



Universitetet  
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA**

## **MASTEROPPGAVE**

Studieprogram:  
VLS501-1 21H  
Erfaringsbasert master for lærerspesialister

Vårsemesteret, 2022

Forfattere: Lena Mari Digerud Bakken og Marianne Buajordet Mikalsen

Veileder: Trude Hoel

Tittel på masteroppgaven:

**Førsteklassingers perspektiv på skolen formidlet gjennom fotosamtale**

**First graders perspective of school portrayed through photo conversation**

Emneord:  
barns perspektiv, førsteklassinger,  
aktørskap, anerkjennelse, fotosamtale

Antall sider: 91  
+ vedlegg: 11

Stavanger, 29. mai 2022

# Førsteklassingers perspektiv på skolen formidlet gjennom fotosamtale



**Figur 1.** Tegning av en forsker, gjengitt med tillatelse av Tinde Buajordet

**Lena Mari Digerud Bakken & Marianne Buajordet Mikalsen**  
**Veileder: Trude Hoel**

**Erfaringsbasert master for lærerspesialister**  
**Universitetet i Stavanger**  
**Våren 2022**

## Sammendrag

*Hva forteller barn er viktig for dem det første halve året i skolen?*

Målet med denne problemstillingen er å få tak i førsteklasingers erfaringer og tanker om hva som er viktig for dem når de begynner på skolen, slik at vi kan utforske deres muligheter for aktørskap. Tidligere forskningskartlegginger, samt vårt eget litteratursøk, viser at det er lite forskning som undersøker barns eget perspektiv på skolen. At barna er kompetente til å reflektere over og vurdere sin egen livssituasjon, er grunnleggende for arbeidet med masteroppgaven. Jordet (2020) sin *anerkjennelsesteori for skolen* står derfor sentralt. Nettopp fordi det er barnas tanker og erfaringer som er omdreiningspunktet for oppgaven, er den teoretiske tilnærmingen bred.

Datagrunnlaget for oppgaven er samlet inn i første klasse ved to skoler. Barna har hatt rollen som medforskere og eksperter på feltet. Den metodiske tilnærmingen er *fotosamtale*, der barna i grupper på to eller tre, har fotografert det de opplever som «det beste» ved skolen. Det ble gjort opptak av barnas forhandlinger om hva som skulle avbildes og presentasjoner av bildene som ble tatt. Opptakene er transkribert, og sammen med bildene, utgjør dette oppgavens datagrunnlag. For å komme så nært opp til barnas egne meninger som mulig, ble det benyttet en empirinær koding, som deretter ble tematisert i fire kategorier: steder, materiell, relasjoner og handlinger.

Resultatene viser at førsteklasingene liker å bli utfordret, lære nye ting og at de ser positivt på flere av skolens literacypraksiser. En forutsetning for dette er at aktivitetene oppleves som meningsfulle og lystbetonte, og at barna opplever mestring. Stedene og materiellets muligheter for handlinger, samvær med jevnaldrende og lærerens tilrettelegging, er av avgjørende betydning for om barna posisjonerer seg som aktører. Barna gav uttrykk for at det er viktig for dem «å gjøre» framfor «å høre», og at de også har et behov for «bare å være» framfor «bare å lære». Barns ulike oppfatninger og preferanser viser også hvor viktig det er å lytte til barna for å få forståelse for hva som bidrar til å skape engasjement i skolen. Lekende tilnærminger ser ut til å være å foretrekke dersom barna skal føle seg anerkjente i skolen.

## Forord

Ikke hadde vi noen gang sett for oss at vi skulle skrive en masteroppgave, men veien vi gikk førte oss hit. Vi møttes som studenter høsten 2019, da vi startet på utdanningen som lærerspesialister i begynneropplæring. Vi fant raskt ut at vi hadde en felles interesse for barns medvirkning, og det ble naturlig for oss å utforske tematikken videre som masterstudenter ved Universitetet i Stavanger.

Denne masteroppgaven er en samskrivingsoppgave (Vedlegg 9.1). Vi har i innledende fase levert hver våre teoretiske bidrag. Lena har satt seg inn i begrepene barneperspektiv og barns perspektiv, i tillegg til lekens betydning for literacypraksiser i skolen. Marianne har gått i dybden på begrepet anerkjennelse, og sett på hvordan barnet i større grad kan fremmes som aktør i lys av skolens dannelsingsoppdrag. I forskningsprosjektet har vi også gjennomført hver vår datainnsamling.

Samarbeidet har vært tett hele veien, og vi har hatt mange nettmøter og telefoner for å drøfte teori, tidligere forskning, metodisk tilnærming, databehandling og resultater. Dette har vært en prosess som har opplevdes som krevende, men berikende. Vi har hatt mange spennende samtaler der vi har bygd opp en felles kunnskaps- og erfaringsbase. Suksessen bak samarbeidet skyldes en felles interesse for å belyse et fagfelt det er forsket lite på, og et gjensidig løfte om et felles produkt.

Reisen er nå altså ved veis ende. Vi gleder oss til å få tilbake noe av den «gamle» hverdagen, samtidig som det er trist å tre ut av forskerboblen vi har vært i det siste året. Det har vært et veldig fint studieår, og vi har møtt mange fantastiske mennesker som vi nå vil få takke:

Først og fremst vil vi takke barna som medforskere og eksperter. Dere viste oss at skolen kan være en magisk portal, at alle barn har egne spesielle krefter og at vi sammen kan være superhelter!

Dernest vil vi takke vår fantastiske veileder Trude Hoel. Du er en ekte superhelt! Gjennom hele prosessen har du latt oss få oppleve anerkjennelse i praksis. Du har vært en trygg base som har gitt oss tro på oss selv og som forskere.

Vi vil og få takke forskere og forfattere som vi har vært i dialog med underveis i prosessen. Takk til bibliotekjentesten ved UiS og i det ganske land. Og takk til våre gode medstudenter.

Og sist, men ikke minst: Takk til familiene våre som lot oss få muligheten til å forsvinne inn forskerportalen, og som fortsatt er der nå når vi kommer hjem. Dere er best!

Skotterud, mai 2022

Lena Mari Digerud Bakken

Ulnes, mai 2022

Marianne Buajordet Mikalsen

# Innhold

Sammendrag .....	I
Forord .....	II
Figurer .....	VI
Tabeller .....	VI
<i>Prolog</i> .....	VII
1. Innledning .....	1
1.1 Forskningsprosjektets bakgrunn og aktualitet .....	1
1.2 Masteroppgavens oppbygging .....	4
2. Teoretiske perspektiv .....	6
2.1 Barneperspektiv og barns perspektiv .....	6
2.2 Barnet som aktør og anerkjennende praksiser .....	7
2.3 Skolens flerdimensjonale formål .....	9
2.4 Skolens literacypraksiser .....	10
2.5 Oppsummering .....	12
3. Tidligere forskning .....	13
3.1 Tidligere forskningskartlegginger .....	13
3.2 Litteratursøk .....	14
3.3 Relevant litteratur og forskning .....	16
3.4 Oppsummering .....	22
4. Metodisk tilnærming .....	24
4.1 Kvalitativt studie med abduktiv tilnærming .....	24
4.2 Å søke barns perspektiv som forsker .....	25
4.3 Fotosamtale som metode .....	25
4.4 Datainnsamlingen .....	27
4.4.1 Utvalg og forberedelser – barn som medforskere og lærere i forskerrollen .....	27
4.4.2 Forskningsprosessen .....	29
4.4.3 Pilotering .....	30
4.4.4 Gjennomføring og erfaringer – muligheter og begrensninger .....	31
4.5 Databehandlingen .....	31
4.5.1 Valg og avgrensninger av datamaterialet .....	32
4.5.2 Databehandlingsprosessen: fra datamateriale til kategorier .....	33
4.5.3 Personvern, informert samtykke og etiske refleksjoner .....	37
4.5.4 Reliabilitet og validitet .....	39
4.5.5 Oppsummering .....	40
5. Resultater .....	41
5.1 Kvantitativ oversikt over fotografiene .....	41
5.2 Tematiske kategorier .....	43
5.2.1 Steder .....	44

5.2.2 Materialitet .....	45
5.2.3 Relasjoner .....	47
5.2.4 Handlinger .....	48
5.3 Oppsummering .....	50
<b>6. Drøfting .....</b>	<b>51</b>
6.1 Hva barna forteller om sin rolle som aktør .....	51
6.1.1 Utfordring og mestring i forhold til stedets muligheter .....	51
6.1.2 Muligheter og begrensninger i materialet barn har tilgang til .....	54
6.1.3 Relasjonenes betydning .....	56
6.1.5 Oppsummering .....	58
6.2 Literacypraksiser som kommer til syne i barnas fortellinger .....	59
6.2.1 Literacy i et kognitivt perspektiv .....	60
6.2.2 Literacy i et sosiokulturelt perspektiv .....	61
6.2.3 Betydningen av samhandling mellom barna .....	64
6.2.4 Lek eller læring? .....	65
6.2.5 Barn har ulike preferanser .....	66
6.2.6 Oppsummering .....	68
6.3 Barnas relasjon til læreren .....	68
6.3.1 Aktørskap, læring, autonomi og frihet .....	69
6.3.2 Tilrettelegging av steder og materiell .....	72
6.3.3 Hva kan læreren lære av barn om relasjoner? .....	75
6.3.4 Oppsummering .....	76
<b>7. Konklusjon og didaktiske implikasjoner .....</b>	<b>78</b>
7.1 Barn som aktører .....	78
7.2 Skolens literacypraksiser .....	80
7.3 Relasjonen mellom elev og lærer .....	81
<b>8. Litteraturliste .....</b>	<b>84</b>
<b>9. Vedlegg .....</b>	<b>92</b>
9.1 Samskrivingsavtale masteroppgave .....	92
9.2 Godkjenning fra NSD .....	95
9.3 Brev til førsteklassingene .....	97
9.4 Samtykkeskjema foresatte .....	98
9.5 Samtaleguide .....	101
9.6 Søketreff etter søk i EBSCO-databaser .....	102
9.7 Transkripsjonsnøkkel .....	109
9.8 Fotografier skole X gutter .....	110
9.9 Fotografier skole X jenter .....	111
9.10 Fotografier skole Y gutter .....	112
9.11 Fotografier skole Y jenter .....	113

## Figurer

<b>Figur 1.</b> Tegning av en forsker, gjengitt med tillatelse av Tinde Buajordet .....	II
<b>Figur 2.</b> Sirkusteltet .....	VII
<b>Figur 3.</b> Anerkjennelse som grunnlag for elevers motivasjon (Jordet, 2020, s. 316). .....	8
<b>Figur 4.</b> Søkestreng .....	14
<b>Figur 5.</b> "Det store fjellet" .....	33
<b>Figur 6.</b> Hva fotograferer barna ved skole X? .....	41
<b>Figur 7.</b> Hva fotograferer barna ved skole Y? .....	42
<b>Figur 8.</b> Kategorier oppgitt i % ut fra antallet tilhørende empirinære koder .....	44
<b>Figur 9.</b> Svømmehallen .....	45
<b>Figur 10.</b> Duplo .....	46
<b>Figur 11.</b> "Bestemor med briller" .....	47
<b>Figur 12.</b> Spill med ruter .....	48
<b>Figur 13.</b> Gymsalen .....	49
<b>Figur 14.</b> Klatrestativet .....	52
<b>Figur 15.</b> Skogen og stråhytta .....	55
<b>Figur 16.</b> Skogen .....	58
<b>Figur 17.</b> Bokstavsokken og bokstavhylla .....	60
<b>Figur 18.</b> Bank- og butikkleken .....	62
<b>Figur 19.</b> iPad og noomene .....	67
<b>Figur 20.</b> Kunst og håndverk .....	71
<b>Figur 21.</b> Statuen .....	74
<b>Figur 22.</b> Hus til hester og borg .....	83

## Tabeller

<b>Tabell 1.</b> Søkeord i EBSCO-databaser .....	15
<b>Tabell 2.</b> Treff på aktuelle fagfelleverderte artikler .....	16
<b>Tabell 3.</b> Oversikt studie Henning (2020) .....	17
<b>Tabell 4.</b> Oversikt studie Flückiger et al. (2018) .....	17
<b>Tabell 5.</b> Oversikt studie Kellock (2020) .....	18
<b>Tabell 6.</b> Oversikt studie Kellock & Sexton (2018) .....	19
<b>Tabell 7.</b> Oversikt studie Sandberg (2017) .....	19
<b>Tabell 8.</b> Oversikt studie Breathnach et al. (2017) .....	20
<b>Tabell 9.</b> Oversikt studie Sirkko et al. (2019) .....	21
<b>Tabell 10.</b> Oversikt studie Prompona et al. (2020) .....	21
<b>Tabell 11.</b> Eksempel på empirinær koding .....	35
<b>Tabell 12.</b> Eksempel på empirinær koding med tillagt kontekst .....	36
<b>Tabell 13.</b> Kodegrupper .....	36
<b>Tabell 14.</b> Antall bilder tatt ute og inne for hver skole .....	43
<b>Tabell 15.</b> Antall bilder tatt ute og inne basert på kjønn .....	43



## **Prolog**

*Sigurd og Dag smiler til meg når jeg kommer gående. Endelig er det deres tur, og sammen løper vi mot inngangsdøra. Vi finner oss et grupperom, og jeg viser dem informasjonsskrivet med detektiven som jeg delte ut for noen uker siden. Jeg spør om de husker hva jeg trenger hjelp til, og begge nikker ivrig.*

**Forsker:** - *Hva er det dere synes er det aller beste med skolen da?*

**Sigurd:** - *At vi lærer mange ting.*

**Forsker:** - *At man lærer mange ting, tenker du. Hva tenker du Dag?*

**Dag:** - *Vi lærer nye bokstaver.*

**Forsker:** - *Dere lærer nye bokstaver. Har dere lyst til å ta bilde av noe som har med bokstavene å gjøre?*

**Dag:** - *Ja, av bokstavhylla!*

**Sigurd:** - *Ja, det vil vi!*

*Guttene viser meg bokstavhylla og finner esken med bokstavsokken. Sigurd holder seg for nesa og vifter med sokken. Dag og jeg ler. Guttene forteller at læreren gjemmer noe i sokken som har med dagens bokstav å gjøre, og så skal man gjette hva det er. Det oppleves som en spennende aktivitet, og de demonstrerer for meg hvilke bokstaver de har lært til nå. Etterpå vandrer guttene rundt i klasserommet. Dag titter litt på en hullemaskin, før Sigurd sier at han liker best når de har leketid. Sammen blir de enige om å fotografere leketeltet (Figur 2).*



**Figur 2.** Sirkusteltet

*Etterpå vil Sigurd ta bilde av klatrestativet, og han og Dag går ut i gangen for å kle på seg. På vei ut forteller Dag at han har en barne-iPad hjemme, og denne får han lov til å bruke av pappa. Sigurd sjekker om diktafonen fortsatt er på.*

*Det viser seg å være vanskelig å ta bilde av klatrestativet fordi det er så stort, men med litt veiledning sier guttene seg til slutt fornøyd med fotografiet og springer mot skolebygget. Sigurd holder jakka si ut og flyr nærmest mot inngangsdøra:*

**Forsker:** - Nå ser du ut som supermann. Jakka di er nesten som en kappe.

**Sigurd:** - Når jeg blir stor skal jeg bli oppfinner og superhelt. Jeg skal finne opp en medisin så vi aldri blir død.

**Forsker:** - Åh! Wow! Det håper jeg du klarer Sigurd.

**Sigurd:** - Ja! Hvis du er mange år, kan du drikke den.

**Forsker:** - Ja, da kan jeg drikke den, og så blir jeg kanskje ung og sprek igjen.

**Sigurd:** - Da kan du kanskje bli hundre milliarder år.

**Dag:** - Eller en million!

**Forsker:** - En milliard eller en million. Da er jeg gammel da.

**Sigurd:** - Da er du så gammel at du må gå med krykker sånn her...

*[Sigurd bøyer ryggen og går som en gammel.]*

*Inne setter vi oss på gulvet med iPaden oppå krakken. Vi blar igjennom bildene. Guttene forteller om hvor fint det er å være i leketeltet. I teltet kan guttene spille spill eller leke med biler. Når de forteller om klatrestativet, zoomer de inn og ut. De peker på sklia og klatremulighetene, og stedet der de bruker å sitte når de leker med pokemonkortene sine. Plutselig er de ferdige og vil gå tilbake til klassen igjen. Jeg takker dem for hjelpen før de springer av gårde. Noen dager senere møter jeg dem igjen ute i friminuttet. De lurte på om jeg husker hvem de er, noe jeg bekrefter at jeg gjør. Så sier de fornøyd: «for det er jo vi som er ekspertene».*

# 1. Innledning

I denne masteroppgaven undersøker vi hva som er viktig for barn det første halve året i skolen, altså seksåringene i førsteklasse. Tematikken er forankret i skolens forpliktelse til en pedagogisk praksis, som bygger på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf. I *Overordnet del av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20)* står det at «Elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hva er så egentlig barnets beste og hvordan harmonerer dette med skolens mandat?

## 1.1 Forskningsprosjektets bakgrunn og aktualitet

Vi befinner oss i en tid med stadige forandringer i en global kontekst og hvor det er vanskelig å forutsi hvilke kompetanser og ferdigheter våre barn vil trenge i møte med fremtiden. I artikkelen *Turboladet globalisering og den fremtidsparate skole – en vision* viser Klitmøller og Sommer (2016) til en dominerende trend der daginstitusjoner og utdanning reguleres av hastige reformer, komparative målinger og et ensidig fokus på «hva som virker». En slik måte å tenke på innebærer alvorlige begrensninger hevder de, og argumenterer i stedet for å forankre skolens virksomhet i et faglig substansielt menneskesyn hvor barns læring og utvikling foregår i et samspill. Sentralt i et slik samspill er forholdet mellom lek og læring, samt å bevare og styrke skolens demokratiske fundament. Læring og dannelse vil ifølge en slik visjon lykkes best ved å inkludere barns stemme og barns opplevelsesverden (Klitmøller & Sommer, 2016, s. 3-4).

Det som skjer i de første skoleårene har langvarig effekt på barns senere læringsutbytte, og det er derfor viktig å identifisere faktorer som fremmer god faglig og sosial læring og utvikling (Lillejord et al., 2018, s. 48-50). Læreplaner påvirker i høyeste grad det som skjer i skolen, hva skolen vektlegger og barns opplevelse av det som skjer der. Læring og meningsskaping forutsetter deltakelse og engasjement hevder Pramling Samuelsson og Sherdidan (2003, s. 76), men til tross for at barns innflytelse og deltakelse i økende grad har blitt vektlagt på et intensjonelt og teoretisk plan, synes flere tilnærminger til barn å sameksistere i skolens pedagogiske praksis. Vi vil derfor gi et kort historisk tilbakeblikk på hva det har betydd for de yngste barna på skolen, førsteklassingene.

Året før vi satte oss på skolebenken for å bli allmennlærere ble *Reform 97* innført, og med den gjorde seksåringene sin inntreden i skolen. I forkant av vedtaket om å innføre reformen, var det heftig debatt, blant annet om innhold og arbeidsmåter, særlig for den nye førsteklassen (Haug, 2019, s. 27). Politikerne brukte lang tid på å komme til enighet, og en forutsetning for å vedta forslaget om å senke alderen for skolestart var blant annet at den nye førsteklassen skulle preges av det beste fra barnehagen og skolen. Leken skulle særlig være sentral i opplæringen (Haug, 2019, s. 29-35).

I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L97*, (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 76) fremmes lek som en av flere arbeidsmåter, og det står at: «Leik er fantasi, utprøving, samhandling og eit naturleg grunnlag for fysiske, sosiale og intellektuelle utfordringar» og «Leik er aktivitet ut frå eiga lyst og ei viktig kjelde til læring, spesielt i dei første skuleåra». Leken og barnehagepedagogikken måtte imidlertid raskt vike til fordel for den faglige læringen ifølge Haug (2019, s. 27), og med innføringen av *Kunnskapsløftet* i 2006 ble lekens plass i skolen redusert ytterligere.

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet arbeider Hølland et al. (2021) med å evaluere *Seksårsreformen*, og de viser til nyere forskning som peker på at opplæringen for de yngste preges av stort faglig fokus og lite lekende tilnærminger (Hølland et al., 2021, s. 5). Med innføring av den nye læreplanen LK20 løftes leken frem som betydningsfull for de yngste i skolen, og beskrives som nødvendig for trivsel og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Dette forskningsprosjektet har som formål å utvikle kunnskap om barns perspektiv på skolen. Etter over 20 år som lærere i begynneropplæringen, nå også lærerspesialister, erkjenner vi at vi i alt for liten grad har rettet oppmerksomheten mot barnas perspektiv og opplevelsesverden, og for sjelden har latt barna selv medvirke og påvirke den pedagogiske praksisen vi har utøvd i våre klasserom. I stedet har det normative oppdraget tatt føringen, til tider så mye at det har vært på kollisjonskurs med det vi anser som barns beste. Gjennom et langt yrkesliv har vi derimot erfart at barn har behov for bevegelse, variasjon, pauser, lek, utforskning, opplevelser og å lære på ulike måter, med ulike sanser. Ved å i større grad lytte til og involvere barn i det pedagogiske arbeidet i skolen, har vi stor tro på at skolen kan lykkes med å skape engasjement og lærelyst, og også gi barn en god barndom.

Etter å ha lest om Pettersvold og Nordtømmes (2019) pågående forskningsprosjekt *Barns fotografiske ytringer*, der de ved bruk av foto gir barn stemme til å fortelle hva som er av betydning for dem i barnehagen, undret vi oss over hvorfor vi ikke hadde hørt om lignende studier i skolen. Det er oss bekjent, svært lite forskning knyttet til førsteklassingers perspektiv på skolen. De aller fleste forskningsartiklene vi har funnet, der barnets stemme vektlegges, tar for seg barns opplevelser og erfaring i lys av barnehagen eller overgangen fra barnehage til skole. Vi har derfor designet og gjennomført et forskningsprosjekt hvor vi søker å ivareta førsteklassingenes egne stemmer, med vekt på barn som aktører. Vi har derfor valgt følgende problemstilling:

*Hva forteller barn er viktig for dem det første halve året i skolen?*

Forskningsprosjektet bygger på en antakelse om at barna i møte med spørsmålet vi stiller dem (*Hva er det beste med skolen?*), og oppdraget vi gir dem (*Ta tre bilder som viser det dere synes er det beste med skolen*), vil vise til praksiser der de opplever engasjement og anerkjennelse. Barnas egne fotografier, forklaringer og begrunnelser vil på denne måten vise vei til barns opplevelsesverden og fremme barnas egne perspektiver. Resultatene har relevans for vår egen praksis, men vil også være relevante for andre som jobber med de yngste barna i skolen. Følgende forskningsspørsmål undersøkes nærmere for å utdype og belyse problemstillingen fra et deltakerperspektiv:

1. Hva forteller barna om sin rolle som aktør i skolen?
2. Hva kommer til syne i barnas fortellinger om skolens literacypraksiser?
3. Hva forteller barna om relasjonen til læreren?

Målet har vært, så langt det er mulig, å forske *med* og ikke *på* barn. Dette er en forskningsmetodikk vi opplever som relevant, også fordi elevmedvirkning er trukket fram som et sentralt begrep i skolen: «Elevmedvirkning betyr at elevene får uttrykke meningene sine, blir tatt på alvor og har innflytelse i alt som berører dem i skolen» (Redd Barna, 2022). Barns medvirkning springer ut fra artikkel 12 og 13 i FN's barnekonvensjon (1989), og er i dag sterkt representert i overordnet del av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her tydeliggjøres det under overskriften *Demokrati og medvirkning*, at elevene skal gis mulighet til å medvirke og oppleve demokrati i praksis. Det vil si at dersom barn skal ha en reell mulighet til å medvirke, må vi starte med å innhente og lytte til barnas egne erfaringer (Jordet,

2020, s. 28; Lillejord et al., 2018, s. 48; Schanke, 2021, s. 84). Barn som ikke har det godt kan falle ut mentalt eller fysisk, noe som ikke bare får konsekvenser for barna selv, men også for samfunnet generelt (Jordet, 2020, s. 16-22). Det å invitere barna til å vise oss hva som motiverer og engasjerer dem i skolen, kan hjelpe oss til å skape en skole der flere barn trives og utvikler seg.

Vi vil videre i denne masteroppgaven benytte oss av betegnelse *barn*, framfor begrepet *elev*. Begrunnelsen for begrepsvalget er forankret i et helhetlig barnesyn, der kognitive, emosjonelle og sosiale aspekter inkluderes i et konstant samspill for barns utvikling og læring (Klitmøller & Sommer, 2016, s. 10), og bevissthet om at ved å omtale barn som elever, kan vi forledes til å se barnet bare fra skolens perspektiv (Klitmøller, 2015, s. 248). Barnets opplevelser av og perspektiver på skolen vil imidlertid farges av øvrig tilværelse, derfor omhandler *skolen* i vår problemstilling all tiden barna tilbringer på skolen og det de er opptatt av når de er der (Klitmøller, 2015, s. 250-251), noe som også inkluderer skolefritidsordningen. Vi anser i likhet med Broström (2006) og Clark (2017) barn som kompetente, rettighetshavere og bidragsyttere i et demokratisk samfunn, i stand til aktiv deltakelse. Ved å benytte betegnelsen barn har vi også et ønske om fremme barn som selvstendige subjekter. *Førsteklassinger* benyttes i omtale av barna for å vise til hvilket klasstrinn og aldersgruppe de tilhører.

## 1.2 Masteroppgavens oppbygging

Vi starter **kapittel 2** med å gjøre rede for vårt teoretiske ståsted, som er rammen for forskningsprosjektet. Sentrale begrep som vil bli drøftet her er *barneperspektiv*, *barns perspektiv*, *aktørskap*, *anerkjennelse* og *literacy*. Begrepene vil senere i oppgaven bli brukt i drøfting av egen forskning.

I **kapittel 3** viser vi hvordan vi gjennom detaljert søk i EBSCO-databaser har funnet fram til tidligere forskning (fra 2017 til 2022), som tematiserer sentrale begrep i teoridelen. Videre redegjør vi kort for disse forskningsarbeidene. Det begrensede antallet forskningsartikler som framkom gjennom søkene, gjør det relevant for oss å starte **kapittel 4** med et spørsmål om hvordan man som forsker kan nærme seg barns perspektiv. Videre utdyper vi fotosamtale som metode før vi går nærmere inn på hvordan forskningsprosjektet ble gjennomført i form av

datainnsamling og databehandling. Metodekapittelet i oppgaven er viet stor plass da den metodiske tilnærmingen er avgjørende for å få tak i barnas egne perspektiv.

**Kapittel 5** tar for seg resultatene. Vi presenterer data både kvantitativt og kvalitativt, og går nærmere inn på de fire analytiske kategoriene vi kom fram til gjennom dataanalysen i kapittel 4. Funnene drøftes i **kapittel 6**, som er et kapittel rikt på eksempler fra fotosamtalene med barna. I det siste kapittelet, **kapittel 7**, samler vi trådene og peker på sentrale didaktiske implikasjoner, som kan hjelpe lærere til å fremme barns engasjement ved å nærme seg barns egne perspektiv.

## 2. Teoretiske perspektiv

Vi retter i dette forskningsprosjektet blikket mot det som oppleves som betydningsfullt i skolen sett med barnas øyne. Det innebærer å forsøke å få frem barns subjektive opplevelser, men også å forstå og forvalte det barna formidler. Teoretiske perspektiv som danner bakteppet for forskningsprosjektet vårt, vil presenteres i dette kapitlet, og vi innleder med å se nærmere på begrepene *barneperspektiv* og *barns perspektiv*. Barns aktørskap er sentralt å belyse i tilknytning til disse begrepene, og vi vil løfte fram begrepet *aktørskap* i lys av Arne Jordets (2020) anerkjennelsesteori i skolen. Det å anerkjenne barns egne perspektiv kan få betydning for barns utvikling i skolen, og vi ser dette i lys av skolens flerdimensjonale dannelsingsoppdrag ved å støtte oss til Gert Biestas (2017) begreper *kvalifisering*, *sosialisering* og *subjektivering*. Disse begrepene settes deretter i sammenheng med skolens *literacypraksiser*. Kapitlet avrundes med en kort oppsummering over hvordan de teoretiske begrepene henger sammen.

### 2.1 Barneperspektiv og barns perspektiv

*Barneperspektiv* og *barns perspektiv* er begrep som benyttes hyppig i både forskning og politisk diskurs, ofte sammen med uttrykk som barns rettigheter, barns stemmer og barns beste. Begrepene defineres imidlertid sjelden, noe som medfører at forståelsen at hva begrepene inneholder, betydningen, uteblir (Bergnehr, 2019; Johansson & Pramling Samuelsson, 2003; Sommer, 2003; Warming, 2019). Ifølge Johansson og Pramling Samuelsson (2003 s. 1) impliserer barns perspektiv og barneperspektiv å ha inntatt en stilling, et perspektiv, men begrepene er ikke synonyme. Begrepet barneperspektiv beskrives som tvetydig og et begrep som må sees i relasjon til ulike kontekster (Halldèn, 2003, s. 12-13; Warming, 2019, s. 64). Vi anser det derfor som nødvendig å tydeliggjøre hvordan vi definerer begrepene barneperspektiv og barns perspektiv i dette forskningsprosjektet, og slik også fremme distinksjonen mellom begrepene, i de følgende avsnittene.

Betegnelsen barneperspektiv må reserveres som begrep for voksnes forsøk på å forstå og formidle barns perspektiver argumenterer Warming (2019, s. 68). Dette er en fenomenologisk tilnærming der barnets subjektive opplevelse vektlegges, og forskerens egne erfaringer og meninger må tre i bakgrunnen (Anker, 2020, s. 51). Det handler altså om en faglig bestrebelse etter å forstå barn som subjekter og forstå barns opplevelse av verden (Sommer, 2003, s. 92-



93). For å få tilgang til barns perspektiv, deres livsverden, er det avgjørende med en ontologi, et syn på barnet, som tillater fenomenene å framtre og undersøkes (Johansson, 2003, s.54). Det er derfor avgjørende at det tilstrebes samsvar mellom barnets og den voksnes perspektiv, noe som er den voksnes ansvar å sikre at etterleves (Sommer, 2003, s. 93). Sommer et al. (2013, s. 463) definerer barneperspektiv som at den voksnes oppmerksomhet rettes mot en forståelse av barns oppfatninger, opplevelser, ytringer og handlinger i verden. Et barneperspektiv er altså ikke barnets opplevelse. Dette medfører at til tross for ambisjonene om å komme så nær barns opplevelsesverden som mulig, vil et barneperspektiv alltid representere en voksen tilnærming.

Barns perspektiv handler om barnets egne tanker, erfaringer, følelser, holdninger, intensjoner og uttrykk for mening (Johansson, 2003, s. 42; Warming, 2019, s. 68), noe som i praksis innebærer at «barnen själva har lemnat sitt bidrag» (Halldén, 2003, s. 14). Barnets egne muligheter til å delta henger altså tett sammen med begrepet barns perspektiv, noe som også trekkes fram som en grunnforutsetning for barns mulighet til å «föra sin egen talan» (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003, s. 78). Sommer et al. (2013, s. 463) beskriver barns perspektiv som barns egne erfaringer, oppfatninger og forståelse av deres livsverden. I motsetning til barneperspektivet, er fokuset her på barnets fenomenologi som et subjekt i sin egen verden. Det er dette vi streber etter å forstå gjennom vårt barneperspektiv.

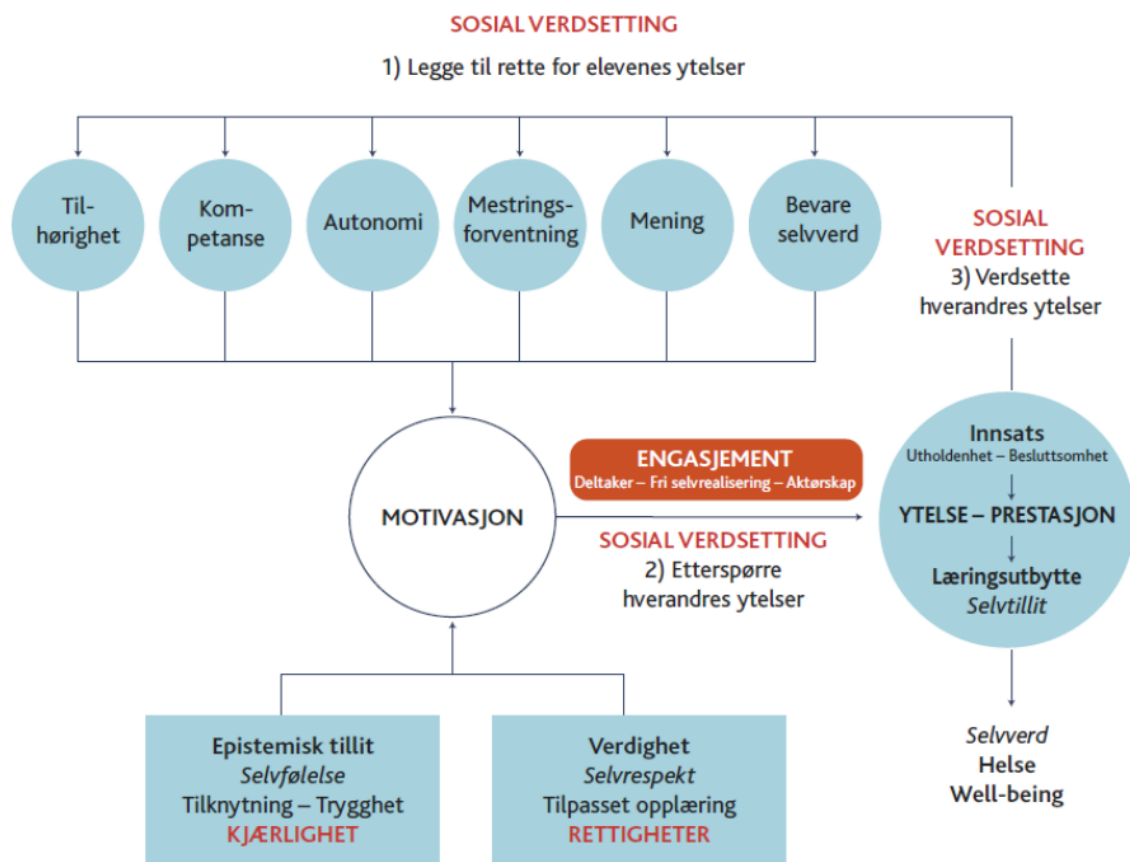
## **2.2 Barnet som aktør og anerkjennende praksiser**

Til tross for en streben etter å nå barns perspektiv, viser det seg likevel at barn posisjoneres uten mulighet til medvirkning eller å ha reell innflytelse på sin egen hverdag (Bergnehr, 2019, s. 58). Vi vil derfor trekke fram barnet som aktør, og lærerens muligheter til å støtte barna gjennom anerkjennende praksiser. I dette arbeidet har vi funnet det formålstjenlig å støtte oss til Arne Jordets (2020) anerkjennelsesteori i skolen. Hans teori bygger på sosialfilosofen Axel Honneths (2008) anerkjennelsesteori, men Jordet velger å teoretisere denne i lys av den norske skolens praksiser. *Anerkjennelse* forstås som barnets betingelser for å kunne være aktører, med mulighet for å realisere sitt iboende potensial (Jordet, 2020, s. 118-119):

Reell myndiggjøring av barn forutsetter et syn på barn som likeverdige subjekter som eier sin egen opplevelse av virkeligheten, som har iboende, ubrukte talenter og et skapende og utforskende potensial, med evne og ønske om å handle intensjonalt. Det

er skolens og lærerens oppgave å forløse dette potensialet. Det kan bare skje gjennom anerkjennelse. (Jordet, 2020, s. 120)

Begrepet aktør, eller aktørskap, har Jordet (2020, s. 24) oversatt fra det engelske begrepet «agency». Mulighetene til å være aktør koples til «det gode liv», hevder Jordet (2020, s. 24-25), og han er derfor opptatt av å finne ut av hvilke forutsetninger som ligger til grunn for at skolens formålsparagraf skal kunne realiseres, slik at barna kan være aktører i eget liv (Jordet, 2020, s. 374-375). Han bygger anerkjennelsesbegrepet på tre grunnpilarer: kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting (Jordet, 2020, s. 374). Kjærlighet er i stor grad knyttet til trygghet og omsorg, mens rettigheter handler om å bli møtt som et likeverdig subjekt og ha muligheten til å være aktør. I tillegg trenger barn både å bli etterspurt og verdsatt i det sosiale fellesskapet. Dersom barnet opplever anerkjennelse innenfor disse tre områdene, vil det få styrket selvfølelse, selvrespekt og selvtillit, noe som igjen styrker barnets selvværd (Jordet, 2020, s. 121). Slik vi forstår Jordet (2020) må skolen legge til rette for å styrke alle deler av barnets selvværd, dersom det skal ha mulighet til å utøve aktørskap.



**Figur 3.** Anerkjennelse som grunnlag for elevers motivasjon (Jordet, 2020, s. 316). Gjengitt med tillatelse fra Arne Jordet.

Jordets *modell for anerkjennelse* (Figur 3) tydeliggjør de to anerkjennelsesformene kjærlighet og rettigheter som avgjørende betingelser for at barn i det hele tatt skal engasjere seg i skolen. Det handler om behov og rettigheter en har som menneske som ikke er relatert til prestasjoner. Sosial verdsetting er imidlertid prestasjonsorientert, da dette er en form for anerkjennelse som handler om at barnets egenskaper blir etterspurt og verdsatt i det sosiale fellesskapet. Det er spesielt sosial verdsetting som er knyttet til barnets rolle som aktør og motivasjon og engasjement i skolen (Jordet, 2020, s. 316-318).

Det er en rekke avgjørende faktorer for at skolen skal lykkes å støtte barn i å engasjere seg. Barn må oppleve det å høre til, de må få kjenne at de er og blir kompetente gjennom å undersøke og utforske. Barn må få mulighet til å medvirke og oppleve at de er selvstyrende, at de mestrer, at skolen oppleves relevant og gir mening, og de må erfare at de er under utvikling på måter som styrker selvværdet (Jordet, 2020, s. 316-318). I motsatt fall, om barn ikke opplever seg som aktører og ikke er en del av anerkjennende praksiser, kan barn føle seg krenket (Jordet, 2020, s. 106-110). Krenkelser vil da ramme barnas selvværdi og hindre dem i «det gode liv». Barn som blir krenket kan havne i utenforskap både i skolen og samfunnet videre. Samtidig kan krenkelser, i visse tilfeller, føre til handling, som for eksempel når barn yter motstand. Dette er likevel ikke et fokusområde for oppgaven vår, da vi har valgt å ha hovedfokus på de mer positive tilnærmingene til aktørskap. Valget er begrunnet ut fra at de erfaringene barn tar med seg gjennom skolen, påvirker hvordan de tenker om seg selv, og hvilke framtidige muligheter de har (Jordet, 2020, s. 61-65).

## **2.3 Skolens flerdimensjonale formål**

Et tvetydig bilde av barns egne opplevelser av skolen kommer til uttrykk i Jordets (2020, s. 47) empiriske grunnlag. På den ene siden ser det ut til at barn trives på skolen fordi det er her de har vennene sine, på den annen side oppleves undervisningen som lite engasjerende. Jordet (2020, s. 47-51) undrer seg over om barns lave engasjement i skolen kan skyldes at skolens praksiser har blitt for teoretiserte og stillesittende, og han etterlyser derfor mer handlingsbaserte praksiser som gir barn mulighet til å være aktør i form av å få anvende sine kunnskaper og kompetanser. Biesta (2017, s. 156.159) er også opptatt av barns aktørskap og mener skolen har flere dimensjoner som må tas hensyn til. Han presiserer at skolen ikke bare har et kvalifiserings- og sosialiseringsoppdrag, men også skal legge til rette for barns

subjektivitet og aktørskap. Også Jordet (2020) påpeker at noe av det viktigste med skolens dannelsingsoppdrag, er å frigjøre mennesket:

En skole som for ensidig vektlegger tilpasning, med en overbetoning av det kvalifiserende og sosialiserende formål, vil dermed ikke gi barn den kompetanse, den etiske bevissthet og den selvbevissthet de trenger for å kunne møte de utfordringer vi vil stå overfor i framtiden, både som enkeltmennesker og som samfunn. (s. 33)

Slik vi forstår det er det vesentlig at utdanningen ikke bare legger opp til en instrumentell tankegang, som gjør barn til objekter framfor subjekter (Jordet, 2020, s. 32-33). Det betyr likevel ikke at kvalifisering og sosialisering ikke er nødvendig. Barn trenger kunnskaper og ferdigheter, og de må kunne tilpasse seg andre mennesker og samfunnet de lever i, men dette er ikke nok. Vi må utdanne barn til det Jordet (2020, s. 208) referer til som «human beings», og ikke bare «human becomings». Et tilsvarende syn finner vi hos Hogsnes (2019, s. 83) som viser til at skolens pedagogikk først og fremst konsentrerer seg om hvilke kunnskaper og ferdigheter barn trenger å lære seg, mens barnehagene i større grad fokuserer på hvordan barn faktisk lærer. Her mener Biesta (2017, s. 26-27) det er en vesentlig forskjell på det å bringe verden til våre barn, og det å hjelpe barn i å involvere seg i verden, noe han hevder er avgjørende for opprettholdelse av et demokratisk samfunn (Biesta, 2017, s. 88).

Tankegangen som er beskrevet over, er igjen avgjørende for skolens literacypraksiser. Flere forskere (Biesta, 2017; Hogsnes, 2019; Jordet, 2020) mener skolen må være seg bevisst sitt flerdimensjonale dannelsingsoppdrag, og ikke bare styre sin praksis ut fra læringsmål som lett lar seg måle. Slik vi opplever overordnet del i LK20 er heller ikke en slik praksis tilstrekkelig for å ivareta skolens formål.

## **2.4 Skolens literacypraksiser**

Biestas (2017) tanker om at skolen må ivareta både kvalifiserings-, sosialisering- og subjektiveringsaspektet for at barn skal kunne være aktør i verden, støttes også i Blikstad-Balas' (2016, s. 20) beskrivelse av et bredt literacybegrep. Hun viser til UNESCOs definisjon av literacykompetanse:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy

involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (UNESCO, 2004, s. 13, sitert i Blikstad-Balas, 2016, s.15)

Blikstad-Balas (2016) understreker hvor viktig det er å forstå ulike typer tekster innenfor det kulturelle og språklige fellesskapet om man skal kunne være og virke i et demokrati: «En person som klarer å tilpasse språket sitt til mange ulike situasjoner, vil alltid ha større muligheter til å gjøre sin egen stemme hørt» (Blikstad-Balas, 2016, s. 20). Sett i lys av Biesta (2017) vil det bety at barn både trenger kunnskap og kompetanse om språk og tekst for å kunne tilpasse seg det sosiale fellesskapet, men også for å kunne uttrykke seg og være aktivt med på å påvirke det fellesskapet de er en del av. «Demokratisk medborgerskap dreier seg nettopp om hvordan borgerne samhandler i et politisk fellesskap og hvordan de gjennom deltakelse påvirker samfunnet» (Blikstad-Balas, 2016, s. 20).

Literacy trekkes fram både som kognitive og sosiale ferdigheter av Blikstad-Balas (2016, s. 16-19). Den kognitive forskningen har i stor grad vært opptatt av barns tilegnelse av grunnleggende lese- og skriveferdigheter, mens innenfor det sosiokulturelle perspektivet trekkes konteksten inn, og hvordan språk og tekst fungerer i samspill mellom barn og kontekst belyses. Begge perspektiver er godt ivaretatt i LK20 mener vi, samtidig viser Schanke (2021) i sitt doktorgradsarbeid *Overgangen mellom barnehage og skole*, at barns muligheter til å være aktører reduseres i overgangen til skole. Hun mener dette blant annet skyldes et sterkt individuelt fokus, der det er barnet som individ som skal utvikle seg og prestere. Av dette forstår vi at dersom man ikke også ivaretar literacy som også sosiale ferdigheter, vil man kunne gå glipp av en rekke muligheter hvor literacy som kognitive ferdigheter ville kommet naturlig inn gjennom konteksten. Dette kan for eksempel være språkstimulering og utvikling av ordforråd. Literacy er sammensatt, og både et kognitivt og sosialt fenomen ifølge Skaftun (2015, s. 3), noe som også innebærer at begrepet kan anses som flertydig. En slik flertydighet medfører også uenighet og diskusjon om hva som skal regnes som literacy. Innsikt fra ulike tilnærminger og synspunkter på literacy bør være veiledende i utforming av optimalt støttende miljøer for yngre barns literacyutvikling (Snow, 2006, s. 13).

Læreren har en nøkkelrolle i det å legge til rette for gode literacypraksiser i skolen. For oss som jobber med de yngste er særlig barns tidligere literacyerfaringer viktig å gjøre gyldige og anvendbare i skolen, spesielt med tanke på det å lære språk (Hogsnes, 2019, s. 118-120).

Blikstad-Balas (2016, s. 24-25) beskriver *tidlig literacy* som barns språklige erfaringer før man knekker lese- og skrivekoden. Hun fremhever at barn først og fremst tilegner seg språk gjennom å bruke det. Leken, og da spesielt rolleleken, trekkes fram som svært viktig for barns utvikling av ordforråd. Hun viser også til tydelige sammenhenger mellom barns tidlige literacy og senere leseferdigheter (Blikstad-Balas, 2016, s. 24). Ordforrådets betydning for senere leseferdigheter poengteres også av Snow (2006, s. 7-8), samtidig som hun viser til at barns fonologiske bevissthet styrkes av et stort ordforråd. Bentsen og Håland (2021, s. 47-50) støtter opp om lek som betydningsfullt i begynneropplæringen, og argumentere for å ta i bruk mer lek i skolen. Lek gir bedre læring og er viktig for barns språkutvikling, i tillegg er det mulig å kombinere lek og læring hevder de. Fagspesifikke lek introduseres som begrep på en lærerinitiert lek med tydelig forankring i fagets egenart.

Et første skritt mot å utvikle en pedagogisk praksis, hvor leken har en sentral rolle, innebærer at læreren begynner å interessere seg for barnas frie lek og begynner å eksperimentere med ulike grader av deltakelse (Broström, 2019, s. 48). Barns opplevelse understrekes å ha grunnleggende betydning for både lek og læring, og av den grunn foreslår Lillemyr (2019, s. 59) å betrakte *opplevelse* som noe som kan danne en «bro» mellom lek og læring.

## 2.5 Oppsummering

Denne masteroppgaven legger til grunn et barneperspektiv som har som mål å fremme barns aktørskap, og krever en bevissthet om hva som ligger i begrepet. Skal barnet få virke som aktør, må det legges til rette for anerkjennende praksiser, som oppleves meningsfulle og hvor barn engasjeres. Dette må være praksiser som ivaretar både skolens oppdrag om kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Anerkjennende praksiser fremmer barns tidligere literacyerfaringer og praktiserer en bred forståelse av literacybegrepet, for eksempel gjennom lekende tilnærminger. Hva sier så tidligere forskning om barns perspektiv på skolen? Dette vil i det følgende kapitlet rette oppmerksomheten mot.

### 3. Tidligere forskning

Forskningsprosjektet vårt springer ut fra en interesse og en undring over hva barna selv finner verdifullt i skolen. Ved å få tak i barnas egne tanker om dette, vil vi i større grad kunne bygge en pedagogisk praksis som tar barns medvirkning på alvor, og dermed kunne legge til rette for skole som i større grad engasjerer barna. Tidligere forskningskartlegginger, samt vårt eget litteratursøk, viser at det er lite forskning som undersøker barns eget perspektiv på skolen. Målet med dette kapittelet er derfor tosidig. For det første vil vi gjennom tidligere forskningskartlegginger gjort i Norge, samt vårt eget grundig gjennomførte litteratursøk, synliggjøre at det er et reelt kunnskapshull innenfor feltet. For det andre vil vi gjennom de få, men relevante fagfelleverderte artiklene som vi har funnet, vise hvordan disse kan være av relevans for vår forskning på feltet.

#### 3.1 Tidligere forskningskartlegginger

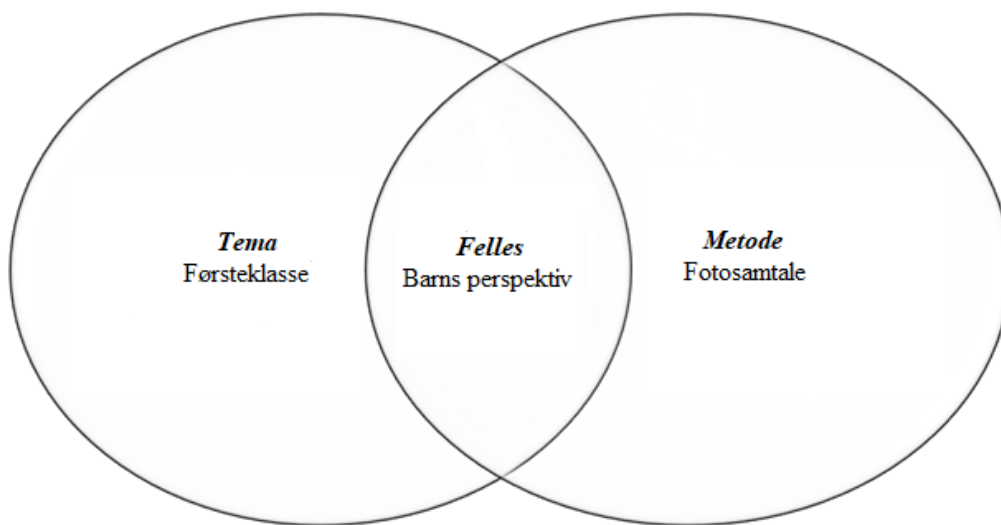
I denne masteroppgaven har vi støttet oss til forskningskartleggingen *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø* (Lillejord et al., 2018), som er utarbeidet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Bakgrunnen for forskningskartleggingen er en bekymring for en «skolifisering» av barnehagepedagogikken, og at de yngste barna ikke får nok tid til lek. Forskningskartleggingen presenterer til sammen 32 artikler, ut fra relevante databasesøk, som besvarer problemstillingen *Hva kjennetegner arbeidsmåter og læringsmiljø som fremmer læring for de yngste barna i skolen?* Lillejord et al. (2018) konkluderer med at skolen i større grad må tilpasse seg de yngste barnas behov, og at dette kan gjøres ved å utvikle en mer elevsentrert og lekbasert pedagogikk, der aktivitetene oppleves som meningsfulle for barna og barna selv får være aktive.

Til tross for at Lillejord et al. (2018) meldte et behov for mer forskning om lekpreget læring i skolen, etterlyser fortsatt Hølland et al. (2021) forskning omkring dette. Hølland et al. (2021) har supplert Lillejord et al. (2018) sin forskningskartlegging med norsk og nordisk forskning i sin arbeidsrapport *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og førsteklasse. En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang*, som er et litteraturgrunnlag for evaluering av seksårsreformen. Hølland et al. (2021) hevder at det fortsatt er slik at det meste av forskningen som finnes på feltet er sett fra et barnehagefaglig ståsted, og etterlyser også flere fagfelleverderte artikler om arbeidsmåter i førsteklasse og utforming av de pedagogiske

miljøene der. Både Lillejord et al. (2018) og Hølland et al. (2021) mener dette er forskning som i særlig grad bør ta for seg barnets eget perspektiv på praksisene som foregår i skolen. Vårt forskningsprosjekt er i så måte et bidrag her.

### 3.2 Litteratursøk

I forarbeidet til masteroppgaven gjennomførte vi søk etter relevant litteratur og forskning som inkluderte både temaet *førsteklassinger* og metoden *fotosamtale*. Vi valgte å lage to søkestrenger med det til felles at de tok *barns perspektiv* (Figur 4). Vi utarbeidet en liste over aktuelle søkeord, men det viste seg at det var utfordrende å kombinere disse på måter som var brede nok til å gi treff, samtidig som de var presise nok til at de var relevante for vårt forskningsprosjekt. For å muliggjøre treff valgte vi derfor å gjøre søk kun på tematikk i lys av barns perspektiv. Ved å kombinere tematikken med *barns perspektiv* erfarte vi likevel å få treff som ivaretok vårt perspektiv metodisk.



**Figur 4.** Søkestreng

Som Hølland et al. (2021) har vist, var det utfordrende å finne norske forskningsartikler om tematikken i søkebasen ORIA. Vi valgte derfor å gjennomføre systematiske søk i de internasjonale databasene Academic Search Premier, ERIC og SocINDEX, som er relevante databaser anbefalt av bibliotekjentesten for oss som jobber med utdanningsrelevante temaer. Tabell 1 viser hvordan vi gjennomførte søk, og antall treff vi fikk etter å ha brukt søkeord som kombinerte de to søkestrengene *førsteklasse* og *barns perspektiv*. Søket ble gjennomført i februar 2022.



Søkeord i EBSCO-databaser (Academic Search Premier, ERIC, SocINDEX):		
Søk S1 (førsteklasse)	Søk S3	Søk S2 (barns perspektiv)
"First year at school" OR "First year of school" OR "Primary school" OR "School start" OR "Starting school"	S1 AND S2	"Children's experiences" OR "Children's participation" OR "Children's perspectives" OR "Children's view" OR "Children's voices" OR "Listening to children" OR "Voices of children"
Antall treff: 17 505	Antall treff: 120 Antall treff – duplikater: 93 Antall treff på engelsk: 87	Antall treff: 2 009

**Tabell 1.** Søkeord i EBSCO-databaser

Valg av søkeord var utfordrende, spesielt med tanke på søkestreng 1, *førsteklasse*.

Utdanningssystemer er utformet ulikt fra land til land, og vi har i vår oppgave derfor valgt å tenke *førsteklassinger* som det året barna formelt starter på skolen, uavhengig av alder. Skillet er viktig for oss, da barnehage og skole har ulike mandat. Begrepet *førsteklasse* er også utfordrende med tanke på at det kan ha flere synonymer. For eksempel benyttes noen steder ordet «skolestartere» om de barna som akkurat har begynt på skolen, mens det andre steder er et begrep som brukes om de barna som går siste året i barnehagen. Vi begrenset også treff opp mot eldre barn ved for eksempel å benytte søkeord som *primary school* framfor *elementary school*. I en slik utvalgsprosess av søkeord som beskrevet over, vil relevante artikler ha kunnet gå tapt, noe vi må ta forbehold om.

Formålet med denne beskrivelsen av gjennomført litteratursøk er først og fremst å gjøre søket transparent, slik at andre forskere kan gjøre tilsvarende søk, begrensede eller utvidede. Søket vi har konsentrert oss om er begrenset til forskning oppført de siste fem årene. Dette er et bevisst valg, da det har vært store omveltninger og endringer innenfor skolene de siste årene. Vi endte til slutt opp med 87 fagfelleverderte artikler i tidsrommet 2017-2022 (Vedlegg 9.6). Alle artiklenes abstrakter ble lest og relevante artikler lest i sin helhet. Fagfelleverderte artikler som beskriver den relevante tematikken og som tar barnets eget perspektiv ble inkludert, mens resten ble ekskludert. Artiklene måtte i tillegg være skrevet på nordiske eller engelsk språk, samt være tilgjengelig i fulltekst elektronisk. Vi satt til slutt igjen med åtte fagfelleverderte artikler (Tabell 2).

Treff nr.	Tittel	Forfatter	År
11	'Are you working or playing?' Investigating young children's perspectives of classroom activities.	Breathnach, H., Danby, S. & O'Gorman, L.	2017
19	I'm gonna get it for my birthday: Young children's interpretive reproduction of literacy practices in school.	Henning, L.	2020
21	Whose space is it anyway? Learning about space to make space to learn.	Kellock, A. & Sexton, J.	2018
31	Children's well-being in the primary school: A capability approach and community psychology perspective.	Kellock, A.	2020
35	Play during Recess: Primary School Children's Perspectives and Agency	Prompona, S., Papoudi, D. & Papadopoulou, K.	2020
38	Different children's perspectives on their learning environment.	Sandberg, G.	2017
58	Children's Agency: Opportunities and Constraints	Sirkko, R., Kyrönlampi, T. & Puroila, A-M.	2019
63	What supports and limits learning in the early years? Listening to the voices of 200 children.	Flückiger, B., Dunn, J. & Stinson, M.	2018

**Tabell 2.** *Treff på aktuelle fagfelleverderte artikler*

### 3.3 Relevant litteratur og forskning

I dette avsnittet vil vi kort redegjøre for de åtte fagfelleverderte artiklene vi har kommet fram til gjennom vårt litteratursøk. Alle artiklene tar utgangspunkt i en metodisk tilnærming der forskerne i særlig grad anerkjenner barns eget perspektiv, for eksempel ved å invitere barn som medforskere. Vi vil også redegjøre for hvordan artiklene er tematisk relevante for masteroppgaven vår, og på denne måten bygge grunnlag for videre drøfting. For ryddighetens skyld presenterer vi artiklene hver for seg, før vi samler trådene i en oppsummering til slutt.

<b>Studie: Henning, L. (2020):</b> <i>I'm gonna get it for my birthday:</i> <i>Young children's interpretive reproduction of literacy practices in school</i>		
<b>Tema</b>	<b>Metode</b>	<b>Beskrivelse</b>
Hvordan opplever barn møte med skolens literacypraksiser?	Etnografisk studie. Utført ved en skole i England.  Video- og lydopptak. Klasseromsobservasjoner. Intervju med barna. Feltnotater. Kopier av barns skriftlige arbeid og læreres planleggingsskjema for undervisningsøktene.	Artikkelen beskriver ett barn, Dean (5 år), sitt møte med skolens literacypraksiser, der han skal skrive en tekst om sin favorittleke.  Episoden analyseres ut ifra literacy som en sosial praksis, og i lys av William Corsros teori om «interpretive reproduction».

**Tabell 3.** Oversikt studie Henning (2020)

**Henning (2020)**, se tabell 3, presenterer en gutts møte med skolens literacypraksiser i et klasserom i London. Artikkelen er relevant for vårt forskningsprosjekt da den stiller spørsmål ved om barns sosiale liv og egne perspektiver ivaretas i skolens literacypraksiser? Henning (2020) konkluderer med at lærere i for stor grad er opptatt av hva barn skal prestere som enkeltindivid, og dermed glemmer å legge til rette for literacypraksiser i en sosial kontekst, som gir mening for barna. Vår forskning kan her bidra til å utdype hvilke literacypraksiser barn selv velger å framheve.

<b>Studie: Flückiger et al. (2018)</b> <i>What supports and limits learning in the early years?</i> <i>Listening to the voices of 200 children</i>		
<b>Tema</b>	<b>Metode</b>	<b>Beskrivelse</b>
Hva slags læringsprosesser opplever barn som meningsfulle?	Mosaic approach (utviklet av Clark og Moss, 2001). Kreativ og multimodal datainnsamlingsmetode. Bruk av foto, video, tegning, drama og fortellinger. Observasjon og intervju.  Informanter: 200 barn i alderen 3-8 år ved tre barnehager og fem skoler i Australia.	Artikkelen oppsummerer hvordan barn i alderen 3-8 år opplever læring, og ser på hva som støtter og begrenser læringsprosesser i barnehage og skole.

**Tabell 4.** Oversikt studie Flückiger et al. (2018)

**Flückiger et al. (2018)**, se tabell 4, undersøker hva slags læringsprosesser barn selv opplever som meningsfulle. Resultatet viste at skolebarna savnet de rike mulighetene til å utfordre og utfolde seg som de hadde hatt i barnehagen, og at de opplevde læring i skolen som en individuell, stillesittende, lite inspirerende og voksendominert prosess. Barn foretrakk mer utforskende og problemløsende prosesser, og det å ha det gøy var viktig for å bli motivert og engasjert i læringsprosessen. Det som overrasket forskerne var hvor raskt de positive holdningene til læring utviklet seg i negativ retning i overgangen fra barnehage til skole, og de undret seg over hvordan skolen kan opprettholde motivasjon og engasjement for å få barna til å stå i læringsprosessene. Jordet (2020), som vi benytter i vårt teorigrunnlag i denne masteroppgaven, etterlyser også barns engasjement i skolen, og legger fram en egen anerkjennelsesteori som et teoretisk svar på utfordringen. Når vi i dette forskningsprosjektet spør barna hva de opplever som det beste ved skolen, kan vi også få et empirisk svar på hvilke læringsprosesser barna opplever som motiverende og engasjerende. Resultatene kan danne grunnlag for didaktiske implikasjoner, for hva som kan støtte barns læring det første skoleåret.

<b>Studie: Kellock (2020)</b> <i>Children's well-being in the primary school: A capability approach and community psychology perspective</i>		
<b>Tema</b>	<b>Metode</b>	<b>Beskrivelse</b>
Hva er viktig for at barn skal ha det bra på skolen?	Mosaic approach. Metoden beskrives som kreativ og spesielt gunstig for at barn kan uttrykke seg på andre måter enn verbalt.  Informanter: 12 barn ved to skoler i alderen 8-10 år i England.	Artikkelen beskriver ni nøkkeltémaer som er av betydning for at barn skal ha det godt i skolen.

**Tabell 5.** Oversikt studie Kellock (2020)

**Kellock (2020)**, se tabell 5, viser i sin artikkel til ni nøkkeltémaer som er viktig for barn: *relasjoner, steder og miljø, muligheten til å være fysisk aktiv, kreative muligheter, lek og lekende tilnærminger, læring, autonomi og mulighet til å gjøre egne valg, regler* og til sist *elementære behov*. De to første, *relasjoner* og *steder og miljø*, presenteres som de viktigste. Selv om Kellock (2020) har undersøkt noe eldre barn enn vi, kan funnene her være interessante å sammenligne, fordi hun også spør om barnas subjektive syn på eget velvære i

skolen. Kellock (2020) understreker at barns egne synspunkter er avgjørende for å støtte dem personlig og faglig, noe også vi tenker er noe av bakgrunnen for vårt forskningsprosjekt.

<b>Studie: Kellock og Sexton (2018)</b> <i>Whose space is it anyway? Learning about space to make space to learn</i>		
<b>Tema</b>	<b>Metode</b>	<b>Beskrivelse</b>
Hvilken betydning har skolens rom for barns læringsprosesser?	Casestudie. Fototurer.  Informanter: barn i alderen 8-10 år fra en skole i England.	Artikkelen analyserer tre barns fotografier av skolens rom gjennom Lefebvres (1991) linse: unnfangede, oppfattede og levde rom.

**Tabell 6.** Oversikt studie Kellock & Sexton (2018)

**Kellock og Sexton (2018)**, se tabell 6, har undersøkt hvilken betydning skolens rom har for barns læringsprosesser. Det unnfangede rom vil si hvordan klasserommet er utformet, inkludert dets utstyr og ressurser. Det opplevde rommet er relatert til handlingene som forgår i rommet, og det levde rommet representerer den subjektive opplevelsen av rommet. Kellock og Sexton (2018) sier at barn kan ha svært ulike erfaringer med klasserommene, og at disse ikke nødvendigvis samsvarer med den voksnes intensjoner, og vi må derfor i større grad vektlegge barnas egne tanker om det oppfattede og levde rom. En slik bevissthet omkring det unnfangede, opplevde og levde rom, kan også hjelpe oss i vårt forskningsprosjekt, til å reflektere over barnets rolle som aktør i de rom de viser oss.

<b>Studie: Sandberg (2017)</b> <i>Different children's perspectives on their learning environment</i>		
<b>Tema</b>	<b>Metode</b>	<b>Beskrivelse</b>
Hvordan opplever barn de pedagogiske miljøene de er en del av, og hvordan muliggjør eller forhindrer det barnets deltakelse og utvikling?	Etnografisk casestudie. Del av et større forskningsprosjekt om overgang barnehage-skole. Observasjon og intervju.  Informanter: 16 barn i en førsteklasse i Sverige. Barna går i aldersblandede grupper.	Artikkelen har som mål å gi en dypere forståelse av hvordan ulike barn opplever og oppfatter læringsmiljøet de er en del av, både sosialt og akademisk.

**Tabell 7.** Oversikt studie Sandberg (2017)

**Sandberg (2017)**, se tabell 7, er opptatt av at barn har ulike opplevelser av de pedagogiske miljøene de er en del av, og viser til at samspillet mellom barn og kontekst muliggjør eller forhindrer barns deltakelse og utvikling. Funnene til Sandberg (2017) indikerer at det er sammenhenger mellom hvordan sosiale og akademiske aspekter påvirker hverandre. Hun tydeliggjør også at det er et stort mangfold blant barna som representanter, og at det er viktig å ta hensyn til dette ved planlegging av utdanningsmiljøer. Sandberg (2017) mener skolene fortsatt har et godt stykke å gå før alle barn kjenner seg faglig og sosialt inkludert i skolen. Svarene fra vårt forskningsprosjekt vil også kunne si noe om hvilke pedagogiske miljøer barn foretrekker, og kanskje også noe om hvordan det faglige og sosiale påvirker hverandre.

<b>Studie: Breathnach et al. (2017)</b> <i>'Are you working or playing?'</i> <i>Investigating young children's perspectives of classroom activities</i>		
<b>Tema</b>	<b>Metode</b>	<b>Beskrivelse</b>
Hvordan opplever barn aktivitetene i klasserommet? Hvilke aktiviteter oppfattes som lek og hva er arbeid?	Etnografisk tilnærming. 5 måneder langt feltarbeid. Mosaisk tilnærming. Video- og lydopptak. Deltakende observasjon. Forskningssamtaler. Feltnotater. Barns tegninger og skrift.  Informanter: 25 barn i femårsalderen ved en skole i Australia.	Artikkelen undersøker barns forståelse av barnestyrt- og lærerstyrt aktiviteter, og ser på forholdet mellom lek og arbeid.

**Tabell 8.** Oversikt studie *Breathnach et al. (2017)*

**Breathnach et al. (2017)**, se tabell 8, sin studie har i likhet med vårt forskningsprosjekt som mål å få fram barnas egne perspektiver på hva slags aktiviteter de verdsetter i skolen. Artikkelen presenterer tre funn som vi kan drøfte våre resultat opp imot: barns aktiviteter tilpasses innenfor voksenstyrte rammer, barna verdsetter i større grad de barnestyrt aktivitetene, og skillet mellom lek og arbeid oppheves i de barnestyrt aktivitetene. Kontekst og formål sees som avgjørende for barns oppfatninger av aktivitetene, og Breathnach et al. (2017) oppmuntrer lærere til å reflektere over hvordan de kan øke barns engasjement, gjennom å gi barn større handlingsfrihet i akademiske aktiviteter.

<b>Studie: Sirkko et al. (2019)</b> <i>Children's Agency: Opportunities and Constraints</i>		
<b>Tema</b>	<b>Metode</b>	<b>Beskrivelse</b>
Hvordan opplever barn muligheten for å være aktør i skolen?	Fenomenologisk tilnærming. Foto som metode. Video- og lydopptak. Deltakende observasjon. Forskningssamtaler. Feltnotater. Barns tegninger og skrift.  Informanter: 16 barn på 7 år i en førsteklasse i Finland.	Artikkelen undersøker hva som muliggjør og begrenser barns aktørskap i skolehverdagen.

**Tabell 9.** Oversikt studie Sirkko et al. (2019)

**Sirkko et al. (2019)**, se tabell 9, sitt forskningsprosjekt har mye til felles med forskningsprosjektet vi har gjennomført, både ved valg av en bred teoretisk tilnærming og ikke minst metodisk. I artikkelen ser de på hvordan barn opplever seg selv som aktører, og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom samtalen med barna om deres fotografier. I artikkelen oppsummeres funnene i fire temaer som muliggjør eller begrenser barns aktørskap i skolen: *skolens sosiale orden, lærerens pedagogiske verktøy, friminutt og å lære seg nye ferdigheter*. Funnene viste at barns handlefrihet i stor grad var strukturert og begrenset av voksne, og at barns muligheter til å utøve aktørskap var knyttet til i hvilken grad barnet klarte å følge skolens regler. Sirkko et al. (2019) oppfordrer skolene til å jobbe kontinuerlig for å balansere barns frihet og voksnes makt og autoritet.

<b>Studie: Prompona et al. (2020)</b> <i>Play during Recess: Primary School Children's Perspectives and Agency</i>		
<b>Tema</b>	<b>Metode</b>	<b>Beskrivelse</b>
Hvilken betydning har leken i friminuttene for barn?	Kvalitativ studie med fortolkende metodisk tilnærming.  Informanter: 82 barn mellom 6 og 12 år. 12 fokusgrupper ved en barneskole i Hellas.	Artikkelen undersøker barns egne perspektiver på lek, og deres mulighet til å utøve aktørskap i leken.

**Tabell 10.** Oversikt studie Prompona et al. (2020)

**Prompona et al. (2020)**, se tabell 10, viser til en studie som ble gjennomført i 2016, og som de beskriver som den første av sitt slag når det gjelder å undersøke barns egne perspektiver på

lek. De tar for seg lekens betydning for barna i friminuttene, og i artikkelen presenterer de fire hovedtemaer de har kommet fram til gjennom sin analyseprosess: Lekens betydning for *sosialisering, frihet, valg og beslutningstaking, personlig tilfredshet og utvikling og følelser og kampvilje*. Studien viser at barn leker av mange ulike årsaker, men sentrale poeng er barns mulighet for å være aktør. Gjennom leken får barn både trening i å ta aktørskap og de blir bekreftet som aktører. Vi kan regne med at leken også har en sentral plass hos barna i vårt forskningsprosjekt.

### 3.4 Oppsummering

Alle de åtte fagfelleverderte artiklene som vi har presentert her, bygger på et metodisk grunnlag der forskerne undersøker barns egne perspektiv på skolen. Tematisk har vi valgt å gå noe bredere ut da vi i vårt forskningsprosjekt spør *Hva forteller barn er viktig for dem det første halve året i skolen?* På et slikt spørsmål må vi forvente at barna kommer med mange ulike svar, og det er derfor viktig for oss at artiklene vi har valgt oss ut også gjenspeiler dette bildet. For eksempel viser Prompona et al. (2020) til viktigheten av barns lek i skolen, mens Henning (2020) undersøker barns erfaringer med skolens literacypraksiser. Begge artiklene har likevel det til felles at de anerkjenner barnet som aktør. Anerkjennelsen av barnet som aktør er dypt forankret også i vårt teorigrunnlag, og sees som et viktig fundament for barns engasjement i skolen.

Artiklene vi har vist til over belyser praksiser som støtter opp om, eller begrenser, barns engasjementet. Flückiger et al. (2018) undersøker for eksempel hva slags læringsprosesser barn opplever som meningsfulle, mens Kellock og Sexton (2018) og Sandberg (2017) i større grad trekker fram tilretteleggingen ved å se på utformingen av de pedagogiske miljøene. Samspillet mellom utformingen av undervisningsarealene, aktivitetene som foregår der og menneskene som er en del av dette, beskrives som sammensatte og komplekse. Barn og voksne kan ha ulike tanker om det som foregår innenfor klasserommets kontekst (Breathnach et al., 2017), og det er derfor viktig å spørre barna selv hvilke erfaringer og oppfatninger de har av skolen (Kellock, 2020). Sirkko et al. (2019), som ligner mest på vårt forskningsprosjekt, kan være fin å bruke som sammenlignings- og drøftingsgrunnlag senere i masteroppgaven. Ut over det viser det lave antallet fagfelleverderte artikler etter litteratursøket at det er behov for mer forskning på feltet.



Vi har i dette kapittelet avdekket et kunnskapshull innenfor forskningen når det gjelder barns egne perspektiver på skolen, og da førsteklasse spesielt. Kunnskapshullet er avdekket gjennom å vise til tidligere forskningskartlegginger, og ikke minst detaljerte søk i EBSCO-databaser. Til sammen fant vi åtte fagfelleverderte artikler av relevans for vårt forskningsprosjekt. Funnene indikerer at barns motivasjon og engasjement for skoleaktiviteter i stor grad avgjøres av skolekonteksten og de voksnes dominans. Kontekster og aktiviteter der barn får lov til å utøve sitt aktørskap og ha medvirkning er positivt, men dessverre ser barnets rolle ut til å innskrenkes i overgangen fra barnehage til skole. Forskerne fremhever at barns erfaringer og opplevelser er forskjellige, og at det er nødvendig å lytte til barna og anerkjenne deres rolle som aktør i skolens praksiser, dersom barna skal bli engasjert i skolen. Vi ønsker med dette forskningsprosjekt å bidra til å tette dette kunnskapshullet.

## **4. Metodisk tilnærming**

Det overordnede målet med dette forskningsprosjektet er å undersøke hva som er betydningsfullt for barn det første halve året i skolen. Med en slik målsetting søker vi å forstå verden slik barna opplever den, og med det plasserer vi vårt forskningsprosjekt i et kvalitativt design (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95).

Barns perspektiv utgjør en viktig del av vår masteroppgave. Dette bygger på en overbevisning om at barn er kompetente aktører i eget liv med rettigheter, evner og forutsetninger for å uttrykke sine synspunkter om de riktige metodene brukes (Clark, 2010, 2017). Vi har derfor valgt å vie vår metodiske tilnærming stor plass i denne oppgaven. Hvordan kan vi nærme oss barns perspektiv i forskning? Dette spørsmålet forsøker vi å besvare både innledningsvis og gjennom beskrivelse av vår egen tilnærming, fotosamtalen. Videre beskriver vi hvordan vi har gjennomført vårt forskningsprosjekt i delkapitlene vi har valgt å kalle datainnsamlingen og databehandlingen.

### **4.1 Kvalitativt studie med abduktiv tilnærming**

Kvalitative metoder kan bidra til forståelse av hvordan verden oppfattes og gi innsikt i hva, hvordan og hvorfor (Svenkerud, 2021, s. 91). Det handler altså om å prøve å forstå «den andre» og verdens sett fra «den andres» perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Interessen for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av den enkelte, benevnes som fenomenologi i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Med andre ord er det et forsøk på å få innsikt i «den andres» livsverden, altså verden slik vi møter den i dagliglivet og slik den oppleves for den enkelte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Dette gjøres ved å innhente informasjon om virkeligheten gjennom ord og språk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Vi retter i dette forskningsprosjektet blikket mot barnas livsverden i skolen, og forsøker å fremstille virkeligheten fra barns perspektiv gjennom språk og bilder.

I likhet med Postholm og Jacobsens (2018, s. 102) posisjonerer vi oss med en antagelse om at det forskningsmessig ikke er mulig å være rent deduktiv eller induktiv, om disse betraktes som ytterpunkter på en skala. Vi har derfor valgt en mer pragmatisk, abduktiv tilnærming, hvor kunnskap utvikler seg i en kombinasjon av det induktive og det deduktive (Postholm &

Jacobsen, 2018, s. 103). Det betyr at forskningsprosjektet må sees som en prosess der man veksler mellom teori og empiri, og hvor funn leder til undring som igjen leder til spørsmål som må undersøkes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Denne metodiske tilnærmingen passer oss godt siden vi ikke har til hensikt å sette dataene inn i et bestemt rammeverk, men i stedet forsøker å navigere mellom det eksistensielle, moralske og politiske (Brinkmann, 2014, s. 722).

## 4.2 Å søke barns perspektiv som forsker

Som vist i kapittel 2 er ikke begrepene barneperspektiv og barns perspektiv nødvendigvis samsvarende. Det er derfor avgjørende som forsker å tenke nøye igjennom sin tilnærming, for å ha mulighet til å nærme seg barnets perspektiv. En forutsetning for å få til dette er å kunne lytte, et begrep som må forstås utover det å høre de talte ord (Clark et al., 2005, s. 13).

Christensen (2004, s. 174) foreslår en refleksiv og dialogisk tilnærming. En slik tilnærming er fruktbar og nødvendig hvis barn skal være aktivt involvert i forskning hevder hun. Det er videre en forutsetning som voksen å engasjere seg i barns egne kommunikasjonskulturer, og passe på å ikke bli for dominerende i samtalen. Forskeren må anerkjenne barn som fullverdige deltakere (Eide & Winger, 2003, s. 23-24). Ser vi tilbake til Jordets (2020) tanker om barnet som aktør, krever dette også at barnet har påvirkningskraft og innflytelse, noe som støttes av Bergnehr (2019, s. 58). Å ha tenkt over denne maktbalansen mellom barnet og den voksne er grunnleggende, og det anbefales å gjøre metodiske valg som kan tilpasses barnas kommunikative kompetanser og preferanser (Warming, 2019, s. 69).

## 4.3 Fotosamtale som metode

I dette forskningsprosjektet har vi valgt *fotosamtale* som metode. Dette er en metode inspirert av Pettersvold og Nordtømmes (2019) pågående forskningsprosjekt *Barns fotografiske ytringer*, der barna benytter foto for å lage «huskebilder» fra barnehagen. Det var derfor naturlig for oss å gjøre et referansesøk der vi kunne identifisere sentrale forskere som var opptatt av å ivareta barns perspektiv gjennom foto som metode. Sentrale forskere som har gjort seg bemerket i denne sammenhengen var den danske lektoren Kim Rasmussen og den britiske seniorforskeren Dr. Alison Clark.

Rasmussen (2017, s. 109) presenterer det han kaller *det fotoeliciterede intervju*, som skiller seg fra nært beslektede intervjuformer som inkluderer foto, ved at det er barna selv som tar

bildene som danner utgangspunkt for intervjuet. Barnets fortellinger og bilder kan ikke løsrives fra hverandre, i stedet må det visuelle og det narrative få spille sammen som forskningsmateriale (Rasmussen, 2017, s. 114-115). Metoden kan generelt brukes til å få frem fortellinger med utgangspunkt i alle typer bilder som for eksempel også tegninger (Rasmussen, 2017, s. 110). Clark (2005, 2017) bruker betegnelsen *The Mosaic approach* om tilsvarende metode. Metoden kombinerer tradisjonelle kvalitative metoder med barns mer kreative former for deltakelse, og hvor barna er aktivt med i å selv konstruere datamaterialet. Dette kan for eksempel være gjennom fototurer, som er vandring sammen med barnet som tar bilder, eller kunstneriske aktiviteter. Hvert verktøy danner på denne måten en del av mosaikken som representere forskjellige deler av barns bilde av verden (Clark et al., 2005, s. 31).

Både Rasmussen (2017) og Clark (2005) er opptatt av at dette er metoder som gjør barn kompetente og aktive i utforskingene av sitt eget miljø, og hvor barnesynet som ligger til grunn, fremmer barna som eksperter på egne liv (Clark, 2017; Rasmussen, 2000, 2017). Fordi informasjonen er produsert av barna selv, kan man hevde at det er barnets perspektiv som formidles (Rasmussen, 2017, s. 112). Eide og Winger (2003, s. 17) sier at kunnskapsutvikling om barn og deres livsverden ikke bare handler om å søke kunnskap *om barn*, men også om å søke kunnskap sammen *med barn*. Dette endrede maktperspektivet bidrar til at disse metodene skiller seg fra tradisjonelle kvalitative metoder, som barneintervjuet (Rasmussen, 2000, s. 163). Flere studier (Dockett et al., 2009; Dockett & Perry, 2007; Einarsdottir, 2005a, 2005b, 2007) viser at barn evner å uttrykke seg og vise kompetanse på mange ulike måter når de får mulighet til å konstruere datamaterialet selv. Dette gir i tillegg unike innblikk i barns egne opplevelser (Dockett & Perry, 2005, s. 14-15; Einarsdottir, 2007, s. 201-203).

I denne masteroppgaven har vi måttet ta hensyn til forskningsprosjektet størrelse, og har begrenset barnas kreative datakonstruksjon til å gjelde foto. Vi har valgt å bruke benevnelsen *fotosamtale* i stedet for *fotointervju*. Dette er et bevisst valg, da vi så det som nødvendig å finne et begrep som lå nært opp til det å få tak i barns egne perspektiver. Et intervju har et annet maktperspektiv enn samtale, og ved å gå fra intervju til samtale kunne vi forflytte «den andre» fra å være et intervjuobjekt til å være et likeverdig subjekt vi er i dialog med (Einarsdottir, 2007, s. 200).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) bruker betegnelsen semistrukturert livsverdenintervju om et intervju som ligger nært opp til en hverdagslig samtale, men som fortsatt har et formål. Ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 121) blir kunnskap i slike intervjuer skapt i møtet mellom forskeren og forskningsdeltakernes synspunkter. For oss var det særlig viktig å tydeliggjøre barnas rolle som medforskere i samtalen, og kunnskapsutvikling framfor datainnsamling, gjorde derfor at valget falt på samtale framfor intervju. Vi valgte videre å bruke det Bae (1996, s. 147) betegner som definisjonsmakt på en måte som skulle gagne og styrke barnas selvverd, med mål om å etablere en anerkjennende relasjon basert på likeverd.

Fordi definisjonsmakt utøves i måten voksne svarer på barns kommunikasjon, ønsket vi å fremme barns subjektivitet og rett til deltakelse gjennom å legge til rette for et romslig samtalemønster (Bae, 1996, s. 147; Bae, 2012, s. 67). Dette påvirket videre spørsmålsformuleringene våre og oppfølgingen av elevsvar. Vi vektla derfor som forskere å stille åpne og autentiske spørsmål, formulert på en måte barna forsto, og som oppmuntret til deltakelse og refleksjon uten å gi barna følelsen av å bli evaluert (Bae, 2012, s. 60; Eide & Winger, 2003, s. 78-79). Opptak, altså det å følge opp barnas svar og bygge videre på disse i samtalen, var viktig for å anerkjenne barnas bidrag som verdifulle (Dysthe, 2008, s. 58-59). Med egenproduserte fotografier påvirket og etablerte barna selv tema for samtalen, og ved å være lydhøre og la barna i stor grad styre samtalen indikerte vi at tok barnas kunnskap på alvor. Dette samsvarer med anerkjennelsen Jordet (2020, s. 374) beskriver som sosial verdsetting.

## **4.4 Datainnsamlingen**

Dette forskningsprosjektet handler i stor grad om å prøve å se verden gjennom barnas øyne og få vite noe om hva og hvordan de tenker. Det gjør vi ved å stille problemstillingen: *Hva forteller barn er viktig for dem det første halve året i skolen?* For å kunne besvare dette spørsmålet måtte vi gå til ekspertene, barna selv (Eide & Winger, 2003, s. 61).

### **4.4.1 Utvalg og forberedelser – barn som medforskere og lærere i forskerrollen**

Rekrutteringen av deltakere til dette forskningsprosjektet er et formålstjenlig kriteriebasert utvalg. Det vil si at utvalget skulle oppfylle kriterier som gjorde det formålstjenlig for dette aktuelle forskningsprosjektet (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 41). Kriteriene våre var at

deltakerne var barn (gutter og jenter) på 1.trinn, og ved å oppfylle disse anså vi utvalget som representativt for å kunne bidra med relevant data i henhold til problemstillingen. Utvalget ble ut fra kriteriene avgrenset til å gjelde to klasser ved to ulike skoler i rurale strøk i Innlandet. Skolene er valgt på bakgrunn av at forskerne selv arbeider der, og at man ønsket at elevenes bidrag i forskningsprosjekter skulle få noen positive praktiske følger for barna. Til sammen deltok 28 barn, 12 gutter og 16 jenter.

Et forskningsprosjekt som søker barnas perspektiv og har et ønske om barns deltakelse og medvirkning, nødvendiggjør grundige metodiske og etiske refleksjoner. Av særlig viktighet var det for oss å sikre en forskerrolle med et barneperspektiv som gjorde barn til medforskere. Dette innebar overveielser om eget syn på barn, men også forpliktelser i å legge til rette for deltakelse og forvaltning av det barnet formidlet (Eide & Winger, 2003, s. 21; Skivenes & Strandbu, 2006, s. 11). Siden vi begge er lærere i begynneropplæringen, har vi mye erfaring med å samtale med og omgås barn, men det er noe annet å innta en forskerrolle i møtet med barn. Hovedforskjellen ligger i at læreres oppdrag er normativt, det tar sikte på en viss læring, mens forskerens er deskriptivt og analytisk, som vil si at vi søker kunnskap uten å vurdere (Johansson, 2003, s. 53). Det innebar bevissthet om en annen tilnærming, en annen posisjonering, et annet maktforhold og et annet ansvarsforhold.

Å være forsker på egen skole ga også noen utfordringer, da det kunne være vanskelig for elevene å forstå hvilken rolle man inntok. Som forskere hadde vi også ulike utgangspunkt da den ene var lærer for elevene som deltok, mens den andre arbeidet på et annet trinn ved skolen. Begge var imidlertid et kjent ansikt på skolen. Fordelen med å også være lærer for elevgruppa er at man kjenner barnegruppa godt, men det kan i større grad være utfordrende å innta forskerrollen og også for barna å oppfatte denne forskjellen. For forskeren som ikke kjente klassen var det viktig å møte barna flere ganger i forkant av datainnsamlingen for å trygge barna og bli kjent. Det ble gjennomført to slike besøk i klassen. Besøkene ble lagt til økter der barna hadde frilek i klasserommet, slik at barna selv kunne velge sin tilnærming til forskeren. At besøkene bidro til å etablere en relasjon viste seg ved at barna henvendte seg til forskeren ved andre anledninger, også utover besøkstiden. Våre erfaringer tilsier også at disse barna i større grad opplevde læreren som kom «utenfra» som forsker og ikke lærer. Dette kom til uttrykk gjennom at barna i større grad omtalte seg som medforskere.

#### 4.4.2 Forskningsprosessen

Datainnsamlingen ble delt inn i en *førsamtale* med barna om hva de ønsket å fotografere, en *fototur* der barna tok fotografiene og til slutt en oppsummerende *samtale* der barna fortalte om bildene sine. Gruppesamtaler er anbefalt for å redusere maktforholdet mellom barn og forsker ved at det skapes en tryggere atmosfære, der barna hjelper hverandre og står sterkere sammen (Eide & Vinger, 2003, s. 70; Einarsdottir, 2007, s. 200). Vi besluttet derfor at fotosamtalene skulle foregå i par, eventuelt i treergruppe der antallet ikke gikk opp. Ved å gjennomføre gruppesamtaler la vi til rette for dialog og flerstemmighet, og fremmet dybde i dataene ved at flere stemmer ble stilt opp mot hverandre, motsa hverandre eller gjensidig utfylte hverandre (Dysthe, 2008, s. 66-67; Eide & Winger, 2003, s. 68-69). En slik flerstemmighet kan knyttes til det Matre (2003, s. 103) omtaler som meningsbryting, der språklig samhandling gir mulighet for diskusjon, uenighet og resonnement. Barna ble gruppert ut fra kjønn slik at vi skulle kunne identifisere kjønnsmessige forskjeller. De ble også gruppert ut fra hvem de samhandlet godt med, slik at ikke noen skulle dominere og andre ikke komme til ordet (Eide & Winger, 2003, s. 69). Samtykke og ønske om å delta påvirket naturlig nok de opprinnelige gruppesammensetningene og medførte tilpasninger.

Oppdraget til barna ble presentert gjennom spørsmålet: *Hva er det beste med skolen?* Oppdraget var en språklig tilpasning til barna ut fra problemstillingen. Tilpasningen er gjort fordi ordet *viktig* i problemstillingen kan være vanskelig for barn å forstå, og i tillegg assosieres med noe skolen, lærere eller andre voksne har formidlet som viktig. Vi ønsket at barna skulle uttrykke hva som var viktig for dem. *Bra* er et ord vi har erfart barn forstår og kan relatere seg til, og for å få frem det mest betydningsfulle valgte vi å gradbøye adjektivet til *best*.

Barna skulle ta tre fotografier for å svare på oppdraget. Vi valgte tre bilder per par for å fremme samarbeid og diskusjon mellom barna. Antallet bilder ble også valgt for å begrense datamaterialet. iPad ble benyttet fordi det er et verktøy barna er godt kjente med fra skolehverdagen. For å sikre at barna overholdt regler i forhold til personvern, fikk de informasjon på forhånd om ikke å fotografere ansikter.

Det ble utarbeidet en samtaleguide (Vedlegg 9.5) med alderstilpassede, åpne spørsmål til fotosamtalen som skulle gjennomføres i etterkant av fototuren. Denne samtalen skulle

gjennomføres umiddelbart etter fototuren for at barna skulle ha friskt i minne hvorfor de tok akkurat disse bildene, og samtalen ble det tatt lydopptak av. Vi brukte en manuell lydopptaker. Umiddelbart etter samtalen ble lyd- og bildefiler overført til en kryptert minnepenn, og slettet fra lydopptaker og iPad. Fordi vi var to forskere som skulle foreta transkripsjon fra lydopptak til tekst, var det viktig for oss å sikre at vi brukte de samme skriveprosedyrene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Det innebar valg om å prøve å skrive barnenært, altså nært opp til barnas talespråkstil, og gjengi barnas egne uttalelser nærmest ordrett. Siden det var innholdet i samtalen som var av betydning, laget vi oss kun en enkel transkripsjonsnøkkel (Vedlegg 9.7).

#### **4.4.3 Pilotering**

For å sikre at våre forberedelser i planleggingsprosessen var hensiktsmessige i henhold til datainnsamlingen, særlig med tanke på barna som medforskere, gjennomførte vi en pilotering. Intensjonen var å kvalitetssikre metoden ved å undersøke hvordan barna forstod og responderte på oppdraget, å teste teknisk utstyr og å se hvordan spørsmålene i samtaleguiden fungerte. Denne informasjonen ville gi oss mulighet til å tilpasse og revidere den opprinnelige planen.

To barn per utvalgte klasse, som ønsket å fotografere, men som ikke skulle delta i forskningsprosjektet, ble spurt om å delta i piloteringen. Piloteringen bekreftet at barna forstod oppdraget og at de mestret iPaden som verktøy. Opprinnelig var samtaleguiden og lydopptak tiltenkt den avsluttende samtalen om bildene, men gjennom piloteringen erfarte vi at barna diskuterte og resonerte under hele prosessen. Vi valgte å tilpasse oss barnas naturlige samhandlingsmønster og å stille spørsmålene fra samtaleguiden når barna opplevde det som meningsfullt. Dette gjorde det også nødvendig å ta lydopptak av hele prosessen. På den måten unngikk vi også å ta observasjonsnotater underveis, slik at vi kunne vie barna vår fulle oppmerksomhet. Dette mente vi var forskningsetisk riktig for at barna skulle anerkjennes som eksperter. Endringene ved lydopptak ble meldt inn og godkjent av både NSD, foreldre og barna selv.



#### **4.4.4 Gjennomføring og erfaringer – muligheter og begrensninger**

Datainnsamlingen foregikk i en periode på fire uker (uke 47-50). Som forskere forsøkte vi å følge barna gjennom prosessen uten for mye innblanding, samtidig som vi holdt tråden i forskningsprosjektet. Barna viste stor vilje til og stort engasjement i å vise oss hva de var opptatt av ved skolen. Diskusjonen og argumentasjonen i forhandlingsprosessen om hva de skulle ta bilde av bekreftet at oppdraget vi ga samsvarte med barnas forståelse. I samsvar med tidligere studier (Clark, 2010; Dockett & Perry, 2005; Einarsdottir, 2007) erfarte også vi at barna evnet å uttrykke seg og viste kompetanse på flere måter gjennom sin deltakelse i forskningsprosessen. De ytret seg og kommuniserte på ulike vis underveis i prosessen. For eksempel ble det viktig for oss som forskere å være oppmerksomme på non-verbale signaler, og følge opp med oppklarende spørsmål eller oppfølgingsspørsmål basert på barnas reaksjoner.

I ettertid ser vi at dersom vi hadde benyttet oss av video i stedet for lydopptak, ville vi i enda større grad kunne fanget opp barns mimikk, gester og handlinger. Mange av barna viste for eksempel gjennom lek hva som var viktig for dem. Foto egnet seg godt til å ta bilder av steder og materiell, men det var mer utfordrende når det kom til mer abstrakte «motiv» som for eksempel vennskap eller det å vise hva man har lært. Som forskere var det ikke alltid like lett å følge opp barnas innspill, men barna viste gjennom datamaterialet at de både hadde vilje og kunnskap til å finne løsninger selv. Foto så likevel ut til å begrense dem noe, for eksempel forslo en gruppe å mime i stedet for å ta bilde som et uttrykk for at de likte å lære. For å forsikre oss om at vi fikk med viktig informasjon fra konteksten som ikke kom fram på fotografier eller lydopptak, ble observasjonsnotatene vi gjorde i etterkant viktige.

#### **4.5 Databehandlingen**

En datainnsamling resulterer ofte i store og uoversiktlige mengder data som skal analyseres, og det er derfor nødvendig å gjøre utvalg og avgrensninger (Eriksen & Svanes, 2021, s. 287). Anker (2020) deler analyseprosessen inn i fire deler; Analysefase 1: Materialinnsamling og tidlige analyser, Analysefase 2: Kondensering, koding og kategorisering, Analysefase 3: Å skrive ut analysene og Analysefase 4: Drøfting og teoretisering. Analysefase 1 innebærer databearbeiding i form av transkribering, men også bearbeiding av feltnotater, for å omdanne empirisk data til tekst (Anker, 2020, s. 73-75; Tjora, 2021, s. 217). I dette delkapitlet

beskrives databearbeidingen i analysefase 1, men først fremst analysefase 2 etter Ankers (2020) inndeling, hvor målet er å kondensere datamaterialet og systematisere det (Anker, 2020, s. 73). Første ledd i å gjøre datamaterialet mer oversiktlig innebærer en grovsortering for å redusere kompleksiteten (Eriksen & Svanes, 2021, s. 287). Det betyr å skrive det ned i en kondensert eller fortettet form (Anker, 2021, s. 73). Koding og kategorisering er neste ledd i analysefase 2. Vi ville at barnas stemmer, og datamaterialet de som medforskere konstruerte, skulle spille hovedrollen i dette forskningsprosjektet. På bakgrunn av det valgte vi en såkalt åpen koding der utarbeidelse av kategorier skjer med utgangspunkt i det barna selv formidler, altså det som fremkommer i datamaterialet, og gjorde fortolkninger med utgangspunkt i disse (Eriksen & Svanes, 2021, s. 298).

#### **4.5.1 Valg og avgrensninger av datamaterialet**

Datamaterialet i dette forskningsprosjektet består av 41 fotografier og lydopptak av 13 fotosamtaler med til sammen 28 barn. Fotosamtalene hadde en varighet fra 14 til 57 minutter. I tillegg har vi våre egne notater basert på våre deltagende observasjoner og umiddelbare tanker etter fotosamtalene med vekt på tilhørende kontekst. I våre valg og avgrensninger har det hele tiden vært viktig for oss å ha problemstillingen i hodet: *Hva forteller barn er viktig for dem det første halve året i skolen?* Det er barnas stemme vi vil skal komme til uttrykk i datamaterialet, selv om vi er klar over at vår stemme som forskere også vil komme til syne gjennom våre tolkninger.

Vi ble enige om å avgrense datamaterialet til å gjelde kun fotografiene og de tilhørende samtalene. Det vil si at forhandlingsprosessene rundt fotografiene og andre innspill som barna kom med underveis, ikke var gjenstand for analyse. Forhandlingsprosessene mellom barna kunne vært interessante i seg selv, men fordi et slikt forskerblick ville ført til at vi forsket *på* og ikke *med* barn, valgte vi å utelukke dette i vår oppgave. Vårt mål med forskningsprosessen var å finne ut hva som var viktig for førsteklassingene, ikke i hvilken grad de mestret denne formen for kommunikasjon. Alle prosessene, inkludert forhandlingene, har likevel blitt omtalt kort under metodedelen for å synliggjøre styrker og svakheter ved fotosamtale som metode.

I databehandlingen laget vi en oversikt over fotografiene som ble tatt (Vedlegg 9.8-9.11), men det var likevel viktig for oss å se fotografiene og samtalene under ett. Fotografiet «Det store fjellet» (Figur 5), som to av barna i forskningsprosjektet tok, har fått navn fra barnas egen

benevnelse på stedet og viser en haug med et skogsområde rundt. Fotografiet kan fortelle at denne haugen er viktig for elevene, og vi kan gjøre oss noen antakelser om at det kan være et morsomt sted å ake på vinteren. Men uten barnas samtaler, hadde vi ikke visst at dette stedet var viktig for barnas sjørøverlek.



**Figur 5.** *"Det store fjellet"*

#### **4.5.2 Databehandlingsprosessen: fra datamateriale til kategorier**

For å få overblikk over datamaterialet startet vi med å lage en oversikt over hva barna hadde fotografert. Titlene på fotografiene ble basert på hvordan barna selv titulerte det de hadde fotografert. Oversikten gav også informasjon om forskjeller mellom skoler og kjønn. I det videre analysearbeidet la vi stor vekt på at fotografiene og samtalene måtte analyseres som en helhet, ikke hver for seg. For å holde orden på datamaterialet vårt fikk de to skolene hver sin bokstav: X og Y. I tillegg kodet vi guttene med bokstaven G og jentene med bokstaven J. Hvert barn ble også benevnt med et eget tall, for å hindre identifisering av enkeltbarn. Vi valgte videre å tildele barna fiktive navn, for at de skulle fremstå med personlighet, særlig i oppgaveteksten.

Transkriberingen av gruppesamtalene ble gjort i flere omganger kort tid etter at samtalene var gjennomført. Slik kunne vi støtte oss både til egen hukommelse, egne notater og lydopptaket i transkriberingen. Fordelen med å transkribere lydopptaket selv var at det gav oss muligheten

til å få med detaljer fra det barna formidlet muntlig, fordi vi kunne lytte til opptaket flere ganger (Sollid, 2013, s. 132). Det muliggjorde at vi i transkriberingen kunne etterstrebe å formidle barnas egne utsagn korrekt. Først transkriberte vi de 13 samtalene manuelt fra lydfil til skriftspråkstil med bokmål som målform mer eller mindre ordrett. Dette for å sikre elevenes anonymitet, og for å framstille barna på en seriøs måte (Eide & Winger, 2003, s. 133-135). Vi bestemte også at vi skulle gjøre tilpasninger der det var språklig påfallende at barna kunne bli fremstilt i et dårlig lys, det være seg språklige begrensninger eller uheldig ordvalg. Deretter koplet vi tekstutdragene til de konkrete bildene og gjennomførte en mer utførlig transkripsjon av tekstutdrag knyttet til de konkrete fotografiene. Etter at transkriberingen var gjennomført ble lydfilene slettet.

Transkriberingen var tidkrevende, men gjorde oss svært godt kjent med datamaterialet vårt. Vi ble også godt kjent med oss selv som samtalepartnere, og opplevde at vi tidvis la ord i munnen på barna. Selv om vi hadde vært oss bevisste denne utfordringen i forkant og utarbeidet samtaleguiden, opplevdes dette som en forskjell mellom å være lærer og forsker, og noe vi burde trent mer på i forkant. Enkelte steder var det også nødvendig å tillegge informasjon, som når vi har måttet støtte oss til notatene våre når barna uttrykker seg på andre måter enn ved hjelp av ord, som for eksempel gjennom lek.

For å kode og kategorisere dataene våre startet vi med en tematisk analyse, men vi erfarte gang på gang at vårt teoretiske utgangspunkt presset seg ned over datamaterialet, og vi ble usikre på om kategoriene vi kom fram til faktisk var det barna selv uttrykte. Derfor startet vi kodingen og kategoriseringen på ny med Axel Tjoras (2021) stegvis deduktive induktive metode (SDI), som vektlegger en empirinær koding. Empirinære koder skal ligge tett opp til informantenes utsagn, og vi opplevde at denne tilnærmingen ivaretok barnas perspektiv på en mye bedre måte enn den tematiske analysen vi startet med. Tjora (2021) skriver:

Ved å rendyrke en induktiv empirinær koding er det mulig å redusere påvirkningen av forventinger og teorier som enhver forsker mer eller mindre eksplisitt vil trekke med seg inn i analysen (såkalt «magefølelse»). Selv om en rendyrket induksjon med «tomt hode» ikke er praktisk mulig, vil et kodingsarbeid basert på empirisk finlesing bidra til en så induktiv førstefase i analysen som mulig. (s. 218)

Den empirinære kodingen gjennomførte vi i felleskap. Vi brukte programvaren NVivo i kodingsarbeidet. Å sitte sammen var positivt med tanke på å bli kjent med hverandres datamateriale og for å kvalitetssikre kodene slik at de lå så nært opp til konteksten som mulig. Fordelen med NVivo var muligheten å kople transkripsjonsutdrag direkte til de empirinære kodene. Ulempen med NVivo var at det var vanskelig å holde en helhetlig oversikt over datamaterialet, og vi valgte etter hvert å jobbe manuelt i stedet. I eksemplene under med *fadderne* viser vi hvordan vi kom fram til de empirinære kodene ved hjelp av blå skrift i transkripsjonsutdraget i tabell 11:

«Fadderne»	
Transkripsjon (utdrag)	Empirinære koder
XJ5: - At jeg <b>har fadderne mine</b> . XJ7: - Fordi <b>jeg elsker dem!</b> X7: - Når de er i nærheten av meg, og jeg slår meg, så roper jeg bare på Emilia (fiktivt navn på fadder), så <b>trøster hun meg</b> . Og så <b>løper de etter meg og fanger meg</b> . Så tar Emilia armene mine og Alma (fiktivt navn på fadder) beina mine, og så går de rundt. XJ7: - Og så sier de bæ-bu, bæ-bu... XJ7: - De <b>leker sykebil med oss!</b> XJ5: - Også hver gang det er friminutt, så sniker Guro (fiktivt navn på fadder) seg der jeg står, <b>så overrasker hun meg</b> og så <b>tar hun meg</b> (ler).	Har fadderne mine. Jeg elsker dem.  Trøster meg. Løper etter og fanger meg.  Leker sykebil med oss.  Overrasker meg. Tar meg.

**Tabell 11.** Eksempel på empirinær koding

Empirinære koder forteller hva informantene sier, ikke bare hva de snakker om (Tjora, 2021, s. 224). En måte å sjekke at koden er empirinær er å gjennomføre en såkalt kodetest (Tjora, 2021, s. 224). Kodetesten består av to spørsmål: 1. *Kunne man laget koden før kodingen?* og 2. *Hva forteller bare koden?* Hvis svaret er nei på spørsmål 1, og at svaret på spørsmål 2 er at koden gjenspeiler et konkret innhold, er det en god empirinær koding. Kodene vi hadde laget kunne ikke vært laget før kodingen, men noen av dem var ikke gode nok uten den kontekstuelle støtten i fotografiene. Zartler (2014, s. 638-639) peker på utfordringer omkring kodingen når datamaterialet både består av verbale og visuelle data. Hun hevder det er vanskelig å vite hva barna faktisk sier uten å knytte dette opp mot fotografiet de referer til. Vi valgte derfor å legge til ekstra informasjon om konteksten der kodene ikke var gode nok i seg selv. I eksempelet under, tabell 12, viser vi hvordan vi har gjort dette ved å tilføre informasjon om kontekst i klammer med grønn skrift til fotografiet *fadderne*.

«Fadderne»	
Empirinære koder	Kodegruppe
Har fadderne mine. Jeg elsker dem [Fadderne]. Trøster meg. Løper etter og fanger meg. Leker sykebil med oss. OVERRASKER meg [Fadderne]. Tar meg.	Glede over å være sammen. Glede over å være sammen. Hjelp og trøst. Bevegelse, fart, spenning og mestring. Rollelek Glede over å være sammen. Bevegelse, fart, spenning og mestring.

**Tabell 12.** Eksempel på empirinær koding med tillagt kontekst

Samlet sett kom vi fram til 254 koder. Tjora (2021, s. 219) hevder det er naturlig at det blir mange koder når kodene utvikles fra empiri og ikke teori. Men selv om vi hadde redusert datamaterialet kraftig, var det nødvendig å slå koder sammen i kodegrupper. I denne delen av databehandlingsprosessen kom vi som forskere mer aktivt på banen i tolkningsarbeidet. I eksempelet med *fadderne* fikk vi for eksempel kodegruppene *glede over å være sammen*, *hjelp og trøst*, *bevegelse, fart, spenning og mestring* og *rollelek*.

Kategori	Kodegrupper	Antall empirinære koder av 254	Antall empirinære koder samlet i %
Steder	Morsomt og fint sted å være	26	16,9 %
	Sted med muligheter	12	
	Sted med begrensninger	2	
	Trygghet	3	
Materialitet	Lekemateriell	26	26 %
	Pedagogisk materiell	23	
	Estetiske og informative representasjoner	17	
Relasjoner	Glede over å være sammen	20	8,7 %
	Hjelp og trøst	2	
Handlinger	Rollelek	26	48,4 %
	Bygge, lage, tegne og skape	25	
	Bevegelse, fart, spenning og mestring	27	
	Spilleaktivitet	10	
	Leke (ofte knyttet til lekemateriell)	14	
	Å lære, didaktiske aktiviteter	9	
	Bare være	12	

**Tabell 13.** Kodegrupper

Vi erfarte at noen av de empirinære kodene var vanskelige å plassere, da de kunne inngå i flere kodegrupper. Vi bestemte oss for at vi ikke ville legge en kode i flere grupper, da det ville gjøre databehandlingen mindre oversiktlig. I stedet valgte vi å se den empirinære koden i lys av konteksten, før vi bestemte hvilken kodegruppe den skulle inn i. Her er det klart at det var vår opplevelse av hva barnet sa som ble vektlagt med bakgrunn i transkripsjonene vi satt med. Vi endte til slutt opp med til sammen 16 kodegrupper, og i denne fasen hadde det begynt å utkrystallisere seg et mønster over hva førsteklasingene syntes var viktig. Kodegruppene ble deretter slått sammen tematisk til det vi valgte å kalle kategorier (Tabell 13). Vi kom fram til fire kategorier som fikk titlene *steder*, *materialitet*, *relasjoner* og *handlinger*.

Kodegruppene som ble kategorisert under kategoriene kan synes relativt like, men det er nyanseforskjeller. For eksempel ble kodegruppen *leke (ofte knyttet til lekemateriell)* kategorisert under *handlinger*, fordi de empirinære kodene var knyttet til hva barnet likte å gjøre med dette materiellet. Kodegruppen *lekemateriell* ble derimot lagt under *materialitet* fordi de empirinære kodene her var knyttet opp mot selve gjenstanden. Et eksempel på dette er den empirinære koden *kjøre racerbil* som endte opp i kodegruppen *leke (ofte knyttet til lekemateriell)* og dermed endte opp i kategorien *handlinger*, mens den empirinære koden «Liker racerbilene» endte opp i kodegruppen *lekemateriell* og dermed i kategorien *materialitet*.

#### **4.5.3 Personvern, informert samtykke og etiske refleksjoner**

For å kunne å starte innsamlingen av datamateriale og ivareta forskningsdeltakernes personvern ble forskningsprosjektet meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata, NSD (Vedlegg 9.2). Det ble hentet inn skriftlig samtykke fra barna gjennom et tilpasset informasjonsskriv (Vedlegg 9.3) og gjennom informert samtykke fra foresatte (Vedlegg 9.4) i henhold til retningslinjene. Videre ble det informert om at alle data ville bli anonymisert, og oppbevart i henhold til retningslinjer og krav fra NSD.

I informasjonsskrivet til foreldrene ble det opplyst at av etiske hensyn ville alle barna som ønsket å delta få mulighet til det, uavhengig av foreldrenes samtykke. Det innsamlede datamaterialet ville derimot ikke bli tatt med som en del av forskningsprosjektet dersom dette skulle skje. I motsatt fall, hvor foreldrene samtykket til deltakelse og barnet takket nei, ville det medføre at barnets ønske ble ivaretatt. Det ble tydeliggjort for alle parter at deltakelse i

prosjektet var frivillig, og at det når som helst ville være mulig å trekke seg, uten negative konsekvenser. Spørsmål om samtykke ble vektlagt som viktig ikke bare i forkant, men som et stadig tilbakevendende spørsmål under hele prosessen, som Dockett et al. (2009, s. 9-10) anbefaler.

Å involvere barn i forskningsprosjekter og søke deres perspektiver er en kompleks prosess, med særlig krav til etisk bevissthet (Dockett et al., 2009, s. 24). Det innebar tilpasning til barns kommunikasjonsformer, både i form av å bruke et språk barna forsto, og samtaler med barna underveis i prosessen og om datamaterialet. Barns forklaringer er viktige for de voksnes forståelse og tolkning, og for å sikre at dataene er nøyaktige, autentiske og oppleves som komfortable å dele for deltakerne (Dockett et al., 2009, s. 17). Maktforholdet mellom en voksen og et barn, relasjoner og kontekst er flere elementer som kan påvirke både barns opplevelse og resultatene i forskning. Forskeren har her og et ansvar for å reflektere over mulige konsekvenser både for deltakerne og den større gruppen de representerer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Det var derfor nødvendig å innta en refleksiv holdning som forsker under hele forskningsprosessen. Hensynet til barnet skulle veie tyngst i vår forskning, og som voksne var det derfor nødvendig å konstant være oppmerksomme på barnas behov.

I dette forskningsprosjektet har vi arbeidet hardt og målrettet for å anerkjenne og ivareta barna i alle deler av prosessen, blant annet ved å forsøke å redusere maktforholdet i metodevalg, å tilpasse oss barnas kommunikasjonskultur og å lytte. Bruk av flere strategier forenkler involvering av barn med et bredt spekter kompetanser hevder Dockett et al. (2009, s. 8), noe vi var bevisst i vårt valg av fotosamtale som metode. Alderstilpassede spørsmål fremheves som en viktig tilpasning i samtaler med barn, likeledes kan barrierer mellom barn og voksne utjevnes om forskningen finner sted i barnas naturlige omgivelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Språklig tilpasning ble på bakgrunn av dette vektlagt både muntlig og skriftlig, og forskningsprosjektet gjennomført i et kjent miljø. Vi er likevel innebefattet med at maktforhold i likhet med andre elementer kan ha påvirket datamaterialet vi sitter igjen med. Selv om fotosamtale har stort potensiale for å redusere maktforhold, gi økt deltakelse eller respekterer barns aktørskap, erkjenner vi i likhet med Zartler (2014) at metoden favoriserer barn som er gode til å uttrykke seg verbalt.



#### 4.5.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet vil si at studien er pålitelig og at forskningsprosessen er utført på en etterrettelig måte, mens validitet handler om at funnene svarer på forskningsprosjektet og er gyldige (Anker, 2020, s. 108). Et forskningsprosjekt består av både en prosess og et resultat, men fordi resultater alltid vil kunne utfordres hviler forskningens kvalitet i hovedsak på hvordan kunnskapen er produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Det finnes imidlertid ikke en entydig kvalitetsstandard, derfor står kravet om refleksivitet sterkt (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 126). I dette forskningsprosjektet har vi etter beste evne forsøkt å fremme kvalitet gjennom en transparent framstilling av hele forskningsprosessen, fra begynnelse til slutt, og slik forhåpentligvis styrket studiens troverdighet og gyldighet.

Et ultimt mål på en studies reliabilitet knyttes til hvorvidt resultatene kan reproduseres om studien gjentas på et annet tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I en kvalitativ studie som vår vil dette være problematisk siden den påvirkes av kontekstuelle forhold og forskerens subjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-224). Å gjenta vårt forskningsprosjekt med tilsvarende resultat vil slik ikke forventes å være mulig, selv om kategoriene vi kom frem til i analysen trolig også kunne blitt identifisert om forskningen gjentas av andre.

I dette forskningsprosjektet formidler barna selv hva som er viktig for dem i skolen og metoden som er valgt er tilpasset problemstillingen og barna som aktører i prosessen. Barna bestemte selv hva de skulle ta bilde av og gjennom fotografiene regisserte barna samtalen i etterkant. Ved å avgrense datamaterialet til å gjelde kun fotografiene og de tilhørende samtalen, mistet vi innspill som barna kom med underveis i forskningsprosessen, og som var viktige for dem. En slik avgrensning kan dermed ha gjort at det som var viktig for enkeltbarn kan ha blitt skjult. På den annen side kan det å utelate enkeltønsker og heller konsentrere seg om fotografiene barna ble enige om, ha gjort at vi i større grad kunne belyse hva som er viktig for førsteklassinger som gruppe.

Det visuelle datamaterialet gir en tydelig oversikt over hva barna er opptatt av, og supplert med barnas fortellinger sikret gjennom lydopptak og transkribering, kan vi hevde å ha fått et innblikk fra barnas ståsted om livet i skolen. I kombinasjon med egne feltnotater kan dette datamaterialet anses som triangulering. Mangfold betraktes å kunne styrke både pålitelighet

og gyldighet, og sikre kvaliteten i en studie (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). Vi har i tillegg vært to forskere som har kunnet reflektere, diskutere, analysere, tolke og kvalitetssikre datamaterialet i forskningsprosessen. Det utelukker imidlertid ikke at vi kan ha påvirket forskningsprosjektet prosess og resultater, for eksempel gjennom oppfølging og påvirkning av barnas yringer. Informasjonen til barna om å utelate ansikter ved fotografering av mennesker kan også indirekte ha påvirket datainnsamlingen.

Metodekapittelet har blitt viet stor plass i oppgaveteksten for å belyse styrker og svakheter ved forskningsprosessen, og som nevnt tidligere ville en enda bredere tilnærming kunne gitt andre funn. Siden dette forskningsprosjektet er utført med informanter på bare to skoler og er geografisk begrenset til Innlandet, er det med bevissthet om at utvalget ikke kunne betraktes som representativt for alle barn, og at resultatene av forskningsprosjektet ikke direkte kan være overførbare til andre skoler. Dette ser vi også i at barna har ulike preferanser ved de to ulike skolene. Vi mener likevel at vi har kommet fram til noen indikatorer som kan være betydningsfulle for barn generelt det første halve året i skolen, og som også kan ivareta det at barn er forskjellige og har ulike behov. Masteroppgaven kan i så måte være viktig for barna ved den enkelte skole siden deres bidrag kan påvirke lokalt, men også for barn generelt siden dette er en masteroppgave som publiseres for et offentlig publikum.

#### **4.5.5 Oppsummering**

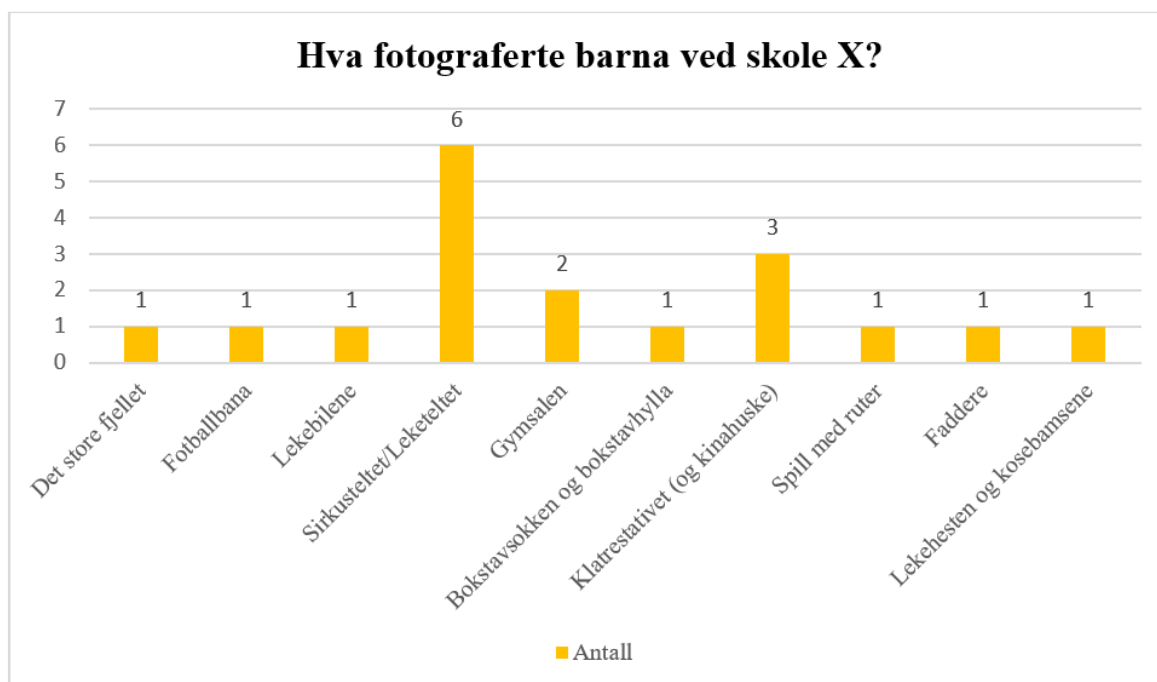
Vi startet kapittelet med å begrunne vårt valg av metode med å se på forholdet mellom barnets- og forskerens rolle. Fotosamtale ble valgt som metode fordi man i større grad har mulighet til å få fram hva som opptar barn, når man legger til rette for at de kan få uttrykke seg på måter som gjør dem til aktive deltakere. Vi har videre vist hvordan vi har gjennomført selve datainnsamlingen, og hvordan vi har behandlet dataene ved hjelp av en empirinær koding som ledet oss fram til fire kategorier: *steder*, *materialitet*, *relasjoner* og *handlinger*. I neste kapittel presenterer vi resultatene og går dypere inn i de fire kategoriene.

## 5. Resultater

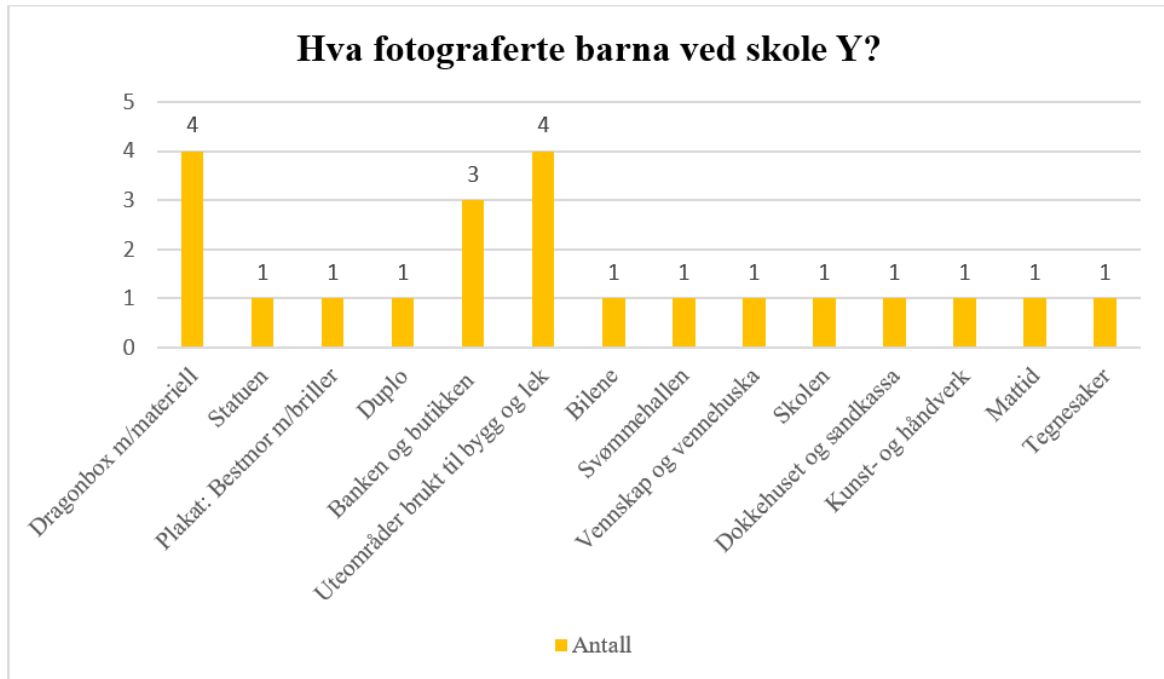
Vi har spurt barn om hva som er viktig for dem det første halve året i skolen. I dette kapitlet vil vi redegjøre for resultatene vi har kommet fram til. Vi gir først en kvantitativ oversikt over hva barna har fotografert, før vi går nærmere inn på de fire tematiske kategoriene som vi kom fram til under analysen: *steder*, *materialitet*, *relasjoner* og *handlinger*. Kategoriene vil bli beskrevet og belyst med konkrete eksempler fra datamaterialet. Avslutningsvis gir vi en kort oppsummering av de viktigste resultatene.

### 5.1 Kvantitativ oversikt over fotografiene

Til sammen tok barna ved de to skolene 41 fotografier (Vedlegg 9.8-9.11). Fotografiene, som må tolkes i lys av de tilhørende samtalene, har fått titler basert på barnas utsagn i fotosamtalene. Når vi velger å gi en kvantitativ oversikt (Figur 6 og Figur 7) over hva barna har fotografert, er det først og fremst for å gi en oversikt over datamaterialet.



Figur 6. Hva fotografere barna ved skole X?



**Figur 7.** *Hva fotografere barna ved skole Y?*

Hva barna fotograferte, var avhengig av hva slags materiell og steder det var tilrettelagt for på den enkelte skolen, og hva de hadde tilgang til. Her var det naturlig nok forskjeller mellom skolene. Ved skole X fotograferte alle gruppene sirkus- eller leketeltet, og halvparten av gruppene tok bilde av klatrestativet. Skole Y hadde verken telt eller klatrestativ, men her hadde de matematikklæreverket *Dragonbox*, som viste seg å være populært. Fire av syv grupper ved skole Y hadde fotografier som viste til dette læreverket. Ved skole Y var det også tydelig at bygging og lek på uteområdene var viktig for barna, og fire av syv grupper fotograferte dette. I tillegg tok tre av syv grupper bilde av bank- og butikkleken.

Å kvantifisere bildedataene var nyttig blant annet for å kunne bekrefte eller avkrefte forestillinger og ideer vi hadde dannet oss i forkant av prosjektet. For eksempel så vi for oss at uteområdene kom til å være av stor betydning, spesielt for guttene. Den frie leken og uteområdet var også noe som ble vektlagt av Hølland et al. (2021, s. 66). Vår forskning viste at cirka en tredjedel av fotografiene var tatt utendørs (Tabell 14), og at det ikke var kjønnsmessig forskjeller på fotografier tatt ute eller inne (Tabell 15).

Skole	Antall bilder ute	Antall bilder ute i %	Antall bilder inne	Antall bilder inne i %
X	6/19	32 %	13/19	68 %
Y	8/22	36 %	14/22	64 %
Begge skolene	14/41	34 %	27/41	66 %

**Tabell 14.** Antall bilder tatt ute og inne for hver skole

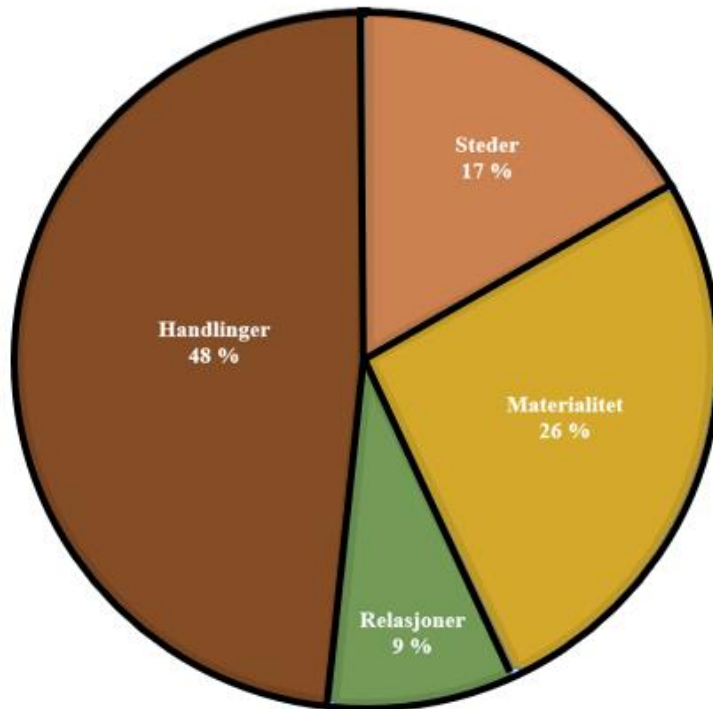
Kjønn	Antall bilder ute	Antall bilder ute i %	Antall bilder inne	Antall bilder inne i %
Gutter	6/19	32 %	13/19	68 %
Jenter	7/22	32 %	15/22	68 %

**Tabell 15.** Antall bilder tatt ute og inne basert på kjønn

Når det gjelder kjønnsmessige forskjeller i datamaterialet, fant vi at gutter og jenter valgte ulikt når det gjaldt lekemateriell. Guttene fotograferte lekebiler og duplo, mens jentene foretrakk lekehester, kosebamser og tegnesaker. Relasjoner kunne også se ut til å peke seg ut som en kjønnsmessig forskjell, da jentene fotograferte *vennskap* og *fadderne*, noe som ikke kom til uttrykk i guttens fotografier. I samtalene omkring fotografiene poengterte guttene likevel viktigheten av samhandling med klassekamerater og ikke minst de eldre barna. Det er derfor ikke grunnlag for å konkludere med at betydninger av relasjoner er en kjønnsmessig forskjell.

## 5.2 Tematiske kategorier

I analysen kom vi fram til fire kategorier som er viktig for førsteklasingene: *steder*, *materialitet*, *relasjoner* og *handlinger*. I sektordiagrammet (Figur 8) presenteres kategoriene sortert etter størrelse, basert på antall empirinære koder. Tilnærmet halvparten av de empirinære kodene var koplet opp mot kategorien *handlinger*, som igjen var tett knyttet opp mot kategoriene *steder* og *materialitet*. Selv om mennesker fysisk kun ble avbildet på 4 av de 41 fotografiene, viste barna at de var opptatt av *relasjoner* gjennom det de fortalte. Mange av handlingene barna beskrev ville heller ikke vært mulige uten et samspill med andre barn, det være seg aktiviteter som å spille fotball eller å leke butikk. Kategorien *relasjoner* kan derfor være av større betydning for barna enn det som kommer til uttrykk i sektordiagrammet. At kategoriene har glidende overganger er viktig å ta med seg, når vi videre beskriver og eksemplifiserer de fire kategoriene.



**Figur 8.** Kategorier oppgitt i % ut fra antallet tilhørende empirinære koder

### 5.2.1 Steder

Barna viste oss mange forskjellige steder som de likte, både inne og ute, og det kom tydelig frem at foto som metode egnert seg godt til å fotografere nettopp steder. Selve begrepet *sted* kan i snever forstand defineres som et konkret og avgrenset geografisk område, som i dette eksempelet:

*Tuva, Signe og jeg går sammen ned til svømmehallen. Det er to hoppende glade jenter som ser fram til å fotografere noe av det de liker aller best ved skolen. I gangen er det fullt av sko, og vi forstår at det er en gruppe eldre elever som har undervisning der inne. Jeg er litt spent på om jentene kommer til å trekke seg, men de holder fast ved at de skal ta bildet. I samarbeid med læreren får vi de større barna til å flytte seg over i den ene enden av bassenget, og jentene trer fram og fotografere dette bildet (Figur 9):*



**Figur 9.** *Svømmehallen*

Men, steder trenger ikke å være statiske, de kan også oppstå gjennom lek og fantasi, avhengig av hvem som er til stede (Melhuus & Nordtømme, 2022, s. 45). Rasmussen et al. (2019, s. 87) sier: «Stedet ville altså ikke være et sted, hvis det kunne reduseres til ‘det hele’ minus barn.» «Hestestallen», som barna bygde i prosjektperioden og som vi vil bli presentert senere, var et eksempel på et slikt sted som barna selv tilførte eksistens.

Steder ble også fotografert fordi de var «fine i seg selv». «Liker» var et ord som gikk igjen blant barna, og ble av enkelte utdypet til å omhandle estetiske og sansemessige følelser for stedet. For eksempel begrunnet barna fotografiet av svømmehallen med at det var så varmt og godt å bare være i vannet. For at slike gode følelser skal oppstå, så vi at det var en forutsetning at barna opplevde stedet som trygt. Trygghet kunne komme fram i uttalelser som at «vi har vært der før».

### **5.2.2 Materialitet**

Det å ha tilgang til ulikt materiell, som både lekemateriell og pedagogisk materiell, var viktig for barnas handlinger, inne så vel som ute. I eksempelet under viser Linus og Elmer oss det de synets var et spennende lekemateriell:

*Linus er av dem som har mye på hjertet, og nå står han foran labyrinten han bygde av duploklosser i forrige uke. Jeg spør hvorfor han synes det er så gøy å leke med duplo?*

**Linus:** - Fordi at det er så mye vi kan bygge. Der er så mye gøyalt! Og jeg elsker de ville dyrene som er farlige.

*Linus peker på dyrefigurene som hører til duploen. Elmer, som til nå har sittet på gulvet og lekt med duploen, forteller at han liker best gorillaen. Så viser Linus fram en duplobåt han har begynt å bygge på. Linus vil at jeg skal skrive duplo på et ark, og Elmer staver høyt:*

**Elmer:** - D – u – p – l – o!



**Figur 10.** Duplo

Duplofigurene i seg selv var morsomme, men også det at man kunne bruke materiellet til å bygge nye ting, slik som vi ser i Figur 10. Rasmussen et al., (2019, s. 138-141) understreker viktigheten av at materiellet kan tas i bruk på varierte måter, blant annet fordi leker med mer fast utforming fort kan bli eksklusive, og i stedet for interaksjon, kan lekene skape kamp. Barna i vårt forskningsprosjekt uttrykte ingen kamp om ulike leketøy, men de gav tydelig uttrykk for at de hadde ulike preferanser. Dette gjaldt også pedagogisk materiell, noe vi kommer tilbake til i kapittel 6. Det å ha tilgang til ulikt materiell var altså av stor betydning i både leke- og læringsprosesser. Særlig naturmateriell ble brukt til å skape fantasiverdener der rolleleken utspilte seg. Barna bygde for eksempel hytter av både pinner og snø, og parallelt med byggingen lekte de familie eller de var forskjellige dyr.



Samspeilet mellom materiell og menneske er viktig (Melhuus & Nordtømme, 2022, s. 28), og noe av det som kanskje overrasket oss mest var hvor betydningsfullt det var for barna å omgi seg med kunst. Vi definerer kunst som menneskeskapte og dekorative gjenstander som barna uttrykte glede over at fantes i miljøet rundt dem, og 6 av de 41 fotografiene som finnes i vårt datamateriale kan knyttes til denne definisjonen av begrepet. Et slikt eksempel var «Bestemor med briller» (Figur 11), som var en plakate av et marsvin. Guttene som fotograferte marsvinet uttrykte at plakaten var morsom og at marsvinet lignet på bestemor. Mye tyder på at barna brukte sine egne erfaringer til å tolke og fantasere videre om det som fantes rundt dem.



**Figur 11.** *"Bestemor med briller"*

### 5.2.3 Relasjoner

Kun et fåtall av fotografiene var av mennesker, som vist til i den kvantitative oppsummeringen. Likevel kom det fram, både direkte og indirekte i samtalene, at vennskap og relasjoner med andre barn var svært betydningsfullt, som i dette eksempelet:

*Vi går ut på skoleplassen. Runa og Mette peker på et rutenett som er malt opp på asfalten (Figur 12). De forklarer meg hvordan de spiller spillet. Det er mange regler og mye å sette seg inn i, og jeg er imponert over hvor raskt de har lært seg et såpass innviklet spill. Mette forteller at dette er et spill de bruker å gjøre sammen med fadderne.*



**Figur 12.** *Spill med ruter*

I eksempelet over så vi hvordan førsteklasingene ble ført inn i en ny kultur av de eldre elevene, og vi vet at fadderne har en særlig sentral rolle i overgangen fra barnehage til skole (Hogsnes, 2019, s. 80). Barna uttrykte at de lekte både med fadderne, barn på trinnet over og barn i samme klasse. Relasjoner er helt klart av stor betydning for barns selvfølelse, og alle mennesker har et behov for å høre til og bli anerkjent for den man er, uavhengig av sine prestasjoner (Jordet, 2020, s. 75-76).

Barna selv trakk frem spesielt tre grunner til at gode relasjoner og venner var viktig for dem. For det første handlet relasjoner om et reelt behov for nærhet som det å få kos. For det andre handlet relasjoner om muligheten til å kunne få hjelp, støtte og trøst ved behov. Og for det tredje trakk barna fram vennskap som viktig, fordi «de voksne» satte det på agendaen. Utover dette ble relasjonen til den voksne knapt nevnt, noe som overrasket oss stort, siden elev-lærer-relasjonen utpekes som svært viktig av mange forskere, deriblant Hattie (2013, s. 185).

#### **5.2.4 Handlinger**

Nærmere halvparten av de empirinære kodene var koblet til barns handlinger, og både handlinger og steder var nært knyttet sammen med opplevd mestring og lek, noe som kommer til uttrykk i eksempelet under:

*Jeg sitter på grupperommet med Jan og Conrad. Vi prøver å finne ut hva som er det beste ved skolen, men guttene blir ikke enige. Jan har foreslått både stikkball og fotball, men Conrad rister på hodet og sier:*

**Conrad:** - *Jeg taper hele tiden! Det eneste jeg liker å leke ute er ingenting!*

*Men da Jan foreslår gymsalen, lyser Conrad opp, og roper ut at det gjør han også. På veg bort til gymsalen spør jeg guttene hvorfor de liker gymsalen så godt:*

**Conrad:** - *Fordi man kan leke der, og kose seg med hinderløype.*

**Jan:** - *Og så kan vi spille fotball fra det målet og helt til det målet.*

*Sammen tar guttene dette fotografiet (Figur 13):*



**Figur 13.** *Gymsalen*

I leken beskrev barna ulike fysiske aktiviteter som løpe, hoppe, skli, ake, henge, jakte, spille og svømme. Barna gav uttrykk for at de likte å bli utfordret, men at det da måtte være mulig å løse utfordringen på flere måter, for eksempel kunne man svømme under vann, om det ble for vanskelig å svømme «vanlig».

Barna så også positivt på det å få utfordringer i form av skolens literacypraksiser, og demonstrerte mer enn gjerne sine kunnskaper og kompetanse: «Det er lett for meg å lage en

'i', for jeg har en lue som det er en tupp på, og den tuppen er prikken på i-en». Samtidig gav barna også uttrykk for at det «å lære» var hardt arbeid, og at det noen ganger var fint bare «å være». Forskjellen mellom «å lære» og «å være» var ikke tydelig definert av barna, og dette spenningsfeltet vil bli eksemplifisert og drøftet i neste kapittel.

«Å leke» var et begrep barna i større grad virket trygge på å definere, og ordet *lek* dukket opp 44 ganger i det transkriberte datamaterialet til de 41 bildene. I tillegg gav barna mange andre uttrykk som kunne knyttes til lek som for eksempel «å være hest». Rolleleken hadde en sentral plass og barna nevnte alt fra å leke sjørøvere, til sirkusartister, ulike dyr og familie. Lek med materiell og lek i form av bygg- og konstruksjonslek var også viktig for barna. Dette kom til syne gjennom verb som bygge, hakke, grave og lage, men og ved bruk av substantiv i form av hva de skapte, som hus, hytte, stall, vei, badebasseng, snøhule, snøborg, snømann og labyrint. Barna viste oss at leken er viktig for dem, og lek regnes som en sentral og viktig læringsform for førsteklassinger (Hogsnes, 2019, s. 96).

### 5.3 Oppsummering

Vår studie viser at steder, materialitet, relasjoner og handlinger, som er uløselig knyttet til hverandre, var viktige for barna det første halve året på skolen. Barna hadde ulike preferanser basert på hva slags steder og materiell de hadde tilgang til. Det var likevel ingen tvil om det viktigste for barna var handlingene. Barna gav uttrykk for at de ønsket å få være i aktivitet, leke og lære, på måter som både utfordret dem og gav dem opplevelse av mestring.

Barna trakk også fram behovet for bare «å være» og ikke bare «å lære», et skille som var noe uklart og som samtidig overrasket oss. Det samme gjorde de manglende eksplisitte uttalelsene av relasjonen til de voksne. Barna så i stor grad ut til å få dekket sitt grunnleggende behov for kjærlighet, trøst og støtte i sin nærhet til medelever eller eldre elever. Lærerens rolle var ikke fraværende, men kom til uttrykk for eksempel som den som satte vennskap på agendaen. I det neste kapittelet vil vi drøfte resultatene vi har kommet fram til her, i lys av teori og tidligere forskning for å svare på disse forskningsspørsmålene:

1. Hva forteller barna om sin rolle som aktør i skolen?
2. Hva kommer til syne i barnas fortellinger om skolens literacypraksiser?
3. Hva forteller barna om relasjonen til læreren?

## 6. Drøfting

Hva forteller barn er viktig for dem det første halve året i skolen? Vi vil drøfte dette ved hjelp av tre forskningsspørsmål. Først vil vi redegjøre for hva barn forteller om sin rolle som aktører, deretter vil vi se på hvilke literacypraksiser som kommer til syne i barnas fortellinger, før vi til slutt ser på hva barna forteller om relasjonen til læreren. For å løfte fram barnas egne stemmer, vil vi gi rike beskrivelser av barnas fortellinger og vise til deres egne fotografier. De tre forskningsspørsmålene vil koples til de fire kategoriene *steder*, *materialitet*, *relasjoner* og *handlinger*, som vi kom fram til i analysen, og vi vil løfte fram rammer og praksiser ved skolen som både aktiverer og begrenser barns aktørskap. Gjennom hele drøftingsdelen har vi forsøkt å være oss bevisste at spørsmålene som stilles skal ta utgangspunkt i forskning *med* og ikke *på* barn, og at det er barnas egne perspektiver som skal løftes fram.

### 6.1 Hva barna forteller om sin rolle som aktør

Jordet (2020, s. 118-119) forstår anerkjennelse som barns muligheter til å være aktører, og det å kunne realisere sitt iboende potensial. Mulighetene til å være aktør koples til «det gode liv» (Jordet, 2020, s. 24-25), og det er derfor vi har spurt barna «Hva er det beste med skolen?». I våre analyser kom vi fram til fire kategorier, steder, materiell, relasjoner og handlinger, som fortalte oss hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for at barna skal kunne være aktører i eget liv, og kategoriene er gjensidig avhengige av hverandre. At kategoriene glir over i hverandre og påvirker hverandre, gjør jakten på aktørskap og «det gode liv» utfordrende og komplekst, og vi finner flere spenningsfelt i det barna forteller oss. I det følgende trekker vi fram fire spenningsfelt som er fremtredende i datamaterialet: 1. utfordring og mestring i forhold til stedets muligheter, 2. muligheter og begrensninger i materialet barna har tilgang til, 3. relasjonenes betydning, og 4. mulige likhetstegn mellom det å være aktør og det å være aktiv, altså å handle.

#### 6.1.1 Utfordring og mestring i forhold til stedets muligheter

Det første spenningsfeltet i det empiriske materialet handler om å finne balanse mellom det å utfordre seg selv og det å oppleve mestring. Mestring ser i stor grad ut til å henge sammen med i hvilken grad barnet føler det klarer å delta i aktiviteten sammen med de andre barna. Når Conrad, i et tidligere eksempel, ikke viser noe engasjement for fotball- eller

stikkballbana, uttrykker han at disse stedene er forbundet med nederlag (- Jeg taper hele tiden! Det eneste jeg liker å leke ute er ingenting!). Conrad sier det ikke eksplisitt, men en mulig tolkning kan være at han ikke opplever å strekke til som reell bidragsyter i disse aktivitetene. En annen tolkning kan være at Conrads kompetanse ikke blir etterspurt på disse stedene, muligens fordi han mangler ferdighetene som skal til for å kunne delta.

Guttene som i motsetning til Conrad «elsker» fotballbana, snakker om et sted med tilhørende handlinger, som ikke bare representerte skolen, men også deres fritid. De forteller med stolthet at de deltar på fotballtreninger, og at de til og med får delta på fotballkamper. Prompona et al. (2020) viser til at det å utvikle sine kinetiske ferdigheter kan forbedre barns selvtillit, noe som igjen kan føre til økt anerkjennelse fra klassekameratene. Dette harmonerer med det Jordet (2020, s. 316-318) beskriver som sosial verdsetting, og at denne i stor grad er prestasjonsorientert, siden det er barnets egenskaper som blir etterspurt og verdsatt i det sosiale fellesskapet. Selv om guttene ikke nevnte relasjoner til andre barn eksplisitt, var det tydelig at fotballbana var et sted de følte seg hjemme og hadde sterk tilhørighet til, og at handlingen som foregikk der var noe de kjente på at de mestret.



**Figur 14.** *Klatrestativet*

Våre funn tilsier at det er det enkelte barns oppfatning av stedets muligheter for mestring, som er av størst betydning for i hvilken grad barnet tar rollen som aktør. Det å ta aktørskap og bli bekreftet som aktører er viktig i leken (Prompona et al., 2020), og et sted som barna trakk fram som en arena der de opplevde at de kunne være sammen, utfordre seg selv og oppleve mestring, var klatrestativet. I samtaleutdraget forteller Dina og Agnete om klatrestativets (Figur 14) muligheter til å mestre utfordringer:

**Forsker:** - *Jeg synes det er skikkelig vanskelig jeg. Jeg klarer det ikke!*

*[Vi snakker om det å henge i stengene i klatrestativet.]*

**Agnete:** - *Det kan jeg!*

**Dina:** - *Jeg skal prøve det.*

**Forsker:** - *Men er det ikke litt høyt ned her da?*

**Dina:** - *Jo, men jeg klarer å hoppe ned da. Det er jo «easy»!*

**Agnete:** - *Vet du hva? Jeg gjorde sånn her... Jeg gikk oppå der, og så holdt jeg fingrene der, og så slapp jeg meg ned.*

**Forsker:** - *Oi, men gjør det ikke vondt i bena?*

**Agnete:** - *Nei, fordi jeg bare slipper meg ned med armene og så hopper jeg ned etterpå.*

I klatrestativet kan barna, dersom de ikke mestrer den ene fysiske utfordringen, velge et annet alternativ, for så å ta imot utfordringer når de selv er klare for det. Klatrestativet oppleves i så måte som et godt tilpasset sted, et sted som favner om mange barn, uavhengig av sine fysiske ferdigheter. Dette funnet støttes også av forskning fra Sirkko et al. (2019), som fremhever klatrestativet som en viktig arena for barns aktørskap, både i form av å få testet ut sine fysiske ferdigheter og som et sted der man kan føle tilhørighet. I eksempelet under ser vi at også Sigurd gjør rede for klatrestativet som et sted som innbyr til mange type handlinger, men også som et sted for å bygge relasjoner:

**Forsker:** - *Hva er det som er så bra med klatrestativet da?*

**Sigurd:** - *Det er så mange ting man kan gjøre der! Man kan skli, og jeg bruker å leke med Nils [klassekamerat] og pokemonkortene mine der.*

### 6.1.2 Muligheter og begrensninger i materialet barn har tilgang til

Et annet spenningsfelt handler om hvilke muligheter barna faktisk gis til å være aktør. Akkurat som *steder*, kan også *materiell* være mer eller mindre tilgjengelig for barna. Spesielt naturmaterieell så ut til å være av stor betydning for barns mulighet til å skape egne steder og å være aktører. Henrik og Ola, i eksempelet under, viser til mulighetene skogen og naturmaterialet gir dem:

**Forsker:** - *Men hva er det beste?*

**Henrik:** - *At vi kan... Bygge hytte!*

**Ola:** - *Og så kan vi hente stein! Og vi kan hakke ned tre! Hakke ned tre! Og lage snømann og sånt.*

Barna brukte pinner, steiner og snø til å bygge seg forskjellige typer byggverk. Henrik forteller her videre om hvordan han bygde «hestestallen»:

**Henrik:** - *Vi gravde vei! Veien var cirka fra døra til bordet. Og så var sirkelen cirka like stor som... Hm... Som omtrent dette bordet! Vi tok snøklumper rundt veggen og rundt den sirkelen. Og så var det plass til mange barn inni der!*

**Ola:** - *Lagde dere en dør?*

**Henrik:** - *Nei, vi lagde ikke dør. Det var uten tak!*

Naturmateriale er en viktig del av barns imaginere lek (Sirkko et al., 2019), likevel var det altså ikke alltid nødvendig å benytte materiale for å avgrense området, noen ganger holdt det også å bruke fantasien. Kommunikasjon om hvor grensene gikk var da vesentlig, også når vi var ute og fotograferte, ellers kunne man komme i skade for å ødelegge det arbeidet den andre hadde påbegynt. Men selv om avgrensninger kunne gjøres ved hjelp av å kommunisere om «tenkte linjer», gav barna uttrykk for et savn når de ikke hadde tilgang til naturmaterieell. Dette skjedde for eksempel når barna var forhindret fra å være i skogen under pandemien. En av jentegruppene tok dette bildet (Figur 15) for «å minnes ‘stråhytta’» de hadde bygd før nok en nedstenging i pandemitiden:





**Figur 15.** Skogen og stråhytta

Når barn fratas muligheter de har hatt, som å være i skogen og benytte seg av materiellet som finnes der til forskjellig type byggeaktivitet, kan det oppleves som det Jordet kaller en krenkelse (2020, s. 106-110), som er det motsatte av anerkjennelse. I det videre velger vi, i tråd med Jordet (2020), å omtale barnets opplevelse av å bli hindret i å leve «det gode liv» som en krenkelse.

Betydningen av tilgangen til forskjellige typer materiell også innendørs, ble trukket fram som viktig for barnas muligheter for utøvelse av forskjellige handlinger. Dette gjaldt både lekemateriell og pedagogisk materiell. Kunst- og håndverk var ett av fagene som ble nevnt som gav spesielt rom for utforskende og skapende handlinger:

***Madelen:** - Jeg kan lage ting og gjøre noe litt spesielt. Og jeg liker kunst- og håndverk fordi jeg kan gjøre ting. Og gjøre slike frosker.*

Produktene fra kunst- og håndverkstimene ble brukt til å pryde klasserommet, noe barna tydelig gav uttrykk for som viktig for dem. Barna sa blant annet at det var fint å omgis av farger. Produkter som ble skapt ble òg trukket fram som viktig for å kunne deles med hverandre. Å motta en tegning fra et annet barn, var for eksempel et tegn på vennskap. Barns

tilgang til materiell kan derfor både ha stor betydning for om de kan få utfolde seg og utøve aktørskap, men også med tanke på å pleie relasjoner og verdsette hverandre sosialt.

### 6.1.3 Relasjonenes betydning

Relasjoner i seg selv kan også åpne og lukke for barns muligheter til å være aktør. Vennskap ble sjeldent eksplisitt uttalt som viktig av barna, men så mer ut til å være noe naturlig og selvsagt som lå til grunn i alt de fortalte. «Det gode liv» for barna handlet i stor grad om å få være i aktivitet, være kreative og skape nye ting i samhandling med andre. I eksempelet under forteller Ola ivrig om borgen han har tatt bilde av:

*Ola: - Ja, her skal vi lage borg... Og så skal vi bygge... Og så skal vi lage det bedre og bedre og sånt. Og så skal vi ha badebasseng! Rett borti... Oppi der lagde vi badebasseng!*

Byggeaktiviteten har ikke bare vært viktig i seg selv, men i arbeidet med borgen har Ola også fått innpass sosialt hos de eldre barna. Ola forteller at han har fått være med å bygge på borgen til barna som går i andreklasser. Det kan tenkes at dette kommer til syne i datamaterialet vårt fordi det har vært et mulig savn fra barna å kunne leke på tvers av aldersgruppene i pandemitiden. Det å måtte leke i en bestemt aldersgruppe kan oppleves som begrensende (Sirkko et al., 2019). På den annen side kan det å forholde seg til de eldre barna være utfordrende, og Sandberg (2017) viser til eksempel i sin studie, der noen av de yngste barna var redde for de større barna. Dette finner vi også igjen i vårt datamateriale:

*Nina: - Jeg er litt redd for de store guttene som er ute, så noen ganger går jeg inn og gjemmer meg litt der.*

*Birgitte: - Det er litte granne tryggere.*

*Nina: - Ja, for vi har de tre rommene. Og hvis vi låste det og det og det, så kunne vi fortsatt hatt kunst- og håndverk og sånn.*

Nina uttrykte ikke her bare en redsel for de større barna, men også et behov for å få være aktør. Hun ser etter muligheter for å kunne trygge stedet, slik at aktiviteten kan opprettholdes. Trygghet er en forutsetning for at barn skal oppleve anerkjennende praksiser, noe Jordet (2020, s. 316) også viser i sin anerkjennelsesmodell. Trygghet skapes når både presset fra

omgivelsene og ens indre blokkeringer er fraværende (Jordet, 2020, s. 118). Krenkelses, eller fravær av anerkjennelse, vil her da være at relasjonelle forbindelser forhindrer barnet i å være aktør, slik at barnet ikke får mulighet til å utfolde seg.

#### **6.1.4 Mulige likhetstegn mellom det å være aktør og det å være aktiv**

Det å være en aktør er i stor grad knyttet opp mot muligheten for ulike typer handlinger. Som vi har vist over var barna opptatt av å utfolde seg i form av fysisk aktivitet og skapende aktiviteter, som for eksempel byggeaktivitet ute og kunst- og håndverksprosjekter inne. Barna trekker ikke uventet fram leken som svært betydningsfull, og Signe og Tuva forteller for eksempel om «stråhytta» som de forbandt med mange typer rollelek:

***Forsker:** - Hva slags lek har dere der da?*

***Tuva:** - Mange leker! Familie, tiger... Mange ting!*

***Signe:** - Leopard!*

***Tuva:** - Og vi kan leke at det er storm og så søke ly inn!*

Basert på vår kjennskap til konteksten rundt det Tuva og Signe forteller, er vår antakelse at de leker ut sine erfaringer etter stormen som herjet bare dager før fototuren fant sted. Prompona et al. (2020), som også har undersøkt barns egne perspektiver på lek, viser til at barna i leken deler sine erfaringer, og at det er her de får utløp for egne følelser. I leken kan barna også handle mer som de selv vil, og ta egne beslutninger. Dette gjelder også i hvilken grad de vil være aktører og hvordan de vil utøve rollen som aktør (Prompona et al., 2020). Gjennom forskningsprosjektet opplevde vi at vi som forskere hadde lett for å tenke på aktørbegrepet som noe som var sterkt knyttet til fysiske handlinger. Barna selv trekker imidlertid også fram det «å bare få være». Tuva forteller for eksempel om svømmebassenget som et slikt sted, der det bare er fint å få være:

***Tuva:** - Fordi det er så morsomt å bare legge seg oppi vannet på en måte.*

Et annet eksempel på et sted som ble trukket fram av alle elevene ved den ene skolen, var leketeltet. Barna beskrev teltet som «fint å være inni». Teltet kunne gi ulike stemninger, for eksempel ved å gjøre det mørkere når man la et teppe over. Også uteområder ble fotografert fordi det var steder barna bare likte «å være», eller fordi det rett å slett var så fint å se på. Her

er et bilde (Figur 16) en gruppe tok av et område i skogen, fordi det var knyttet gode følelser til det å være på stedet, og at det var så fint «å se på»:



**Figur 16.** *Skogen*

Det kan tenkes at det barna forteller oss handler om å få tid til å ta inn over seg det de erfarer og opplever, og få muligheten til å bearbeide sanseinntrykkene de gjør seg. Sirkko et al. (2019) fremhever at barn må få frihet og rom til å nyte aktivitetene de holder på med. finner i sin studie at barn både trenger pauser, å få delta i kreative aktiviteter, leke med venner og lære nye ting om man skal styrke førsteklasingens mulighet for aktørskap.

### **6.1.5 Oppsummering**

Barna forteller at i hvilken grad de opplever seg anerkjent som aktør eller ikke, avhenger av hvordan de ser sine muligheter til å mestre utfordringene. Barna viste oss steder som er tilrettelagt for at de kan løse utfordringer på flere ulike måter, og dermed i større grad har mulighet for å kunne delta i det sosiale fellesskapet. At barn opplever mestring og gode relasjonelle erfaringer, blir også vektlagt i Jordet (2020, s. 76-77) sin forskning. Dersom dette ikke skjer, kan barn havne i utenforskap (Jordet, 2020, s. 106-110).

Tilgang til materiell, spesielt naturmateriell, ser ut til å være med på å stimulere barns fantasi og lek i fellesskap med andre. Å bli forhindret i å være på et bestemt sted eller ikke ha tilgang til materiell barnet har hatt tidligere, kan oppleves som «tap av det gode liv». Det samme kan skje dersom eldre barn virker skremmende og dermed forhindrer barna i å være aktører. Samtidig er det å bli inkludert i de større barnas lek av stor betydning, og entusiasmen slike hendelser blir fortalt med, tyder på at det er et tegn på høy sosial verdsetting.

Aktørbegrepet er komplekst, og slik vi forstår Jordet (2020, s. 118-119) sitt anerkjennelsesbegrep, handler det å være aktør om å realisere sitt iboende potensial. Barna viser oss at de opplever seg selv som aktører i leken, men og at det å være aktør ikke bare handlet om å være i aktivitet, men også det «å bare være». Barna uttrykte et behov for å ha tid til å ta inn over seg sanseinntrykk og bearbeide disse.

## **6.2 Literacypraksiser som kommer til syne i barnas fortellinger**

Vi har i dette forskningsprosjektet en bred tilnærming til literacy, der vi vil løfte frem både det kognitive og sosiokulturelle perspektivet, og hvor det ene ikke utelukker det andre. Dette harmonerer med Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* som viser til at «Skolens samfunnsmandat, slik det er beskrevet i formålsparagrafen, gir en bred forståelse av elevenes læring og utvikling.» (Meld. St. 28 (2016-2017), s. 29). En bred forståelse innebærer at skolen skal bidra til at elevene utvikler kompetanse på andre områder enn i fagene, blant annet stimulere elevenes sosiale kompetanse og andre ikke-kognitive ferdigheter. Det presiseres at sosiale og emosjonelle ferdigheter utvikles og læres gjennom arbeid med faglige mål (Meld. St. 28 (2016-2017), s. 29). Barnet skal ikke bare utvikle literacykompetanse, men også være og er allerede, en literacyutøver ut ifra sine forutsetninger. I dette kapittelet skal vi se nærmere på hvilke literacypraksiser barna trekker fram som viktige for dem selv, og hvordan de begrunner disse valgene.

Blikstad-Balas (2016, s. 16-19) skiller mellom literacy som kognitive og sosiale ferdigheter, og vi kommer til å gi eksempler på begge tilnærmingene. Den kognitive forskningen har i stor grad vært opptatt av barns tilegnelse av grunnleggende lese- og skriveferdigheter, mens innenfor det sosiokulturelle perspektivet anses literacy først og fremst som en sosial og kulturell praksis (Blikstad-Balas, 2016, s. 16-19). Vi kommer her spesielt inn på hvilken betydning materiell og relasjoner har for barns utvikling av literacykompetanser, og belyser

også spørsmål som om hvorvidt skolen er flink nok til å verdsette denne. Hvordan barn opplever aktivitetene i skolen, som lek eller læring, kan også være avgjørende for deres tanker om skolens praksiser. Avslutningsvis kommer vi inn på viktigheten av å ta hensyn til at barn har ulike preferanser når det gjelder tilrettelegging for literacypraksiser.

### 6.2.1 Literacy i et kognitivt perspektiv

I prologen møtte vi Sigurd og Dag som var opptatt av å vise oss bokstavene de hadde lært. Vi utdyper her eksempelet ytterligere, og hopper inn i samtalen der Sigurd akkurat har funnet fram bokstavsokken (Figur 17):

**Sigurd:** - *Da vi skulle lære en bokstav og Berit [lærer] fant fram bokstavsokken, så lukta det blæh! (holder seg for nesa og vifter med sokken) Den stinka!*

*[Alle ler.]*

**Dag:** - *Lurer på om den har noen bokstaver.*

**Forsker:** - *Er det den dere ville ta bilde av?*

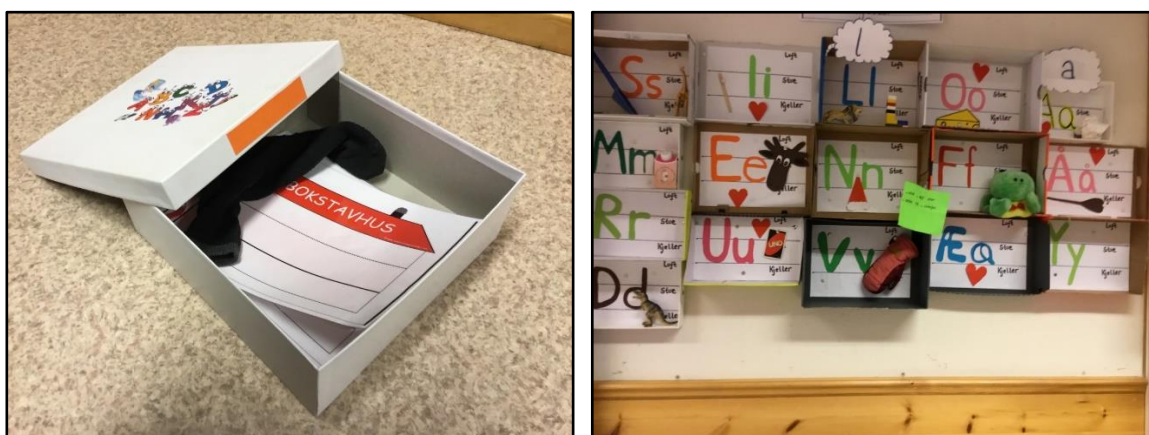
**Dag:** - *Ja, og de! (peker på bokstavhylla på veggen)*

**Dag:** - *Her er det f, i, l, o, a...*

**Sigurd:** - *Ja, og der er den siste bokstaven vi har brukt (peker på en av hyllene)*

**Dag:** - *... m, e, n, å, r, u, v, w, y, d.*

**Forsker:** - *Oi, det var mange bokstaver dere hadde lært. Så kult!*



Figur 17. Bokstavsokken og bokstavhylla

Guttene forteller at læreren gjemmer noe i sokken som har med dagens bokstav å gjøre, og så skal barna gjette hva det er. De uttrykker både med ord og kroppsspråk at de liker å lære nye bokstaver, og at dette koples opp mot ting de er kjent med fra før:

**Sigurd:** - *Men vet du hva? Jeg elsker den der! (peker på d-boksen)*

**Sigurd:** - *Siden jeg liker dinosaurer.*

**Dag:** - *Og vott! (peker på v-boksen)*

**Sigurd:** - *Og så liker jeg den der også, siden jeg elsker is! (peker på i-boksen)*

**Dag:** - *Vet du hva som begynner på P?*

**Forsker:** - *Nei?*

**Dag:** - *Potter! [som i Harry Potter]*

**Sigurd:** - *Men hva står det her da? (peker på en lapp med liten skrift)*

**Forsker:** - *Det står... Nei, dette var vanskelig. Jeg klarer ikke se hva som står.*

**Sigurd:** - *Kanskje det står bob, bob, bob, bla, bla, bla?*

«Bokstavsokken» er et pedagogisk redskap tiltenkt det individuelle barnets tilegnelse av bokstavene. Det handler om en lærerinitiert aktivitet der målet er å utvikle barnets literacyferdigheter. Barna selv opplevde aktiviteten som meningsfull, og det var knyttet stor spenning til hva som befant seg i bokstavsokken. I tillegg var gjenstandene i bokstavhylla (Figur 17) både gjenkjennbare og interessante. Barna var bevisste sin egen bokstavprogresjon, og demonstrerte sin kompetanse for forskeren. Denne stoltheten over å mestre viser også Flückiger et al. (2018) til i sitt forskningsprosjekt der de undersøkte hva som støttet og begrenset barns læring det første året i skolen. Ser vi tilbake på resultatene omtalt i forrige kapittel fant også vi i våre resultater hvor viktig opplevelsen av mestring var for barna.

## 6.2.2 Literacy i et sosiokulturelt perspektiv

Blikstad-Balas (2016, s. 18) skriver at tekster og språklig kommunikasjon ikke kan studeres uavhengig av den sosiale konteksten, og at kunnskap og intelligens vil både utvikle seg og komme til uttrykk gjennom sosial samhandling. I så måte kan vi si at eksempelet med bokstavsokken også er et uttrykk for et sosialt perspektiv på literacy. I det følgende vil vi gi et eksempel som i enda større grad handler om «å undersøke bruken av tekster – altså hva mennesker *gjør* med tekst og språk i ulike sosiale sammenhenger» (Blikstad-Balas, 2016, s.

17-18). Vi møter her Linus som jobber med å gjøre klar bank- og butikkleken, slik at han får fram på fotografiet det som er «viktig å se»:

**Linus:** - Vi må henge opp lappene! For at lappene er viktige å se! Det er bare ett tall og slikt. Tusenlapper og... Oi, hva står det her?

**Forsker:** - Ja, nå skal vi se... Der står det pizza!

**Linus:** - Det står fire. Fire! Pizzaen koster fire!

[Linus fortsetter å flytte på lappene og tar med jevne mellomrom opp iPaden for å se om lappene kommer til sin rett på fotografiet]

**Linus:** - Det ble ikke så bra, for vet du hva vi må? Vi må henge lapper her i stedet! (peker på dørene til «bankskapet»)

**Forsker:** - Ja, du vil ha med tallene fordi de er viktige for deg?

**Linus:** - De er veldig viktige!

For Linus er lappene «viktige å se». Han har koplet bank- og butikkleken til det som skjer i det virkelige liv, og vet at det å identifisere, tolke og forstå prislappene er av avgjørende betydning for å kunne gjennomføre en handel. Under er det endelige fotografiet (Figur 18) til Linus:



**Figur 18.** Bank- og butikkleken



Bank- og butikkleken var et tilrettelagt sted med materiell som forskjellige varer, lekepenger, lapper og skrivesaker. Av konteksten vet vi at dette ikke var en lærerstyrt aktivitet, men at læreren hadde tilrettelagt for denne typen lek, blant annet ved å sette av tid til aktiviteten for de som hadde lyst til det. Barna som valgte å fotografere bank- og butikkleken trakk alle fram materiellets betydning i leken. Her har vi samlet tre sitater som viser betydningen av lekepengene:

*Linus: - Det er så gøy, for det har jeg aldri prøvd! [bruke lekepenger]*

*Signe og Tuva: - Ja, for ellers så bare stjeler vi! (roper i kor) [uten lekepenger]*

*Elmer: - Jeg elsker penger! Og så liker jeg å selge tingene. Alle disse juiceboksene!*

Tuva fortalte at hun hadde erfaring med denne typen lek hjemme, og at de også brukte lekepenger der. Materiellet var gjenkjennbart og hun mestret å bruke det. For Linus var varene, lappene og lekepengene nytt og spennende, og gav leken en ny dimensjon. Vi kan si at materiellet, som vi også så i forrige kapittel, åpnet en ny verden han kan utøve handlinger i. Bruk av materiell kan dermed være med på å gjøre at barna blir kjent med seg selv på andre måter (Melhuus & Nordtømme, 2022, s. 28), og det kan støtte opp om barns literacykompetanser både innenfor lesing, skriving og regning. Materiellets betydning var derfor avgjørende i form av å regulere leken og gjøre samhandlingsprosessen med kjøp og salg mulig for barna. Denne typen lek gir bedre læring og er også viktig for barns språkutvikling (Bentsen & Håland, 2021, s. 47-50).

Blikstad-Balas (2016, s. 20) snakker om literacy som tilgangskompetanse og samfunnsdeltakelse. Tilgangskompetanse beskrives som det å være fortrolig med at tekster kan skape mening på ulike måter, og er avgjørende for at man skal kunne fungere som deltaker i samfunnet. Når barna leker bank- og butikkleken, kan vi si at de øver seg på å bli fortrolige med ulike måter tekster skaper mening på, og ved å mestre dette kan de delta i de kulturelle fellesskapene der denne typen tekster hører hjemme. Det å lære seg nye ferdigheter øker barnets opplevelse av handlefrihet og evne til å operere i en verden som i stor grad er strukturert av voksne (Sirrko et al., 2019). Sett i lys av Biesta (2017, s. 41) kan vi si at den typen utdanning som beskrives med bank- og butikkleken, kan bidra til dannelsen av menneskets subjektivitet, som fremmer barnet som aktør.

### 6.2.3 Betydningen av samhandling mellom barna

Barna i vårt forskningsprosjekt viste oss hvor viktig den sosiale konteksten og samhandlingsprosessene var for deres utvikling, både når det gjelder språk og tekst. I eksempelet under ser vi hvordan Signe utfordrer Tuva, når hun søker hjelp til å finne ut hvor hun skal plassere de forskjellige varene i butikken før de fotograferte:

*Signe: - Her må vi rydde! Disse kan ikke ligge sammen... Frukt og sopp? (ler)*

*Tuva: - Frukt skal inni her!*

*Signe: - Og fisk? Og alle soppene? Et viskelær! Det skal ikke ligge i en butikk?*

*Tuva: - Nei, dette kan ikke ligge oppi en skål, for noe av dette er frukt og noe er...*

*Signe: - Ja, jo men... Er det ikke ganske fint da? Eller, frukt og godteri funker ikke sammen? Men det her kan i hvert fall stå her for det passer sammen, ikke sant? (peker på godteriet)*

*[Tuva nikker.]*

*Signe: Vet du hvor denne hører til? (peker på en frukt)*

*Tuva: - Ja, den skal i frukt!*

Samhandlingsprosessene i seg selv var ikke gjenstand for dette studiet, men er tatt med fordi det er sterkt koplet opp mot fotografiet som ble tatt, og fordi det er viktig for oss å poengtere at barn lærer best når de får være aktive og utforskende sammen med andre barn (Lillejord et al., 2018, s. 26). Barn tilegner seg språk ved å bruke det, og leken ser ut til å ha en avgjørende betydning (Blikstad-Balas, 2016, s. 24). I vårt datamateriale forteller barna at det er viktig for dem å støtte og hjelpe hverandre. Literacypraksiser som legger til rette for språklig samhandling mellom barna, kan dermed tenkes å ha effekt på utviklingen av barns literacykompetanse.

I hvilken grad literacypraksisene i klasserommet generelt støtter barns samhandling og språklige utvikling, vites ikke utover de eksemplene på praksiser barna sa at de faktisk liker. Annen forskning tyder derimot på at samhandlingen barna imellom har dårlige kår i skolen. Schanke (2021) finner for eksempel i sitt doktorgradsarbeid, at barns mulighet til å være aktører reduseres når de starter på skolen. Hun trekker fram det sterke fokuset på at barnet som individ skal prestere, og mener at skolen glemmer å ivareta literacypraksiser fra barnehagen, der barnas egne samhandlingsprosesser ble sett på som viktige. Dette fører til at

man går glipp av muligheter hvor literacy ville kunnet komme naturlig inn gjennom konteksten, som for eksempel i bank- og butikkleken som nevnt over.

Henning (2020) finner også i sin studie at det er utfordrende å ivareta barns egne literacypraksiser, og viser til førsteklasingen Deans forsøk på å tilpasse seg skolens literacypraksiser. Dean spør blant annet medelever om hjelp til å stave når han skal skrive om sin favorittleke. At barn er klar over når de trenger hjelp og utnytter kompetansen hos de rundt seg, finner vi eksempler på i vårt forskningsmateriale også, som når Signe spør Tuva om hjelp i sorteringsprosessen. Men selv om Dean forsøker å få hjelp i skriveprosessen, viser Henning (2020) at dette ikke ble akseptert innenfor skolens rammer, til tross for at det møbleringsmessig var lagt til rette for dette. Andre studier viser imidlertid at selv om barna får mulighet til å samhandle, velger de i stedet å etterspørre hjelp fra læreren (Sandberg, 2017). Henning (2020) konkluderer i sin artikkel med at skolen i større grad må utvikle literacypraksiser som tar hensyn til det sosiale fellesskapet barn er en del av på måter som gir mening for barnet. For å få til dette må skolen tenke på barnet som en allerede kompetent literacyutøver, og det må tas hensyn til både det faglige og sosiale. Sandberg (2017) hevder at skolene fortsatt har et godt stykke å gå før alle barn kjenner seg faglig og sosialt inkludert i skolen, og Prompona et al. (2020) mener leken kan være en slik arena der barns selvtillit kan styrkes gjennom at barna selv får være aktører og motta sosial anerkjennelse.

#### **6.2.4 Lek eller læring?**

I både bank- og butikkleken og med bokstavsokken og bokstavhylla opplevde barna literacypraksisene som både læring og lek. Bank- og butikkleken ble referert til som en lek, samtidig som Linus uttrykte at «det er så gøy å lære nye ting». På samme måte ble bokstavsokken og bokstavhylla trukket fram som både viktig for å lære, samtidig som det var en morsom aktivitet. Dette kan tyde på at det er viktig for barn å utvikle seg, men at dette bør være på måter som er morsomme. Barnas *opplevelse* er dermed av stor betydning for om man klarer å kople lek og læring (Lillemyr, 2019, s. 59), og veiledet lek eller fagspesifikk lek (Bentsen & Håland, 2021, s. 49-50) ser da ut til å være noe barn foretrekker.

Breathnach et al. (2017) viser i sin studie til at barns deltakelse blir påvirket av i hvilken grad barnet selv får mulighet til å være aktør. De finner for eksempel at barn er lite entusiastiske til rutinepregede skriveaktiviteter initiert av læreren, men når barna selv derimot tar initiativet til

å engasjere seg i denne typen aktiviteter, er skriving en naturlig del av deres aktiviteter og noe som gir mening i leken. I disse prosessene bruker barna hverandre eller de voksne som naturlig støtte, i likhet med det vi så over i bank- og butikkleken. Breathnach et al. (2017) spurte derfor barna hva som teller som *lek* og hva som teller som *arbeid*, og fant at barn ikke skilte mellom *lek* og *arbeid* i de barneinitierte aktivitetene.

Flere forskere trekker fram endringen fra lekende tilnærminger til et fokus på en læringskultur i overgangen fra barnehage til skole. Sandberg (2017) mener likevel ikke at dette bare kan tolkes negativt, for barn har en forventning om å lære noe nytt. Hun fant også at barn var stolte av det de hadde lært, og denne stoltheten over å lære nye ting fant også vi i vårt datamateriale. For eksempel fortalte ett av barna at hun brukte å lage bokstaver med rosiner i grøten sin hjemme, og på den måten kunne vise fram hva hun hadde lært på skolen. Et annet barn trakk fram at det var viktig for henne å ha med mamma og pappa i svømmehallen på fritida, slik at hun kunne vise at hun hadde utviklet sine svømmeferdigheter.

### **6.2.5 Barn har ulike preferanser**

Barn har ulike preferanser når det gjelder steder og materiell, sosiale og lekende tilnærminger. Dette kom til uttrykk i datamaterialet ved for eksempel at barna trakk fram matematikkverket Dragonbox. Læreverket består av oppgavebøker, konkrete som blir kalt Noomene, en app på iPaden med oppgaver og spill, samt en rekke historier og sanger som hører til. I datamaterialet viser barna et stort spenn med tanke på hva de foretrekker av både materiell og arbeidsmåter i henhold til læreverket.

Susanne, som var en av jentene på treergruppa, stod fast på at hun ville ha med læreboka på deres bilde, selv om hun var i mindretall. Hun framhevet oppgavene i boka som noe av det morsomste hun visste. Flückiger et al. (2018) som undersøker hva slags læringsprosesser barn selv opplever som meningsfulle, fant at barna ønsker å utfolde seg, og at læring som er individuell og stillesittende er lite inspirerende. Barn foretrekker mer utforskende og problemløsende prosesser, noe som også harmonerer med Lillejord et al. (2018, s. 25) sin kunnskapskartlegging. Når Arve og Mats fotograferer bildet under (Figur 19), er det med begrunnelsen at de forbinder Noomene med et spennende og utforskende spill der de kan komme opp i «level». For Mats er også konkretiseringsmaterialet viktig å ha med.

Elmer og Linus likte også godt oppgavene på iPaden, og her undrer de seg over hva som skjedde med Noomene i utforskningslabben de var inne på:

**Elmer:** - *Det er litt rart at Noomene kan spise hverandre.*

**Linus:** - *Og vet du hva? Noen ganger får jeg Uno til å hoppe tilbake til en Uno igjen.*

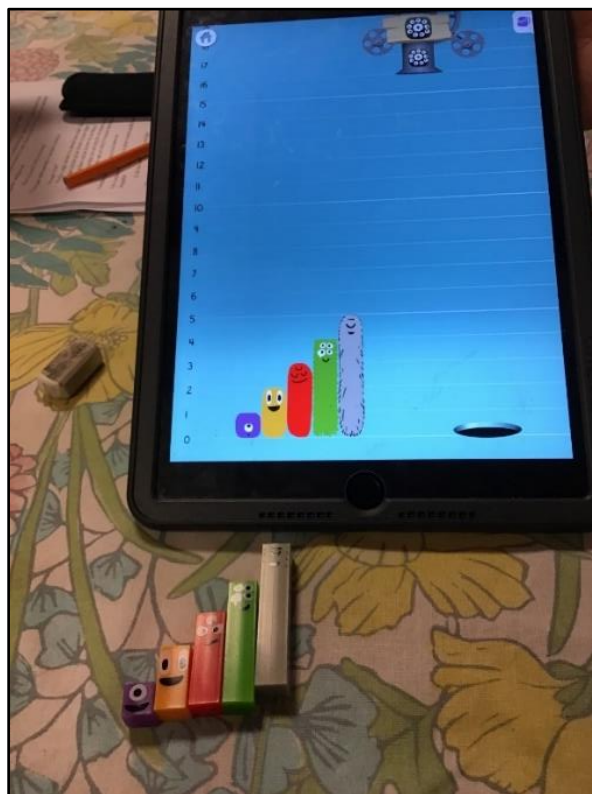
*Er ikke det rart?*

For oss som kjenner universet Elmer og Linus snakker om, vet vi at en Noomene kan spise hverandre slik at de blir til større tall. På samme måte kan man dele opp Noomer og få et mindre tall. Barna blir også kjente med Noomenes egenskaper gjennom bilder, fortellinger og sanger, slik som Pernille og Sylvia viser til her:

**Pernille:** - *I dag ble vi kjent med Noona. Noona elsker mat!*

**Sylvia:** - *Ja! (ler) Og visste du at Tri bor i en sparegris? Tri er veldig liten synes jeg.*

**Pernille:** - *Uno er i hvert fall liten! Jeg liker bildene av Uno, Duo, Tri, Kvart, Penta, Hex, Sept, Okta, Nona og Dekka.*



**Figur 19.** iPad og noomene

Som vi ser i eksempelet, har barna ulike preferanser, og læreverket gir rom for flere måter å tilpasse opplæringen til den enkelte elev på. Sett i lys av vår literacyforståelse kan det også tenkes at varierte tilnærminger kan bidra til at barna utvikler et matematisk språk som kan tilpasses mange ulike situasjoner og kontekster, og dermed også bidrar til bedre muligheter for barna i rollen som aktører.

### **6.2.6 Oppsummering**

Hvilke literacypraksiser kommer så til syne i barnas fortellinger? Barnas fortellinger tilkjenner at de liker å lære, og de viser oss literacypraksiser som er meningsfulle for dem. Disse praksisene er både lærerinitierte, som i arbeidet med bokstavsokken, og de er mer barnestyrt, som i bank- og butikkleken. Aktivitetene ble trukket fram av barna fordi de oppleves som utforskende, spennende, morsomme og meningsfulle, i tillegg til at det er aktiviteter der de opplever mestring.

Våre funn viser at barn sosialiseres inn i eksisterende literacypraksiser som finnes i de miljøene barna omgås i. Det være seg for eksempel ved bruk av matematikkverket Dragonbox eller bank- og butikkleken. Tilrettelagte steder med relevant materiell er dermed avgjørende for om barna kan ta i bruk sine tidligere literacyerfaringer og videreutvikle disse gjennom lekende tilnærminger sammen med de andre barna. Så lenge stedene og materialet oppleves som spennende og meningsfullt for leken, og det er mulig å samhandle med andre, ønsker barna å utvikle seg og er positive til skolens literacypraksiser.

I eksemplene vi har vist til i dette kapittelet snakker barna om lek og læring som noe som går hånd i hånd. Det aller viktigste er, som Linus sier, «å ha det gøy sammen». «Å ha det gøy» kan defineres på forskjellige måter, og for eksempel kan det være å gjøre noe man ikke har gjort før (Flückiger et al., 2018), noe også Linus uttrykte. Å få ta egne valg er også viktig for å skape engasjement for det man skal jobbe med (Flückiger et al., 2018), og barna har vist oss at de har ulike preferanser både når det gjelder steder, materiell, relasjoner og handlinger.

## **6.3 Barnas relasjon til læreren**

At relasjoner er viktig trekkes fram av mange forskere som blant annet Hattie (2013, s. 185). Jordet (2020, s. 75-76) sier at relasjoner er viktige for barns selvfølelse, og Lillejord et al.

(2018, s. 31) viser til at en nær, varm og støttende relasjon mellom elever og lærere i første klasse virker positivt på elevenes faglige prestasjoner i videre skolegang. Det overrasket oss derfor at læreren i liten grad ble nevnt eksplisitt av barna. Når vi begynte å lete oppdaget vi likevel at læreren var til stede, men da som «en fast del av skolens inventar». Relasjonen mellom barna og læreren kommer først og fremst til syne gjennom det barna forteller om sine muligheter for aktørskap, og gjennom lærerens tilrettelegging av steder og materiell.

I dette kapittelet tar vi for oss spenningsfeltet mellom barns autonomi og lærerens autoritet i lys av barns forståelse av begrepet læring, og deres tanker om utfordringer knyttet til deres egen frihet i skolen. Videre ser vi på betydningen av hvordan læreren tilrettelegger steder og materiell. Avslutningsvis vil vi se på hva barna forteller om sine relasjoner til jevnaldrende, og også de større barna. Kan lærere hente inspirasjon fra elevenes relasjoner når det gjelder eget møte med barna for å styrke elev-lærer relasjonen?

### **6.3.1 Aktørskap, læring, autonomi og frihet**

I datamaterialet uttrykker barna forholdet til eldre barn eksplisitt, utover dette kom relasjonene til syne gjennom stedene, materiellet og handlingene barna fortalte oss om. Relasjonen til læreren eller de voksne ble nevnt eksplisitt to ganger. Det ene tilfellet var i undervisningssituasjonen med bokstavsokken, og det andre var da Madelen fortalte om kunst- og håndverkstimene og matpausene:

**Madelen:** - *Det beste er at vi kan lage forskjellige ting. Vi kan liksom gjøre det. Og så slipper vi å... Vi har liksom litt fri fra å høre på hva de andre sier. Og det de voksne sier! Vi er liksom... Vi driver liksom med noe annet enn å lære. Vi lærer ting som å lage bamser og å sy og slikt.*

**Forsker:** - *Men hva med maten da?*

**Madelen:** - *Vi kan liksom... Vi bare setter oss på en plass, og så slipper vi å gå i rekke. Det liker ikke jeg å gjøre! Da kan vi bare vaske oss på hendene og finne fram maten, og sette oss ned og begynne å spise. I stedet bare for å sitte på en plass. Jeg liker maten fordi vi kan bare være. Og så kan vi prate litt. Du kan være helt musestille og! Du trenger ikke å lage en lyd. Og så kan voksne lese for deg.*

Madelen trakk fram to spenningsfelt når det gjaldt relasjonen mellom barn og lærer og muligheten for å være aktør. For det første handler det om hva som ligger i læringsbegrepet. Madelen skiller mellom «å gjøre» og det «å høre», der læring først og fremst ble knyttet til det å lytte til hva læreren eller de andre barna sa. Samtidig sa hun også at «vi lærer ting som å lage bamser og sy», noe som indikerer at læring er et komplekst begrep, som også knyttes til aktive handlinger fra barnas side. For det andre viser Madelen til et behov for autonomi og muligheten til selv å bestemme hva hun vil gjøre, noe som står i kontrast til en mer lærerstyrt agenda med regler og rutiner bestemt av den voksne. Her gav Madelen uttrykk for at kunst- og håndverk, samt matpausen, var de tidene på dagen som gav en pause fra noe som kan tolkes som et opplevd «læringstrykk». I tillegg var disse aktivitetene koplet til en større frihet der hun selv kunne bestemme hva hun hadde lyst til, enten det var å engasjere seg i høytlesingen til den voksne, snakke med de andre barna eller bare være helt stille.

Læring, slik det beskrives av Madelen, kan sees som tosidig. Vi har den lærerstyrte læringen der elevene er passive mottakere som lyttende, og vi har læring som en mer elevsentrert aktivitet der barna selv skaper noe eller er sammen på deres premisser. Slik vi tolker Madelen er det den siste formen for læring som erkjennes som meningsfull for henne, sett i lys av spørsmålet som er stilt, selv om hun først og fremst kopler læring til lærerstyrte aktiviteter. Flückiger et al. (2018) fant også i sin studie at barn i skolealder beskrev læring som en prosess der læreren fortalte og elevene var privilegerte lyttere. Læring blir også i Hennings (2020) studie sett på som en individuell prosess, og selv om barna uttrykte et behov for å samarbeide med klassekameratene, var ikke dette noe det ble tilrettelagt for spesielt.

Lillejord et al. (2018) skiller mellom læring basert på barnas egne initiativ, og læring som aktiviteter planlagt og styrt av voksne. Forskning viser imidlertid at for de yngste barna er «en undervisning som forutsetter at elever må sitte i ro i en stor del av tiden, følge med og bli undervist av andre, ikke en egnet arbeidsmåte hvis målet er læringslyst og livslang læring» (Lillejord et al., 2018, s. 25). I studien til Flückiger et al. (2018) gav barn uttrykk for at det var slitsomt «å gjøre ting med armene» som for eksempel arbeidsark, likevel var det et mindretall som foretrakk slike oppgaver (Flückiger et al., 2018). Dette harmonerer godt med resultatene fra vårt forskningsprosjekt, som der jenta i treergruppa valgte matematikkboka, selv om de andre syntes iPaden var best. Også flertallet av barna i Flückiger et al. (2018) sin studie foretrakk digitale verktøy og spill, der balansen mellom utfordring og mestring var viktig for barnas engasjement.



Hva barn legger i læringsbegrepet, avhenger i stor grad av hva slags kultur barna sosialiseres inn i (Flückiger et al., 2018). Flückiger et al. (2018) fant at der læring ble definert som en aktivitet der barna lyttet og fulgte instruksjoner, var undervisningen mer lærerstyrt, mens der læreren benyttet en mer variert pedagogikk og lot elevene utforske og samarbeide, var læring i større grad knyttet til en følelse av handlefrihet. Funnene til Flückiger et al. (2018) viser at barn generelt beskriver sin rolle som passiv i relasjon til læreren, og at det i stor grad handler om å være medgjørlig. Forskning avdekker også en negativ holdningsendring i læringsbegrepet hos barna i overgangen fra barnehage til skole, noe som Flückiger et al. (2018) mener skyldes overgangen fra et mer barnestyrt læringsbegrep til mer lærerstyrte læringsprosesser i skolen. En bevisstgjøring rundt dette er viktig fordi «Arbeidsmåter barn lærer i barnehagen og skolen og den oppfatningen de får av hva det vil si å lære (for eksempel om læring er lystbetont eller en plage) har en tendens til å fortsette gjennom skoletiden.» (Lillejord et al., 2018, s. 31).

Et positivt læringsbegrep avhenger altså av hva slags type aktiviteter barna får drive med, og i hvilken grad de opplever autonomi og frihet til å ta egne valg. Dette betyr ikke at barn skal ha ubegrenset frihet, men at det må være en balanse mellom barns muligheter for autonomi og lærerens autoritet (Sirkko et al., 2019). Barns muligheter og valgfrihet kommer til uttrykk i datamaterialet vårt med de to jentene som tok dette fotografiet (Figur 20), for å vise til kunst- og håndverksaktivitetene de liker godt:



**Figur 20.** *Kunst og håndverk*

Sirkko et al. (2019) trekker også fram kunst- og håndverk som noe som appellerer til barna spesielt, fordi de får valgmuligheter, utnytter kreativiteten sin og opplever mestring. Likevel viser forskning at barns muligheter til å være aktør reduseres i overgangen til skole (Schanke, 2021). Men alle mennesker har et grunnleggende behov for å bli anerkjent for den man er, uavhengig av egne prestasjoner (Jordet, 2020), og det kan tenkes at det er dette prestasjonspresset Madelen ønsker en pause fra. Det kan derfor være grunnlag for å også spørre om synet på barn som likeverdige subjekter forsvinner i overgangen fra barnehage til skole, når barn føres inn i en skolekultur med rutiner og regler for hvordan læring skal foregå.

Madelen uttrykker at regler kan være krevende å forholde seg til, og Kellock (2020) finner at regler fungerer bedre dersom de er utviklet sammen med barna enn når barn blir pålagt dem. Likevel bestemmes barns handlefrihet i stor grad av skolens organisering og sosiale orden (Sirkko et al., 2019). Sirkko et al. (2019) sier dette kommer til syne blant annet gjennom måten dagen er delt opp på, som med undervisningsøkter, pauser og mat. Enkelte av barna kommenterte også i vår forskning at dagsplanen var fin å ha slik at de kunne følge med på dagen, mens for Madelen var pausene det viktigste. Våre forskningsfunn harmonerer her med Hølland et al. (2021, s. 66) som sier at det barn savner fra barnehagen er det å være på uteområdet og være sammen med venner.

### **6.3.2 Tilrettelegging av steder og materiell**

I bildefortellingene ser vi at gjennom sin relasjon til læreren er barna opptatt av å få være aktører og ha en viss frihet. Dette behovet kommer igjen i barnas valg av steder og materiell de fotograferer. Sirkusteltet, var et slikt populært sted som alle gruppene ved skole X fotograferte. Men hva er det med leketeltene som gjør de så populære? Teltene er i stor grad koplet sammen med barnas egen leketid. Og både i og utenfor teltet foregår det mange typer lek. Det er rollelek i form av å være sirkusartister og leke familie, men også lek med ulike lekesaker og spill. Teltet er også fint i seg selv, og barna trekker fram at det gir dem flere muligheter i leken, som for eksempel å gjøre det mørkere ved å legge et pledd over teltene. Det levnes ingen tvil om at teltene er viktige for barna i leken, som Katrine sier:

***Katrine:*** - *Det er det beste av alt! De teltene!*

Leken i teltene harmonerer godt med det vi har funnet ellers: at barna liker å få være aktører og trenger frihet til å gjøre ting de selv også har lyst til. Hvis vi ser tilbake på forskjellen mellom barns læringsbegrep som *å gjøre* og *å høre*, er leken i leketeltet ikke knyttet sammen med noe læringsbegrep, men oppleves som «bare lek». Når det gjelder lek, finnes det mye forskning og teori som definerer lek på ulike måter, men vi har her i hovedsak valgt å forholde oss til de studiene vi har funnet relevante fra kapittelet vårt om tidligere forskning. Og for eksempel kan leken i og utenfor leketeltet defineres som *inside play* (Breathnach et al., 2017), som er lek der barn forhandler med andre barn og voksne om ressurser, plass og lekekamerater etter eget valg, og der barna har stor handlefrihet.

Breathnach et al. (2017) finner i sin studie at *inside play* er det barna liker best ved skolen. Matematikk og lesing blir ikke betegnet som *inside play*, men som arbeid (Breathnach et al., 2017). Arbeid skiller seg fra lek både når det gjelder kontekst og mulighet for aktørskap, og lek kan i så måte bli stående i motsetning til læring. Våre resultater viser imidlertid at lek og læring kan gå hånd i hånd, som vist i kapittelet om literacypraksiser i skolen. Barn vil gjerne lære nye ting, men om det oppfattes som lek eller læring, avhenger i stor grad av om barnet opplever aktiviteten som meningsfull. I tillegg er det avgjørende at barna opplever mestring, at det er tilrettelagt for utforsking, mulighet for å ta egne valg, samt at de finner aktiviteten morsom. God tilrettelegging av steder og materiell som tar hensyn til disse punktene, kan derfor tenkes å viske ut skillet mellom begrepene lek og læring.

Flückiger et al. (2018) sier at det er lærerens rolle å lytte til barna og legge merke til deres perspektiver og handle etter dem. Bare på denne måten kan vi motivere og skape engasjement for å opprettholde det positive synet på læring som barn har med seg fra barnehagen. Kellock og Sexton (2018) er av dem som har forsøkt å få tak i barnas egne perspektiv på klasserommet gjennom det de kaller *det levde rom*. Kellock og Sexton (2018) viser til at det er svært læreravhengig hvordan *det unnfangede rom* utstyres, og at dette er av betydning for elevenes læringsprosesser. Denne forskningen kan hjelpe oss til å belyse hvordan læreren tilrettelegger steder og materiell i klasserommet for å fremme aktørskap og bygge gode literacypraksiser for barna, som for eksempel organiseringen av bank- og butikkleken som vi fant betydningsfull.

Viktigheten av å la barna få komme med sine egne perspektiv, for eksempel gjennom *det levde rom*, som Kellock og Sexton (2018) kaller det, er avgjørende fordi barn og voksne kan sitte med forskjellige tanker og erfaringer. Noe av det som overrasket oss mest i

forskningsprosjektet, var betydningen av innredning, farger og atmosfære. Tilrettelegging her inviterer ikke barnet bare til å utforske ting fysisk, men gir også barna inspirasjon. Et eksempel på dette er når Arve vil ta bilde av en kunstinstallasjon han kaller «statuen» (Figur 21) som kan sees fra klasseromsvinduet:

*Arve, Mats og jeg sitter inne på lekerommet og funderer på hva som er det beste ved skolen. Begge to har mange forslag, men Arve vender stadig tilbake til det han kaller «statuen». Kanskje tar jeg ham ikke helt på alvor i starten av samtalen, men han holder fast ved at «statuen» er viktig for ham. Han klarer etter hvert å overbevise både Mats og meg:*

*Arve: - Når det var snø så synes jeg den lignet bittelitt på en karusell.*

*[Arve og Mats går bort til vinduet og titter ut].*

*Arve: - Den er så fin!*

*Mats: - Ja, det er den.*

*Forsker: - Har du lagt merke til den før Mats?*

*Mats: - Ja, jeg har lagt merke til den mange ganger når vi har vært på kulturskolen.*

*Arve: - Jeg har sett den hele tida. Den er så fin! (synger)*



**Figur 21.** Statuen

*Guttene har mange begrunnelser for hvorfor de synes «statuen» er fin. De synes den har spennende former, og at den ligner litt på en bøtte. Prikkene er mennesker, og de kan se en sol og til og med godteri.*

Fra forskningen vet vi at barn lærer best når miljø og aktiviteter stimulerer deres fantasi og forestillingsevne (Lillejord et al., 2018), likevel er immaterielle aspekt som for eksempel atmosfære forsket lite på (Kellock & Sexton, 2018).

### **6.3.3 Hva kan læreren lære av barn om relasjoner?**

Barna i vårt forskningsprosjekt er opptatt av relasjonen til medelever, og disse beskrives gjennom handlinger de er en del av. Barna trekker også fram eldre elever, og fadderne. I eksempelet under ser vi hvordan fadderne gjennom lekende tilnærminger sørger for trygghet, støtte og hjelp:

***Forsker:** - Hvorfor ville dere ta bilde av fadderne da?*

***Marie:** - Fordi jeg elsker dem! Når de er i nærheten av meg, og jeg slår meg, så roper jeg bare på Ingvild [fadder]. Ingvild kommer og trøster meg. Så løper hun etter meg og fanger meg. Ingvild tar armene mine, og Elise [en annen fadder] tar beina, og så går de rundt. Og så sier de bæ-bu, bæ-bu... De leker sykebil med oss. (ler)*

***Sine:** - Og hver gang det er friminutt, så sniker Olga [fadder] seg innpå der hvor jeg står, og så overrasker hun meg og tar meg! (ler)*

Tilhørighet og gode sosiale relasjoner er avgjørende for at barn skal trives og utvikle seg (Kellock, 2020), og vi ser av eksempelet at fadderne representerer trivsel og trygghet.

Fadderne nærmer seg utfordringer ved hjelp av en lekende tilnærming, som for eksempel når barna slår seg og fadderne leker at de er sykebilene. Fadderne er ikke redde for å kaste seg ut i rollelek på fadderbarnas premisser. Kanskje kan lærere lære noe av faddernes tilnærming til de yngre barna, ved å forsøke å ha en mer lekende tilnærming i undervisningen? Et første skritt mot å utvikle en pedagogisk praksis, hvor leken har en sentral rolle, innebærer nettopp at læreren interesserer seg for barnas frie lek, og at læreren eksperimenterer med ulik grad av deltakelse (Broström, 2019, s. 48).

Breathnach et al. (2017) stiller spørsmål ved hvordan lærere kan legge til rette for lekende tilnærminger, samtidig som de støtter akademiske aktiviteter. Her er barnets egen *opplevelse* av grunnleggende betydning, og kan være en bro mellom lek og læring (Lillemyr, 2019, s.59). En lekbasert undervisning første skoleår er anbefalt, både når det gjelder arbeidsmåter og organisering av læringsmiljø, og Lillejord et al. (2018, s. 14) viser til et stort handlingsrom mellom fri – og lærerstyrt lek, kalt *veiledet lek*. Et annet ord for dette er *fagspesifikk lek*, som Bentsen og Håland (2021, s. 47-50) beskriver som en lærerinitiert lek med tydelig forankring i fagets egenart.

Barna i vår studie uttrykker også viktigheten av å støtte seg til hverandre i lek og læring. Et eksempel på dette fant vi i bank og butikkleken, der barna hjalp hverandre i sorteringsprosessen av butikkvarene. Mye tyder på at betydningen av barns relasjoner er undervurdert i skolen (Schanke, 2021), og at lærere derfor ikke kan skille mellom faglig og sosial læring, men må se disse under ett (Lillejord et al., 2018, s. 25). Lærerens oppgave er derfor å legge til rette for arenaer og oppgaver som ikke er for stramme slik at barna kan støtte og hjelpe hverandre i utviklingsprosessen (Henning, 2020).

#### **6.3.4 Oppsummering**

Elevers relasjon til læreren uttrykkes i liten grad eksplisitt, men voksne er som en fast del av skolens inventar, og kommer til syne gjennom det barna forteller som sine handlinger, samt steder og materiell de viser oss. Relasjonen mellom elev og lærer utfordres av i hvilken grad læreren tilrettelegger for barnas egne frie valg i disse kategoriene. Blir rammene for stramme opplevs ikke læring som morsomt, og da forsvinner engasjementet. I de tilfellene barna erfarer læring som lekpreget og morsomt, kan lek og læring gå hånd i hånd. En indikator på om man beveger seg i riktig retning, er i hvilken grad eleven opplever at de også får *gjøre*, ikke bare *høre*. Ved å være lydhør overfor barna oppdaget vi også at barn ikke bare forbinder det å *gjøre* med fysiske aktiviteter, men også mentalt ved å bruke det som finnes rundt dem til å fantasere. Dette var et overraskende funn for oss, og viser hvor viktig det er at man faktisk lytter til barnas egne erfaringer om *det levde rom*.

Vår forskning viser at barna setter pris på faddernes lekende tilnærming til dem, og det kan derfor tenkes at lærere har noe å lære av fadderbarna i sin kommunikasjon med førsteklasingene. Forskning støtter opp om lekende tilnærminger, og også det å legge til rette

for samhandling mellom barna. Det var også denne typen tilnærminger barna viste oss gjennom fotosamtalene. Sett i lys av Jordet (2020) betyr det at barn ikke bare kan sosialiseres inn i et gitt miljø, men også må få være aktører der deres kompetanse blir etterspurt, også av de andre barna. En elevsentrert undervisning, der barn regnes som kompetente og aktive deltaker i sine kunnskapsprosesser, er da helt nødvendig (Lillejord et al., 2018, s 27).

## 7. Konklusjon og didaktiske implikasjoner

I forskningsprosjektet *Førsteklassingers perspektiv på skolen formidlet gjennom fotosamtale* tar vi barns perspektiv på alvor. Å lytte til barna er avgjørende dersom de skal ha en reell mulighet til å medvirke (Jordet, 2020, s. 28; Lillejord et al., 2018, s. 48; Schanke, 2021, s. 84). Gjennom den metodiske tilnærmingen, *fotosamtale*, har barn i første klasse vist at de er kompetente medforskere, og kan si noe om hva som motiverer og engasjerer dem i skolen. Det skal derfor kunne være mulig i praksis å legge til rette for demokrati og medvirkning slik det er beskrevet i FNs barnekonvensjon (1989) og overordnet del av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Spørsmålet blir da i hvilken grad vi tar hensyn til barnas egne utsagn og erfaringer, slik at barna faktisk får mulighet til å påvirke reelt? Det er vår påstand at en skole der barn trives og utvikler seg, og som skaper engasjement og lærelyst, må sørge for at barnas innspill faktisk får praktiske konsekvenser for deres skolehverdag. Denne masteroppgaven kan i så måte både bidra til lokale endringer på den enkelte skole, men også vise til hva barn generelt foretrekker det første halve året i skolen.

Formålet med oppgaven har vært å utvikle kunnskap om barns perspektiv på skolen ved hjelp av tre forskningsspørsmål:

1. Hva forteller barn om sin rolle som aktør?
2. Hva kommer til syne i barnas fortellinger om skolens literacypraksiser?
3. Hva forteller barna om relasjonen til læreren?

I dette avsluttende kapittelet vil vi samle trådene og presenterer den innsikten vi har fått i barnas livsverden, slik vi tolker at de forstår den i sitt daglige virke, og vi vil drøfte de didaktiske betydningene av dette.

### 7.1 Barn som aktører

Mulighetene til å være aktør koples til «det gode liv», og det å være aktør handler om å få realisere sitt iboende potensial (Jordet, 2020). I hvilken grad barn opplever seg anerkjent som aktører, avhenger av stedet og hva slags materiell det er tilrettelagt for, som igjen påvirker barnas muligheter til å handle og delta i det sosiale fellesskapet. Eksempler på steder og materiell som ble trukket fram som særlig viktig for barna i dette forskningsprosjektet var



leketeltet, klatrestativet, bank- og butikkleken, bygg og konstruksjonslek, samt læreverket Dragonbox. Disse stedene og dette materiellet er tett forbundet med gode mestringsopplevelser og fellesskap med jevnaldrende. Opplever ikke barn å ha mulighet til å delta, mestre eller høre til sosialt, kan de kjenne seg krenket og havne i utenforskap (Jordet, 2020). Eksempler på dette er Conrad som ikke ønsket å fotografere fotballbanen fordi han «tapte hele tiden», og jentene som fotograferte skogen og naturbyggematerialet de hadde savnet under nedstengingen i pandemitiden.

Men hva gjør vi med den informasjonen som kommer fram? Eide & Winger (2003) fremhever hvor viktig det er at forskningen får faktiske konsekvenser for barna, på en positiv måte. Hva barna selv foretrekker er derfor høyst relevant når man skal planlegge for en god skolestart for førsteklasingene, og ikke minst ivareta deres engasjement i skolen. For å synliggjøre for barna i forskningsprosjektet at det de fortalte oss var av avgjørende betydning, ble det blant annet kjøpt inn flere leker som leketelt og lego. Formålet med innkjøpet handlet om mer enn å vise barna at de voksne lyttet til dem, det handlet også om å øke barns muligheter for å være aktører ved å la de få mulighet til å drive med noe som styrket deres mestringsfølelse og deres sosiale interaksjon. Ved å legge til rette for steder og materiell som oppleves som spennende, meningsfullt, som gir opplevelse av mestring og sosial interaksjon, kan barns motivasjon for skolen øke. Engasjement for skolen er viktig fordi det kan få store konsekvenser, ikke bare for det enkelte individ, men også for samfunnet, dersom barn faller ut av skolen (Jordet, 2020).

Lavt engasjement i skolen kan også skyldes at skolens praksiser har blitt for teoretisert og stillesittende, og Jordet (2020, s. 47-51) etterlyser derfor mer handlingsbaserte praksiser som gir barn mulighet til å være aktør i form av å få anvende sine kunnskaper og kompetanser. Barna i vårt forskningsprosjekt var i stor grad opptatt av å få utfolde seg på både fysiske og kreative måter. Samtidig kommer det fram at aktørskap ikke bare handler om å være aktiv, det handler også om «å bare være». Barna uttrykte et tydelig behov for å ha tid til å ta inn over seg sanseintrykk og bearbeide disse, som for eksempel ute i skogen eller i svømmebassenget. Dette fokuset på «å bare være», er slik vi kan se det, undervurdert i norsk skole, og er noe som i større grad bør forskes videre på og løftes fram. Biestas (2017) begreper *kvalifisering*, *sosialisering* og *subjektivering*, kan her være til hjelp for å bidra med å løfte fram andre relevante sider ved skolens dannelsingsoppdrag, enn kun det store fokuset på kvalifisering som har vært i en lengre periode. Også Jordet (2020) sin *modell for anerkjennelse i skolen* mener

vi kan gi et godt utgangspunkt for å drøfte betingelser for barns aktørskap og anerkjennende praksiser i skolen.

## 7.2. Skolens literacypraksiser

Det å ha fokus på flere sider ved skolens danningsoppdrag, betyr ikke at skolens kvalifiseringsoppdrag ikke er viktig. Barn trenger kunnskaper og ferdigheter for å kunne delta som borgere i et demokratisk samfunn, og det er skolens oppgave å lære barna dette. Barna selv uttrykker også viktigheten av og stolthet over å få lære noe nytt. Barna framhever både lærerstyrte literacypraksiser, som for eksempel bokstavsokken, og literacypraksiser som er mer barneinitierte, som bank- og butikkleken. Selv om bank- og butikkleken var tilrettelagt av læreren, var det barna selv som styrte aktiviteten. Fellesnevneren for begge disse aktivitetene var at barna opplevde aktiviteten som meningsfull og morsom å holde på med. Barna gav også uttrykk for at de opplevde mestring, og ville gjerne vise fram det de hadde lært.

Barna trakk fram literacypraksiser der lek og læring ble omtalt som noe som gikk hånd i hånd. For eksempel kunne det «å ha det gøy» defineres som å gjøre noe man aldri har gjort før, og det viser til barns behov for å bli fortrolige med tekster de omgir seg med og bruke disse til å skape mening på ulike måter for å kunne delta i samfunnet (Blikstad-Balas, 2016, s. 20).

Bank- og butikkleken var et slikt tydelig eksempel der barn benyttet sine tidligere literacyerfaringer og utviklet disse videre gjennom leken. Vi kan dermed si at denne typen lek bidrar til dannelsen av menneskets subjektivitet, og fremmer barn som aktører. Hvilke literacypraksiser barna sosialiseres inn i, avhenger imidlertid av hva det tilrettelegges for ved den enkelte skole, og denne tilretteleggingen ser ut til å være avgjørende for samhandlingen som finner sted og barns muligheter til å være aktør. Her er det også vesentlig å undersøke det enkelte barns preferanser for best mulig tilpasning.

Samhandling med andre barn ble også trukket fram som viktig for barna. Ved hjelp av språket og den sosiale konteksten hjelper og støtter de hverandre videre i læringsprosessene, som i eksempelet med Signe og Tuva som rydder i butikken. Også Lillejord et al. (2018, s. 26) støtter opp om at barn lærer best når de får være aktive og utforske sammen med andre barn. Vi kan derfor se med stor bekymring på forskning (Schanke, 2021) som viser at barns muligheter for å være aktør og det å samhandle sosialt reduseres når de starter på skolen, til fordel for en mer individbasert undervisning. Vårt forskningsprosjekt spør ikke barna direkte

om dette, men det er likevel ingen tvil om at det er praksiser der barna kan virke sammen, som er viktig for barna. Barn foretrekker aktiviteter der de har mulighet til å være aktør. Det er også derfor vi i denne oppgaven argumenterer for et bredt literacybegrep som tar hensyn til barns tidligere literacyerfaringer og den sosiokulturelle konteksten barna viser de er opptatt av. En drøfting av hva som ligger i begrepet *literacy* er derfor å anbefale for lærere som jobber på de minste trinnene i skolen.

### 7.3 Relasjonen mellom elev og lærer

Læreren trekkes fram av flere forskere som av avgjørende betydning for barns trivsel og læring (Hattie, 2013; Jordet, 2020; Lillejord et al., 2018). Det var derfor overraskende for oss at læreren knapt ble nevnt eksplisitt av barna. Læreren kom likevel til syne gjennom barnas fortellinger om steder, materiell, relasjoner og handlinger, men da mer som en tilrettelegger, som for eksempel ved bank- og butikkleken. Betydningen av å omgi seg med farger og kunst overrasket oss også, og vi mener det bør forskes mer på hvordan lærere, sammen med elevene, kan tilrettelegger miljøer slik at barna i større grad kan hente inspirasjon fra disse til sin egen fantasi og utvikling. Dette kan for eksempel gjøres ved å undersøke det Kellock og Sexton (2018) kaller det *levde rom*.

Barna uttrykker at de setter stor pris på faget kunst- og håndverk, lek, friminutt og matpause. De beskriver disse tidene på dagen som en mulighet for pause og ikke minst større frihet i det å ta egne valg. Det kan tenkes barna trenger pause fra et opplevd *læringstrykk*, når de uttrykker at de også «bare vil være» og ikke «bare lære», og foretrekker «å gjøre» framfor «å høre». Funnene indikerer dermed at barns motivasjon og engasjement i skolen i stor grad avgjøres av skolekonteksten og de voksnes dominans. Barna var også tydelige på at de hadde behov for å være med andre barn, et funn vi mener ikke bør undervurderes, og som vi også finner støtte hos i Schankes (2021) forskning. Å bli verdsatt sosialt blant jevnaldrende og eldre barn, kom og til uttrykk når vi i forskningsprosjektet spurte barna hvem de ønsket å vise fotografiene til. Barna ønsket først og fremst å dele bildene med medelever i klassen. Det å bli anerkjent av medelever, er altså av stor betydning for barna, og lærere har en viktig jobb med å sørge for at barn blir etterspurt, mestrer og blir verdsatt i det sosiale fellesskapet. Dette samsvarer også med Biesta (2017, s. 26-27) som mener det er en vesentlig forskjell på det å bringe verden til våre barn, og det å hjelpe barn i å involvere seg i verden. Han hevder dette er avgjørende for opprettholdelse av et demokratisk samfunn (Biesta, 2017, s. 88).

Mye tyder også på at lærere har mye å vinne på å legge til rette for lekende tilnærminger som ivaretar skolens flerdimensjonale formål som kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2017). I forskningsprosjektet vårt viste blant annet fadderne vei når det gjelder muligheter for lekende tilnærming som for eksempel ved å leke sykebil med førsteklasingene. Å legge til rette for lekende tilnærminger som for eksempel gjennom veiledet lek (Lillejord et al., 2018) eller fagspesifikk lek (Bentsen & Håland, 2021), kan gjøre at barna får mulighet til å ta i bruk sine tidligere literacyerfaringer og videreutvikle disse gjennom lekende tilnærminger. Gjennom leken får barn også trening i både å ta aktørskap, og bli bekreftet som aktører (Prompona et al, 2020). Barna i dette forskningsprosjektet setter også leken på dagsorden, ved å vise til at dette er noe av det de liker best, likevel sier Hølland et al. (2021, s. 5) at opplæringen for de yngste preges av stort faglig fokus og lite lekende tilnærminger. Med innføring av den nye læreplanen LK20 løftes leken på ny frem som betydningsfull for de yngste i skolen, og beskrives som nødvendig for trivsel og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Lærerens oppgave er å frigjøre eller forløse potensialet som finnes i barnet, og dette kan kun skje gjennom anerkjennelse (Jordet, 2020, s. 120). Læreren må derfor i tillegg til å legge til rette for steder, materiell, relasjoner og handlinger, også selv bli med inn i barnas verden. Gjennom våre erfaringer som forskere, opplevde vi i stor grad at barna inviterte oss med inn i deres verden, og at det var opp til oss om vi ble med eller ikke. For å utvikle en pedagogisk praksis hvor leken har en sentral rolle, må læreren interessere seg for barnas frie lek hevder Broström (2019, s.48), og begynne å eksperimentere med ulike grader av deltakelse.

*Opplevelse* fremmes av Lillemyr (2019, s. 59) som noe som kan danne en «bro» mellom lek og læring. Derfor er det så viktig å ta hensyn til at barn erfarer og opplever det som skjer i klasserommet på ulike måter (Kellock & Sexton, 2018). Ved å engasjere oss mer i de underliggende verdiene for barns praksiser, enn innholdet og kunnskapen de har tilegnet seg, kan vi i større grad få en forståelse for hva barna selv faktisk er opptatt av (Breathnach et al., 2017). Vi avslutter derfor denne masteroppgaven med et siste fotografi av snøborgen (Figur 18), og en dialog som viser hvilken eventyrlig verden barna inviterte oss med inn i:



**Figur 22.** Hus til hester og borg

*Henrik og Ola kommer inn fra friminuttet med «stjerner» i øynene. Henrik har vært med jentene i klassen og bygd en stall, etterpå har de lekt hester. Ola har fått være med 2. klassingene og de har bygd en helt fantastisk borg!*

*Guttene er tydelig fornøyd med fotografiet, og de synes borgen ligner en slange. Og i det vi skal springe videre for å ta neste bilde stopper Henrik opp, så tar han både Ola og meg med inn i sitt lekeunivers:*

**Henrik:** - Vi må gå gjennom den skumle borgen.

**Forsker:** - Uææ...

**Ola:** - Ja, vi må gå gjennom borgen. Se monstrene! (roper)

**Forsker:** - Vi må være raske!

**Henrik:** - Det er liksom en portal der som vi må komme oss gjennom.

**Forsker:** - Oi!

**Henrik:** - Hvis du går rundt så kræsjer du! Du kan ikke gå rundt, du må gå igjennom!

*Jeg lister meg gjennom borgen, svært lettet over at alt gikk bra!*

## 8. Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm AS.
- Bae, B. (1996). Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling. Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2012). Children and teachers as partners in communication: Focus on spacious and narrow interaction patterns. *International Journal of Early Childhood*, 44(1), 53-69.  
<https://doi.org/10.1007/s13158-012-0052-3>
- Bentsen, E. I. & Håland, A. (2021). Hvordan integrere lek i begynneropplæringa. *Bedre Skole*, 33(3), 46-51.
- Bergnehr, D. (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap - en begreppsdiskussion, *Nordisk tidsskrift for pedagogikk och kritikk*, 5: 49-61  
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1373>
- Biesta, G. J. J. (2017). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-45). Universitetsforlaget.
- Breathnach, H, Danby, S. & O’Gorman, L. (2017). ‘Are you working or playing?’ Investigating young children’s perspectives of classroom activities. *International Journal of Early Years Education*, 25(4), 439-454.  
<https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1316241>
- Brinkmann, S. (2014). Doing without data. *Qualitative Inquiry*, 20(6), s. 720–725.  
<https://doi.org/10.1177/1077800414530254>

- Broström, S. (2006). Children`s Perspectives on their childhood experiences. I J. Einarsdottir, & J. T. Wagner (Red.). *Nordic Childhoods and Early Education: Philpsophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (s. 223-255). Information Age Publishing.
- Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO*. (s. 43-56). Universitetsforlaget.
- Christensen, P. (2004). Children`s participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children & society*, 18(2), 165-176.  
<https://doi.org/10.1002/chi.823>
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children`s perspectives. I A. Clark, A. K. Kjørholt & P. Moss (Red.). *Beyond Listening: Childrens` perspectives on early childhood services*. (s. 29 – 49). The Policy Press.
- Clark, A. (2010). Young Children as Protagonists and the Role of Participatory, Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives. *American Journal Community Psychol*, 46(1-2) 115-123.  
<https://doi.org/10.1007/s10464-010-9332-y>
- Clark, A. (2017). *Listening to young children: A guide to understanding and using the mosaic approach* (3.utg.). National Children`s Bureau.
- Clark, A., Kjørholt, A. T. & Moss, P. (2005). *Beyond Listening: Children`s perspectives on early childhood services*. The Policy Press.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Dockett, S., Einarsdottir, J. & Perry, B. (2009). Reseaching with children: Ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research: ECR*, 7(3), 283-289.  
<http://dx.doi.org/10.1177/1476718X09336971>

- Dockett, S. & Perry, B. (2005). You need to know how to play safe: Children's experiences of starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(1), 4–18.  
<https://doi.org/10.2304/ciec.2005.6.1.7>
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. Sydney. University of New South Wales Press.
- Dysthe, O. (2008). *Det flerstemmige klasserommet*. Ad Notam Gyldendal.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Einarsdottir, J. (2005a). We can decide what to play! Children's perception of quality in an Icelandic playschool. *Early Education and Development*, 16(4), 469–488.  
[http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed1604\\_7](http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed1604_7)
- Einarsdottir, J. (2005b). Playschool in pictures: Children's photographs as a research method. *Early Childhood Development and Care*, 175(6), 523–541.
- Einarsdottir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197–211.  
<https://doi.org/10.1080/13502930701321477>
- Eriksen, H. & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 287-304). Universitetsforlaget.
- Flückiger, B., Dunn, J. & Stinson, M. (2018). What supports and limits learning in the early years? Listening to the voices of 200 children. *Australian Journal of Education*, 62(2), 94-107. <https://doi.org/10.1177/0004944118779467>



- Forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991* (Rev. oms. mars 2003 med tilleggsprotokollar). Barne- og familiedepartementet.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Halldèn, G. (2003). Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 12-23.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring. Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO*. (s.27-41). Universitetsforlaget.
- Henning, L. (2020). I'm gonna get it for my birthday: Young children's interpretive reproduction of literacy practices in school. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(4), 706-731. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1468798418784112>
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning. Samarbeid for sammenheng*. Fagbokforlaget.
- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C. P. & Sundtjønn, T. (2021). *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser- barnehage og førsteklasse. En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang* (OsloMet Skriftserie 2021 nr. 1). O. M. University.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 (1-2), 42-57.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2003). Barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning och praxis. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 (1-2), 1-5.
- Jordet, A. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Cappelen Damm.

- Kellock, A. (2020). Children's well-being in the primary school: A capability approach and community psychology perspective. *Childhood*, 27(2), 220-237.  
<https://doi.org/10.1177/0907568220902516>
- Kellock, A. & Sexton, J. (2018). Whose space is it anyway? Learning about space to make space to learn. *Children's Geographies*, 16(2), 115-127.  
<https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1334112>
- Klitmøller, J. (2015). Barns perspektiver på skolegang, undervisning og læring. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og utvikling: Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole* (s. 247-265). Pedagogisk Forum.
- Klitmøller, J. & Sommer, D. (2016). Turboladet globalisering og den fremtidsparete skole – en vision. *Nordisk tidsskrift for pædagogikk*, 2(3), 3-32.  
<https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.437>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen – og motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO*. (s. 57-70). Universitetsforlaget.

- Matre, S. (2003). «Ska æ kapp av dæ øran?» Femåringer i verbal duell. I S. Matre & E. Maagerø (Red.), *Når barn erobrar språket: Ulike perspektiv på barns språkutvikling*. (s. 103-119). Høyskoleforlaget AS.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kulturdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Melhuus, E. C. & Nordtømme, S. (2022). *Mellom steder, rom og materialer. Teoretiske utforskninger i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M. & Nordtømme, S. (2019). På kryss og tvers i barnas fotografier. *Barnehagefolk*, 2019(3), 26-50.  
[https://issuu.com/habitusas/docs/barnehagefolk\\_0319\\_hele\\_to](https://issuu.com/habitusas/docs/barnehagefolk_0319_hele_to)
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 70-84.
- Prompona, S., Papoudi, D. & Papadopoulou, K. (2020). Play during recess: Primary school childrens' perspectives and agency. *Education 3-13*, 48(7), 765-778.  
<https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1648534>
- Rasmussen, K. (2000). Det fotografiske (ind) blik i børns liv. *BARN – Forskning om barn og barndom i Norden*, 18(3-4), 159- 172.
- Rasmussen, K. (2017). Det foto-eliciterende interview. I J. Kampmann, K. Rasmussen & H. Warming (Red.). *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag.

- Rasmussen, K., Cimirri, N. A., Juhl, P. & Gitz-Johansen, T. (2019). *Har du det godt? Om at have det godt i daginstitutionens hverdag*. Dafolo.
- Redd Barna (2022, 1. mars). *Elevmedvirkning*.  
<https://www.reddbarna.no/skole/ingenutenfor/elevmedvirkning/>
- Sandberg, G. (2017). Different children's perspectives on their learning environment. *European Journal of Special Needs Education*, 32(2), 191-203.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1216633>
- Schanke, T. (2021). Overgangen fra barnehage til skole. I M. B. Postholm, P. Haug, R. J. Krumsvik & E. Munthe (Red.), *Elev i skolen 1-7. Mangfold og mestring* (s. 66-86). Cappelen Damm Akademisk.
- Sirkko, R., Kyrönlampi, T. & Puroila, A-M. (2019). Children's Agency: Opportunities and Constraints. *International Journal of Early childhood*, 51(3), 283-300.  
<https://doi.org/10.1007/s13158-019-00252-5>
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 1. <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Skivenes, M. & Strandbu, A. (2006). A Child Perspective and Children's Participation. *Children, Youth and Environments*, 16(2), 10-27.  
<http://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.16.2.0010>
- Snow, C. E. (2006). What counts as literacy in early childhood? I K. McCartney & D. Phillips (Red.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (s. 1-19). Blackwell Publishing Ltd.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. (s.124 -137). Universitetsforlaget.

- Sommer, D. (2003). Børnesyn i utviklingspsykologien: Er et barneperspektiv mulig?  
*Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 85-100.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2013). Early childhood care and education: A child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 459-475. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.845436>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer I klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 91-103). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg). Gyldendal Norsk Forlag.
- Zartler, U. (2014). Photo interviews with children: Relating the visual and the verbal from a participation perspective. *International Journal of Child, Youth, and Family Studies*, 5(4.1), 629-648. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs.zartleru.5412014>
- Warming, H. (2019). Børneperspektiv – en populær flydende betegnelse. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 62-76. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1424>

## 9. Vedlegg

### 9.1 Samskrivingsavtale masteroppgave



#### Samskrivingsavtale, masteroppgave

Universitetet i Stavanger, Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora.

Avtale mellom

Student:	Studentnr:	Født:
Marianne Buajordet Mikalsen	264476	21.08.79
Lena Mari Otgerud Bakken	264078	13.11.80

Avtale kan inngås mellom to studenter om å skrive masteroppgave sammen. Avtalen skal sikre et godt samarbeid mellom studentene, samt gjøre partene klar over deres rettigheter og plikter når de skriver masteroppgave sammen.

Dersom to studenter skriver sammen, bør dette gjenspeiles i arbeidet som inngår i oppgaven, gjerne i form av en mer omfattende problemstilling og et fyldigere teoritilfang. Oppgaven kan da også være lengre. Emnebeskrivelser samt retningslinjer for masteroppgaver (der slike retningslinjer finnes) kan ha utfyllende opplysninger angående oppgavens omfang og andre forhold angående masteroppgaven. Søknad sendes til studieprogramleder/emneansvarlig. Institutt/senter skal godkjenne avtalen.

#### Partenes rettigheter og plikter

1. Studentene har ansvar for å fylle ut og levere avtalen til institutt/senter for å få den godkjent.
2. Det må legges ved en egen søknad, som studentene setter opp selv, der det fremgår hvordan studentene vurderer det aktuelle temaet for oppgaven som egnet for samarbeid, og hvordan studentene planlegger å fordele arbeidet mellom seg. Arbeidet skal fordeles slik at det blir en likeverdig innsats.
3. Vancouver-kriteriene skal legges til grunn for hva som kan regnes for felles forfatterskap.
  - a) Begge parter må levere et substansielt bidrag til konsept eller idé eller innsamling av data eller analyse og fortolkning av data.
  - b) Det kreves at begge har deltatt i utformingen av masteroppgaven og har levert en substansiell del av tekstmaterialet.
  - c) Begge skal ha godkjent den versjonen som sendes inn for publisering.
4. Alle tre krav må være oppfylt. Ved innlevering av oppgaven må det legges ved et skriv som sier noe om hvordan denne samskrivningsprosessen har foregått. Institutt/senter gir nærmere beskjed om omfang på et slikt prosess-skriv.
5. Studentene har et felles ansvar for at retningslinjer i forbindelse med det å skrive en masteroppgave blir fulgt, og et felles ansvar for å forhindre juks og plagiat.
6. Studentene har et felles ansvar for masteroppgaven som helhet.
7. Begge studentene må levere masteroppgaven uavhengig av hverandre. Leverer kun den ene, vil den andre få «ikke levert» og dermed stryk.
8. Studentene har felles opphavsrett til den ferdigstilte oppgaven og til innsamlet materiale.
9. Ved sykdom over en lengre periode, eller dersom det av andre uforutsatte grunner ikke kan følges forventet progresjon, meddeles dette til veileder og til institutt/senter så fort som mulig. Det må da

avklares om det kan søkes om forlenget frist for å levere masteroppgaven, eller om avtalen må brytes.

10. Studentene må så snart som mulig melde fra til veileder om eventuelle problemer i samarbeidet mellom de to. Ved problemer skal veileder bidra til å finne en best mulig løsning for de involverte. Studentombud og StOr kan evt. også kobles inn.
11. Institutt/senter skal varsles dersom partene ønsker å bli løst fra samskrivningsavtalen.
12. Brytes samarbeidet underveis, må det avklares gjennom dialog og forhandlinger hvordan stoffet kan tilpasses og omskrives til en ny kontekst/individuell oppgave. I slike tilfeller har begge parter ansvar for å tilpasse arbeidet til en ny kontekst, slik at det ikke fremstår som plagiat.

#### Veiledning

Det gis felles veiledning på oppgaven. Institutt/senter vil ha egne avtaler som regulerer veiledning og samarbeid med veileder.

#### Sensur

Det skriftlige arbeidet vil få en felles karakter. Eventuell muntlig justerende del skal sensureres individuelt.

#### Klage

Etter sensur kan begge parter klage på vurderingen, uavhengig av hverandre. Om bare den ene klager og får endret karakter, vil endringen bare gjelde for den som har klaget, den andre beholder opprinnelig karakter. Jfr. Forskrift om studier og eksamen ved Universitetet i Stavanger § 5 – 5 pkt. 2b.

#### Vedlegg:

*Begrunnelse for hvorfor temaet egner seg for samarbeid, og hvordan arbeidet er planlagt fordelt.  
(se pkt. 2)*

Sted/dato... Slidre 1/12-21 Marianne B. Mikalsen  
Underskrift student

Sted/dato... Skotterud 1/12-21 Lena Mari Digenud Baleken  
Underskrift student

Sted/dato.....  
Underskrift av godkjenner fra instituttet/senteret

## Vedlegg samskrivings skjema:

### **Hvordan egner temaet seg for samarbeid?**

Studentene har valgt tema basert på felles interesse for demokrati- og medborgerskap i begynneropplæringen. Studentene har tidligere gått sammen på studiet lærerspesialist i begynneropplæring, og har jobbet sammen om felles oppgaver tidligere. Studentene ønsker sammen å dykke enda dypere inn i fagfeltet. Forskningsprosjektets formål er å få fram førsteklasingenes perspektiv på hva som er av betydning for dem det første halve året i skolen. Studentenes problemstilling er derfor:

Hva sier førsteklasinger er viktig for dem det første halve året i skolen?

- Førsteklassingers perspektiv på skolen, formidlet gjennom fotografi og strukturert samtale.

Det viser seg at det finnes lite forskning på feltet som tar elevenes eget perspektiv. Det har derfor vært naturlig for studentene å legge en mer helhetlig pedagogisk teori til grunn.

Datamaterialet, som samles inn ved studentenes egne skoler, vil da gi rom for mer åpne tolkninger, en såkalt abduktiv tilnærming til oppgaven.

Studentene ser det som en klar fordel å være to av minst fire grunner. For det første gir det en psykologisk trygghet å være to når man beveger seg inn i ukjent farvann. For det andre vil studentene sitte med to sett datamateriale som både kan være spennende hver for seg, men også samlet sett. For det tredje tror studentene at det vil gi bedre og mer spennende drøftinger av datamateriale dersom man er flere som kan belyse problemet. Og sist, men ikke minst mener studentene at en oppgave som virkelig skal ta temaet på alvor, også bør vektlegge en tilnærming der intersubjektivitet og dialog tas på alvor i måten studenter arbeider sammen på.

### **Hvordan planlegger studentene å fordele arbeidet mellom seg?**

Studentene har sammen valgt ut teori, forskningsartikler og artikler om metode. Disse har blitt fordelt mellom studentene. Hver student har fått ansvar for å finne grad av aktualitet og ta notater. Notatene har blitt delt og drøftet i fellesskap. Teori, forskningsartikler og artikler om metode som er av stor interesse har blitt lest av begge studentene.

Studentene leverer hvert sitt datamateriale til masteroppgaven, men ønsker også å se datamaterialet under ett gjennom felles drøfting. Drøftingsdelen vil utgjøre hovedtyngden av oppgaven, og det er viktig for studentene at masteroppgaven kommer ut med en stemme. Et samskrivingsdokument i google vil kunne være aktuelt for oss å benytte i denne prosessen. Utover dette har studentene kontakt per telefon og teams flere ganger ukentlig, og begge deltar på alle møter med veileder, bibliotekar og eventuelle andre aktuelle samarbeidspartnere.



## 9.2 Godkjenning fra NSD



### Vurdering

**Referansenummer**

463826

**Prosjekttittel**

Barns overgang fra barnehage til skole: Barns perspektiv på skolestart formidlet av barna selv gjennom fotografi og samtale.

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Trude Hoel, trude.hoel@uis.no, tlf: 51833209

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Lena Digerud Bakken, lendi80@hotmail.com, tlf: 95828034

**Prosjektperiode**

18.10.2021 - 31.08.2022

**Vurdering (1)****19.10.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 19.10.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.08.2022.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Markus Celiussen

Lykke til med prosjektet!

### 9.3 Brev til førsteklasingene

## Kjære førsteklasing.

Som dere vet er jeg lærer på skolen, men i tillegg til å være lærer går også jeg på skole. Skolen jeg går på er i Stavanger og heter et universitet.

Akkurat som på din skole får jeg også forskjellige oppgaver som jeg skal gjøre. En av oppgavene jeg har fått er å forske på hva som er viktig for barn når de har begynt på skolen.

En forsker er litt som en detektiv som skal prøve å finne ut av et mysterium. For å finne svar på mysteriet om hva som er viktig for barn når de har begynt på skolen, må jeg spørre noen eksperter – nemlig dere i første klasse.



Du har jo snart gått et halvt år på skole og kan masse om det. Jeg kommer derfor til å spørre deg en av dagene før jul, om du har lyst til å hjelpe meg med å ta noen bilder av det du synes er viktig på skolen din. Hva er det som betyr ekstra mye for deg? Etterpå kommer jeg til å spørre deg om du kan fortelle meg litt om de bildene du har tatt. For å huske alt det viktige du sier må jeg ta et lydopptak. Dersom du har lyst kan du få høre på opptaket etterpå.

Det er viktig at du vet at det er du som bestemmer om du vil være med, og at du når som helst kan si at du ikke har lyst likevel. Ingen kommer til å bli sure eller lei seg for det 😊

Beste hilsen \_\_\_\_\_

-----

- Jeg vil være med i forskningsprosjektet.
- Jeg vil ikke være med i forskningsprosjektet.
- Forskeren får lov til å bruke bildene jeg har tatt i masteroppgaven.
- Forskeren får ikke lov til å bruke bildene jeg har tatt i masteroppgaven.

Signatur (elev): \_\_\_\_\_

## 9.4 Samtykkeskjema foresatte

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *”Barns perspektiv på skolestart formidlet av barna selv gjennom fotografi og samtale.”*

Dette er et spørsmål til deg om å samtykke til at barnet ditt deltar i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva som er betydningsfullt for barn den første tiden på skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

#### **Formål**

Forskningsprosjektet er en del av en masteroppgave.

Vi er to studenter ved Universitetet i Stavanger, Lena Mari Digerud Bakken og Marianne Buajordet Mikalsen, som på hver vår skole ønsker å finne ut hva som er betydningsfullt for barn den første tiden i skolen. Datamaterialet vi samler inn skal gjøre det mulig å besvare følgende forskningsspørsmål:

Hva sier førsteklassinger er viktig for dem det første halve året i skolen?

-Førsteklassingers perspektiv på skolen, formidlet gjennom fotografi og strukturert samtale.

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

Universitetet i Stavanger (UiS), ved veileder Trude Hoel (professor, Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora og Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning), og studentene Lena Mari Digerud Bakken og Marianne Buajordet Mikalsen er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å samtykke til at ditt barn skal delta i forskningsprosjektet fordi du har elev i den aktuelle klassen ved skolen som en av studentene jobber ved. Forskningsprosjektet gjennomføres ved studentenes egne skoler for at barna skal oppleve reell medvirkning.

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

Vi ønsker at barna i førsteklasse, sammen to og to, skal komme fram til tre bilder som kan svare på hva som er av betydning den første tiden på skolen. Studenten som er knyttet til din skole vil observere og ta notater under barnas samtale. Barna vil få utdelt en iPad til å ta bildene med. Barnet vil få instruksjon underveis om at det ikke er mulig å ta bilde av ansikter til personer. Studenten vil følge elevene mens bildene blir tatt og skrive logg underveis. Umiddelbart etter at bildene er tatt vil barna få mulighet til å se på og kommentere bildene sine. Det vil da gjennomføres et intervju der det tas lydopptak.

Datainnsamlingen vil foregå i uke 47-50, og forskningen gjennomføres på steder innenfor skolens område som er basert på ønsker fra elevene. Forskningen gjennomføres i skoletid parallelt med ordinær undervisning.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger at ditt barn skal delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Dette kan gjøres muntlig eller skriftlig. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til skolen eller lærerne dine om du ikke vil delta eller velger å trekke deg fra prosjektet.

Av forskningsetiske grunner vil alle førsteklasingene få tilbud om å ta bilder, men for de som har sagt nei til å delta i forskningsprosjektet vil ikke opplysningen lagres eller være en del av forskningsprosjektet eller masteroppgaven. Barnet kan også når som helst selv si nei til å delta uavhengig av foreldrenes samtykke. Sier barnet nei samles ikke opplysningene inn og barnet deltar kun i den ordinære undervisningen.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til datamaterialet er veileder Trude Hoel (professor, Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora og Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning), og studentene Lena Mari Digerud Bakken og Marianne Buajordet Mikalsen.

Bilder og lydopptak vil oppbevares på en kryptert minnepenn, og sammen med notater fra observasjon og logg, vil dette oppbevares innelåst i skap. Lydopptakene vil slettes umiddelbart etter transkripsjon. Det vil ikke fremkomme personopplysninger i transkriberingsmaterialet. Transkriberingen vil anonymiseres og det vil ikke være mulig å identifisere hvem som har sagt hva. Bildene barna har tatt vil bli slettet fra iPaden umiddelbart og fra minnepenn når masteroppgaven er ferdigstilt.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31. august 2022. Deler av bildematerialet kan gjengis i masteroppgaven sammen med sitater barna har gitt, men da anonymisert.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger, Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Lena Mari Digerud Bakken. Tlf: 95 82 80 34. E-post: [lendi80@hotmail.com](mailto:lendi80@hotmail.com)
- Marianne Buajordet Mikalsen. Tlf: 93 63 69 69. E-post: [Marianne.Mikalsen@vestre-slidre.kommune.no](mailto:Marianne.Mikalsen@vestre-slidre.kommune.no)
- Trude Hoel. Tlf: 51 83 32 09. E-post: [trude.hoel@uis.no](mailto:trude.hoel@uis.no)
- Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn. E-post: [rolf.jegervatn@uis.no](mailto:rolf.jegervatn@uis.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig Trude Hoel*  
(Forsker/veileder)

*Studentene Lena Bakken og Marianne Mikalsen*

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Barns perspektiv på skolestart formidlet av barna selv gjennom fotografi og samtale.*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å la mitt barn, \_\_\_\_\_ (navn på barnet), delta i forskningsprosjektet gjennom bruk av foto og lydopptak.

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

---

(Signert av prosjektdeltaker - foresatte, dato)

## 9.5 Samtaleguide

Vi spør barna: «Hva er det beste med skolen?»

Barna får se på bildene de har tatt på iPad og har disse foran seg i samtalen.

Vi vil gjøre oppmerksomme på at vi i samtale med barn i særlig grad vil ivareta barnets egne behov og ønsker. Vi kommer derfor til å være lydhøre og la barnet i stor grad styre samtalen.

Vi innleder samtalen med:

- Nå er jeg spent! Fortell om bildene!

Vi har noen underspørsmål vi kan stille ved behov:

- Hva ser vi her?
- Hvorfor valgte du/dere å ta akkurat dette bildet? (NB! Positiv tone.)
- Hva tenker du/dere på når du/dere ser dette bildet?
- Hva liker du/dere ved det du/dere har tatt bilde av?
- Hvordan har du/dere det inni deg/dere når du/dere ser på dette bildet?
- Hvorfor har dette vært så viktig for deg/dere den første tiden på skolen?

Formuleringene vil avhenge av hva barna sier.

Før vi avslutter er det viktig at vi sikrer at barnet har fått fortalt oss det det ønsker å si om fotografiet:

- Er det noe mer du/dere vil si om bildet?

Dersom barnet faller ut av samtalen underveis, kan vi hjelpe dem på sporet ved å si:

«Dette var spennende, men husker dere oppgaven dere skulle hjelpe meg med?».

## 9.6 Søketreff etter søk i EBSCO-databaser

Oversikt over søk *førsteklasses perspektiv på skolen* i databasene Academic Search Premier, ERIC og SocINDEX fra 2017-2022:

Nr.	Tittel	Forfatter (År)	Aktualitet
1	Children's perspectives and experiences of the COVID-19 pandemic and UK public health measures.	Thompson, J et a. (2021).	Nei
2	Primary school children's perspectives and experiences of Emotional Literacy Support Assistant (ELSA) support.	Wong, B. et al. (2020).	Nei
3	Releasing the socio- imagination: children's voices on creativity, capability and mental well-being.	Stephenson, L. & Dobson, T. (2020).	Nei
4	Walking with preschool-aged children to explore their local wellbeing affordances.	Ergler, C. et al. (2021).	Nei
5	Children's emotional experiences in and about nature across temporal–spatial entanglements during digital storytelling.	Byman, J. et al. (2022).	Nei
6	Researching children's food practices in contexts of deprivation: ethical and methodological challenges.	Ramos, V. et al. (2022).	Nei
7	Child Maltreatment and Quality of Life Among Urban Chinese Children.	Sun, X. (2021)	Nei
8	'I don't really like the thing what you do, I like it more because you get the stickers': the impact of rules and rewards on children's transition experiences.	Wilders, C. & Levy, R. (2021)	Nei
9	Predicting Students' Mathematics Achievement Through Elementary and Middle School: The Contribution of State-Funded Prekindergarten Program Participation.	Han, J. & Neuharth-Pritchett, S. (2021).	Nei
10	What do children think of their own bilingualism? Exploring bilingual children's attitudes and perceptions.	Peace-Hughes, T. et al. (2021).	Nei
11	'Are you working or playing?' Investigating young children's perspectives of classroom activities.	Breathnach, H. et al. (2017).	Ja
12	Relationships with opposite-gender peers: the 'fine line' between an acceptable and	Zhu, Y. et al. (2021).	Nei



	unacceptable 'liking' amongst children in a Chinese rural primary school.		
13	Creativity in childhood: exploring how children's experiences of creativity can be understood intersectionally and spatially.	Kyritsi, K. (2021).	Nei
14	Understanding reading motivation across different text types: qualitative insights from children.	McGeown et al. (2020).	Nei
15	'It's part of our community, where we live': Urban heritage and children's sense of place.	Grimshaw, L. & Mates, L. (2021).	Nei
16	Connections and disconnections between home and kindergarten: A case study of a 4-year old child's digital practices and experiences in early childhood.	Farrugia, R. C. & Busuttil, L. (2021).	Nei
17	Using small world toys for research: a method for gaining insight into children's lived experiences of school.	Gripton, C. & Vincent, K. (2021).	Nei
18	Children's Participation in Online School: Perspectives of Children from Rural Areas.	Galbin, A. (2021).	Nei
19	I'm gonna get it for my birthday: Young children's interpretive reproduction of literacy practices in school.	Henning, L. (2020).	Ja
20	Children's Perspectives on a School-Based Social and Emotional Learning Program.	Medin, E. & Jutengren, G. (2020).	Nei
21	Whose space is it anyway? Learning about space to make space to learn.	Kellock, A. & Sexton, J. (2018).	Ja
22	'Push on through': Children's perspectives on the narratives of resilience in schools identified for intensive mental health promotion.	Brown, C. & Dixon, J. (2020).	Nei
23	Critical ethnography in schools: reflections on power, positionality, and privilege.	Powell, D. (2022).	Nei
24	Children's Perspectives on Reading, Agency and Their Environment: What Can We Learn about Reading for Pleasure from an East London Primary School?	Reedy, A. & De Carvalho, R. (2021).	Nei
25	The relationship of family characteristics, parental beliefs and parenting behaviours with the fundamental movement proficiency of primary school children in South East Wales.	Jarvis, S. et al. (2020).	Nei

26	'Be good, know the rules': Children's perspectives on starting school and self-regulation.	Booth, A. et al. (2019).	Nei
27	Primary school children's experiences of physical activity: the place of social and cultural capital in participation and implications for schools.	Everley, S. & Everley, K. (2019).	Nei
28	Learning while playing: Children's Forest School experiences in the UK.	Coates, J. K. & Pimlott-Wilson, H. (2019).	Nei
29	Primary school children's participation in selecting children's nursing students.	Oldfield, S. et al. (2019).	Nei
30	Drawing on fire: children's knowledge and needs after a wildfire disaster in Portugal.	Ribeiro, A. S. & Silva, I. (2020).	Nei
31	Children's well-being in the primary school: A capability approach and community psychology perspective.	Kellock, A. (2020).	Ja
32	'There's a school community but not everyone is happy about it': Experiences of school as a community among Gypsy, Roma and Traveller children.	Pollock, L. & Barrow, W. (2021).	Nei
33	Children as co-researchers and confessional research tales: Researcher positionality and the (dis)comforts of research.	Ukjent. (2021).	Nei
34	A framework of Afrocentric hope: Rural South African children's conceptualizations of hope.	Cherrington, A. M. (2018).	Nei
35	Play during Recess: Primary School Children's Perspectives and Agency.	Prompona, S., Papoudi, D. & Papadopoulou, K. (2020)	Ja
36	'Just leave it blank' non-religious children and their negotiation of prayer in school.	Shillitoe, R. & Strhan, A. (2020).	Nei
37	Children's perspectives on why and when teachers listen to their ideas: Exploring opportunities for participation in the early years of school.	Mascadri, J. et al. (2021).	Nei
38	Different children's perspectives on their learning environment.	Sandberg, G. (2017).	Ja
39	Qualitative research with primary school-aged children: ethical and practical	Jackson-Hollis, V. (2019).	Nei

	considerations of evaluating a safeguarding programme in schools.		
40	Generation animation: participatory action research and intergenerational pedagogy.	Hickey, A. (2020).	Nei
41	'Are we famous or something?' Participatory Health Research with children using photovoice.	Abma, T. A. & Schrijver, J. (2020).	Nei
42	'I Eat the Vegetables because I Have Grown them with My Own Hands': Children's Perspectives on School Gardening and Vegetable Consumption.	Sarti, A. et al. (2017)	Nei
43	Mapping cultural diversity through children's voices: From confusion to clear understandings.	Hajisoteriou, C. et al. (2017).	Nei
44	The Power of Children's Voices: Potentials for Teacher Education.	Tolley, B. D. & Mazzanti, C. V. (2020).	Nei
45	Listening to Colourful Voices: How Do Children Imagine Their Music Lessons in School?	Sungurtekin, S. & Kartal, H. (2020).	Nei
46	Teachers' and Children's Experiences after an Acoustic Intervention and a Noise-Controlling Workshop in Two Elementary Classrooms.	Pirlä, S., Jokitulppo, J. et al. (2020).	Nei
47	The development of early scientific literacy gaps in kindergarten children.	Kähler, J. et al. (2020).	Nei
48	Rainbows, Teddy Bears and 'Others': The Cultural Politics of Children's Leisure Amidst the COVID-19 Pandemic.	Mukherjee, U. (2021).	Nei
49	Understanding the Experiences of Young Children on the Autism Spectrum as They Navigate the Irish Early Years' Education System: Valuing Voices in Child-Centered Narratives.	O'Leary, S. & Moloney, M. (2020).	Nei
50	What Emotional-Centred Challenges Do Children Attending Special Schools Face over Primary-Secondary School Transition?	Bagnall, C. L. et al. (2021).	Nei
51	Qualitative Insight into Primary School Children's Nutrition Literacy	Velardo, S. & Drummond, M. (2019).	Nei
52	Creativity in pastoral education and care.	Trotman, D. (2019).	Nei

53	Supporting Young Artists in Making Connections: Moving from Mere Recognition to Perceptive Art Experiences.	Richards, R. D. (2018).	Nei
54	Children's experiences of agency when learning English in the classroom of a collectivist culture.	Hargreaves, E. & Elhawary, D. (2021).	Nei
55	Orphans' perspectives on grief and loss in Botswana.	Phaladze, N. A. et al. (2018).	Nei
56	Evaluation of a walking school bus service as an intervention for a modal shift at a primary school in Spain.	Perez-Martin, P. et al. (2018).	Nei
57	Children's perspectives on reading for pleasure: What can we learn from them and how can we adapt our practice accordingly?	Reedy, A. (2020).	Nei
58	Children's Agency: Opportunities and Constraints	Sirkko, R. et al. (2019).	Ja
59	Children's preferences on the move: Establishing the characteristics of unofficial paths and their benefits for children's physical play in Australian primary school grounds.	Aminpour, F. & Bishop, K. (2021).	Nei
60	Children's Learning from a "Smokefree Sports" Programme: Implications for Health Education	Fairbrother, H. et al. (2020).	Nei
61	Parental behaviour and children's sports participation: evidence from a Danish longitudinal school study.	Quinto Romani, A. (2020).	Nei
62	Children's perceptions of factors related to physical activity in schools.	Eskola, S. et al. (2018).	Nei
63	What supports and limits learning in the early years? Listening to the voices of 200 children.	Flückiger, B. et al. (2018).	Ja
64	Let's do those 60 minutes! Children's perceived landscape for daily physical activity.	Högman, J. et al. (2020).	Nei
65	Children as Bushfire Educators-"Just Be Calm, and Stuff Like That"	Gibbs, L. et al. (2018).	Nei
66	An ethnographic field study of the influence of social interactions during the school day for children diagnosed with ADHD.	Feder, K. M. et al. (2017).	Nei
67	Analysis In Attitudes Towards Physical Activity Using Brain Breaks Videos As A Technological Tool Among Singaporean Children.	Yew Cheo Ng et al. (2021).	Nei




68	Spatial agency among children living in the Dheisheh refugee camp in the West Bank: a qualitative investigation of space and place as risk and protection factors from political and military violence	Cavazzoni, F. et al. (2021).	Nei
69	Bodies of Knowledge, Kinetic Melodies, Rhythms of Relating and Affect Attunement in Vital Spaces for Multi-Species Well-Being: Finding Common Ground in Intimate Human-Canine and Human-Equine Encounters.	Carlyle, D. & Graham. P. (2019).	Nei
70	‘You can tell kind of about the body’: young children, health, fitness and fatness.	Pugmire, R. & Lyons, A. C. (2018).	Nei
71	Developing Korean children's physical activity health literacy: Literate, Empowered, Active, Doer program (LEAD).	Beak, S. & Lee, O. (2019).	Nei
72	The Value of Anthropology in Child Health Policy.	Spray, J. (2018).	Nei
73	The role of social and psychological resources in children's perception of their participation rights.	Burger, K. (2017).	Nei
74	Balancing Teacher Power and Children's Rights: Rethinking the Use of Picturebooks in Multicultural Primary Schools in England	Kucharczyk, S. & Hanna. H. (2020).	Nei
75	A Study of Ugandan Children's Perspectives on Peace, Conflict, and Peace-Building: A Liberation Psychology Approach.	Mayengo, N. et al. (2018).	Nei
76	Listening to the voices of young children in a nurture class.	Cefai, C. & Pizzuto, S. A. S. (2017).	Nei
77	“I KINDA LOOK UNHEALTHY, BUT I’M NOT UNHEALTHY” – EXPLORING RURAL CHILDREN’S PERSPECTIVES ON HEALTH, WELL-BEING AND NUTRITION.	Scheer, A. (2019).	Nei
78	Patterns of cognitive strategy use common in children with reduced social competence derived from parent perceptions.	Chalita, J. et al. (2019).	Nei
79	A Qualitative Exploration of Primary School Students’ Experience and Utilisation of Mindfulness.	Bannirchelvam, B. et al. (2017).	Nei

80	Child maltreatment in Bangladesh: Poverty, social class, and the emotional abuse of elementary school children by teachers.	Resa, Md. H. et al. (2020).	Nei
81	Elementary students' perspectives on a curriculum for literacy education.	Pires Pereira, I. S. & Gonzalex Riano, X. A. (2018).	Nei
82	Children and Television: Vicarious Socialisation Experiences.	Potts, A. et al. (2018).	Nei
83	"My Friends Are There": Constructions of Schooling of Children of Filipino Immigrants in South Australia	Potts, A. et al. (2017).	Nei
84	Elementary Students' Perceptions of Their School Learning Experiences: Children's Connections with Nature and Indigenous Ways of Knowing.	Streelasky, J. (2017).	Nei
85	Children's perspectives on water, sanitation and hygiene in schools: A case-study from the Philippines.	McMichael, C. & Vally, H. (2020).	Nei
86	Nursing care satisfaction from schoolaged children's perspective: An integrative review.	Loureiro, F. et al. (2019).	Nei
87	Children's Experiences of Classrooms: Talking about Being Pupils in the Classroom.	Bakhtiar, R. (2018).	Nei

## 9.7 Transkripsjonsnøkkel

Transkripsjonsnøkkel	
Ved avbrytelser eller ikke fullført setning:	...
Ved kroppsspråk eller for å markere sinnsstemning:	(nikker), (latter) etc.
Ved aktuelle tilleggsopplysninger:	[fiktivt navn], [leketeltet]









## 9.8 Fotografier skole X gutter

Skole X gutter		
G1 og G2		
Det store fjellet	Fotballbanen	Sirkusteltet
		
G3 og G4		
Lekebilene	Sirkusteltet	Gymsalen
		
G5 og G6		
Bokstavsokken og bokstavhylla *	Sirkusteltet	Klatrestativet
 		

\*Bokstavsokken og bokstavhylla hører sammen, men siden de var på to ulike steder måtte gruppa få ta to bilder.












## 9.9 Fotografier skole X jenter











Skole X jenter		
J1 og J2		
Spill med ruter	Klatrestativet og kinahuska	Sirkusteltet
		
J3 og J4		
Klatrestativet	Gymsalen	Leketeltet
		
J5, J6 og J7		
Sirkusteltet	Fadderne	Lekehesten og kosebamsene
	Fotografiet viser sju faddere som står med ryggen til i garderoben på skolen.	

Fotografier med mennesker er fjernet av personvern hensyn.

## 9.10 Fotografier skole Y gutter

Skole Y gutter		
G1 og G2		
IPad og Noomene	Statuen	Bestemor med briller
		
G3 og G4		
Duplo	Banken og butikken	Noomene
		
G5 og G6		
Hus til hester og borg	Fint i skogen	Bilene
		

## 9.11 Fotografier skole Y jenter

Skole Y jenter		
J1 og J2		
Skogen og stråhytta	Svømmehallen	Banken og butikken
		
J3 og J4		
Vennskap og vennehuska	Skolen	Noomene og butikken *
Fotografiet viser to barn som sitter på en huske og holder rundt hverandre. Barna ser mot skolebygget.		 
J5 og J6		
Dokkehuset og sandkassa	Kunst- og håndverk	Mattid
		Fotografiet viser to barn som sitter med ryggen til ved et bord. De spiser mat fra matboksene som de har foran seg.
J7, J8 og J9		
Tegnesaker	Dragonbox	Leke dyr
		Fotografiet viser to barn som leker ute i snøene i skolegården.

\*Barna ble ikke enige og tok hvert sitt fotografi.

Fotografier med mennesker er fjernet av personvern hensyn.