sandblåserteipens gjenstridighet. Men barna ga ikke opp. De fortsatte å dra og pirke bort biter fra sandblåserteipen til alle flater var tømt for teip, og barnas former for skrift kunne ses som matte søkk nede i de blankslipte larvikitt-flatene. Den avanserte sandblåserteknikken gjorde skriveleken bestandig, deres skrift ble til fikserte skriftlige formasjoner (Gadamer, 1960/2010).

I dette verkstedet var steinhoggeren en mesterlærer som viste sin praksis der den ble utøvd (Nielsen & Kvale, 2014). Han ble verkstedets viktigste pedagog, mens forskerens perspektiv ble det mest aktiverte av de tre artografiske perspektivene, ved å være en deltakende observatør som var assistert av et videokamera som et tredje øye. Det semiotiske arbeidet i skriveleken kom i skyggen av utforskende litterasitetshendelser gjennom medier med høy vanskegrad og moderat risiko. Det kunne skyldes at barna på forhånd hadde skrevet på teip på steinflatene, slik at første stasjon dreide seg om å avdekke allerede formet skrift via sandblåsing, mens det på den andre var forsøk på steinhogging og skriving med dremel, der teknikkutforskningen så ut til å gå foran den semiotiske, noe som understøtter verkstedpedagogiske teorier (Hohmann et al., 2008). Forutsatt at sikkerheten er ivaretatt, kan skrivelek i verkstedmiljøer med et forskjelligartet medietilbud der noen også vurderes som risikable, være i ytterkanten av det som kan ses som en utforskende litterasitet i de tidlige årene.

Det neste videoklippet viser skrivelek på levende hud. En inspirasjonskilde til denne stasjonens utrustning, var små barns glede av å sette spor på egne og andres kroppsdeler i øyeblikkets flyktige litterasitet (Barton, 2007). En annen inspirasjon var *Labbilu*, en familiær skrivelek der man etter tur skriver på barn og voksnes rygger bare med fingrene, mens den som blir skrevet på, gjetter hva fingrene skriver. Slik litterasitet fikseres ikke til noe varig, men forblir en semiotisk, taus kunnskap, basert på mer enn det mennesket kan verbalisere (Polanyi, 2009). En tredje inspirasjon var en vestafrikansk tradisjon der menneskehud blir dekorert med farge fra hennaplanten (Sienna, 2016). Hennamaling på hud har begrenset varighet. Ideen ble forkastet grunnet allergifare. En fjerde kilde var tatoveringskunsten. Historisk sett ble slike varige brennmerker påført menneske huden til religiøse markeringer som åndelig beskyttelse. Tatoveringer setter varige kunstneriske spor og er tydelige identitetsmarkører (Stewart, 2014).

Denne følgende skriveleken ble designet som et *stunt* (eng.); et vågestykke, knep eller kunststykke (Svendsen, 2018). Lenke: <https://youtu.be/6AFecIbbZgo>

Skrivelek på hud

Avslutningsstunt: skrive på ryggene med svarte sprittusjer (S ringte i går, måtte han vokse ryggen? Nei.). Menn i baris på tegnesalgolvet, henrykte unger på kne rundt dem mens de konkurrerte om å kapre skrivesteder på ryggene, først nølende bokstaver/blomster, så raskere, hardere rabling, til de måtte stoppes, villskrivning og fullskrevne rygger på 5 minutter! Tror barna fikk kick av å få lov, og av at flatene beveget seg og «snakket» mens skriveleken pågikk. Jeg lo så kamera rista, levende hud, levende displays = ekstra dimensjon, tatoos light. Renset ryggene brukbart med sprit etterpå. (Narrativ vignett fra forskerlogg 11.03.11; 3. verksted, 5. stasjon)

Videsequensen og forskerloggen forteller at barna flokket seg rundt ryggtaflene. Det oppsto en trippel konkurransepreget skrivelek i form av *kappskrivning*, et tidligere identifisert fenomen i et barns skrivelek (Bendiksen, 2017). Begrepet lek kan karakteriseres som konkurransepreget, risikabel og selvforglemmende (Gadamer, 1960/2010; Geertz, 1973, 2005).

Denne skriveleken startet som en konkurranse med barnas selvvalgte plassering sittende på kne rundt de to levende taflene. Så fant hvert barn det mest nærliggende sted for skrivelek på flaten, og fokuserte på de pratsomme flatene som rørte seg når tusjen laget svarte spor. Men fordi flere skrev på samme display samtidig, oppsto tydelig en innbyrdes konkurranse mellom barna, om å kapre ledig plass på stadig mer tettskrevne flater. Et forslag til mulig strategi i barnas fortsettelse av skrivelek på samme selvvalgte sted, var at de «sikret seg» plass ved å øke skrivetempoet, trengte inn på hverandres «grenseløse» flater, overlappet hverandres skrivelek, og speidet etter ledige skrivesteder på det andre displayet. Materialet viser ikke om noen av barna ga opp skriveleken underveis i stuntet. Det kunne sagt noe om at konkurransen ble for tøff for noen. Stuntet var ikke preget av ro og konsentrasjon, slik mange andre verkstedstasjoner var. Det kunne heller ikke forventes etter bortimot tre timers skrivelek. Likevel bidro stuntet til å gi den tidlige litterasitetens skrivelek bredde og dybde (Huizinga, 1950). Gjennom stuntet ble verkstedmiljøets atmosfære fylt av latter og morsomme kommentarer, og den humoristiske tvisten smittet over og kilte seg inn i den stadig mer ekspressive skrivekonkurransen. Klippet sier ingen ting om de risikovurderinger som ble tatt på forhånd, men skriveleken regnes som innenfor etiske grenser.

Oppsummerende diskusjon om de tre produktene

Jeg har søkt etter svar på forskningsspørsmålet; å studere karakteristika ved design og iscenesettelse av verkstedmiljøer for barnehagebarns skrivelek fra artografiske perspektiver, gjennom å utvikle tre produkter, som separat og samlet kan lede til flere forståelser av feltet tidlig litterasitet.

Det første produktet er en modell (figur 1) som sammenfatter og visualiserer prosjektets designprosess. Den viser at mange velkjente og mer uvanlige displays og håndredskaper som fins blant kunstmediene, kan anvendes som semiotiske ressurser i litterasitetens tidlige år. Modellen kan dermed være relevant for praksisfeltets barnehager, som kan få inspirasjon til å praktisere og videreutvikle den med tanke på utforskende skrivelek med forslag til mange kunstdidaktiske vrier.

Modellen viser til designvalg som ble tatt i akkurat dette forskningsprosjektet. Det er fullt mulig å se for seg skrivelek der andre displays og håndredskaper er i sving. En ny, ytre sirkel kunne utvidet modellen (figur 1) slik at den også inkluderte en stikkordsmessig presentasjon av hvert skriveverkstedets produkter/funn. Men en sirkels lukkethet inviterer ikke til å se synergier mellom verkstedene. En spiralform kunne visualisert prosesskarakteren på en mer dynamisk måte, og gitt åpnere tolkningsrom (Alvesson & Sköldborg, 2005). En videreutvikling av modellen kunne markert tydeligere de verkstedstasjoner der formidling av kunst- og kulturhistoriske teknikker inspirerte til eller ble utforsket i barnas skrivelek, og slik peke på noen estetiske muligheter som kan finnes i de tidlige årenes litterasitet.

Det andre produktet tar utgangspunkt i et skriftkulturelt kunstverk fra fjern fortid. Verkets affordanser var av en slik karakter at det satte skriftkultur inn i en musikk-, språk- og kunsthistorisk kontekst. Det ga en utvidet åpning for å se skriftkultur som en del av en større helhet og ble et bilde på samfunnets mangfoldighet, slik rammeplanen sier at barna skal kunne oppleve i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Verkets egenart ledet til en flersanselig persepsjon: det kunne ses og det kunne lyttes til når det ble tolket av kunstformidleren. Det hadde affordanser som både var synlige og usynlige i formidlingssituasjonen. Kunstverket hadde karakter av å være et spill som tilskuerne tok del i, et spill forvandlet til en erfaring med kraft til å endre de lekende (Gadamer, 1960/2010). De som betraktet verket kunne erfare lekens snunad da verket frigjorde seg og ble det Gadamer beskriver som en sann formasjon (Gadamer, 1960/2010). Men hvilke forutsetninger hadde tre-, fire- og femåringer for å forstå dette kunstverkets eksklusivitet og spillkarakter? Ville formidling av et samtidsverk gjort samme nytten? På linje med andre erfaringer kan heller ikke styrken i denne spesifikke kunsterfaringen måles. Men det andre produktet viser at kunstformidling kan ha potensial som en tverrfaglig inngang til litterasitet i de tidlige årene.

Det tredje produktet består av flere eksempler som viser skrivelekens rhizomatiske dynamikk. Den estetiske og multimodale utforskningen som unge tegnmakere foretar i skriveleken, kan sies å være del av den tidlige litterasitetens tause kunnskap (Polanyi, 2009). Et bredt medieutvalg åpner for å anerkjenne en multisanselig utforskning av kunstmedier som en vesentlig faktor i små barns semiotiske arbeid. De mange mediernes synlige og ubelyste affordanser utleder en utforskning som inneholder både enkle og vanskelige teknikker, displays og redskaper. Det betyr at barn kan avdekke skrivelekens estetiske sjatteringer. Eksempelvis var det et vell av nyanser mellom den røffe skriveleken på mannerygger og den klikkelyd-akkompagnerte skriveleken på leirtavlen i dette prosjektet.

Andre og tredje produkt framstiller deler av datamaterialet gjennom kursiverte, ekspressive tekster (Gergen & Gergen, 2018). Det fins en narrativ frihet i den performative og artografiske metodologien. Brukt med omhu kan denne friheten utforskes gjennom tekster som kan gi leseren en illudert opplevelse av verkstedrom, skrivelek og litterasitetshendelser slik de foregikk da materialet ble hentet inn. Den tekstlige friheten kan være forfatterens skrivelek.

Samlet gir de tre produktene nærbilder fra prosjektet «Are You Experienced?», der forskeren sto for design, iscenesettelse og datainnhenting i de litterasitetsmiljøer der skriveleken foregikk. Mange roller og fysisk nærhet til det studerte skapte få og små mellomrom mellom det som ble undersøkt og undersøkeren. Større distanse kunne gitt et mer kritisk blikk, noe som kunne vært oppnådd ved å la en ekstern person foreta filmingen slik at barnas skrivehandlinger kunne observeres fra sidelinjen. Artografisk metodologi med performativt preg bød på en mengde valgmuligheter til behandling av datamaterialet, positivt flere enn det en annen og mindre kompleks metodologi kunne tilbydd.

Konklusjon

Artikkelen har søkt å besvare forskningsspørsmålet *Hva karakteriserer design og iscenesettelse av verkstedmiljøer for unge tegnmakere skrivelek i lys av artografisk metodologi?* Rammeplanen sier at dagene i barnehagen skal fylles av lek, skaperglede, undring og utforskning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Artikkelen viser at noen stier inn mot dette målet kan gå via design og iscenesettelse av mulighetsrike verkstedmiljøer der barna bringer sine former for skrift ut i livet. Skriveleken gir lyd. Den kan bevege seg bortover og inn, snurre rundt, stikke av, gjøre seg usynlig og plutselig dukke opp, før den blir løftet og lekt med av et vindkast. Den reiser dit den vil hvis den ikke stoppes. Se opp!

Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2005). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Amundsen, L. (2018). Bustrofedon. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/bustrofedon>
- Aven, T. (1991). *Pålitelighets- og risikoanalyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the Ecology of Written Language*. Malden: Blackwell.
- 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.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 112-128). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bendiksen, S. Å. (2017). Tegnmakerens skrivelek. En A/r/tografisk studie av en fireårings tegnmaking i mulighetsrike verksteder. *InFormation - Nordic Journal of Art and Research*, 6(1). Hentet fra <http://dx.doi.org/10.7577/if.v6i1.1939>
- Bendiksen, S. Å. (2018). Skrivelek - en studie av tidlig litterasitet gjennom utstillingen "Are You Experienced?". *Form Akademisk. Forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 11(5). Hentet fra <https://doi.org/10.7577/formakademisk.1753>
- Bendiksen, S. Å., & Voll, A. L. (2008). Glass-skatter [Rapport]. Høgskolen i Nord-Trøndelag, Upublisert manuskript. Levanger.
- Bendiksen, S. Å., Østern, A.-L., & Belliveau, G. (2019). Literacy events in writing play workshops with children aged three to five. *International Journal of Education and the Arts*, 20(3). Hentet fra <https://doi.org/10.18113/P8ijea20n3>
- Björklund, C. (2010). Att fånga komplexiteten i små barns lärande: En metodologisk reflektion. *Nordisk barnehageforskning*, 3(1), 111-120. Hentet fra <https://doi.org/10.7577/nbf.254>
- Bjørkvold, J.-R. (2014). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig Forlag.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Carlsen, K. (2016). *Forming i barnehagen i lys av Reggio Emilias atelierkultur* (Doktorgradsavhandling). Åbo Akademi University, Åbo.
- Ceppi, G., & Zini, M. (Red.) (2008). *Children, spaces, relations. Metaproject for an environment for young children*. Reggio Emilia: Reggio Children s.r.l.
- Christensen, D. H. (2014). Khoisanspråk. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/khoisanspr%C3%A5k>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2013). *A Thousand Plateaus*. London: Bloomsbury Academic.
- Dotov, D. G., Nie, L., & Wit, d. (2012). Understanding affordances: History and contemporary development of Gibson's central concept, 3(2012), 28-39. Hentet fra <http://avant.edu.pl/en/>
- Fristorp, A. E., & Lindstrand, F. (2012). *Design för lärande i förskolan*. Stockholm: Norstedts.
- Fønnebo, B. (2014). *Kunstneriske bevegelser i barnehagen - de yngstes formgivning, bildeskaping og verksteder*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax. (Opprinnelig utgitt 1960).
- Garvis, S., Ødegaard, E. E., & Lemon, N. (2015). *Beyond Observations*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (2005). Deep play: Notes on the Balinese cockfight. *Daedalus*, 134(4), 56-86. Hentet fra <http://www.rochester.edu/college/psc/clarke/214/Geertz72.pdf>
- Gergen, K., & Gergen, M. (2018). The performative movement in social science. I P. Leavy (Red.), *Handbook of Arts-Based Research* (s. 54-67). New York: Guilford Press.
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. London: Lawrence Erlbaum Associates. (Opprinnelig utgitt 1979).
- Hohmann, M., Weikart, D. P., & Epstein, A. S. (Red.) (2008). *Educating Young Children* (3. utg.). Ypsilanti: High/Scope Press.
- 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.
- Irwin, R. L. (2013). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 54(3), 198-215. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G., & Bickel, B. (2006). The Rhizomatic Relations of A/r/tography. *Studies in art education Arts-Based Research in Art Education*, 48(1), 70-88. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650500>
- Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G., & Bickel, B. (2008). The Rhizomatic Relations of A/r/tography. I S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo, & P. Gouzouasis (Red.), *Being with A/r/tography* (s. 205-218). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kjosavik, S. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndverk til kunst og håndverk*. Vollen: Tell forlag.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kronenburg, R. (2007). *Flexible: architecture that responds to change*. London: Laurence King Publ.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/temahefte-om_sprakmiljo_og_sprakstimulering_i_barnehagen_bokmal_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen - innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-rammeplan-for-fremtidens-barnehager/id2550263/>
- Ledang, O. K. (2018). Neumer. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/neumer>
- Magnusson, L. (2017). *Treåringar, kameror och förskola - en serie diffraktiva rörelser*. Göteborgs universitet, Göteborg.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- Merleau-Ponty, M. (2000). *Øyet og ånden*. Oslo: Pax Forlag.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (Red.) (2014). *Mesterlære* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Polanyi, M. (2009). *The Tacit Dimension*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ramfjord, L. (2005). *Gi lyd!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringsted, S., & Froda, J. (2001). *Plant et værksted - Grundbog om æstetisk-skapende virksomhed*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Samuelsen, A. M. (2003). *Formidling av kunst til barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- 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. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/13502930701321733>
- Selander, S., & Kress, G. (2010). *Design för lärande - ett multimodalt perspektiv*. Finland: Norstedts.
- Sienna, N. (2016). The history of henna in West Africa, 15. Hentet fra <http://ayibamagazine.com/history-henna-west-africa/>
- Springgay, S., Irwin, R. L., Leggo, C., & Gouzouasis, P. (Red.) (2008). *Being with A/r/tography*. Rotterdam: SensePublishers.
- Stephenson, A. (2003). Physical Risk-taking: Dangerous or endangered? *Early Years*, 23(No. 1), 35-43. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/0957514032000045573>
- Stewart, G. B. (2014). *A cultural history of tattoos*. San Diego: ReferencePoint Press.
- Svendsen, T. O. (2018). Stunt. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/stunt>
- Sæther, M., & Angelo, E. (2012). *Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thorbergsen, E. (2007). *Barnehagens rom*. Oslo: Pedagogisk forum.
- 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.
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience*. Ontario: State University of New York Press.
- Wallin, K., Mæchel, I., & Barsotti, A. (1981). *Ett barn har hundra språk: om skapande pedagogik på de kommunala daghemmen i Reggio Emilia, Italien*. Stockholm: Utbildningsradion.