

MASTEROPPGAVE

M1GLU18H

Mai 2023

Fra maur til kjemper: en teoretisk studie av barns muligheter for utøvelse av aktørskap i begynneropplæringen gjennom tekstskaping i lek og drama.

Akademisk masteroppgave

30 sp oppgave

Antall ord: 21997

Anette Ø. Petersen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å kunne bidra til økt bevissthet og kunnskap om hva barns aktørskap kan innebære og hvordan man kan fremme økt aktørskap i skolens begynneropplæring gjennom meningsfull tekstskaping i lek og drama. Oppgaven har følgende problemstilling: *Hvordan kan iscenesettelse av meningsfull tekstskaping gjennom lek og drama fremme aktørskap i begynneropplæringen?* Forskningsspørsmål dreide seg om hvordan ulike former for aktørskap kommer til uttrykk, samt hvilke faktorer i klasserommet som kan påvirke opplevelse av aktørskap i tekstskaping i lek og drama. Faktorer som utforskes inkluderer *innramming, lærerdeltakelse og fiksjonsramme*.

Bakgrunnen for oppgaven har utgangspunkt i tre temaer; 1) en lesediskurs der lesing har forrang over tekstskaping i skolen; 2) manglende aktørskap i begynneropplæringen som følge av en overgang fra aktivitet i barnehagen til passivitet i skolen; og 3) skolens juridiske og moralske forpliktelse til å fremme aktørskap i kraft av skolens styringsdokumenter.

Oppgaven er teoretisk forankret i et overordnet perspektiv på barn som kompetente subjekter, og et multimodalt sosiosemiotisk perspektiv på literacy der barns tekstskaping forstås som multimodal meningssskaping i kontekst. I oppgaven foreslår jeg en ny teoretisk modell for konseptualisering av begrepet aktørskap, bestående av fire deler; *kompetanse, autonomi, tilhørighet og mening*. Modellen ble kalt AktørskapsPuslespillet (AP-modellen). *Metoden* for oppgaven er teoretisk, og datamaterialet består av 8 utvalgte studier om tekstskaping i lek og drama. Jeg benyttet tematisk reanalyse med bruk av AktørskapsPuslespillet som analysekategorier.

Funn i analysen viste at alle fire aspekter ved aktørskap kom til uttrykk gjennom tekstskaping i lek og drama, og viser slik potensialet til lek og drama for å iscenesette meningsfull tekstskaping for å fremme elevenes aktørskap. Faktorene innramming, lærerdeltakelse og fiksjonsramme så ut til å kunne påvirke alle aspektene ved aktørskap, men på ulike måter. Størst ulikheter var det mellom aspektene *kompetanse* og *tilhørighet* i lek og drama. Funnene får implikasjoner for praksis gjennom å synliggjøre betydningen av læreres valg og planlegging med hensyn til innramming, deltakelse og fiksjonsrammer i lek og drama. Funnene tyder også på at AktørskapsPuslespillet kan benyttes av lærere som et analytisk verktøy til identifisering av elevers aktørskap, eller til evaluering av egen undervisning.

Nøkkelord: Teoretisk masteroppgave, Begynneropplæring, Barns aktørskap, Meningsfull tekstskaping, Lek, Drama, Tematisk reanalyse

From ants to giants: a theoretical study of the possibilities for children's agency in early school years through text production in play and drama.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to contribute to increased awareness and knowledge about what children's agency may imply, and how teachers may promote increased sense of agency in the early school years. The following research questions were asked: *How can facilitation of meaningful text production through play and drama promote agency in the early school years?* Additional research questions were concerned with how different aspects of agency may be expressed, as well as what factors in the classroom may affect the experience of agency while engaging in text production within play and drama. Factors that are being examined include *framing, teacher participation* and *fictional frame*.

The background for the thesis is based on three issues: 1) a reading discourse where reading is privileged over text creation; 2) a lack of agency in the early years of school as a result of children experiencing a shift from activity to passivity with the transition from kindergarden to school; and 3) the school's legal and ethical obligation to promote agency by the virtue of the curriculum and the Education Act.

The thesis is theoretically embedded in a perspective of children as competent subjects, as well as a multimodal socialsemiotic perspective on literacy where children's texts are understood as multimodal meaning-making in context. I propose a new theoretical model for conceptualizing agency, consisting of four aspects: *competence, autonomy, connectedness* and *meaning*. The model is named the Agency Puzzle (the AP-model). The method of the thesis is theoretical, and the data consists of eight selected studies on text production within play and drama. I used thematic reanalysis with the application of the Agency Puzzle (the AP-model) as categories for analysis.

Findings suggest that all four aspects of agency were expressed through text production in play and drama, and thus highlights the promise of play and drama as contexts for facilitating meaningful text production to promote pupils' agency. Factors such as framing, teacher participation and fictional frame appeared to influence all the aspects of agency, but in different ways. Most prominent were the differences between competence and connectedness within play and drama. The findings suggest implications for praxis by drawing attention to the significance of teachers' choices and planning with regards to framing, participation and fictional frames in play and drama. Findings also suggest that the Agency Puzzle may serve as

an analytical tool for teachers' identification of pupils' agency in the classroom, as well as for evaluating their own instructional practices.

Keywords: Theoretical master's thesis, Early childhood education, Children's agency, Meaningful text production, Play, Drama, Thematic reanalysis

Forord

Etter fem år i lærerutdanningen ved OsloMet står jeg igjen med en følelse av stolhet og takknemlighet over det jeg har oppnådd. De siste fem årene har vært både lærerike og krevende, og jeg opplever at utdanningen ikke bare har formet meg som yrkesperson, men også som menneske. Da jeg første gang begynte på studiet etter å ha valgt lærerutdanningen, var jeg en litt redd og usikker student som ikke visste om jeg ville klare å leve opp til lærerrollen. Etter mange slitsomme og morsomme arbeidskrav, og intense og inspirerende praksisperioder, velger jeg på nytt læreryrket når jeg nå skal ut i jobb med min aller første klasse.

Jeg vil takke alle faglærerne og praksislærerne som gjennom utdanningen har gitt meg inspirasjon og motivasjon til å fortsette å velge læreryrket som min drøm. Og jeg vil ikke minst takke alle mine medstudenter som har jobbet sammen med meg disse fem årene, og som jeg har blitt glad i.

Jeg vil til slutt også takke hovedveilederen min, Knut Ove Æsøy, og biveilederen min, Toril Hægeland for all støtte, hjelp og ikke minst oppmuntring jeg har fått gjennom prosessen med det krevende og spennende masterarbeidet. Takk for interessante faglige diskusjoner i møtene våre, og for viktige og noen ganger vanskelige spørsmål som har utfordret mine kunnskaper og perspektiver og drevet oppgaven videre. Takk for den tilliten og respekten dere har vist meg og mine valg, og for at dere har gitt meg rom til å skrive om noe jeg virkelig brenner for. Det har styrket min faglige selvtillit og mestringstro som spirende forsker og yrkesutøver.

Drøbak, 15. mai 2023

Anette Petersen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Abstract	2
Forord	4
Innholdsfortegnelse	5
1 Innledning	9
1.1 Perspektiv og formål.....	9
1.2 Problemstilling.....	9
1.3 Oppgavens struktur.....	10
2 Bakgrunn.....	11
2.1 Lesediskursen	11
2.1.1 Status for tekstskaping i norsk begynneropplæring	12
2.2 Fra aktivitet til passivitet i overgangen fra barnehage til skole.....	13
2.2.1 Læring som passiv reproduksjon.....	13
2.2.2 En krevende overgang fra barnehage til skole	13
2.2.3 Behov for kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole	14
2.3 Styringsdokumentene og aktørskap.....	15
2.3.1 Retten til medvirkning og et trygt og godt læringsmiljø.....	15
2.3.2 Skolens verdigrunnlag og tverrfaglige temaer	15
3 Teorikapittel.....	16
3.1 Del 1: Aktørskap.....	16
3.1.1 En ny modell for aktørskap	18
3.1.2 AktørskapsPuslespillet	18
3.1.2.1 Kompetanse	19
3.1.2.2 Autonomi	19
3.1.2.3 Tilhørighet	20
3.1.2.4 Mening.....	21
3.1.2.5 Sammenheng mellom delene i modellen.....	22
3.2 Del 2: Literacy og tekstskaping	23
3.2.1 Multimodalt sosialesemiotisk literacyperspektiv.....	23
3.2.1.1 Literacy	23
3.2.1.2 Tekst og tekstskaping	24
3.2.2 Barns tidlige tekstskaping	25
3.2.2.1 Eksperimenterende og oppdagende tekstskaping.....	25
3.2.2.2 Stadier i skriveutvikling.....	26

3.2.2.3	Tekstskaping som inngang til lesing	27
3.2.3	Meningsfull tekstskaping i skolen.....	27
3.2.3.1	Skrivediskurser	28
3.2.3.2	Adressivitet og intensjonalitet	28
3.2.3.3	Teksthandlinger og teksters ulike formål – «Skrivehjulet»	29
3.2.3.4	Hva er meningsfull tekstskaping?.....	30
3.2.4	Tekstskaping og aktørskap	32
3.2.4.1	Lesing og maktrelasjoner i skolen	32
3.2.4.2	Aktørskap gjennom jeg-forankring	33
3.3	Del 3: Lek og drama	34
3.3.1	Lek.....	35
3.3.1.1	Lek som fenomen	35
3.3.1.2	Ulike typer lek – lek på et speker	35
3.3.1.3	Lek og aktørskap	37
3.3.1.4	Lek og tekstskaping	38
3.3.1.5	Hvordan iscenesette meningsfull tekstskaping i lek?	39
3.3.2	Drama	40
3.3.2.1	Prosessdrama	40
3.3.2.2	Drama og aktørskap.....	41
3.3.2.3	Drama og tekstskaping	42
3.3.2.4	Hvordan iscenesette meningsfull tekstskaping i drama?	43
4	Metodekapittel	44
4.1	Teoretisk	44
4.2	Hermeneutisk.....	45
4.2.1	Avgrensninger for studien	45
4.2.1.1	Fra tekstskaping som middel til tekstskaping som mål	46
4.2.2	Datainnsamling og litteratursøk	46
4.2.3	Hvorfor teoretisk litteraturstudie?	47
4.3	Analysemetode	47
4.3.1	Reanalyse	47
4.3.2	Tematisk analyse	48
1.	Koding	49
4.3.2.1	Framgangsmåte for kodingen	50
4.3.3	Etiske betraktninger.....	51
4.3.3.1	Pålitelighet	51

4.3.3.2	Gyldighet	51
4.3.3.3	Åpenhet.....	52
4.3.4	Valg av studier til analyse	52
4.3.4.1	Studier om lek:.....	53
4.3.4.2	Studier om drama:	53
4.3.5	Datagrunnlag for analysen	53
5	Funn	54
5.1.1	Kompetanse	56
5.1.1.1	Kompetanse i lek	56
5.1.1.2	Kompetanse i drama	57
5.1.2	Autonomi.....	58
5.1.2.1	Autonomi i lek	58
5.1.2.2	Autonomi i drama.....	58
5.1.3	Tilhørighet.....	60
5.1.3.1	Tilhørighet i lek	60
5.1.3.2	Tilhørighet i drama	61
5.1.4	Mening	61
5.1.4.1	Mening i lek.....	61
5.1.4.2	Mening i drama.....	62
6	Diskusjon	64
6.1	Drøfting av funn	64
6.1.1	Autonomi og mening.....	64
6.1.2	Kompetanse	65
6.1.2.1	Innramming og kompetanse	65
6.1.2.2	Lærerens deltakelse og kompetanse	66
6.1.2.3	Fiksjonsrammen og kompetanse	66
6.1.3	Tilhørighet.....	67
6.1.3.1	Innramming og tilhørighet.....	67
6.1.3.2	Lærerens deltakelse og tilhørighet.....	68
6.1.3.3	Fiksjonsramme og tilhørighet.....	68
7	Konklusjon.....	69
7.1	<i>Hvordan kommer ulike aspekter ved aktørskap til uttrykk gjennom tekstskaping i lek og drama?</i>	69
7.2	<i>Hvilke faktorer kan påvirke muligheten for opplevelse av aktørskap i tekstskapingen, og hvordan påvirker disse de ulike aspektene ved aktørskap?</i>	70
Innramming.....		70

Lærerens deltakelse.....	70
Fiksjonsrammen.....	70
7.3 Implikasjoner for praksis.....	71
7.3.1 AktørskapsPuslespillet – muligheter for praksis.....	71
7.4 Implikasjoner for videre forskning.....	72
8 Litteratur.....	74
9 Liste med figurer.....	82
10 Liste med tabeller.....	82
11 Vedlegg.....	83
11.1 Litteraturgjennomgang av studiene.....	83
11.2 Utdrag brukt til analysen.....	85

1 Innledning

I denne masteroppgaven tematiserer jeg to separate behov som eksisterer i skolens begynneropplæring; et behov for mer tekstskaping, og et behov for mer aktørskap. Min overordnede påstand er at tilfredsstillelsen av det første behovet også kan tilfredsstille det andre behovet. I denne studien utforsker jeg hvordan dette konkret kan gjennomføres i klasserommet, gjennom arbeid med estetisk-performative aktiviteter som iscenesettelse av meningsfull tekstskaping i begynneropplæringen.

1.1 Perspektiv og formål

Oppgavens overordnede perspektiv er etisk og retter seg mot å fremme elevers trivsel og skolelivskvalitet. Oppgaven er ikke være rettet mot temaer tilknyttet øking av elevenes faglige læring, men heller temaer tilknyttet øking av elevenes trivsel på skolen. Hovedmålet i denne masteroppgaven er altså ikke at elevene skal *lære* mest mulig, men først og fremst *ha det best mulig*.

Formålet med studien er å kunne bidra til økt bevissthet og kunnskap om hva barns aktørskap kan innebære og hvordan man kan fremme økt aktørskap i skolens begynneropplæring gjennom meningsfull tekstskaping i lek og drama. Jeg ønsker å kunne gi et teoretisk bidrag inn i feltet av kunnskap og forskning om begynneropplæring, og delta i en faglig debatt rundt praksiser i begynneropplæringen. Med denne oppgaven foreslår jeg derfor en ny teoretisk modell for hvordan begrepet aktørskap kan forstås og konseptualiseres, og tilbyr samtidig et nytt verktøy som kan benyttes av praktikere til identifisering av ulike uttrykk for aktørskap i begynneropplæringen, i ulike undervisningskontekster og arenaer. Gjennom mitt teoretiske bidrag ønsker jeg å tilby ny innsikt og nye perspektiver som kan bidra til å påvirke skolens praksis i retning av mer aktørskap i begynneropplæringen.

1.2 Problemstilling

Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål lyder som følgende:

Hvordan kan iscenesettelse av meningsfull tekstskaping gjennom lek og drama fremme aktørskap i begynneropplæringen?

1. Hvordan kommer ulike aspekter ved aktørskap til uttrykk gjennom tekstskaping i lek og drama?

2. Hvilke faktorer kan påvirke muligheten for opplevelse av aktørskap i tekstsapingen, og hvordan påvirker disse de ulike aspektene ved aktørskap?

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er strukturert som en tradisjonell masteroppgave:

1. *bakgrunn* der jeg gjør rede for tidligere forskning innen de aktuelle temaene samt hvorfor studien er relevant for begynneropplæringen i norsk skole;
2. *teorikapittel* der jeg redegjør for teori om aktørskap, literacy og tekstsaping, og lek og drama som tilnærminger til tekstsaping;
3. *metodekapittel* der jeg redegjør for min metodiske tilnærming og gangen i forskningen, samt forskningsetiske betraktninger;
4. *analysekapittel* der jeg redegjør for valg av studier til analysen, samt funn i analysen;
5. *diskusjon* der jeg drøfter funnene i analysen opp mot problemstillingen;
6. *konklusjon* der jeg til slutt peker på mulige implikasjoner for lærere, praksis i skolen samt videre forskning.

Fordi oppgaven er teoretisk har jeg vektet teoridelen tyngre enn i empiriske masteroppgaver, derfor utgjør teoridelen ca. halve oppgaven.

2 Bakgrunn

Bakgrunnen for denne masteroppgaven har utgangspunkt i tre separate temaer som problematiseres; 1) en lesediskurs der lesing har forrang over tekstskaiping i skolen; 2) manglende aktørskap i begynneropplæringen som følge av en overgang fra aktivitet i barnehagen til passivitet i skolen; og 3) skolens juridiske og moralske forpliktelse til å fremme aktørskap i kraft av skolens styringsdokumenter.

2.1 Lesediskursen

Det er en rådende oppfatning at lesing har forrang i norsk skole (Blikstad-Balas, 2016, s. 25; Hagtvet, 2009, s. 192). Ser man til skolehistorien, kan man spore lesingens dominans helt tilbake til opprettelsen av de første norske skolene i regi av kirken, hvor målet var å gi elevene kristelig dannelse og forberedelse til konfirmasjonen (Kvam, 2016). I et historisk perspektiv kan lesing dermed assosieres med danning av lydige og underdanige elever som kan reproducere ønsket kunnskap, verdier og væremåter. I dag lærer norske elever selvsagt både å lese og skrive, og begge anses som *grunnleggende ferdigheter* i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017d). Det er likevel interessant at lesing oppføres som den *første* av fem grunnleggende ferdigheter, med skrivning som nummer to. Dette er riktignok ikke en nummerert liste der ferdighetene rangeres etter verdi, men kanskje uttrykker likevel rekkefølgen noen underbevisste og uuttalte holdninger rundt lesingens forrang.

Når det gjelder kartlegging, tester både PISA-undersøkelsen (Programme for International Student Assessment)(Utdanningsdirektoratet, 2020) og nasjonale prøver (Utdanningsdirektoratet, 2022) elevers leseferdigheter (blant flere ferdigheter), men ikke skriveferdigheter. Norge deltar i tillegg i den internasjonale leseprøven PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) som *utelukkende* tester leseferdigheter. Mangelen på et analogt testsystem for skrivekompetanse kan også bidra til større vektlegging av testing av leseferdigheter (Håland et al., 2019, s. 64). Det kan argumenteres at utforming av standardiserte skriveprøver er mer komplekst enn utforming av leseprøver (Berge, 2009, s. 22), og at manglende standardiserte prøver derfor slett ikke handler om favorisering av lesing over skrivning. Det er derfor påfallende at det på Utdanningsdirektoratets nettsider om grunnleggende ferdigheter tilbys «støtte til å jobbe med leseferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2019) men ikke til å jobbe med skriveferdigheter. Alt dette bidrar til en lesediskurs som verdsetter lesing høyere enn skrivning.

Dette er ikke kun et fenomen i norsk kontekst, men kan kanskje forstås som et større paradigme innen det internasjonale utdanningsfeltet (i det minste innen skandinavisk, britisk og amerikansk utdanning), som ikke bare prioriterer lesing før tekstskaping (Bingham et al., 2018; Chomsky, 1971; Elbow, 1993), men også fremmer en ferdighetsdiskurs som objektiviserer tekstskaping og fremmedgjør elever fra egen tekstskaping (Lambirth, 2016, s. 230 i Dobson & Stephenson, 2019, s. 69).

2.1.1 Status for tekstskaping i norsk begynneropplæring

Lesediskursen kommer ikke kun til uttrykk i læreplanen og utdanningspolitikken, men også gjennom læreres praksis i skolen. Både omfanget av, samt kvaliteten på tekstskapingen i norske førsteklasserom ble undersøkt gjennom en surveyundersøkelse (Håland et al., 2019) med svar fra 299 lærere fordelt på 150 skoler og 52 norske kommuner. Studien avdekket at det ble brukt minimalt med tid på skriving og tekstskaping i første klasse, med kun 14% av lærerne som rapporterte at elever skrev minst 1 time per uke (Håland et al., 2019, s. 69). Studien viste også at bokstavinnlæring og avskrift ble prioritert over mer autentiske og meningsfulle skriveaktiviteter, og at elevene ble gitt få muligheter til å produsere egne tekster med kommunikative formål (ibid.). Forfatterne peker på at en mulig årsak til at enkelte lærere ikke implementerer mer tekstskaping i første klasse, kan være at de mangler kunnskap om ulike metoder som egner seg til meningsfullt tekstarbeid for de yngste elevene (Håland et al., 2019, s. 71).

En ny rapport fra 2022 om innhold, arbeidsformer og overgangspraksiser i begynneropplæringen, viser noe mer positive statistikker vedrørende omfang på skriving i første klasse; over to tredeler av lærerne i studien sier at de gjør skriveaktiviteter daglig eller flere ganger i uka gjennom å skrive seg til lesing og skriftlig tekstskaping (Bjørnstad et al., 2022, s. 123). Samtidig viser rapporten at det i 2021 var sterkere fokus på bokstavinnlæring enn i 2001, og mindre vekt på dagligdagse hendelser i skriftspråkstimuleringen enn i R97 s. 16. Praktisk-estetiske arbeidsformer framkommer mindre utbredt i første klasse, og under halvparten av lærerne rapporterer at de til daglig eller flere ganger i uka arbeider med skriftspråkstimulering gjennom lek og barns erfaringer fra dagliglivet (s. 123). Da er det grunn til å påpeke at det fortsatt kan være både rom og behov for utvikling av en

literacypedagogikk som legger større vekt på meningsfull tekstskaping for de yngste barna i skolen.

2.2 Fra aktivitet til passivitet i overgangen fra barnehage til skole

Ifølge FNs barnekonvensjon av 1989 har alle barn rett til å gi uttrykk for sine synspunkter og at disse synspunktene skal gis vekt i saker som gjelder barnet (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12). Samtidig vet man at barn og unge har liten innflytelse over eget liv sammenliknet med voksne (Danielsen, 2021, s. 118; Ulleberg, 2018, s. 31). Dette er synlig i skolens praksis gjennom de rammer, krav og rutiner som skolehverdagen er preget av, der læreren bestemmer majoriteten av både aktiviteter og innhold i klasserommet, ned til når elevene får snakke, bevege seg, spise, drikke og gå på do.

2.2.1 Læring som passiv reproduksjon

Elbow (1993) hevder at skolen er bygget på en forståelse av læring som passiv «input» (å ta kunnskap inn) framfor «output» (å produsere egne ideer) (s.12), samsvarende med et syn på undervisning som *overføring av informasjon* (Alexander, 2008, s. 79), og det Freire (1970) omtaler som *bank-undervisning*, der læreren betrakter elevene som tomme bankbokser som skal fylles med kunnskap til lagring (1970/2005, s. 72). Flere hevder at skolen lærer elevene å *reprodusere* kunnskap (Elbow, 1993, s. 17; Rasmussen, 2020, s. 183), i tråd med begrepet *det reproduserende barnet*, og synet på skolebarn som, ikke *skapere*, men *gjenskapere* av kunnskap (Becher & Brennhovd, 2010, s. 262).

Becher (2018) skriver om at det moderne, lærende mennesket er et *forstolet* menneske, der læring assosieres med sittende kroppsstilling (s. 57); skolen = stolen. Dette finner vi tegn til også i en ny rapport om kjennetegn på innhold, arbeidsformer og overgangspraksiser i første klasse (Bjørnstad et al., 2022), der kategorisering av ulike typer innredning og utforming av klasserommet først og fremst ser ut til å defineres av hvordan elevene *sitter* (dvs. en og en, i par, grupper, hestesko osv.) (s. 91).

2.2.2 En krevende overgang fra barnehage til skole

Med både strengere krav og rutiner, samt mer sittende aktivitet i skolen, kan overgangen fra barnehagen til skolen oppleves som krevende for mange barn. Det eksisterer et betydelig skille mellom praksisen i skolen og i barnehagen, der barnehagen assosieres med lek, mens

skolen assosieres med læring (Hogsnes, 2019, s. 77). Da seksårsreformen (R97) ble innført, var målet å kombinere det beste fra barnehage og skole, og i starten hadde man en hybrid pedagogikk preget av barns frie og naturlige lek, og både lærere og barnehagepedagoger i klasserommet (Bjørnstad et al., 2022, s. 19). Med kunnskapsløftet (LK06) skiftet fokuset fra en lekbasert pedagogikk, til en mer akademisert pedagogikk med høyt læringstrykk og testing (Bjørnstad et al., 2022, s. 20). Med LK20 er det igjen større fokus på lek i begynneropplæringen, og leken fremheves i generell del av læreplanen som nødvendig for trivsel og utvikling for de yngste barna (Bjørnstad et al., 2022, s. 20; Utdanningsdirektoratet, 2017f). Likevel er det variasjon mellom læreres bruk av lek i undervisningen, og muligheter for lek avhenger av både ressurser og læreres holdninger og kunnskaper om lek (Bjørnstad et al., 2022, s. 14, 110-112). Rapporten viser at lek på barns premisser hadde sterkere posisjon i 2001 enn i 2021, og klasserommet har endret seg mot et mer lærerstyrt klasserom (Bjørnstad et al., 2022, s. 16).

2.2.3 Behov for kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole

Barn har behov for opplevelse av kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole, og det innebærer at de må få anledning til å ta i bruk og overføre sine erfaringer, ferdigheter og kompetanse i overgangen (Hogsnes, 2019, s. 77-78). I delrapporten om status for førsteklasse per 2021 kommer det fram at det er lite rutiner for sammenheng og progresjon i læringsinnhold og arbeidsmåter mellom barnehage og skole (Bjørnstad et al., 2022, s. 74-76). Kanskje er dette en faktor som bidrar til *manglende* opplevelse av kontinuitet i erfaring, og manglende mulighet til å overføre sin kompetanse i overgangen. For noen barn oppleves overgangen til skolen som en redefinering av hva kompetanse innebærer, fordi den kompetansen de har fra barnehagen ikke blir anerkjent og dermed oppleves som mindre verdt eller gyldig på skolen (Lillejord & Børte, 2016; Lillejord et al., 2015, s. 51). Følgene blir at elevene opplever at de selv ikke er kompetente lenger: «Her [...] føler jeg meg som en liten maur, men i barnehagen følte jeg meg som en kjempe. Her er vi bittesmå» (Lillejord et al., 2015, s. 51). For at barn skal føle seg som kjemper i skolen, må de anerkjennes og respekteres som kompetente, hele subjekter med verdifulle kunnskaper og erfaringer, og få mulighet til å oppleve å være aktører i hverdagen med reell innflytelse.

2.3 Styringsdokumentene og aktørskap

Aktørskap berøres på ulike måter i den norske skolens styringsdokumenter, og det er dermed et politisk og juridisk grunnlag for å hevde at skolen skal fremme elevenes aktørskap. Selve termen *aktørskap* blir ikke brukt i styringsdokumentene, verken i opplæringsloven, læreplanen eller på utdanningsdirektoratets nettsider, men man kan se begrepet i sammenheng med termer som *medvirkning*, *inkludering*, *deltakelse*, *innflytelse* og *å la barns stemmer bli hørt*. Kanskje er medvirkning det begrepet som står nærmest aktørskap i skolesammenheng, og det som brukes mest.

2.3.1 Retten til medvirkning og et trygt og godt læringsmiljø

Medvirkning er en lovfestet rettighet i norsk skole (Opplæringslova, 1998a, § 1-1), og vektlegges også i læreplanens overordnede del, kapittel 3, *prinsipper for skolens praksis*: «Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag» (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Dette kan også knyttes til skolens ansvar for å «utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (ibid.) og retten til et godt psykososialt læringsmiljø (Opplæringslova, 1998b, § 9 A-2). Inkludering handler om å øke den enkelte elevs mulighet for deltakelse i skolens felles kultur og aktiviteter, og å motvirke og minimere segregering og ekskludering (Fasting & Breilid, 2018, s. 99; Haug, 2014, s. 7). Inkluderingsbegrepet inneholder fire deler; fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte, og samsvarer godt med den definisjonen av aktørskap som jeg redegjør for i teoridelen av denne oppgaven. Det er en avgjørende sammenheng mellom opplevelse av inkludering og opplevelse av å ha et trygt og godt læringsmiljø, noe som også blir tydelig i den gjeldende definisjonen av mobbing: Mobbing er «handlinger fra voksne og/eller barn og unge som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull deltaker i fellesskapet og muligheten til medvirkning» (Lund & Helgeland, 2020). Med dette til grunn kan man argumentere for at opplevelse av aktørskap i skolehverdagen også kan være betydningsfullt for opplevelsen av et godt psykososialt læringsmiljø.

2.3.2 Skolens verdigrunnlag og tverrfaglige temaer

I både skolens verdigrunnlag og under prinsipper for opplæringen finner vi tegn til aktørskap i termer som *demokrati*, *medvirkning*, *medborgerskap* og *livsmestring*. Opplæringsens verdigrunnlag vektlegger at

«Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem.» (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Denne ambisjonen kommer også til uttrykk gjennom innføringen av de tverrfaglige temaene *demokrati og medborgerskap* og *folkehelse og livsmestring* med fagfornyelsen. Jeg vil her kun gå inn på sammenhengen mellom folkehelse og livsmestring og aktørskap.

Livsmestring handler, ifølge læreplanen, om «å kunne forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Utdanningsdirektoratet, 2017c), og har tilknytning til *empowerment* som på norsk kan oversettes til *myndiggjøring*. I skolen handler empowerment om at læreren legger til rette for «aktiv deltakelse og elevmedvirkning for å styrke elevens stemme, helse, trivsel og læring og elevens innflytelse over eget liv» (Danielsen, 2021, s. 118). De tverrfaglige temaene i læreplanen gjør slik aktørskap til et tema, ikke bare i verdigrunnlaget i opplæringen, men også i selve undervisningen i skolen.

3 Teorikapittel

Teoridelen i denne oppgaven er delt i tre: første del handler om aktørskap, og jeg redegjør for en definisjon av begrepet samt presenterer en ny modell for konseptualisering av aktørskap. Andre del handler om literacy og tekstskaping, og jeg redegjør for et multimodalt sosialesemiotisk perspektiv på literacy, tekst og tekstskaping, teori om barns tidlige tekstskaping, prinsipper for teksters adressivitet og intensjonalitet og ulike diskurser for skriving, og til slutt også en ny konseptualisering av begrepet meningsfull tekstskaping. Tredje del handler om lek og drama som tilnærminger til tekstskaping i begynneropplæringen, og jeg redegjør for hva lek og drama er, koblinger til både aktørskap og tekstskaping, og til slutt presenterer tilnærminger til iscenesettelse av tekstskaping i lek og drama.

3.1 Del 1: Aktørskap

Sentralt for denne oppgaven står et syn på barn som kompetente, hele subjekter – *human beings*, ikke *human becomings* – som må behandles med respekt og verdighet her og nå (Bae, 2009), og som må få mulighet til å utøve reelt aktørskap i sin skolehverdag. I denne delen redegjør jeg for en definisjon av aktørskap som innebærer både kognitive og sosiokulturelle

perspektiver, samt foreslår en ny teoretisk modell for konseptualisering av aktørskap, som jeg har utviklet med utgangspunkt i begreper hentet fra selvbestemmelsesteori.

Aktørskap (på engelsk *agency*) kan defineres som en persons kapasitet til å intensjonelt og reflektert påvirke sin verden gjennom handling (Holland et al., 1998/2003, s. 42) (Bandura, 2001, s. 2) (Markus & Kitayama, 2003, s. 5). Denne definisjonen ligger nært Ryan og Deci (2017) beskrivelsen av selvbestemmelsesteori: “SDT is concerned with the nature, structure and functioning of a person in action, including the person’s inherent proactive capacities to selectively engage, interpret, and act on external environments” (s. 8).

Termen *kapasitet* refererer til at aktørskap ikke er en statisk egenskap ved en person, men snarere noe foranderlig og kontekstavhengig (Markus & Kitayama, 2003, s. 6; Mercer, 2012). Markus og Kitayama (2003) formulerer det slik: “Being a person and acting in the world [...] are culturally saturated processes that entail engagement with culture-specific sets of meaning and practices” (s. 6).

Bandura (2001) og Ryan og Deci (2017) peker også på hvordan individers aktørskap og sosiale strukturer er gjensidig avhengige av hverandre: “SDT places human beings, with their active, integrative tendencies, in dialectical reflection with ambient social contexts that can either support or thwart those tendencies.” (Ryan & Deci, 2017, s. 9). “Social structures are created by human activity, and sociostructural practices, in turn, impose constraints and provide enabling resources and opportunity structures for personal development and functioning” (Bandura, 2001, s. 15). Aktørskap forstås her som *muligheter for handling innenfor en bestemt sosial setting* (Fisher, 2010, s. 411).

Termer som ”being-in-action” (Markus & Kitayama, 2003, s. 4) og ”person in action” (Ryan & Deci, 2017, s. 8) forsterker også betydningen av handling som sentralt for aktørskap, og tydeliggjør samtidig en forskjell mellom aktørskap og begreper som *voice* og *choice*, som riktignok er nødvendige men ikke tilstrekkelige for opplevelse av aktørskap. Dette er relevant i en begynneropplæringskontekst der man ofte snakker om det å *lytte til barns stemmer* og barns rett til å bli *hørt*. Bergnehr (2019) påpeker at det ikke er nok å kun lytte til barns stemmer, vi må også studere hvordan barn får og tar innflytelse og makt, og hvordan dette muliggjøres eller begrenses i ulike kontekster (s. 54). Skillet mellom barneperspektiv og barns perspektiv er sentralt for dette: *Barns perspektiv* representerer barns egne erfaringer, oppfatninger og forståelse av sin livsverden, mens *barneperspektiv* er voksnes forståelser og tolkninger av barns perspektiv (Bergnehr, 2019, s. 53-54). Dette handler ikke om at voksne

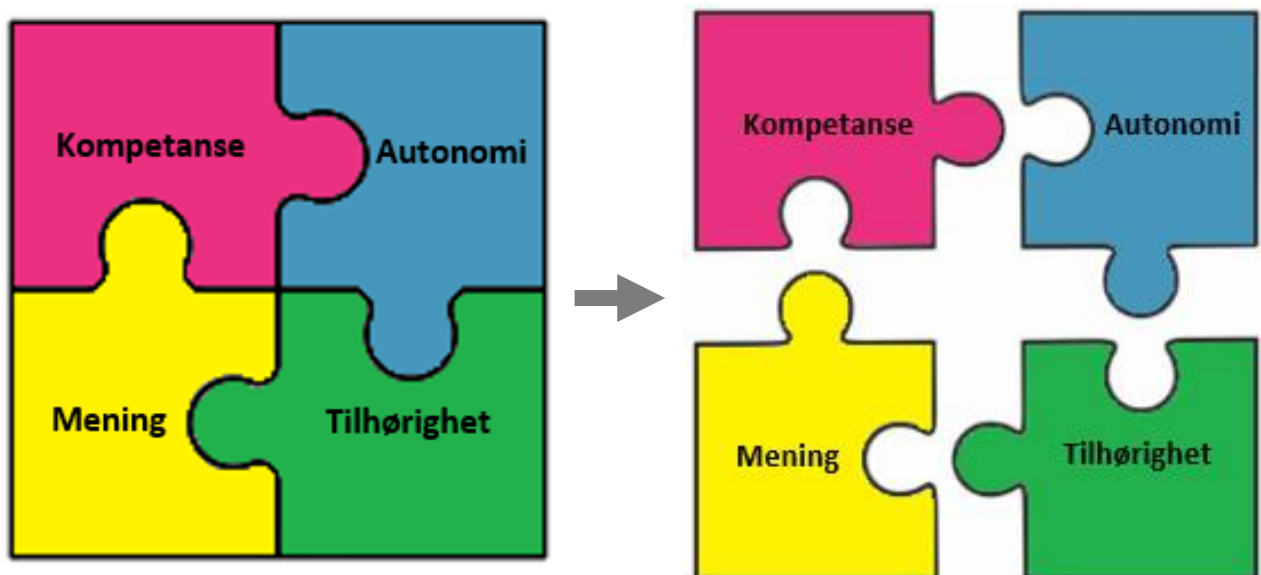
ikke er i stand til å forstå barn, men at barn også har rett til å uttrykke seg og formidle sine perspektiver om det som angår deres liv.

3.1.1 En ny modell for aktørskap

Definisjonene av aktørskap sier noe om hva aktørskap er, men ikke hvordan man kan identifisere og se aktørskap, helt konkret. Hvordan kan man så vite om idealet om aktørskap blir realisert i skolens praksis? Ganske tidlig i prosjektet ønsket jeg å utforske hvordan begrepet aktørskap kan forstås i sammenheng med en undervisningskontekst, og gjennom lesing av studiene ble jeg inspirert til å utvikle en ny konseptualisering. Jeg foreslår derfor en ny teoretisk konseptualisering av begrepet aktørskap, gjennom en modell som kan benyttes praktisk til å gjenkjenne og identifisere aktørskap i det daglige arbeidet i klasserommet. Konseptualiseringen er forankret i begreper hentet fra selvbestemmelsesteori, men med utvidelser.

3.1.2 AktørskapsPuslespillet

AktørskapsPuslespillet (AP-modellen) er en modell bestående av fire deler som til sammen utgjør en helhetlig forståelse av aktørskap; *Kompetanse*, *autonomi*, *tilhørighet* og *mening*. Jeg vil i det følgende redegjøre for de fire aspektene og hvordan de kan komme til uttrykk på ulike måter.



Figur 1 AktørskapsPuslespillet, fire aspekter ved aktørskap som helhet og deler

3.1.2.1 *Kompetanse*

Kompetanse handler om opplevelse av *mestring* og følelse av å operere med effektivitet innenfor viktige sosiale kontekster i livet (Ryan & Deci, 2002, s. 7; Ryan & Deci, 2017, s. 11). Det kan knyttes til begrepene *håndterbarhet*, som nettopp handler om opplevelse av å mestre utfordringer, og *begripelighet*, som vil si at verden oppfattes som forutsigbar og forståelig (Danielsen, 2021, s. 125). Opplevelse av kompetanse handler også om muligheter til å ta i bruk og uttrykke sine kunnskaper og ferdigheter, og er ikke det samme som et sett tilegnede ferdigheter, slik kompetanse defineres i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017e), men snarere en følelse av selvtillit, effekt i ens egne handlinger (Ryan & Deci, 2002, s. 7) og mestringstro (Danielsen, 2021, s. 125).



Barrierer som kan hindre opplevelsen av kompetanse er inkonsekvens eller mangel på sammenheng, utfordringer som er for vanskelige, negative tilbakemeldinger, person-fokusert kritikk og sosial sammenlikning (Ryan & Deci, 2017, s. 11-12).

Kompetanse kan komme til uttrykk som *mestring* eller som *økt kompetanse*. *Mestring* handler (som nevnt over) om å oppleve å håndtere læringsaktivitetene på skolen og ha tro på egne evner (mestringstro), gjennom å få ta i bruk sine ressurser og operere innenfor eget mestringsnivå. I tekstskaping kan det innebære å få velge modaliteter eller innhold i tekster, eller å få støtte slik at man får til det man ellers ikke mestrer uten hjelp. Det kan også handle om å oppleve dyktighet gjennom å få vise fram sin tekstkompetanse, gjennom å få positiv oppmerksomhet eller å hjelpe andre med sine tekster.

Økt kompetanse handler om at en situasjon fremmer et individs kompetanse på en måte som gjør at de opptrer med *forbedrede* kunnskaper eller ferdigheter enn hva de ellers gjør, som følge av spesielle trekk ved situasjonen. Det kan argumenteres at all undervisning fremmer økt kompetanse gjennom den læringen som skjer, men her menes det ikke en slik økning av kompetanse. I eksempelet tekstskaping innenfor lek eller drama vil dette innebære at egenskaper og faktorer i aktivitetene øker elevenes tekstkompetanse sammenliknet med utenfor rammene av lek eller drama.

3.1.2.2 *Autonomi*

Autonomi handler om selvregulering, frivillighet og initiativ, og opplevelse av at man er opphavet til ens egne handlinger. Autonomi innebærer å handle utfra personlige interesser og verdier, også når man blir påvirket utenfra (Ryan & Deci, 2002, s. 8; Ryan



& Deci, 2017, s. 10). En barriere for opplevelsen av autonomi er miljøer preget av kontroll og krav (Ryan & Deci, 2017, s. 12).

Autonomi kan komme til uttrykk som *initiativ* eller *frihet*. *Initiativ* handler om opplevelsen av eierskap til ens egne handlinger og at ens handlinger og valg stammer fra en selv ved at man selv initierer dem. I tekstskaping innebærer det at elevene selv tar initiativ til å skape tekster, eller tar andre typer initiativ som har med tekster å gjøre. *Frihet* dreier seg om opplevelse av å kontrollere egne handlinger og valg, og i konteksten tekstskaping handler det om at elever får velge selv hvordan, hvorfor, til hvem eller om hva de ønsker å skape tekst.

3.1.2.3 Tilhørighet

Tilhørighet handler om følelse av *omsorg* og *tilknytning* til andre mennesker, både individer og grupper. Det handler om å føle at andre bryr seg om en, men også å selv bry seg om andre og være betydningsfull for andre gjennom sitt eget bidrag til sosiale relasjoner eller fellesskap (Ryan & Deci, 2002, s. 7; Ryan & Deci, 2017, s. 11). Barrierer for opplevelse av tilhørighet er miljø som er upersonlige eller avvisende (Ryan & Deci, 2017, s. 12).



Tilhørighet kan komme til uttrykk gjennom tilhørighet til *fellesskap* eller som opplevelse av *empati*. *Fellesskap* handler om tilhørighet til en spesifikk gruppe, og kan deles inn i ytterligere to aspekter; *relasjonsbygging* og *systembygging*. Relasjonsbygging handler om det å knytte tilhørighet til andre gjennom positive relasjoner som vennskap og omsorg. I klasserommet kan dette oppstå gjennom handlinger der elever og lærere kommuniserer med hverandre. Systembygging dreier seg om det å etablere, forhandle og opprettholde normer for relasjonene og kommunikasjonen innenfor en gruppe. Eksempler kan være grensesetting, forhandlinger om aktiviteter og materiell, markering av eierskap og status, men også handlinger som bygger opp et positivt klassemiljø som deling, hjelp og inkludering.

Empati handler om tilhørighet og omsorg på et medmenneskelig nivå, og innebærer ikke nødvendigvis tilhørighet til en bestemt gruppe eller fellesskap, som en klasse, men heller opplevelse av identifikasjon og medfølelse med individer. I konteksten tekstskaping i lek og drama kan det komme til syne som identifikasjon og empati med rollefigurer i fiksjonen.

3.1.2.4 Mening

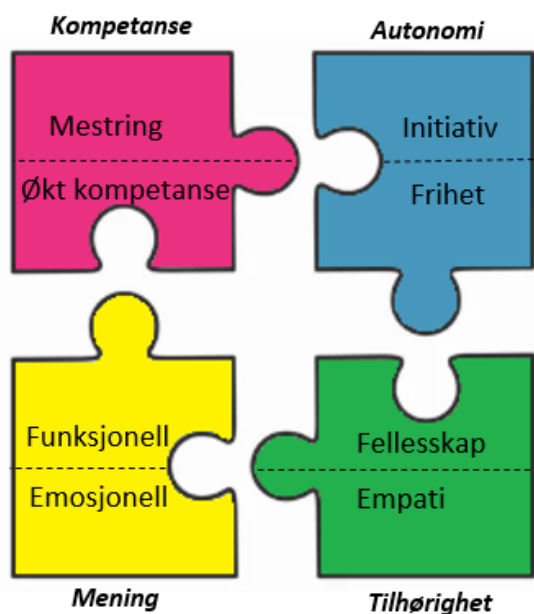
Mening handler om opplevelse av at ens handlinger har *betydning* og *verdi* for ens liv.

Ryan og Deci (2017) peker på to aspekter ved opplevelse av mening i livet; mening som formål (purpose) og mening som tilfredsstillelse (fullfillment) (s. 252). Disse to aspektene vil jeg videre redegjøre for innenfor termene *funksjonell* mening og *emosjonell* mening, som jeg relaterer til ytre (*extrinsic*) motivasjon og indre (*intrinsic*) motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 14).



Funksjonell mening kan forstås som ytre motivert ved at handlinger har et konkret formål eller funksjon og oppleves som *nyttige*. I konteksten tekstskaping i lek og drama kan dette for eksempel komme til uttrykk som tekster med kommunikative formål innad i klassen, eller med andre formål innenfor fiksjonen i lek eller drama. *Emosjonell* mening kan forstås som indre motivert ved at handlinger og aktiviteter har *egenverdi* og skaper emosjonelt engasjement. Et klassisk tegn på emosjonell mening er at en handling gir glede og oppleves som *fornøydlig*, men emosjonell mening kan også innebære andre følelser som sorg eller redsel, som også har dyp betydning i menneskers liv. Eksempler på dette kan være at elever har glede av å eksperimentere med skrift eller å lage fantasifulle fortellinger.

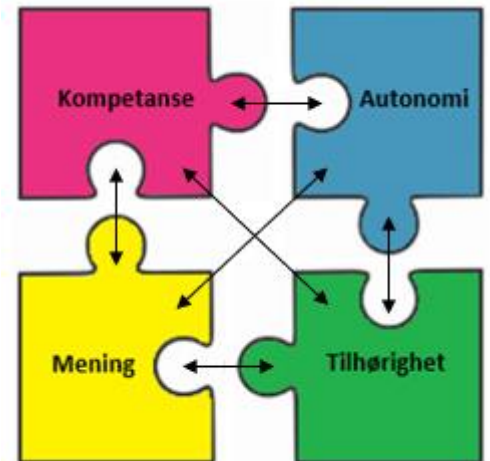
Her er det vesentlig å påpeke at jeg kun er opptatt av *subjektiv* mening (Reber, 2019, s. 447), det vil si at barna selv må oppleve og definere sine handlinger som meningsfulle for at de kan kategoriseres deretter. En funksjonelt meningsfull handling må altså ikke kun betraktes slik utfra objektive mål, men må først og fremst oppleves målrettet og nyttig *for barnet selv*.



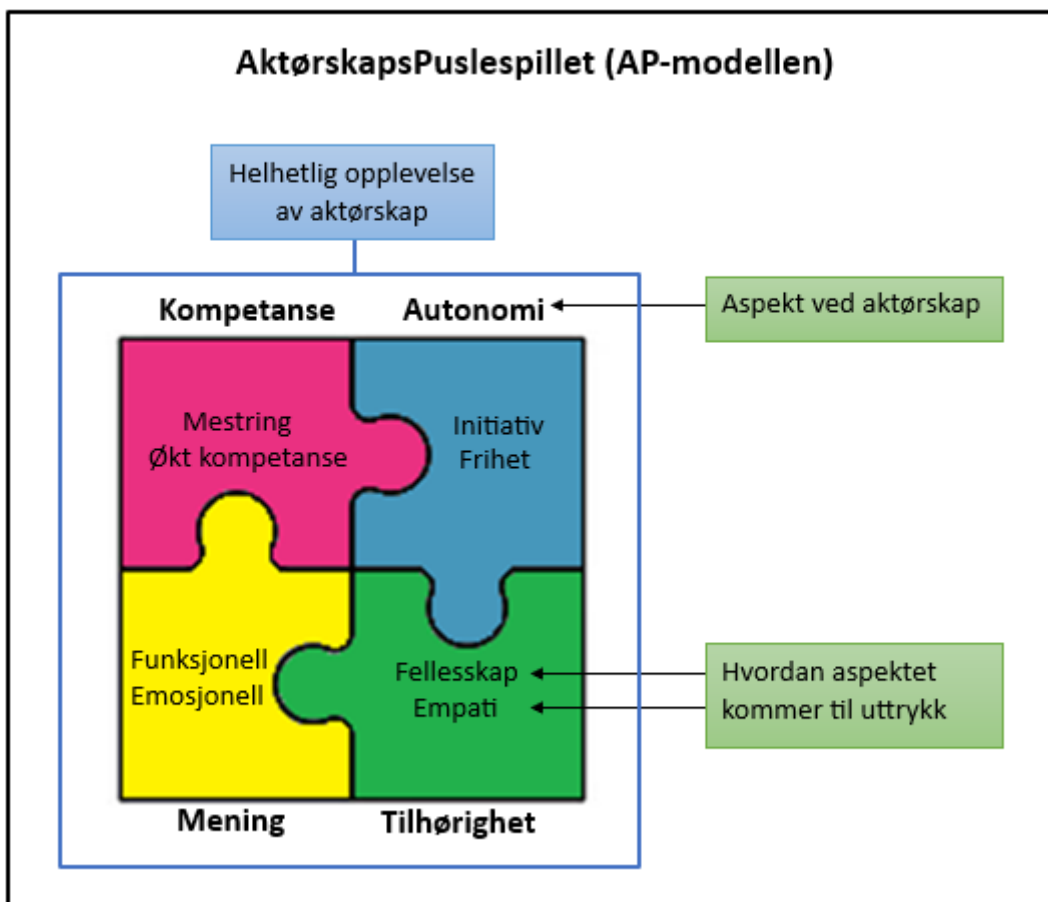
Figur 2 Hvordan de ulike aspektene ved aktørskap kan komme til uttrykk

3.1.2.5 Sammenheng mellom delene i modellen

Modellen består av fire deler som til sammen utgjør en helhetlig forståelse av hva aktørskap innebærer, og er visualisert som et puslespill med fire brikker som alle er nødvendige for en fullstendig opplevelse av aktørskap i livet. Samtidig kan brikkene tas fra hverandre og symboliserer slik hvordan de fire aspektene kan fungere separat eller i ulike kombinasjoner med hverandre i ulike kontekster – både i en enkelt situasjon og handling, eller mer generelt i hverdagen. Brikkenes armer kan symbolisere hvordan deler av ett aspekt ved modellen overlapper eller går inn i et annet aspekt, og hvordan noen kontekster gjør aspekter avhengige av hverandre (for eksempel hvordan tilhørighet kan avhenge av sosial kompetanse).



Figur 3 Sammenhenger mellom de ulike aspektene ved aktørskap



Figur 4 Helhetlig fremstilling av AktørskapsPuslespillet (AP-modellen)

3.2 Del 2: Literacy og tekstskaping

3.2.1 Multimodalt sosialsemiotisk literacyperspektiv

I denne oppgaven opererer jeg med et multimodalt sosialsemiotisk perspektiv på literacy, tekst og tekstskaping, og en forståelse av barns tekstskaping som meningsskaping i kontekst (Solheim & Falk, 2021, s. 201). Sosialsemiotikk innebærer en forståelse av språk som systemer av meningsskapende tegn, og deres relasjoner og funksjoner i sammenheng med de sosiale kontekstene de opptrer i (Halliday & Hasan, 1986; Kress, 2010). Teorien om *multimodal* sosialsemiotikk utvider denne forståelsen ved å inkludere alle mulige kombinasjoner av modaliteter og deres meningsskapende potensial (Kress, 2010, s. 59). En modalitet defineres av Kress (2010) som «en sosialt formet og kulturelt gitt semiotisk ressurs for meningsskaping» (s. 79). Eksempler er tegninger, bilder, verbalskrift, musikk, gester, tale eller objekter. Ulike modaliteter har ulike *affordans* (Gibson, 1979, s. 56) eller “*semiotic reach*” (Kress, 2010, s. 83), som vil si at de tilbyr ulikt potensial for meningsskaping i ulike kontekster, gjennom sine ulike egenskaper (Kress, 2010, s. 79).

I teorien vektlegges flere grunnleggende trekk; tegn *lages* framfor å bli brukt, og de lages alltid *nye* i sosiale interaksjoner; Tegn er *motivert*, ikke tilfeldige, og basert på *interessene* til de som lager tegnene; formen på tegnene lages i sosial interaksjon, springer ut av og blir del av en kulturs semiotiske ressurser; forholdet mellom form og innhold handler om *egnethet*, “best fit”, forstått som at formen har *de nødvendige trekkene for å bære meningen* (Kress, 2010, s. 54-55, mine uthevelser). Dette kan forstås som at individer bevisst skaper og former mening ved å benytte de av kulturens og individets tilgjengelige språklige ressurser (bl.a. modaliteter) som best kan uttrykke den ønskede meningen (affordans, «semiotic reach») og dermed oppfylle individets interesser i en gitt sosial kontekst. I dette ligger også at individet handler som *aktør* i meningsskaping og kommunikasjon, gjennom å aktivt og selvstendig velge mellom og ta i bruk egne språklige ressurser for å generere *individuell motivert* mening (Kress, 2010, s. 54).

3.2.1.1 Literacy

Literacy kan på sitt mest grunnleggende defineres som å skape mening i og med tekst (Berge, 2009, s. 19; Bjørkvold, 2020, s. 6; Blikstad-Balas, 2016, s. 15), og kan forstås med et sosialkonstruktivistisk/ideologisk perspektiv som *kommunikative praksiser* som konstrueres

innenfor bestemte sosiale og kulturelle kontekster der tekster inngår, og med et kognitivt/autonomt perspektiv som dekontekstualiserte *språkferdigheter* i møte med tekster, og (Blikstad-Balas, 2016, s. 16; Ivanič, 2004, s. 221; Larson & Marsh, 2015, s. 3-4). Med ferdighetsperspektivet kan literacy forstås som en fagovergripende *problemløsningskompetanse*, der «hva man gjør gjennom tekst» dekker et behov i ens eget liv (Bjørkvold, 2017, s. 177).

Schoenbach og Greenleaf (2009) bruker en definisjon av literacy som inkluderer både det kognitive og det sosialkonstruktivistiske perspektivet; “*Literacy is understood as a social, cultural, and cognitive activity shaped by particular communities and by the particular situations and contexts in which reading and writing occur*” (Schoenbach & Greenleaf, 2009, s. 99, i Blikstad-Balas, 2016, s. 19). Barton formulerer en slik forståelse av literacy på en mer hverdagslig måte; «it is a system for representing the world to us – a psychological phenomenon; at the same time it is a system for representing the world to others – a social phenomenon” (Barton, 2007, s. 33).

3.2.1.2 *Tekst og tekstskaping*

Halliday og Hasan (1986) legger også et sosialsemiotisk perspektiv til grunn i sin definisjon av hva *tekst* er:

“We can define text, in the simplest way perhaps, by saying that it is language that is functional. By functional we simply mean language that is doing some job in some context [...] So any instance of living language that is playing some part in a context of situation, we shall call a text. It may be either spoken or written, or indeed in any other medium of expression that we like to think of” (Halliday & Hasan, 1986, s. 10).

De beskriver tekst som både et produkt og en prosess, der tekst som prosess kan anses som en interaksjon der *mening* utveksles i dialog mellom talere (Halliday & Hasan, 1986, s. 11). Med denne forståelsen av tekst, er det mulig også å forstå det Kress (2010) omtaler som *tegn* som tekst; tegn som skapes for å mediere mening med en bestemt funksjon i en gitt kontekst, tilsvarer en tekst. Denne forståelsen samsvarer også med Berge et al. (2016) sin definisjon av skrivning som «a culturally and individually purposeful act of semiotic mediation» (s. 175).

Det mest sentrale ved denne forståelsen, for min oppgave, er forståelsen av at tekst kan opptre i et hvilket som helst medium eller modalitet som tekstskaperen mener er egnet eller

funksjonell, altså inkluderer det mer enn kun verbalskrift som tradisjonelt forbindes med tekst og skriving. For avgrensingens skyld vil jeg likevel presisere at i denne oppgaven fokuserer jeg på elevers tekster i betydningen mediert mening i *trykt form*, enten på ark eller digitalt. Innenfor dette ligger alle former for bruk av skrive-, tegne- eller malemateriell som kan produsere verbalskrift og bokstaver – også imaginære – og tegninger, ikoner og bilder. Jeg vil ikke fokusere på elevers muntlige, materielle eller gestuelle tekstskaping.

3.2.2 Barns tidlige tekstskaping

Det finnes mange måter barn kan skape mening med skriftegn, også før de lærer å knekke den alfabetiske koden. Jeg vil i det følgende redegjøre for hvordan barns skriftlige tekstkompetanse utvikler seg fra prefonetisk til alfabetisk staving, og hvordan barn kan engasjere seg i eksperimenterende tekstskaping, både som en meningsfull aktivitet der de får utfolde seg kreativt eller delta i sosiale kontekster, og samtidig som inngang til literacytilegnelse – det som omtales som «å skrive seg til lesing».

Skolens begynneropplæring er preget av en ferdighetsdiskurs (Ivanič, 2004, s. 227) som vektlegger eksplisitt opplæring og trening på kobling av fonem og grafem, staving og grammatikk. «Til grunn for disse inngangene ligg det ei tenking om at elevane må meistre språklege og tekstlege verktøy før ein kan fokusere på innhaldet i og formålet med skrivinga [...] og altså før dei kan ta skriftspråket i bruk i sjølvstendig meiningssskaping eller gå inn i ulike skrivarroller og tekstkulturar » (Solheim & Falk, 2021, s. 206). Dette er en misoppfatning, da det viser seg at det å kunne lese ikke er en forutsetning for å kunne skrive; barn kan begynne å eksperimentere med tekstskaping allerede før de kan lese (Chomsky, 1971, s. 297; Hagtvet, 2009, s. 192; Snow et al., 2018, s. 191). Blikstad-Balas (2016) skriver om barns tidlige literacy som «en del av hverdagen også for de som ikke har knekt lese- og skrivekoden ennå. Det er ikke slik at literacy-kompetanse er noe som starter i det øyeblikket et barn lærer seg å lese eller skrive» (s. 24).

3.2.2.1 Eksperimenterende og oppdagende tekstskaping

«Betegnelsen «eksperimenterende skriving» viser til kreativ bruk av skriftlige symboler for det formål å skape ord og ytringer. [...] Barn som ikke mestrer det voksne skrivemønsteret, [vil] eksperimentere med ord, ytringer og/eller stavemåte ut fra den språklige innsikten de til

enhver tid har» (Hagtvet, 2009, s. 187). Termene *invented spelling* eller *oppdagende skriving* brukes også som en form for eksperimentering med tekst, der barn lytter til lyder og kommer fram til stavemåten de mener egner seg (Blikstad-Balas, 2016, s. 24-25; Chomsky, 1971, s. 296; Gerde et al., 2012, s. 5; Sunde & Lundetræ, 2019, s. 65).

3.2.2.2 *Stadier i skriveutvikling*

Hagtvet (2009) skriver om barns tidlige skriveutvikling, som ser ut til å følge et nærmest universelt utviklingsmønster. De ulike stadiene kan være overlappende ved at barn benytter flere strategier samtidig (s. 190). Stadiene går fra *prefonetisk* (logografisk) skriving, der tegn er grafiske visuelle gjengivelser av gjenstander, gjenskappt som bilder etter hukommelsen, enten som skribling (skriverabling) eller alfabetiske bokstaver (s. 191); til *semifonemisk* skriving, der det anvendes en fonologisk strategi – det vil si kobling av fonem (lyd) og grafem (skriftegn) – og grafiske tegn som alfabetiske bokstaver eller fantasibokstaver (ibid.); til *fonemisk*, der barnet har forstått det alfabetiske prinsippet («knekket lesekode»), men staver ord utfra det muntlige språket og slik de oppfatter lydene i ord (ibid.). Oppdagende skriving kan inngå som del i både semifonemisk og fonemisk skriving, der barna bruker fonologiske kunnskaper til å koble lyder og skriftegn sammen, men gjerne kun med bruk av noen få fremtredende lyder, som ILM for «I love mom», eller første lyd i ord, som B for book (Gerde et al., 2012, s. 5) eller A for Alexander (Svensson & Magnusson, 2019, s. 76). Siste stadium kaller Hagtvet (2009) for «skrivning med konvensjonell ortografi» (s. 192), men omtales også som ortografisk staving. Dette stadiet faller typisk sammen med formell innlæring av lesing og skriving, hvor fonologiske strategier koordineres med ortografiske representasjoner og kunnskaper om rettskrivingsregler. Utforskning av disse reglene resulterer ofte i en rekke rettskrivingsfeil, men som er logisk basert på språkets mønstre (ibid.), for eksempel ved generalisering av nylig oppdagede regler for uregelrette bøyingsformer.

Som del av barns tidlige eksperimentering med skriftspråket og tilegnelse av skriftlig tekstkompetanse kan også tegning og bruk av ulike visuelle modaliteter inngå. Fønnebø (2019) presenterer et syn på det å tegne som «fremføring og aktiv handlende gestus» (s. 174), der barns tegning forstås som «visuelle fortellinger og estetiske ytringer» (ibid) og det «å male tekst» (s. 176). Snow et al. (2018) peker også på at barn kan benytte seg av tegning til å komponere og dele ideer, integrere mening og utvikle kunnskap; “Using drawings as symbols

to convey meaning is therefore an important early step toward writing, another form of symbolic communication” (s. 191).

3.2.2.3 *Tekstskaping som inngang til lesing*

I metodedelen av denne oppgaven forklarte jeg at jeg ikke ønsker å fremme et perspektiv der tekstskaping betraktes som et middel og der lesing anses som det ultimate målet ved literacyundervisningen i skolens begynneropplæring. Snarere ønsker jeg å fremme en forståelse av tekstskaping som en meningsfull aktivitet med egenverdi, som gjerne kan erstatte noe av lesingen i skolen. Jeg vil derfor kort argumentere for hvorfor dette ikke vil utgjøre noen trussel mot utviklingen av leseferdigheter, men snarere kan fremme elevenes leseutvikling.

Det fremheves av flere at eksperimenterende og oppdagende tekstskaping gir elevene analytisk erfaring med språk som hjelper dem med å forstå det alfabetiske prinsippet (Blikstad-Balas, 2016, s. 25; Sunde & Lundetræ, 2019, s. 65), det vil si sammenhengen mellom fonemer og grafemer. Håland et al. (2019) omtaler tekstskaping som en «motor» i læring av den alfabetiske koden, som kan fremme fonologisk bevissthet, bokstavkjennskap, støtte sammenhenger mellom skrift og lyd og forbedre ordgjenkjennelse (s. 65). Hagtvet (2009) forklarer denne prosessen slik:

«Skrijving skaper på en selvdrevet måte gradvis mestring av den alfabetiske koden, og ofte uten at barna selv er klar over det [...]. Etter hvert anvendes det alfabetiske prinsippet i «motsatt» rekkefølge idet barn «leser» for å sjekke ords mening (fonemsyntese). Skrijving og lesing går dermed hånd i hånd: Barn skriver ord og leser fortløpende det skrevne, dels for å huske teksten og dels for å sikre at de rette ord er skrevet ned, og etter hvert også på riktig måte» (Hagtvet, 2009, s. 193).

3.2.3 Meningsfull tekstskaping i skolen

Denne masteroppgaven handler om iscenesettelse av *meningsfull tekstskaping* i begynneropplæringen. Termen har ingen tidligere gitt definisjon, og jeg presenterer derfor et forslag til en konseptualisering av hva meningsfull tekstskaping kan innebære. Jeg vil basere meg på teori om tekstarbeid som legger til grunn en forståelse av dette arbeidet som meningsfull handling i interaksjon både med en selv og andre, og vil derfor berøre

prinsippene for *adressivitet* og *intensjonalitet*, med tilknytning til to diskurser for skriving; *kreativitetsdiskursen* og *sosialpraksis-diskursen*.

3.2.3.1 *Skrivediskurser*

Ivanič (2004) beskriver seks ulike diskurser om skriving (tekstskaping), definert som “constellations of beliefs about writing, beliefs about learning to write, ways of talking about writing, and the sorts of approaches to teaching and assessment which are likely to be associated with these beliefs” (s. 224). De fem diskursene kaller hun *ferdighetsdiskurs*, *kreativitetsdiskurs*, *prosessdiskurs*, *sjangerdiskurs*, *sosialpraksisdiskurs* og *sosiopolitisk diskurs* (s. 225). Virkelige tekster og hendelser er ofte «diskursivt hybride» (s. 224); de drar veksler på to eller flere diskurser som påvirker hverandre i komplekse samspill (s. 226).

De forståelsene av literacy, tekst og tekstskaping som brukes i min studie faller tydeligst innenfor *kreativitetsdiskursen* og *sosialpraksisdiskursen*. Innen *sosialpraksisdiskursen* forstås tekstskaping som formålsrettet kommunikasjon i en sosial kontekst, og å lære å skrive skjer eksplisitt via funksjonelle tilnærminger (s.225) og implisitt ved å delta i «socially situated literacy events which fulfil social goals which are *relevant* and *meaningful*» (s.235). Denne diskursen anser tekst som multimodalt design (s. 234-235), og harmonerer med en forståelse av literacy som problemløsning (Bjørkvold, 2017, s. 177) gjennom å finne «best fit» (Kress, 2010, s. 55). Innen *kreativitetsdiskursen* anses tekster som et produkt av skriverens kreativitet og læres gjennom erfaringer med kreative utfoldelse og hele tekster (s. 225). Tekster har egenverdi, har primært utgangspunkt i elevenes egne erfaringer, og det behøves ikke noen spesifiserte formål eller kontekster for tekstskapingen (s. 229), altså er tekstarbeidet knyttet til emosjonell mening framfor funksjonell mening. Ofte knyttes denne diskursen til uttrykk som «kreativ skriving», «fortelling», «skriverens stemme» og «interessant innhold» (s. 230).

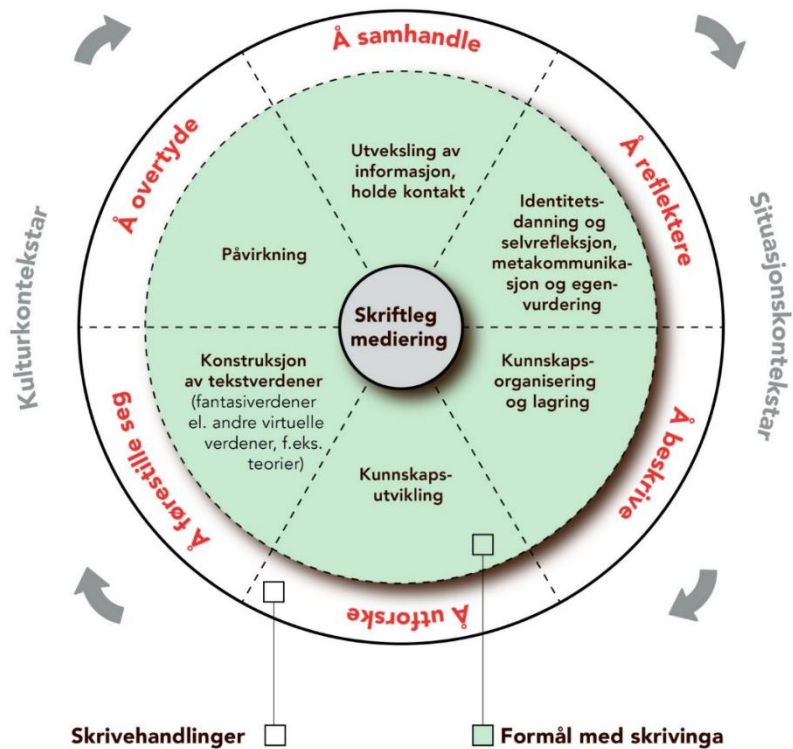
3.2.3.2 *Adressivitet og intensjonalitet*

Adressivitet dreier seg om hvem tekster er rettet mot, altså mottakeren. Tekster kan være verktøy for kommunikasjon og interaksjon med både andre mennesker og oss selv (Barton, 2007, s. 33; Berge et al., 2016, s. 175-176), og kan dermed også være auto-poetiske (Berge et al., 2016, s. 175). Auto-poetiske tekster kan falle innenfor *kreativitetsdiskursen* (Ivanič, 2004), mens tekster med kommunikative formål rettet mot andre mennesker faller innenfor

sosialpraksisdiskursen (ibid.). *Intensjonalitet* dreier seg om motivasjonen bak tekster, hvorfor et individ velger å skape tekst (Berge et al., 2016, s. 181), og henger derfor også tett sammen med adressivitet og de to skrivediskursene.

3.2.3.3 *Teksthandlinger og teksters ulike formål – «Skrivehjulet»*

Tekstskaping kan deles inn i seks skrivehandlinger og tilhørende skriveformål, organisert i en modell kalt «Skrivehjulet» (Berge et al., 2016, s. 180; Skrivesenteret, 2020) (se figur 5). De ulike skrivehandlingene kan knyttes til både adressivitet (hvem teksten er rettet mot) og intensjonalitet (formålet med teksten). Skriveformålene og -handlingene i «Skrivehjulet» (Skrivesenteret, 2020) kan deles i tre kategorier for orientering; *jeg-orientert*, det vil si skrivehandlinger og -formål som retter seg innover mot skriveren selv (*å reflektere*) (Berge et al., 2016, s. 181), altså auto-poetiske og selv-addressive skrivehandlinger (Berge et al., 2016, s. 175-176); *du-orientert*, det vil si kommunikative skrivehandlinger og -formål med en ytre adressent (*å overtale* og *å samhandle*); og *det-orientert*, som er skrivehandlinger og -formål som orienterer seg mot et ytre fenomen (*å beskrive*, *å utforske* og *å forestille seg*) (Berge et al., 2016, s. 181-182). Disse siste tre skrivehandlingene kan være adressert både til andre, for eksempel ved å formidle kunnskap om et fenomen, eller til en selv gjennom organisering eller utforskning av kunnskap.



Figur 5 Skrivehjulet (Skrivesenteret 2020)

3.2.3.4 Hva er meningsfull tekstskaping?

I begrepet *meningsfull tekstskaping* legger jeg vekt på de forståelsene av mening som jeg gjorde rede for i delen om aktørskap; mening forstått som både *funksjonell* mening, som vil si nytteverdi, og *emosjonell* mening, som vil si egenverdi. På engelsk, og i litteraturen, blir meningsfull tekstskaping presentert og forklart noe ulikt. Termen *meaningful* kan oversettes til to ulike ord på norsk; *meningsfylt*, som betyr fylt med meningsinnhold; og *meningsfull*, som betyr betydningsfullt for et individ, at det har verdi for den som skaper tekst. Det er denne siste oversettelsen jeg vektlegger i min bruk av ordet meningsfull. Tekst som er meningsfull kan både innebære meningsinnhold – være meningsfylt – men kan også innebære eksperimentering med fragmentert tekst som ikke kommuniserer mening. Det meningsfulle består altså av begge disse perspektivene.

Andre som skriver om meningsfull tekstskaping, vektlegger både funksjonelle og emosjonelle aspekter ved mening. Både Gerde et al. (2012) og Sunde og Lundetræ (2019) bruker termen «meaningful» om aktiviteter som lar elevene kommunisere ideer, meninger, erfaringer og

behov gjennom tekst (Gerde et al., 2012, s. 5; Sunde & Lundetræ, 2019, s. 64), og er slik opptatt av at tekster må ha et meningsinnhold. Forståelsen kan plasseres innenfor både sosialpraksisdiskursen (Ivanič, 2004) gjennom kommunikasjonsaspektet, men også kreativitetsdiskursen (ibid.) gjennom vekt på elevenes egne ideer og erfaringer, som kan omgjøres til kreativ tekst som er enten *jeg-orientert* eller *det-orientert* (Berge et al., 2016, s. 181-182). Gerde et al. (2012) vektlegger også å skape meningsfulle skrivesituasjoner i opplæringen gjennom å gi elevene *formål* med tekstene innenfor klassen sosiale fellesskap (s. 5), hvilket tilsvarer funksjonell mening og en sosialpraksisdiskurs som involverer opplæring utfra prinsipper fra *funksjonell skriving* (Ivanič, 2004). Funksjonelle perspektiver forstår skriving som formålsrettet handling (Berge et al., 2016) som kan skape meningsfull interaksjon (Skar et al., 2020, s. 202) og oppfylle ulike funksjoner, som læring eller kommunikasjon (Solheim & Falk, 2021, s. 201). Berge et al. (2016) vektlegger også hvordan det funksjonelle perspektivet er opptatt av tekstskaperens aktørskap og myndiggjøring gjennom opplevelse av å være aktiv og kompetent. (s. 174), og kan slik også knyttes til autonomi og kompetanse fra AP-modellen.

I min oppgave innebærer termen meningsfull tekstskaping både funksjonelle og emosjonelle aspekter ved mening, og kan plasseres innenfor både sosialpraksisdiskursen og kreativitetsdiskursen. Med disse perspektivene handler ikke tekstskaping om tekstkonvensjonell korrekthet slik som i en *ferdighetsdiskurs* (Ivanič, 2004, s. 227), eller egnethet som i en *sjangerdiskurs* (Ivanič, 2004, s. 233), men det handler om egnethet i form av barns multimodale design der de bevisst bruker sine tilgjengelige semiotiske ressurser for å finne «best fit» (Kress, 2010, s. 55) til å uttrykke det de ønsker i kontekster som er subjektivt meningsfulle for dem.

Jeg har valgt ut fire karakteristikk som sammen oppfyller både det funksjonelle og emosjonelle ved meningsfull tekstskaping i begynneropplæringen, og minst ett av disse kriteriene må være til stede for at tekstskapingen skal kunne betraktes som meningsfull for elever:

1. Tekstskapingen stammer fra elevens egen *intensjon* (Berge et al., 2016, s. 181) og *motivasjon*, og eleven ønsker selv å skape tekst.
2. Tekstskapingen er *jeg-forankret* og på barnets premisser, det vil si forankret i barnets erfaringer, interesser og aktuelle mestringsnivå (Hagtvatn, 2009, s. 193), slik at eleven opplever kompetanse og eierskap til teksten.

3. Tekstskapingen har egenverdi gjennom å tilfredsstille et emosjonelt behov hos eleven, for eksempel ved å gi glede eller fremme bearbeiding av andre emosjoner, samsvarende med emosjonell mening og kreativitetsdiskursen (Ivanič, 2004, s. 229-230).
4. Tekstskapingen har nytteverdi gjennom å tilfredsstille et formål, funksjon eller problem, samsvarende med funksjonell mening og sosialpraksisdiskursen (Ivanič, 2004, s. 234-235). Formålet identifiseres av eleven selv, eller dersom det identifiseres av læreren må det oppleves som meningsfullt for eleven selv. Det er ikke nødvendigvis slik at en elev opplever en tekst som meningsfull for sin hverdag, selv om den kan kategoriseres meningsfull utfra andres perspektiv. Det er *elevens perspektiv* (barns perspektiv, ikke barneperspektiv)(Bergnehr, 2019) som avgjør om tekstskapingen oppleves meningsfull.

Disse fire karakteristikkene bygger også bro mellom meningsfull tekstskaping og de fire aspektene ved aktørskap, og fremhever slik likheter mellom de to konseptualiseringene.

3.2.4 Tekstskaping og aktørskap

Jeg vil her først fremheve hvordan underprioritering av tekstskaping til fordel for lesing kan være et hinder for realiseringen av aktørskap, fordi lesing kan betraktes som en passiv språkhandling der læreren og forfatteren har kontroll, framfor elevene selv. Deretter vil jeg løfte fram hvordan tekstskaping som en aktiv språkhandling har mulighet til å posisjonere elever som aktive og autonome i egen læring, fordi tekstskaping, på sitt mest grunnleggende, er på skriverens premisser og er jeg-forankret.

3.2.4.1 Lesing og maktrelasjoner i skolen

Motsetninger mellom lesing og skriving i skolen kan knyttes til makt og holdninger i klasserommet (Elbow, 1993, s. 17). Mens lesing er en impressiv, reseptiv og mer eller mindre passiv språkferdighet, er skriving *ekspressiv, produktiv og aktiv*. Peter Elbow (1993) peker på at skolens privilegering av lesing over skriving innebærer en privilegering av passivitet over aktivitet:

«Reading tends to imply "Sit still and pay attention," while writing tends to imply "Get in there and do something." Reading asks, "What did they have to say?" while writing

asks, "What do you have to say?". "Reading means consumption, writing means production." (Elbow, 1993, s. 16-17).

Disse motsetningene kan knyttes til maktrelasjoner i skolen og underliggende holdninger til læring og elevrollen;

"In short, when we make writing as important as reading, we help students break out of their characteristically passive stance for school and learning. The primacy of reading in the reading/writing dichotomy is an act of locating authority away from the student and keeping it entirely in the teacher or institution or great figure" (Elbow, 1993, s. 17).

Både Elbow (1993) og Chomsky (1971) snakker også om at verdsettingen av lesing over skriving og lærersentrert skriveopplæring sender signaler til elever om at deres ideer og dømmekraft (i skriving) ikke er til å stole på (Chomsky, 1971, s. 297; Elbow, 1993, s. 17). Det å tvinge barn til å lese andres tekster før de selv får skrive, er ifølge Chomsky både bakvendt og en kunstig regel som nekter barnet en aktiv rolle i prosessen med literacytilegnelse (1971, s. 296). Løsningen er å la elevene skrive på egne premisser før de blir tvunget til å lese, gjennom eksperimenterende skriving eller «invented spelling».

3.2.4.2 Aktørskap gjennom jeg-forankring

Hagtvatn (2009) og Elbow (1993) peker på at lesing gjøres på noen andre enn barnets premisser fordi ord og innhold er valgt av forfatteren og/eller læreren som velger ut teksten. Selv om også tekstskaping i skolen som regel er innrammet av temaer, læringsmål, sjangre eller kriterier som læreren setter, kan en argumentere for at tekstskaping *som fenomen* i seg selv er autonom, da det likevel er opp til skriveren å produsere teksten innenfor eller utenfor gitte rammer. Tekstskaping, i motsetning til lesing, gjøres dermed på barnets premisser fordi barnet da velger form og innhold selv (Elbow, 1993, s. 16; Hagtvatn, 2009, s. 193).

Chomsky (1971) knytter den elevsentrerte skrivingen til opplevelsen av at ordene *vokser ut av barnet selv* og blir et verktøy for barnet til å uttrykke seg:

"This whole approach introduces him to the written word by making him aware that it belongs to him and grows out of his own consciousness. He does not begin by viewing it as something alien imposed from without, something arbitrary out there which the adult world has concocted to make life difficult. Rather than a secret that only others are privy to, a

ready-made impenetrable code, it becomes for him a means of expressing something in his head. This way the word is, in a very real sense, born of the creative effort of the learner.” (Chomsky, 1971, s. 296-297).

Sitatet peker på hvordan en elevsentrert og eksperimenterende tilnærming til literacyopplæringen gir elevene en opplevelse av eierskap til teksten og ordene, gjennom at det har utspring i barnets egne bevissthet. Dette harmonerer med Hagtvet (2009) som bruker termen «jeg-forankret» for å beskrive hvordan teksten er forankret i barnets egne tanker, følelser, erfaringer og interesser, men også språklig gjennom valg av kjente ord og tegn (Hagtvet, 2009, s. 193).

Tekstskaping kan oppleves mindre skremmende for barn, fordi det ikke er press om å måtte tolke en annens tekst korrekt, slik som i lesing (Håland et al., 2019, s. 65). Barnet er selv eksperten på det de ønsker å skrive, fordi både form og innhold er på deres egne premisser. Erfaringer med tekstskaping på egne premisser kan bidra til å styrke elevenes tro på seg selv som kompetente skrivere (Solheim & Falk, 2021, s. 207). Dersom tekstskapingen i skolen er elevsentrert og forankret i barnets egen kompetanse, erfaringer og interesser, vil skrivingen alltid bygge på elevens aktuelle mestringsnivå, og eleven vil være sikret mestring (Hagtvet, 2009, s. 194). Med dette til grunn kan en forstå tekstskaping som utøvelse av aktørskap.

3.3 Del 3: Lek og drama

Lek og drama kan begge kategoriseres som estetisk-performative aktiviteter, og er en kombinasjon av estetikk som handler om «den kunnskap man får gjennom sansene» (Frislid s. 126) og performativitet som innebærer samspill mellom mennesker og materialer (Vangsnes, 2021, s. 6). Dette kan knyttes til Root-Bernsteins begrep «synosia», som innebærer en kombinasjon av sansene og tenkning, eller estetiske ferdigheter og intellektet (Leggett, 2017, s. 848), og begrepet *embodiment* eller *embodied cognition* (kroppsliggjort kognisjon), som innebærer at handling og persepsjon er uløselig bundet til hverandre (Schmidt et al., 2019, s. 46) fordi kroppen og hjernen er uadskillelige (Dahl, 2021, s. 32). I sammenheng med dette kan en også peke på lek og drama som aktiviteter som innebærer *embodied learning* (Schmidt et al., 2019), med den betydningen at den fysiske aktiviteten som inngår i læringsaktiviteten er integrert på en måte som bevisst fremmer læreprosessen og utvikler en dypere forståelse enn hva ville vært mulig *uten* det fysiske aspektet (Jørgensen, 2018)

3.3.1 Lek

Lek kan betraktes som et særtrekk ved selve det å være menneske (Lillemyr s. 60) – «homo ludens», det lekende menneske (Sæbø, 2016, s. 23). Termen *lek* assosieres oftest med aktiviteten *barns lek* (Guss, 2015, s. 23) og anses blant enkelte som den dominerende virksomheten hos barn (Lillemyr, 2019, s. 60). Eik peker på lek som et uttrykk for *barns kultur*, som vil si "den kulturen som barn har seg imellom uten de voksnes innblanding og tilstedeværelse. [...] Kultur skapt av barn, væremåter, vurderinger og samværsformer som barn har felles" (Eik et al., 2011, s. 29-30). Med dette perspektivet kan en argumentere for at lek kan spille en viktig rolle også i skolens begynneropplæring, spesielt i overgangen mellom barnehage og skole.

3.3.1.1 Lek som fenomen

Lek som fenomen er både omdiskutert og vanskelig å entydig definere (Bubikova-Moan et al., 2019, s. 777; Lillard et al., 2013, s. 2; Lillemyr, 2019, s. 59-60; Pyle & Danniels, 2017, s. 274; Zosh et al., 2018, s. 1-2). Ulike fagfelt (bl.a. psykologi, sosiologi, sosialantropologi) har ulike teorier om hva lek *er* og *gjør* (Guss, 2015, s. 24), men jeg vil her redegjøre for fem felles forståelser av karaktertrekk ved lek som løftes fram av flere i litteraturen.

1) lek er *frivillig* og *selvbestemmende* (Broström, 2019, s. 44-45; Levy i Frislid, 2006, s. 124; Levy, 1978 i Lillemyr, 2019, s. 62-63; Pyle & Danniels, 2017, s. 274; Garvey, 1990, Gray, 2013 i Zosh et al., 2018, s. 2); 2) lek er *lystbetont* og *indre motivert* (ibid); 3) lek er preget av *fantasi* og *kreativitet* (Broström, 2019, s. 45; Pyle & Danniels, 2017, s. 274; Gray, 2013 i Zosh et al., 2018, s. 2); 4) lek er *engasjerende* og *oppslukende* (Levy i Frislid, 2006, s. 124; Gadamer, 1960/96 i Guss, 2015, s. 26-27; Gadamer, Levy, 1978 i Lillemyr, 2019, s. 60-61, 62-63; Garvey, 1990 i Zosh et al., 2018, s. 2); 5) lek er preget av *kommunikasjon* og *sosial interaksjon* (Broström, 2019, s. 46; Lillemyr, 2019, s. 63).

3.3.1.2 Ulike typer lek – lek på et spekter

Lek og læring blir ofte konseptualisert som motsetninger (Pyle & Danniels, 2017, s. 275), og derfor foreslår Zosh et al. (2018) en konseptualisering av lek forstått som et spekter som spenner mellom fri lek på den ene siden, og direkte undervisning på den andre. "Thinking about play as a spectrum enables us to retain a play essence where children experience joy and have agency in their play contexts while also recognizing that play may take many

different forms and serve many different functions.” (s. 2). På lekspekteret plasserer de fem aktivitetsformer: *fri lek*, *veiledet lek*, *spill*, «*co-opted*» (oversatt til *samordnet*) *lek*, *lekende undervisning* og *direkte undervisning* (Zosh et al., 2018, s. 4). Lekspekteret kan relateres til to begreper fra Platon som beskrives av Guss (2015); *ludus*, som refererer til lek med regler og rammer, forstått som *spill* fra lekspekteret, og *paidia* som betyr fri, ubundet lek (Guss, 2015, s. 28), forstått som *frilek*, eller muligens *veiledet lek* fra lekspekteret.

For min studie er det kategoriene *fri lek* og *veiledet lek* som er relevante. *Fri lek* defineres av at det er elevene som både initierer og styrer leken. I *veiledet lek* er det den voksne som initierer leken, med et eksplisitt læringsmål, mens barna styrer leken innenfor den voksenetablerte konteksten. Et viktig aspekt ved den veiledede leken er at den voksne fungerer nettopp som veileder, men ikke direktør, og barna må fortsatt ha aktørskap i å styre leken. Gjennom deltakelse i lek kan læreren bidra til utvikling av nye kvaliteter og spenning i lek, bidra til å inkludere barn som er ekskludert fra lek, støtte og styrke elevenes lekekompetanse, og bidra med å gi leken faglig innhold og fremme målrettet læring (Broström, 2019, s. 49-51).

Videre i denne oppgaven vil termen *lek* bety fri eller veiledet lek i form av *late-som-lek* (pretend play) (Guss, 2015, s. 23; Lillard et al., 2013; Olofsson, 1993; Pyle & Danniels, 2017), også kalt *rollelek* (Guss, 2015, s. 23; Olofsson, 1993) eller *dramatisk lek* (dramatic play)(Altidor-Brooks et al., 2020, s. 661-662; Paxton, 2022). Denne typen lek karakteriseres av at deltakerne later som og tar en «som om»-holdning mens det er et lag av forestilling over virkeligheten (Lillard et al., 2013, s. 2). Deltakerne «later som» ved å tre inn i roller som drar veksler på deres erfaringer, perspektiver og verdier(Altidor-Brooks et al., 2020, s. 661; Paxton, 2022, s. 2). Late-som-leken kan bære preg av *sosialrealistisk lek*, karakterisert ved reproduksjon av hendelser fra den sosiale virkeligheten, eller *fantasilek*, karakterisert ved at barna dikter opp hendelser de ikke har erfart (Guss, 2015, s. 28-29), eller som kan være «umulige» og magiske. Guss skriver at «[...] *sosialrealistisk lek har et ludus-aspekt i at gleden kan ligge i å imitere og reprodusere så realistisk som mulig de voksnes handlingsrekker som fascinerer dem. I fantasilekens paidia-aspekt derimot, kan barna overskride hverdagslige erfaringer i symbolske forvandlinger*» (2015, s. 29).

To eksempler på late-som-lek som vil bli nevnt senere i denne studien er dramatisk *klosslek* der elevene bruker klosser og andre rekvisitter til å bygge en dramatisk verden med et felles narrativ (Paxton, 2022; Snow et al., 2018), og *rammelek*, som er en type veiledet lek der barn

og lærere planlegger og leker sammen over tid, på bakgrunn av et tema (en ramme) som kan ha utgangspunkt i felles erfaringer, faglige temaer eller interesser (Broström, 2019, s. 51)

3.3.1.3 *Lek og aktørskap*

Lek kan betraktes som den perfekte kontekst for barns utøvelse av aktørskap, fordi det kan gi opplevelse av både *kompetanse*, *autonomi*, *tilhørighet* og *mening*. Fordi leken anses som barns dominerende virksomhet og en viktig kraft i barns liv (Lillemyr, 2019, s. 60), er lek også noe de fleste barn har mye erfaring med både hjemmefra og fra barnehagen; man kan si at barn er eksperter på lek og har høy *kompetanse* om lek. Barn er også eksperter *i* lek, gjennom de ulike rollene de inntar, og kan gjennom leken både oppleve og synliggjøre sin mestring og dyktighet. Dette henger også sammen med at det i lek er lav risiko for å teste grenser og nye ferdigheter (Hagtvet, 2009, s. 194; Lillemyr, 2019, s. 62).

Lek kan fungere som et grenseobjekt som kan bidra til opplevelse av kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole (Hogsnes, 2019, s. 88, 90). «Å gi barn muligheter til å bygge videre på erfaringer og skape ny forståelse gjennom lek bidrar til gode overganger for barn.» (Hogsnes, 2019, s. 77-78). Leken er derfor viktig for barns opplevelse av å få ta i bruk sin kompetanse, og dermed opplevelse av aktørskap, i overgangen.

Fordi lek, per definisjon, er frivillig og selvbestemmende (Broström, 2019, s. 44-45; Levy i Frislid, 2006, s. 124; Levy, 1978 i Lillemyr, 2019, s. 62-63; Pyle & Danniels, 2017, s. 274; Garvey, 1990, Gray, 2013 i Zosh et al., 2018, s. 2), kan leken gi opplevelse av *autonomi*. Bae (2009) skriver at «i lek uttrykker barn seg aller tydeligst som subjekter sammen med andre likeverdige subjekter» (s. 28). I leken styrer barna alt som skjer, og alt som skjer stammer fra barnas fantasi eller erfaringer fra virkeligheten. Fantasi, glede og engasjement tilsvarer også opplevelse av *emosjonell mening* i leken.

Til slutt kan det også påpekes at lek som kommunikasjon og interaksjon med andre barn, fremmer aktørskap som *tilhørighet*. Lek er viktig for å utvikle vennskap blant barn (Lillemyr s. 62), og kanskje spesielt i overgangen til skolen og de tidlige årene av skolegangen, da mange barn uttrykker at det de savner mest fra barnehagen, sammen med lek, er venner (Hogsnes, 2019, s. 79).

3.3.1.4 *Lek og tekstskaping*

Flere studier og fagpersoner peker på at lek er godt egnet til å iscenesette meningsfull skriving i begynneropplæringen (Bingham et al., 2018; Hagtvvet, 2009; Paxton, 2022; Smith, 2021; Snow et al., 2018; Solheim & Falk, 2021). Både fri lek og veiledet lek tilbyr rike muligheter til å integrere meningsfull tekstskaping gjennom de fortellingene som barn leker seg inn i. Ofte leker barn situasjoner og relasjoner de har erfart fra hverdagen, som butikk, restaurant, familieliv eller besøk hos legen (Bingham et al., 2018, s. 604; Hagtvvet, 2009, s. 194), og alle disse kontekstene innebærer i virkeligheten tekster av ulike slag. Leken kan fungere som en ramme for iscenesettelse av meningsfulle skrivesituasjoner, så vel som å gi inspirasjon og motivasjon til elevers tekstskaping.

Bingham et al. peker på likheter mellom lek og tekstskaping, blant annet ved at begge involverer interesser og personlige valg, og hvordan lek og tekstskaping kan fungere symbiotisk for å utvikle barns tekstferdigheter og samtidig gjøre leken mer meningsfull (2018, s. 602). De fremhever også at rollelek kan hjelpe elevene med å rette oppmerksomheten mot teksters kommunikative formål, og i tillegg styrke elevenes kompetanse og aktørskap i sin egen kommunikasjon i hverdagen (Bingham et al., 2018, s. 604).

Andre peker på at lek kan støtte utviklingen ferdigheter som er nødvendige for literacytilegnelse, blant annet med hensyn til metaspråklig bevissthet (Olofsson, s. 117) narrativ kompetanse (Altidor-Brooks et al., 2020, s. 670; Paxton, 2022, s. 153; Snow et al., 2018, s. 192) og symbolsk representasjon (Brown, 2017, s. 166; Snow et al., 2018, s. 192). Det er for eksempel sammenheng mellom hvordan objekter i leken representerer noe annet (en pappull som også representerer en hammer, eller en kloss som representerer en bil), og evnen til å forstå hvordan skriftlige symboler representerer noe annet (ideer, lyder, ord, objekter i verden o.l.) (ibid.).

Både Blikstad-Balas (2016) og Pyle & Danniels (2017) viser til at barn ofte bruker sitt mest avanserte ordforråd i lek (Blikstad-Balas, 2016, s. 24; Pyle & Danniels, 2017), og lek kan slik synliggjøre elevenes språklige kompetanse og mestring, både for læreren, men også for elevene selv. Hagtvvet (2009) peker også på at lek har en avvæpnende egenskap i tilknytning til tekstskaping; «Leken som innramming virker kravredukerende og gir trening med lav fallhøyde» (s. 194). Derfor kan lek som innramming gjøre det enklere for usikre elever å tørre å kaste seg ut i tekstskapingen.

3.3.1.5 *Hvordan iscenesette meningsfull tekstskaping i lek?*

Bingham, Quinn, McRoy, Zhang og Gerde (2018) presenterer et rammeverk designet for å hjelpe lærere med å integrere intensjonell og meningsfull skrivning i begynneropplæringen, med lek som kontekst (s. 602). Rammeverket bygger på en malemetafor om forgrunn og bakgrunn og er delt i tre deler: 1) *etablering av bakgrunn*, 2) *sette skrivning i forgrunnen: rette oppmerksomhet mot skrivemateriell* og 3) *sette skrivning i forgrunnen: støtte skrivning ved å leke sammen med elevene* (Bingham et al., 2018, s. 604).

I første del av modellen, *etablering av bakgrunnen*, integreres skrivning som en «naturlig» del av læringsaktiviteten, her lek, ved å gjøre skrivemateriell fysisk tilgjengelig og synlig til bruk i leken. Forfatterne peker på at elevene har større sannsynlighet for å delta i skrivehandlinger dersom slikt materiell er lett tilgjengelig og synlig for dem (Bingham et al., 2018, s. 604). Samtidig fremhever de at materiellet bør fremme autentiske skriveopplevelse i leken, for å imitere skrivning fra det virkelige liv og slik gjøre elevene bevisst på teksters ulike formål og funksjoner. Dette innebærer at læreren på forhånd må tenke gjennom hva slags roller og handlinger som er mulige eller realistiske innenfor en bestemt lekekontekst (f.eks. legekantor eller blomsterbutikk), og deretter plassere passende materiell i det fysiske rommet der leken skal finne sted. For blomsterbutikken kan det være ark til å lage skilt og skrive handlelister og kvitteringer (Bingham et al., 2018, s. 607).

Andre og tredje del av rammeverket handler begge om å trekke skrivningen fram i forgrunnen og dermed gjøre det til hovedgjenstand for undervisningen. Del to, *rette fokus mot skrivemateriell*, handler om å fremme skrivningen ytterligere ved å ikke bare gjøre skrivemateriell fysisk tilgjengelig, men også *konseptuelt* tilgjengelig (Bingham et al., 2018, s. 608). Det vil si å bevisstgjøre elevene på *hvordan* og *hvorfor* de skal bruke skrivning i leken, for eksempel ved å introdusere materiellet mens den fysiske rammen settes opp, oppfordre elevene til å hjelpe til med å plassere skrivemateriellet, modellere passende bruk av materiellet, eller gi forslag til hvordan ulike utfordringer som oppstår i leken kan løses gjennom skrivning (ibid).

Her ser vi hvordan læreren kan støtte elevenes skrivning i leken fra *utsiden* av leken, mens det i siste del av modellen fremheves hvordan læreren også kan bidra fra *innsiden* av leken gjennom å *støtte skrivning ved å leke sammen med elevene*. Gjennom å delta aktivt i leken kan læreren både støtte elevens forsøk og utforsking av skrivning rent teknisk (staving, lydering, håndskrift), eller gjennom å rette fokus mot sentrale tekster som er med i leken og hvordan

tekster brukes i ulike kontekster, for eksempel ved å snu på et åpent/stengt-skilt i en butikk, eller å snakke om skrivning, i rolle (Bingham et al., 2018, s. 609).

3.3.2 Drama

Drama beskrives av Sæbø (2016) som en *symbolsk handling i rolle*:

«[...] drama er en symbolsk (eller fiktiv) handling som fremstilles av noen i rolle, og som kan oppleves av andre som ser på. Det er det dramatiske spillet, forstått som fiksjon, der erfaringer fra virkeligheten eller fantasier fra vår forestillingsverden blir framstilt og utforsket, som er det sentrale i dramaarbeidet» (s. 24).

Moderne drama har røtter i teaterkunst og lek forstått som en grunnleggende menneskelig væremåte – «homo ludens» (Sæbø, 2016, s. 23), og har derfor mange fellestrekk med lek. Brown (2017) peker på at drama, spesifikt *prosessdrama*, “is closely aligned with the way young children naturally learn through dramatic play” (s. 165). Dette er et argument for at drama er spesielt godt egnet som læringsform i begynneropplæringen.

Neelands, Booth og Ziegler (1993) skriver at “With drama, teachers can help children tap resources in language and imagination that they may not realize they have” (s. 10). Den fiktive rammen og innlevelsen i ulike roller gjør at elevene kan bruke fantasien til å dypere utforske ulike situasjoner og erfaringer, og betydningen av disse. Dobson og Stephenson (2019) skriver også om opplevelse av “emotion in action” gjennom kroppsliggjorte erfaringer i drama som kan generere ny mening og forståelse (s. 69-70).

3.3.2.1 *Prosessdrama*

Prosessdrama er, slik Sæbø formulerer det, en «lærerstrukturert, skapende, elevaktiv og gruppebasert læringsform, hvor elevene gjennom ulike dramateknikker og arbeid i rolle utforsker og utvikler kunnskap i det faget som drama integreres i» (Sæbø, 2010, s. 13). Særegent for prosessdrama er at både læreren og elevene arbeider i rolle, og det er lærerens ansvar å strukturere et *dramaforløp* (ibid.), gjennom etablering av en *fiksjonsramme* som i større eller mindre grad forhandles fram sammen med elevene (s.15). Fiksjonsrammen er den fiktive konteksten som innrammer dramaforløpet; det kan være alt fra en historisk tidsperiode eller en kjent hendelse, til en del av en fortelling, bok eller eventyr elevene har lest, eller rett

og slett her og nå. Prosessdrama består av ulike dramateknikker, og de kan variere mellom ulike dramaforløp. Det som er felles er at de innebærer *lærer-i-rolle* og *improvisasjon* for både læreren og elevene som går i rolle.

3.3.2.2 Drama og aktørskap

Flere hevder at drama kan fremme elevens medvirkning (Sæbø, 2016, s. 93) og demokratiske deltakelse og kompetanse (Stangeland, 2017; Sæbø, 2017; Sæbø et al., 2017). Både definisjonen av aktørskap som individens kapasitet til å påvirke sin omverden gjennom handling (Holland et al., 1998/2003, s. 42) (Bandura, 2001, s. 2; Markus & Kitayama, 2003, s. 5) og de fire aspektene ved aktørskap (*kompetanse, autonomi, tilhørighet* og *mening*), knytter aktørskapsbegrepet til demokratisk deltakelse. Sæbø viser til Dewey som så drama i sammenheng med demokratisk deltakelse i skolen. Han anså deltakelse i fellesskapet gjennom kommunikasjon som kjernen i demokratiet, og argumenterte for estetiske læreprosesser i all undervisning for å ivareta barns skapende uttrykksform og demokratiske handlingskompetanse (Dewey, 1958 i Sæbø, 2017, s. 178). Sæbø, Eriksson og Allern (2017) skriver at «dramafagets demokratiske potensial er det deltakende læringsfellesskapet, der tradisjonelle hierarkier enten oppløses eller i det minste utfordres.» (s. 14). Dette forstår jeg i sammenheng med hvordan dramaforløp ikke bare åpner opp for, men faktisk *forutsetter* at voksne og barn deltar i å sammen skape og forhandle fram fiksjonsramme, roller og hendelser i dramaet gjennom dialog og felles utforskning (Stangeland, 2017, s. 82-83). I drama kan voksne og barn være likeverdige subjekter (Bae, 2009), og slik utfordre de tradisjonelle maktstrukturene i undervisningen.

Det er også flere aspekter ved drama som kan knyttes til de fire aspektene i AktørskapsPuslespillet (*AP-modellen*). For det første kan drama som læringsform fremme aktørskap som *mening* gjennom opplevelse av glede og å ha det gøy, som det gis spontane uttrykk for når elevene smiler og ler undervegs i dramaaktivitetene (Sæbø, 2016, s. 93-94). For det andre kan drama fremme aktørskap som *tilhørighet* gjennom felles utforskning og forhandling i dramaet som kan gi elevene opplevelse av at de har en viktig rolle og innflytelse i fellesskapet, samt opplevelse av å knytte relasjoner til medelever og lærere. For det tredje kan drama fremme elevens *autonomi* gjennom opplevelse av en såkalt «dobbelstemmighet» som innebærer at de både opplever å være seg selv og samtidig styre en rolle i dramaet, og gjennom å få ting til å skje i dramaet kan elevene «erfare seg selv som et demokratisk handlende subjekt» (Stangeland, 2017, s. 82-83). For det fjerde kan drama fremme aktørskap

som både *autonomi* og *kompetanse* ved å legge til rette for tilpasset opplæring, inkludering og mestring for flere, gjennom både dramaets *fleksibilitet* som gir elevene *frihet* til å velge roller og grad av deltakelse og utfordringer i dramaet (Sæbø, 2016, s. 156-157; 2017, s. 185), men også gjennom dramaets struktur og *rammer*, samt lærerens aktive deltakelse og *veiledning*, som kan være avgjørende for å hjelpe utagerende elever med å regulere atferden sin (2016, s. 158).

3.3.2.3 Drama og tekstskaping

Flere studier peker på at drama er godt egnet til å jobbe med meningsfull tekstskaping i barneskolen (Cremin et al., 2006; Dobson & Stephenson, 2019; Dunn et al., 2013; Neelands et al., 1993). Gjennom det materielle og performative i dramaet, får elevene et større repertoar av modaliteter og tegn å bruke i sin tekstskaping. Cremin et al. (2006) formulerer det slik: “A variety of tools are available for kinaesthetically, orally and physically generating ideas” (s. 275). De påpeker at barn komponerer multimodalt i drama (Cremin et al., 2006, s. 275), og dette kan støtte barns tidlige skriving fordi barn ofte vil ta i bruk flere modaliteter i sin tidlige skriving, deriblant gester og bevegelse (Neelands et al., 1993, s. 6).

Cremin (2006) viser til forskning som peker på at tekstskaping både etter og undervegs i drama kan fremme mer effektiv tekstskaping, mer dybde og detalj, samt rikere og mer ekspressivt vokabular (Cremin et al., 2006, s. 274). Dunn, Harden og Marino (2013) viser til Winston (2004) som peker på at drama også fremmer elevens motivasjon for tekstskaping ved å gi dem ideer og erfaringer som kan benyttes i tekster, bedre evne til å svare som individer, sterkere opplevelse av mottaker og økt empati for karakterer i tekstene (Winston, 2004, s. 26 i Dunn et al., 2013, s. 246).

Dette kan knyttes til det å skape tekst i rolle, som både Neelands et al. (1993) og Cremin et al. (2009) fremhever som fordelaktig for elevens tekstskaping. For det første kan det å skape tekst i rolle hjelpe elevene med å komme over det som kalles “*the hurdle of the blank page*” (Neelands et al., 1993, s. 13): “Writing in role provides them with the opportunity to respond in the voice of the role, taking the risk of speaking out, which they may find difficult in other circumstances” (Neelands et al., 1993, s. 12). Å skape tekst i rolle kan også bidra til opplevelse av eierskap og emosjonell mening gjennom å ha “levd” erfaringene til rollen gjennom dramaet. Ved å være emosjonelt investert i rollen oppleves tekstskapingen personlig meningsfull, og tekstene får autentiske formål. (Neelands s. 9). Dette kan også bidra til at

elevene opplever seg selv som betydningsfulle, autentiske språkbrukere, med eierskap til sine egne tekster: *“By the time pen is put to paper, they really write their own stories. They have been “living them” in the drama and the ideas come from themselves. They have thought the story through and looked at the characters from inside out. Consequently, they know exactly what they want to say, as well as how and why they want to say it s.”* (Neelands et al., 1993, s. 13).

3.3.2.4 *Hvordan iscenesette meningsfull tekstskaping i drama?*

(Prosess)drama kan brukes som en ramme for å iscenesette meningsfull skrijving gjennom både spontane skriveøkter i dramaforløpet (Cremin et al., 2006), men også mellom dramasekvenser eller etter prosessdramaets slutt (Dobson & Stephenson, 2019). Eksempler på skrijving både innenfor og utenfor dramaet kan være fri skrijving, dagbok, brev, samskriving, intervjuer, brainstorming eller lister (Neelands et al., 1993, s. 11).

Cremin et al. (2006) gjennomførte en pilotstudie der de testet to ulike tilnærminger til tekstskaping i prosessdrama, for å finne ut hvilken som fremmet elevenes tekstkompetanse best. De to tilnærmingene ble kalt «sjanger-spesifikk tilnærming» (genre specific) og «gripe øyeblikket-tilnærming» (seizing the moment to write).

Sjanger-spesifikk tilnærming var lærer-styrt, målorientert, og planlagt med fokus på spesifikke sjangre, samt hva lærerne følte var forventet av dem utfra den nasjonale literacy-strategien fra 1998. Miniøkter om sjangertrekk før skrijvingen viste seg å forstyrre flyten i den fantasifulle opplevelsen i dramaet, og fokuset på sjangertrekk og tekstkompetanse kompromitterte formålet for elevenes skrijving (Cremin et al., 2006, s. 276).

Gripe øyeblikket-tilnærmingen var derimot mindre strukturert og mer elevstyrt enn sjanger-spesifikk tilnærming, ved at elevene selv valgte form, innhold og perspektiv for skrijvingen sin. Tilnærmingen innebar å intuitivt og spontant gripe øyeblikk i dramaforløpet der det oppsto mulighet og behov for å skrive (ibid). Ofte var det tilstedeværelsen av spenning (tension) som markerte øyeblikkene der elevene grep til skrijving (Cremin et al., 2006, s. 279), hvor det oppsto umiddelbart formål og «an ‘intrinsic need’ to write» (Cremin et al., 2006, s. 285). Forfatterne skriver at denne tilnærmingen så ut til å øke elevenes eierskap og kontroll over komposisjonsprosessen «since their writing was an integral part of the dramatic experience and often fed back into it» (Cremin et al., 2006, s. 277). Tekstskapingen ble slik en vital del av selve opplevelsen av dramaforløpet, og lærerne rapporterte at de følte seg mer

involvert når dramaet var formet av utforskning av temaer og spørsmål som oppsto undervegs, framfor forhåndsbestemte sjangre og mål (Cremin et al., 2006, s. 276).

Denne tilnærmingen forutsetter at lærere er aktivt deltakende i prosessdramaet, er oppmerksom på elevenes responser og kan bygge videre på elevenes innfall, og klarer å oppdage og utnytte spenningsfylte øyeblikk som gir mulighet for motivert tekstskaping. Dette krever et dynamisk samspill mellom lærer og elever.

4 Metodekapittel

Min masterstudie er en teoretisk, kvalitativ studie som bærer preg av en utforskende, hermeneutisk tilnærming. At studien er kvalitativ innebærer at den innhenter og fremstiller informasjon og beskrivelser av virkeligheten gjennom språk og tekster (Postholm, 2018, s. 89), med mål om å fange opp «mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle» og egenskaper ved fenomener (Dalland, 2012, s. 113). I min studie har jeg forsøkt å syntetisere nye forståelser og perspektiver på egenskaper ved aktørskap, tekstskaping, lek og drama.

Metoden har trekk fra litteraturstudie, og innebærer en tematisk reanalyse av utvalgt forskningslitteratur om tekstskaping i lek og drama. Til analysen utviklet jeg en modell for aktørskap som jeg benyttet til å identifisere hvordan ulike former for aktørskap kom til uttrykk i de ulike studiene.

4.1 Teoretisk

Min masterstudie er en teoretisk studie; den baserer seg utelukkende på tidligere forskning og teori, og data består av andre tekster og dokumenter som er gjenstand for analyse (Persson, s. 21). Metoden kan anses som en form for litteraturstudie med trekk fra litteraturgjennomgang, som vil si en systematisk gjennomgang, eller kunnskapsoppsummering, av eksisterende forskning innenfor et spesifikt tema eller fagfelt (Persson, 2021, s. 13). Studien innebærer en kunnskapsoppsummering ved at jeg samler og oppsummerer kunnskap om hvordan ulike estetisk-performative aktiviteter kan iscenesette meningsfull tekstskaping. Samtidig er mitt formål å drøfte og trekke linjer mellom ulike temaer, likheter og ulikheter, muligheter og utfordringer, og jeg ønsket dermed ikke *kun* å lage en oppsummering av kunnskap, men også å generere nye ideer og perspektiver fra den kunnskapen som allerede eksisterer.

4.2 Hermeneutisk

Det teoretiske arbeidet bærer preg av en hermeneutisk tilnærming, det vil si et kontinuerlig vekselspill mellom forforståelse og erfaring som ofte omtales som den hermeneutiske sirkel eller spiral (Thurén, 2021, s. 70). Dette prinsippet innebærer at man til enhver tid har med seg *forforståelse* inn i møtet med ny erfaring og kunnskapstilegnelse, både som privatperson og som forsker. I dette møtet vil ny erfaring føre til revidering av tidligere forståelse (forforståelse), som igjen blir den nye forforståelsen man møter *nye* erfaringer med (Krogh, 2014, s. 52). Spiralbegrepet er mer presist enn sirkel, fordi man i hver «runde» oppnår ny kunnskap og større forståelse (ibid), altså begynner man ikke på starten av en sirkel igjen med den samme forforståelsen, men beveger seg isteden litt framover. Dette prinsippet beskriver godt hvordan arbeidet med masterstudien har beveget seg som en spiral gjennom faser av interaksjon mellom min forforståelse og den nye kunnskapen jeg får gjennom teori og forskning, til revidering av tidligere forståelser, oppfatninger og standpunkter som har styrt arbeidet i mer spesialiserte retninger.

4.2.1 Avgrensninger for studien

Det hermeneutiske vekselspillet er synlig i de refleksjonene og avgrensingsvalgene som er gjort underveis i arbeidet med å avgrense problemstillingen og forskningsspørsmålene, og å spesifisere og nyansere begreper og definisjoner i det teoretiske arbeidet. Denne prosessen har vært avgjørende for utviklingen av studien og det endelige produktet som er denne oppgaven, og jeg vil i det følgende beskrive noen sentrale refleksjoner og valg.

Proessen viser godt den hermeneutiske spiralbevegelsen; interaksjonen mellom mine tidligere kunnskaper og forforståelse og møtet med ny teori og forskning har utvidet min faglige forståelse, men har også endret mine pedagogiske holdninger. Jeg har gjennom arbeidet kontinuerlig blitt bevisstgjort hvordan bruk av ulike definisjoner og begreper uttrykker nyanser av ulike teoretiske perspektiver, men også holdninger og pedagogiske verdier. Det har vært viktig for meg å velge de begrepene og termene som uttrykker de perspektivene jeg ønsker å legge til grunn i oppgaven min, med vekt på de pedagogiske verdiene jeg som lærer ønsker å formidle og praktisere etter.

De største endringene knytter seg til endring av begrepet skriving til tekstska­ping, samt endring av perspektiv fra å fokusere på tekstska­ping som middel til lesing, til å se på tekstska­ping som mål i seg selv. Disse endringene kommer fram ved å sammenlikne den første problemstillingen fra masterskissen:

Hvordan kan man arbeide med elevsentrert og meningsfull skriving som tilnærming til den tidlige leseopplæringen for å fremme aktørskap og inkludering i begynneropplæringen?

Og den endelige problemstillingen:

Hvordan kan iscenesettelse av meningsfull tekstska­ping gjennom lek og drama fremme aktørskap i begynneropplæringen?

4.2.1.1 Fra tekstska­ping som middel til tekstska­ping som mål

Jeg ønsket i utgangspunktet å skrive om *skrivning som tilnærming til lesing*, men jeg gikk etter hvert bort fra dette fordi jeg ikke ønsker å støtte oppunder diskursen der lesing anses som det ultimate målet, mens skriving kun blir et middel. Samtidig ser jeg en utfordring ved å ikke presentere skriving som en alternativ inngang til skriftspråksopplæringen, fordi jeg er redd det vil fremstå som et *forslag* til aktiviteter som vil få liten plass *ved siden av* lesing, når hele formålet mitt er å forsøke å *erstatte* lesefokuset med mer tekstska­ping. Prosessen med masterarbeidet og bearbeiding av begreper, definisjoner og ulike perspektiver har endret mine egne perspektiver og holdninger tilknyttet lesebegrepet.

4.2.2 Datainnsamling og litteratursøk

Datainnsamlingen i denne studien innebærer systematiske søk etter tidligere forskning og teori om drama, lek, aktørskap og literacy. Jeg benyttet meg av en kombinasjon av søk i digitale søkedatabaser, manuelle søk i referanselistene til andre artikler og bøker – det jeg kaller *snøballsøk* – samt litteratur jeg har lest tidligere i studiet eller fått tips om fra veiledere. Jeg benyttet databasene ERIC (Institute of education science), Oria via OsloMet universitetsbibliotek og Google Scholar.

For kvalitetssikring benyttet jeg litteratur publisert i anerkjente forlag og fagfelle­vurderte tidsskrifter. Ved søk i ERIC markerte jeg søk med kravet «peer reviewed», og ved usikkerhet

rundt troverdigheten til en kilde har jeg søkt opp tidsskriftet i «Register over vitenskapelige publiseringskanaler»¹.

4.2.3 Hvorfor teoretisk litteraturstudie?

I problemstillingen spør jeg om *hvordan* iscenesettelse av meningsfull tekstskaping i lek og drama kan fremme aktørskap. Å studere tidligere forskning som tematiserer tekstskaping innenfor konteksten av lek og drama, kan gi svar på hvordan dette kan gjennomføres i praksis.

Fordi jeg ønsket å studere mer enn kun en tilnærming og ett klasserom var det relevant å studere flere forskningsartikler fra flere fagfelt, framfor å gjøre en observasjons- eller intervjustudie som kun ville gitt data fra et mye mindre utvalg. Litteraturstudien er egnet til både å samle kunnskap, men også å sammenlikne ulike tilnærminger, og derfor gir mulighet til å vise både bredde gjennom ulike eksempler, men samtidig også å gå i dybden i forskning og teori innenfor et avgrenset fagfelt.

Den teoretiske tilnærmingen innebar ingen bestemte krav til framgangsmåte for datainnsamling eller analyse, og ga meg dermed frihet til å benytte meg av alle tilgjengelige kilder for kunnskap og vitenskapelige tekster – både tidligere kunnskap og litteratur jeg hadde fra før, samt tips fra veiledere i tillegg til ny litteratur jeg innhentet gjennom arbeidet med studien. Metodefriheten ga også mulighet og rom til å trekke linjer mellom fagfelt og teori, fylle eventuelle hull i litteraturen og generere ny forståelse framfor å kun gjenta hva forskningen forteller oss fra før.

4.3 Analysemetode

4.3.1 Reanalyse

Fordi datamaterialet i studien min er eksisterende forskningsartikler, studerer jeg data som allerede er publisert, analysert og presentert på en bestemt måte av forfatterne. Derfor kan min analyse betegnes som en *re*-analyse hvor jeg gjenbraker allerede publiserte data (Wästerfors et al., 2014, s. 3). Det handler altså om å se på et tidligere utforsket datamateriale og analysere og tolke det på nye måter. Dette gir mulighet for å frigjøre datamaterialet fra de

¹ Direktoratet for høgare utdanning og kompetanse: <https://kanalregister.hkdir.no/publiseringskanaler/Forside>

perspektivene, tolkningene og teoriene det tidligere er tilknyttet, og åpne for nye forståelser av funnene (Wästerfors et al., 2014, s. 2). I min studie benytter jeg annen teori i min analyse og drøfting enn det forfatterne opprinnelig har benyttet i sine analyser og drøfting av datamaterialet.

4.3.2 Tematisk analyse

Jeg har benyttet *tematisk analyse*, som innebærer å identifisere, analysere og rapportere temaer eller mønstre innenfor et datamateriale (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Et *tema* fanger noe vesentlig ved data i relasjon til forskningsspørsmålet, og representerer et mønster av mening i datasettet man studerer (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Johannesen et al. omtaler også et tema som en kategori hvor data med viktige fellestrekk er gruppert (Johannesen et al., 2018, s. 279). Organisering av data i temaer gjør materialet mer oversiktlig, men det bidrar også til å se nye sammenhenger i dataene (Johannesen et al., 2018, s. 280).

Tematisk analyse har teoretisk frihet og er derfor et fleksibelt metodisk verktøy (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Dette var fordelaktig for meg, da jeg ved innledningen av analysen ikke hadde klart for meg nøyaktig *hvordan* jeg ville utføre analysen. Jeg hadde et klart mål om å undersøke hvordan ulike former for aktørskap kommer til syne og blir påvirket i ulike skrivesituasjoner i skolen, men ved første gjennomlesing av datamaterialet jeg skulle analysere, hadde jeg ikke på forhånd avklart hvilken analytisk tilnærming jeg skulle benytte. De teoretiske konstruktene for oppgaven utviklet seg parallelt med at jeg leste studiene og gjorde meg noen innledende tanker om interessante funn og mulige temaer. Jeg fikk ideen om å utvikle en ny modell for aktørskap undervegs i denne lesefasen, og jeg bestemte meg deretter for å benytte denne modellen som analytisk verktøy i ny/videre analyse. Ideer til mulige faktorer som kan påvirke muligheten for aktørskap i tekstskapingen utviklet seg også fra den første lesefasen, og ga retning for ny analyse. Derfor kan den tematiske analysen min kategoriseres som en *teoretisk* tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 84) der jeg på forhånd (altså før en ny analyse) utviklet analysekategoriene til bruk i koding av datamaterialet utfra eksisterende teori om aktørskap. Temaene ble identifisert på et *latent* eller *interpretativt* nivå, som vil si at analysen «goes beyond the semantic content of the data, and starts to identify or examine the underlying ideas, assumptions, and conceptualizations» (ibid.).

1. Koding

Kort fortalt handler koding om å fremheve og sette ord på viktige poeng i datamaterialet som analyseres (Johannessen et al., 2018, s. 285). Jeg benyttet kategoriene fra AktørskapsPuslespillet (AP-modellen) som kodingskategorier, og kategoriene og definisjonene fra modellen ble benyttet som en slags kodingsmanual, inspirert av Bryman (2016). En kodingsmanual inneholder de ulike kodingskategoriene og mulige alternativene for egenskaper ved kategoriene, og fungerer derfor som en instruks om hvordan datamaterialet skal kodes (Bryman, 2016, s. 293).

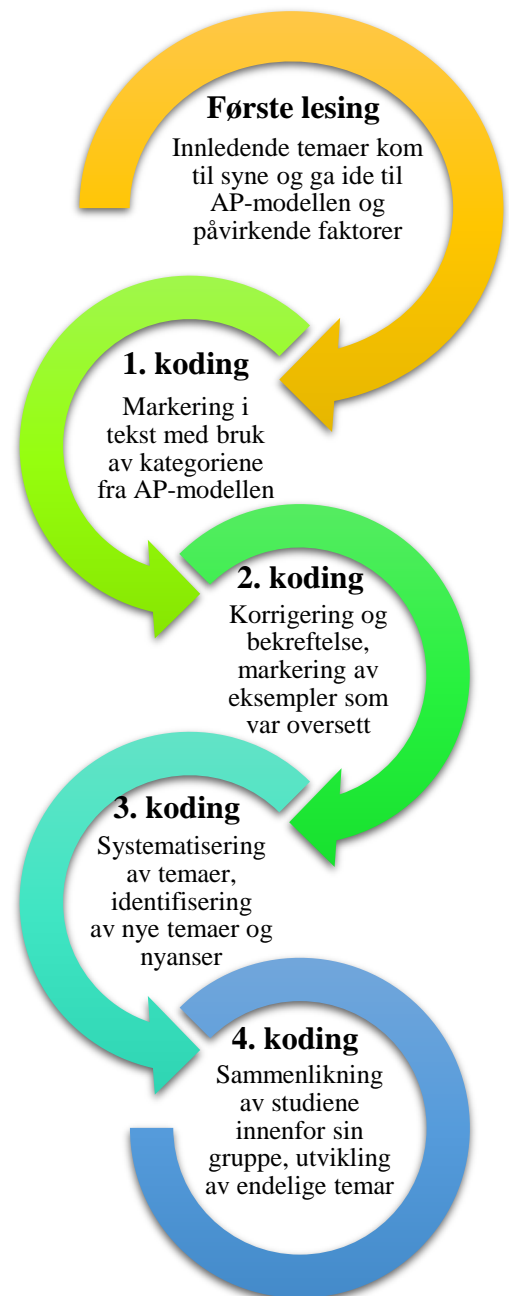
Tabell 1 Kodingsmanual med kodingskategorier fra AP-modellen

Aspekt ved aktørskap	Uttrykk	Kjennetegn
Kompetanse	Mestring	Opplevelse av mestring, dyktighet, få ta i bruk og vise sin aktuelle kompetanse
	Økt kompetanse	Økt kompetanse sammenliknet med ellers, effektivitet i tekstsaking, tekstkvalitet, lekekompetanse, kommunikasjon
Autonomi	Initiativ	Elevene initierer tekstsaking, opplever eierskap til tekst
	Frihet	Fritt valg av form, innhold, formål eller mottaker
Tilhørighet	Fellesskap	Relasjoner, vennskap, interaksjoner og kommunikasjon
	Empati	Identifikasjon og emosjonell tilknytning til karakterer i dramaet, medfølelse og omsorg for karakter
Mening	Funksjonell	Nytteverdi, formål, funksjon, problem
	Emosjonell	Egenverdi, glede, emosjonell aktivering og engasjement, bearbeiding av emosjoner

4.3.2.1 Framgangsmåte for kodingen

Kodingen ble gjort manuelt (Braun og Clarke s. 89) i Microsoft Word, og datamaterialet gjennomgikk totalt fire kodingsrunder for å sikre kvaliteten på analysen (Johannessen et al., 2018, s. 292). Den innledende kodingen av materialet ble gjennomført to ganger ved hjelp av kommentarverktøyet i Microsoft Word, for å forsikre meg om at alt som var relevant i datasettet ble markert og analysert grundig. Nye funn ble oppdaget og lagt til. Ved den innledende kodingen ble materialet kodet enkelt med hjelp av de fire kategoriene fra AP-modellen (se kodingsmanualen), men jeg oppdaget undervegs at disse kodene var for datafjerne (Johannessen et al., 2018, s. 291) og generelle, og jeg måtte derfor justere noen av kodene undervegs i systematiseringen av funnene for å få fram mer nyanser ved temaene.

For å få en oversikt over de ulike temaene innenfor hver av studiene, systematiserte jeg det kodede materialet inn i en tabell for hver studie, med en kolonne for hvert aspekt ved aktørskap. Dette innebar en tredje koding der jeg fant nye nyanser, men også nye temaer innenfor materialet, og derfor endret noen av kodene til felles termer for å samle like temaer. Jeg satte deretter de ulike studiene innenfor samme felt (lek eller drama) opp mot hverandre i en ny tabell, og oppdaget enda ytterligere nyanser og nye temaer, og jeg måtte justere noen av de tidligere kodene som var *for* generelle. Materialet gjennomgikk derfor en fjerde koding. Hele kodingsprosessen bærer også preg av hermeneutisk sirkularitet, og kan illustreres i tabell 2.



Tabell 2 Stadier i kodingsprosessen

4.3.3 Etske betraktninger

Jeg vil her løfte fram noen etske betraktninger som har betydning for påliteligheten, gyldigheten og kvaliteten på det vitenskapelige arbeidet jeg har gjort, og de teoretiske bidragene jeg i presenterer.

4.3.3.1 Pålitelighet

Pålitelighet handler om i hvilken grad vi kan stole på forskningsresultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222) og knytter seg til nøyaktighet i undersøkelsesprosessen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23; Dalland, 2012, s. 120). Gjennom arbeidet har det vært viktig for meg å gjøre studien saklig og pålitelig. Fordi det i grunnlaget for studien ligger etske og verdimesse intensjoner om å kunne påvirke praksis, og fordi den metodiske tilnærmingen var åpen for ulike valg, var det viktig å unngå at mine drøftinger skulle fremstå som subjektiv syning. Arbeidet med studien har vært systematisert (Persson 136-137) for å sørge for grundighet, oversikt og transparens. Jeg har planlagt arbeidet, notert funn, drøftinger og refleksjoner og dokumentert søkeprosesser samt endringer og avgrensninger jeg har gjort gjennom arbeidet. Jeg har arbeidet grundig med vitenskapslitteratur ved å forholde meg kritisk til forskning og teori, og har i overveiende grad forsøkt å benytte primærlitteratur for å unngå feiltolkninger og misoppfatning gjennom fortolking av fortolking. Analysen ble gjennomført nøye gjennom mange stadier og reanalyser for å sikre kvaliteten på analysen. For pålitelighet har jeg også forsøkt å gjøre rede for forskningsprosessen så tydelig som mulig slik at den kan vurderes opp mot de funnene og konklusjonene som trekkes. Ved å oppgi hele tekstmaterialet som er grunnlaget for analysen min som vedlegg, samt tilgjengeliggjøre det analytiske verktøyet jeg benyttet (AP-modellen), vil det også være mulig for andre å gjøre samme analyse om igjen på det samme materialet og med det samme analyseverktøyet (retest-reliabilitet) (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

4.3.3.2 Gyldighet

Gyldighet handler om hvorvidt de dataene man har samlet inn er relevante for problemstillingen (Dalland, 2012, s. 120), og i hvilken grad det er dekning for å trekke de konklusjoner som gjøres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Dette knytter seg blant annet til begrensninger ved forskningen, og i min studie gjelder dette manglende tilgang på rådata fra studiene som analyseres. Jeg har ikke hatt tilgang på *data corpus* – det vil si all innsamlet

data fra et forskningsprosjekt (Braun & Clarke, 2006, s. 79) – fra de studiene jeg har benyttet til analysen, og dette medfører begrensninger i hva analysen kan gi svar på. Jeg kan for eksempel ikke gjøre noen form for kvantifisering av temaer i dataene, eller si noe om hyppighet eller omfang av eksempler på de ulike aspektene ved aktørskap. Jeg vil også her presisere at de funnene og drøftingene jeg presenterer er mine tolkninger av de situasjonene som beskrives i studiene, og kanskje vil andre kunne tolke situasjonene annerledes. Fordi mitt datamateriale kun er utdrag presentert av forfatterne som allerede delvis har vært gjennom tolkning og analyse, og derfor er farget av forfatternes egne forståelser, kan jeg ikke hevde at mine tolkninger representerer sannhet eller fakta.

4.3.3.3 Åpenhet

Som jeg har redegjort for i innledningen og bakgrunnen for denne masteroppgaven, har studien min utgangspunkt i verdipolitiske standpunkt og kritiske perspektiv på praksisen i skolens begynneropplæring. Jeg legger ikke skjul på at jeg har en etisk agenda gjennom mitt ønske om å kunne påvirke både forskning og klasseromspraksis. Gjennom å være åpen og transparent om min forforståelse, inviterer jeg leseren av denne oppgaven til å forholde seg kritisk til mine motiver, og gjerne komme med faglig kritiske innvendinger som kan bidra til diskusjon rundt de temaene som presenteres og diskuteres i oppgaven.

4.3.4 Valg av studier til analyse

Jeg valgte ut seks artikler som til sammen presenterer åtte studier; fire studier om lek og fire studier om drama. Inklusjonskriterier for valg av artiklene handler om alderstrinn og tematisk innhold; alle studiene måtte omhandle barn, helst i begynneropplæringen (1-4. trinn), og måtte innebære tekstskepning (ikke fokus på *opplæring* i spesifikke tekstrelaterte kompetanser eller *vurdering* av tekstkompetanse) innenfor konteksten av lek (fri eller veiledet late-som-lek) eller drama (prosessdrama, arbeid i rolle). Alle de åtte studiene tar for seg tekstskepning innenfor rammen av enten lek eller drama, men ikke alle studiene er fra begynneropplæringen (1-4 trinn); tre studier er fra barnehage (alder 4-5 år) og to studier er fra mellomtrinn (alder 9-11 år). Ideelt ønsket jeg å analysere studier utelukkende fra begynneropplæring, men grunnet utfordringer med å finne studier med relevant tematikk, valgte jeg å også inkludere studier med yngre og eldre elever. Jeg fant studier om drama som alle benyttet prosessdrama i undervisningen, men det var mer utfordrende å finne studier om lek der alle omhandlet rolle-

eller rammelek med tekstskaping. Derfor omhandler studiene om lek ulike typer lek (fri rollelek, rammelek, dramatisk klosslek). Til tross for ulik alder og ulike arbeidsmåter i studiene mener jeg at de innsiktene studiene tilbyr kan overføres og ha verdi for ulike aktiviteter i begynneropplæringen. Under følger en kort oversikt over de utvalgte studiene:

4.3.4.1 Studier om lek:

- Smith (2021) – The Playful Writing Project: exploring the synergy between young children’s play and writing with Reception class teachers: Fri rollelek, alder 4-5 år.
- Breathnach, Danby & O’Gorman (2017) – ‘Are you working or playing?’ Investigating young children’s perspectives of classroom activities: Fri lek, uspesifisert, alder 4-5 år.
- Snow, Elsami & Park (2016) – English language learners’ writing behaviours during literacy-enriched block play: Literacy-beriket klosslek, alder 5, 5, og 6 år.
- Solheim & Falk (2021) – 9. Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa: Rammelek, alder 6 år.

4.3.4.2 Studier om drama:

- Dunn, Harden & Marino (2013) - Drama and Writing: ‘Overcoming the Hurdle of the Blank Page’
 - Marino (2012): Prosessdrama, alder 9-10 år.
 - Dunn & Stinson (2012): Prosessdrama, alder 6-7 år.
- Harden (2015) - Privileging drama and dramatic play to support young children’s writing development: a full year study of one early years’ classroom: Prosessdrama og andre dramaaktiviteter, alder 4-5 år.
- Cremin, Gooch, Blakemore, Goff & McDonald (2006) - Privileging drama and dramatic play to support young children’s writing development: a full year study of one early years’ classroom – prosessdrama, alder 6-7 og 10-11 år.

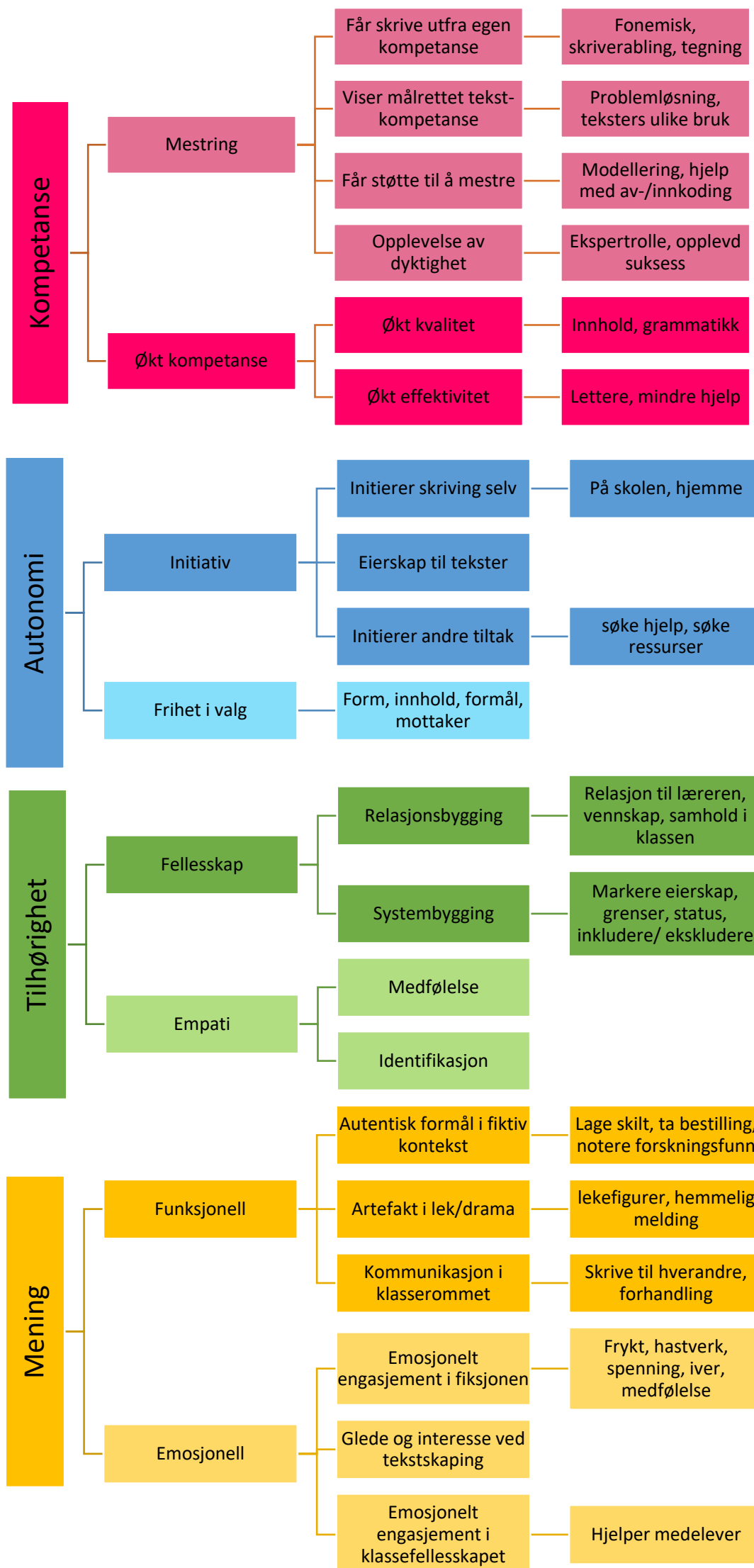
4.3.5 Datagrunnlag for analysen

Datamaterialet som er brukt til analysen består av tekstutdrag fra de respektive artiklene. Tekstutdrag som kvalifiserte til analyse består av utsagn der noen (lærere eller forfatterne) snakker om tekstskapingen, f.eks. erfaringer og opplevelser, og forfatternes beskrivelser og tolkninger av

situasjoner der elevene lager tekst. Utsagn om tekst må være i forbindelse med lek eller drama, det vil si at rammeaktivitetene må fremmer/ motiverer tekstskapingen. Alle tekstutdragene som er analysert, ligger i vedlegg.

5 Funn

Videre presenteres funnene fra den tematiske analysen av de 8 utvalgte studiene. Funnene belyser hvordan de ulike aspektene ved aktørskap kommer til uttrykk i tekstskaping innenfor konteksten av lek og drama. Figur 6 viser en oversikt over temaene som kom fram gjennom analysen.



Figur 6
Oppsummering av alle funnene i analysen

5.1.1 Kompetanse

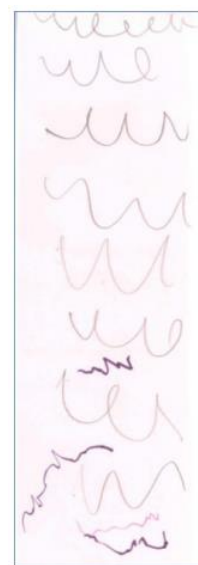
5.1.1.1 Kompetanse i lek

Kompetanse kom til uttrykk primært gjennom *mestring* ved at elevene fikk ta i bruk og vise sin aktuelle kompetanse. I alle studiene fikk elevene ta i bruk tidligere erfaringer, for eksempel fra utflukt (Breathnach et al., 2017) eller tv-show (Snow et al., 2018) og sin aktuelle tekstkompetanse. Dette innebar bruk av tekniske ferdigheter til innkoding og avkoding (Snow et al., 2018; Solheim & Falk, 2021) og å få ta i bruk sine personlige semiotiske ressurser, som tegning (Smith, 2021; Snow et al., 2018) eller prefonetisk skriverabling (av eleven omtalt som «barneskrift»)(Solheim & Falk, 2021) (se figur 7).

I to av studiene (Smith, 2021; Solheim & Falk, 2021) viste også elevene kompetanse i å finne «best fit» (Kress, 2010, s. 55) for å uttrykke og oppnå det de ønsket med tekstene sine, for eksempel ved å aktivt lete etter ressurser og områder til å bruke til tekstsaking og å tilpasse og endre tekster underveis for å oppfylle nye funksjoner i nye kontekster (Smith, 2021), eller å vise hvordan tekst brukes i ulike sosiale kontekster, som for eksempel i en restaurant (Solheim & Falk, 2021). I Snow et al.

(2018) og Solheim og Falk (2021) oppsøkte elevene støtte fra læreren og fikk dermed hjelp til å oppnå mestring i tekstsakingen, mens i studien til Smith (2021) var det tegn til at elevene hadde manglende kompetanse i å ta i bruk de åpne materialene (hvite ark) og dermed hadde behov for støtte for å oppnå mestring med disse, uten å be om hjelp.

Kun en av studiene (Snow et al., 2018) viste tegn på økt kompetanse gjennom leken; økt kommunikativ kompetanse gjennom tekstsaking i leken, samt økt kvalitet på tekstene elevene produserte som følge av multimodal berikelse. Samme studie viste også eksempel på at en av guttene ble inspirert av leken til å skape tekst hjemme; han lagde en dinosaurbok inspirert av en bok i klasserommet, og han fikk anerkjennelse for den på skolen. Dette kan tyde på at opplevelsene med tekster i leken fremmet elevens mestringsforventning og motivasjon for å produsere egne tekster. Anerkjennelsen han mottok av medelever og læreren kan også bidra til å støtte hans mestringsfølelse og opplevelse av å være en kompetent skriver.



Figur 7 Sverres skriblende "barneskrift" (Solheim & Falk, 2021, s. 209)

5.1.1.2 *Kompetanse i drama*

Alle fire studiene viste eksempler på at elevene oppnådde mestring av tekstskapingen på ulike måter, blant annet ved å få ta i bruk sin aktuelle tekstkompetanse. I Harden (2015) brukte elevene en kombinasjon av modaliteter i form av tegning skriverabling og fonemisk staving og tok derfor i bruk sin kompetanse i å skape mening med ulike tegn. I Dunn & Stinson (2012) viste alle teksteksemplene elevtekster med fonologisk staving, og elevene brukte kompetanse i å koble lyder og bokstaver slik de selv oppfatter dem; «*we will do the prayed tmorrow. We will bett them. We will be ok tmorrow*» (Dunn & Stinson, 2012 i Dunn et al., 2013, s. 257). I Cremin et al er det et interessant eksempel på en elev som tar i bruk repetisjoner og skriftstørrelse som virkemidler sammen med verbalspråk i teksten sin, hvilket kan forstås som at han tar i bruk de semiotiske ressursene han har tilgjengelig som han anser som «best fit» (Kress, 2010, s. 55) til å uttrykke det han ønsker.

Kompetanse kom også til uttrykk i drama som opplevelse av dyktighet gjennom posisjonering som ekspert i roller som eksperter og innlevelse i en rolle som har høy kompetanse (Harden; Marino; Cremin). I Cremin et al (2006) valgte en elev (6 år) å skrive i rollen som kaptein for et strandet sjømannskap og uttrykte tydelighet og kontroll i teksten hun skrev. Forfatterne skriver om at gjennom å skrive i rolle kan elevene oppleve mer sikkerhet og bestemthet i skrivingen fordi de identifiserer seg med en annen person enn elev-rollen som ofte oppleves relativt maktesløs (s. 286). En elev i Marino (2012) uttrykker liknende opplevelser;

“I love writing in role ‘cause it kind of makes me feel different, ‘cause you kind of get so into character that you feel like you’re that person’. She then went on to explain that she doesn’t normally like writing, but when she writes in role, ‘it’s kind of like you’re creating this new person that likes writing’” (Marino, 2012 i Dunn et al., 2013, s. 255).

I Harden (2015) og Dunn & Stinson (2012) oppnår elevene mestring gjennom støtte fra læreren i form av modellering av tekstskaping. I Harden (2015) gir læreren instruksjoner og bidrar med modelltekster elevene kan kopiere, mens I Dunn & Stinson (2012) fungerte dramaet som muntlig øving på vokabular som ble brukt i dramaet, og som dermed kan ha støttet tekstskapingen.

Tre av studiene (Cremin et al, 2006; Marino, 2012; Dunn & Stinson, 2012) viste også tegn til at dramaet fremmet økt kompetanse i tekstskapingen. Jeg har identifisert to temaer innenfor dette; økt *effektivitet* i skrivingen, altså at skrivingen så ut til å være preget av mer letthet eller

var mer effektiv (Marino, 2012; Cremin et al., 2006), eller at elevene trengte mindre hjelp med tekstsaking enn vanlig (Cremin et al., 2006); og økt *kvalitet* i skrivingen, ved at tekstene hadde bedre detaljer, beskrivelser og innlevelse (Marino, 2012; Cremin et al., 2006), mer stabilitet og korrekt bruk av perspektiv og tid (tense), og mer komplekst og bredere vokabular og ideer (Cremin et al., 2006) – et mulig resultat av at dramaet tilbød muntlig innøving av vokabular som kan brukes i tekst (Dunn & Stinson, 2012).

5.1.2 Autonomi

5.1.2.1 *Autonomi i lek*

Alle studiene om lek viste at autonomi kom til uttrykk i form av både *initiativ* og *frihet*. Elevene tar selv initiativ til å skape tekst i forbindelse med leken i alle de fire studiene. I Snow et al. (2016) er det ingen voksen involvering i leken, altså er teksthendelsene utelukkende generert av elevene selv. I Smith (2021) blir tekstsakingen omtalt som spontan og impulsiv (s. 154), og elevene viser også initiativ gjennom å aktivt søke etter ressurser til tekstsaking. I alle de fire studiene hadde elevene frihet til å velge form, innhold, formål og mottaker selv.

I Smith (2021) gjorde forskerne et eksperiment der de tilbød elevene hvite ark som materiell til tekstsaking i leken, og forfatterne skriver at disse materialene smalnet mulighetene i leken framfor å åpne dem gjennom sin åpne form (s. 155). Dette kan tyde på at elevene opplevde *for mye* frihet og kan ha hatt behov for støtte eller modellering av hvordan de kunne ta i bruk materialene i leken. Elevene i denne studien tok ikke initiativ til å be om hjelp, hvilket var tilfellet i de tre andre studiene (Breathnach et al., 2017; Snow et al., 2018; Solheim & Falk, 2021) der elevene ba om hjelp fra elever eller lærere med egen tekstsaking eller lesing av egen tekst.

5.1.2.2 *Autonomi i drama*

I kun en av de fire studiene (Cremin et al., 2006) er skrivingen initiert av elevene selv, og elevene utøver derfor autonomi gjennom sitt initiativ. I Harden (2015) og Dunn & Stinson (2012) sine studier var aktivitetene lærerstyrt og elevene initierte ikke tekstsakingen. I Harden (2015) fikk elevene velge noe innhold selv gjennom å diskutere hva slags dinosaurfunn de fant i arkeolog-dramaet (s. 117-118). I Dunn & Stinson (2012) fikk elevene

uttrykke personlige meninger og standpunkter, og innholdet hadde derfor utgangspunkt i elevene. Dersom elevene opplevde eierskap til innholdet kan dette forstås som autonomi gjennom å være kilden til teksten. I Marino (2012) hadde elevene også kontroll over noe av innholdet gjennom formidling av sine tanker og følelser, og opplevelse av eierskap kan derfor også gjelde her.

I alle fire studiene hadde elevene frihet i valg av f.eks. form, innhold, formål eller mottaker, men i varierende grad. I Harden (2015) fikk elevene i utgangspunktet ikke velge verken formål, mottaker, form eller innhold i de to dramaaktivitetene – i krokodilledramaet måtte de skrive lapper med advarsler til en ape, og i arkeologdramaet måtte de notere funn som forskere. Likevel hadde de mulighet til å velge noe av innholdet (f.eks. om en dinosaur hadde tenner eller ikke), og valg av modaliteter i form av illustrasjon og/eller pseudoskrift eller fonologisk verbalskrift.



Figure 2. Raymond's crocodile warning.



Figure 3. Kelly's fossil notes in role.

Figur 8 Elevenes tekster med bruk av tegning og semifonetisk staving (Harden, 2015, s. 116, 118)

I Cremin et al. (2006) hadde elevene full frihet i form, innhold, perspektiv, formål og mottaker. I Marino (2012) og Dunn & Stinson (2012), der aktivitetene var lærerstyrt, hadde elevene mindre frihet i form, formål og mottaker, og kun valg i selve innholdet. I Marino (2012) var rollene elevene skulle skrive innenfor hentet fra en bok, og de var derfor ikke konstruert av elevene selv. Disse rollene ble utviklet undervegs, og elevene hadde muligens noe autonomi i utvidelsen av rollene. Læreren valgte også tidvis formen for elevene, da de fikk i oppgave å skrive et dagbokinnlegg (s. 256) og en oppskrift på motgift til en som var

forgiftet (s. 255-256). I disse tekstene fikk de likevel noe frihet i innhold gjennom å bestemme rollens tanker og følelser, eller hva de ønsket skulle være i oppskriften.

5.1.3 Tilhørighet

5.1.3.1 *Tilhørighet i lek*

Tre av artiklene (Smith, 2021; Snow et al., 2018; Solheim & Falk, 2021) viste at elevene brukte tekster til å kommunisere med medelever og voksne, enten innenfor leken eller utenfor, og med tekster som gjenstand for kommunikasjonen. I Smith (2021) og Solheim & Falk (2021) brukte elevene tekster for å kommunisere innenfor leken, som med seksåringen Sverre (Solheim og Falk) (Solheim & Falk, 2021) som i rollen som kokk spør en voksen i leken om hva han vil ha på restauranten, og deretter skriver ned bestillingen med «barneskrift» (s. 210). I Smith (2021) ble tekstene en måte for elevene å uttrykke seg, «å dele sine verdener» (s. 154) som forfatterne formulerer det, med de andre i fellesskapet. I Smith (2021) og Snow et al. (2018) lagde elevene også tekster sammen eller til hverandre; Smith (2021) omtaler det som at det oppsto «togetherness» (s. 154) gjennom felles tekstskaping og for eksempel når elevene lagde kort til hverandre.

I studien til Snow et al. (2018) ble tekstene del av interne vennskapelige interaksjoner mellom to barn som vitset sammen gjennom tekstene sine (s. 202). I samme studie ble tekster også gjenstand for kommunikasjon utenfor leken; når Sam ba om hjelp fra læreren med å avkode teksten han hadde skrevet, og når Jibril fikk oppmerksomhet og anerkjennelse av både en medelev og læreren for å ha laget en egen dinosaurbok hjemme (s. 204).

Det andre temaet jeg identifiserte var tilhørighet i form av *systembygging*. Dette var til stede i tre av studiene; Smith, Snow og spesielt Breatnach. I Smith bidro tekstskaping i leken til at flere elever ble inkludert i leken og kan forstås som å bidra til å bygge et inkluderende klassemiljø. I Snow et al. (2018) plasserte en elev lapper med figurer rundt i lekeområdet og hevdet at det var for å vise de andre elevene (s. 204). Dette kan tolkes som at eleven ønsket å kommunisere noe i leken gjennom lappene, men kan også forstås som en form for selvhverdelse og en framvisning av egen kompetanse og for å etablere status i det sosiale systemet i klassen. I Breatnach et al. (2017) var dette aspektet mest fremtredende. Elevene så ut til å bruke tekster i og rundt leken som verktøy til å markere og forhandle eierskap, grenser og tilhørighet til artefakter, områder og pågående leker.

5.1.3.2 *Tilhørighet i drama*

I tre av studiene (Marino, 2012; Dunn & Stinson, 2012; Cremin et al., 2006) så tekstskapingen ut til å fremme tilhørighet i form av *identifikasjon* og *empati* med roller i dramaet, enten roller de selv spilte eller skrev som, eller andre sentrale karakterer som trengte hjelp eller hadde det vanskelig i dramaet. Dette kan forstås som tilhørighet på et mer medmenneskelig plan enn til det konkrete klassefellesskapet, men også som tilhørighet til (fiktive) enkeltindivider som man knytter seg emosjonelt til. Dette kan illustreres med en elevtekst fra Dunn & Stinson (2012) der en av elevene skriver et brev til antagonisten i dramaet for å bønnfalle henne om å slippe fri en liten jente som er kidnappet

Dear sally cen we plis have our litll girl bac as she is a put of our kmati and we love her and we wot hir bac.

(Dear Sally, Can we please have our little girl back as she is part of our community and we love her so and we want her back.) (s.257)

Funnene fra Harden (2015) skiller seg ut ved at skrivingen foregikk i selve dramaforløpet og som en felles aktivitet der alle brukte skriving til det samme. I den første dramaaktiviteten (krokodilledramaet) beskriver forfatteren elevene som en «united cohort of literate experts» (s.116), som kan tolkes som at tekstskapingen fremmet samhold gjennom det felles målet med å lage lapper med advarsler til apen. I arkeolog-dramaet var tekstskapingen gjenstand for samtale undervegs i dramaet, ved at læreren og elevene i roller som ekspert-paleontologer diskuterte arkeologiske funn og læreren oppfordret elevene til å notere ned funnene. Elevene og læreren skrev alle som del av en (fiktiv) sosial praksis og samtalte om skriving, og dette kan forstås som at tekstene fremmet tilhørighet til fellesskapet og relasjonsbygging i klassen.

5.1.4 Mening

5.1.4.1 *Mening i lek*

Alle de fire studiene viste uttrykk for både funksjonell og emosjonell mening. Tekstene hadde funksjonell mening gjennom å ha autentiske formål i en sosial kontekst fra virkeligheten, utspilt i leken. I Smith lekte elevene med biler og lagde veiskilt med sikkerhetsregler; I Breathnach et al. (2017) lekte elevene Sea World, og de lagde informasjonsskilt og brukte

tekst til å organisere besøkende (s. 448); I Solheim & Falk (2021) tok Sverre rollen som kokk og noterte ned en bestilling på en matrett fra en gjest i restauranten sin (s. 210).

Tekster ble brukt som artefakter med konkrete funksjoner i leken; I Smith (2021) ble tekst brukt som en hemmelig melding i en eventyrlek og senere et klistremerke i en skolelek (s.154). I Snow et al. (2018) ble lapper med tegning og ikoner brukt som figurer i dramatisk klosslek (s. 202). Tekster fikk også kommunikative formål ved å la elevene uttrykke seg, «dele sine verdener» (Smith, 2021, s. 154) og skrive til medelever, samt etablere og forhandle grenser, eierskap og tilhørighet i leken (Breathnach et al., 2017).

I tre av studiene (Smith, 2021; Snow et al., 2018; Solheim & Falk, 2021) viste elevene tegn til å oppleve emosjonell mening gjennom tekstskapingen, både direkte gjennom å vise glede og iver (Smith, 2021) og le sammen med medelever (Snow et al. 2018), og indirekte gjennom at tekstskapingen var basert i elevenes interesser, for eksempel Super Mario Bros (Snow et al., 2018, s. 200) eller det å få skape tekst innenfor en fritt valgt rolle som i utgangspunktet ikke tilhørte fiksjonsrammen (Solheim & Falk, 2021).

Et interessant funn av Breathnach et al. (2017) var at flere elever uttrykte at de *mislikte* skriving, men gjennom observasjon viste det seg at elevene ofte tok initiativ til å skape tekst innenfor kontekst av lek, spesielt det de kalte «inside play»; en periode som ofte var fylt med elevstyrte aktiviteter og lek, og som de uttrykte at de likte godt (s. 448). Indirekte kan dette kanskje forstås som et uttrykk for at elevene likte å skape tekst når det er innenfor konteksten av lek eller er initiert og styrt av dem selv.

5.1.4.2 *Mening i drama*

Alle studiene om drama viste at elevenes tekster hadde tydelige, konkrete formål tilknyttet dramaet eller situasjoner utenfor dramaet. I Harden (2015) lagde elevene skilt med advarsler til en ape for å redde den fra å bli spist av en krokodille (s. 116), og i en annen dramaøkt var elevene paleontologer som noterte viktige arkeologiske funn (s. 116-117), og tekstskapingen hadde dermed autentisk formål fra en virkelig kontekst.

Alle studiene innebar spenning og fare og formål med tekstene som knyttet seg til å hjelpe eller redde karakterer fra fortellingen. For eksempel skapte et skummelt øyeblikk i Cremin et al. (2006) behov for å sette ord på hva en hovedkarakter følte og tenkte (s. 280), mens det i Marino (2012) sto om å redde livet til en som hadde blitt stukket av et giftig monster:

“The reason we had to write a recipe was because whoever got stung by the Venomous Vorpent would die and I was under pressure so I knew I had to write the recipe down quickly or else the person who got stung by the Venomous Vorpent would die” (Marino, 2012, i Dunn et al., 2013, s. 255-256).

Elever uttrykte også eksplisitt at de opplevde emosjonell mening i form av positive følelser i forbindelse med tekstskaping i dramaet; en elev sa hun elsker å skrive i rolle, og en annen sa det var mer gøy å skrive i rolle fordi de opplevde å ha formål med tekstene (Marino, 2012 i Dunn et al., 2013, s. 255-256). I alle studiene var elevene emosjonelt engasjert i dramaets tematikk, som vist av eksemplene over der elevene vil hjelpe og redde personer i dramaet (Harden; Dunn & Stinson; Cremin), eller emosjonelt motiverte handlinger i klasserommet. I Harden var det også eksempel på at elever fortsatte tekstskapingen hjemme, noe som kan tyde på at tekstskapingen var interessebasert og ga elevene glede.

Studien til Cremin et al. (2006) viser eksempel på hvordan drama som kontekst for tekstskaping ikke kun handler om innlevelse i en fiktiv kontekst, men også kan ha betydning for elevenes hverdag og utvikling utenfor skolen. I en av dramaøktene fikk hver av elevene spille ut et imaginært møte med noen fra fortiden. Morgan (10 år) skriver om sitt møte i et postkort til læreren:

“Morgan’s grandmother had died recently and the postcard to her teacher written immediately afterwards made it clear the imaginary meeting had been with her.

‘Dear Miss, I’ve met my gran, I have not seen her for a few months, she’s happy, she’s got no pain any more and she can even run. She doesn’t have her battery operated car any more. She asked me to get the photos out and sit down. The ground was hard and cold, but gran sat down beside me, (she can now because her back doesn’t hurt) and told me about her new world. She thinks it’s great. She showed me pictures of my dad and his sisters when they were little. I gave her a really big hug. Morgan.’ (Morgan)”
(Cremin et al., 2006, s. 283).

Dramaet resulterte i at Morgan skrev om bestemoren sin og dramamøtet med henne de neste ukene, også utenfor prosessdramaet (s. 284). Utdraget kan tyde på at tekstskapingen i dramaet bidro til at Morgan fikk bearbeide sorgen etter tapet av bestemoren, og tekstskapingen fikk derfor emosjonell mening for Morgans liv utenfor skolen.

6 Diskusjon

I diskusjonen av denne oppgaven vil jeg drøfte hvordan ulike aspekter ved aktørskap kom til uttrykk gjennom tekstsaking i lek og drama, samt hvilke sammenhenger det er mellom ulike faktorer i klasserommet og muligheten for opplevelse av aktørskap i tekstsakingen i lek og drama. I drøftingen benytter jeg også teori og begreper tilknyttet blant annet multimodal sosialemiotikk (Kress, 2010), skriveutvikling (Hagtvet, 2009), teksters ulike formål og orientering (Berge et al., 2016) samt teori om sosiorealistisk og fantasifull lek (Guss, 2015). Avslutningsvis vil jeg diskutere hva slags implikasjoner mitt teoretiske bidrag kan ha for lærere i begynneropplæringen, og til slutt presentere noen refleksjoner rundt hvordan problemstillingen og forskningsspørsmålene fra denne studien kan utforskes videre gjennom ny forskning.

6.1 Drøfting av funn

Analysen avdekket at det var flere likheter i hvordan aspektene autonomi og mening kom til uttrykk i lek og drama, mens det var større forskjeller i hvordan kompetanse og tilhørighet kom til uttrykk. Jeg har derfor valgt å trekke ut disse to aspektene til diskusjon av sammenhengen mellom ulike faktorer i klasserommet og muligheten for opplevelse av aktørskap. Tre faktorer jeg vil diskutere er *innramming*, det vil si strukturelle rammer for tekstsakingen innenfor lek og drama og hva slags kriterier og forventninger som ble stilt til tekstsakingen; *lærerens deltakelse*, det vil si i hvilken grad og på hvilke måter læreren eller andre voksne var involvert og påvirket tekstsakingen; og *fiksjonsramme*, det vil si hva den fiktive historien i en lek eller et drama hadde utgangspunkt i. Først vil jeg gi en kort oppsummering av hvordan autonomi og mening kom til uttrykk i lek og drama.

6.1.1 Autonomi og mening

Analysen tyder på at lek og drama fremmet både funksjonell og emosjonell mening, mens det var større forskjeller i mulighet for autonomi; i lek hadde elevene autonomi gjennom initiativ til tekstsaking samt frihet i valg av form, innhold, formål og mottaker. I drama var dette mer varierende, da elevene selv ofte ikke initierte tekstsakingen i dramaforløpet fordi det var læreren som styrte når de skulle skape tekst. Samtidig var elevene også delaktige i å skape spenningsfylte øyeblikk der det oppsto behov for å gripe til tekstsaking. Forskjellene i

mulighet for opplevelse av autonomi og mening i lek og drama kan forklares med ulike restriksjoner og føringer som inngikk i innramming, lærerdeltakelse og fiksjonsramme. Jeg vil ikke gå nærmere inn i disse her, men heller fokusere på en dypere drøfting av de ulike faktorenes betydning for aspektene *kompetanse* og *tilhørighet*.

6.1.2 Kompetanse

Funnene fra analysen tyder på at elevene erfarte *mestring* og å få ta i bruk sin kompetanse i både lek og drama, men i majoriteten av studiene om drama viste elevene også tegn på *økt kompetanse*, noe som kun var tilfelle i en av studiene av lek.

6.1.2.1 Innramming og kompetanse

I lek var det generelt svak innramming, kun begrenset av en løs fiktiv kontekst for rammelek, eller av tilgang på lekemateriell til ulike typer frilek. Det stiltes ingen kriterier til tekstenes innhold eller form, og tekstene kan derfor betraktes som jeg-forankret (Hagtvet), med utgangspunkt i barnas egne ideer, ønsker og mestringsnivå. De lave kravene kan anses som kompetanse-støttende (Ryan & Deci, 2017).

I drama var rammene tydeligere og aktiviteten var i større grad lærerstyrt gjennom fiksjonsrammen der dramaforløpet ofte hadde utgangspunkt i fastsatte roller som elevene ikke fikk velge selv. Elevene hadde slik mindre frihet i valg, og initierte heller ikke skrivesituasjonene selv, slik de gjorde i lek. Tekstskapingen innebar både krav til form og innhold, blant annet ved at elevene fikk i oppgave å skrive som en bestemt rolle, ofte innen en bestemt sjanger, som dagbokinnlegg. I dramaet kan tekstskapingen ha opplevdes mer utfordrende, noe som kan være en barriere for opplevelse av kompetanse (Ryan & Deci, 2017, s. 11-12), men rammene kan også ha bidratt til å utfordre elevenes tekstskaping og kreative tenking, og slik fremmet økt kompetanse.

Likevel var det relativt lave krav også i drama, og elevene fikk mulighet til å uttrykke seg utfra egne tanker, følelser og ideer, samt å ta i bruk de semiotiske ressursene (Kress, 2010) de hadde tilgang på, blant annet ved å få bruke prefontetisk og fonemisk staving (Hagtvet, 2009), tegning (Fønnebø, 2019) og andre modaliteter. Slik sett kan tekstskapingen i drama også anses å ha vært jeg-forankret (Hagtvet, 2009, s. 193) og ha bidratt til opplevelse av mestring for elevene.

Et interessant funn i analysen er hvordan elevene i drama ofte ble posisjonert som eksperter, gjennom lærerens innramming som blant annet innebar å tildele elevene bestemte roller. Flere elever uttrykte at dette bidro til opplevelse av mestring gjennom innlevelse i en rolle som var dyktig, og derfor ga dem følelse av å selv være dyktige. Dette aspektet var ikke fremtredende i lek, da elevene i større grad valgte sine egne roller, som ikke nødvendigvis var eksperter.

6.1.2.2 Lærerens deltakelse og kompetanse

Lærerens deltakelse kan også ha fremmet opplevelse av mestring gjennom å gi støtte til tekstsakingen. Studiene tyder på at det generelt var lite deltakelse fra voksne i selve leken. Isteden viste studiene at de voksne deltok i selve tekstsakingen gjennom å tilby direkte hjelp med inn- og avkodning av tekst, både innenfor og utenfor lek. Lærerens støtte bidro til at elever som ikke mestret tekstsakingen på egenhånd fikk nødvendig hjelp til å oppnå mestring.

Lærerens deltakelse i drama var annerledes fra deltakelsen i lek, ved at læreren deltok mindre i tekstsaking og mer i selve dramaet. Når læreren involverte seg i tekstsaking innebar det primært modellering av tekstsaking og undervisning relatert til tekst, ikke direkte hjelp med enkeltelevers tekster slik som i lek. Både modelleringen og deltakelsen i dramaet i rolle kan ha bidratt til å fremme økt kompetanse i elevenes tekstsaking i form av økt *effektivitet* og *kvalitet*, da dette var et gjennomgående tema i tre av de fire studiene av drama. Der læreren modellerte var det eksplisitt undervisning involvert, bl.a. øving av vokabular og konstruksjon av setninger. Denne støtten kan ha bidratt til elevenes skriving på en mer utviklende måte enn en-til-en innkodningshjelp i leken kanskje gjorde. Kanskje er det likevel lærerens deltakelse *i rolle* som var mest betydningsfullt for å fremme effektivitet og berikelse av tekstene; gjennom å bidra til å skape intens spenning i dramaet som trigget emosjonelt engasjement og inspirerte umiddelbart behov for tekstsaking, og ved å stille spørsmål som fremmet dypere utforskning og refleksjon. Lærere som gjennomfører rammelek kan ta inspirasjon fra drama og involvere seg mer aktivt i leken, for å kunne utnytte muligheter for utforskning og refleksjon og utfordre elevene for å fremme økt kompetanse og rikere tekster også i lek.

6.1.2.3 Fiksjonsrammen og kompetanse

Fiksjonsrammen kan også ha påvirket opplevelse av kompetanse innenfor lek og drama, blant annet med tilknytning til sosialrealistisk og fantasifull fiksjon. Leken i studiene kunne ofte kategoriseres som sosiorealistisk lek, basert på sosiale kontekster fra virkeligheten, og med

utgangspunkt i elevenes egne erfaringer fra hverdagen. Det vil si at elevene hadde kunnskaper og ferdigheter relatert til tekstskaping i disse sosiale kontekstene, som de kunne bruke og vise gjennom leken. Samtidig peker (2015, s. 29) på at den sosiorealistiske leken har ludus-elementer i form av visse krav til form og innhold i autentiske tekster, som elevene da kan ønske å etterligne og oppfylle. Dette stiller krav til kompetanse, og kan både hemme mestring dersom kravene er for høye (Ryan & Deci, 2017, s. 11-12), eller fremme økt kompetanse gjennom å utfordre elevenes tekstkompetanse.

I drama var fiksjonsrammene basert på fantasi eller en fortelling elevene ikke selv hadde erfart og som de derfor måtte forestille seg. Dette innebar slik et *paidia*-aspekt (Guss, 2015, s. 29) som kan stille lavere krav til elevenes tekstskaping gjennom teksters forankring i elevenes fantasi framfor regler fra virkeligheten. Fantasi-aspektet ved tekstskaping i drama stiller samtidig krav til elevenes forestillingsevne og muligens narrative kompetanse. På den annen side ga dramaet elevene anledning til å leve seg inn i ulike roller og spille ut ulike scenarioer som de fant opp. Slik kan drama gi elever direkte erfaring med hendelser som de senere kan skrive om, og slik kan tekstene som har utgangspunkt i drama også få utgangspunkt i elevenes erfaringer.

6.1.3 Tilhørighet

Analysen tyder på at tekstskapingen i lek fremmet *tilhørighet til fellesskapet* i form av både *relasjonsbygging* og *systembygging*, mens det i drama nesten utelukkende var tilfeller av at tekstskapingen fremmet *empati* og *tilhørighet til karakterer* i dramaet.

6.1.3.1 Innramming og tilhørighet

I lek foregikk tekstskapingen ofte *innad* i leken, som del av leken, og tekstskapingen innebar ofte samhandling og var *du-orientert* (Berge et al., 2016, s. 181). Elevene lagde ofte tekster sammen eller til hverandre, hvilket kan ha fremmet relasjonsbygging. Et interessant funn er også hvordan elevene som lekte ofte så ut til å bruke tekster til markering og forhandling av grenser, eierskap og status i forbindelse med leken, og kanskje også til selvhøvdelse i klassen gjennom å synliggjøre sin tekstkompetanse.

I studiene av drama foregikk tekstskapingen ofte *etter* dramaforløpet, og som regel skrev elevene *alene*. Dette kan være en årsak til at tekstskapingen i drama ikke fremmet tilhørighet til fellesskapet slik som i lek. Elevenes tekster var sjeldent rettet mot samhandling mellom elevene eller læreren, men var ofte rettet mot å *reflektere* rundt egne følelser og tanker rundt

hendelsene i dramaet, altså *jeg-orientert* (Berge et al., 2016, s. 181) og *autopoetisk* (Berge et al., 2016, s. 175-176), eller rettet mot å *forestille seg* ved å beskrive eventyr karakterene hadde vært på, eller teorisere om hva som ville skje videre i dramaet, altså *det-orientert* (Berge et al., 2016, s. 181). Disse skrivehandlingene kan ha bidratt til å fremme sterkere identifikasjon gjennom innlevelse i tekstskeping i rolle. Kanskje kan det å legge til rette for tekstskeping i fellesskap, som *del* av dramaet, også bidra til mer opplevelse av tilhørighet til fellesskapet i klassen gjennom dramaaktivitetene, slik det var eksempler på i studiene om lek.

6.1.3.2 Lærerens deltakelse og tilhørighet

I lek deltok læreren oftest i elevenes tekstskeping, men også tidvis i selve leken. Gjennom deltakelse og støtte til tekstskeping kan læreren vise omsorg og interesse for elevene, hvilket kan fremme positive relasjoner mellom elever og læreren. Støtte kan fremme mestring og slik sørge for at elevene føler seg inkludert. I studiene om lek snakket læreren også med elevene om tekstene deres, og dette ga elever mulighet til å få vise fram det de hadde laget og motta anerkjennelse fra både medelever og læreren. Slik anerkjennelse kan bidra til selvtillit og mestringstro, men kanskje også opplevelse av status og verdi i klassens fellesskap.

I studiene om drama arbeidet læreren selv i rolle, og deltok derfor i selve fiksjonen framfor i elevenes tekstskeping. Analysen tyder på at læreren var avgjørende for stimulering av spenning og intensitet som engasjerte elevene emosjonelt og trigget empati og ønske om å hjelpe ulike karakterer som var i knipe. Lærerens aktive deltakelse i å utforske og utfordre elevene i spenningsfylte øyeblikk, samt innlevelse i sentrale roller i dramaet, kan også ha bidratt til elevenes sterke identifikasjon og empati med karakterer.

6.1.3.3 Fiksjonsramme og tilhørighet

I lek hadde fiksjonsrammene ofte utgangspunkt i hverdagslige sosiale kontekster som sykehus, trafikk og biler eller akvarium. Gjennom konteksten av sosiale hverdagssituasjoner fremmet leken kommunikasjon og interaksjon med andre elever og voksne, både via tekster i leken og utenfor leken, og kommunikasjon *om* tekst. Dette kan igjen ha fremmet relasjonsbygging.

Opplevelse av tilhørighet til karakterer i dramaet kan også knyttes til fiksjonsrammen i drama, fordi fiksjonsrammene ofte hadde utgangspunkt i dramatiske fortellinger som innebar at hovedpersonene var i fare eller ble behandlet dårlig. Fortellingene hadde som formål å

engasjere elevene emosjonelt og motivere dem til å ønske å skrive i rolle, fordi det opplevdes viktig for dramaet, for eksempel gjennom at elevenes tekster var avgjørende for å redde en karakter. Ofte måtte elevene sette seg inn i hva karakterer tenkte og følte i spesielt ansente situasjoner, og læreren spilte en viktig rolle i å engasjere elevene gjennom utfordrende spørsmål eller innlevelse i rolle i dramaet.

7 Konklusjon

I denne studien hadde jeg som formål å utforske problemstillingen *hvordan kan iscenesettelse av meningsfull tekstskaping gjennom lek og drama fremme aktørskap i begynneropplæringen?* Jeg stilte to forskningsspørsmål: 1) *Hvordan kommer ulike aspekter ved aktørskap til uttrykk gjennom tekstskaping i lek og drama?* og 2) *Hvilke faktorer kan påvirke muligheten for opplevelse av aktørskap i tekstskapingen, og hvordan påvirker disse de ulike aspektene ved aktørskap?*

Gjennom en analyse av åtte studier av tekstskaping i lek og drama fant jeg at både lek og drama har potensial til å iscenesette meningsfull tekstskaping som fremmer aktørskap, og at barns aktørskap kan komme til uttrykk på fire måter gjennom meningsfull tekstskaping i både lek og drama; 1. aktørskap som opplevelse av *kompetanse*, 2. aktørskap som opplevelse av *autonomi*, 3. aktørskap som opplevelse av *tilhørighet* og 4. aktørskap som opplevelse av *mening*.

7.1 *Hvordan kommer ulike aspekter ved aktørskap til uttrykk gjennom tekstskaping i lek og drama?*

Analysen av studiene om lek tyder på at lek har potensial til å fremme kompetanse og tilhørighet gjennom meningsfull tekstskaping innenfor en fiktiv kontekst der elevene interagerer med hverandre og læreren, skriver sammen, snakker om tekster, og ber om og gir hjelp med tekst. Frihet i valg av både form, innhold, formål og mottaker gir elevene mulighet til opplevelse av autonomi, og samtidig mulighet til å ta i bruk sin kompetanse og skape tekster innenfor sitt mestringsnivå, uten press som kan være demotiverende. Gjennom leken kan elevene skape tekster med autentiske formål både i klassens sosiale kontekst eller i lekens fiktive kontekst, og de kan oppleve emosjonell mening og autonomi gjennom å engasjere seg i interessebaserte aktiviteter som gir glede, på eget initiativ og egne premisser.

Analysen av studiene om drama tyder på at drama har potensial til å fremme opplevelse av mening gjennom å kunne skape spenningsfulle situasjoner som engasjerer elevene emosjonelt og trigger motivasjon og formål med å skape tekster. Tekstskaping i rolle kan fremme økt kompetanse i form av mer effektiv tekstskaping og høyere kvalitet på tekstene, men læreren kan også fremme økt tekstkompetanse gjennom *sin* rolle i dramaet, ved å aktivt involvere seg og bidra til å stille spørsmål og utfordre elevenes tenking og tekstskaping. Gjennom å få ta ulike valg rundt form eller innhold i tekstene kan elevene oppleve autonomi, men også mestring ved å få ta i bruk og vise sin aktuelle tekstkompetanse.

7.2 *Hvilke faktorer kan påvirke muligheten for opplevelse av aktørskap i tekstskapingen, og hvordan påvirker disse de ulike aspektene ved aktørskap?*

Gjennom analysen identifiserte jeg tre faktorer som kan ha påvirket muligheten for opplevelse av aktørskap i tekstskaping i lek og drama; *innramming*, *lærerens deltakelse* og *fiksjonsramme*. I det følgende gir jeg en kort oppsummering av hva analysen avdekket om hvordan disse faktorene kan påvirke opplevelse av kompetanse og tilhørighet i tekstskaping i lek og drama.

Innramming så ut til å påvirke *kompetanse* gjennom hvor store krav og utfordringer elevene møtte i lek og drama, og om elevene fikk mulighet til å ta i bruk sin kompetanse og oppleve mestring, eller fikk utfordringer som fremmer økt kompetanse. Innramming så ut til å påvirke *tilhørighet* gjennom *når* elevene lagde tekst i relasjon til leken eller dramaforløpet, om de skapte tekster *innenfor* eller *utenfor* lek eller drama, og om de lagde tekster *alene* eller *sammen* med andre og som del av kommunikasjon i fiksjonen eller klassefellesskapet.

Lærerens deltakelse så ut til å påvirke *kompetanse* gjennom hva slags støtte elevene fikk, i tekstskaping eller i fiksjonen, og om de fikk støtte til å mestre her og nå, eller om lærerens deltakelse stimulerte elevene og fremmet økt kompetanse. Lærerens deltakelse så ut til å påvirke *tilhørighet* gjennom hvordan læreren deltok og ga støtte (i tekstskaping eller i fiksjonen); støtte og involvering i tekstskaping kan fremme positive relasjoner og opplevelse av anerkjennelse i klassen. Lærerens deltakelse i rolle i drama var viktig for å skape spenning og emosjonelt engasjement, og kan slik fremme identifikasjon og empati.

Fiksjonsrammen så ut til å påvirke *kompetanse* gjennom ludus-aspekter med regler i sosialrealistisk lekefiksjoner og paidia-aspekter med frihet i fantasifulle dramafiksjoner. Fiksjonsrammens forankring i barns erfaringer kontra fortellinger som elevene må forestille seg, kan også ha påvirket opplevelsen av kompetanse. Fiksjonsrammen så ut til å påvirke *tilhørighet* gjennom hvorvidt fiksjonen var

basert i sosiale hverdagskontekster og slik inviterte til autentiske tekster med kommunikative formål og interaksjoner gjennom og om tekst; eller var basert i dramatiske og spenningsfylte fortellinger der elevene ble invitert til å engasjere seg emosjonelt for å hjelpe eller redde karakterer i dramaet, og slik fremmet sterk identifikasjon og empati.

7.3 Implikasjoner for praksis

Målet med å gjøre denne studien er å kunne bidra til økt bevissthet og kunnskap om hva barns aktørskap kan innebære og hvordan man kan fremme økt aktørskap i skolens begynneropplæring gjennom meningsfull tekstskaping i lek og drama. Derfor håper jeg også at de funnene jeg har gjort gjennom analysen av studiene, samt det teoretiske bidraget mitt med modellen for aktørskap, kan få praktisk betydning for begynneropplæringen.

Gjennom analysen og drøfting av funnene kom det fram at faktorene som kan påvirke muligheten for opplevelse av aktørskap, i stor grad handler om lærerens planlegging og organisering av undervisningen. Rammer handler om hvordan læreren strukturerer det fysiske rommet, materialer til fiksjon eller tekstskaping, og styrer når og med hvem elevene får skape tekst. Rammer handler også om hvilke forventninger og kriterier læreren velger å pålegge elevenes tekstskaping, og hvordan disse valgene kan påvirke elevenes opplevelse av alle aspekter ved aktørskap. Lærerens deltakelse innebærer at læreren må engasjere seg aktivt i læringsaktivitetene, som veileder i tekstskaping eller som deltaker i rolle i lek og drama. Fiksjonsrammen er også et produkt av lærerens valg og planlegging, og kan ha stor betydning for hvilke muligheter elevene får til å ta initiativ og valg i egen tekstskaping, hva slags interaksjoner og typer tilhørighet som fasiliteres, samt i hvilken grad elevene opplever tekstskapingen som meningsfull. Lærerens rolle og ansvar blir spesielt tydelig i konteksten av prosessdrama, som krever mer planlegging enn lek og i tillegg krever en lærer som er sensitiv for elevenes uttrykk i øyeblikkets hete, og kan spille videre på deres innfall for å utnytte muligheter til utforskning og tekstskaping som kan oppstå spontant. Alt dette forutsetter en lærer som forholder seg kritisk bevisst til hvordan ulike didaktiske valg kan få konsekvenser for elevens muligheter for utøvelse av aktørskap i klasserommet.

7.3.1 AktørskapsPuslespillet – muligheter for praksis

Jeg tror det er både viktig og praktisk nyttig for lærere å få en modell som setter ord på hva barns aktørskap kan innebære helt konkret. Barn generelt har liten innflytelse over egne liv

(Danielsen, 2021, s. 118; Ulleberg, 2018, s. 31), men dette er kanskje spesielt tydelig i begynneropplæringen der barna er små og har liten autonomi i egen hverdag. Det kan kanskje også være vanskelig for lærere å omgjøre begreper som medvirkning, deltakelse og aktørskap til praktiske tiltak, fordi definisjoner ikke nødvendigvis setter ord på hvordan dette kan gjøres i klasserommet. Modellen er tenkt å kunne være et praktisk verktøy for lærere (eller forskere) til å identifisere ulike måter aktørskap kan komme til uttrykk i undervisningen og skolehverdagen generelt. Jeg mener den kan være nyttig på flere måter;

For det første mener jeg modellen kan brukes for å få øye på hvordan barn utøver aktørskap i skolehverdagen, og dermed kan være et verktøy til bruk i studier av barns atferd, både for lærere som vil få mer kunnskap om sine elever, eller for forskere. For det andre mener jeg modellen kan egne seg som et verktøy for lærere i å vurdere egen undervisningspraksis ved å identifisere hvordan deres undervisning muliggjør eller begrenser de ulike formene for aktørskap, og hvordan de kan tilpasse undervisningen deretter. Modellen kan anvendes til både planlegging og evaluering av egne undervisningsopplegg, for eksempel ved å vurdere om de ulike aspektene blir oppfylt i løpet av undervisningsøkten, og hvilke tilpasninger og endringer som eventuelt kan implementeres for å realisere flere aspekter ved aktørskap i undervisningen.

7.4 Implikasjoner for videre forskning

Til slutt vil jeg løfte fram noen refleksjoner rundt hvordan problemstillingen og temaene som er presentert her, kan utforskes videre gjennom ny forskning. For det første vil jeg igjen peke på mangelen på data corpus som en begrensning ved min egen studie og hva studien kan si noe om. For virkelig å få et overblikk over hvordan aktørskap kan komme til uttrykk i tekstskaping i lek og drama, kunne det vært spennende å gjennomføre observasjonsstudier med bruk av AktørskapsPuslespillet som analyseverktøy. Fordi de ulike studiene jeg analyserte hadde deltakere med ulik alder, samt innebar ulike metodiske tilnærminger og aktiviteter, kunne det vært gunstig å gjennomføre observasjoner i klasser med samme alder på småtrinnet, og med bruk av samme undervisningsopplegg i henholdsvis lek og drama. Fordi datamaterialet for analysen min besto av allerede analyserte og presenterte data, med overvekt av voksnes forståelser og tolkninger av elevenes tekstskaping, kan det også være verdifullt å intervju elever for å få innsikt i elevenes *egne* opplevelser og forståelser av aktørskap gjennom tekstskaping i lek og drama. Det er først når vi inviterer de yngste elevene til å

uttrykke sine egne perspektiver at vi kan anerkjenne deres verdighet som kompetente *aktører* i egen skolehverdag og gi dem tilbake følelsen av å være kjemper.

8 Litteratur

- Alexander, R. (2008). Beyond dichotomous pedagogies. I R. Alexander (Red.), *Essays on pedagogy* (s. 72-91). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203609309-9>
- Altidor-Brooks, A., Malec, A. & Stagg Peterson, S. (2020). Young children's use of narrative strategies and the role of the teacher as side coach in dramatic play. *Education 3-13*, 48(6), 661-673.
<https://doi.org/https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/09500780408666877>
- Bae, B. (2009). Å se barn som subjekter - noen konsekvenser for oppvekstarbeid. I S. Mørreaunet, V. Glaser, O. F. Lillemyr & K. H. Moen (Red.), *Inspirasjon og kvalitet i praksis: med hjerte for barnehagefeltet* (s. 18-39). Pedagogisk forum.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* (20.22.1989). Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barton, D. (2007). *Literacy : an introduction to the ecology of written language* (2nd ed. utg.). Blackwell Publ.
- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialitet, kropp og fysisk miljø i førsteklasse. I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2009). Writing as a text-cultural competence: Challenges and solutions in defining writing as a basic competence in the new Norwegian curriculum. *AFinLAN vuosikirja*.
- Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27(2), 172-189.
- Bergnehr, D. (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap-en begreppsdiskussion. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk och kritikk*, 5, 49-61.
- Bingham, G. E., Quinn, M. F., McRoy, K., Zhang, X. & Gerde, H. K. (2018). Integrating writing into the early childhood curriculum: A frame for intentional and meaningful writing experiences. *Early childhood education journal*, 46(6), 601-611.

- Bjørkvold, T. (2017). Kompetanse for framtiden? : en studie av elever som forsker og deres literacyvalg. I N. G. O. Garmann, Åse Marie (Red.), *Danne og utdanne : litteratur, språk og samtale* (s. 173-198). Novus.
- Bjørkvold, T. (2020). Lærerens rolle når elever skriver faglig *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(1), 3–17. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-01-02>
- Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P. & Hølland, S. (2022). Hit eit steg og dit eit steg—sakte, men sikkert framover?-En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved førsteklasse. *Skriftserien*, 198-198.
- Blikstad-Balas, M. (2016). Literacy - hva er det? I M. Blikstad-Balas (Red.), *Literacy i skolen* (s. 15-33). Universitetsforl.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breathnach, H., Danby, S. & O'Gorman, L. (2017). 'Are you working or playing?' Investigating young children's perspectives of classroom activities. *International Journal of Early Years Education*, 25(4), 439-454. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1316241>
- Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen : Lekende tilnæringer til skole og SFO* (s. 43-56). Universitetsforlaget.
- Brown, V. (2017). Drama as a valuable learning medium in early childhood. *Arts education policy review*, 118(3), 164-171. <https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1244780>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Bubikova-Moan, J., Næss Hjetland, H. & Wollscheid, S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: a systematic review. *European early childhood education research journal*, 27(6), 776-800. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717>
- Chomsky, C. (1971). Write First, Read Later. *Childhood education*, 47(6), 296-299. <https://doi.org/10.1080/00094056.1971.10727281>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Cremin, T., Gooch, K., Blakemore, L., Goff, E. & Macdonald, R. (2006). Connecting drama and writing: seizing the moment to write. *Research in drama education*, 11(3), 273-291. <https://doi.org/10.1080/13569780600900636>

- Dahl, T. (2021). Hjernen er ikke alene - all læring er kroppslig. I Ø. Bjerke, G. Engelsrud, A. G. Sørum & T. Østern (Red.), *Kroppslig læring : perspektiver og praksiser* (s. 31-43). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). Hva er metode? I *Metode og oppgaveskriving* (5. utg., s. 111-122).
- Danielsen, A. G. (2021). Læreren arbeid med livsmestring. I A. G. Danielsen (Red.), *Læreren arbeid med livsmestring* (1. utgave. utg., s. 117-142). Fagbokforlaget.
- Dobson, T. & Stephenson, L. (2019). "I think it fits in": using process drama to promote agentic writing with primary school children. *Literacy (Oxford, England)*, 53(2), 69-76. <https://doi.org/10.1111/lit.12145>
- Dunn, J., Harden, A. & Marino, S. (2013). Drama and Writing: 'Overcoming the Hurdle of the Blank Page'. I M. Anderson & J. Dunn (Red.), *How drama activates learning : contemporary research and practice* (s. 245-259). Bloomsbury.
- Eik, L. T., Karlsen, L. & Solstad, T. (2011). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Elbow, P. (1993). The war between reading and writing- and how to end it. *Rhetoric review*, 12(1), 5-24. <https://doi.org/10.1080/07350199309389024>
- Fasting, R. B. & Breilid, N. (2018). Likeverdige opplæring og elever med særlige behov. I K. E. Thorsen & H. Christensen (Red.), *Jeg er lærer! : Reflektert, analytisk, kompetent* (s. 93-113). Fagbokforlaget.
- Fisher, R. (2010). Young writers' construction of agency. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(4), 410-429. <https://doi.org/10.1177/1468798410382407>
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Overs.). Continuum International Publishing Group. (Opprinnelig utgitt 1970)
- Frislid, M. E. (2006). Betydningen av estetisk og filosofisk læring. I (s. 121-136). Universitetsforl.
- Fønnebo, B. (2019). Tegnesnakk, dialog og samhandling. I B. Fønnebo (Red.), *Å tegne sammen* (1. utgave. utg., s. 173-183). Cappelen Damm akademisk.
- Gerde, H. K., Bingham, G. E. & Wasik, B. A. (2012). Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early childhood education journal*, 40, 351-359. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0531-z>
- Gibson, J. J. (1979). The theory of affordances. The ecological approach to visual perception. I J. J. Giesecking, W. Mangold, C. Katz, S. Low & S. Saegert (Red.), *The people, place, and space reader* (2014. utg., s. 56-60). Routledge.

- Guss, F. G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser : 1 : Lekens dynamiske verdener* (Bd. 1). Cappelen Damm akademisk.
- Hagtvet, B. E. (2009). Eksperimenterende skriving i skriftspråklig utvikling II. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning : i teori og praksis* (s. 185-204). Cappelen akademisk forl.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1986). Context of situation. I M. A. K. Halliday & R. Hasan (Red.), *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* (s. 3-14). Deakin university press.
- Haug, P. (2014). Den inkluderende skolen. I T. Nordahl & O. Hansen (Red.), *Inkludering* (s. 6-10). Gyldendal akademisk.
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning : samarbeid for sammenheng*. Fagbokforl.
- Holland, D., Lachicotte Jr, W. S., Skinner, D. & Cain, C. (2003). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press. (Opprinnelig utgitt 1998)
- Håland, A., Hoem, T. F. & McTigue, E. M. (2019). Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms. *Early childhood education journal*, 47(1), 63-74. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and education*, 18(3), 220-245.
- Johannessen, L. E., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). Tematisk analyse. I L. E. Johannessen, T. W. Rafoss & E. B. Rasmussen (Red.), *Hvordan bruke teori?: nyttige verktøy i kvalitativ analyse* (s. 278-313). Universitetsforlaget.
- Jørgensen, H. T. (2018). "Bevægelse er, når eleverne ikke sidder på en stol": Om lærernes forståelse af motion og bevægelse i undervisningen. I J.-O. Jensen, H. T. Jørgensen & E. Volshøj (Red.), *Motion og bevægelse i skolen* (s. 117-134). Hans Reitzels Forlag.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Krogh, T. (2014). Gadammers oppfatning av hermeneutikk. I T. Krogh (Red.), *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke* (2. utg. utg., s. 38-71). Gyldendal akademisk.
- Kvam, V. (2016). Den europeiske kristendomsskolen. I V. Kvam (Red.), *Jakten på den gode skole : utdanningshistorie for lærere* (s. 17-37). Universitetsforl.
- Larson, J. & Marsh, J. (2015). New literacy studies. I J. Larson & J. Marsh (Red.), *Making Literacy Real: Theories and Practices for Learning and Teaching* (2. utg.). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473910508>

- Leggett, N. (2017). Early Childhood Creativity: Challenging Educators in Their Role to Intentionally Develop Creative Thinking in Children. *Early childhood education journal*, 45(6), 845-853. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0836-4>
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D. & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence. *Psychological bulletin*, 139(1), 1.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2016). Forsvinner det kompetente barnet i overgangen mellom barnehage og skole? *Barnehagefolk*, (2), 49-54.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole – En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning. www.kunnskapssenter.no
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen - og motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen : Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 57-70). Universitetsforlaget.
- Lund, I. & Helgeland, A. (2020). Mobbing som fenomen. I I. Lund & A. Helgeland (Red.), *Mobbing i barnehage og skole : Nye perspektiver* (s. 14-30). Cappelen Damm akademisk.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (2003). Models of agency: Sociocultural diversity in the construction of action. I *Cross-cultural differences in perspectives on the self*. (s. 18-74) (Volume 49 of the Nebraska symposium on motivation.). University of Nebraska Press.
- Mercer, S. (2012). The complexity of learner agency. *Apples-Journal of Applied Language Studies*.
- Neelands, J., Booth, D. & Ziegler, S. (1993). *Writing in Imagined Contexts: Research into Drama-Influenced Writing*. No. 202. (0888812213). Toronto Board of Education.
- Olofsson, B. K. (1993). Lekens velsignelser. I *Lek for livet: observasjoner og forskning om barns lek*. Forsythia.
- Opplæringslova. (1998a). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)* (§ 1-1. Formålet med opplæringa). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>
- Opplæringslova. (1998b). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)* (Kapittel 9 A. Elevane sitt skolemiljø). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11

- Paxton, K. (2022). Play and Write: A Guided-Play Writing Workshop in a South African Classroom. *American Journal of Play*, 14(2), 149-172.
- Persson, M. (2021). *Hvordan skrive en litteraturgjennomgang? : en praktisk guide*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. J., D. I. (2018). Det kvalitative og det kvantitative I *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (s. 89-112). Cappelen Damm Akademisk.
- Pyle, A. & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early education and development*, 28(3), 274-289.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Rasmussen, J. (2020). Å levendegjøre fag IM. Ulvik, I. Helleve & D. Roness (Red.), *Skolens betydning* (1. utgave. utg., s. 183-196). Fagbokforlaget.
- Reber, R. (2019). Making school meaningful: Linking psychology of education to meaning in life. *Educational Review*, 71(4), 445-465.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1428177>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. I *Handbook of self-determination research* (Bd. 2, s. 3-33).
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Schmidt, M., Benzing, V., Wallman-Jones, A., Mavilidi, M.-F., Lubans, D. R. & Paas, F. (2019). Embodied learning in the classroom: Effects on primary school children's attention and foreign language vocabulary learning. *Psychology of sport and exercise*, 43, 45-54. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.12.017>
- Skar, G., Aasen, A. & Jølle, L. (2020). Functional Writing in the Primary Years: Protocol for a Mixed-Methods Writing Intervention Study. *Nordic Journal of Literacy Research* 6(1), 201-216. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2040>
- Skrivesenteret. (2020, 13.03.2023). *Skrivehjulet*. NTNU. Hentet 02.05.2023 fra <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivehjulet/>
- Smith, K. (2021). The Playful Writing Project: exploring the synergy between young children's play and writing with Reception class teachers. *Literacy*, 55(3), 149-158.
<https://doi.org/https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/lit.12256>

- Snow, M., Eslami, Z. R. & Park, J. H. (2018). English language learners' writing behaviours during literacy-enriched block play. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(2), 189-213. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1468798416637113>
- Solheim, R. & Falk, D. Y. (2021). Skrivarutvikling og skrivekompetanse: Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 199-221). Universitetsforlaget.
- Stangeland, T. (2017). Utforskende teater i barnehagen. I A. B. Sæbø, S. A. Eriksson & T.-H. Allern (Red.), *Drama, teater og demokrati : antologi I : i barnehage, skole, museum og høyere utdanning* (s. 79-94). Fagbokforl.
- Sunde, K. & Lundetræ, K. (2019). Is a faster pace of letter instruction associated with other teaching practices? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2), 62-78. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v5.1668>
- Svensson, A.-K. & Magnusson, M. (2019). Varför skriver de som de gör? Om små barns skrivande. I H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (Red.), *GENOM TEXTER OCH VÄRLDAR* (s. 75-86). Åbo Akademis förlag.
- Sæbø, A. B. (2010). Drama som estetisk læringsform for å utvikle leseforståelse.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforl.
- Sæbø, A. B. (2017). Drama og utvikling av demokratisk kompetanse. I A. B. Sæbø, S. A. Eriksson & T.-H. Allern (Red.), *Drama, teater og demokrati : antologi I : i barnehage, skole, museum og høyere utdanning* (s. 175-190). Fagbokforl.
- Sæbø, A. B., Eriksson, S. A. & Allern, T.-H. (2017). Drama, teater og demokrati. I A. B. Sæbø, S. A. Eriksson & T.-H. Allern (Red.), *Drama, teater og demokrati : antologi I : i barnehage, skole, museum og høyere utdanning* (s. 13-30). Fagbokforl.
- Thurén, T. (2021). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (K. Gjerpe & D. Gjestland, Overs.; 2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ulleberg, I. (2018). Kommunikasjon mellom lærer og elev. I K. E. Thorsen & H. Christensen (Red.), *Jeg er lærer! : Reflektert, analytisk, kompetent* (s. 27-51). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Demokrati og medvirkning*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Et inkluderende læringsmiljø*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>

- Utdanningsdirektoratet. (2017c). *Folkehelse og livsmestring*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017d). *Grunnleggende ferdigheter*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017e). *Kompetanse i fagene*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017f). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Hva er grunnleggende ferdigheter? Hentet 13.05.2023, fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Den internasjonale studien PISA. Hentet 13.05.2023, fra
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). Hva er nasjonale prøver? Hentet 13.05.2023, fra
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover2/hva-er-nasjonale-prover/>
- Vangsnes, V. (2021). Prosessdrama som estetisk læreprosess: Ein strategi for utforskande iscenesetjing av sentrale verdiorråde i Fagfornyninga. *Acta Didactica Norden*, 15(2).
<https://doi.org/http://doi.org/10.5617/adno.8294>
- Wästerfors, D., Åkerström, M. & Jacobsson, K. (2014). Reanalysis of qualitative data. I *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781446282243>
- Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S. L. & Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in psychology*, 9(1124).
<https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>

9 Liste med figurer

Figur 1 AktørskapsPuslespillet, fire aspekter ved aktørskap som helhet og deler	18
Figur 2 Hvordan de ulike aspektene ved aktørskap kan komme til uttrykk.....	21
Figur 3 Sammenhenger mellom de ulike aspektene ved aktørskap	22
Figur 4 Helhetlig fremstilling av AktørskapsPuslespillet (AP-modellen)	22
Figur 5 Skrivehjulet (Skrivesenteret 2020)	30
Figur 6 Oppsummering av alle funnene i analysen.....	55
Figur 7 Sverres skriblende "barneskrift" (Solheim & Falk, 2021, s. 209)	56
Figur 8 Elevenes tekster med bruk av tegning og semifonetisk staving (Harden, 2015, s. 116, 118).....	59

10 Liste med tabeller

Tabell 1 Kodingsmanual med kodingskategorier fra AP-modellen.....	49
Tabell 2 Stadier i kodingsprosessen	50

11 Vedlegg

11.1 Litteraturgjennomgang av studiene

Studier om lek					
Forfatter, år + land	Tittel	Alders- gruppe	Kontekst	Lærerens deltakelse	Rammer og krav
Smith (2021) England	The Playful Writing Project: exploring the synergy between young children's play and writing with Reception class teachers	4–5 år Klasse	Fri lek, men noen rammer (romstasjon)	Ingen informasjon om lærer i lek, men noe involvering	Ingen krav til tekstskaping
Breathnach, Danby & O’Gorman (2017) Australia	‘Are you working or playing?’ Investigating young children’s perspectives of classroom activities	4.5-5.5 Klasse	Inside play – frilek	Ingen informasjon om lærerens involvering i lek.	Håndarbeidsmateriell, bøker, resirkulering, klosser, utkleddning, elektronikk, leker Ingen krav.
Snow, Elsami & Park (2018) USA	English language learners’ writing behaviours during literacy-enriched block play	5,6 år, 6 og 5,6 år 3 gutter	Literacy- enriched block play	Ingen involvering i leken, støtte med tekst utenfor leken	Ingen krav, men literacy-materiell er tilgjengeliggjort, og dette påvirket leken og tekstskapingen
Solheim & Falk (2021) Norge	9. Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa	6 år 1 gutt	Rammelek, sykehus	Voksne deltar i leken, hjelper med innkoding	Løse rammer i leken, ingen krav til tekstskaping

Studier om drama					
Forfatter, år + land	Tittel	Alders- gruppe	Kontekst	Lærerens deltakelse	Rammer og krav
Dunn, Harden & Marino (2013)	Drama and Writing: 'Overcoming the Hurdle of the Blank Page'				
	Marino (2012) (studie 2 i Dunn, Harden & Marino, 2013) New Zealand	9-10 år Klasse	Prosessdrama, utgangspunkt i bok	Lærer i rolle	Rammer rundt boka og rollene i boka, rammer for tekstenes form og innhold
	Dunn & Stinson (2012) (studie 3 i Dunn, Harden & Marino, 2013) Australia	6-7 år Klasse	Prosessdrama, original fortelling	Lærer i rolle	Rammer rundt fortellingen, lærerstyrt, krav til tekstenes tema
Harden (2015) (studie 1 gjengitt i Dunn, Harden & Marino, 2013) Australia	Privileging drama and dramatic play to support young children's writing development: a full year study of one early years' classroom	4-5 år Klasse	Ulike dramaaktiviteter	Lærer i rolle, modellerer skrivning	Moderat innramming, må skrive bestemte tekster i bestemte roller
Cremin, Gooch, Blakemore, Goff & McDonald (2006) England	Connecting drama and writing: seizing the moment to write	6-7 år, 10-11 år 2 klasser	Prosessdrama, utgangspunkt i bøker + andre dramaaktiviteter	Lærer i rolle, Læreren er aktiv i å engasjere og utfordre elevene gjennom spørsmål	Rammer i dramaet, noen krav gjennom roller fra bøker, krav til hva de skal skrive om

11.2 Utdrag brukt til analysen

Studier om lek

Smith (2021) - The Playful Writing Project: exploring the synergy between young children's play and writing with Reception class teachers

In another example, a group of children used chalks to draw lines on the playground to represent roads initially to play with 'cars' on. As the play developed, they decided that they also needed signs to tell other children how to navigate the road, when to stop and how to stay safe as road users. The writing and mark-making was used to share important communicative aspects of the shared narrative that was emerging within their imaginative play. As a collaborative narrative, the story telling the children were engaged with needed to allow for embellishment and extension, which it did. The narrative of the play encouraged the children to use symbolic representation, and the signs and symbols adopted were then used to drive the play forward.

The adoption of mark-making and writing within group play enabled these children to become more socially adaptive to the needs of the group, more responsive to each other as players and more creative in finding ways to expand the play for everyone, and as a result, the play continued for longer periods of time. Mark-making and writing had a fundamental role in sustaining play as a social event (s. 154)

In the play observed, marks and symbols were assigned meaning as part of a dynamic multimodal exchange that also included gesture, speech and bodily movements (Mavers, 2011). Many of the children's artefacts generated as part of their play were an amalgam of marks, drawings, symbols and signs. Observations showed that these were often shaped through playful conversations between children and adults. Drawing as part of these writing ensembles was viewed positively by the practitioner-researchers as a crucial way in which children could 'share their worlds' with others in different spaces, both inside and outside. This overlapping multimodal production supported the function and purpose of writing for children in their play (Kress, 2010; Mavericks, 2011; Pahl, 2002). The practitioner-researchers did not seek to separate these modes but instead intuitively recognised how play was a way of opening up rather than closing down children's multimodal expressions and therefore enriching their writing. (s. 154)

Unlike teacher-planned writing events, the mark-making and writing observed was often impulsive and spontaneous, with no predetermined outcomes. This transitoriness enabled

children to change the meanings contained in their writing by altering its function, a process of semiotic redesign where the compositional arrangements of the children's texts were altered in order to realise different textual meanings (Kress and Van Leeuwen, 2006). For example, writing was changed from a secret message to a sticker in response to the play changing from adventure role play to a socio-dramatic school scenario. Children also abandoned their writing and then revisited it again to redesign and make it more useful for another play experience. 'recycling' of writing. (s. 154)

Another characteristic of playful writing was rooted in the pleasure of actually doing it – its affective quality, the writing action affecting the writer and those around them in pleasurable ways. Playful writing provided children with feelings of excitement as well as togetherness, for example, when they wrote cards for each other, or created treasure maps together [...] Writing as part of the children's play could be viewed as an affective movement with emotional consequences and a shared affective experience for both adult and child. (s. 154)

In playful writing, children actively sought out different resources and different spaces sometimes in ingenious ways, highlighting how writing is a coming together of space, materials and time (Barad, 2007). However, the self-initiated and imaginative choices the children demonstrated in the materials they decided to use were also bounded by what was available. (s. 155)

An experimental activity designed by the practitioner–researchers to see how children would respond given smooth, blank folded pieces of paper showed that the children did not afford much time and energy to these open-ended materials. The constituent elements of these materials, rather than presenting transformative possibilities, narrowed the playful writing activity, and instead, other materials were sought by the children to support play opportunities. It could be that the children needed more scaffolding in how they could imaginatively use these pieces of paper, (s. 155)

Breathnach, Danby & O’Gorman (2017) - ‘Are you working or playing?’ Investigating young children’s perspectives of classroom activities

Sometimes, children took paper and pencils outside to the playground at lunchtime to write. The children’s decision to engage in writing during lunchtime was entirely of their own choosing, without adult involvement. 448

Writing formed an integral part of the children’s constructed spaces. With 25 children in the classroom, physical space was limited and particular areas such as the carpet area and home corner were coveted. The children used writing as a strategy to delineate their own spaces by making signs to describe what they had built, to notify others in the classroom of their claim on a space, to allow access to particular children to their space, and to keep other children out of that space. In order to be part of an activity, the children determined that one’s name had to be on a sign. This rule initiated by the children required them to negotiate their participation in an activity.

As well as writing names to protect their play spaces, the children wrote signs and labels that were relevant for their activity. For example, a group of children created a ‘Sea World’ exhibit during ‘croco’. Having visited similar exhibitions, the children were familiar with the signs used to label animal enclosures and provide information about the animal, its life cycle and habitat. The children created their own information labels that were purposeful and relevant in the context of their ‘Sea World’ exhibit. The children also used writing to organise their classmates into visitor groups and record who visited. (s. 448)

Olivia differentiates between what she does in Prep and what her brother, Harry, does in Grade 3. Olivia’s description of ‘writing and stuff’ as ‘work’ was similar to those expressed by other children who described maths and reading as work. Olivia’s assertion that the writing done by Harry in school is different to the writing she does herself at the weekend reflects the significance of agency and context. It is likely that, on the weekend, Olivia chooses to write. Writing, in that context, may have relevance for her; she is doing it because it has meaning and purpose for the activities in which she is engaged. Harry, on the other hand, is required to write at school because that is the ‘work’ of school children.

Negative attitudes about writing and reading were evident in conversations with other children, as illustrated in the following example. In this example, similar to Olivia’s accounting of Harry’s Grade 3 writing experiences as work, the children comment negatively on writing activities.

It is 'inside play' time. I am with Gemma, Chloe and Sean. The teacher has asked them to finish a painting activity for their learning portfolio. I ask the children about Prep and how they feel about their upcoming move into Grade 1.

R: Prep sounds like lots of fun. Are there any things that aren't so fun?

Gemma: Writing yeah.

R: What about you Chloe? Anything you don't like?

Chloe: Writing. Sometimes I take a long time.

R: Is that not a good thing?

Chloe: No. I take a long time. I take lots of hours.

Sean: I take five hours.

R: When you go to Grade 1 because you'll be going there soon ...

Gemma: Too much writing and reading groups. In Grade 1 they do lots of reading and writing and reading groups.

R: And that's not good fun?

Gemma: Uh uh.

(s. 447)

The children nominate writing as not enjoyable and list a number of reasons: it takes lots of hours, too much writing, and lots of groups. Their comments suggest that they were orienting to the structured practices of writing in their classroom. Gemma's reference to 'groups' in Grade 1 was an activity that the children were already familiar with in Prep. They routinely engaged in teacher-directed literacy and numeracy rotation groups for the purposes of practising skills such as writing and reading. In contrast to 'inside play', these structured activities afforded the children very limited, if any, opportunities for agentic participation. In the context of the children's unenthusiastic attitudes towards writing, it is of considerable significance that in every 'inside play' episode recorded children were observed engaging in writing practices. This theme is now explored. (s. 448)

[...]

These examples show that during ‘inside play’ writing was self-initiated by the children in the context of what they were doing at a particular time. While they were not always able to spell the words they needed, the children utilised classroom resources, and enlisted the help of peers and adults in their writing.

Snow, Elsami & Park (2018) – English learners’ writing behaviours during literacy-enriched block play

After more literacy materials were made available in the block centre, the participants all quickly began drawing pictures with pencils and using these pictures as characters or props for their block games, conveying meaning through the use of drawn symbols that helped them embody their stories. (s. 201)

The boys often utilized note cards for their character drawings, which they subsequently used as action figures. When creating props, they often drew opponents or obstacles from their favourite video games, TV shows, and movies. As during the preliminary observation period, the boys spoke only English together as they played. (s. 202)

During the third observation session, as the literature advocating literacy enriched play centres predicted, Jibril and Sam began writing during block play. While sitting next to a block castle they had built together, they started drawing stick figure people on two lined note pads, which they agreed would be guards for the castle. Jibril pointed to one of the stick figures, said, ‘This is you, Sam’, wrote Sam’s name from memory above the figure, and, laughing, 202 ripped up the paper. Sam then wrote Jibril’s name from memory above one of his drawings and then ripped up his paper. Later, Sam and Jibril also copied words from books. When Sam discovered the dinosaur book on the block shelves, he immediately sat down and began copying dinosaur names and facts onto note cards (s. 203)

He then decorated block structures with the cards, stating that he placed them there so everyone could see them. When it was time to clean up, Sam brought the dinosaur cards to Mrs M and asked her to read what they said. She encouraged him to look at the pictures in the book and sound out the initial letters of the dinosaur names, and he quickly realized what he had written using his knowledge of the words’ beginning letter sounds and dinosaur names. On another occasion, Sam brought a children’s dictionary into the block centre, copied the word ‘MOUSE’, cut out the label, and placed it on a block structure, announcing to his friends that touching the label could turn someone into a mouse. (s. 204)

Jibril also began copying when he came across the Power Rangers book. He wrote ‘POWER RaNGERS’ on a red card (Figure 5(a)), placed the card on a block road, and stated that anything that touched the card would turn into the Red Power Ranger. Jibril also continued writing for the block

centre at home. One day, a packet of stapled paper (Figure 5(b)) was found lying on top of the books on the shelves at the block centre. Another student announced that Jibril had created his own dinosaur book at home by copying words (such as 'Dinosaur Book' and 'reptile') from other books and then brought it to school for his friends to use in the block centre. When Jibril was asked if this statement was true, he nodded enthusiastically and proceeded to share the book with his friends. ji

After watching Sam copying dinosaur names and asking him about them, Alexander (Figure 6) wrote 'VANSOReS' (for 'Venatosaurus', a fictional dinosaur in the 2005 King Kong film) on a note card by verbally isolating the sounds in the name and marking down the corresponding letters. He then taped the card to a Y-switch block and pretended that the block was the dinosaur

Solheim og Falk (2021) – 9. Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa

I klasserommet hadde dei bygd opp eit sjukehusmiljø med ulike avdelingar, som på kvar sine måtar inviterte til rolleleik der skrivning hadde ein naturleg funksjon; ein resepsjon med namne- og avtalelister, undersøkingsrom med journalar og reseptblokker, sjukehusapotek med etikettar og emballasje og kantine med menyar og prislister. Innleiingsvis fekk elevane velje seg roller med tilhøyrande namneskilt, mellom anna som lege, apotekar eller resepsjonist, og avdelingane var rikt utstyrte med rekvisittar for medisinsk behandling så vel som for skrivning.

Sverre er svært aktiv i heile sjukehusøkta. Han skaper aktivitet på stasjonane, trekker inn både medelevar og forskarar og genererer relevante skriveaktivitetar. Sjølv skivinga overlèt han gjerne til andre. Til dømes tar han initiativ til å lage dørskilt ved resepsjonen og får læraren til å hjelpe seg med bokstavane. Sverre prøver ut ulike roller i leiken. Etter ei tid som lege ber han forskaren skrive «apotekar» på namneskiltet, men endrar meining og ber om hjelp til å skrive «kokk» i staden. Han kjenner ikkje bokstavane i ordet, men er med i lyderinga og blir synleg nøgd når han får skiltet på brystet. Rolla som kokk var ikkje med i den opphavlege ramma, men ho dannar utgangspunkt for nye skriveaktivitetar: «Eg skal lage draumemenyen din! Kva vil du ha?» Når forskaren dikterer ein matrett, nøler Sverre og spør: «Kan eg skrive med barneskrift?» Han smiler når han får dette stadfesta, og skriv raskt ned alt som blir diktert (sjå tekst 1). Seinare i denne sekvensen supplerer han lista med utfyllande informasjon om matretten (med mørk skrift og mindre typar). Deretter tar han med seg lista og går til kjøkenet, via lageret, og han lagar og serverer matretten. Gjennom denne undervisnings-

(209)øktta synleggjer Sverre at han har velutvikla innsikt i kva funksjon ulike typar skrivning kan ha i ulike kontekstar.» (s. 210)

Studier om drama

Cremin, Gooch, Blakemore, Goff & McDonald (2006) – Connecting drama and writing: seizing the moment to write

The teachers observed that the presence of tension frequently marked the moments that they seized for writing. [...] The tension noticed and examined was often initially triggered by particular picture books which evoked puzzlement, conflict or ambiguity, tension was also created by the teachers' use of voice and the deployment of speculative questions, and was generated spontaneously by the children themselves.

In one class, the teacher, enriching the text with additional ideas, pondered aloud why the watertower stood apparently unused, why children were warned away and how the fence around it had come to be broken. His questions, along with the openness of the text, created a tense sense of the unknown, encouraging the class to identify their own questions as they improvised and engaged in 'possibility thinking' together. (s. 280)

When Bubba, a young boy is left alone inside the water tank, the 10 11-year-olds in one class spontaneously created plaintive cries for help and sinister creaking, dripping and howling sounds. The cacophony of noises emanating around the room heightened the tension and the teacher perceptively seized the moment for writing. Coded letters, poetry, news reports, first and third person narrative accounts were all produced, symbolic expressions of the children's engagement.

“Rowan, a 10-year-old disaffected writer, took what his teacher described as a major step forward; independently selecting his form, he settled quickly using the sounds he had voiced and heard to create a threatening and uneasy atmosphere. Imaginatively he inhabited the moment, describing it evocatively and repeating the word 'hello' as well as reducing the size of the letters, just as the sound in the classroom had also faded

His teacher's field notes record that Rowan needed much less help than usual with this writing. Previous work has also shown that drama prompts increased independence,

decreasing the need for adult support during writing (see Bearne et al., 2004). Rowan used a wider than usual range of ideas and vocabulary in this work, which was also evident in other examples when tension surfaced and scenarios packed with possibilities overflowed into children's writing" (s. 280)

"Morgan's grandmother had died recently and the postcard to her teacher written immediately afterwards made it clear the imaginary meeting had been with her.

Dear Miss, I've met my gran, I have not seen her for a few months, she's happy, she's got no pain any more and she can even run. She doesn't have her battery operated car any more. She asked me to get the photos out and sit down. The ground was hard and cold, but gran sat down beside me, (she can now because her back doesn't hurt) and told me about her new world. She thinks it's great. She showed me pictures of my dad and his sisters when they were little. I gave her a really big hug. Morgan. (Morgan)"
(s.283)

«As a result of engaging fully in this drama, Morgan and many of the other case study children chose to revisit powerfully experienced themes, adapting and often enriching their initial written texts through the processes of affective engagement, percolation and incubation." (s. 284)

The class settled quickly, producing messages for bottles, posters requesting help and persuasive notes to other sailors. The majority wrote with focused intent, many even remained standing as pencils urgently raced across paper and resolutions were sought. The situation had provided both an immediate purpose and an 'intrinsic need' to write

The case study children's writing, though brief, flowed with relative ease in contrast to their usual composing which their teacher reported tended to be undertaken with intense labour and much erasing. (s. 285)

Annalise's plea for help reflects the sense of panic and tension experienced in the classroom; she recognises that as a solitary sailor she cannot save the whale, although she still affiliates herself to the rest of the crew using the pronoun 'our' to emphasise this connection. (s. 285)

She is clearly thinking inside the imaginary situation and her description proffers rich details outlining the difficult circumstances in which the sailors found themselves. In both the drama and in her writing, Annalise adopted the role of a concerned sailor; this assumed stance

enabled her to express her sense of injustice and voice her worries about returning safely home. (s. 286)

In his writing Nathan too makes his stance and communicative intent clear, voicing a genuine and urgent desire to help the whale. His teacher noted his anxious demeanour and worried frown as he wrote, which is reflected in the tenor of his text. The perceived significance of this writing was clear when he mimed placing it in a bottle and throwing it out to sea 286

Louise, also aged six and an average writer, chose to take the role of the captain and replied to the character Sam as if she had received a beseeching letter from him. In this writing she exerted considerable volition, choosing her perspective, audience and purpose. Louise evidently felt comfortable to explore a different viewpoint voiced earlier by her teacher in the whole class improvisation. The finality of her letter suggests that as captain she has taken control, she makes it clear she expects conformity and outlines and justifies her outlook. (s. 286)

Through adopting different viewpoints and examining new and more powerful positions in both drama and writing, these young learners experienced alternative ways of being and knowing. In the process they appeared to find an alignment, akin to a foothold in the text, from which they could negotiate meaning more readily. Young children's writing, as Dyson (1998) observes, often includes unexpected shifts in tense and authorial stance, but the opportunity to voice selfchosen perspectives in drama appeared to reduce this tendency, prompting a more assured use of first person narration and accurate use of tense. [...] this can help them focus their writing and enable them to make good use of details to describe the setting, characters or imagined events. (s. 287)

Harden (2015) – Privileging drama and dramatic play to support young children's writing development: a full year study of one early years' classroom

In the 'sleeping crocodiles' game, children secretly rescued captured puppet animals while the 'crocodile' child in the centre of the circle was 'asleep'. An atmosphere of stealth, stillness and rising tension was created within the game, which transferred into the drama and focused the action. The defiant monkey puppet, undeterred by the children's warning cries and persuasion, crept down to the river by night and narrowly avoided being eaten by the crocodile puppet manipulated by one of the children. The children then became a confident and united

cohort of literate experts who created and successfully trialled warning signs for monkeys near rivers (Figure 2). The new literacy insight for these young writers was that words on signs could combine to make significant sentences. I modelled the sentence with a few sight words, 'it', 'is' and 'a', and the words 'log' and 'not' that could easily be put together from the letter/sound knowledge the students already had. (s. 116)

In the writing, illustration and sentence each have a place as demonstrations of meaning, and I used present tense, relevant to young writers in their 'moment-in-time' mode of written expression (Kress 1997). [...]



Figure 2. Raymond's crocodile warning.

(s. 116)

The play world of the jungle and zoo grew as we went on to perform several jungle tales with Monkey and his friends, all with warnings and instructions. The satisfaction from their successes spilt over into the creation of many other sentence signs. Some were written at home in children's 'offices' and retrieved for me by enthusiastic parents. (s. 116)

[...]

Working in a high-status role as the palaeontologist chief, I modelled the discourse and practice of scientists, commenting on long bones, wings and beaks in the fossils (being represented by the children) that I was uncovering with my brush. Children, in role as other knowledgeable palaeontologists, responded by adding their own suggestions and arguing about the fossil finds. Here is a vignette from the transcription, again with pseudonyms to protect the children's identity:

Self, thinking aloud: So big, long wingsIt had teeth, didn't it, draw some teeth.

Peter: It didn't.

Self: And it had legs.

Michael, with conviction: It did have teeth.

Self: I found teeth on this one.

Peter: No, it didn't.

Peter and Michael continued to argue their point and assert their ideas. The transcript below reveals how opportunities to write were generated in the course of the action:

Michael, assertively: It must be killed by a volcano. It must be killed by a volcano.

Self: Uhu. Why, did you see some ash down there?

Michael: Yes.

Self: Okay. So write that down, scientist Michael found ash, so write that down, ash, 'a-sh', from a volcano.

Michael watches me as I write it on my clipboard.

Peter: A-sh.

The tentative language of the scientist observing and hypothesising flowed into the children's active acceptance of their roles:

Self in tentative tone: Must have been from a volcano. Might draw a volcano.

I draw one as I speak.

Michael, still assertive: Must have been caused by a volcano.

Seconds later his tone changes:

Michael, slowly, scratching his head: I think he hasn't got teeth.

Self, still writing: No teeth. Must be a pteranodon.

Almost all the palaeontologists wrote labels on their drawings while in role, thoughtfully imitating my model and taking up cues from my 'think-aloud' encoding of words such as 't-rex' and 'ash'. In role as scientists they could sound out difficult names of dinosaurs and use new digraphs such as /sh/. James wrote a recognizable version of 'tyrannosaurus' and went on to write other more challenging dinosaur words at school and on his computer at home. 117

All the participating scientists believed they could write, and carried this belief into their play as museum curators. Dramatic play, as palaeontologists and museum curators, continued well into the next week, and included the writing of several signs. Figure 3 shows Kelly's 'in the moment' sample written in role. It depicts a flying dinosaur with a beak (or are they sharp teeth?), and mentions the 'ash' found at the site.



Figure 3. Kelly's fossil notes in role.

(s.118)

Dunn, Harden og Marino (2013) - Drama and Writing: 'Overcoming the Hurdle of the Blank Page

Studie 2 (Marino, 2012)

Across the lesson series, the students and teacher worked in a variety of different roles, drawn from the book and developed as part of the drama context. Many of the student roles required them to act as experts – for example, as expert bards and storytellers, while the teacher roles were often ones which required assistance from these experts.

“Others from this New Zealand study expressed views about how drama empowered them to write more effectively by elevating their status, positioning them as someone who is an expert writer. Lydia, for example, claimed: ‘I love writing in role ‘cause it kind of makes me feel different, ‘cause you kind of get so into character that you feel like you’re that person’. She then went on to explain that she doesn’t normally like writing, but when she writes in role, ‘it’s kind of like you’re creating this new person that likes writing’. (s. 255)

An awareness of audience and purpose generated as a result of tension in the drama work is also explicitly identified by these older children. Xavier, for example, reported: When I write in role it's more fun than other writing because it's fun to have a reason to do the writing. The reason we had to write a recipe was because whoever got stung by the Venomous Vorpent would die and I was under pressure so I knew I had to write the recipe down quickly or else the person who got stung by the Venomous Vorpent would die. (s. 255-256)

Brendan's writing progress, built upon his work in role, is also of interest. In his first attempt at creating a diary entry for the character called Fishlegs, he wrote:

Hi, my name is Fishlegs. One day I went Berserk on Mount Villany. I attacked the Hysterics

After his work in role, however, he was able to offer a much more expanded entry

Dear diary, Why did I attack the Hysterics today, with Gobber the Belch on the Pirate training group? There I was with my friend Hiccup and Toothless on Mount Villany. It was scary because I was attacking Norbert the Nutjob. I don't normally attack Norbert the Nutjob. I should of (sic) hide away from him . . .

This second draft, like those of the students in McNaughton (1997) and Jasinski Schneider and Jackson's (2000) research, has a stronger emotional pull to it, providing a sense of how the character felt about the situation that he had been in" (s. 256)

Studie 3 (Dunn & Stinson, 2012):

Across five extended sessions conducted daily during one school week, the children participated within a dramatic world intentionally infused with a series of teacher-initiated tensions introduced in order to provoke a range of emotional responses. Based on the premise that drama work characterized by deep engagement and high levels of identification with roles or situations is more likely to generate emotion (Dunn et al. 2012), the drama was structured to be as engaging as possible, while providing plenty of opportunities for the children to identify closely with the community of 'little people' and the difficult situation that confronted them. To this end, enrolled as members of the 'council of little people' (a title provided by 1 of the 6-year-old children) the children were required to negotiate the release of their 'kidnapped' citizen. Later in the drama they would also be called upon to use critical and thoughtful reasoning skills to achieve democratic consensus about how best to respond to the 'ransom' request—the granting of a wish. (s. 252)

In the first of these, one child's repeated use of the words 'we will' seem to be an intentional device aimed at emphasizing his defiance as a 'little person' towards the threat of further 'kidnapping' attempts by the child intent on collecting 'pets'. Here role, identification and emotion seem to have combined to support the development of a written text that effectively presents his views about whether or not the community of 'little people' should continue with the tradition of parading: (s. 256)

we will do the prayed tmorrow. We will bett them. We will be ok tmorrow.

(We will do the parade tomorrow. We will beat them. We will be ok tomorrow).

Later in the drama, another child's writing offers support for the notion that the oral language used in drama provides opportunities to rehearse the vocabulary necessary for written texts. Here he draws upon the keen understanding of lettersound relationships that his classroom teacher has created through a systematic programme of phonic awareness, to create a rescue plan that includes complex words such as reinforcement, royal and parade that had previously been used repeatedly during a heated meeting of the little people. (s. 256)

*Tmoro we wil hava plan Salee had a plan the litl pep had a plan too the ledr macs
reaformis for rool grds*

(Tomorrow we will have a plan. Sally had a plan. The little people had a plan too. The leader makes reinforcement for royal guards). (s. 257)

Finally, the intentional provocation of emotion within the drama appears to have had an impact on the 5 year old author of the extract below that seems to suggest strong identification with and empathy for the plight of the victim of the 'kidnapping'. Her plea is an urgent one:

*Dear sally cen we plis have our litll girl bac as she is a put of our kmati and we love
her and we wot hir bac.*

(Dear Sally, Can we please have out little girl back as she is part of our community and we love her so and we want her back.) (s. 257)