

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Mastergradsavhandling

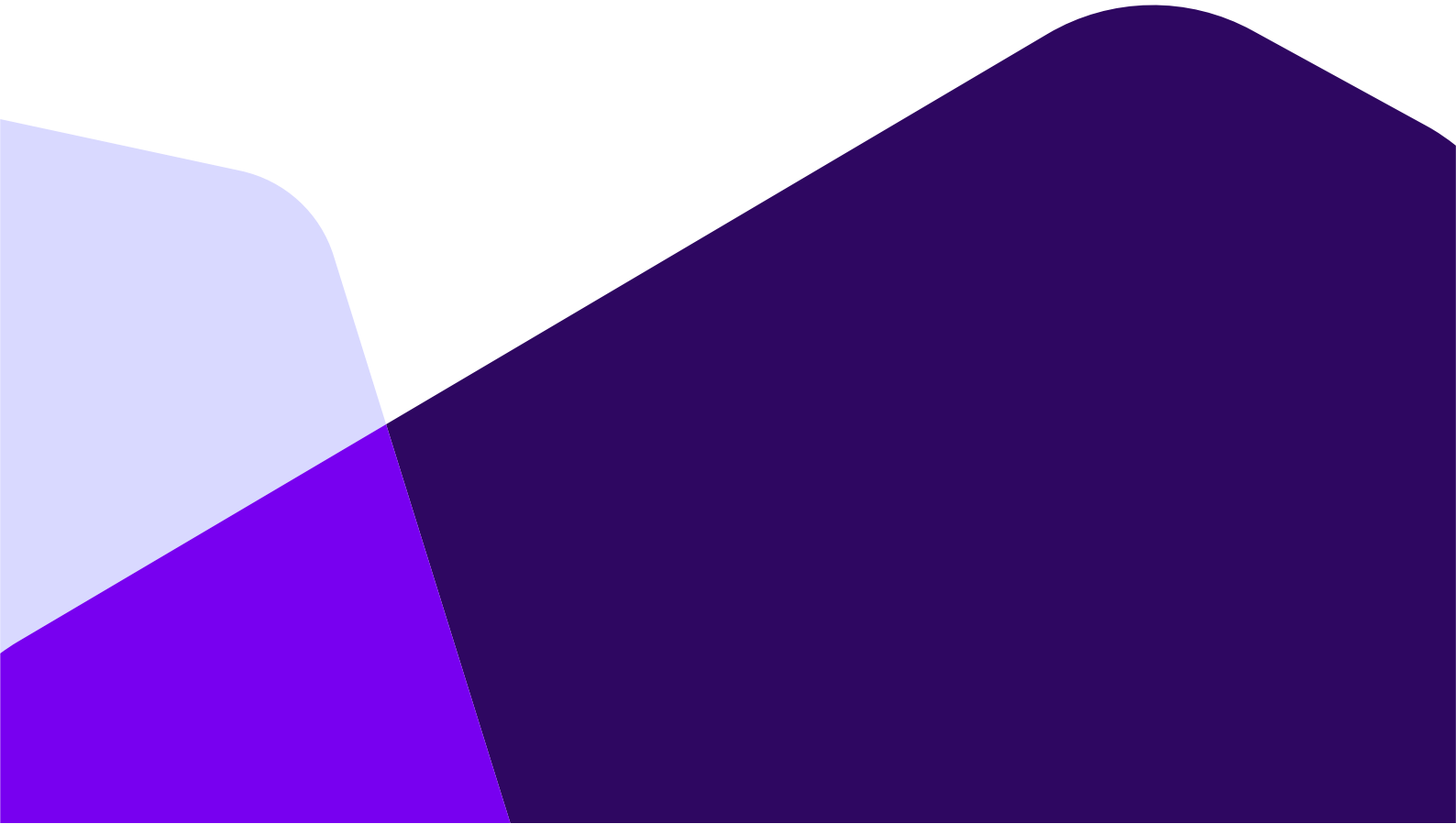
Master i grunnskolelærerutdanningen 1-7, MG1B03

Høsten 2023 - våren 2024

Guro Haugen & Hanna Haugen Barlindhaug

# Det fysiske klasserommet sett fra elevenes perspektiv

En kvalitativ studie som fremmer elevenes ønsker for det fysiske klasserommet



**Universitetet i Sørøst-Norge**

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Guro Haugen & Hanna Haugen Barlindhaug

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

## Sammendrag

Hensikten med dette masterprosjektet har vært å synliggjøre elevenes perspektiver og ønsker for det fysiske klasserommet. Gjennom et kvalitativt forskningsdesign, ble det gjennomført tre fokusgruppeintervju med elever fra andreklasser. I forkant av intervjusituasjonen skulle elevene tegne sitt drømmeklasserom, og dette ble brukt som et utgangspunkt for intervjuene. I intervjusituasjonen var elevene engasjerte, og viste stor interesse for det fysiske klasserommet. Elevene ga oss detaljerte beskrivelser om elementene i sitt eget drømmeklasserom. Ved å få innblikk i elevenes drømmeklasserom, kunne vi besvare vår problemstilling:

### «Hvordan ser drømmeklasserommet ut, sett fra elevenes perspektiv?».

For å styre studien i retningen vi ønsket, så vi det som nødvendig å danne to tilhørende forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene hjalp oss på veien, og la føringer for vår presentasjon av studien.

- 1) Hva vektlegger elevene i deres drømmeklasserom?
- 2) Hvordan erfarer elevene at klasserommet er tilpasset deres ønsker og behov?

Elevenes beskrivelser la føringer for det teoretiske rammeverket i oppgaven. I oppgaven presenterer vi tidligere forskning på feltet, teori om det fysiske klasserommet, fysisk og kroppslig bevegelse og lek. I tillegg trekker vi frem teori om elevmedvirkning og skolelivskvalitet, anerkjennelse og relasjoner. Funnene og det teoretiske rammeverket la utgangspunktet for vår drøfting.

I studien har vi gjennom elevenes beskrivelser sett hva de verdsetter i et klasserom. Elevene foretrekker et klasserom som har en fri og fleksibel organisering, og som gir mulighet for ulike skolefaglige-, kroppslige- og lekende aktiviteter. Vi har fått en forståelse for hvordan organiseringen, innredningen og gjenstandene i klasserommet, påvirker elevenes aktiviteter, sosiale samvær, følelse av tilhørighet, tilknytning og fellesskap. Ved å lytte til elevenes stemmer, får man et innblikk i deres meninger, ønsker og behov.

Studien har vist hvordan man på kan danne et klasserom, med utgangspunkt i elevenes perspektiv. Dette kan være nyttig for lærere i skolen om man forsøker å skape dynamiske og inkluderende læringsmiljøer, som fremmer både inkludering, trivsel og læring.

## **Abstract**

The purpose of this master's project has been to highlight student's perspectives and desires for the physical classroom. Through a qualitative research design, three focus group interviews were conducted with second-grade students. Prior to the interviews, the students were asked to draw their dream classroom, which served as a starting point for the discussions. During the interviews, the students were engaged and showed great interest in the physical classroom. The students provided detailed descriptions of the elements in their dream classroom. By gaining insight into the student's dream classrooms, we could address our research question:

***"What does the dream classroom look like from the students' perspective?"***

To guide the study in the desired direction, we found it necessary to formulate two related research questions. These research questions helped us along the way and guided our presentation of the study:

- 1) *What do students appreciate in their dream classroom?*
- 2) *How do students perceive the classroom as adapted to their wishes and needs?*

The students' descriptions formed the theoretical framework of the thesis. In this paper, we present previous research on the subject, theories about the physical classroom, physical movement, and play. Additionally, we highlight theories on student participation, school life quality, recognition, and relations. The findings and the theoretical framework formed the basis for our discussion.

Through the students' descriptions, we have seen what they value in a classroom. Students prefer a classroom that has a free and flexible organization and provides opportunities for various academic, physical, and playful activities. We have gained an understanding of how the organization, furnishings, and objects in the classroom affect the students' activities, social interactions, sense of belonging, attachment, and community. By listening to the student's opinions, one gains insight into their opinions, wishes, and needs.

The study has shown how one can design a classroom based on student's perspectives. This can be useful for teachers in schools when attempting to create dynamic and inclusive learning environments that promote inclusion, well-being, and learning.

## Forord

Etter fem lærerike og innholdsrike år som lærerstudenter ved Universitet i Sørøst-Norge, har vi kommet til veis ende. Allerede første semester i Drammen høsten 2019, fant vi tonen og ble gode studievenninner og samarbeidspartnere. Etter mye erfaring som nettstudenter i Korona-tiden, valgte vi å bytte over til Notodden (nett- og samlingsbasert) høsten 2022. Etter dette ble livet noe endret. Guro valgte å flytte hjem til Valdres, og Mikkel kom til verden i februar 2023. Hanna flyttet fra Kongsberg og inn til storbyen Oslo. Vi har delt erfaringer, støttet hverandre og lært sammen, selv om avstanden mellom oss geografisk har økt. Gjennom digitale plattformer har vi fortsatt kunne utvikle ideer, diskutere faglige emner og løse utfordringer i fellesskap.

I løpet av det siste året har vi opplevd både medgang og motgang. Vi har jobbet jevnt og trutt, samt støttet og presset hverandre til å yte vårt beste. Gjennom en organisert, men til tider frustrerende prosess, har vi navigert oss frem og tilbake i skrivningen og arbeidet med masterprosjektet. På veien mot denne avslutningen, møtte vi også uventede utfordringer. I siste liten ble vi konfrontert med både personlige og familiemessige prøvelser, som et uventet dødsfall i familien og en brukket arm hos en av våre partnere. Disse hendelsene utfordret vår utholdenhet og vår evne til å holde fokus. Likevel har vi sammen klart å overvinne disse hindringene og fortsette vår ferd sammen mot målet.

Først og fremst har vi lyst til å takke våre andreklasseselever som engasjert tegnet og fortalte om deres drømmeklasserom. Uten dere hadde ikke denne studien vært den samme. Videre ønsker vi å takke vår veileder Stein Laugerud, som har kommet med gode innspill og konstruktive tilbakemeldinger gjennom prosessen.

Nå, når vi avslutter dette kapittelet, ser vi tilbake på vår tid som lærerstudenter med takknemlighet og stolthet. Vi har vokst både faglig og personlig, og vi bærer med oss verdifulle erfaringer og minner fra denne tiden når vi nå skal tre inn i læreryrket. Til slutt ønsker vi å rette en hjertelig takk til våre nærmeste – familie, venner og kjære – for deres ubetingede støtte og oppmuntring gjennom alle disse årene. Dere har vært våre klipper i stormen og våre største støttespillere.

Guro Haugen og Hanna Haugen Barlindhaug

Valdres og Oslo, mai 2024

## Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG.....	2
ABSTRACT .....	3
FORORD .....	4
1.0 INNLEDNING.....	7
1.1 BAKGRUNN OG HENSIKT FOR STUDIEN .....	7
1.2 LITTERATURSØK.....	8
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	8
1.4 UTDANNINGSPOLITISKE DOKUMENTER .....	9
1.5 OPPGAVEN OPPBYGNING .....	11
2.0 TEORI .....	13
2.1 TIDLIGERE FORSKNING.....	13
2.2 DET FYSISKE KLASSEROMMET .....	15
2.2 FYSISK OG KROPPSLIG BEVEGELSE.....	18
2.3 LEK.....	20
2.4 ELEVMEDVIRKNING OG ELEVENES SKOLELIVSKVALITET.....	22
2.5 ANERKJENNELSE.....	25
2.5.1 Krenkelser og patologier i skolen.....	28
2.6 RELASJONER I SKOLEN .....	31
3.0 METODE .....	34
3.1 FENOMENOLOGI OG HERMENEUTIKK.....	34
3.2 VALG AV METODE.....	35
3.3 DATAINNSAMLING.....	36
3.3.1 Forberedelse til fokusgruppeintervju .....	36
3.3.2 Fokusgruppeintervju .....	37
3.3.3 Utvalg av informanter .....	38
3.3.4 Pilotundersøkelse .....	40
3.3.5 Intervjuguide .....	40
3.3.6 Gjennomføring av datainnsamling.....	41
3.4 FORSKNINGSETIKK .....	43
3.4.1 Barneperspektivet.....	43
3.4.2 Barn som sårbare informanter.....	44
3.4.3 Informert samtykke.....	45
3.4.4 Forskerens rolle .....	46
3.5 FORSKNINGSKVALITET .....	47

3.5.1 Studiens reliabilitet .....	47
3.5.2 Studiens validitet.....	48
4.0 ANALYSE .....	51
4.1 BLI KJENT MED DATAMATERIALET .....	51
4.2 INNLEDENDE KODER .....	52
4.3 SØKE ETTER TEMAER .....	53
4.4 GJENNOMGANG AV TEMAER .....	54
4.5 DEFINERE OG NAVNGI TEMAER.....	55
4.6 RAPPORTERE FUNN .....	57
5.0 RESULTATER OG FUNN .....	58
5.1 DET FYSISKE ROM .....	59
5.1.1 Materiell .....	59
5.1.2 Soner .....	62
5.2 AKTIVITETER .....	64
5.2.1 Skolefaglig .....	65
5.2.2 Kroppslig .....	65
5.2.3 Lekende .....	66
5.3 RELASJONER .....	68
5.3.1 Elev – elev .....	68
5.3.2 Elev – lærer .....	69
5.4 AVSLUTTENDE OM RESULTATER OG FUNN .....	70
6.0 DRØFTING .....	71
6.1 KLASSEROMMET SOM DEN TREDJE PEDAGOGEN .....	71
6.2 KLASSEROMMET SOM EN ARENA FOR VARIERTE AKTIVITETER .....	75
6.3 KLASSEROMMET SOM EN SOSIAL ARENA .....	81
6.4 VELKOMMEN INN – ELVENES STEMME SOM NØKKELEN TIL EN BEDRE SKOLEHVERDAG .....	85
6.5 HVORDAN SER ELEVENES DRØMMEKLASSEROM EGENTLIG UT? .....	88
7.0 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	91
7.1 VEIEN VIDERE.....	91
8.0 LITTERATURLISTE.....	93
9.0 VEDLEGG .....	97
9.1 VEDLEGG 1 - SØKNAD TIL SIKT .....	97
9.2 VEDLEGG 2 - INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING .....	98
9.3 VEDLEGG 3 - INTERVJUGUIDE.....	102

## 1.0 Innledning

For vårt masterprosjekt var et ønske å synliggjøre elevers perspektiver og ønsker for det fysiske klasserommet. Vi valgte å anvende et kvalitativt forskningsdesign, der vi brukte fokusgruppeintervju som metode. Intervjuene var sammen med elever fra 2.trinn.

I prosjektet tar vi utgangspunkt i elevenes beskrivelser av drømmeklasserommet. Vi ser på det fysiske klasserommet elevene forklarer, og utforsker hvordan rommene er innredet og hva slags aktiviteter det fysiske rommet gir mulighet og begrensinger for.

### 1.1 Bakgrunn og hensikt for studien

Det fysiske klasserommet er et område i norsk skole det finnes begrenset forskning på. Klasserommet er et sted der elevene bruker mye tid, og det som foregår innenfor klasserommet skal legge til rette for at de yngste elevene kan lære gjennom lek og utforsking. Aktivitetene som foregår i klasserommet skal fremme elevenes læring og lærelyst (Utdanningsdirektoratet, 2021). Sammenhengen mellom arealene og den pedagogiske praksisen var noe vi ønsket å legge vekt på i vår forskning. Det å ha kunnskap om hvordan de fysiske rammene kan påvirke det som foregår i klasserommet, er noe vi anser som viktig kompetanse for lærere i skolen. Som kommende lærere har vi mange erfaringer knyttet til det fysiske klasserommet, både fra egen skolegang og utdanning. Vi har sett store variasjoner for hvordan klasserommene organiseres i form av innredning, områder og aktiviteter.

Gjennom emnene i begynneropplæring har vi blitt mer bevisste på valg som omhandler klasserommets fysiske utforming, og hvordan læreres syn på klasserommet har noe å si for elevene. Det er vanlig å intervju lærere og skoleledere når det er snakk om forskning innenfor skolefeltet, dermed har vi valgt å belyse et annet perspektiv. I kunnskapsløftet 2020 ble elevmedvirkning trukket frem som et sentralt element i alle deler av det nye læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2021). Høsten 2024 trer den nye opplæringsloven i kraft, hvor elevers rett til å medvirke også blir lovfestet (Opplæringslova, 2023, paragr. 10–2). Gjennom å involvere elever i hva de skal lære, hvorfor og hvordan, vil dette kunne bidra til mer motiverte elever som lærer bedre (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det å intervju elever har gjort at vi har fått innsikt i deres perspektiver, hvor elevene har kunnet uttrykke sine meninger og ønsker for det fysiske klasserommet.



## 1.2 Litteratursøk

I oppstarten av dette prosjektet ønsket vi å få en oversikt over tidligere forskning om det fysiske læringsmiljøet og klasserommets utforming. Vi benyttet oss av ulike forskningsdatabaser under litteratursøket. Vi brukte søkeordene: fysiske læringsomgivelser, fysisk læringsmiljø, det fysiske klasserommet, physical learning environments og fysisk inlärningsmiljö. Databasene vi brukte var: Oria, Idunn, Eric og Google Scholar. Søket resulterte i et nokså lite utvalg, hvor vi anså deler av forskningen vi fant på feltet som lite relevant for vår studie. Dette er fordi de handlet om rommets lyd, lys, luft og mer, og perspektivet for vår studie var ikke på disse temaene. I søket fant vi også litteratur som omhandlet uteskole, nærmiljø og skolegården, noe vi heller ikke så som relevante temaer for vår forskning. Vi ønsket å fokusere på forskning som omhandlet klasserommets fysiske omgivelser og utforming, samt betydningen for elevenes opplevelse og læring.

En sentral forsker som stadig dukket opp i våre søk var Aslaug Andreassen Becher. Ut ifra hennes arbeider, har vi videre funnet relevant forskning gjennom å se på referanser og tilhørende kapitler i samme publikasjon. For å utvide perspektivet for vår forskning, så vi det også som nødvendig å trekke inn andre temaer: lek, fysisk- og kroppslig bevegelse, elevmedvirkning, anerkjennelse og relasjoner. De ulike temaene ble i større og mindre grad trukket frem i litteraturen og forskningen som omhandlet det fysiske klasserommet. I litteratursøket har vi også funnet andre avhandlinger som i noen grad kan knyttes opp mot vår forskning. Deres referanser hjalp oss videre på veien til å finne relevant teori. Etter et gjennomført litteratursøk ønsker vi å løfte frem noen sentrale studier på feltet, noe som vil presenteres i kapittel to under tidligere forskning.

## 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Vår hensikt med studien var et ønske om å belyse og synliggjøre barnas syn og opplevelse av det fysiske klasserommet. Barna har med seg ulike meninger, ønsker og tidligere erfaringer når de forteller om sine drømmeklasserom. Ved oppstarten av prosjektet valgte vi å «danne» begrepet *drømmeklasserommet*, og bruke dette konsekvent gjennom studien. Vi gjorde dette for å synliggjøre for elevene at det var deres drømmer for klasserommet vi var interesserte i. Ved å bruke ordet «drømmer» ønsket vi å invitere elevene inn til en kreativ og leken fremstilling. Problemstillingen ble utarbeidet med i utgangspunkt i *drømmeklasserom-*

begrepet, samt fremheve elevenes perspektiv. Ut ifra dette, ble følgende problemstilling formulert:

***Hvordan ser drømmeklasserommet ut, sett fra elevenes perspektiv?***

Problemstillingen kan sees på som noe åpen, og derfor valgte vi å utarbeide to tilhørende forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene var til hjelp for å snevre inn hva forskningen skulle synliggjøre. I det første forskningsspørsmålet ønsket vi å fokusere på hva elevene vektla i sine utsagn for drømmeklasserommet, hvor vi fikk et innblikk i hva som var viktig for dem. Et annet perspektiv vi ønsket å løfte frem omhandlet elevenes erfaringer, og spesifikt hvordan elevene erfarte at klasserommet var tilpasset deres ønsker og behov. Med utgangspunkt i dette ble følgende forskningsspørsmål utarbeidet:

- 1. Hva vektlegger elevene i deres drømmeklasserom?**
- 2. Hvordan erfarer elevene at klasserommet er tilpasset deres ønsker og behov?**

#### **1.4 Utdanningspolitiske dokumenter**

I FNs barnekonvensjon, opplæringsloven og overordnet del av læreplan ser vi deler som kan knyttes opp mot vårt prosjekt. Ved å se på de utdanningspolitiske dokumentene kan vi danne oss en ramme og grunnleggende forståelse av de nasjonale føringene som styrer norsk skole.

FNs barnekonvensjon er en internasjonal avtale om barns rettigheter, og blir gjerne kalt for barnas egen grunnlov. Den skal sikre at alle barn har grunnleggende rettigheter, uansett hvem de er og hvor de bor. I Norge ble denne lovfestet i 1991 (Barne- og familiedepartementet, 2022). I barnekonvensjonen omhandler artikkel 3 det grunnleggende hensynet om barnets beste, hvor man skal sikre barnets trivsel (Barnekonvensjonen, 1989, art. 3). Dette er noe vi ser på som et av de viktigste prinsippene i skolen, og er noe som bør strebes etter. Videre tar artikkel 12 for seg barnas rett til å uttrykke sin mening, og at barn som er i stand til å danne egne synspunkter skal gis mulighet til dette i forholdene som angår dem. En betraktning er barns alder og modenhet (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12). Et grunnprinsipp i vår studie er å lytte til elevenes meninger og ønsker, og dette bør tas hensyn til i skolen. Noe annet som må tas hensyn til er barnas rett til hvile og fritid, der lek og fritidsaktiviteter tilpasset barnets alder er noe som nevnes i artikkel 31 (Barnekonvensjonen, 1989, art. 31).

I Norge er opplæringsloven den førende loven for grunnskolen, som består av mange ulike paragrafer. Deriblant §1-1 som omhandler formålet for opplæringen i skolen. Formålet er at elever i skolen skal utvikle kunnskap, ferdighet og holdninger for å mestre livet og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. De skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang. Elevene skal bli møtt med tillit, respekt og krav, og gis utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Opplæringslova, 1998, paragr. 1–1). Opplæringsloven §9A trekker frem elevenes skolemiljø (Opplæringslova, 1998, paragr. 9A). Loven understreker elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø, som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, paragr. 9A-2). Videre omtaler loven det fysiske miljøet, som står sentralt i vår forskning. Det trekkes frem at skolen skal planlegges, bygges, tilrettelegges og driftes ved at man tar hensyn til tryggheten, helsen, trivselen og læringen til elevene. Alle elever har også rett på en arbeidsplass om er tilpassa deres behov (Opplæringslova, 1998, paragr. 9A-7). Når det gjelder tilrettelegging i skolens opplæring, stadfester Opplæringsloven § 1-3 at opplæringen skal tilpasses ut ifra elevens evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, paragr. 1–3). For å få innsikt i elevenes behov, kan elevmedvirkning være essensielt. Elevenes medvirkning i skolen blir trukket frem i den nye opplæringsloven, som trer i kraft august 2024. Den lovfester elevenes rett til medvirkning og at opplæringen skal være med hensyn til elevens beste (Opplæringslova, 2023, paragr. 10-1,10-2).

Overordna del av læreplanen trekker frem de overordnende prinsippene for grunnopplæringen, og beskriver grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksisen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). I skolen skal det legges til rette for og støtte elevenes tilegnelse av de fem grunnleggende ferdighetene: lesing, skriving, regning og muntlige- og digitale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Tilretteleggingen i skolen skal sikre at elevene får best mulig utbytte av ordinær opplæring, som kan gjøres gjennom ulike arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler og organisering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Skaperglede, engasjement og utforskertrang beskrives også i overordna del av læreplanen, hvor det beskrives at barn og unge er nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape. Elevene skal utvikle seg og lære gjennom sansing, tenking, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter. Det spesifiseres at lek er nødvendig for trivsel og læring hos de yngste barna i skolen, og gir muligheter til kreativ og meningsfylt læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7–8). I skolen bør det være et bredt spekter av

aktiviteter som kan variere fra strukturert og målrettet arbeid, til spontan lek. I et møte med andre barn og voksne dannes elevene, og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse fremmes bevegelsesglede og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Ved å bruke varierte læringsarenaer kan man bidra til å gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som kan fremme motivasjon og innsikt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

I tillegg til bruk av varierte læringsarenaer, skal skolen legge til rette for trygge læringsmiljø. Et trygt læringsmiljø utvikles og opprettholdes av tydelig og omsorgsfulle voksne i samarbeid med elevene. Aktørene i skolen har ansvar for å skape inkluderende fellesskap som skal fremme helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). De normene og verdiene som preger læringsfellesskapet har stor betydning for elevers sosiale utvikling. Tilhørigheten til fellesskapet er noe som skapes gjennom vennskap, som kan gjøre en mindre sårbar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). For å veilede og skape trygghet i opplæringen hos elevene er læreren en avgjørende rollemodell, og en som bidrar og motiverer til at elevene lærer og utvikler seg. Det kreves også at læreren viser omsorg for den enkelte elev (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Skolen skal i tillegg være et sted hvor elevene skal erfare å bli lyttet til, ha reell innflytelse og påvirke det som angår dem. Dialogen mellom lærer og elev skal baseres på gjensidig respekt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Dermed bør elevmedvirkning være noe som preger skolens praksis, der elevene får medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som skapes (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Skolen skal legge til rette for læring som stimulerer den enkelte elevs motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. Elevene har ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov, og skolen skal gi likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger. En god klasseleder bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft. Det trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser for å skape motivasjon og læringsglede (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

### **1.5 Oppgaven oppbygning**

Oppgaven er bygget opp av syv ulike kapitler. Det første kapitlet tar for seg bakgrunnen og hensikten med studien, kort om litteratursøket som ble gjennomført, presenterer problemstilling og forskningsspørsmål og de utdanningspolitiske dokumentene vi ser som relevante for vår forskning.

Kapittel to legger det teoretiske rammeverket for oppgaven. Innledningsvis presenteres det vi har funnet av tidligere forskning på feltet. Videre tar vi for oss tematikkene: det fysiske klasserommet, fysisk og kroppslig bevegelse, lek, elevmedvirkning og skolelivskvalitet, anerkjennelse og relasjoner i skolen.

Kapittel tre tar for seg oppgavens vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærminger. Det vil gis innsikt i valg og begrunnelser for metode, samt valgene som ble gjort før, underveis og etter datainnsamlingen. Avslutningsvis går vi inn på ulike perspektiver i forhold til forskningens etikk og vurderer studiens kvalitet.

Kapittel fire viser frem vårt valgte analyseverktøy. Vi har tatt utgangspunkt i Braun & Clarkes (2006) tematiske analyse, som består av seks trinn. De seks trinnene viser vår vei frem til hvordan vi velger å organisere og systematisere vårt datamateriale.

Kapittel fem består av våre resultater og funn. Hovedfunnene blir presentert gjennom hvert sitt overordnede tema: det fysiske rom, aktiviteter og relasjoner. Hvert tema har tilhørende underkategorier. Elevenes utsagn og noen av deres tegninger av drømmeklasserommet blir presentert, og vi gjør oss noen refleksjoner og tolkninger rundt dem.

Kapittel seks består av fem deler. Her drøfter og diskuterer vi våre funn i lys av det teoretiske rammeverket for vårt masterprosjekt. I de tre første delene drøfter vi de tre hovedkategoriene fra funnene, og belyser vårt første forskningsspørsmål: «*Hva vektlegger elevene i deres drømmeklasserom?*». Videre i den fjerde delen ser vi på vårt andre forskningsspørsmål: «*Hvordan erfarer elevene at klasserommet er tilpasset deres ønsker og behov?*», og presenterer dette med utgangspunkt i KRAFT-modellen. Avslutningsvis vil vi i den femte delen, ta for oss vår problemstilling: «*Hvordan ser drømmeklasserommet ut, sett fra elevenes perspektiv?*». Vi forsøker å skissere et generalisert drømmeklasserom som er basert på elevenes beskrivelser.

Kapittel syv er prosjektets siste kapittel. Her presenterer vi noen avsluttende refleksjoner og mulige temaer og vinklinger for videre forskning på feltet. Vi trekker også frem hvordan vi som kommende lærere, har lært mye i prosessen og at vi tar med oss kunnskap, kompetanse og erfaringer inn i egen profesjonsutøvelse.

## 2.0 Teori

Det teoretiske rammeverket som presenteres i dette kapittelet vil danne et grunnlag for videre drøfting opp mot analyse og funn. Vi har valgt å starte med å presentere tidligere forskning om fysiske læringsomgivelser og viktigheten av det å lytte til elevenes stemmer. Videre trekker vi frem teoretiske perspektiver om det fysiske klasserommet, fysisk og kroppslig bevegelse, lek, elevmedvirkning og elevenes skolelivskvalitet, anerkjennelse og relasjoner.

### 2.1 Tidligere forskning

Et sentralt og viktig tema i vårt prosjekt er det fysiske klasserommet. For å se vår tematikk i sammenheng med tidligere forskning ønsker vi å trekke frem forskningen vi har fant under litteratursøket.

Solstad (1997) utførte sin studie i sammenheng med at seksåringene skulle inn i skolen, og intensjonen om at den nye førsteklassen skulle prøve å forene de beste tradisjonene fra både barnehagen og skolen. Forskningen er gjort med en hensikt om å undersøke hvordan de fysiske omgivelsene og organisering av dagen kan ha betydning for læringsmiljøet og for barnas læring (Solstad, 1997, s. 1–2). Hun sammenligner et førsteklasserom, et andreklasserom og et rom for 6-årsbarnehage. Det undersøkes hvordan rommene er innredet, organisert og hva slags aktivitet de legger opp til, og vektlegger hvordan det fysiske miljøet påvirker læring og læringssyn (Solstad, 1997). Hun trekker frem store forskjeller i de ulike læringsmiljøene, og at skole og barnehage representerer to ulike kulturer i måten å se barn, kunnskap og læring på, og at dette avspeiles i det fysiske miljøet. I skolen står tradisjonelt læreren i sentrum og er den som leder, fører ordet og innehar den kunnskapen som skal overleveres til barna. Dette understrekes med lite synlig utstyr, plasseringen av pultene og den dominerende tavla, hvor elevene skal komme inn og vente på beskjed fra læreren (Solstad, 1997, s. 10). Barnehagen blir en motsetning, der barna er i sentrum, og hvor omsorg, skapende lek og frihet til egenaktivitet (med regulerte rammer) er styrende. I barnehagerommet var det utstyr og bøker fremme, som kunne invitere til aktivitet, og læringsarbeidet foregikk i hver krik og krok (Solstad, 1997, s. 12). Hun avslutter med å understreke betydningen av det fysiske miljø og organisering, når det gjelder læringsmiljøet, barnas tenking, adferd og læring (Solstad, 1997, s. 12–14).

Clark (2010) har gjennom ti år utforsket praksiser og metoder for å lytte til barn og unges stemmer om deres læringsmiljø. Hun undersøker dette ved en mosaikk-metode gjennom observasjon, intervju av barn, samt at barna får mulighet til å ta bilder, lage kart og ha omvisninger. Forskningen tar for seg bygninger og hun inkluderer arkitekter i arbeidet for å forsøke å forstå barnas perspektiv bedre (Clark, 2010, s. 6–7). Når hun snakket med barn om deres omgivelser fokuserte barna på eksisterende -, mulige- og nye steder. Gjennom å lytte til barnas stemme fikk hun innblikk i hva som var viktig for dem. Hun fremhever fordelene med å ta seg god tid til å lytte til barnas perspektiver, da det kan være med på å synliggjøre barnas individuelle prioriteringer og utfordringer, samt få innsikt i ellers skjulte narrativer (Clark, 2010, s. 131).

Evenstad & Becher (2015) ser på hvordan barnehagens bygg kan være i samspill eller motspill, og knytter sammenhenger mellom pedagogisk innhold, arkitektur og fysisk miljø. Selv om forskningen baseres på barnehagens bygg, ser vi likevel en overføringsverdi til skolen. I denne studien får vi en innføring for hvordan arkitekturen i barnehagen kunne legge opp til intensjoner som skulle fremme lek, læring og omsorg, med utgangspunkt i barnas interesser og medvirkning (Evenstad & Becher, 2015, s. 10). Intensjonen til arkitektene for barnehagebyggene var å påvirke det pedagogiske innholdet gjennom å endre bygget. Om ideene til de som arbeider innenfor de pedagogiske rommene ikke samsvarer med bygget, vil arkitekturen som støttespiller svekkes (Evenstad & Becher, 2015, s. 16). Man kan ikke alene skape en ny praksis, selv om den fysiske utformingen endres. Hvordan bygningen tas i bruk avhenger av lærernes erfaringer, oppfatninger og kompetanse. Kunnskapen om det fysiske miljøet er en nødvendig forutsetning for å skape gode leke- og læringsmiljøer. Det vil være vesentlig at lærere forstår byggets organisering om man skal kunne medvirke i planleggingsprosessen, og gjennom å overføre en forståelse av byggets muligheter og avgrensinger vil det kunne gi brukeren en mer analytisk tilnærming for bruken av bygget. En dialog mellom utbyggere, eiere, planleggere, arkitekter, styrere og øvrige ansatte vil kunne bidra til en forståelse mellom hverdagen om byggets intensjon, utforming og bruk (Evenstad & Becher, 2015, s. 17).

Et av de mest sentrale forskningsprosjektene vi har sett på, er Becher (2018). Hun tar for seg hvordan det fysiske klasserommet er tilpasset elevene som skal begynne på skolen. Ved å argumentere for hvordan klasserommets fysiske rammer har en påvirkning for elevers

trivsel og læring. Helheten i klasserommet, som innebærer arkitekturen og utformingen i rommet har sterkere innvirkning på barns sosialisering-, dannelses- og læringsprosesser enn man er klar over (Becher, 2018, s. 67). Mange har ifølge Becher (2018) en forestilling om at barn lærer ved å sitte på en stol i nærhet til et bord, altså en diskurs om at læring og undervisning for de yngste barna foregår sittende (Becher, 2018, s. 84). Hun kaller dette for en «stolifisert» læringsdiskurs (Becher, 2018, s. 78). Et dominerende element i de fleste klasserommene er stoler og pulter og det er lite gulvplass, avgrensede kroker og materiale som kan brukes til det barnet trenger for å utfolde seg, leke og lære (Becher, 2018, s. 84). Becher (2018) studie konkluderer med at kunnskapen om den fysiske utformingen av klasserommet er svekket, med tanke på elevers behov for variasjon, bevegelse, romslighet, muligheter for avgrensing og lekende aktivitet (Becher, 2018, s. 85).

Når det handler om elevers behov for ulike grader av utfoldelse, kan vi videre se på en studie av Becher & Høyland (2019). Studien handler om hvordan utformingen i undervisningsrom kan bidra til å tilrettelegge for lek, bevegelse og elevaktive læringsformer (Becher & Høyland, 2019, s. 71). Det fysiske miljøet og utformingen, samt organisering av dagen har betydning for lek, bevegelse og variasjon i skolehverdagen. Konklusjonen som kommer frem viser til manglende kunnskap om hvordan man på best mulig vis organiserer romløsninger, innredning og pedagogisk praksis som legger til rette for behovene til elevene. Et viktig poeng de kommer frem til, er at skoleledelse og pedagoger må ha kompetanse som omhandler tilrettelegging og bruk av omgivelsene som en aktiv støttespiller med utgangspunkt i målsetningene til skolen (Becher & Høyland, 2019, s. 90).

## **2.2 Det fysiske klasserommet**

Over tid har det fysiske klasserommet hatt klassiske kjennetegn, og har i liten grad vært endret. Et kvadratisk rom med en tavle, stoler, bord, oppslagstavler og reoler er typiske kjennetegn. Klasserommene på skolene som ble bygget tidlig på 1900-tallet ga et disiplinerte og oppdragende inntrykk (Becher, 2018, s. 60). Det tradisjonelle klasserommet var ofte utformet ved at læreren var plassert i front og alle elevene var vendt i en retning mot læreren. Organiseringen av klasserommet vil kunne begrense mulighetene for innovative pedagogiske tilnærminger (Bannister, 2017, s. 6). Som en motpol til «kunnskapsskolen», fikk reformpedagogikken fotfeste på 1940-tallet. Pedagogikken hadde en sterk tro på barnets utviklingsmuligheter og skapende evner, og elevens arbeid ble lagt større vekt på enn læreren



og lærestoffet. Innredningen av klasserommet tok større utgangspunkt i elevers interesser, forutsetninger og erfaringsverden (Thue, 2023, s. 173). Senere på 1970-tallet ble åpne løsninger på skoler en tendens. Tanken bak planløsningen var å skape en variert, fleksibel og elevstyrt undervisning. Dette utviklet seg videre til det vi i dag kaller baseskoler (Vinje, 2010, s. 7).

Et klasserom kan ha stor innvirkning på hvilke forestillinger om barn som kan få liv i skolen (Becher, 2018, s. 57–58). Det som tradisjonelt ble sett på som et typisk klasserom, vil nødvendigvis ikke ivaretar behovet dagens elever har for læring. Ved å endre arealene, vil man også kunne endre praksisen (Bannister, 2017, s. 6). Det er likevel viktig å understreke at de fysiske rammene alene ikke alltid skaper en ny praksis, men at lærerens erfaringer, oppfatninger og kompetanse vil påvirke hvordan rommet tas i bruk (Evenstad & Becher, 2015, s. 17). Klasserommets fysiske miljø kan både gi muligheter og avgrensinger, og blir ofte omtalt som *den tredje pedagogen* og er noe som bør tas på alvor i begynneropplæringen. Valg man tar for arealene inne, materiell og utstyr bør være gjennomtenkt, da de kan ha stor påvirkning for den pedagogiske praksisen (Skram, 2007, s. 49).

Arkitekturen i klasserommet har en betydning og påvirkning når det gjelder rommets kvalitet, både i forhold til bruk og opplevelse. Rommets kvalitet kan ses som en relasjon mellom de fysiske omgivelsene og de menneskene som bruker og opplever den (Ryhl & Høyland, 2018, s. 24). Når man skal se nærmere på rommets betydning og påvirkning, kan man se på fem egenskapsområder ved rommet: de funksjonelle-, kommunikative-, sosiale-, relasjonelle- og sanselige egenskapene (Ryhl & Høyland, 2018, s. 25).

Det funksjonelle egenskapsområdet handler om hvordan rommet rent praktisk er gjort tilgjengelig og anvendelig for bruk. Når man ser på de fysiske omgivelsene i klasserommet, kan det være med på å definere klare bruksområder for rommet. Ved å se på rommets utforming kan man vurdere i hvilken grad rommet er egnet og innbyr til ulike aktiviteter, samt hvem rommet er egnet for (Ryhl & Høyland, 2018, s. 25). For å videreføre dette til noe mer spesifikt kan man se på Bechers (2018) kategori: *handlingens rom*. Hvor man da ser på artefakter, verktøy og ulikt materiell i samspill med elevenes kropp og handlinger (Becher, 2018, s. 73). I utformingen av et rom kan ulike former for funksjonalitet ha påvirkning for mulighetene i rommet, hvor man skiller mellom hard og myk funksjonalitet. Når et rom har en *hard funksjonalitet*, legger rommet opp til noen helt bestemte former for bruk (Kirkeby et al.,

2005, s. 50). Når Becher (2018) i sin studie ser på *handlingens rom* er det hard funksjonalitet som dominerer, hvor de sterkeste agentene i klasserommene er pulter og stoler (Becher, 2018, s. 77). Om rommene derimot har en utforming der det er mulighet for å tolke bruksmuligheten på flere måter, defineres det som *myk funksjonalitet* (Kirkeby et al., 2005, s. 50).

Det kommunikative egenskapsområdet omhandler det fysiske miljøet og hvordan det signaliserer og informerer om bruk, betydning og stemning. Omgivelsene blir som symboler, noe som sier oss noe om hvem sitt «territorium» det er, og hva det er tenkt til å brukes til. På denne måten vil de fysiske omgivelsene i klasserommet fortelle noe om rommets bruk (Ryhl & Høyland, 2018, s. 25). Becher (2018) ser i sin studie på hvordan det fysiske rom kan medvirke i opprettholdelsen av orden, disiplin og struktur, hvor hun kaller det for *atferdsregulerende rom*. Rommet, arkitekturen og utformingen kan ses på som en del av skolens maktstruktur, og er med på å få elevene til å «oppføre seg ordentlig». Dette kan signalisere et behov for kontroll, der det fysiske miljøet understøtter dette. Materialiteten forteller taust om hvordan barna skal oppføre seg, og kan imidlertid være mer effektivt enn språklig uttale (Becher, 2018, s. 77–78).

Det sosiale egenskapsområdet handler om hvordan de fysiske rammene i rommet gir mulighet til å føle tilhørighet og treffe andre mennesker. Omgivelsene vil også kunne bidra til en opplevelse av integritet til eller adskilthet fra andre. Rommets innredning og utforming kan bygge opp under følelsen av å ha sitt helt eget «sted», og kommuniserer hvem sitt «domene» det er (Ryhl & Høyland, 2018, s. 28). I Becher & Høylands (2019) studie trekkes det frem at «elevenes egne steder» kan være naturlige kroker, møbler eller løse elementet, som for eksempel en matte (Becher & Høyland, 2019, s. 76). Vi ser en sammenheng til Bechers (2018) klasseromsstudie som tar opp det sosiale rom og hvordan de fysiske rammene legger føringer for, eller står i veien for sosialt liv i samvær og samarbeid. Et eksempel som trekkes frem er hvordan pultene er organisert og hvordan dette kan påvirke klasserommets sosiale struktur. Tribuner, gruppebord og parbord kan signalisere et sosialt samvær i klasserommets fysiske omgivelser (Becher, 2018, s. 67–73).

Det relasjonelle egenskapsområdet omhandler hvordan mennesker kan oppfatte og etablere relasjoner til steder. Relasjonene kan være til ting, rom og områder, og relasjonene oppstår gjerne over tid og ved gjentatt bruk (Ryhl & Høyland, 2018, s. 28). Barn har behov for å danne

relasjoner til sine omgivelser og steder, og dette kommer ofte frem ved at barna har mye å fortelle om eller vise frem på stedene. Stedene kan være med på å påvirke opplevelsen av det å høre til og det å kjenne seg hjemme (Ryhl & Høyland, 2018, s. 29), og Björklid (2005) understreker hvor viktig det fysiske miljøet er med tanke på barns lærings- og utviklingsprosesser. Miljøet vil ha en påvirkning for hvor velkommen man er eller ikke (Björklid, 2005, s. 10).

Det sanselige egenskapsområdet omhandler hvordan de ulike sansene opplever stemninger i form av lyd, lukt, visuelle og kroppslig inntrykk av ulike steder og rom. Det handler om rommenes atmosfære og den umiddelbare oppfatningen av hvordan rom og steder oppleves. Vi er både bevisste og ubevisste når vi sanser, men alle sanseintrykkene påvirker hvordan vi opplever og forstår verden. Kroppen er i sentrum når vi sanser, og rom kan for eksempel oppleves som lyse, mørke, åpne, trygge eller overveldende (Ryhl & Høyland, 2018, s. 30). For de yngste elevene i skolen er det fysiske miljøet vesentlig, og det bør tillate sanselig og kroppslig utforskning. Dette kan videre vekke interesse og nysgjerrighet, og gi barna en opplevelse at det som skjer er meningsfullt (Björklid, 2005, s. 11). De estetiske egenskapene til rommet er viktig for læringsmiljøet, som kan gi en følelse av velvære, rommelighet, åpenhet, tilpasningsdyktighet, helhet og opplevelseshold. Rommets estetikk er med på å gi en følelse av å være velkommen, samt ha en påvirkning for elevenes arbeidslyst og sosiale samvær (Cold, 2004, s. 84).

Cold (2004) trekker frem elevens inntrykk og vurderinger, og viser til elementer som elever satte pris på i omgivelsene klasserommet. Lyse, romslige og ryddige arealer, gode stoler, oppholdskrok med sofa, bøker, datautstyr, samt innredninger som gir mulighet for at bord kan settes sammen, var noe elevene satte pris på (Cold, 2004, s. 84). Altså et rom som kan brukes på mange ulike måter og som åpner opp for ulike mulighetsfelt for brukeren av rommet (Björklid, 2005, s. 12). Mulighetsfeltet i det fysiske rom handler om hvilke type aktiviteter rommets tillater, samt hvilke typer aktiviteter og utfoldelse rommet og pedagogikken hemmer. I barns skolehverdag har dermed det fysiske rommet en påvirkning for hvordan det inviterer til forskjellige grad av barns utfoldelse (Kirkeby et al., 2005, s. 49).

## **2.2 Fysisk og kroppslig bevegelse**

Når man i skolehverdagen skal tilrettelegge for fysisk og kroppslig bevegelse i klasserommet, trekker Vingdal (2018) frem at man ikke bare skal se eleven som at de *har* en kropp, men at

de er en kropp (Vingdal, 2018, s. 33). Det å se eleven med et slikt perspektiv bygger på et helhetlig læringssyn, som handler om å se «hele eleven». Videre handler dette om å legge vekt på hva de opplever, erfarer og erkjenner med kroppen. Man kan se elevene som lærende kropper som fungerer, lærer og utvikler seg fysisk, motorisk, kognitivt, emosjonelt og sosialt. Alle områdene påvirker, og er avhengige av hverandre (Vingdal, 2014, s. 38–39). Kroppen er noe som er preget av våre egne opplevelser og erfaringer, og vi opplever oss selv og verden gjennom kroppen (Vingdal, 2018, s. 34). Skram (2007) trekker også frem at barn møter skolen med «hele seg», og at undervisningen og skolen må ta utgangspunkt i opplevelsene og erfaringene barna har med seg (Skram, 2007, s. 18). For hver enkelt elev er det viktig å komme i møte med en skole som tilpasses til hver enkelt, hvor lærere tar hensyn til at elever er kropp i all læring og at de er lærende kropper (Vingdal, 2018, s. 38).

Når man møter elevene i småskolen er det viktig for lærere å være bevisste på at de små kroppene til elevene er i endring på mange måter, og at mange av endringene er fysiske. Barn er til stadighet i vekst, de må bli vant med den «nye kroppen sin». For å bli vant med kroppen sin, har barna et behov for bevegelse, fysisk aktivitet og det å bruke kroppen på ulike måter (Vingdal, 2018, s. 38). For normal vekst og utvikling blant barn og unge er regelmessig fysisk aktivitet nødvendig, og det viser seg at fysisk aktivitet har positiv effekt for både psykisk helse, konsentrasjon og læring (Fjørtoft et al., 2018, s. 16). Det vil dermed være et behov for et klasserom som gir mulighet til fysisk utfoldelse (Becher, 2018, s. 59).

Gjennom skolens fysiske rom reguleres barnas atferd og reguleringen skjer ved at de fysiske rammene kan skape begrensninger for kroppen (Kirkeby et al., 2005, s. 57). En sittende stilling over lengre tid hos de yngste barna i skolen er ikke noe som anbefales, og det synes at den langvarige stillingen kan påvirke kroppens beredskap og redusere oppmerksomhet og konsentrasjonsevne. Mye stillesitting kan gi en begrensning i form av hverdagslig fysisk aktivitet (Fjørtoft et al., 2018, s. 46), og kan i verstefall gi skjelettplager (Vingdal, 2018, s. 39). Aktiviteter der barn må sitte mye stille og har passive roller, er noe elever oppfatter som kjedelige (Becher et al., 2019, s. 17). Det å reise seg opp fra stolen eller gjøre noen bevegelser kan være grep som bidrar til at elever blir mer konsentrerte, oppmerksomme og opplagte for læringsaktivitetene (Fjørtoft et al., 2018, s. 46).

Et perspektiv Becher (2018) trekker frem er at lærere i skolen bruker mye tid og energi for å få elever til å sitte på stolen og ved pulten sin. Begrunnelsene som kommer frem, er at barn

må ha det rolig for å lære. Dermed får ikke den frie barnehageaktige «karnevalske hit og dit» leken plass i elevers klasserom (Becher, 2018, s. 78). Becher (2018) hever at man som lærer antageligvis må ha mye erfaring, tro til egen kompetanse og pedagogisk ståsted for å bryte med det kraftige adferdsregulerende mønsteret i skolen (Becher, 2018, s. 78–80). En positiv effekt av å gjennomføre læring gjennom det å være i bevegelse, er at det kan bidra til bedre helse, klassemiljø og læring (Vingdal, 2018, s. 35). Becher & Høylands (2019) trekker frem noen grep som kan bryte dette mønsteret i skolen. I sin studie nevner de blant annet lesestoler, sofa, benker og matter som en organisering av klasserom som gir rom og mulighet for fysisk og kroppslig bevegelse. Noe de bemerker er en lærer som «tillater at elevene ligger på gulvet og gjør matematikk» (Becher & Høyland, 2019, s. 82).

Det er bred enighet i læringsforskning og policydokumenter om at mennesker lærer best når de får være aktive og arbeide undersøkende i konstruktive omgivelser, men dette ses ikke å realiseres i praksis. Hvis målet er å gi de yngste barna lærelyst og motivere for livslang læring, er det ikke å anbefale en praksis hvor de store deler av skoledagen sitter i ro og blir undervist. (Lillejord et al., 2018, s. 49)

Barna tilbringer store deler av sin tid på skole og i barnehage, og dermed blir dette viktige arenaer for fysisk og kroppslig aktivitet. Skolens samfunnsoppdrag handler blant annet om å tilrettelegge for fysisk aktivitet og skolen bør ha tilgang på områder som innbyr til lek og fysisk aktivitet (Fjørtoft et al., 2018, s. 13). Aktivitetene det legges opp til bør tilpasses barnas utviklingsnivå, være lystbetont og legge et grunnlag for livslang bevegelsesglede (Fjørtoft et al., 2018, s. 16).

### **2.3 Lek**

Etter at begynneropplæringen har fått et større fokus i lærerutdanningene de siste årene, har lekens posisjon i skolen vært problematisert. Leken sees på som et av de mest sentrale og omdiskuterte begrepene knyttet til barns utvikling og læring. Det vil i nåtidens skole stilles større krav til kunnskap og kompetanse, som gjør at lekens ståsted i skolen kontinuerlig blir utfordret (Becher et al., 2019, s. 15–16). Når man ser på samspillet mellom de fysiske i rammene og barns lek i klasserommet, er tilgangen på ulikt materiell sentralt (Bjørklid, 2005, s. 11).

Lek er et komplekst og omfattende begrep, hvor det finnes mange forskjellige definisjoner. Vi har valgt å se på Broströms (2019) fire dimensjoner for lek, som omhandler selvbestemmelse, indre motivasjon, fantasi og sosial interaksjon (Broström, 2019, s. 44). Innenfor dimensjonen selvbestemmelse er leken relativt fri og en prosessorientert virksomhet, hvor barna er autonome og selvbestemmende. Barna tar selv initiativ til å leke, og bestemmer hva og hvem de vil leke med. Dette blir dermed en mer frivillig og spontan lek (Broström, 2019, s. 44). Lekens indre motivasjon, omhandler det at leken i seg selv ikke må ha et bestemt formål. Leken foregår siden deltakerne selv har lyst til å leke (Broström, 2019, s. 45). Det at leken har en dimensjon av fantasi, vil si at barna skaper en imaginær verden hvor de har ulike roller og utfører fiktive handlinger. Den siste dimensjonen i leken er karakterisert ved å ha sosial interaksjon og kommunikasjon. Interaksjonen skaper dynamikk i leken, hvor rollene kommuniserer og spiller opp hverandre (Broström, 2019, s. 45–46).

I barnekulturen er lek en vesentlig side, og leken spiller en viktig rolle for sosialiseringen barnet gjennomgår. Ved å se på leken med slike øyne, blir lek av grunnleggende betydning for utvikling av personlig og kulturell identitet (Lillemyr, 2019, s. 61). I delrapport II av evalueringen av seksårsreformen, er lek det barna er mest opptatte av. Barna knytter lek opp til vennskap, ved å understreke at det å ha venner er viktig for trivsel og for å ha noen å leke med (Bjørnstad et al., 2023, s. 53–54). Selv om leken har mange gevinster vil det likevel være viktig å huske på at leken er barnets naturlige væremåte, og at de leker fordi det er artig. For barnet er lekens verden deres egen og gir en helt spesiell verdi i seg selv, noe som kanskje er et av de viktigste særtrekkene ved leken. Leken er også en viktig aktivitet for barn, og et viktig sted for dem å være (Lillemyr, 2019, s. 62). Lillejord et al. (2018) belyser det at de yngste barna i skolen fortsatt må få være barn, ved voksenomsorg preget av forståelse, nærhet og gode relasjoner. «De må gradvis få venne seg til de krav og forventninger skolen har til sine elever, samtidig som skolen må tilpasse seg de yngste barnas behov» (Lillejord et al., 2018, s. 49).

I overordnet del av den nye læreplanen, blir leken koblet opp mot læringen som skjer i klasserommet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Man snakker om at barnet lærer gjennom lek, og at barnet er lekende og lærende samtidig. Leken kan også sees på som en arbeidsmåte for læring i skolen. Lek kan være betydningsfullt for barns utvikling på ulike områder, både sosialt, kulturelt, emosjonelt og kognitivt (Palm et al., 2018, s. 21). Når det gjelder

tilrettelegging for lek og lekende tilnærminger til læring i skolen, er det lærerens pedagogiske forståelse som påvirker dette i stor grad (Becher & Høyland, 2019, s. 72). Gjennom barns lek kan vi voksne se mye av deres læring, utvikling og sosialisering på forskjellige områder. Lekeopplevelsene og lekeerfaringene barna får, gir dem noe de har bruk for senere. Det bidrar til deres læring og utvikling, som for eksempel sosial kompetanse (Lillemyr, 2019, s. 62). Gjennom leken får barna venner, øvd seg på å samhandle og respektere hverandre (Vingdal, 2018, s. 50). Forskerne i Lillejord et al. (2018) understreker at det bør settes av mer tid til lek i skolen, og at rommene bør utnyttes kreativt og fleksibelt.

## **2.4 Elevmedvirkning og elevenes skolelivskvalitet**

Det å belyse elevenes perspektiv, er sentralt for vår studie. Vi har lyttet til elevene, og har gitt de muligheten til å uttrykke sine meninger og ønsker for drømmeklasserommet. Derfor ser vi det som relevant å trekke frem elevmedvirkning og elevenes skolelivskvalitet.

I skolen skal eleven erfare det å bli lyttet til, ha reell innflytelse og påvirke det som angår dem (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9) Barn bør betraktes som et objekt, men som et handlekraftig og ansvarlig subjekt i seg selv. Ser man på barna som et subjekt som skal «komme inn» og bli en del av verden (Biesta, 2014, s. 41), blir eleven et relasjonelt subjekt som skapes og skaper seg i situasjoner og pedagogiske prosesser. Eleven bør tas imot på en stødig måte, og det er her subjektivering av barnet skjer. Dette er en av lærernes oppgaver og legge til rette for, og det er lærere som kan skape avgrensinger for elevene om de ikke møtes som et subjekt i opplæringen (Becher, 2018, s. 58). Lærere i skolen bør være lydhøre overfor elevene, ha kjennskap til kunnskap- og kompetansenivå og ha variert undervisning ettersom hvilke tilbakemeldinger som kommer fra elevene (Lillejord et al., 2018, s. 6).

Elevmedvirkning handler om å lytte til elevene. Det å «lytte» i skolens betydning, handler om at lærere gjør seg kjent med elevenes erfaringer, kunnskap og opplevelse av sitt eget skoleliv. Elevene vil dermed betegnes som eksperter på eget skoleliv (Tangen, 2022, s. 41). Gjennom at læreren viser elevene tillit og gir de en posisjon som kompetente og støtter dem, kan elevene kjenne på en trygghet (Lillejord et al., 2018, s. 6). Elevers skolelivskvalitet henger tett sammen med elevmedvirkning, hvor det å gi rom for elevenes meninger og utsagn er vesentlig. «En elevs skolelivskvalitet bestemmes av elevens skoleerfaringer (fortid), opplevelser av skolehverdagen (her og nå) og forventninger til videre skolegang og skolens verdi for egen framtid» (Tangen, 2022, s. 84). Det å møte en forståelsesfull lærer, er noe elever setter pris

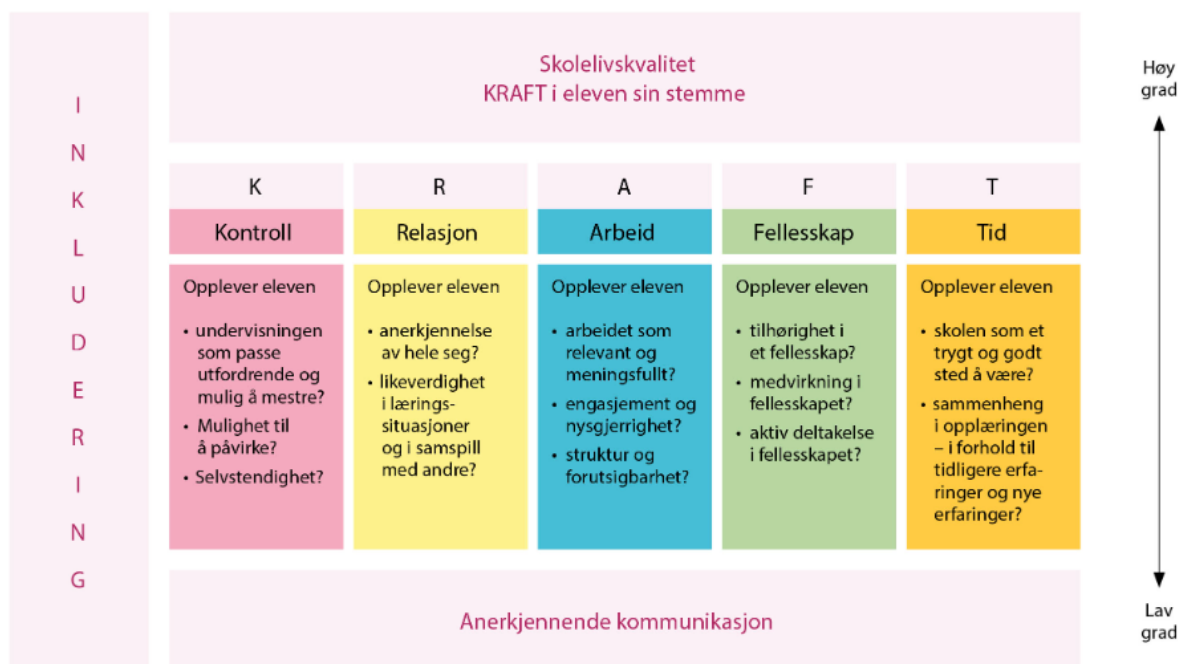
på. Når læreren lytter til, og viser forståelse ovenfor elevene kan dette bidra til å skape trygghet, samt styrke deres motivasjon for skolearbeid (Tangen, 2022, s. 57). Lærere bør møte elevene med en anerkjennende dialog, og ta elevers subjektive opplevelse av virkeligheten på alvor, lytte til den og la den få betydning (Ulleberg, 2020, s. 35).

Lærere og andre med ansvar for elevers opplæring må kontinuerlig legge vekt på å lære om, av og med sine elever. Slik kan elevene mestre skolelivet og arbeide på måter som fremmer vekst og positiv læring (Tangen, 2022, s. 17). Som pedagogisk begrunnelse vil det å «lytte» til elevene bidra til bærekraftig læring og tilpasset opplæring, samt fremme inkludering. Det finnes to perspektiver for demokrati ved det å lytte til elevenes stemmer. Barnas stemmer er viktige i seg selv både i skolen og samfunnet, og skolens praktiske opplæring innenfor demokrati. I tillegg handler det om at barns stemmer er viktige i forskning og utviklingsarbeid, samt den etiske forpliktelsen til å lytte til barn og unge. Det å bli hørt styrker elevens skolelivskvalitet og livskvaliteten generelt (Tangen, 2022, s. 19).

Det viser seg at det å lytte til elevenes stemmer, er noe som skjer nokså tilfeldig og lite systematisert. I skolen kan man se en skjevhet i elevers opplevelse av å bli lyttet til eller ikke (Tangen, 2022, s. 17). Det å «bare» lytte til elevenes stemmer er ikke tilstrekkelig for at elevene skal oppleve av de blir forstått og hørt. Det elevene gir uttrykk for kan ikke bare tas imot som «ordene de er», men må tas tak i og videreføres. Hvis elevene opplever gjentatte ganger å si sin mening, uten å få noen form for tilbakemelding eller oppfølging, kan dette paradoksalt gi en negativ opplevelse av det å bli lyttet til (Tangen, 2022, s. 57).

KRAFT-modellen er et visuelt rammeverk, og støtte til å få innsikt i elevers livsverden. Elevers livsverden handler om elevenes subjektive erfaringer og personlige oppfatninger av verden (Olsnes & Andresen, 2022). Modellen vil være relevant for oss, når vi forsøker å få innsikt i elevenes perspektiver gjennom deres drømmeklasserom. KRAFT-modellen bygger på anerkjennelses- og selvbestemmelsesteori, samt menneskets psykologiske grunnleggende behov for kontroll, medvirkning og deltagelse. Dette kan skje gjennom egen kompetanse og tilhørighet til fellesskapet (Olsnes & Andresen, 2022).





Modell 1: KRAFT-modellen for god skolelivskvalitet (Olsnes & Andresen, 2022).

Selvstendighet er en sentral del av kontroll området, hvor elevenes opplevelse av å kunne arbeide selvstendig og møte undervisning som er passe utfordrende og mulig å mestre. Videre handler det om hvordan elevene kan bli aktører i eget skoleliv. Pedagogene kan være med på å legge til rette for at elevene har kontroll eller ikke, gjennom å tro på elevene som aktører og deres mestringsmuligheter. Om elever opplever tap av kontroll eller nederlag, kan dette være med på å redusere elevers skolelivskvalitet (Olsnes & Andresen, 2022).

Relasjonsområdet handler om elevers forhold til medelever og lærere. Lærere og andre voksne i skolen, bør møte elevene på en anerkjennende måte. Gjennom dialog skal man lytte, akseptere og bekrefte elevenes opplevelse. Elevenes opplevelse er noe de eier helt selv, og ingen kan ta denne fra elevene. Relasjonen til de voksne og medelever i klassen bringer frem gode muligheter for læring, og det kan ses på som en hovedfaktor for opplevelsen av god skolelivskvalitet (Olsnes & Andresen, 2022).

Området i modellen som kalles for arbeid dreier seg om at fag, ferdigheter og skapende virksomhet, som for eleven skal oppleves meningsfullt. Det å legge til rette for et godt læringsmiljø er et av skolens ansvar. Læringsmiljøet bør påvirke elevers motivasjon og lærelyst, vekke elevenes nysgjerrighet og gi elevene en opplevelse av at skolen er nyttig.

Organiseringen av undervisningen bør være sentralt i samtale og dialogen i klasserommet, hvor det skal tilrettelegges for hver enkelt elev (Olsnes & Andresen, 2022).

Fellesskapsområdet handler om at læring skjer i felleskap med andre, hvor det vektlegges at elevene skal medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet. Skolen skal ta hensyn til et stort mangfold elever, og deres oppgave er å legge til rette for elevers mulighet til selvbestemmelse og opplevelse av tilhørighet til skolen og samfunnet. Dette kan knyttes opp mot inkludering i praksis, og ulikheter skal anerkjennes og verdsettes. Gjennom inkluderende praksis skal elevene oppleve deltakelse i fellesskapet (Olsnes & Andresen, 2022).

Tidsområdet handler om det å ha et godt skoleliv her og nå. Det handler om elevenes mål, ønsker, håp og drømmer for fremtiden, men også deres erfaringer og opplevelser fra tidligere. Skolen skal skape trygghet og ivareta elevenes identitet, og det bør bygges videre på elevenes erfaringer fra tidligere. Dette handler om å «se hele eleven», og ta den på alvor. Erfaringene har noe å si for hvordan elevene opplever skolelivet her og nå, som videre har betydning for forventningene deres til fremtiden (Olsnes & Andresen, 2022).

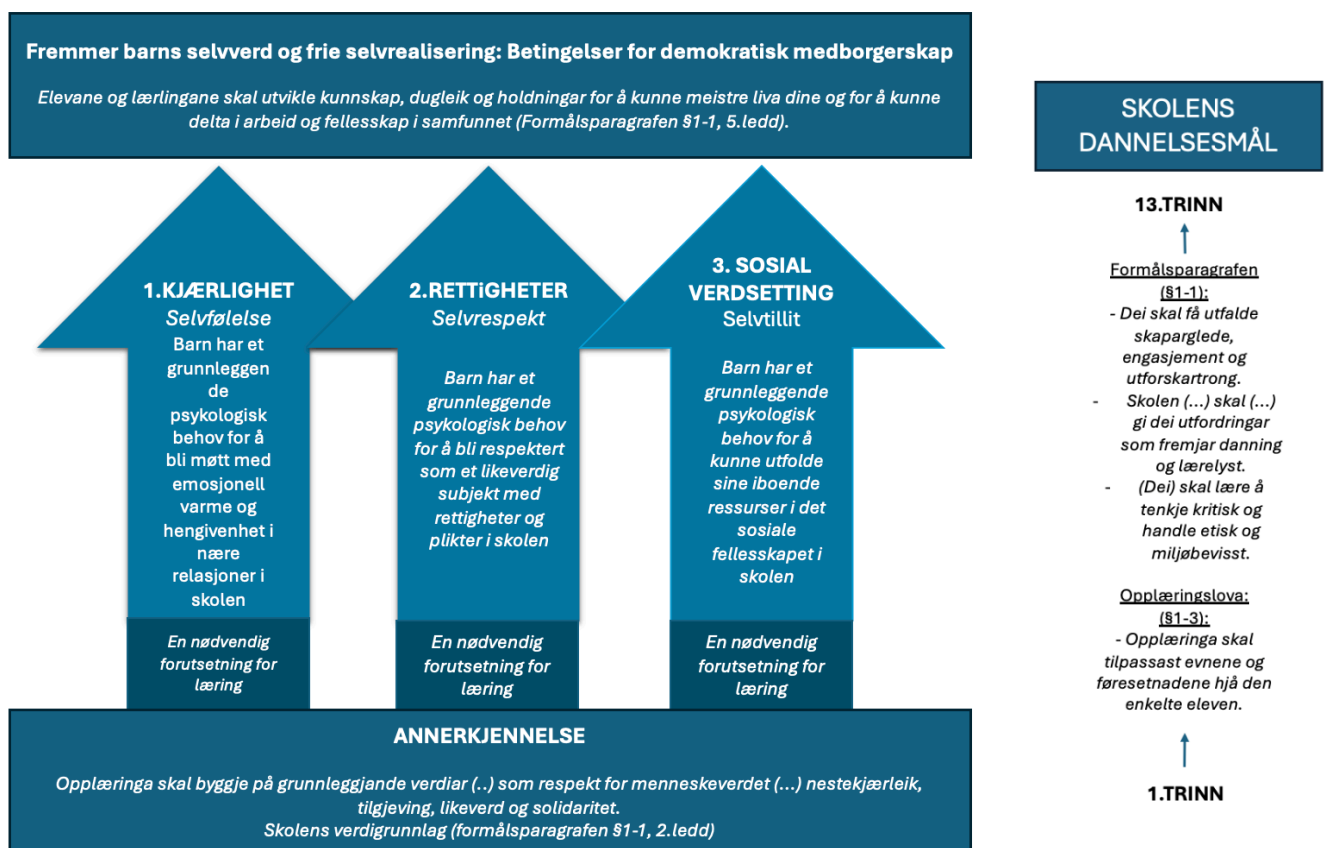
## **2.5 Anerkjennelse**

For elevene i skolen vil det være viktig å oppleve muligheten til å medvirke og at deres behov og ønsker blir sett og hørt. Dersom elevenes stemme skal kunne komme frem, anser vi anerkjennelse som et viktig fundament når skolen og lærerne skal møte elevene. Honneth (2008) har videreutviklet et anerkjennelses begrepet. Han baserer seg på Hegel (1970) og Meads (1934) tenking om identitet, intersubjektivitet og sosialisering. Anerkjennelse er menneskets mest grunnleggende psykologiske behov, og en forutsetning for at hvert enkelt individ skal utvikle seg til et sunt og helt menneske. Individet kan utfolde sine ressurser på en konstruktiv måte og man ser anerkjennelse som betingelsen for menneskets frie selvrealisering (Honneth, 2008, s. 182). Anerkjennelse baserer seg ut ifra to prinsipper: at mennesket har en ukrenkelig verdi og at hvert individ har en egenverdi og et utviklingspotensial (Honneth, 2008, s. 140).

Anerkjennelse og ros brukes ofte i dagligtalen og skolehverdagen om hverandre, og det vil dermed være sentralt å poengtere skillet mellom disse to begrepene. Anerkjennelse er langt mer enn bare ros. Ros brukes ofte synonymt med positive verbale tilbakemeldinger som gis eller mottas, og sees ofte som en overfladisk form for anerkjennelse (Jordet, 2020, s. 86). Ros

sees som en «performativ reaksjon», ved at man roser noen for å fremheve sin egen raushet eller sjenerøsitet. Dette kan avspeile en subjekt-objekt holdning mot mottakeren av rosen, som bruker ett menneske til å sette seg selv «over» den andre eller oppnå noe annet (Honneth, 2008, s. 232). Denne instrumentelle rosen kommer ofte ikke fra hjertet. Selv om den riktignok menes som god, kan den raskt gjennomskues da ordene ikke samsvarer med resten av kommunikasjonen. Det er altså ikke bare ordene, men også kroppsspråk og ansiktsmimikk som blir sentralt i forhold til å gi anerkjennelse (Jordet, 2020, s. 86).

Honneth (2008) deler anerkjennelse inn i tre interaksjonssfærer og mønster av gjensidig anerkjennelse: *kjærlighet* i den private sfæren, *rettigheter* i den offentlige sfæren og *solidaritet* i den sosiale sfæren (Honneth, 2008, s. 103–104). Jordet (2020) poengterer at det å møte elevene med anerkjennelse, er en nødvendig forutsetning i skolen. Skoler som ivaretar de tre anerkjennelsesformene vil ikke bare legge grunnlaget for elevenes faglige og sosiale læring, men også for et godt selvverd. Han har utviklet en modell som tar utgangspunkt i Honneths (2008) tre dimensjoner for anerkjennelse, og sammenfattet hvilken rolle og funksjon anerkjennelse kan ha i skolen (Jordet, 2020, s. 375).



Modell 2: Tre hoveddimensjoner i en anerkjennende pedagogikk (Jordet, 2020, s. 374).

Kjærlighet omhandler alle primære relasjoner som består av sterke følelsesmessige bindinger mellom personer, etter mønster av vennskap, parforhold og relasjonen mellom barn og foreldre. Dette er det første nivået av gjensidig anerkjennelse siden subjektene bekrefter hverandre gjensidig, og i en slik gjensidig erfaring av kjærlig hengivenhet innser de begge at de er avhengige av hverandre med hensyn til sine behov (Honneth, 2008, s. 104). Utviklingen av selvtillit er knyttet tett opp mot kjærlighetserfaringen (Honneth, 2008, s. 181), hvor Jordet (2020) i sin modell velger å bruke begrepet selvfølelse (Jordet, 2020, s. 96). Å anerkjenne i form av kjærlighet omhandler individets erfaringer gjennom omsorg, varme og nære emosjonelle bånd. Videre kan det knyttes nært opp mot relasjoner (Jordet, 2020, s. 94–95). Et eksempel fra skolen er relasjonen til læreren, og det er viktig at elever kjenner seg elsket og verdsatt i denne relasjonen. Elevene bør kjenne seg anerkjent uavhengig av deres bakgrunn og prestasjoner (Jordet, 2020, s. 121).

Rettigheter bygger på en gjensidig anerkjennelse, hvor vi kan forstå oss selv som rettighetsinnehavere og erkjenne hvilke forpliktelser vi har ovenfor hverandre. Først må man lære å anerkjenne de andre medlemmene av fellesskapet. Slik kan vi så forstå oss selv som rettspersoner, og at våre enkelte krav kan bli sosialt oppfylt (Honneth, 2008, s. 117). Gjennom å erfare rettslig anerkjennelse og rettigheter i den offentlige sfæren, kan man få en opplevelse av verdighet, som kan bygge opp selvrespekt (Honneth, 2008, s. 181). Anerkjennelsens rettigheter blir dermed individets erfaringer med å bli respektert som likeverdig subjekt, ved å erfare og bli tildelt rettigheter (Jordet, 2020, s. 94).

Sosial verdsetting (solidaritet) handler om gjensidig anerkjennelse i den sosiale sfæren. Den sosiale verdsettingen handler om å anerkjenne de spesielle egenskapene som skiller mennesker fra hverandre. Personens ferdigheter og prestasjoner, bedømmes dermed ut ifra i hvilken grad de bidrar til å realisere de kulturelt definerte verdiene. Samfunnets kulturelle selvforståelse danner kriteriene for den sosiale verdsettingen i fellesskapet (Honneth, 2008, s. 130–131). Gjennom å erfare en sosial verdsetting kan en bygge opp selvverd (Honneth, 2008, s. 181), hvor Jordet (2020) i sin modell velger å bruke begrepet selvtillit (Jordet, 2020, s. 103). Sosial verdsetting handler altså om individets mulighet og erfaring med å bruke egne kunnskaper og ferdigheter i fellesskapet (Jordet, 2020, s. 102). For å kunne tre frem må individets kjærlighet og rettigheter være i bunn, som videre gir eleven mot (Honneth, 2008, s.

130–131). For å gjøre det mulig for individet å synliggjøre sine ressurser, innebærer det tilrettelegging, etterspørsel og verdsettelsen i det sosiale fellesskapet (Jordet, 2020, s. 102).

For at elevene i skolen skal kunne realisere sine iboende ressurser, må de tre anerkjennelsesformene prege hele grunnopplæringen. De tre formene operer alltid samtidig, og læreren må i enhver situasjon ivareta elevens behov for kjærlighet, møte eleven som et likeverdig subjekt med rettigheter og verdsette elevens bidrag og ytelser i fellesskapet (Jordet, 2020, s. 375). Skolen vil gjennom en anerkjennende pedagogisk praksis kunne bli en helsefremmende institusjon, og virke forebyggende. Pedagogikken vil i tillegg kunne møte de elevene i skolen som strever, på en bedre måte. Det å møte elevene med anerkjennelse, vil da bli en nødvendig forutsetning for at skolen skal kunne ivareta sitt samfunnsoppdrag i lys av formålsparagrafen (Jordet, 2020, s. 374).

Anerkjennelse kan ses i sammenheng med det å bli sett. Det å bli sett handler om å bli møtt på de tankene og behovene man har. I tillegg skal man oppleve at den innsatsen man legger inn blir verdsatt, og vite hvilke krav og forventninger som stilles. I tillegg skal man forvisse seg om at man har rett til å forvente noe av de rundt seg (Hansteen, 2010, s. 206). Jordet (2020) trekker inn det å bli sett, sammen med det å bli respektert. Det å respektere noen handler om å se det som skjuler seg under overflaten, og å se den andre som et helt menneske (Jordet, 2020, s. 86). På den andre siden er det «å ikke bli sett» eller «oversett», noe som kan føles smertefullt og nedverdiggende. Om dette skjer jevnlig kan man kjenne på en opplevelse av å være usynlig (Hansteen, 2010, s. 206). Honneth (2008) viser også til hvordan mennesker motiveres til å gå inn i en kamp om anerkjennelse, når de erfarer at anerkjennelse holdes tilbake, gjennom det han kaller krenkelser (Honneth, 2008, s. 140).

### **2.5.1 Krenkelser og patologier i skolen**

En krenkelse er ifølge Honneth (2008) er individets opplevelse av å ikke bli anerkjent. Det blir brukt om en skade på allerede etablerte anerkjennelsesrelasjoner, eller et brudd med ennå ikke innfridde forventninger om gjensidig anerkjennelse. Jordet (2020) bruker og forlenger Honneths (2008) begrep når han definerer krenkelser i skolen.

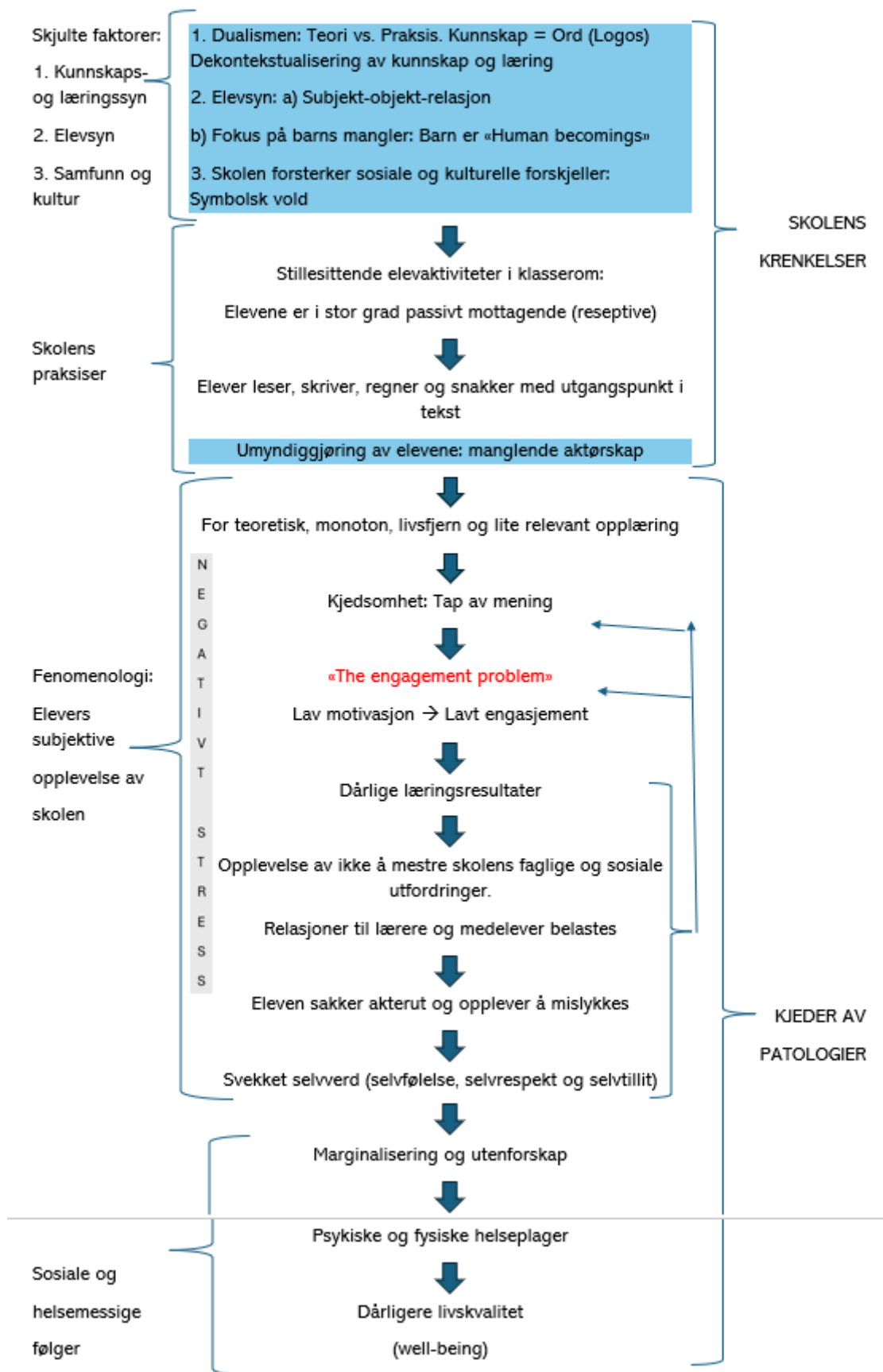
Krenkelser i skolen er undervisnings- og arbeidsmåter samt ord og handlinger fra voksne og/eller medelever som fratar barn, opplevelsen av å høre til, opplevelsen av å være en betydningsfull person i felleskapet og muligheten til å medvirke (basert på Lund et al. 2017:6). (Jordet, 2020, s. 138)

Jordet (2020) ser kritisk på skolens praksisformer og den kulturelle, samfunnsmessige og historiske konteksten disse praksisene inngår i. Han har undersøkt om det er en sammenheng mellom disse praksisene og patologiene han har avdekket i skolen (Jordet, 2020, s. 138).

Krenkelsene elevene blir utsatt for i skolen belaster deres liv, og fører videre til at patologiene skapes (Jordet, 2020, s. 138). Han bruker begrepet patologi når skolens praksiser har negative konsekvenser for barns faglige og sosiale læring, men også for barnas helse og livskvalitet (Jordet, 2020, s. 26). Patologiene i skolen ser han på som symptomer på at elevenes grunnleggende behov for anerkjennelse ikke ivaretas (Jordet, 2020, s. 136). Han understreker at disse patologiene i skolen ikke er forenelige med skolens samfunnsoppdrag, og at de representerer en stor profesjonsetisk utfordring som skolen må løse (Jordet, 2020, s. 142).

I skolen kan man se at noen elever klarer seg bra, men at altfor mange strever både faglig og sosialt (Jordet, 2020, s. 5). Han presiserer at elever som ikke lykkes på skolen, ikke har skoleproblemer. Det er heller skolen som har opplæringsproblemer (Jordet, 2020, s. 136).

Jordet (2020) har utarbeidet en modell for å representere krenkelsene og patologiene han har identifisert i skolen, og hvordan disse henger sammen i en kompleks årsaks- og virkningskjede. Han viser hvordan patologiene han har identifisert i skolen, kan forstås som en følge av skolens praksiser. Videre viser han hvordan disse igjen sees som en del av den kulturelle og samfunnsmessige konteksten skolen er en del av. Målet med modellen er å identifisere hvilke elementer i opplæringen som representerer krenkelser av elevene, og som da skaper patologiene (Jordet, 2020, s. 140–141).



Modell 3: En kjede av krenkelsers og patologier i skolen (Jordet, 2020, s. 141).

Utfordringer knyttet til patologiene og krenkelsene i skolen har i lang tid preget den skolepolitiske og pedagogiske debatten, både internasjonalt og nasjonalt. Noen spørsmål som former debatten er: Hva kan vi gjøre med det store frafallet i skolen og det lave engasjementet? (Jordet, 2020, s. 5) Hvordan kan vi skape en skole som er tilpasset den enkelte elevens evner og forutsetninger, med hensyn til Opplæringsloven § 1-3 og Formålsparagrafen? (Opplæringslova, 1998).

En måte å forebygge krenkelsene og patologiene i skolen, er å jobbe systematisk mot en anerkjennende pedagogikk. Elevene skal bli møtt som den de er. Åmot og Skoglund (2019) trekker frem anerkjennelse som en nødvendig forutsetning for all identitetsdannelse, frihet og selvstendighet (autonomi). Dermed kan vi si at anerkjennelse er et spørsmål om «å bli virkelig» og om å danne en identitet. De understreker at vår identitet ikke utvikles isolert, men at den er avhengig av gjensidige anerkjennende relasjoner til andre. Anerkjennelse blir da et fenomen som kun oppstår i relasjonen mellom individ og verden (Åmot & Skoglund, 2019, s. 20).

## **2.6 Relasjoner i skolen**

I vår studie ser vi relasjoner som en nødvendig forutsetning for at elever skal ha mot, og et ønske om å fortelle om sine meninger, behov og ønsker knyttet til det fysiske klasserommet. Relasjonsbygging i skolen handler blant annet om å se elevene, vekke positive følelser og ressurser, samt skape trygghet og tillit (Fallmyr, 2020, s. 37). Relasjoner handler både om hvordan man oppfatter andre mennesker, men også om hva disse personene betyr for en selv. I tillegg omhandler det hvordan menneskene oppfatter andre personer og hvordan de forholder seg til dem, siden dette også vil påvirke relasjonene (Thorkildson, 2010, s. 33). Relasjoner er noe som i seg selv er viktig i mange elementer, og betegnes som et innbydes forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individer, og gjerne i en felles virkelighet. I samspillet mellom hverandre, vil partene utvikle en relasjon som etablerer et stabilt kommunikasjonsmønster. Partene vil også sette forventinger til hverandre. Kommunikasjonen som skjer er observerbar, men relasjonen blir mer abstrakt (Drugli, 2012, s. 15–16).

Lærer-elev relasjonen har en betydning for elevers fungering, både i og utenfor skolen. Relasjonen er en sentral faktor som kan fremme elevers trivsel og positive adferd. I tillegg kan det fremme elevers motivasjon for å jobbe med faglige aktiviteter og oppleve lærelyst (Drugli,



2012, s. 66). Egenskaper hos lærere som kan fremme en god lærer-elev relasjon er åpenhet og ærlighet, følelsetoleranse og følelseskompetanse, pålitelighet, anerkjennelse, forutsigbarhet, empati, konflikthåndtering og tydelighet (Fallmyr, 2020, s. 52). I lærer-elev relasjonen er det å møte elevene med kjærlighet en av de viktigste dimensjonene i lærerens profesjonsutøvelse (Jordet, 2020, s. 191).

I gode relasjoner mellom lærer og elev kan det ses sammenhenger til elevenes opplevelse av faglig og sosialt utbytte (Drugli, 2012, s. 66), samt økt trivsel og glede i samværet (Drugli, 2012, s. 15). En lærer som viser interesse for elevenes erfaringer, interesser og drømmer, vil møte elevene på en anerkjennende måte (Fallmyr, 2020, s. 40). Relasjonen mellom lærer-elev er ofte best hos de yngste elevene i skole, og god relasjonskvalitet viser seg å ha effekt for skolerresultater også i de senere årene (Fallmyr, 2020, s. 48). I relasjonen er det alltid læreren som har ansvar for om relasjonen må forbedres, siden det er et asymmetrisk maktforhold hvor læreren er den voksne og har kraft i sin yrkesrolle (Drugli, 2012, s. 15).

Som lærer i skolen og spesielt for de yngste elevene, er det viktig å være bevisst på, og tre frem som en god rollemodell. Relasjonen læreren har til sine elever, kan være med på å påvirke relasjonene elevene imellom. De yngste barna i skolen legger godt merke til hvordan man som lærer kommer overens, og forholder seg til andre elever (Drugli, 2012, s. 86). Når elever har positive relasjoner til sin lærer, har de gjerne positive relasjoner til sine medelever også. De elevene som føler å ha en relasjon til andre elever i skolen vil føle seg tryggere i klassen og bli mer aktive (Drugli, 2012, s. 87). Relasjonene som dannes mellom elevene er en viktig faktor for læringsmiljøet i skolen. Læringsmiljøet er ikke bare viktig i seg selv, men også vesentlig både for den faglige og sosiale utviklingen og læringen (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 11–12).

Venner, vennskap og gode relasjoner er noe som er viktig for de fleste elevene i skolen, og i delrapport II i evalueringen av seksårsreformen er dette noe av det barna løfter frem. Barna snakker varmt om både relasjoner til medelever og lærere, hvor de blant annet er glade for at de nettopp har den læreren de har. Det barna forteller kan understreke viktigheten av at skolen legger vekt det sosiale klasse miljøet (Bjørnstad et al., 2023, s. 54). Elevene som føler på å ikke ha relasjoner i skolen, rapporterer dette ved at de ikke har venner. For elevene er dette noe de trekker frem som negativt, siden det å ha venner er noe de anser som viktig (Drugli, 2012, s. 76).

Elevene med positive relasjoner til sine lærere og medelever, vil kjenne følelsen av tilhørighet til skolen (Drugli, 2012, s. 76). For oss mennesker er det å føle tilknytning og tilhørighet vesentlig for læring og utvikling, både i hjemmet og på skolen (Fallmyr, 2020, s. 37). Lærere i skolen er med på å skape en følelse av tilknytning og tilhørighet mellom seg selv og elevene, men også elevene imellom. Lærere som er i stand til fremme de positive relasjonene med elevene, vil kunne oppleve at miljøet i klassen i større grad bidrar til elevers læring. Nettopp fordi elevenes emosjonelle, sosiale og faglige behov blir møtt. I klassen vil elevene ha ulike behov som må møtes, for at de skal trives og fungere godt (Drugli, 2012, s. 69).

### **3.0 Metode**

For vår studie var formålet å ha barnas perspektiv i sentrum, og vi valgte derfor å intervju barn og bruke et kvalitativt forskningsdesign. Gjennom problemstillingen «hvordan ser drømmeklasserommet ut, sett fra elevenes perspektiv?» utforsket vi barnas meninger, ønsker og erfaringer. Vi ønsket å trekke barneperspektivet frem gjennom å gi barna en stemme. Elevene deltok i en innledende klasseromssamtale og én tegneaktivitet som var utgangspunktet for fokusgruppeintervjuer. I intervjuene var vi opptatte av at elevene skulle forklare og beskrive hva de hadde tegnet, og ønskene de hadde for drømmeklasserommet. Gjennom forskningsspørsmålet «hva vektlegger elevene i deres drømmeklasserom?» kunne dette belyses. Det var sentralt for oss å få frem elevenes erfaringer fra klasserommet, og i hvilken grad de følte seg møtt i skolehverdagen. Gjennom vårt andre forskningsspørsmål «hvordan erfarer elevene at klasserommet er tilpasset deres ønsker og behov?», kan ulike perspektiver på dette komme frem.

Metodekapittelet vil trekke frem vår valgte metode. Det gis innblikk i vår datainnsamlingsprosess fra start til slutt, samt forskningsetikk og studies forskningskvalitet.

#### **3.1 Fenomenologi og hermeneutikk**

I vårt prosjekt har vi hatt det fysiske klasserommet som hovedinteresse og grunnlag for empirien. Gjennom å forsøke å se dette gjennom barnas øyne, har vi inntatt både en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Fenomenologi peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener, ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive fenomenet slik det oppfattes av informantene. Ut fra en forståelse om at den virkelige verden er den mennesker selv oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Thagaard (2013) påpeker at en hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Videre bygger hermeneutikken på prinsipper om at mening kun kan forstås i lys av den sammenhengen vi studerer. Vi forstår delene i lys av helheten (Thagaard, 2013, s. 41).

Vår intensjon med forskningen er ikke å «finne» informasjonen eller kunnskapen i elevene, men heller innta et konstruktivistisk orientert syn på kunnskap. Vi vil rette oppmerksomheten mot kunnskapen som oppstår i den sosiale interaksjonen mellom oss og elevene (Svenkerud, 2021, s. 93). Hensikten med studien er å få elevene til å formulere og uttrykke tanker,

holdninger og erfaringer med klasserommet og ulike aktiviteter som skjer der. Vi søker ikke etter en objektiv sannhet eller kunnskap, men å ha elevenes forståelse av situasjonen i fokus.

### 3.2 Valg av metode

For å få frem barneperspektivet så vi det som nødvendig å velge et kvalitativt forskningsdesign. Gjennom forskningen prøver man å forstå og beskrive fenomener i deres naturlige kontekst. Forskningen fokuserer på å få innsikt i menneskelige opplevelser, meninger, følelser, atferd, kontekstuelle betingelser og sosiale strukturer (Thagaard, 2013, s. 11). I kvalitativ forskning er man ofte tett på dem man «forsker på». Nærheten man har i forskningen kan føles intens og spennende (Tjora, 2021, s. 18). Ved å være «tett på» informantene har man muligheten til å få en dypere forståelse av deltakernes opplevelser og perspektiver. En slik tilnærming legger til rette for en grundig utforskning av sammenhenger, utfordringer og potensial (Nyeng, 2012, s. 74–75).

Den mest dominerende formen for datainnsamling innenfor kvalitative studier, er intervju. Metoden er fleksibel, og gir oss som forskere mulighet til å få fylldige og detaljerte beskrivelser. Samtalene i et intervju har en kjent struktur og et formål som egner seg godt når man ønsker å se på informantens meninger, holdninger og erfaringer. Gjennom intervjuet kan man få mulighet til å få innblikk i informantens livsverden (Johannessen et al., 2021, s. 105). Svenkerud (2021) trekker frem at man gjennom intervju som forsker kan få innsikt i det Erickson (1986) kaller for «the meaning of actions», som handler om å forstå de underliggende årsakene og holdningene til menneskelig adferd. Informantene deler informasjon med sine egne ord og fra sine egne perspektiver, hvor du som forsker kan få innsikt i hvorfor menneskers adferd eller handlinger er som de er. Gjennom intervjuet kan informantene få muligheten til å utdype svarene sine, og det er da du får tilgang på deres personlige oppfatninger (Svenkerud, 2021, s. 92).

Ved valget av intervju som forskningsmetode, er det viktig for oss som forskere å være bevisst på at kvaliteten i intervjuene avhenger av informantens evne til å svare oppriktig om tanker, meninger eller adferd (Svenkerud, 2021, s. 92). Siden vi har valgt å intervju barn er dette noe vi må være spesielt bevisste på. Vi må legge til rette for våre informanter. Gjennom vår innsamling av data valgte vi først å ha en klasseromssamtale med barna. Etter samtalen fikk elevene tegne sitt drømmeklasserom, og denne tegningen ble brukt som samtalestarter og utgangspunkt for fokusgruppeintervjuene. Svenkerud (2021) nevner at dette kan legge til

rette for det den israelsk-amerikanske psykologen Kahneman (2011) sier om to tankesett; ett raskt og nokså bevisst, og ett mer langsomt og analytisk. For at intervjuet skal fungere kunnskapsproduserende, må den som intervjuer, stille spørsmål på en slik måte at informantene tar i bruk det reflekterende og langsomme tankesettet (Svenkerud, 2021, s. 92). I samtalen og tegningene får elevene tid og mulighet til å engasjere det mer langsomme og analytiske tankesettet. Gjennom dette bevisste valget, håpet vi på å få mer reflekterende og bevisst innsikt i elevenes virkelighet og oppfatninger.

Likevel vil intervju kun belyse én side av problematikken. Intervjuer kan gi kunnskap om hvordan folk snakker om ulike ting, men ikke svare på hva de faktisk gjør, og hvorfor de gjør det (Svenkerud, 2021, s. 92). Gjennom vår studie vil vi kun få innsikt i det elevene deler med oss av tanker og erfaringer, i forhold til sine ønsker for drømmeklasserommet.

### **3.3 Datainnsamling**

I dette delkapittelet vil vi gå inn på forberedelsene til fokusgruppeintervjuene. Vi vil videre forklare litt om fokusgruppeintervju som metode og hvordan vi har anvendt det i vår studie. Videre går vi inn på utvelgelsen av informanter, intervjuguiden, erfaringer fra pilotundersøkelse og gjennomføringen av datainnsamlingen. Datainnsamlingen ble gjennomført i tre parallelle 2.klasser på en skole på Østlandet.

#### **3.3.1 Forberedelse til fokusgruppeintervju**

Forberedelsene til fokusgruppeintervjuene var en felles klassesamtale med elevene i tre parallelle klasser, der vi informerte om vår studie og hadde en generell samtale om deres erfaringer og ønsker for klasserommet. Vårt ønske var å gjøre elevene om til «eksperter», som vi som forskere kunne lære av og bruke i vår hverdag som kommende lærere. For å synliggjøre dette, brukte vi begrepet «eksperter» konsekvent til elevene og forklarte deres rolle som våre informanter. Flere av elevene undret seg over statusen som eksperter, siden dette kunne være en ukjent posisjon for dem. Videre ble samtalen ledet inn på vår rolle som forskere, og at vi har mye å lære av elevene.

I samtalene var klasserom, innredning, lek, læring og andre aktiviteter som foregår i klasserommet, noen av temaene som ble tatt opp. I samtalene la vi vekt på å gi eksempler underveis, og gi rom for at elevene kunne komme med sine innspill. Underveis i samtalene bygde det seg opp et grunnlag der elevene hadde delt sin kunnskap med både medelever og

oss som forskere. Dette engasjerte elevene og de delte sine ønsker, meninger og erfaringer hyppig. Avslutningsvis i samtalen fikk elevene et tegneoppdrag.

Tegneoppdraget elevene fikk handlet om at de skulle tegne sitt drømmeklasserom. Elevene fikk utdelt hvert sitt A4-ark, og fikk tilgang på skrivesaker og fargeblyanter. Elevene ble oppfordret til å bruke god tid, tegne detaljert og bruke farger. Vår intensjon med tegneoppdraget var å starte en tankeprosess hos elevene, og gi dem en mulighet til å illustrere det ved tegning. Elevene som ble valgt ut som informanter hadde da et utgangspunkt for å delta i fokusgruppeintervjuene.

### **3.3.2 Fokusgruppeintervju**

Akademiske intervjuer har generelt foregått mellom to personer, men i dag benytter man i økende grad fokusgruppeintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Intervju er et møte mellom mennesker. I et fokusgruppeintervju, intervjuer forskeren en gruppe og ikke enkeltpersoner hver for seg (Svenkerud, 2021, s. 94). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) består et fokusgruppeintervju som regel av seks til ti personer og ledes av en intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Ved å velge barn som informanter, så vi det som nødvendig å ha mindre fokusgrupper. Vi valgte derfor å ha grupper med fire elever i hvert intervju. Hensikten med dette var å gi elevene rom og at deres stemmer lettere kunne komme frem i diskusjonen.

Et annet kjennetegn på fokusgruppeintervju, er den ikke-styrende intervjustilen. Det er først og fremst viktig å få frem mange forskjellige synspunkter rundt temaet som er fokuset for samtalen. Vi som intervjuere presenterer temaet og legger til rette for ordveksling. Vår oppgave var å skape en velvillig og åpen atmosfære, der man kan uttrykke personlige og motstridende synspunkter. I intervjuene hadde vi ikke som formål å komme til enighet om eller presentere løsninger på spørsmålene som ble diskutert, men å få frem forskjellige synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 139). Dette gjorde at elevene måtte forholde seg til hverandres utsagn og meninger. De satte ord på hvordan de forsto og brukte begreper, og dermed slippes vi som forskere inn i deres måte å tenke på (Svenkerud, 2021, s. 94). Aktørene som deltar, konstruerer kunnskap sammen og samspillet spiller derfor en viktig rolle. Som forsker må man også vise respekt og empati (Dalland, 2020, s. 63–64). En erfaring vi har med oss fra fokusgruppeintervjuene, er at mange av elevene var gode på dette med samspill. De

var opptatte av hverandres utsagn og meninger, og bygde videre på disse i samtalen. Dette var med på å drive samtalen videre og skape en god flyt.

I fokusgruppeintervju kan deltagerne og deres forventinger sette sitt preg på samtalen (Dalland, 2018, s. 77). Siden vi har valgt å intervju barn, må vi være bevisste på viktigheten av hva slags spørsmål som blir stilt og hvordan man velger å formulere spørsmålene (Svenkerud, 2021, s. 92–93). Når vi formulerte spørsmål, var vi opptatt av at spørsmålene skulle være lette å forstå for elevene. Det var også viktig for oss som forskere, å informere elevene om at de bidrar til vår læring og praksis gjennom å delta (Dalland, 2020, s. 63–64). For å gjennomføre et mest mulig vellykket intervju var vi opptatte av å forberede oss godt, og tenke over hva vi ønsket å oppnå med intervjuet. Underveis i gjennomføringen var det kontinuerlig vurderinger på hva vi ønsket at elevene skulle utdype og svare videre om (Dalland, 2020, s. 77). I intervjuene så vi det som en fordel å være to, siden vi kunne supplere hverandre underveis. I hovedsak var det en av oss som stilte spørsmålene og var ordstyrer. Likevel hadde den andre muligheten til å stille spørsmål, der den så det som hensiktsmessig med oppfølgingsspørsmål. Dette gjorde at vi fikk fulgt opp flere av barnas utsagn, som vi kanskje hadde mistet hvis vi bare var en student under gjennomføringen.

### 3.3.3 Utvalg av informanter

Valg av informanter avhenger av hva du ønsker å forske på. Om man velger personer som man selv mener har bestemte kunnskaper eller erfaringer om tematikken, kaller man dette et strategisk utvalg (Dalland, 2020, s. 74). Når vi skulle velge informanter til vårt prosjekt, var vi nødt til å starte med hva vi ønsket å forske på. Vår interesse var å finne ut hvordan elever i småskolen så for seg sitt drømmeklasserom. Det var derfor naturlig å velge et utvalg elever i denne aldersgruppen. Det å bruke barn og unge som informanter er noe vi hadde et ønske om. I utdannings- og samfunnsvitenskapelig forskning har det vist seg at deres erfaringer og perspektiver har fått liten plass. Det er senere kommet til et nytt syn på barndommen, hvor barna ikke blir sett på som «becomings», men som «beings» og som kompetente aktører og eksperter på eget liv (Tangen, 2010, s. 319). Vi har derfor vært opptatte av at elevene skal bli anerkjent som «eksperter» og at deres deling av tanker og erfaring er viktig for oss som både forskere og kommende lærere.

Det er viktig å være bevisst på valgene man tar, og forsikre seg om at gruppen som velges ut er passende, både for forskningen og med tanke på elevene. Året før datainnsamlingen

jobbet en av oss ute i småskolen, og hadde da relasjon og kjennskap til en passende elevgruppe. Vi falt derfor på valget om å bruke kjente informanter. Dette kalles et bekvemmelighetsutvalg, og er et utvalg der forskeren har valgt informanter ut ifra hva som er enkelt for seg eller bekvemmelig (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 39). Når vi valgte å bruke et bekvemmelighetsutvalg, var det noen utfordringer vi måtte være bevisste på. Ved å bruke informanter vi tidligere har hatt relasjoner eller kjennskap til, kan de ha underliggende «bias». Dette kan for eksempel være at de liker deg eller din forskning. Dette kan påvirke resultatene man får, og ville ikke vært en utfordring dersom forskeren og informantene var ukjente for hverandre. Rekrutterer man noen man kjenner, er det viktig at de har en reell mulighet til å ikke delta og ikke føler seg presset. Mange bekymrer seg for å si nei, i frykt for at det vil påvirke relasjonen. Et eksempel på dette kan være en lærer som ønsker å bruke sine egne elever i forskningen. For elevene kan det da være sårbart og utfordrende å si nei, siden læreren senere skal vurdere elevene faglig (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 40).

Disse mulige utfordringene, er noe vi ser som relevant å vurdere etter at vi valgte å bruke en kjent elevgruppe. Likevel har vi vurdert at kjennskap og relasjon til elevene kan være en fordel, fremfor en ulempe for vår datainnsamling. Arbeidsforholdet på skolen og elev-lærer relasjonen, er noe som ikke har vært til stede det siste året. Som gjør ansiktet til et kjent fjes, mer enn en autoritet for elevene. Vi gikk inn med et håp om at dette kunne skape tillit hos elevene, samt foreldregruppa gjennom hele prosjektet.

Utvelgelse av informanter ble valgt ut ifra foreldrenes og elevenes samtykke, tegningen de hadde tegnet og veiledning fra kontaktlærere. Vi fikk samtykke av en større gruppe elever før vi gjennomførte datainnsamlingen. Tegningene elevene lagde i de tre parallelle klassene, var et av utgangspunktene for utvalg av informanter. Tegningene viste store variasjoner i ønsker for drømmeklasserommet. Vi valgte bevisst ut elever med variasjon i tematikk på deres tegninger, for å få frem ulike synspunkter hos deltakerne i hver fokusgruppe. En siste dimensjon i utvelgelsen var å velge ut elever som vi trodde kunne mestre en slik situasjon. En sentral del av intervjusituasjonene var trygghet og tillit. Det var for oss viktig for at elevene følte seg trygge og mestret situasjonen, både underveis og i etterkant av intervjuet. Kontaktlærerne ga oss veiledning i dette, siden de kjenner elevene best. Gruppene som ble satt sammen til fokusgruppeintervju var elever fra samme klasse. Det å være i gruppe med



noen man kjenner godt, var noe vi håpet kunne øke trygghet og mestring i situasjonen. Ved å velge elever fra samme klasse var intensjonen at dialogen ble så åpen og ærlig som mulig.

### **3.3.4 Pilotundersøkelse**

En del av forberedelsene vi utførte før datainnsamlingen, var å gjennomføre en pilotundersøkelse. Etter oppfordring fra universitetet og andre medstudenter, så vi det som gunstig å gjennomføre. Barnet som deltok, var i samme aldersgruppe som informantene i forskningen. Pilotundersøkelsen gikk ut på å ha en åpen samtale om klasserom tilnærmet lik som forberedelsen til datainnsamlingen, og barnet tegnet sitt drømmeklasserom. I etterkant ble det gjennomført et kort intervju. Formålet med å gjennomføre pilotundersøkelsen var å avdekke eventuelle misforståelser knyttet til spørsmålene og formuleringene i intervjuguiden. Erfaringene vi fikk etter undersøkelsen var at noen av spørsmålene var noe utydelig og komplisert formulert. Et eksempel var da vi spurte «Hva slags læring skjer i klasserommet ditt», hvor begrepet læring var litt for abstrakt i denne sammenhengen. Vi valgte å omformulere til «Hvordan liker du å lære?». I tillegg tydeliggjorde og forenklet vi noen av de andre spørsmålene. Dette ble gjort for å forsikre oss om at elevene skulle forstå det vi spurte etter. Vår erfaring med pilotundersøkelsen, var at det var gunstig å ha gjennomført før datainnsamlingen. Vi følte og tror at dette gjorde at vi var bedre forberedt og rustet for å gjennomføre selve intervjuet.

### **3.3.5 Intervjuguide**

Intervjuguide brukes både i individuelle intervju og gruppeintervju. Guiden kan ses på som en liste over tematikk og spørsmål som er aktuelle for samtalen, og tar utgangspunkt i problemstillingen som undersøkes (Johannessen et al., 2021, s. 111). Disse teoretiske dimensjonene er sentrale i en intervjuguide, men man skal også ha fokus på å ivareta den menneskelige dimensjonen og skape en god intervjusituasjon (Svenkerud, 2021, s. 95).

Vår intervjuguide vil ifølge Svenkeruds definisjon bli et semistrukturert intervju, siden hovedspørsmålene er formulert, men vi la inn rom for å utforske temaer som barna trakk frem og synes var interessante (Svenkerud, 2021, s. 95–96). Spørsmålene i intervjuguiden var korte og enkle. De innledende spørsmålene tok for seg de konkrete tegningene, og hva elevene hadde tenkt. I de innledende spørsmålene trakk vi inn det Kvale og Brinkmann (2015) kaller introduksjonsspørsmål. Målet med introduksjonsspørsmålet «Kan du fortelle meg om tegningen din?», var å fremkalle spontane og rike beskrivelser. Elevene kunne presentere det

de selv opplever som viktige dimensjoner i fenomenet som undersøkes, som i dette tilfelle var drømmeklasserommet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166).

Oppfølgingsspørsmål og utdypninger hadde en sentral rolle i samtalen, samt at rekkefølgen på spørsmålene var fleksible i de ulike fokusgruppeintervjuene. I rollen som intervjuer var det viktig å være en aktiv lytter, som handler om å lytte til det informantene sier og hvordan det sies. Å være en aktiv lytter, kan være vel så viktig som å beherske spesifikke spørreteknikker. Vi som intervjuere må både ha kunnskap om intervjutema, sensitivitet for intervjuets sosiale relasjon og vite hva vi ønsket å spørre om. Et viktig poeng var å ikke kun fokusere på spørsmålene i intervjuguiden. Man må også være observant på selve intervjusituasjonen, som kan være like så gunstig for å få svar på problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170).

Videre trakk vi inn direkte spørsmål hvor vi som intervjuere introduserte nye temaer og dimensjoner. Kvale og Brinkmann (2015) mener slike spørsmål bør komme mot slutten av samtalen, etter at informantene har fått uttrykt hvilke sider av fenomenet som er viktige for dem. Det avsluttende spørsmålet i vår intervjuguide introduserte temaet elevmedvirkning. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167)

### **3.3.6 Gjennomføring av datainnsamling**

Gjennomføringen av datainnsamlingen til vårt prosjekt, ble gjort dagen etter forberedelsene. Dette bygget på grunnlaget fra dagen før som innebar en samtale om prosjektet og tematikken, samt elevenes tegninger av deres drømmeklasserom. Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført i et grupperom nært knyttet opp til elevenes egne klasserom. Rommet var enkelt møblert, og vi anså det som lite distraherende og støy for elevene. Vi valgte å legge ut sittebrikker til hver elev, samt deres tegning i midten foran dem. Grunnen til at vi valgte å sitte på gulvet sammen med elevene, var for å møte elevene på deres nivå. Dette var et grep for å prøve å balansere maktforholdet mellom barn og voksen, men også relasjonen mellom informant og forsker. Innledningsvis i intervjuene startet vi med å forklare vårt prosjekt enda en gang. I tillegg var det viktig for oss å understreke barnas rolle som «eksperter», og vi forsikret oss om barnas frivillige deltagelse og samtykke. Før vi startet opptaket ga hvert enkelt barn sitt samtykke.



*Bilde 1: Intervjusituasjonen med barna.*

Intervjuene startet med at hver enkelt elev fikk mulighet til å fortelle fritt om sin tegning av drømmeklasserommet. Elevene og vi som forskere var aktive lyttere gjennom hele intervjuet. Vi stilte elevene spørsmål fra intervjuguiden, og både elevene og vi kom med oppfølgingsspørsmål underveis i samtalen. De tre fokusgruppeintervjuene var tilnærmet like i gjennomførelsen, og mange av de samme temaene ble tatt opp. Likevel var det variasjon, siden elevenes utsagn og meninger var ulike. Det å sitte på sittebrikkene var en ukjent situasjon for barna, som skapte noe distraksjon og uro. Dette var for eksempel fikling med brikkene og hyppig bytting av sittestilling. Likevel hadde vi inntrykk av at elevene klarte å følge med og bidra inn i samtalen. Intervjuene varte mellom 12 og 17 minutter, avhengig av elevenes innspill og engasjement. Vår erfaring er at intervjuene med barn kan bli noe kortere og mer ustrukturert enn med voksne, men vi synes likevel det å forske med barn var interessant, spennende og engasjerende.

Det å velge barn som informanter kan by på andre utfordringer enn å intervjuer voksne. Barn kan være vanskelig å få i tale, og gir ikke alltid lange og utfyllende svar. En erfaring vi gjorde underveis i intervjuene, var at vi som intervjuere måtte være svært bevisste på hvordan vi formulerte våre spørsmål. Når man intervjuer barn er det viktig at spørsmålene er konkrete og korte, slik at det er lett for barna å forstå hva det spørres om. Likevel bør man unngå ledende og lukkende spørsmål. Vi ser i vårt datamateriale en bedring gjennom de tre intervjuene, i forhold til formuleringene av spørsmålene. Vi ser likevel noen tilfeller av lukkende spørsmål med ja/nei svar. Skulle vi gjort en slik type intervjurunde igjen, ville dette vært noe av fokuset vårt.

### 3.4 Forskningsetikk

Forskningsetikk handler om beskyttelse og personvern. Det er ikke bare personvernet som er essensielt i forskningsetikken, det ses gjerne i sammenheng med forskningens funksjon og oppgaver i samfunnet (Tangen, 2010, s. 318–319). Etske retningslinjer, teori og forskningsmetodologi er sentrale kilder til forskningsetisk kunnskap. Ved forskning på og med barn, stilles det ekstra krav til beskyttelse og etiske utfordringer som arter seg annerledes enn dem man vanligvis møter i forskning med voksne (Tangen, 2010, s. 318–319).

Etikk innenfor forskning er noe vi som forskere kontinuerlig må være bevisst på gjennom et slikt forskningsprosjekt, og spesielt når vi velger å bruke barn som våre informanter. I vårt delkapittel om forskningsetikk, tematiserer vi etikken rundt barneperspektivet, barn som sårbare informanter, informert samtykke og forskerens rolle.

#### 3.4.1 Barneperspektivet

Det å gi barn en mer selvstendig status som meningsbærende og meningsberettiget subjekt, gjør at barnas egne erfaringer, opplevelser og meninger er interessante. Denne tendensen er noe man har sett mer av i både internasjonal og norsk barneforskning. Den norske forskningen retter oppmerksomheten mot barnas egne perspektiver. Der forskeren forsøker å innta barnas ståsted, ved å prøve å se verden gjennom deres øyne (Skoglund, 2022, s. 81). «Et barneperspektiv må da bety å (forsøke å) se gjennom barnas øyne (og andre sanseorganer) – altså et innenfra perspektiv. Et barneperspektiv må forstås som de voksnes forsøk på å nærme seg barns verden» (Birkeland, 2020, s. 97). Det er vesentlig å presisere at barnas perspektiv vil være forskjellig fra barn til barn. Barneperspektivet vil kunne preges av innfallsvinkel og forskningsmetode. Tolkningene og de teoretiske rammene de er gjort i, kan også påvirke hvordan man ser barnas perspektiver. En siste faktor som kan farge perspektivet, er forskerens egne kulturelle og personlige forutsetninger (Skoglund, 2022, s. 81).

Hensikten ved å «forske med barn» er å involvere «barnas stemmer», og det er vel så demokratisk som epistemologisk (Hogsnes, 2014, s. 46). Det å involvere barns stemmer, kan ses i lys av FNs barnekonvensjon og barns rett til å bli hørt i saker som angår dem (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12). Det å bruke barn i forskning er noe som har vært mindre gjort. Det kan kanskje være for å beskytte barna, men en annen grunn kan være at man ikke anser barns informasjon som like pålitelig som voksne. Omsorgspersonene til barna har da heller blitt brukt, enn barna selv. For å kunne «forske med barn», er et frivillig informert

samtykke essensielt fra barna som skal delta i forskningen. Flere barneforskere påpeker en endring i syn på barn, fra å være ikke-kompetente til et meningsbærende subjekt med egne rettigheter (Skoglund, 2022, s. 80–81).

Barns posisjon har på mange måter endret seg mye både i samfunnet generelt og i forskning. Tingstad & Øksnes (2019) har rettet fokus mot at det har blitt etterlyst forskning som har brukt barn som sakkyndige informanter. Det har i tillegg blitt understreket at etiske dilemmaer, posisjoner og definisjonsmakt, kan knyttes til dette med å representere verden ut ifra barnas øyne (Tingstad & Øksnes, 2019, s. 46–47). Skoglund (2022) understreker at det er nødvendig med en kontinuerlig debatt og et kritisk perspektiv på hva som legges i barneperspektivet, samt hvilke forestillinger om barn som forskningen representerer (Skoglund, 2022, s. 82).

### **3.4.2 Barn som sårbare informanter**

I alle intervjuer er det et asymmetrisk maktforhold, siden den som intervjuer og de som blir intervjuet har ulike roller og posisjoner. Den som intervjuer har vitenskapelig kompetanse og definerer intervjusituasjonen, ved blant annet å bestemme tematikk, stille spørsmål og styre samtalen. Man kan kalle et intervju en form for utspørring som går i en retning. Målet for samtalen er ikke at den skal være god, men være et middel der forskeren får frem beskrivelser og fortellinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Det var viktig for oss at elevenes stemme ikke ble usynliggjort, men tok plass i samtalen. Elevene skulle ikke tro at vi var ute etter ett svar, men oppleve at deres erfaringer og meninger var meningsfulle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). For et vellykket intervju, er det viktig at vi som forskere har barnas motivasjon med oss og er klar over maktposisjonen vi sitter med (Skoglund, 2022, s. 87). På forhånd gjorde vi oss noen tanker rundt vår maktposisjon. Ved å velge et fokusgruppeintervju fremfor et dybdeintervju der barna var i flertall, styrket elevenes maktposisjon. Dette var et bevisst valg vi tok med hensyn til barnas følelse av trygghet og samhold.

Når vi skulle intervju barn, var det flere hensyn vi måtte ta. I de nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH), omtales barns deltagelse i samfunnsvitenskapelig forskning under punkt 17. Den tar opp barns krav om beskyttelse (Staksrud et al., 2021, s. 19). Det understrekes at det er verdifullt at barn og unge kan være bidragsyttere i forskningen om deres liv og levekår, likevel trengs det retningslinjer for barn og unges beskyttelse som forskningsdeltagere (Backe-Hansen, 2009). Når vi intervjuet barna, måtte vi være bevisste på hvilke spørsmål vi stilte og

hvordan de ble spurt. Det kan handle om ledende- og alderstilpassende spørsmål, hvor man må være bevisst på hvordan man formulerer seg. En annen faktor å være bevisst på i forskning på og med barn er omgivelsene. Det å intervju barna i deres naturlige omgivelser kan føles åpent og trygt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). I denne sammenheng var det naturlig å ta i bruk et grupperom som var nært tilknyttet elevenes klasserom. Dette var et rom elevene hadde kjennskap til og erfaring med, noe som kan gjøre omgivelsene åpne og trygge.

### **3.4.3 Informert samtykke**

Informert samtykke handler om at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designet. Det innebærer også at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og at de har rett til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105). For å få et informert samtykke, måtte vi tenke gjennom hvordan vi informerte de som skulle delta og forsikre oss om at de forsto hva det innebar. Dalland (2020, s. 77) understreker at dette bør gjøres skriftlig. Før vi kunne sende ut informasjon om prosjektet og samtykkeskjema ble vårt forskningsprosjekt søkt om og godkjent gjennom SIKT.

Siden vi forsket med elever som ikke var myndige, var det nødvendig å innhente samtykke fra foreldrene. Det ble sendt ut et informasjonsskriv og samtykkeskjema til foreldrene i god tid før datainnsamlingen. Informasjonsskrivet ga generell informasjon om prosjektet, gjennomføringen og håndteringen av persondata. Personverndataene som ble innhentet og brukt i forskningen ble anonymisert (Dalland, 2020, s. 77), og gjennom informasjonsskrivet ble foreldrene informert om dette. I forskningsprosjektet hadde deltakerne til enhver tid muligheten til å trekke seg, uten noen form for ubehag eller negative konsekvenser. Det å kunne bestemme over egen deltakelse er en sentral del av deltakernes rettigheter (Johannessen et al., 2021, s. 46).

Samtykket skal ikke kun komme fra foreldrene, men elevenes ønsker og stemme skal også bli hørt. For å få barna til å forstå omfanget av forskningen og deltagelsen, stilles det krav til frivillig informert samtykke. Barna skal kunne vurdere dette, gjennom å få informasjon tilpasset deres kognitive utvikling og i et språk de forstår (Skoglund, 2022, s. 83). Ved oppstart av intervjuene hadde vi fokus på å gi barna mulighet til å gi et informert samtykke, og vite at det var rom for å trekke seg. Før intervjuet snakket vi om hva prosjektet gikk ut på og hva vi

skulle bruke dataen til. Når hvert barn hadde gitt sitt samtykke, startet vi opptaket og intervjuet.

#### **3.4.4 Forskerens rolle**

«Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som trekkes i kvalitativ forskning» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Betydningen av vår integritet øker i forbindelse med at vi har valgt intervju som metode. Dette er fordi vi selv er det viktigste redskapet for innhenting av kunnskap. Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) understreker at forskerens kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet, blir de avgjørende faktorene for integriteten. Vi som intervjuere må være bevisste på at vi har monopol på å tolke dataene og har et privilegium for å fortolke og rapportere det informantene mente (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Gjennom vårt prosjekt har vi i planleggingen, gjennomføringen, analysen og skriveprosessen forsøkt å være bevisste på vår integritet, samt avgjørelsene og tolkningene vi har tatt underveis. Det å intervju barn, er noe vi kan ta med oss videre inn i vår profesjonsutøvelse som kommende lærere. I et slikt masterprosjekt kan man få andre erfaringer med å snakke med barn, siden man som forsker trolig får et annet blikk inn i skolehverdagen. Tilnærmingen er noe som kan være gunstig å bruke i egen profesjon senere. En slik tilnærming kan bedre egen profesjonsutøvelse, men også muligens andres.

Tidligere i metodekapittelet har vi trukket frem dette med asymmetrisk maktforhold, og de ulike relasjonene en forsker har til sine informanter. NESH (Staksrud et al., 2021) trekker frem forskerens ansvar for å tydeliggjøre forskjellen mellom person og forskning, spesielt der forskeren opptrer i flere roller. Ved utvelgelsen av informanter benyttet vi oss av et bekvemmelighetsutvalg, når vi valgte informanter fra et tidligere arbeidssted. Dette gjorde at vi måtte være spesielt bevisste på vår rolle og profesjonalitet som forskere, for at vi ikke påvirket elevenes utsagn og meninger. Ved å velge barn som aktive informanter, fikk vi et ekstra ansvar for å beholde barnas perspektiv. Vårt barnesyn blir også sentralt, siden barna bør bli møtt med selvbestemmelse, respekt og anerkjennelse som kompetente aktører i sitt eget liv (Skoglund, 2022, s. 94–95).

Et siste perspektiv på forskerens rolle er de strenge kravene til den vitenskapelige kunnskapen som legges frem. Dette innebærer en så nøyaktig og representativ offentliggjøring av forskningsområdet som mulig. Forskerens uavhengighet og representasjon av dataene kan

påvirkes hvis forskeren ignorerer visse resultater eller legger vekt på andre. Dette kan vise et skjevt bilde av dataene, og gå på bekostning av en så fullstendig og nøytral fremstilling av fenomenet som mulig. Kontroll og validering av de rapporterte resultatene bør gjøres så fullstendig som mulig. Gjennomsiktighet er noe man bør strebe etter, med hensyn til prosedyrene som danner grunnlaget for konklusjonene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

### **3.5 Forskningskvalitet**

Det å gjennomføre forskning handler alltid om å skape troverdige resultater, hvor gode begrunnende tolkninger er gjort. Ved å systematisk analysere empiriske data skapes dette (Tjora, 2021, s. 283). Begrepene pålitelighet, troverdighet og overførbarhet brukes om kvaliteten innenfor kvalitative forskningsdesign (Johannessen et al., 2021, s. 255). Studiens pålitelighet knyttes opp mot begrepet reliabilitet, mens studiens troverdighet og overførbarhet opp mot validiteten i studien. Den interne validiteten handler om studiens troverdighet, mens den eksterne validiteten handler om studiens overførbarhet.

#### **3.5.1 Studiens reliabilitet**

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet, som kan knyttes opp mot hvordan forskeren har gjort rede for sine data i prosessen og utviklingen av dem. I en studie er det viktig å skille mellom hvilken informasjon man har fått underveis i datainnsamlingen, og hva som er egne vurderinger (Thagaard, 2013 s. 193-194). Forskningens reliabilitet kan styrkes gjennom å gi tydelige og klare beskrivelser for fremgangen under hele forskningsprosjektet (Johannessen et al., 2021, s. 256). Gjennom å gi detaljerte beskrivelser underveis i hele prosessen, vil man som forsker gi leseren innblikk i tanker og handlinger som har vært sentrale gjennom prosjektet. Dette vil være med på å gi leseren mulighet til å selv vurdere studiens kvalitet (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 130).

Vi har gjennom vår studie forsøkt å gi detaljerte beskrivelser av hele prosessen, og hvordan vi har bearbeidet datamaterialet underveis. Ved å være bevisste på hvordan håndteringen av dataene har blitt gjort, har vi styrket studiens reliabilitet. Under intervjuet ble det brukt to telefoner for å ta lydopptak, og lydopptakene ble lagret gjennom nettskjema appen. Begrunnelsen for hvorfor vi valgte å bruke to telefoner, var for å sikre kvaliteten på opptaket og forsikre oss om at alle elevenes utsagn kom med. I etterkant av intervjuet ble lydopptakene lagret gjennom nettskjema, og vi gjennomførte transkriberingen av intervjuene få dager etter intervjuet fant sted. Dette mener vi styrket våre håndteringer av data, fordi vi



da hadde intervjusituasjonen frisk i minne. Vi hadde da mulighet til å notere det som skjedde underveis i gjennomføringen som ikke ble fanget opp gjennom lydopptak. Når transkriberingen fant sted lyttet vi flere ganger, for å sikre oss at all informasjon fra elevene kom med.

Når vi hadde fullført vår transkriberingsfase og bearbeidelse av rådataene, kunne vi starte å systematisk analysere vårt datamateriale. Analysen ble først gjennomført hver for oss, og ble senere gjennomført i fellesskap. Vi hadde også et analyseseminar sammen med vår veiledningsgruppe, hvor to andre masterstudenter også vurderte våre rådata og elevenes beskrivelser i intervjuet. Vi mener at dette bidrar til å styrke studiens reliabilitet. Når vi videre skulle presentere sentrale funn og resultat, var vi hele veien bevisste på at elevens utsagn skulle komme tydelig og konkret frem. Gjennom tolkningene av funnene, har vi forsøkt å være konkrete og tydelige på hva som har vært våre tolkninger. Dette har blitt gjort for å sikre fremvisningen og skille mellom hva elevene har sagt og våre tolkninger av det. Det vil trolig også være lettere og mer oversiktlig for leseren å vurdere studien reliabilitet, da det gis innblikk i dette.

### **3.5.2 Studiens validitet**

Studiens interne validitet, handler om hvordan forskningsmetoden egner seg til å utforske det spesifikke fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Validiteten handler også om i hvilken grad forskeren på rett måte reflekterer over formålet med studien og representer virkeligheten (Johannessen et al., 2021, s. 256). Troverdigheten i studien trer frem gjennom gyldighet av tolkningene i forskningen (Thagaard, 2013, s. 194), og det knyttes opp mot om de svarene vi finner står i samsvar med det som undersøkes (Tjora, 2021, s. 260).

I vårt forskningsprosjekt har vi valgt å bruke intervju som metode, noe vi anser som en styrke for nettopp å besvare vår problemstilling. Begrunnelsen som legges til grunn er at vi får innsikt i elevenes perspektiver, gjennom det å lytte til elevene selv. Et valg vi også tok underveis i prosessen var å tilnærme oss elevene ved å bruke begrepet drømmeklasserommet. Dette ble gjort for å la elevene drømme og bruke sine evner til å danne et drømmeklasserom ut ifra deres ønsker og behov. En kan stille seg spørsmålet om hvor troverdig elevenes utsagn er til å besvare vår problemstilling, siden elevene ikke var mer enn syv år gamle. Vi vil allikevel anse at elevene i vår forskning ga oss et godt innblikk i deres ønsker for det fysiske klasserommet.

I utvelgelsen av informanter ble det tatt hensyn hvilke elever som kunne mestre en slik situasjon. Vi valgte bevisst elever med ulike forutsetninger, slik at vi kunne få et bredere og mer variert perspektiv på drømmeklasserommet. En slik bevisst utvelgelse kan være med på å styrke studiens mangfold, i forhold til elevenes perspektiver. En annen styrke kan også ha vært at en av oss var et kjent fjes for elevene, og at den av oss med relasjonen var den som styrte intervjuet. Den andre var mer en deltagende observatør, som også kunne stille oppfølgingsspørsmål om det var et behov for det. Den ene av oss fokuserte på intervjusamtalen, mens den andre plukket opp andre sentrale elementer. Dette kunne være med på å gi et mer helhetlig og troverdig bilde av intervjusituasjonen. I intervjuet tok vi også et bevisst valg ved at elevene var i flertall, for å balansere maktforholdet mellom oss som forskere og elevene. I tillegg tilnærmet vi oss elevene, ved å sitte på gulvet i intervjusituasjonen.

Noe som kan ses på som en svakhet eller noe som kunne styrket vår oppgave, er om vi hadde valgt å intervju lærerne elevene hadde. Trolig ville vi fått mer innsikt i elevenes utgangspunkt og erfaringer fra klasserommet på skolen. Det ville gjort det mulig for oss å se elevenes besvarelser i sammenheng med erfaringene og utgangspunktet de hadde for det fysiske klasserommet.

Innenfor forskningens troverdighet, kan en også stille seg spørsmålet om studien vil være overførbart til andre studier (Thagaard, 2013, s. 194). Dette handler om en studies eksterne validitet. Kvalitative studiers overførbart, ses ofte i sammenheng med kunnskapsoverføring (Johannessen et al., 2021, s. 257). I de fleste tilfeller innebærer kvalitative studier en innsamling av data fra noen få informanter eller en mindre gruppe. Man kan si at det handler om å gå i dybden, i stedet for bredden. Resultatene vil dermed være kontekstuelte unike, og si noe om meningene om eller betydningen av de aspektene som studeres (Johannessen et al., 2021, s. 258).

I vår kvalitative studie, vil vi påstå at studien kan være overførbart. Dette er i form av kunnskap om hvordan et klasserom ser ut fra elevens perspektiv. Man kan få innsikt i hva elevene vektlegger og trekker frem som viktig, samt hvordan elevene erfarer at klasserommet er tilpasset deres behov og ønsker. Vi er likevel bevisste på at vår studie bare er representert av tolv elever fra samme skole. Det vil si at våre informanter er i et fåtall av landets andreklassinger, men sannsynligvis er det likheter som kan overføres. Det teoretiske

rammeverket og funnene som har blitt presentert i oppgaven, viser at de yngste elevenes behov i skolen overordnet kan være relativt like. Vår oppgave representerer elevenes unike svar, hvor vi forsøkte å gå i dybden på det elevene beskrev. Vi så det også som nødvendig å gå noe i bredden, for å få frem et bredere perspektiv på studien.

## 4.0 Analyse

Analysen var ikke en aktivitet som lot seg vente med å starte til vi satt med datamaterialet foran oss. Utarbeidelsen av problemstilling, gjennomføring av datainnsamling og selve analysen, er prosesser som foregår side om side og som påvirker hverandre (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 101). Analyse handler om å utvikle forståelse (Gadamer, 2010; Walcott, 1990 i (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 101). Bearbeidelsen av dataene som ble hentet inn begynte allerede samme dag som datainnsamlingen, og etterfulgt av dette ble det gjennomført en systematisk analyseprosess. Vi valgte å benytte oss av Braun & Clarks (2006) sekstrinns tematiske analyse. Gjennom de tre fokusgruppeintervjuene vi gjennomførte, fikk vi til sammen et datamateriale på omtrent 50 minutter.

En tematisk analyse er ifølge Braun & Clarke (2006) en metode som identifiserer, analyser og rapporterer temaene i det kvalitative datamaterialet. Det er ulike temaer som dukker opp og forskeren forsøker å identifisere disse (Braun & Clarke, 2006, s. 79). De skisserer tematisk analyse inn i seks trinn; bli kjent med datamaterialet, innledende koder, søke etter temaer, gjennomgang av temaer, definere og navngi temaer og til slutt rapportere funn (Braun & Clarke, 2006, s. 87–93). Ved å bruke de seks trinnene, ønsket vi å få en systematisk og oversiktlig innsikt i vårt datamateriale. Vi ser en slik form for tematisk analyse som en stegvis og naturlig gang gjennom analyseprosessen, hvor man gjennom de ulike stegene får en ny innsikt i ulike perspektiver.

Vår studie ble basert på en induktiv prosess, hvor vi tok utgangspunkt i vår empiri for så å utvikle en forståelse av temaene som empirien utforsket. Vi jobbet oss derfor fra data til begreper og teori (Thagaard, 2013, s. 187). Gjennom vår forskningsprosess har vi vært fastsatt på tematikken rundt barnas ønsker for klasserommet. Likevel har problemstillingen og forskningsspørsmålene stadig blitt omformulert. Dette er noe som utvikler seg til stadighet gjennom prosessen og ofte trenger flere runder med revisjon (Anker, 2020, s. 28). Empirien vår synliggjorde noen spesifikke temaer underveis, som gjorde at vi var nødt til å endre formuleringene på problemstilling og forskningsspørsmålene. Vi så det som en naturlig del av arbeidet med studien, siden man ikke alltid kan forutse hvor datamaterialet fører vei.

### 4.1 Bli kjent med datamaterialet

For å starte opp analysen ble vi bedre kjent med rådataene vi hadde samlet inn. I denne fasen er målet å bli kjent med innholdet både i bredden og dybden. Dette innebar å lese gjennom

gjentatte ganger og lese dataene på en «aktiv» måte, blant annet handler dette om å lete etter mening og mønstre (Braun & Clarke, 2006, s. 87–88).

Siden vårt datamateriale var i form av lydopptak var en sentral del av denne fasen å gjøre dette om til skriftlig tekst, altså transkribere. Man bearbeider intervjuet ved å skrive ned ord for ord og en kan si at man «gjenopplever» intervjuet (Dalland, 2017, s. 89). Høgheim (2020, s. 133) oppfordrer til å transkribere så snart intervjuet er gjennomført for sikre kvaliteten på transkriberingen. Vi gjennomførte transkriberingen noen få dager etter selve intervjuet, da vi fortsatt hadde intervjusituasjonene friskt i minne. Dalland (Dalland, 2017, s. 89) understreker at man gjerne må slåss litt med skrivereglene under transkriberingen, fordi det muntlige språket er annerledes enn det skriftlige. I vårt arbeid har vi valgt å beholde alle ordlyder og uttalelser som for eksempel «mhm», «hmm» og «latter», for å holde det så tett som mulig til det muntlige språket. Dette er for å representere intervjusituasjonen så nøyaktig som mulig (Høgheim, 2020, s. 133). Under transkriberingen ble alle uttalelsene gjort om til bokmål for å sikre anonymisering. Videre anonymisering ble gjort gjennom å fjerne navn, der vi kodet navnene om til «elev 1, 2, 3 ... 12» og «intervjuer».

Vi gjennomførte transkriberingen i fellesskap, for å sikre en mest mulig nøyaktig og detaljert transkribering og beskrivelse av intervjusituasjonene. Dette innebar å notere ned små observasjoner/hendelser i intervjusituasjonen som ikke ble like tydelig gjennom den muntlige talen.

## **4.2 Innledende koder**

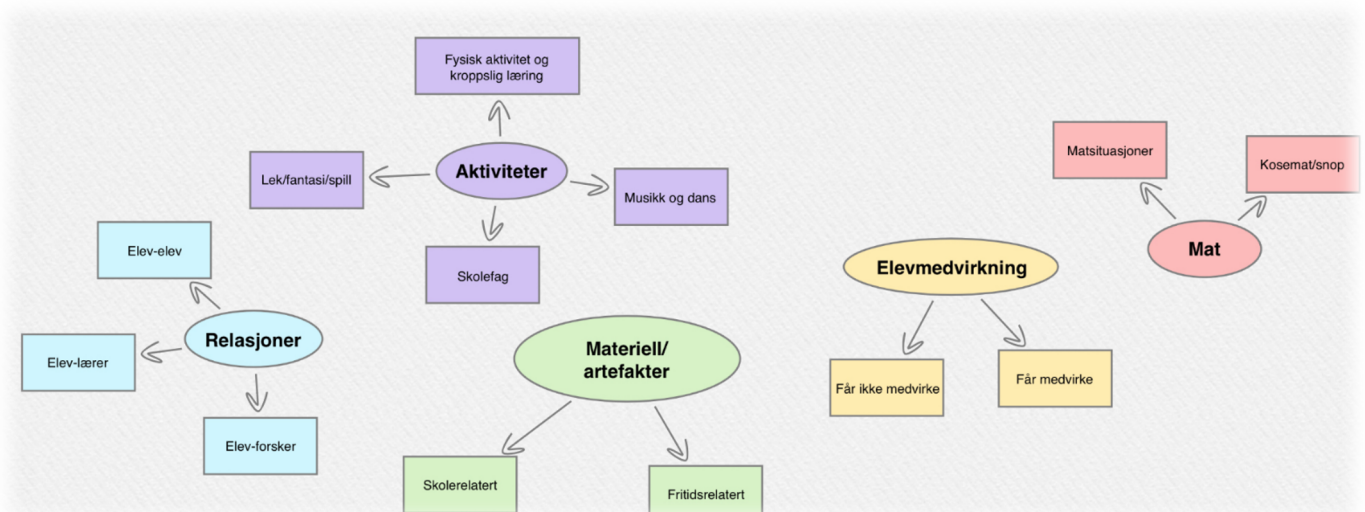
Etter å ha transkribert og blitt kjent med det rå datamaterialet, hadde vi fått en mer generell tanke over hva dataene innebar og en liste over det vi ved første «møte» syntes var interessant. Denne fasen omhandler å produsere innledende koder for datamaterialet. Kodene skal identifisere et perspektiv på dataene som vi oppfatter som interessant for analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 88–89). Vi valgte å gå hver for oss for å fargekode, notere og kommentere dataene. I tillegg har to medstudenter i vår mastergruppe, vært med på denne første prosessen. Etter å ha lest gjennom datamaterialet både hver for oss og sammen, var det flere interessante funn fra intervjuene med elevene. Et grunnelement i vår studie var at vi ønsket å høre barnas stemmer for klasserommet, uten for store påvirkninger fra voksne. Barna fikk en åpen tegneoppgave i forkant av intervjuene, som var åpen for deres tolkning. Som et resultat av dette fikk vi stor variasjon i svarene og det kom også opp noen uventede

tematikker. En av disse var utsagn rundt mat. Elevene trakk frem ønske om godteri, is og hamburger. I tillegg ble flere situasjoner rundt spising og mat trukket frem. Andre interessante funn omhandlet møbleringen for klasserommet. De trakk frem ønske om sofa, ribbevegg, ulike stoler og pulter, tavle, tepper, bibliotek, huske, basseng og vask med mer.

Et annet fokus elevene hadde, var det å leke og gjøre aktiviteter sammen med andre barn og voksne. Dette kunne handle om at barna ønsket å være i samhandling med andre og ikke alene. Ulike ønsker barna hadde var blant annet å leke, hvile, danse, spille og å ha stasjonsundervisning. Et siste perspektiv vi ønsket å dra inn i vår studie var å høre om elevene følte at de fikk være med på å medvirke. Noe vi bemerket oss var elevenes ønske om å medvirke, likevel var dette noe elevene ikke alltid følte de kunne.

### 4.3 Søke etter temaer

Etter å ha diskutert rundt de innledende kodene, var vårt fokus å søke og sortere etter mulige temaer. Det startet med å analysere de allerede innledende kodene, og hvordan disse kunne organiseres for å danne ulike overordnede temaer. For å få en oversikt over disse temaene, var blant annet et kodekart et godt verktøy (Braun & Clarke, 2006, s. 89–90). Vi tok utgangspunkt i kodene vi allerede hadde fra forrige steg, og brukte disse som utgangspunkt for å utvikle overordnede temaer og tilhørende underkategorier. Vi diskuterte oss frem til fem overordnede temaer: aktiviteter, relasjoner, materiell/artefakter, mat og elevmedvirkning.



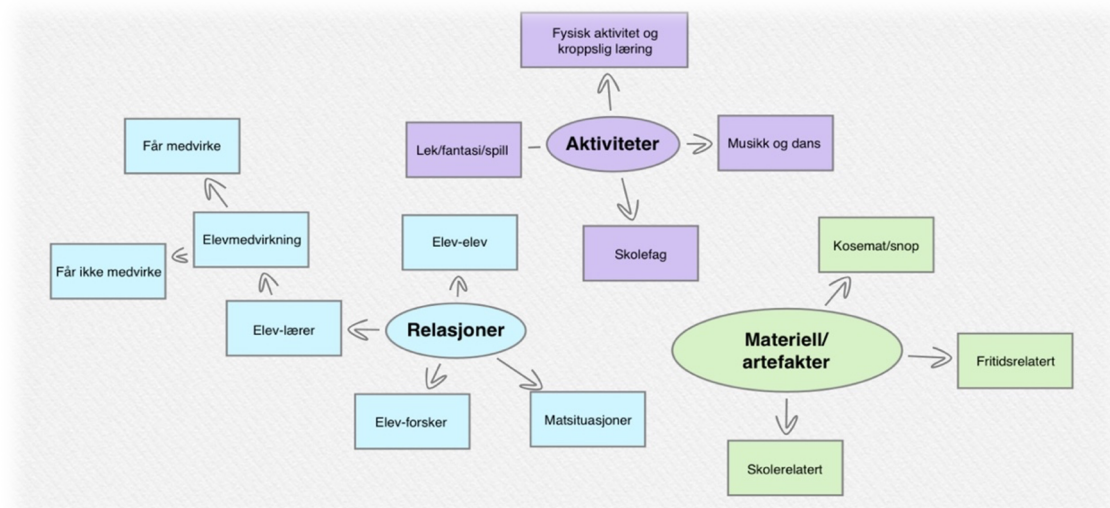
Kodekart 1: Overordnende temaer med tilhørende underkategorier.

Ved å systematisere datamaterialet i overordnede temaer, fikk vi en oversikt over empirien og innholdet. Vi så det som hensiktsmessig og dele temaene inn i tilhørende underkategorier for å systematisere og organisere det et steg videre. Et eksempel er temaet aktiviteter. Dette var noe barna trakk hyppig frem, som gjorde at vi ønsket å dele det inn i lek/fantasi/spill, musikk og dans, skolefag og fysisk aktivitet og kroppslig læring.

#### **4.4 Gjennomgang av temaer**

Videre i analysen var det sentralt å gjennomgå temaene igjen, for å se om noen av temaene hadde for lite data, var for variert eller gikk inn i hverandre. Dette var for å holde temaene meningsfulle, klare og forskjellene mellom dem tydelige. Denne fasen tok for seg to nivåer som omhandlet gjennomgang og forbedring av temaene. Det første nivået, gikk ut på å gjennomgå det kodende datamaterialet og vurdere om det danner et sammenhengende bilde. Hvis det gjør det, går du videre til neste nivå. Hvis ikke, må man justere temaene eller finne andre passende kategorier for dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 91).

Når vi satt i gang med dette i vårt datamateriale, gjennomgikk vi igjen de innledende kodene for de ulike temaene, og her så vi at temaene kunne justeres. Vi fant sammenhenger mellom temaet «mat» og «relasjoner». Utsagnene rundt matsituasjonene omhandlet «å være sammen» og det sosiale aspektet ved å spise. Under temaet «mat» var også «snop og kosemat» noe barna trakk frem. Disse konkrete matvarene kunne heller plasseres under kategorien «materiell», siden de handlet om konkrete gjenstander i klasserommet. Videre så vi på temaet «elevmedvirkning», som viste seg å ha mindre datamateriell i forhold til de andre temaene. Vi så en sammenheng mellom elevenes utsagn som handlet om medvirkning og deres relasjoner til læreren, hvor vi mener det er lærerens ansvar å legge til rette for at elevene skal kunne medvirke i skolen.



Kodekart 2: Temaer og underkategorier for fasen "gjennomgang av temaer".

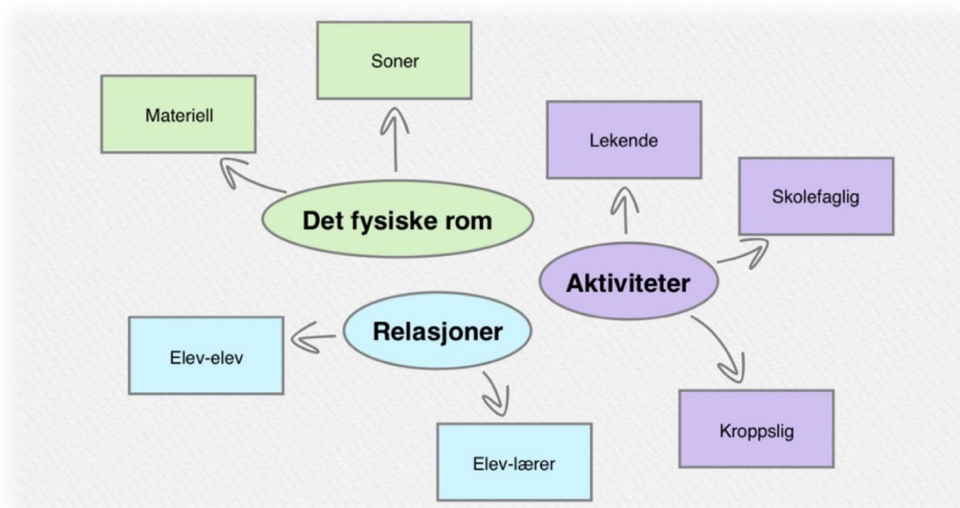
Det andre nivået handler om å gjennomgå hele datamaterialet igjen, for å sikre at temaene passer og gjenspeiler empirien. Denne prosessen gjentas frem til man har et tilstrekkelig godt utgangspunkt, samt en god forståelse av temaene og deres sammenheng (Braun & Clarke, 2006, s. 91–92).

#### 4.5 Definere og navngi temaer

Den femte fasen begynte når vi hadde en tilfredsstillende tematisk oversikt over dataene. På dette tidspunktet definerte og forbedret vi temaene vi ønsket å presentere for analysen. Dataene ble analysert innenfor disse temaene. For hvert tema utfører og skriver man en detaljert analyse og vurderer hvordan det passer sammen med helhetsbildet. Hvert enkelt tema skal ha en klar essens, og man skal være bevisst på at det ikke er for mye overlapp og likheter mellom temaene. Noen temaer kan være store og komplekse, så for å gi dem struktur kan man lage tilhørende underkategorier (Braun & Clarke, 2006, s. 92).

I denne fasen har vi gått grundig gjennom datamaterialet vårt for å analysere utsagnene innenfor de ulike temaene. Vi har vurdert hva som passer under ulike temaer, diskutert definisjoner og formuleringer på temaene og tilhørende underkategorier. Gjennom denne prosessen har vi fått inntrykk av at datamaterialet har blitt mer systematisk og organisert. Vi så nye begreper og sammenhenger for noen av temaene, og det ble derfor naturlig å omstrukturere, definere og navngi temaene og underkategoriene våre en siste gang.





*Kodekart 3: Ferdigstilte temaer med underkategorier.*

I gjennomgangen av temaet som vi nå har kalt «det fysiske rom», så vi at begrepet som vi tidligere brukte ikke helt stemte overens med funnene i kategorien. Vi så at begrepet «materiell/artefakter» ikke hadde tilstrekkelig med data til å være et eget overordna tema. Derfor valgte vi å plassere det som en underkategori under «det fysiske rom». I datamaterialet som tilhørte kategorien var det funn som omhandlet sonene i klasserommet, og det ble derfor naturlig å danne en egen underkategori kalt «soner».

I det overordna temaet «aktiviteter» har vi valgt å dele inn i tre underkategorier i istedenfor fire, og gitt de nye navn. Vi så en sammenheng mellom lek, spill og fantasi og valgte å kalle underkategorien for «lekende». Det samme gjaldt underkategorien «skolefaglig». Ved å se på de tidligere underkategoriene fysisk aktivitet/ kroppslig læring og musikk/dans fant vi et felles begrep for disse, og valgte å definere underkategorien til «kroppslig» aktiviteter.

Siste ferdigstilte tema ble «relasjoner», med tilhørende underkategorier «elev-elev» og «elev-lærer». Vi valgte å fjerne «elev-forsker» og «matsituasjoner» med grunnlag av for lite datamateriale. Underkategorien «elevmedvirkning» var en kategori vi hadde dannet med et ønske om å få innblikk i konkrete situasjoner der elevene kunne medvirke/ikke medvirke. Etter flere runder med datamaterialet og oss selv, så vi en større sammenheng til temaet elevmedvirkning. Vi anså at alle utsagn elevene kom med knyttet til det fysiske rom, aktiviteter og relasjoner, i bunnen også omhandlet elevmedvirkning. I tillegg er vårt overordnede formål for studien å belyse elevens perspektiver, og gi dem en stemme når det

gjelder det fysiske klasserommet. Dermed ønsket vi ikke å plassere elevmedvirkning inn i en kategori i analysen, men heller fokusere på perspektivet som en helhet for studien.

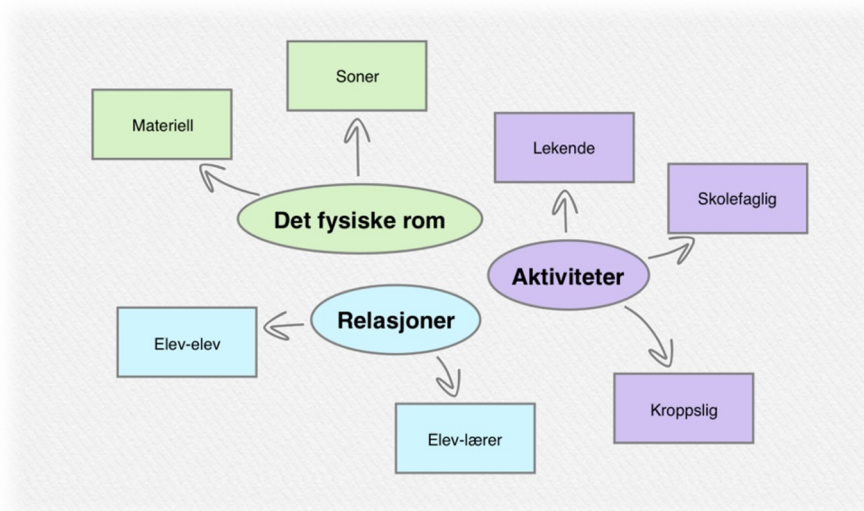
#### **4.6 Rapportere funn**

Den avsluttende fasen i Braun & Clarkes (2006) sekstrinns modell starter når man har utviklet fullstendige temaer. Dette innebærer den endelige analysen, samt skrivingen av rapporten. Målet med å skrive en tematisk analyse, er å presentere dataene på en overbevisende, logisk og interessant måte. I utvelgelsen av data som presenteres, må man lett kunne identifisere det problemet som undersøkes. I tillegg til å illustrere dataene, skal rapporteringen av funnene illustrere historien man forteller om dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 93). I neste kapittel vil vi presentere våre funn, med utgangspunkt i temaene og underkategoriene vi har kommet frem til gjennom Braun og Clarkes seks trinns modell for tematisk analyse.

## 5.0 Resultater og funn

I vårt forskningsarbeid vil vi besvare vår problemstilling: «Hvordan ser drømmeklasserommet ut, sett fra elevenes perspektiv?». Når vi valgte å forske med barn, var målet å rette søkelyset mot deres perspektiver og ønsker for klasserommet. I vårt første forskningsspørsmål «Hva vektlegger elevene i deres drømmeklasserom?», vil elevenes beskrivelser settes i fokus. I forskningsspørsmålet «Hvordan erfarer elevene at klasserommet er tilpasset deres ønsker og behov?», har elevenes beskrivelser vært med på å forme et bilde av hvordan elevene føler at klasserommet møter deres ønsker og behov.

Vi har valgt å anvende de samme overordnede temaene og deres tilhørende underkategorier fra analysen, for å strukturere vårt kapittel om resultater og funn. Vi har valgt å ta utgangspunkt i disse for å systematisere og organisere funnene. Det å bruke temaene og underkategoriene som et utgangspunkt for strukturen, mener vi ville gi en helhetlig oversikt over funnene vi har valgt å presentere.



*Kodekart 3: Ferdigstilte temaer og underkategorier.*

Vår studie har i sin helhet som hovedfokus å se på det fysiske klasserommet. En av forberedelsene til fokusgruppeintervjuene med elevene, var av elevene skulle tegne sitt «drømmeklasserom». Dette inviterte elevene til å bruke egne erfaringer, ønsker og fantasi i utarbeidelsen av sine egne drømmeklasserom. Vår oppfatning i intervjuene var at elevene var opptatt av at vi skulle forstå hva de hadde tegnet. Elevene ga detaljerte beskrivelser og var svært engasjerte når de snakket om drømmeklasserommet, med utgangspunkt i tegningene sine. Vi tror elevene var engasjerte i å fortelle oss om hva tegningen beskrev, fordi det ikke

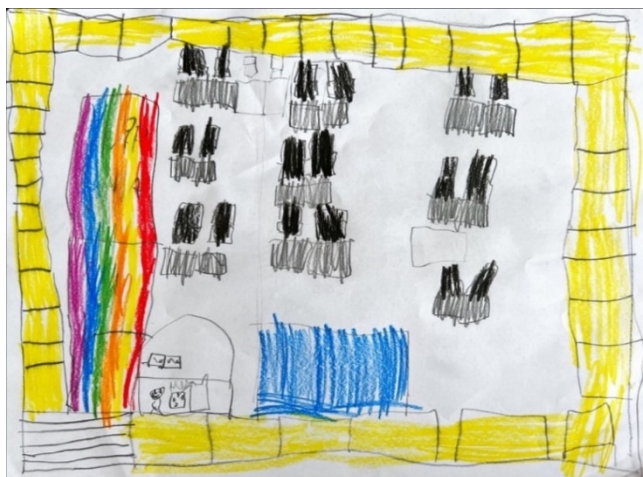
nødvendigvis er så lett å tolke dette ut ifra «stillestående» barnetegninger. Vår tolkning av engasjementet er at elevene kjente på eierskap til sine ideer for drømmeklasserommet.

## **5.1 Det fysiske rom**

Ved å bruke tegningen som et utgangspunkt for samtalene, ble det naturlig at det fysiske rommet var noe som ble et fokus. Vi har valgt å dele inn «det fysiske rom» som eget hovedtema. Dette handler om å forsøke å synliggjøre elevenes meninger, ønsker og behov, når det gjelder konkrete materiell og soner i klasserommet. I underkategorien «materiell», har vi valgt å synliggjøre elevenes utsagn som omhandlet konkrete gjenstander og innredning elevene ønsket å ha i sine drømmeklasserom. Underkategorien «soner» trekker frem utsagn som omhandler hvilke muligheter og rom elevenes drømmeklasserom innbyr til.

### **5.1.1 Materiell**

I intervjuguiden var det innledende spørsmålet «kan du fortelle meg om tegningen din?». Her ble elevene invitert til å snakke fritt om sine drømmeklasserom, og gi oss beskrivelser på tegningen som var utgangspunktet for intervjuene. Konkrete gjenstander elevene nevnte i sine drømmeklasserom var: stoler, pulter, tavler, sofa, godstol, TV, tepper, ulike spill, kake, is, godteri, burger, saft, lys, discokule, ribbevegg, huske, sklie, badebasseng, klatrevegg og bøker. Dette viste et stort spekter av variasjon i elevenes ønsker for konkrete gjenstander, innredning og organisering i deres drømmeklasserom. Flere av elevene hadde med materiell som er mer tradisjonelt knyttet til skolen, slik som pulter, stoler og tavle. Dette kan komme av elevenes erfaringer og forventinger til hvordan klasserommet «skal» se ut og hvilke gjenstander som hører til. På den andre siden trakk elevene frem flere ønsker som kan forbindes med elevenes interesser og fritid. Ved å fortelle om sine ønsker, fikk elevene komme med kreative innspill og ønsker for sine drømmeklasserom.



Bilde 2: Tegningen av drømmeklasserommet til elev 1.

**Elev 1:** Jeg tenkte at det skal bli en ribbevegg her, og så er det regnbue oppi det, og så er det alt av pultene og stolene. Også det gule er lys, og så er det et bord.

Eleven trakk frem ribbevegg, pulter, stoler, lys og bord som materiell eleven ønsket å ha i sitt drømmeklasserom. Pulter, stoler og bord kan ses på som materiell som er mer tradisjonelle gjenstander i et klasserom. Dette kan legge opp til en mer tradisjonell klasseromsundervisning. En ribbevegg kan ses på som mindre assosiert med et klasserom, og kan ha inspirasjon fra andre arenaer på skolen. Ribbeveggen tolker vi som et uttrykk for et ønske om bevegelse og fysisk aktivitet i klasserommet. Eleven uttrykker et ønske om regnbue og gule lys, som vi tolker som et ønske for en fargerik innredning i klasserommet. Dette kan ses i sammenheng med en interesse for den estetiske utformingen for klasserommet. En annen elev trekker også frem stoler og pulter, men med en annen estetisk utforming.



Bilde 3: Tegningen av drømmeklasserommet til elev 7.

***Elev 7:** At det liksom er en skyverden med mange forskjellige sky-ting.*

Eleven nevnte videre i sin beskrivelse at drømmeklasserommet inneholder stoler og pulter, der pulten har en skyaktig form. En pult som ikke er firkantet, er noe eleven uttrykker at den liker. Videre forklarer eleven at hjertene i tegningen er tavla. Det at eleven trakk frem stoler, pulter og tavle, tolker vi som et uttrykk for at eleven har erfaringer med slikt materiell fra et mer tradisjonelt klasserom. Eleven kom likevel med et mer fantasifullt uttrykk på dem. Eleven beskrev en «skyaktig» verden med «skyaktige» pulter og «hjerterformede» tavler. Vi tolker dette som et uttrykk for at eleven ønsker en mer fargerik, kreativ og fantasifull innredning av klasserommet, kanskje fordi eleven er opptatt av den estetiske utformingen av klasserommet. Vi kan anta at eleven har tatt utgangspunkt i vår «bestilling» om drømmeklasserommet, da eleven beskrev en «skyaktig» verden. Elevens inspirasjon kan komme fra det å drømme, og dermed får klasserommet en «drømmeaktig» utforming. I våre funn kom det også frem andre ønsker for den fysiske utformingen og materiell i drømmeklasserommet.



*Bilde 2: Tegningen av drømmeklasserommet til elev 9.*

***Elev 9:** Jeg tenker litt om at det skal være badeland med bibliotek og klatrevegg og TV og isbar og hamburgerbar. Ja, og der er det spisebord og der står det en åpen bok.*

Eleven forklarte drømmeklasserommet som et badeland, med innslag av mange ulike gjenstander og innredninger. Ut ifra vår forståelse av begrepet badeland og elevens tegning, kan vi anta at et badebasseng er til stede i klasserommet. De konkrete gjenstandene eleven nevnte var bok, klatrevegg, tv, isbar, hamburgerbar og spisebord. Eleven viste stor variasjon i sine ønsker for materiell, noe vi tolker som et ønske for et variert klasserom når det gjelder materiell og aktivitetene det legger opp til. Vi tolker badebassenget og klatreveggen som et

ønske om å bruke kroppen fysisk, mens tvén ofte kan forbindes med passiv titting. Tvén, sammen med klatreveggen, kan sees som gjenstander som kan være inspirert av elevenes interesser og fritid. Vi antar at dette er noe eleven har gode opplevelser med, og kunne derfor tenke seg å inkludere gjenstandene i sitt drømmeklasserom.

Eleven isbar, hamburgerbar og spisebord er noe som kan relateres til dette med mat. Isbaren og hamburgerbaren kan være materiell inspirert fra fritiden. Dette med mat var det også flere av elevene som trakk frem. Mat er noe som tradisjonelt hører hjemme for elevene i klasserommet, og er en del av skolehverdagen. Når elevene nevnte dette med mat, kan vi anta at dette er noe de verdsetter og har ønsket om å ha med i sine drømmeklasserom.

Et siste materiell eleven nevnte er den åpne boka. Det at eleven trakk frem boka, tolker vi som et uttrykk for at lesing og bøker er noe eleven er interessert i. Bøker kan ofte forbindes med det tradisjonelle klasserommet. Boka og biblioteket eleven nevner er noe som kan henge tett sammen. Vi har valgt å definere biblioteket som en sone i et klasserom fremfor materiell. Dette vil vi ta for oss videre i neste delkapittel.

### **5.1.2 Soner**

Biblioteket vi drar med oss i fra forrige utsagn, definerer vi som en sone. Vi antar at biblioteket i elevenes klasserom, gir mulighet til blant annet utforske bøker, være sosiale, trekke seg tilbake og å lese. Sonene som trekkes frem handler ikke i denne omgang om selve aktivitetene de inviterer til, men om sonene den fysiske organiseringen gir mulighet til. Ved å vise eksempler fra vårt datamateriale, vil vi trekke frem noen av elevenes utsagn som handler om soner. I intervjuene fikk elevene muligheten til å fortelle hvor de kunne tenke seg å oppholde seg og arbeide i klasserommet, som kom frem i ett av elevenes utsagn.

***Elev 2:** Enten på gulvet eller på noen andre sine pulter*

I utsagnet over ser vi eksempler på ulike soner eleven kunne tenke seg å ha i klasserommet. Pulten er en av sonene eleven nevnte, som ofte forbindes med å være elevenes arbeidsstasjon i klasserommet. Eleven nevnte spesifikt «noen andres sine pulter», som kan sees på som et uttrykk for elevenes ønske om å bevege seg rundt på ulike pulter i klasserommet. Vi kan også tolke dette som et ønske om å samarbeide med andre, siden man sjelden sitter på andres pulter alene. Dette kan trekkes sammen med vennskap og relasjoner innenfor klasserommet, som vi går mer inn på i kapittel 5.3.

Gulvet er en annen sone eleven trakk frem, og vi anser at det å sitte på gulvet er noe eleven ønsker. Det å sitte på gulvet kan gi elevene mulighet for mer bevegelse og variasjon i arbeidsstilling. I intervjuene kom samtalen inn på gulvet som arbeidsstasjon, hvor de fikk spørsmål om hvordan de erfarte det å sitte på gulvet under intervjusituasjonen. Noen av elevene ga uttrykk for at det var en uvant sittestilling, da de ikke hadde noe å lene ryggen på. En av elevene hadde lagt seg på magen under intervjuet, og uttrykte at dette var en posisjon eleven likte. Dette resulterte i at hele gruppen la seg ned på magen. Videre gikk samtalen inn på om de kunne tenke seg å jobbe i en slik posisjon. Elevene beskrev selv at de følte at de kunne konsentrere seg, og at posisjonen var noe de kunne tenke seg å prøve i klasserommet. En annen mulighet gulvet kan gi, blir trukket frem i en annen elevs drømmeklasserom.



Bilde 5: Tegningen av drømmeklasserommet til elev 8.

**Elev 8:** Dette er noen som danser på et danserom (peker på høyre side av tegningen)

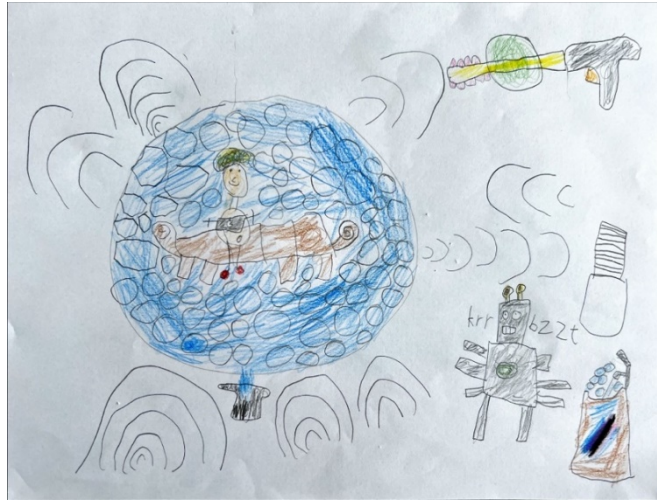
Eleven trakk frem et danserom i sitt drømmeklasserom. Vi tolker danserommet eleven beskrev som en sone i klasserommet. Et danseområde forbindes ofte med åpen plass og et rom der en kan bevege seg. Vi trekker linjer til gulvet som en sone for dette. Videre forklarte eleven et ønske om en annen sone i sitt drømmeklasserom.

**Elev 8:** Dette (peker på tegning – nederst i venstre hjørne) er at man sover hvis man blir sliten av å danse eller lære.

Eleven trakk i sitt utsagn frem en hvile-sone i forbindelse med aktiviteter som dansing og læring. Dette er aktiviteter som man kan bli sliten av, og vi antar at eleven har erfaringer med dette fra tidligere. I elevens drømmeklasserom kommer en løsning på «problemet», ved å ha



en sone for å hvile. Mange barnehager har slike hvile «rom» som eleven forklarer, og vi antar at eleven kan ha erfaring med en slik sone fra barnehagen. En annen elev nevnte også det å ha ro rundt seg i sitt drømmeklasserom.



Bilde 6: Tegningen av drømmeklasserommet til elev 12.

**Elev 12:** Det er en kule som er laget av en maskin. Og hvis det er for eksempel noen lyder som er veldig høye så kommer de til meg, men de spretter bare ut.

Vi ser «Kula» som eleven beskrev som et visuelt eksempel på en stille sone i klasserommet. Videre forklarte eleven et ønske om å jobbe konsentrert med skolearbeid, uten forstyrrelser. Ut ifra dette tolker vi at eleven kan ha erfaringer med støy og uro i klasserommet, og at dette har vært forstyrrende for elevens konsentrasjon og arbeid. Videre tolker vi at eleven har et ønske og en interesse av det «stille rommet», og muligheten for å arbeide i denne sonen.

## 5.2 Aktiviteter

Når vi valgte å bruke begrepet «drømmeklasserom», inviterte vi elevene inn til å bruke deres kreativitet og fantasi. En stor andel av vårt datamateriale handlet om konkrete aktiviteter som foregikk i elevenes drømmeklasserom. Med utgangspunkt i datamaterialet har vi valgt å dele inn i underkategoriene skolefaglige-, kroppslige- og lekende aktiviteter. Under skolefaglige aktiviteter trekker vi frem elevenes utsagn som omhandler tradisjonelt skolerelaterte aktiviteter. Videre tar vi for oss kroppslige aktiviteter, der vi trekker frem aktivitetene elevene beskrev som omhandlet det å bruke kroppen. Til slutt innenfor lekende aktiviteter har vi samlet elevenes utsagn som handler om lek, spill og fantasi.

### 5.2.1 Skolefaglig

Elever forbinder, har erfaringer og forventinger til å møte på aktiviteter som fokuserer på det vi vil kalle for tradisjonell læring i klasserommet. Slike aktiviteter kan ofte være forbundet med de direkte skolefagene eller konkrete aktiviteter som lesing, skriving og regning. En av elevene trakk frem det å regne og matematikkfaget i sitt drømmeklasserom.

*Elev 2: Ja, det er  $1 + 100$ . Fordi jeg ønsker at vi skal ha matte veldig mye, for jeg er veldig glad i matte. (...) Som for eksempel å lære nye ting, så kan vi bli smartere.*

Eleven fortalte om sine erfaringer med matematikkfaget og et ønske om å ha faget mer. Slik eleven sier selv, er dette fordi den er glad i matematikk. Eleven kom med et ønske om å lære nye ting, som for eksempel gjennom matematikk. Vi kan tolke dette som et uttrykk for at eleven forbinder det å lære skolefaget matematikk, med å bli smartere. Videre kan vi tolke dette til også å gjelde andre skolefag. Erfaringene eleven har med skolefaget tolker vi som et uttrykk for mestring og motivasjon for læring. Flere av elevene i intervjuene nevnte lesing, skriving og regning, som er aktiviteter som ofte foregår i skolefagene i klasserommet. Elevene nevnte også ulike gjenstander som kan legge til rette for skolefaglige aktiviteter, som for eksempel tall, tavle, bibliotek og historie. Funnene kan vise at elevene har erfaring med og en forventning til skolefaglig aktiviteter i klasserommet, og at dette er noe de ønsker seg i sine drømmeklasserom.

### 5.2.2 Kroppslig

Vi anser at et tradisjonelt klasserom ofte er forbundet med mye stillesitting, og det å være mye i ro. Man sitter ofte på sin egen plass og utfører oppgaver. I flere av utsagnene til elevene kom dette med kroppslig aktivitet frem. Aktivitetene handlet om å bruke sansene, kroppen og ulike former for bevegelse. De kroppslige aktivitetene kom både frem gjennom aktivitetene elevene trakk frem, men også gjennom konkrete gjenstander som kan legge opp til kroppslig aktivitet. Det å klatre, huske, skli, bade og svømme er aktiviteter som elevenes ulike gjenstander kan legge opp til. Elevene trakk frem ulike former for bevegelse, gjennom å bruke kroppen aktivt. En av elevene nevnte det å være i fysisk aktivitet i sitt drømmeklasserom, og nevnte et eksempel på en aktivitet som den liker å gjøre.

*Elev 1: Balltreninger.*

En av elevene trakk frem balltreninger i sitt drømmeklasserom. Ut ifra dette tolker vi at eleven har interesse og erfaringer med å bruke ball, og at dette er noe eleven ønsker i sitt drømmeklasserom. En annen elev trakk frem det å være i bevegelse, gjennom dans.

*Elev 8: Noen som danser på et danserom og hører på musikk.*

Eleven ønsket dans og musikk i drømmeklasserommet sitt. Vi kan anta at eleven har erfaring og interesse for dette, som både kan være inspirert fra skole og fritid. I forbindelse med skolen kan erfaringen kobles opp mot musikkfaget, kroppsøving eller «pausene» mellom øktene. Disse ulike formene for bevegelse handler om å bruke kroppen aktivt i klasserommet. Et generelt inntrykk vi har etter elevenes utsagn om drømmeklasserommet, var et ønske om mer bevegelse og kroppslig aktivitet i klasserommet.

### 5.2.3 Lekende

Lek, spill og fantasi er blant de lekende aktivitetene som ble nevnt i vårt datamateriale. I utsagnene nevnte elevene det å bygge tårn og å leke havfruer, hundeskole, kjæledyr og dinosaurer. Spill ble også nevnt i form av stigespillet, Roblox, Fortnite og Salaby. I tillegg ble det nevnt figurer fra elevenes fritid, i form av Monster High og Bluey. I tegningene til elevene og gjennom elevenes beskrivelser, fikk vi mangfoldige, varierende og kreative eksempler når det gjaldt lekende aktiviteter i drømmeklasserommet. Elevenes utsagn trekker frem noe vi vil kalle lekende og fantasifulle ønsker for drømmeklasserommet, som kan sees innenfor klasserommets rammer.

*Elev 2: Jeg tegnet at jeg og elev 3 leker når det er leketid. At vi leker at vi er havfruer, og så har de kjæledyr. De har en stall, som har enhjørning dyr, og en dinosaur.*

Leketid er noe eleven nevnte i sine beskrivelser for drømmeklasserommet. Det at eleven trakk frem begrepet leketid, kan tyde på tidligere erfaringer med dette fra enten barnehage eller skolen. Slik vi forstår leketid begrepet, er dette en friere organisert leketid og kan være en metode for å integrere lek i opplæringen. Ut ifra elevenes beskrivelser av leketiden, kan man anta at eleven er opptatt av å tre inn i roller i leken og leke ut disse rollene. Vi tolker videre at muligheten for å leke i klasserommet, er noe som eleven verdsetter i sitt drømmeklasserom. Dette er noe vi også har tolket ut ifra en annen elevs beskrivelser, siden eleven trakk sammen både lek og skole.

***Elev 10:** Det er en hundeskole. De kan leke og spise godteri og åpne gaver og sove i en seng og lære ting.*

En ramme for elevens drømmeklasserom, er hundeskolen. Vi anser at hele handlingen i elevens drømmeklasserom foregår innenfor denne hundeskolen. Hundene i elevens skole har mulighet til å drive med flere ulike aktiviteter. En tolkning vi har er at elevene kan leke ut disse handlingene gjennom å tre inn i rollen som hund. En annen tolkning kan være at eleven var inspirert fra sine egne interesser og fritid. Ut ifra elevenes utsagn kan vi anta at elevene har et ønske om å ha mulighet for lek i sitt drømmeklasserom. Gjennom å vise sine interesser og «barnlige» perspektiver på verden kan vi se elevens perspektiv og fokus. Det var mye innslag av fantasi i elevenes drømmeklasserom, og spesielt én elev viste frem en fantasifull og kreativ fremstilling av sitt drømmeklasserom.



*Bilde 3: Tegningen av drømmeklasserommet til elev 6.*

Eleven hadde skapt en lekende verden innenfor sitt drømmeklasserom, der vi fikk detaljerte og svært engasjerte forklaringer. Eleven beskrev noe vi vil kalle en spill inspirert verden, med ulike figurer og handlinger. Videre forklarte den et ønske om «å gå inn i spillet». Ønsket om å bli en del av denne fantasiverdenen, kan sees på som et uttrykk for elevens interesser og at eleven trolig ikke er så interessert i det som tradisjonelt foregår i klasserommet og på skolen. Elevens tegning viste mange figurer i klasserommet, men elevens beskrivelser av figurene fokuserte på deres handlinger og ikke relasjonen til dem. Ut ifra elevens distansering fra klasserommet, tolker vi at eleven kan føle på mindre tilknytning og tilhørighet til klasserommet og skolen i sin helhet. Vår begrunnelse for dette er fordi eleven underveis i hele

intervjuet kun var opptatt av å forklare sin «verden». Eleven var så engasjert i sitt eget drømmeklasserom, at den slet med å følge progresjonen i samtalen. Gjentatte ganger forsøkte eleven å forklare videre om handlingen i sitt drømmeklasserom, uten å lytte til de andre elevenes beskrivelser. Elevens engasjement kan representere et «her-og-nå» perspektiv, og kan være et uttrykk for elevens interesser og perspektiver. Forklaringene eleven kom med skiller seg noe ut fra resten av funnene, men vi anser funnene likevel som interessante.

### 5.3 Relasjoner

Elevene tilbringer mye av sin tid på skolen, og klasserommet blir derfor en av de største sosiale arenaene barna har. Dermed blir klasserommet og relasjonene innenfor «de fire veggene», viktig for alle som oppholder seg og samhandler der. I vårt datamateriale kom det flere utsagn som enten direkte nevnte eller omhandlet relasjoner, vennskap og fellesskap. Vi har valgt å skille relasjoner mellom elev-elev og elev-lærer når vi fremstiller våre funn.

#### 5.3.1 Elev – elev

I intervjuene fokuserte flere av elevene på hvordan de forholdt seg til de andre elevene i klassen og viktigheten av å ha hverandre. Elevene trakk frem erfaringer og ønsker om å gjøre noe sammen med andre, hvor fokuset ikke var selve aktiviteten, men samholdet, vennskapet og relasjonen imellom deltagerne.

***Elev 1:** Vi leker sammen med andre.*

***Intervjuer:** Ja, hvorfor er det fint å leke sammen med andre?*

***Elev 2:** Da blir du ikke så ensom, og da får du litt mer venner. Og det er fint å leke sammen med noen.*

***Intervjuer:** Ja, det er jo veldig fint å leke sammen med noen. Hvorfor er det så viktig for deg å ha venner på skolen?*

***Elev 1:** For at du skal ha det bra.*

Elevene trakk frem relasjonen til sine medelever, hvor det å leke sammen med andre og det å ha venner er noe de ønsker i sine drømmeklasserom. Det at elevene trakk frem det å leke sammen med andre, tolker vi som et uttrykk for at relasjoner og vennskap er noe de verdsetter. Det å være ensom ble trukket frem av en av elevene, og dette kan tyde på en erfaring med ensomhet. Det kan også tolkes som en omsorg for andre og en interesse av at

medelever skal ha det bra i klasserommet og på skolen. Ut ifra elevenes utsagn kan vi anta at de trekker linjer mellom det å ha noen å leke med, for ikke å være ensom og ha det bra. En annen elev understrekte det samme, men fokuserer mer på relasjonen elevene imellom.

*Elev 9: Man leker sammen med andre, de som man er glad i.*

*Intervjuer: Men hvorfor er det så fint å leke sammen med noen man er glad i da?*

*Elev 9: Da slipper man å bare sitte alene på en stein for seg selv og kjede seg.*

Elevenes beskrivelser kan tolkes som et uttrykk for at den er opptatt av vennskap og å bygge relasjoner med medelever. Det at eleven trakk frem det å kjede seg, som en motsetning til det å leke med andre, tolker vi igjen som en erfaring med ensomhet. Overordnet oppfatter vi at elevene har et ønske om gode relasjoner og samhold i klasserommet, og at dette er noe som er viktig for dem i deres drømmeklasserom. Ved å trekke dette frem belyser de betydningen av klasserommet og skolen som en sosial arena.

### 5.3.2 Elev – lærer

I klasserommet kan man anse læreren som en viktig «figur», som gjerne har flere roller. Det kan handle om å være klasseleder, foreleser, ordstyrer, samtalepartner, konfliktmegler og omsorgsgiver. Relasjonene mellom elevene og lærerne kan være en sentral del av skolehverdagen og fellesskapet, samt påvirke elevenes trivsel, motivasjon og mestring. Læreren blir også inkludert i elevenes forklaringer av deres drømmeklasserom.



Bilde 4: Tegningen av drømmeklasserommet til elev 7.

*Intervjuer: Den røde med svarte prikker. Hva er det?*

*Elev 7: Det er en marihøne.*

*Intervjuer: Hvorfor har du tegnet en marihøne inn i klasserommet ditt?*

*Elev 7: Fordi da kan den hjelpe oss hvis vi trenger hjelp.*

Eleven trakk frem en «hjelpende marihøne» i sitt drømmeklasserom. Vi tolker marihønen til å være en hjelpende voksen i elevens klasserom. Dette kan si oss noe om at eleven verdsetter det å ha hjelpende voksne til stede i klasserommet. Vi tolker denne hjelpende marihønen til også å være en omsorgsperson for eleven, da hjelp ikke nødvendigvis bare handler om det faglige. I klasserommet vil det være naturlig å tenke at læreren kan ha disse rollene. Innenfor klasserommet er det ikke kun de enkelte relasjonene som står sentralt, men også følelsen av fellesskap og tilhørighet.

*Elev 2: Så er vi 20 i klassen, hvis vi tar med klassebamsen. Og så er vi 21 med læreren.*

Eleven trakk frem samholdet i klassen, ved å både inkludere elever, klassebamse og læreren. Beskrivelsen kan tyde på at alle deltakere er verdsatt i fellesskapet, og i intervjuet bygger en annen elev videre på uttalelsen om klasseromsfellesskapet.

*Elev 3: Når man har alle i klassen så blir det jo mer koselig.*

Eleven som bygde videre på utsagnet om fellesskapet i klasserommet, poengterer at det er viktig at alle er til stede. Vår tolkning ut ifra dette er at fellesskapet ikke vil være fullkomment, om ikke alle deltakerne som hører til er med.

#### **5.4 Avsluttende om resultater og funn**

Våre resultater og funn har vist seg å ha store variasjoner i forhold til hvordan drømmeklasserommet ser ut fra elevenes perspektiv. Elevenes ønsker for de fysiske rammene i klasserommet, anser vi til både å ha inspirasjon fra det tradisjonelle klasserommet og elevenes fritid. Disse rammene kan påvirke hva slags aktiviteter som kan foregå, som igjen kan påvirke relasjonen til de som oppholder seg innenfor rommet.

## 6.0 Drøfting

I drøftingsdelen vil vi løfte frem våre funn sett i lys av det teoretiske rammeverket som ble presentert i kapittel to. Funnene representerer et spekter av variasjoner og ønsker for klasserommet, som kan synliggjøre at elevers behov og interesser er ulike. Ut ifra de ulike perspektivene elevene trekker frem, vil vi besvare vår problemstilling:

*«Hvordan ser drømmeklasserommet ut, sett fra elevenes perspektiv?»*

Vi har valgt å dele kapittelet inn fem deler, hvor de tre første delene belyser vårt første forskningsspørsmål: *«Hva vektlegger elevene i deres drømmeklasserom?»*. I det første delkapittelet tar vi for oss klasserommets fysiske rom. Vi går nærmere inn på hvilke gjenstander, innredninger og områder elevene vektla i sine drømmeklasserom, og hvordan dette påvirker virksomheten i klasserommet. Videre ser vi på hvilke aktiviteter elevene ønsket seg i sine drømmeklasserom, og ser på hva som kan ha påvirkning for aktivitetene i klasserommet. Elevene vektla også mer abstrakte og usynlige elementer, som handlet om elevenes relasjoner innenfor deres drømmeklasserom. Dette løfter vi frem i den tredje delen av kapittelet. Gjennom den fjerde delen av drøftingskapittelet belyser vi vårt andre forskningsspørsmål: *«Hvordan erfarer elevene at klasserommet er tilpasset deres ønsker og behov?»*. I denne delen trekker vi linjer mellom de tre første delene i kapittelet, og ser mer på det utvidede perspektivet for hvordan klasserommet kan møte elevenes ønsker og behov. Vi trekker også frem hvordan elevene selv kan ha en påvirkning i egen skolehverdag. I den femte og siste delen av kapittelet, trekker vi sammen linjer fra de tidligere delene i drøftingen. Gjennom å skissere et generalisert drømmeklasserom, vil vi besvare vår problemstilling: *«Hvordan ser drømmeklasserommet ut, sett fra elevenes perspektiv?»*.

### 6.1 Klasserommet som den tredje pedagogen

Gjennom vår studie, har vi fått en forståelse av at klasserommet er noe elevene er opptatte av. Overordnet var elevene engasjerte og interesserte i hvordan et klasserom bør se ut, og hva de fysiske rammene legger opp til. Vi anser det fysiske klasserommet som et essensielt rom for elevene i deres skolehverdag. Dette er noe vi har fått innblikk i, gjennom vår studie. Klasserommets fysiske utforming, blir ofte omtalt som den tredje pedagogen. Bakgrunnen for dette er at den pedagogiske praksisen blir påvirket av valgene som tas for utformingen og organiseringen av klasserommet (Skram, 2007, s. 49). Opplæringsloven §9A-7 tar for seg det fysiske miljøet i skolen, og omhandler skolens plikt til å planlegge, bygge, tilrettelegge og



drifte med hensyn til elevenes trygghet, helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, paragr. 9A-7). Et grep for å få en forståelse for hva elevene trenger i sine fysiske omgivelser i skolen, er å spørre elevene selv. En rett elevene har, er å uttrykke sine meninger i saker som angår dem (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12).

I vår studie ønsket vi som kommende pedagoger å lære om, av og med elevene (Tangen, 2022, s. 17). Elevenes utsagn viste ulike former for organisering av de fysiske rammene for klasserommet. Gjennom elevenes beskrivelser har vi forsøkt å tolke hva drømmeklasserommene signaliserer og informerer, da det fysiske miljøet både kan gi muligheter og avgrensninger (Skram, 2007, s. 49). Man kan definere et roms funksjonelle egenskaper gjennom å se hvem rommet er egnet for, samt hvordan rommet er gjort tilgjengelig og anvendelig for de som skal bruke rommet. Gjennom rommets innredning, gjenstander og organisering, kan man se hvilke bruksområder rommet legger opp til (Ryhl & Høyland, s. 25). Siden klasserommet er et sted elevene tilbringer mye tid, kan de utvikle relasjoner til ting, rom og områder i deres klasserom. Dette kommer ofte til uttrykk gjennom at elevene har mye å fortelle om disse stedene, noe vi også ser i vår studie. Relasjonen elevene har til klasserommets steder, kan være med på å påvirke deres opplevelse av å høre til og kjenne seg hjemme (Ryhl & Høyland, s. 28-29). Ved å se på elevenes drømmeklasserom, forsøker vi å vurdere hvordan deres ønsker for de fysiske rammene kan gi muligheter og eventuelle avgrensninger.

Tradisjonelt har det fysiske klasserommet bestått av stoler, pulter og tavle (Becher, 2018, s. 60). Dette er gjenstander elevene også trekker frem i sine drømmeklasserom. En av elevenes klasserom beskrev et mer tradisjonelt uttrykk, med pulter og stoler vinklet frem mot tavla og lærerens kateter. Tilnærmingen støtter seg til Bannisters (2017, s. 6) utsagn om utformingen av det tradisjonelle klasserommet, samt Bechers (2018, s. 78) «stolifiserte» læringsdiskurs. De fysiske rammene kan være med på å legge føringer for en adferdsregulerende struktur i klasserommet, som ofte sees på som en del av skolens maktstruktur. Dette kan signalisere en lærers behov for kontroll, der stolene og pultene blir et middel som opprettholder en form for struktur og orden (Becher, 2018, s. 78). En slik type organisering av klasserommet, kan tyde på en sentrering av læreren og ikke elevene (Solstad, 1997, s. 10). Når vi ser på hvordan stolene og pultene i klasserommet påvirker elevens kropp og handling (Becher, 2018, s. 73), kan man si at rommet legger opp til bestemte handlinger. En slik utforming av klasserommet

forbindes med en hard funksjonalitet (Kirkeby et. al, 2005, s. 50), og en slik organisering av klasserommet kan i stor grad legge opp til stillesittende aktiviteter. Om elevene sitter stille over lang tid, kan det påvirke kroppens beredskap og redusere elevenes oppmerksomhet og konsentrasjonsevne (Fjørtoft et al., 2018, s. 46). Elevene kan sees på som passive mottakere, som Jordet (2020, s. 141) definerer som en krenkelse i skolen. Hvis målet er å gi de yngste elevene lærelyst og motivasjon for livslang læring, er det ikke å anbefale en praksis hvor de store deler av skoledagen sitter i ro og blir undervist (Lillejord et al., 2018, s. 49).

Selv om stoler og pulter ofte kan forbindes med en «stolifisert» læringsdiskurs (Becher, 2018, s. 78), er det viktig å presisere at elevene også trakk frem annen bruk av pultene. Noen elever ønsket å bruke pulten til skolearbeid og tegneaktiviteter, mens andre ønsket å bruke den til samarbeid, spising og sosialt samvær. Man kan se at de fysiske rammene i rommet har sosiale egenskaper som kan gi en mulighet for sosial samhandling og en følelse av tilhørighet (Ryhl & Høyland, 2018, s. 28). Den fysiske organiseringen av pultene, kan påvirke klasserommets struktur. En elev hadde i sitt drømmeklasserom tegnet pultene sammen i parbord. Det å ha pultene sammen i parbord, kan være en organisering i klasserommet som legger opp til en sosial struktur (Becher, 2018, s. 67-73).

En av elevene som nevnte pulter og tavle i sitt drømmeklasserom, ønsket en litt utradisjonell utforming på gjenstandene. Ønsket om skyaktige pulter og hjerteformede tavler, ga oss et inntrykk av at eleven kan være opptatt av det estetiske uttrykket av innredningen i klasserommet. De fysiske rammene i klasserommet kan ha en påvirkning for hvordan man umiddelbart oppfatter rommet og atmosfæren. Rommets stemninger blir oppfattet av sansene (Ryhl & Høyland, 2018, s. 30). Et klasseroms estetikk kan være viktig for læringsmiljøet i klasserommet, samt gi en følelse av velvære, åpenhet og opplevelsesrikdom. Dette kan også ha en positiv påvirkning for elevenes arbeidslyst og sosiale samvær (Cold, 2004, s. 84).

De fleste elevene beskrev drømmeklasserom som hadde en friere og mer fleksibel organisering. Organiseringen elevene beskrev la opp til at læringen kunne skje i hver krik og krok, som ligner beskrivelsen Solstad (1997, s. 12) har om barnehagerommets organisering. Gjennom en slik type organisering av rommet blir elevene i sentrum. Dette kan minne om en reformspedagogisk tenkning (Thue, 2023, s. 173), og vi kan se likheter til de åpne skoleløsningene som vi i dag kaller for baseskoler (Vinje, 2010, s. 7). Når utformingen av

klasserommet gir stor mulighet for tolkning av bruksmulighetene, vil dette støtte en klasseromsorganisering med myk funksjonalitet (Kirkeby et al., 2005, s. 50).

En kobling vi ser er at flere av elevene nevnte ulike gjenstander som befinner seg på skolen, men som ofte ikke er plassert i klasserommet. Både elever i vår studie og elevene Cold (2004, s. 84) viser til, nevner sofa og godstol som gjenstander de verdsetter i sine fysiske omgivelser i klasserommet. En forståelse vi har av dette er at elevene kan ha positive erfaringer med gjenstandene fra tidligere, noe som påvirker deres ønske om å ha dette i klasserommet. Erfaringene kan komme fra egen fritid, men også fra andre steder på skolen. Elevene nevnte flere gjenstander fra andre arenaer på skolen, som ribbevegg, klatrevegg og badebasseng. Gjenstandene og innredningene elevene nevnte, kan være med på å kommunisere og definere hvem sitt territorium det er. Videre kan det signalisere og informere om rommets bruk (Ryhl & Høyland, 2018, s. 25).

En annen gjenstand elevene trakk frem i sine drømmeklasserom som kan legge opp til ulik bruk, var tepper. Vi anser tepper som både en gjenstand, men også som en sone i klasserommet. Dette er fordi det kan invitere til flere ulike typer aktiviteter og bruk (Kirkeby et al., 2005, s. 50). Teppet som en gjenstand, kan gi sanselige inntrykk. Inntrykkene kan påvirke elevens opplevelse av rommet (Ryhl & Høyland, 2018, s. 30), ofte fordi tepper i et klasserom er fargerike og inviterer barna inn til sanselig og kroppslig utforskning (Björklid, 2005, s. 11). Teppet kan også gi elevene mulighet for mer bevegelse og variasjon i sitte- og liggestillinger, hvor elevenes kropp får stimulert behovet for det å bruke kroppen på ulike vis (Vingdal, 2018, s. 38). Et klasserom som gir elever muligheter for fysisk utfoldelse (Becher, 2018, s. 59), vil kunne ta hensyn til at eleven møter skolen med «hele seg» (Vingdal, 2014, s. 38-39, Skram, 2007, Olsnes & Andresen, 2022). Dette kan også bidra til at elevene føler seg anerkjent og sett (Hansteen, 2010, s. 206, Jordet, 2020, s. 86). Sonen som teppet representerer, kan også ha en sosial dimensjon (Ryhl & Høyland, 2018, s. 28) og skape et «eget» sted for elevene (Becher & Høyland, 2019, s. 76). På teppet kan elevene blant annet møtes for å samarbeide, snakke og leke.

Gulvet er noe som nevnes av flere elever, og kan ses i sammenheng med teppets bruk og mulighetsfelt (Kirkeby et al., 2005, s. 49). I alle intervjuene ble det snakket om å benytte gulvet i intervjusituasjonen og i skolesammenheng. Dette var noe elevene uttrykte som en uvant, men velkommen måte å jobbe på. Flere av elevene uttrykte selv at de ønsket å benytte

gulvet i klasserommet til å arbeide. Ønsket kan ses i sammenheng med Becher & Høylands (2019, s. 82) forskning, som bemerker seg en lærer som tillater elevene å ligge på gulvet for å arbeide. En motsetning til dette, kan vi se i Bechers (2018, s. 84) konklusjon om gulvplass. Klasserommene i studien viste lite tilgjengelig gulvplass for elevene. Hun presiserer at hvis gulvet blir gjort tilgjengelig for elevene, kan det benyttes til å utfolde seg, lære og leke.

Noe av det elever etterspør og uttrykker et ønske om i sine drømmeklasserom, er områder der de kan trekke seg tilbake for hvile og arbeid. En elev uttrykte et ønske om en «lydtett boble» og en annen trakk frem et område som tillater det å hvile når man blir sliten. Dette kan synliggjøre elevenes ønske og behov om å være i ro, hvile og ha det rolig rundt seg. Perspektivet viser at skolehverdagen ikke alltid trenger å legge til rette for fysisk og kroppslig bevegelse (Vingdal, 2018, s. 33). Det viser at det kan være vel så viktig å lytte til elevers behov for ro og hvile (Barnekonvensjonen, 1989, art. 31). Opplæringen i skolen skal tilpasses elevenes forutsetninger og evner (Opplæringslova, 1998, paragr. 1–3), og i klasserommet er dette lærerens ansvar. Bechers (2018) studie konkluderer at kunnskap om den fysiske utformingen av klasserommet er svekket, med tanke på elevenes behov for variasjon, bevegelse, romslighet, muligheter for avgrensning og lekende aktivitet (Becher, 2018, s. 85). Som lærer er det viktig å møte eleven med et helhetlig læringssyn (Vingdal, 2014, s. 38-39), når man forsøker å skape en balanse mellom arbeid, bevegelse, lek og hvile.

Når vi har sett på de fysiske rammene i klasserommet, har vi sett på hvordan organiseringen av klasserommet gir muligheter og avgrensninger (Skram, 2007, s. 49). Gjennom å se på elevenes ønsker for gjenstander, innredning, organisering og områder, har vi fått et innblikk i hva elevene vektla i deres drømmeklasserom. Det fysiske miljøet i klasserommet er viktig med tanke på elevenes lærings- og utviklingsprosesser (Björklid, 2005, s. 10). Dette kan være en begrunnelse for hvorfor man skal ta den fysiske utformingen av klasserommet i begynneropplæringen på alvor (Skram, 2007, s. 49).

## **6.2 Klasserommet som en arena for varierte aktiviteter**

Elevenes beskrivelser av drømmeklasserommene, har gitt oss et inntrykk av hvilke aktiviteter de kunne tenke seg. Elevene har beskrevet sine ønsker for det fysiske klasserommet, hvor klasseroms organisering, innredning og gjenstander viste seg å ha en påvirkning for hvilke aktiviteter de nevnte. Elevenes beskrivelser ga et spekter av variasjoner for varierte læringsaktiviteter. Gjennom varierte læringsaktiviteter, skal skolens arbeidsformer og

pedagogiske metoder legge til rette for at elever får best mulig utbytte av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Aktivitetene elevene trakk frem i sine drømmeklasserom omhandlet ulike skolefaglige, kroppslige og lekende aktiviteter. En kan se en sammenheng til de fysiske rammene i klasserommet, siden de er med på å lage føringer og gi muligheter til ulike typer aktiviteter (Kirkeby et al., 2005, s. 49). Aktivitetene i skolen bør stimulere elevenes nysgjerrighet og ønsker for å oppdage og skape. Undervisningen bør være preget av skaperglede, engasjement og utforskertrang. Utviklingen og læringen kan skje gjennom sansing, tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter, og for de yngste barna i skolen trekkes lek frem som nødvendig (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7-8).

Flere av elevene trakk frem tradisjonelle skolefaglige aktiviteter i sine drømmeklasserom. De skolefaglige aktivitetene elevene blant annet trakk frem, var det å lese, skrive og regne. I overordna del av læreplanen trekkes disse frem som tre av de fem grunnleggende ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Videre trekker overordna del av læreplanen frem at aktivitetene i skolen kan variere mellom strukturert og målrettet arbeid, lek og fysisk og estetisk utfoldelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Slik vi forsto elevene, var de tradisjonelle skolefaglige aktivitetene, noe de hadde erfaring med fra sitt første år på skolen. Vi antar at elevene hadde en forventning til hva slags aktiviteter som ofte foregår i klasserommet, og at dette var noe de også ønsket i sine drømmeklasserom. Skolefaglige aktiviteter var noe eleven med den «lydtette bobla» også nevnte. Da eleven beskrev aktivitetene i en lydtett boble, kan vi anta at eleven verdsetter det å jobbe med skolefaglige aktiviteter uten forstyrrelser. En annen elev var opptatt av matematikk i sitt drømmeklasserom, og uttrykker et ønske om å ha faget mer. Videre beskriver eleven at ved å lære nye ting, vil man bli smartere. Dette tolker vi som et uttrykk for elevens motivasjon for faget. Undervisningen i skolen skal bidra til, og legge til rette for motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Mange av elevene i vår studie, trakk frem det å være i bevegelse i sine drømmeklasserom. Vi ser i våre funn, en mangel på beskrivelser av tradisjonell klasseromsundervisning. En slik undervisning er ofte forbundet med at elevene tilegner seg kunnskap gjennom formidling av læreren i front (Bannister, 2017, s. 6, Solstad, 1997, s. 10). Vi anser at mangelen av beskrivelsene, som et uttrykk for at elevene ønsket en annen organisering av undervisningen. Gjennom beskrivelsene elevene kom med, fikk vi en forståelse av at de synes aktiviteter der

de er passive mottakere og sitter stille over en lengre periode kan være kjedelig. En slik oppfatning kan man også se i Becher et al. (2019, s. 17) sin beskrivelse om passivitet og kjedsomhet. For elevers konsentrasjonsevne er det heller ikke anbefalt med en stillesittende stilling over lengre tid (Fjørtoft et al., 2018, s. 46). Videre løfter Jordet (2020, s. 141) frem passive elever og mye stillesittende aktivitet i klasserommet, som en av skolens krenkelsers. Et grep for å for å elevene mer oppmerksomme, konsentrerte og opplagte, er at de reiser seg opp fra stolen og beveger seg (Fjørtoft et al., 2018, s. 46).

Barnas kropper er konstruert, egnet og har et behov for fysisk aktivitet (Vingdal, 2018, s. 38–39). Flere elever trakk frem aktiviteter der det var mulighet for å bevege seg i sine drømmeklasserom. Elevene beskrev ulike gjenstander og innredninger som kunne legges opp til ulike former for bevegelse, samt konkrete aktiviteter som dansing, lytting til musikk og balltreninger. Et klasserom som bygger på prinsippet om at elevene har lærende kropper som utvikler seg fysisk, motorisk, kognitivt, emosjonelt og sosialt (Vingdal, 2014, s. 38-39), vil kunne møte «hele» eleven og dens behov (Skram, 2007). Dette støtter seg til en anerkjennende pedagogikk, der elevens behov blir sett og møtt (Hansteen, 2010, s. 206). En slik anerkjennelse, vil igjen ha en positiv effekt i forhold til elevenes psykiske helse, konsentrasjon og læring (Fjørtoft et al., 2018, s. 16). Elevene tilbringer mye av tiden sin på skolen, og det vil dermed være viktig at skolen legger opp til fysisk og kroppslig aktivitet (Fjørtoft et al., 2018, s. 13).

Dans og musikk er noen elevene trakk frem i sine drømmeklasserom. Ønsket om å danse og lytte til musikk, kan gi elevene mulighet til å aktivt bruke sansene i klasserommet. Når et klasserom tillater elevene sanselig og kroppslig utforskning kan dette bidra til å vekke elevenes interesse og nysgjerrighet, samt en meningsfull opplevelse (Bjørklid, 2005, s. 11). Om et klasserom legger opp til sanselig og kroppslig utforskning kan dette bygge opp under forståelsen av at elevene *er* en kropp, som opplever, erfarer og erkjenner med kroppen (Vingdal, 2018, s. 33). Elevenes lærende kropper kan utvikle seg gjennom å danse og det å lytte til musikk. Dans og musikk kan engasjere elevene til å være fysisk og motorisk aktive, samt å stimulere elevene kognitivt, emosjonelt og sosialt (Vingdal, 2018, s. 33). Vi anser dans og musikk som en sosial aktivitet, siden man ofte legger opp til det å danse og lytte til musikk sammen i klasseromsfellesskapet.

I elevenes uttalelser om kroppslig aktivitet i klasserommet, ser vi en sammenheng til barnas lek. Flere av elevene trakk frem leken i sine drømmeklasserom. Leken blir ofte kalt barns naturlige væremåte, og fremheves i form av at den har en helt spesiell verdi i seg selv (Lillemyr, 2019, s. 62). FNs Barnekonvensjon bygger opp under dette, ved at den trekker frem barnas rett til det å leke (Barnekonvensjonen, 1989, art. 31). Lekens viktighet i barnas liv, er noe vi kan se klare linjer til i elevenes drømmeklasserom. Slik vi forsto elevene, var de opptatte av å kunne utfolde seg ved å være kreative og leke. Vi kan se at leken spiller en viktig rolle i elevenes skolehverdag, hvor dette kan ses i sammenheng med lekens betydning i barnekulturen (Lillemyr, 2019, s. 61). Det å gi rom for lek i klasserommet blir trukket frem av mange elever, og det var stor variasjon i hvor mye lek som var til stede i beskrivelsene av de ulike drømmeklasserommene.

En elev nevnte eksplisitt begrepet leketid. Vi antar at begrepet stammer fra elevenes tidligere erfaringer, enten fra barnehagen eller skolen. Vi forstår leketid i skolesammenheng med en friere og mindre organisert form for lek. Elevene vil gjennom denne formen for lek, være mer autonome og selvbestemmende innenfor klasserommets rammer. De vil kunne velge hvem de vil leke med, hva og hvordan de vil leke (Broström, 2019, s. 44). Eleven som nevnte leketid, trakk frem det å leke sammen med andre. Slik vi har forstått og tolket elevenes utsagn om lek, handlet det ofte om at elevene ikke leker alene. Leken elevene beskriver foregår ofte mellom to eller flere elever. Elevene kommuniserer underveis i leken og spiller ut handlingene sammen. Disse interaksjonene mellom elevene skaper en dynamikk i leken (Broström, 2019, s. 46). Elevene beskriver at de verdsetter det å leke sammen. Begrunnelsen for dette er at de «får du litt mer venner», og at dette er viktig for barnas trivsel i klasserommet. Dette er noe som samsvarer med funnene i delrapport II i evalueringen av seksårsreformen (Bjørnstad et al., 2023, s. 53-54). Gjennom leken får elevene venner, øver seg på samhandling og det å respektere hverandre (Vingdal, 2018, s. 50).

Noen av elevene nevnte lek som omhandlet det å tre inn i roller, og det å leke sammen med medelever. Gjennom leken har elevene roller som havfruer, hunder, kjæledyr, dinosaurer og enhjørninger. Her kan man anta at leken i seg selv har en verdi for elevene og at de leker fordi de har lyst (Broström, 2019, s. 45). Om en lærer gir rom for leketid i klasserommet, bør den gjøre ulikt materiell tilgjengelig for elevene, og legge til rette for ulike lekende aktiviteter. Man kan da se at det fysiske miljøet og materialet som er tilgjengelig i klasserommet vil legge

føringer for hva slags lekende aktiviteter som kan foregå (Björklid, 2005, s. 12). En av elevene nevnte det å bygge tårn i sitt drømmeklasserom. Eleven vil være avhengig av at læreren legger til rette for aktiviteten, ved å gjøre byggeklossene tilgjengelige. Andre elever nevnte det å spille ulike spill. Her vil elevene på samme måte være avhengige av at materiellet er tilgjengelig i klasserommet. Dette støtter seg til Becher & Høylands (2019) studie om hvordan det fysiske miljøet og utformingen, samt organiseringen av dagen kan legge til rette for lek i klasserommet (Becher & Høyland, 2019, s. 90).

I våre funn fikk vi eksempler på sammenhengen mellom lek og læring. Som nevnt har leken en egenverdi i seg selv, men den kan også ses på som en arbeidsform i skolen. Elevene blir da lekende og lærende samtidig (Palm et al., 2018, s. 21). En av elevene nevnte det å leke hundeskole, hvor hundene både gjorde aktiviteter knyttet opp mot hverdag og skole. Innenfor leken kan vi anta at elevene lærer om og gjennom det å være hunder. Det å la elevene leke innenfor en ramme kan være noe læreren organiserer. Leken er for de yngste barna essensiell og nødvendig for deres trivsel og utvikling i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Dermed ser vi det som lærerens ansvar å legge til rette for og gi elevene mulighet til å leke i klasserommet.

Eleven som nevnte mat-barer innenfor sitt drømmeklasserom, vil vi se i sammenheng til elevens lek og læring. Mat-barene kan for eksempel legge opp til en kantine-lek. Ved å danne en kantine sammen med elevene kan dette bli en læringsarena. Elevene kan lage boder, salgsplakater, penger, menyer og salgsvarer. Videre under leken kan elevene handle av hverandre, regne ut salgspriser, skrive kvitteringer og leke ut handlingene. Det at man som lærer tar initiativ til å følge elevenes interesser og lek, kan vise deres pedagogiske synspunkt og forståelse av lek. Dette kan ses i form av hvordan læreren velger å tilrettelegge for lek, lekende tilnærminger (Becher & Høyland, 2019, s. 72), og varierte læringsarenaer i klasserommet. En slik tilnærming kan gi elevene praktiske og livsnære erfaringer, som igjen kan fremme deres motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

I våre funn var det spesielt en elevs drømmeklasserom som skilte seg ut fra de andre elevene. Eleven kom med engasjerte og detaljerte beskrivelser om drømmeklasserommet, der vi fikk innblikk i klasserommets handlinger og en forståelse av at spillet Roblox var inspirasjonen. Vi kan anta at drømmeklasserommet eleven beskrev synliggjorde elevens interesser og erfaringer, hvor vi fikk innblikk i hva som er viktig for eleven. En forståelse vi har fått basert på



elevens beskrivelser om drømmeklasserommet, var at eleven hadde skapt en *imaginær verden* (Broström, 2019, s. 45) innenfor klasserommet. Vi tolker elevens engasjement og lekende perspektiver som en indre motivasjon for lek (Broström, 2019, s. 45). Vi anser at drømmeklasserommet eleven beskrev, på mange måter var distansert fra det vi vil kalle et tradisjonelt klasserom. En årsak til dette var blant annet at handlingene ikke omhandlet noe som var relatert direkte til eleven eller skolen. Elevens utelatelser av tradisjonelle klasseromsaktiviteter, kan være et uttrykk for en distansering fra skolens praksiser. En årsak til dette kan være at eleven ikke føler at skolens virksomhet er meningsfull (Jordet, 2020, s. 141) patologier i skolen. En annen tolkning kan være at eleven ikke opplever det å mestre skolens faglige utfordringer (Jordet, 2020, s. 141), og dermed ikke ønsker å fremheve tradisjonelle klasseromsaktiviteter. Når skolen ikke føles meningsfull og elevene ikke mestrer det som foregår, trekker Jordet (2020, s. 141) frem dette som to av patologiene i skolen.

En annen patologi i skolen som kom til syne i elevens drømmeklasserom omhandlet klasserommet som en sosial arena. Vi så at de fleste elevene i vår studie tegnet eller beskrev andre medelever og lærere i sine drømmeklasserom. Vi så at eleven med det spill inspirerte klasserommet ikke nevnte dette. Eleven hadde i sitt drømmeklasserom med figurer, men fokuserte bare på handlingene disse figurene utførte og ikke relasjonen mellom dem. Et inntrykk vi fikk av elevene som nevnte relasjonene i sine drømmeklasserom, var at de var opptatte av relasjonen til medelever og lærere. Dette er fordi de kan være viktige personer i deres egne liv. Mangelen på beskrivelser av relasjoner i den ene elevens drømmeklasserom, tolker vi som et uttrykk for at relasjonene til lærere og elever kan være svekket (Jordet, 2020, s. 141). Dette antar vi fordi eleven ikke nevnte personene eller relasjonene, men heller fokuserte på den spill inspirerte handlingen. Eleven nevnte selv det å "gå inn i spillet", og vi tolker at dette kan være et ønske om å flykte fra virkeligheten.

Gjennom drømmeklasserommene elevene beskrev, har vi fått innblikk i de ulike aktivitetene elevene vektlegger og trolig har erfaringer med. De fysiske rammene i klasserommet har noe å si for hvilke aktiviteter og hvor mye utfoldelse elevene har mulighet for (Kirkeby et al., 2005, s. 49). Det vil være nyttig for en lærer å være bevisst på dette (Becher & Høyland, 2019, s. 71-72), når en forsøker å legge til rette for skolefaglige-, kroppslige- og lekende aktiviteter. I våre funn om aktiviteter, ser vi at den største andelen av beskrivelsene omhandlet en form for lek. Dette samsvarer med forståelsen om at lek er barns naturlige væremåte (Lillemyr, 2019, s.

62). I tillegg sees leken på som betydningsfull for barns læring, sosialisering og utvikling både kulturelt, emosjonelt, kognitivt og sosialt (Lillemyr, 2019, s. 62; Palm et al. 2018, s. 21).

### **6.3 Klasserommet som en sosial arena**

Drømmeklasserommene elevene beskrev var ikke bare preget av innredning, gjenstander og organisering av aktiviteter. Det var også et stort fokus på menneskene innenfor klasserommet og hvilken relasjon elevene hadde til disse. Flere av elevene snakket varmt om relasjonen til sine medelever og lærere, som for oss synliggjør at de verdsetter det sosiale miljøet i klasserommet (Bjørnstad et al., 2023, s. 54). I skolen handler relasjonsbygging om å se elevene, vekke positive følelser og ressurser, samt skape en følelse av trygghet og tillit (Fallmyr, 2020, s. 37). Relasjonene kan knyttes opp mot anerkjennelse, som er et av menneskets mest grunnleggende psykologiske behov, og en forutsetning for individets utvikling til å bli et sunt og helt menneske (Honneth, 2008, s. 182).

Det er flere elever som nevnte relasjonen til sine medelever, og gjerne i en sammenheng der de leker sammen. Elevene vektla det å ha noen å leke med, og de trakk frem at det er viktig «for at man skal ha det bra» og «da får du litt mer venner». Slik vi forsto elevene var de opptatte av å ha venner, vennskap og gode relasjoner til sine medelever. I evalueringen av seksårsreformen vektlegger barna også dette (Bjørnstad et al., 2023, s. 54). I vennskap og gode relasjoner mellom elevene anser vi anerkjennelse som et viktig grunnlag, og gjennom å møte hverandre med kjærlighet kan de utvikle selvtilitt (Honneth, 2008, s. 181) og selvfølelse (Jordet, 2020, 96). Dimensjonen handler om sterke følelsesmessige bindinger mellom personer (Honneth, 2008, s. 104), og det kan ses i form av vennskap og relasjonen mellom elevene i drømmeklasserommet. Slik vi forsto elevenes beskrivelser, var medelevene og relasjonene betydningsfulle for dem (Thorkildson, 2010, s. 33). En av elevene fremhevet dette, ved å forklare at leken ofte foregår sammen med «de som man er glad i». Gjennom vennskap mellom elevene skapes en tilhørighet til fellesskapet, som kan gjøre elevene mindre sårbare (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

En tolkning vi har, er at noen av elevene kan ha erfaringer med det å ikke ha venner og har følt på en ensomhet i skolen. Elevene forklarte selv at det å leke sammen med noen andre, kan bidra til at «da blir du ikke så ensom» og «da slipper man å sitte alene på en stein for seg selv og kjede seg». Når elever i skolen rapporterer at de ikke har venner, kan dette være fordi elevene selv ikke opplever det å ha relasjoner til andre i klasserommet eller på skolen. Dette

er noe elevene kan anse som negativt, fordi det å ha venner er noe de verdsetter (Drugli, 2012, s. 76). Om en elev føler seg ensom i skolen, kan dette henge sammen med en følelse av å ikke å bli sett eller oversett. Slike følelser kan være smertefulle og nedverdiggende, spesielt hvis det skjer hyppig og over tid. Dette kan skape en følelse av å være usynlig (Hansteen, 2010, s. 206), og i verste fall føre til en følelse av utenforskap (Jordet, 2020, s. 141).

Opplæringsloven §9A-2 understreker at alle elever skal ha et trygt og godt skolemiljø, som skal fremme elevenes helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, paragr. 9A-2). Når det gjelder klasserommet og klasse miljøet, anser vi at læreren har det største ansvaret i å sikre et trygt og godt skolemiljø for elevene og forhindre utenforskap.

Et inntrykk vi har fått er at elevene også var opptatte av, og verdsatte relasjonene de hadde til sine lærere. Dette kom frem gjennom elevenes beskrivelser av drømmeklasserommet, hvor læreren ble trukket frem som en viktig «figur» med ulike roller. Vår tolkning er at lærerens tilstedeværelse var noe elevene så på som viktig. Relasjonen mellom elev og lærer kan ses på som en faktor som kan fremme elevs trivsel og positive adferd, samt påvirke elevs fungering i klasserommet (Drugli, 2012, s. 66). Dette kan være et argument for Fallmyrs (2020, s. 48) uttalelse, om at relasjonen mellom elever og lærere ofte er best hos de yngste elevene i skolen. Selv om elevene var opptatte av relasjonene til sine lærere i drømmeklasserommet, er det fortsatt læreren som har ansvaret for å forbedre relasjonen til sine elever. Bakgrunnen for dette er det asymmetriske maktforholdet, der læreren i sin yrkesrolle har kraft og er den voksne i relasjonen (Drugli, 2012, s. 15).

En av elevene trakk frem en mariehøne som kan «hjelp oss hvis vi trenger hjelp». Vi har tolket mariehønen til å være et symbol for en omsorgsperson, og en hjelpende voksen i elevens drømmeklasserom. I skolesammenheng kan læreren være denne omsorgsperson og den hjelpende voksne, som ser elevene og møter dem på deres tanker og behov (Hansteen, 2010, s. 206). I forhold til elevens ønske om hjelp, kan dette kan handle om å få trygghet, støtte og hjelp med det sosiale i klasserommet. En rolle læreren kan ha i klasserommet er å møte elevene på en empatisk måte. En lærer som viser toleranse og kompetanse innenfor følelse- og konflikthåndtering kan være med på å hjelpe og trygge elevene på utfordringene i klasserommet. I relasjonen mellom elever og lærere vil det å bli møtt med åpenhet, ærlighet, forutsigbarhet, anerkjennelse og tydelighet kunne være med på å bygge opp en god relasjon (Fallmyr, 2020, s. 52), der «hele eleven» blir møtt og sett (Vingdal, 2014, s. 38-39, Skram,

2007, s. 18). Det at en lærer møter «hele eleven», vil kunne ses i sammenheng med elevenes følelse av å bli anerkjent (Honneth, 2008, s. 182) og respektert. Det å respektere en elev handler om å se hva som skjuler seg under overflaten, der eleven blir sett på som et helt menneske (Jordet, 2020, s. 86). Elevene i klasserommet skal i relasjonen til læreren, kjenne seg elsket og verdsatt, uavhengig av bakgrunn og prestasjoner (Jordet, 2020, s. 121). Jordet (2020) understreker at kjærlighet er den viktigste dimensjonen i læreres profesjonsutøvelse, og en forutsetning for å bygge gode relasjoner mellom elever og lærere (Jordet, 2020, s. 191). En opplevelse av kjærlighet i relasjonen kan være med på å utvikle elevenes selvtillit (Honneth, 2008, s. 181) og selvfølelse (Jordet, 2020, 96). I tillegg til varme relasjoner i klasserommet, er en god klasseleder en som ser elevenes behov og bruker sin profesjonelle dømmekraft i møte med eleven (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Vi tolker at den hjelpende marihønen også kan omhandle hjelp med det faglige. En annen rolle læreren kan ha i elevers klasserom, er å legge til rette for læring, med utgangspunkt i elevenes faglige behov. Opplæringen skal tilpasses og tilrettelegges ut ifra elevenes forutsetninger og evner (Opplæringslova, 1998, paragr. 1-3), som skal sikre best mulig utbytte av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Det var flere av elevene som nevnte det å lære i sine drømmeklasserom. I et av våre funn trakk en elev frem det «å lære nye ting», og vi har fått en forståelse av at læring er viktig for elevene i deres drømmeklasserom. Elevens sosiale og faglige utbytte kan ses i sammenheng med relasjon til sin lærer, da dette kan påvirke elevers opplevelse av utbytte i opplæringen (Drugli, 2012, s. 66). I klasserommet vil lærere møte mange elever med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov, og det er skolens oppgave å gi elevene likeverdige muligheter for læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Når en lærer i klasserommet møter elevene på deres emosjonelle, kognitive og faglige behov i skolehverdagen, kan dette bidra til elevenes læring (Drugli, 2012, s. 69). I klasserommet kan også lærer-elev relasjonen fremme elevenes motivasjon og lærelyst (Drugli, 2012, s. 66).

Eleven som nevnte det «å lære nye ting», begrunnet dette med at man «kan bli smartere». Dette kan tyde på elevens motivasjon for å lære. Det å fremme elevenes lærelyst og danning, er et av formålene med opplæringen (Opplæringslova, 1998, paragr. 1-1). I klasserommet bør læreren legge til rette for, og stimulere elevens motivasjon og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). I klasserommets læringsmiljø kan relasjonen mellom

lærere og elever være betydelig. Relasjonene elevene imellom kan også ha stor påvirkning for elevenes sosiale og faglige læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 11-12). Det kan også ha en påvirkning for hvor aktive elevene er, samt tryggheten de føler i klassen (Drugli, 2012, s. 87).

Positive relasjoner til lærere og elevene imellom, kan være med på å skape en følelse av tilhørighet til skolen (Drugli, 2012, s. 76). Tilhørighet og fellesskap er noe flere elever trakk frem i sine drømmeklasserom. En av elevene synliggjorde dette i sin beskrivelse: «når man har alle i klassen, så blir det jo mer koselig». En forståelse vi har av elevens utsagn, er at de verdsetter tilhørigheten til «flokk» og fellesskapet i klasserommet. Dette kan tyde på glede i samværet, og at elevenes trivsel i fellesskapet kan være preget av gode relasjoner (Drugli, 2012, s. 15). Et av skolens prinsipper er å utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Dette skal opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

I fellesskapet kan læreren gå foran som en rollemodell for elevene, hvor lærerens handlinger, meninger og verdier blir synlige. Hvordan en lærer forholder seg til en enkelt elev, kan være med på å påvirke hvordan medelever forholder seg til den samme eleven (Drugli, 2012, s. 86-87). Slike påvirkninger i fellesskapet er noe læreren bør være bevisst på, i møte med elevene. Vi anser påvirkningene fra læreren som viktige faktorer for fellesskapet i klasserommet. I et sosialt fellesskap kan man oppleve gjensidig anerkjennelse i form av å bli sosialt verdsatt for sine egenskaper, ferdigheter og prestasjoner (Honneth, 2008, s. 130-131). Gjennom anerkjennelse i det sosiale fellesskapet, får elevene mulighet til å utfolde sine iboende ressurser (Jordet, 2020, s. 374). Om elevene i klasserommet opplever sosial verdsetting, kan dette bygge opp deres selverv (Honneth, 2008, s. 181) og selvtillit (Jordet, 2020, s. 103).

Et klasserom kan være en sosial arena for elevene på skolen, der både relasjoner til medelever og lærere er essensielt for trivsel og læring. I elevenes drømmeklasserom får vi et innblikk i hvorfor relasjonen til medelever er viktig, og våre funn viser dette i form av vennskap og trivsel. Elevene trakk frem læreren som en viktig figur, som kan være en hjelpende hånd både sosialt og faglig. Samholdet i klasserommet vil dannes ved at alle relasjonene er til stede og danner det sosiale fellesskapet. De fysiske rammene kan bygge opp under den sosiale arenaen klasserommet er, siden innredningen og organiseringen kan fremme eller hemme det sosiale samværet (Becher, 2018, s. 67-73, Ryhl & Høyland, 2018, s.

28). Klasserommet er et sted der elevene over tid kan bygge opp en følelse av å høre til og kjenne seg hjemme (Ryhl & Høyland, 2018, s. 29).

#### **6.4 Velkommen inn – elevenes stemmer som nøkkelen til en bedre skolehverdag**

Et sentralt funn i vår studie, er at elevene var interessert i og opptatt av klasserommet i sin helhet. Elevene var tydelige på hvordan de ønsket at drømmeklasserommet skulle se ut og hva som kunne foregå der. De trakk også frem perspektiver knyttet til det å kjenne på samhold, tilknytning og tilhørighet i klasserommet. Klasserommets fysiske miljø er vesentlig for de yngste elevene i skolen, og har en betydning for deres lærings- og utviklingsprosesser. En sammenheng som ses, er hvorvidt det fysiske miljøet inviterer elevene inn. Dette kan være essensielt for hvor velkomne elevene føler seg (Björklid, 2005, s. 10). Rommets utforming og estetikk kan også være med på å gi elevene en følelse av å være velkomne inn i klasseromsfellesskapet (Cold, 2004, s. 84). Det fysiske miljøet bør også legge til rette for en følelse av tilhørighet og tilknytning fordi det også kan være vesentlig for elevers læring og utvikling (Fallmyr, 2020, s. 37).

Vår studie handlet om å få innsikt i elevenes perspektiver for det fysiske klasserommet. Gjennom å gjøre elevene om til handlekraftige og ansvarlige subjekter (Biesta, 2014, s. 41), har elevene hatt mulighet til å uttrykke sine meninger (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12). Clark (2010, s. 131) trekker frem i sin forskning, at barns stemmer er nødvendig for å få innblikk i hva som er viktig for dem. Om man tar seg tid til å se på barnas perspektiv, vil man også kunne se barnas individuelle prioriteringer og utfordringer. Gjennom vår studie har vi forsøkt å vise elevene tillit ved å legge vekt på at elevene er kompetente (Lillejord et al., 2018, s. 6) og eksperter på sitt eget skoleliv (Tangen, 2022, s. 41). Elevene i vår studie fikk mulighet til å uttrykke sine meninger og ønsker for det fysiske klasserommet. I de tre første delene av drøftingen har vi trukket frem hva elevene spesifikt har vektlagt i sine drømmeklasserom. Videre skal vi se nærmere på vår forståelse av hva elevene har vektlagt, hvor vi forsøker å belyse hvordan elevene erfarer at deres ønsker og behov blir møtt. Når vi nå ser på dette, velger vi å bruke KRAFT-modellen som et utgangspunkt.

KRAFT-modellen er et verktøy som er utviklet for å få innsikt i elevers livsverden (Olsnes & Andresen, 2022), og er noe som kan styrke elevers skolelivskvalitet fordi den gir rom for elevenes meninger og utsagn (Tangen, 2022, s. 84). KRAFT-modellen bygger på det å anerkjenne elevene. Gjennom å se og lytte til elevens behov (Hansteen, 2010, s. 206) og

ønsker for det fysiske klasserommet, har vi forsøkt å tilnærme oss elevene ved å respektere dem som likeverdige subjekter med rettigheter og plikter (Jordet, 2020, s. 94). Gjennom å erfare rettslig anerkjennelse og rettigheter, kan elevene oppleve verdighet som bygger opp elevens selvrespekt (Honneth, 2008, s. 181, Jordet, 2020, s. 94)

Den første dimensjonen i KRAFT-modellen handler om hvordan elevene i sitt eget skoleliv, kan være aktører og føler at de er med på å ha kontroll (Olsnes & Andressen, 2022). Gjennom å se på kontrollområdet i modellen, kan vi reflektere rundt hvordan elevene kan bruke sin aktørrolle for å påvirke hvordan klasserommet kan møte deres ønsker og behov. Ut ifra elevenes beskrivelser, har vi fått en forståelse av hva som er viktig for elevene i deres drømmeklasserom. Noe vi ser en overvekt av i elevenes ønsker for klasserommet, er en organisering med myk funksjonalitet (Kirkeby et al., 2005, s. 50). Selv om vi anser elevenes drømmeklasserom til å ha en organisering som kan ligne det barnehagerommet Solstad (1997, s. 12) beskriver, ser vi at drømmeklasserommene også var preget av gjenstander som tradisjonelt tilhører klasserommet. Gjennom å lytte til elevenes ønsker for drømmeklasserommet, kan det være med på å bidra til bærekraftig læring og tilpasset opplæring, samt fremme elevers følelse av inkludering (Tangen, 2022, s. 19). Det å tilpasse opplæringen ut fra elevens forutsetninger og evner (Opplæringslova, 1998, paragr. 1-3), kan legge til rette for at elevene møter på utfordringer som er mulig å mestre (Olsnes & Andresen, 2022). Dette kan også være med på å fremme elevers lærelyst og motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

I drømmeklasserommene elevene beskrev, fikk vi en forståelse av at relasjonene til medelever og lærere var noe de verdsatte. Dette kan knyttes opp mot relasjonsområdet i KRAFT-modellen, som trekker frem at disse relasjonene kan bringe frem gode muligheter for læring (Olsnes & Andresen, 2022). I elevenes beskrivelser ble relasjonen til medelever trukket frem gjennom vennskap og det å leke sammen. Noe elevene verdsatte, var det å ha det bra sammen med andre. Vår forståelse av dette, var at det hadde en betydning for elevenes trivsel i skolehverdagen. Relasjonen til læreren kom blant annet til syne gjennom den hjelpende marihønen, som vi tolket til å være betydningsfullt for å møte elevene sosialt og faglig. Relasjonene i klasserommet bør møte elevene på en anerkjennende måte, hvor «hele eleven» (Vingdal, 2014, s. 38-39) blir sett, møtt og respektert (Hansteen, 2010, s. 206, Jordet 2020, s. 86). Det å ta elevenes opplevelse på alvor, gjennom for eksempel dialog, kan være med på å

danne en opplevelse av å bli lyttet til og at det man sier er betydningsfullt (Ulleberg, 2020, s. 35). Vår forståelse av relasjonene innenfor elevenes drømmeklasserom, er at de har et ønske og behov for at relasjonene til både medelever og lærere er på plass.

Gjennom elevenes beskrivelser har vi fått en forståelse for hvordan elevene opplever at arbeidet i skolen er. I tillegg har vi sett på hvordan klasserommet kan legge til rette for et godt læringsmiljø (Olsnes & Andresen, 2022), som møter elevenes ønsker og behov. Noen av elevene trakk frem skolefaglige aktiviteter, og at dette var noe de kunne tenke seg å jobbe med i drømmeklasserommet. Likevel fikk vi innsikt i andre arbeidsformer i skolen. Elevene trakk frem at de kunne tenke seg å være kroppslig aktive og lekende, men også ha mulighet for ro og hvile. Dette bygger på et helhetlig læringssyn der eleven blir sett på som et subjekt med er en kropp (Vingdal, 2018, s. 33). En overordnet forståelse vi fikk av elevenes beskrivelser om arbeidet i drømmeklasserommet, var at de kunne tenke seg en organisering av klasserommet som la opp til ulike mulighetsfelt (Kirkeby et al., 2005, s. 49). Det legger opp til muligheten for flere typer læringsaktiviteter. Gjennom å lytte til elevenes ønsker og behov for arbeidet i klasserommet, kan det legge til rette for skaperglede, engasjement og utforskertrang (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7-8). Dette kan påvirke elevens motivasjon og lærelyst, samt en undervisning som tilrettelegges for hver enkelt. Videre kan dette bidra til elevenes opplevelse av at det som skjer er meningsfullt (Olsnes & Andersen, 2022).

Hvordan elever opplever tilhørighet, medvirkning og aktiv deltagelse i fellesskapet, trekkes frem i det fjerde området i KRAFT-modellen (Olsnes & Andresen, 2022). I elevenes drømmeklasserom, får vi innsikt i hvordan elevene erfarer tilhørighet og tilknytning til lærere og medelever. I tillegg har vi fått et innblikk i hvordan de fysiske rammene i klasserommet kan legge til rette for dette. Tilhørighet og tilknytning ble synlig gjennom elevenes beskrivelser om vennskap til medelever og læreren som en rollemodell og hjelpende hånd. Fellesskapet elevene beskrev var preget av, og hadde en forutsetning om at alle medlemmene var til stede og at alle relasjonene i fellesskapet var noe elevene verdsatte. Organiseringen og de fysiske rammene, kan være en faktor som kan fremme en inkluderende praksis (Olsnes & Andresen, 2022). Gjennom å lytte til elevenes stemmer for klasserommets fysiske rammer, kan det være med på påvirke elevenes følelse av tilhørighet og det å føle seg som hjemme (Ryhl & Høyland, 2018, s. 29).



Tidsområdet i KRAFT-modellen tar for seg elevenes mål, håp og drømmer for fremtiden (Olsnes & Andresen, 2022). I vår studie handler det om elevenes behov og ønsker for drømmeklasserommet. Elevenes tidligere erfaringer og opplevelser, er med på å forme elevenes opplevelser av her- og nå. Det har også en betydning for forventningene til fremtiden (Olsnes & Andresen, 2022). Gjennom elevenes utsagn, har vi fått en forståelse av at elevenes tidligere erfaringer har hatt en betydning for elevenes ønsker for drømmeklasserommet. En sammenheng vi har sett i forhold til elevenes drømmeklasserom, er at de kan være inspirert av deres tidligere erfaringer med klasserom og barnehage. Vi har også sett på hvordan elevene kan ha inkludert sine interesser og egen fritid i sine drømmeklasserom. Elevenes erfaringer kom til uttrykk gjennom deres ønsker for organisering, innredning og aktiviteter, samt ønsker om samhold, tilknytning og tilhørighet. Når elevenes erfaringer og forventninger til fremtiden (Olsnes & Andresen, 2022) har kommet frem i elevenes beskrivelser, har vi fått en oppfatning av at flertallet er positive og forventningsfulle til sin fremtidige skolegang. I våre funn har vi én motsetning. Vi har tolket den ene elevens beskrivelser, til å ha erfaringer som kan tyde på lite tilknytning til og mestring i skolen. Noe vi antar er at eleven sitter med en følelse av at det som skjer i klasserommet kan være mindre meningsfullt, som kan være med på å påvirke elevens forventninger til fremtidig skolegang.

### **6.5 Hvordan ser elevenes drømmeklasserom egentlig ut?**

I vår studie har elevene fått status som eksperter for eget skoleliv (Tangen, 2022, s. 16) og erfart det å bli lyttet til, når det gjelder deres ønsker for det fysiske klasserommet. Overordnet i skolen skal man ta hensyn til det som er best for elevene (Barnekonvensjonen, 1989, art. 3, Opplæringslova, 2023, paragr. 10-1). Skolen skal i møte med de yngste elevene ta utgangspunkt i deres behov, og legge til rette for en gradvis tilnærming til kravene og forventningene som stilles (Lillejord et al., 2018, s. 49). Gjennom elevenes rett til medvirkning, kan man få innsikt i elevenes behov ved å lytte til deres stemme (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9, Opplæringslova, 2023, paragr. 10-2).

For å besvare vår problemstilling: «*Hvordan ser drømmeklasserommet ut, sett fra elevenes perspektiv?*», vil vi forsøke å skissere et drømmeklasserom. Vi vil ta utgangspunkt i elevenes beskrivelser av sine egne drømmeklasserom og sammenfatte deres ønsker inn i et generalisert klasserom. Siden klasserom rundt om i landet har ulik størrelse og form, kommer

vi ikke til å fokusere på klasserommets areal og utforming. Vi vil heller se på de fysiske rammene og hvordan det legger opp til ulik bruk.

Det generaliserte drømmeklasserommet har en fri og fleksibel organisering, som kontinuerlig utvikles i samsvar med elevenes meninger og behov. Klasserommet er elevenes eget «sted», hvor det hele tiden jobbes mot at elevene skal være med på å forme stedet i samarbeid med læreren. Det at elevene får være med på å forme og ta valg for klasserommet, vil være med på å danne en tilhørighetsfølelse og elevene vil føle seg velkomne. Elevene skal ikke bare føle på en tilknytning til klasserommet i seg selv, men også til de andre menneskene som oppholder seg i rommet. Relasjonene vil igjen påvirke elevenes følelse av tilhørighet til fellesskapet og det å føle seg velkommen. I klasserommet skal det legges opp til medvirkning, sosialt samvær og relasjonsbygging, men også ulike aktiviteter for læring, utforskning og lek. Dette er noe de fysiske rammene påvirker, og legger føringer for.

Klasserommets innredning består blant annet av stoler, pulter, tavle, sofa, bokhyller, tepper og ribbevegg. Materiell læreren gjør tilgjengelig for elevene, vil legge føringer for hva som kan foregå i klasserommet. Organiseringen og innredningen i klasserommet, legger opp til at læring og aktiviteter kan foregå rundt om i hele rommet. Klasserommet har ulike områder der det er plass til å arbeide med skolefag, bevege seg, danse, hvile, leke, sosialisere og ellers drive med andre ulike aktiviteter. Klasserommet legger opp til at elevene selv kan velge hvordan de vil bruke rommet. Når de for eksempel arbeider med skolefaglige aktiviteter, har de muligheten til å benytte pult, gulv, teppe, sofa eller andre steder de selv ønsker.

Når vi nå har forsøkt å skissere et drømmeklasserom med utgangspunkt i elevenes beskrivelser, har vi gitt et overordnet eksempel på hvordan et klasserom kan se ut. Vi har tegnet et bilde for de fysiske rammene i klasserommet, men også forsøkt å vise perspektiver på hvordan rammene kan påvirke praksisen. Valgene som tas for organiseringen, materiell og utstyr bør være gjennomtenkt, da det kan ha stor påvirkning for den pedagogiske praksisen (Skram, 2007, s. 49). Det er ikke bare endringen av arealene som endrer praksisen (Bannister, 2017, s. 6), men også lærerens erfaringer, oppfatninger og kompetanse (Evenstad & Becher, 2015, s. 17). Vi støtter oss til Becher (2018, s. 85) og Becher & Høylands (2019, s. 90) konklusjoner om mangelen på kunnskap og kompetanse om det fysiske klasserommet og hvordan det møter elevenes behov. I tillegg til å tilegne seg kunnskap og kompetanse, vil det være vel så viktig ha et oppmerksomt og helhetlig blikk på klasserommet. Det vil for oss være

viktig å understreke, at det er opp til hver enkelt lærer hvordan man velger å organisere sitt klasserom. Likevel vil vi komme med en oppfordring om at det bør lyttes til elevenes stemmer, for at klasserommet skal møte deres ønsker og behov.

## 7.0 Avsluttende refleksjoner

I denne studien har vi belyst betydningen av elevenes perspektiver når det gjelder det fysiske klasserommet, og hvordan deres drømmeklasserom kan bidra til mer engasjerte og inkluderende læringsmiljø. Gjennom å intervjuere andreklassinger, har vi fått en verdifull innsikt i hva elevene ser på som viktige elementer i deres egne drømmeklasserom. Elevene uttrykte ønsker om fleksible og varierte innredninger, som tilrettela for både skolefaglig, kroppslig og lekende aktiviteter. Gjennom elevenes beskrivelser har vi sett viktigheten av bevegelse og allsidighet i klasserommet. Elevene vektla også betydningen av relasjoner og felleskap i deres drømmeklasserom. Vi så en sammenheng til hvordan de fysiske rammene kan fremme følelser av å være velkommen og inkludert.

En dypere forståelse vi også har fått, er hvordan organiseringen og innredningen av det fysiske klasserommet kan fremme og hemme aktivitetene i klasserommet. Med dette grunnlaget vil vi understreke behovet for å tenke helhetlig, når man skal organisere og innrede et klasserom med utgangspunkt i elevenes fotutsetninger og behov. Gjennom vår studie har vi sett at elevenes stemmer og perspektiver kan gi viktige bidrag til hvordan lærere kan utforme klasserommet. Elevenes beskrivelser har også bekreftet viktigheten av at de selv får være aktører i eget skoleliv, og hvordan dette kan fremme bedre læringsvilkår og læringsmiljø. For fremtidige studier og skoleutvikling vil det være sentralt å fortsette å involvere elevene aktivt i prosessen, slik at deres stemmer blir hørt og tatt i betraktning. Man vil da skape et klasserom som ikke bare møter de pedagogiske kravene, men også elevenes behov og ønsker.

### 7.1 Veien videre

Det fysiske klasserommet i skolen er et felt som har fått lite oppmerksomhet i forskning, og var noe vi ønsket å undersøke i vårt masterprosjekt. Når vi gikk inn i tidligere studier, så vi at barnas perspektiv var noe som var lite forsket på. Gjennom å intervjuere elever om deres ønsker for drømmeklasserommet, har vi fremmet elevers ønsker og perspektiv for det fysiske klasserommet. Et perspektiv vi har sett underveis i prosjektet, er at vi kunne intervjuet lærerne til elevene i vår forskning. Gjennom å få innblikk i elevenes utgangspunkt og tidligere erfaringer fra klasserommet, kunne dette vært med på å gi en større forståelse for hvordan det har påvirket elevenes ønsker for drømmeklasserommet.

For videre forskning på feltet kunne det vært interessant å intervju barn i andre aldre, for å få frem ulike perspektiver fra ulike aldersgrupper. Når det gjelder begynneropplæring, så hadde det vært spennende å intervju skolestarterne i barnehagen. Disse barna har da ingen erfaring med hvordan klasserommet "bør" se ut, men har med seg erfaringer fra barnehagen. Erfaringene fra barnehagen, kan være med på å forme deres ønsker og forventinger til drømmeklasserommet. Hvis man skulle sett helt bort fra begynneropplæringstematikken, hadde det vært interessant å intervju elever på ulike trinn oppover i skolen. Sannsynligvis ville elevene hatt andre ønsker og prioriteringer, ut ifra elevenes alder, modenhet og erfaringer.

Etter å ha arbeidet seg gjennom et slikt masterprosjekt, har vi fått en unik innsikt i et felt som det har vært lite forsket på. Kunnskapen, kompetansen og erfaringene fra denne perioden, er noe vi vil ta med oss videre inn i vår lærerprofesjon. Vi vil møte det fysiske klasserommet på en mer bevisst måte, og være mer klar over hvordan våre valg vil kunne fremme eller hemme elevenes muligheter i klasserommet. Etter å ha avsluttet en slik studie, går vi inn med en god tro om at vi er bedre rustet til å lytte til elevenes stemmer og møte elevene på deres behov.

## 8.0 Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Backe-Hansen, E. (2009, september 1). *Barn*. Forskningsetikk.  
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/barn/>
- Bannister, D. (2017). *Guidelines on exploring and adapting learning spaces in schools*. European Schoolnet.
- Barne- og familiedepartementet. (2022). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*.  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/fns-konvensjon-om-barnets-rettigheter/id2511390/>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjonen om barnets rettigheter* (20.-11.-1989. utg.). Lovdata.  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL\\_8#KAPITTEL\\_8](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8)
- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialitet, kropp og fysisk miljø i førsteklasse. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen—En forskningsbasert tilnærming* (s. 57–89). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., Bjørnstad, E., & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 15–26). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., & Høyland, K. (2019). Muligheter for lek og lekende tilnærminger i nye undervisningsarealer. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 71–92). Universitetsforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Birkeland, J. (2020). Observasjon – en vei til forståelse av barns verden: Læring, samspill og lek. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 38(1). <https://doi.org/10.5324/barn.v38i1.3580>
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö: En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola* (Forskning i fokus, nr. 25). Myndigheten för skolutveckling.
- Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P., Hølland, S., Andersson-Bakken, E., Håøy, A., Svanes, I. K., & Sundtjønn, T. (2023). *Et blikk inn i førsteklasserommet—Lek, læring og vennskap*.
- Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign—Hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Broström, S. (2019). Leg i 1.klasse. I *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO*. (s. 43–56). Universitetsforlaget.

- Clark, Alison. (2010). *Transforming children's spaces: Children's and adults' participation in designing learning environments*. Routledge.
- Cold, B. (2004). Estetisk stimulerende læringsmiljø. I G. Imsen (Red.), *Det ustyrige klasserommet: Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* (s. 73–93). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal akademisk.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Evenstad, R., & Becher, A. A. (2015). Arkitektur og pedagogikk i samspill eller motspill? – Om betydning av koherens mellom planlegging og etablering av nye typer barnehagebygg. *Nordisk barnehageforskning*, 10. <https://doi.org/10.7577/nbf.1427>
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokuset tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, I., Kjønneksen, L., & Støa, E. M. (2018). *Barn—Unge og fysisk aktivitet: Operasjonalisering av anbefalingene om fysisk aktivitet og stillesitting for barn og unge i alderen 0-18 år*. Universitetet i Sørøst-Norge. [https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2578038/2018\\_12\\_Fjortoft.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2578038/2018_12_Fjortoft.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hansteen, H. M. (2010). *Axel Honneth: Anerkjenningskamp og demokrati* (s. 206–225). Pax.
- Hogsnes, H. D. (2014). Barns muligheter for å erfare sammenhenger i overgang fra barnehage til skolefritidsordning. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 32(3). <https://doi.org/10.5324/barn.v33i3.3500>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave.). Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Kirkeby, I. M., Gitz-Johansen, T., & Kampmann, J. (2005). Samspill mellom fysisk rum og hverdagsliv i skolen. I Kristian Larsen (Red.), *Arkitektur, krop og læring*. Hans Reitzels forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø—En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning.  
[www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no)
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen—Og motivasjon for læring. I *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO*. (s. 57–70). Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Olsnes, L. D., & Andresen, L. (2022). *KRAFT – en modell for å fremme elevenes stemme*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/kraft--en-modell-for-a-fremme-elevenes-stemme/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30/KAPITTEL\\_4-1#KAPITTEL\\_4-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30/KAPITTEL_4-1#KAPITTEL_4-1)
- Palm, K., Becher, A. A., & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming*. (s. 13–31). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Ryhl, C., & Høyland, K. (2018). *Inkluderende arkitektur*. Fagbokforlaget.
- Skoglund, R. I. (2022). Barn som aktive informanter: Et forsøk på å belyse sentrale ledd i kravet om frivillig, informert samtykke knyttet til barn som aktive informanter. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 16(3). <https://doi.org/10.5324/barn.v16i3-4.4759>
- Skram, D. (2007). *Leik og læring i samspel: Pedagogisk arbeid i småskulen* (2. utg.). Samlaget.
- Solstad, A. G. (1997). Barn i to verdener: Klasserommet som tekst – en sammenligning mellom skole og 6-årsbarnehage. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5324/barn.v15i1.4794>
- Staksrud, E., Kolstad, I., Bang, K. J., Bomann-Larsen, L., Fretheim, K., Granaas, R. C., Harpviken, K. B., Haugen, H. Ø., Jakobsen, K. A., Johnsen, R., Lie, M. H., Lile, H. S., Nevøy, A., Nilsen, T. K., Skilbrei, M.-L., & Enebakk, V. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. I 46. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/3053460>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91–103). Universitetsforlaget.



- Tangen, R. (2010). «Beretninger om beskyttelse» – Ethiske dilemmaer i forskning med sårbare grupper – barn og ungdom. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 318–329.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-04-07>
- Tangen, R. (2022). *Elevenes stemmer i skolen: Elevkunnskap og skolelivskvalitet*. Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thorkildson, F. N. (2010). *Sosial kompetanse og relasjoner i skolen: En kvantitativ undersøkelse* [Masteravhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-26827>
- Thue, F. W. (2023). 13. Reformpedagogikk i norsk skoleutvikling og lærerutdanning: «den profesjonelle lærer» historisk belyst. I *En forskningsbasert skole?* (s. 272–307). Universitetsforlaget.  
<https://doi.org/10.18261/9788215065540-23-13>
- Tingstad, V., & Øksnes, M. (2019). Barneperspektiv i nordisk pedagogikk, barne- og ungdomsforskning. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 5, 46. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1695>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.
- Ulleberg, I. (2020). *Kommunikasjon mellom lærer og elev* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Relasjoner mellom elever* (s. 1–30). Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kunnskapsløftet 2020 – hvorfor har vi fått nye læreplaner?* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Vingdal, I. M. (2014). Fysisk aktiv læring: Et helhetlig læringssyn. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 37–59). Gyldendal akademisk.
- Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 33–55). Universitetsforlaget.
- Vinje, E. (2010). Baseskoler. En kritisk diskursanalyse av teksten Baser fra Rådgivningstjenesten for skoleanlegg. *FormAkademisk*, 3(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.108>
- Åmot, I., & Skoglund, R. I. (2019). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utg., s. 17–40). Universitetsforlaget.

## 9.0 Vedlegg

I denne delen vil alle sentrale vedlegg være vedlagt, som det henvises til i oppgaven.

### 9.1 Vedlegg 1 - Søknad til SIKT

[Meldeskjema](#) / [Det fysiske klasserommet med barnas perspektiv i fokus](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

10.10.2023

**Referansenummer**

401596

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

10.10.2023

**Tittel**

Det fysiske klasserommet med barnas perspektiv i fokus

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Stein Laugerud

**Student**

Guro Haugen

**Prosjektperiode**

30.10.2023 - 03.06.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 03.06.2024.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

**DELE PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

Du må dele tilgang til meldeskjemaet med med prosjektansvarlig. Du deler fra prosjektsiden på minforskning.sikt.no. Hvis prosjektansvarlig ikke godtar invitasjonen innen én uke, må du dele på nytt.

**FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN**

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

**DATABEHANDLER**

Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. personvernforordningen art. 28 og 29.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## 9.2 Vedlegg 2 - Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### Vil ditt barn delta i forskningsprosjektet

#### *” Det fysiske klasserommet - med barnas perspektiv i fokus”?*

Dette er et spørsmål til deg om ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke barnas ønsker for det fysiske klasserommet for å fremme læring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for dere.

#### **Formål**

Som masterstudenter i begynneropplæring har vi begge vært inne i mange ulike klasserom innenfor flere ulike skoler og kommuner. Vi har observert at det er stor variasjon over hvordan klasserommet er satt opp, hva som er på veggene, hvordan bordene er organisert, hva slags møbler som er i klasserommet, hva barna har tilgjengelig av materiell og generelt utformingen av klasserommet. Vi har gjennom emnene i begynneropplæring blitt mer bevisste på disse valgene som blir tatt av lærere og skoleledelse. Å bruke lærere og skoleledere som informanter er relativt vanlig metode for å innhente informasjon, men vi ønsker å se på barnas perspektiv på dette. Dette fokuset ønsker vi å ta med oss inn i vår masteroppgave.

For å undersøke dette videre har vi valgt problemstillingen:

*«Hvordan ser andreklassingen for seg drømmeklasserommet sitt? Og hvordan fremmer dette klasserommet læring hos elevene?»*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Universitetet i Sør-Øst Norge* er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

I vår masteroppgave i emne begynneropplæring blir det sentralt å intervju og bruke barn i vår forskning. Vi ønsker et større utvalg barn til å tegne ønskene sine for klasserommet, videre velger vi ut omtrent tolv barn til tre fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervjuene tar utgangspunkt i tegningene barna har laget og snakker videre rundt det.

#### **Hva innebærer det for ditt barn å delta?**

Hvis du velger å la barnet ditt delta i dette prosjektet innebærer det at du samtykker at barnet ditt deltar i fokusgruppeintervju.

Prosjektet har to deler og vil foregå over to dager. Den første aktiviteten er en samtale rundt prosjektet vårt der vi informerer barna om hva vi skal forske på og hvordan vi skal bruke det videre. Siden vårt fokus er å se klasserommet i fra barnas perspektiv ønsker vi å innføre barna som eksperter i sitt felt og at vi som forskere har mye å lære av dem. Etter samtalen skal elevene tegne sine ønsker for sitt drømmeklasserom.

Ut ifra tegningene velger vi ut noen elever til fokusgruppeintervjuer der samtalen går i dybden på hva elevene har tegnet og hvorfor. Tegningene til barna som har gitt samtykke vil bli fotografert, men uten navn og klasse. Intervjuet vil bli tatt lydopptak av for transkribering. Bildene og intervjuet vil bli lagret kryptert elektronisk på sikker side gjennom Universitet i Oslo.

Ønsker du som foreldre å se intervjuguiden er det bare å ta kontakt.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dere hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere. Det vil ikke påvirke din eller ditt barns relasjon og oppfattelse av skolen/lærer.

Hele klassen deltar i samtalen og tegne prosessen, men dersom du ikke ønsker at barnet ditt skal delta vil ikke ditt barns tegning bli fotografert, lagret eller brukt videre i studien.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Hele prosessen med tegninger og intervju vil bli anonymisert gjennom at tegningene blir fotografert og lagret uten navn og klasse. Opptaket av intervju vil bli transkribert og navn vil bli anonymisert ved at vi bruker elev 1, elev 2, elev 3... Både fotografier og lydopptak vil bli sikkert lagret gjennom Nettskjema appene Diktafon og Bilde gjennom Universitet i Oslo.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 3.juni 2024 og personopplysningene vil bli slettet etter godkjent masteroppgave.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?**

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sør-Øst Norge har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg og ditt barn, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om dere som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om dere
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av deres personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Sør-Øst-Norge ved

Hanna Haugen Barlindhaug: [hanna.haba@hotmail.com](mailto:hanna.haba@hotmail.com)

Guro Haugen: [gurohaugen@live.no](mailto:gurohaugen@live.no)

Stein Laugerud (veileder): [stein.laugerud@usn.no](mailto:stein.laugerud@usn.no)

- Vårt personvernombud: Paal Arne Solberg: [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Hanna Haugen Barlindhaug og Guro Haugen

V/prosjektansvarlig

Stein Laugerud

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Det fysiske klasserommet med barnas perspektiv i fokus*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mitt barn \_\_\_\_\_ (navn) kan delta i fokusgruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av foresatte til prosjektdeltaker, dato)

### 9.3 Vedlegg 3 - Intervjuguide

#### Intervjuguide:

##### Mandag:

Forberedelsene til fokusgruppeintervjuene som skal gjennomføres på tirsdag, vil starte med en innledende samtale med elevene. Da vil vi snakke om prosjektet vårt, hva vi ønsker å gjøre sammen med elevene. Videre skal vi ha en samtale med elevene om det fysiske klasserommet, læring og læringssituasjoner. Som en avslutning på samtalen, blir elevene sendt tilbake til pultene sine for å tegne hvert sitt «drømmeklasserom».

##### Tirsdag:

Fokusgruppeintervju er en videreføring av tegningen som elevene har tegnet dagen før og vi kommer til å velge ut tolv elever basert på deres tegninger. Spørsmålene vi kommer til å bruke i intervjuet kommer til være tett opp mot hva elevene har tegnet på sine tegninger. Vi har valgt å ha åpne spørsmål som kan vinkles inn mot tegningene:

- Kan du fortelle meg om tegningen din?
  - Hva har du tenkt her?
  - Hvorfor har du tegnet inn .... i hjørnet/midten/på kanten? (fokus på detaljene i elevenes tegninger)
  - Er det noen andre som har tegnet noe av det samme?
- Har dere gjort eller sett dette på skolen før? Eventuelt i barnehagen?
- Er det du har tegnet likt klasserommet ditt?
- Hvordan liker du å lære (noe nytt)?
  - Hva slags læring skjer i klasserommet ditt? (Hva gjør dere når dere lærer?)
  - Hvor i «ditt drømmeklasserom» lærer du best? Og hvorfor lærer du så godt her?
  - Lærer dere når dere er ute? I friminuttet? På tur? Lærer dere når dere leker? når dere spiser lunsj? på SFO?
- Får dere lov til å være med å bestemme hvordan/hvor dere skal lære?

Underveis i samtalen kan det bli aktuelt å stille oppfølgingsspørsmål ut ifra hvilke temaer elevene blir opptatt av.