

FAKULTET FOR LÆRERUTDANNING OG INTERNASJONALE STUDIER OG BY- OG REGION-
FORSKNINGSINSTITUTTET

“Hit eit steg og dit eit steg” – sakte, men sikkert framover?

En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse

Elisabeth Bjørnstad, Trine M. Myrvold, Cecilie P. Dalland og Silje Hølland (red.)

Skriftserie 2022 nr 7 DELRAPPORT I

OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET



**«Hit eit steg og dit eit steg»
– sakte, men sikkert framover?
-En systematisk kartlegging av premisser for og
trekk ved første klasse**

DELRAPPORT I

Bjørnestad, E. Myrvold, T.M., Dalland, C.P. og Hølland, S. (red.)

evaluering av
SEKSÅRSREFORMEN

An illustration showing two children. One child is kneeling on the floor, reaching for a red ball. The other child is standing next to a large white die with black dots, holding a blue ball. The die is tilted, and the children appear to be engaged in a game or activity.

OSLOMET

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier og
By- og regionforskningsinstituttet (NIBR)

OsloMet – storbyuniversitetet

2022

CC-BY-SA versjon 4.0

OsloMet Skriftserie 2022 nr 7

ISSN 2535-6984 (trykt)

ISSN 2535-6992 (online)

ISBN 978-82-8364-449-4 (trykt)

ISBN 978-82-8364-450-0 (online)

OsloMet – storbyuniversitetet

Universitetsbiblioteket

Skriftserien

St. Olavs plass 4,

0130 Oslo,

Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 Oslo

Oppdragsgiver: Utdanningsdirektoratet

Godkjent for publisering: Studieleder Gørill Warvik Vedler ved Institutt for
grunnskole- og faglærerutdanning GFU, LUI

Trykket hos Byråservice

Trykket på Scandia 2000 white, 80 gram på materiesider/200 gram på coveret

Forord

Denne rapporten er første delrapportering fra Evaluering av seksårsreformen og «Klasserommets praksisformer 20 år senere – en evaluering av seksårsreformen (Reform 97) og de yngste barnas skolehverdag» [Klassprax20] som OsloMet gjennomfører på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet i perioden 2019-2023. Kravet til oppdraget er blant annet å styrke kunnskapsgrunnlaget om de yngste elevene og hvordan de ivaretas i skolen, med det siktemål om å innrette skolen slik at den bedre ivaretar behovene til de yngste elevene (Konkurransesgrunnlag, saksnr. 2019/2647). I tillegg til å gi et kunnskapsgrunnlag om de yngste elevene, er det også ønskelig fra Utdanningsdirektoratets side at det inkluderes et rettoperspektiv på hvordan læreplanverk i perioden 1990-2020 har tilrettelagt for de yngste barna i skolen.

Klassprax20 består av to delprosjekt. Delprosjekt 1 belyser pedagogiske praksiser på barnehage- og klasseromsnivå, og delprosjekt 2 omhandler styringsanalyser og intensjonsnivå. Delprosjekt 1 ledes av prosjektleder Elisabeth Bjørnstad og delprosjekt 2 ledes av prosjektleder Trine Myrvold. Det er planlagt tre rapporter fra prosjektet, samt et arbeidsnotat. I delrapport I presenterer vi resultater fra første del av datainnsamlingen, der vi kartlegger premisser for – og trekk ved førsteklasse. Denne rapporten bygger på spørreskjemaundersøkelser til skoleeiere, skoleledere og førsteklasselærere. I delrapport II (2023) presenterer vi resultater fra andre runde av datainnsamlingen som basere seg på casestudier av gjeldende klasseromspraksiser i første og andre klasse, samt i overgangsarbeidet i barnehagen. Delrapporten vil også omhandle intervjudata fra elever, lærere, skoleledere og skoleeiere. Både observasjoner, intervjuer og analyser vil bygge på resultater fra delrapport I. I sluttrapporten (2023) vil vi besvare evalueringsoppdraget i sin helhet i lys av problemstillingene «Hvordan ivaretas de yngste barna i skolen i dag, og i hvilken grad er denne praksis i tråd med anbefalinger gitt i tidligere forskning?» og «I hvilken grad er intensjonene i seksårsreformen ivaretatt i dagens skolesystem?»

Denne rapporten er et produkt av et utviklende samarbeid bestående av en sammensatt forskningsgruppe på tvers av instituttene ved Fakultet for lærer-utdanning og internasjonale studier (Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning og Institutt for barnehagelærerutdanning) og By- og regionforskningsinstituttet NIBR ved OsloMet, og Universitetet i Oslo. Forskningsgruppen består av Elisabeth Bjørnstad

og Trine Myrvold (prosjektledere), Emilia Bakken Andersson, Cecilie Pedersen Dalland, Silje Hølland, Annbjørg Håøy, Ingvill Krogstad Svanes og Trude Sundtjønn fra OsloMet og Bente Hagtvvet og Kirsti Klette fra UiO.

Bjørnestad og Myrvold har vært hovedansvarlige for rapporten i samarbeid med Dalland og Hølland. Svanes og Sundtjønn har vært hovedforfattere av kapittel syv i rapporten. Andersson og Håøy har bidratt med gjennomlesing av intervjuer og bearbeiding av sitater fra lærere og elever. Hagtvvet og Klette har vært kvalitets-sikrere, kritiske lesere og diskusjonspartnere gjennom hele prosessen. Hele forskningsgruppen har kommentert på utkast av rapporten og i fellesskap bidratt til å løfte teksten.

Til slutt vil vi rette en stor takk til alle våre informanter, både de som har svart på spørreskjemaundersøkelsene, og ikke minst til lærere og elever som har åpnet klasserommene sine slik at vi kan få ta del i deres hverdag, tanker og erfaringer.

Oslo 24.11.2022

Elisabeth Bjørnestad og Trine Myrvold

Innhold

Forord	1
Sammendrag	8
1 Innledning	18
1.1 Seksårsreformen i korte trekk.....	18
1.2 Tema og forskningsspørsmål for delrapport I	21
2 Data og metode	24
2.1 Survey til skoleeier	24
2.2 Survey til skoleledere.....	26
2.3 Survey til førsteklasse lærere 2021	28
2.4 Survey til førsteklasse lærere – Evaluering av Reform 97	29
2.5 Intervju med lærere og elever.....	30
2.6 Begrepsvaliditet	32
2.7 Presentasjon av resultater.....	32
Del I Rammebetingelser	34
3 Organisering, styring og kompetanse	35
3.1 Hvordan styrer kommunene skolene?	36
3.2 Utdanning og kompetanse på førstetrinn	40
3.3 Oppsummering.....	42
4 Satsing på de yngste elevene	43
4.1 Særskilte satsingsområder.....	43
4.2 Hva er det viktigste skolen gjør i arbeidet med de yngste?	46
4.3 Utdanning og kompetanse på førstetrinn	49
4.4 Oppsummering.....	58
5 Overgang og samarbeid mellom barnehage og skole	60
5.1 Kommunenes rutiner for samarbeid.....	60
5.2 Skolens arbeid med overgang mellom barnehage og skole	63
5.3 Lærernes arbeid med overgangen mellom barnehage og skole.....	67
5.4 Sammenheng og progresjon i læringsinnholdet mellom barnehage og skole?	74
5.5 Oppsummering overgang	83

6 Hva kjennetegner første klasse?	85
6.1 Organisatoriske trekk ved første klasse	86
6.2 Arbeidsformer og aktiviteter i første klasse	96
6.3 Bruk av lek i klasserommet	103
6.4 Uteskole.....	115
7 Begynneropplæring i norsk og matematikk	120
7.1 Fokus på fag de tre første månedene i første klasse	120
7.2 Hva vektlegger lærerne i norsk- og matematikkundervisningen i første klasse?	121
7.3 Bruk av læreverk.....	128
7.4 Bruk av kartleggingsprøver og deres påvirkning på undervisningen.....	130
8 Iverksetting av Fagfornyelsen og Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20)	137
8.1 Skoleeierens syn på implementeringen av Fagfornyelsen	138
8.2 Skoleledernes oppfatning av Fagfornyelsen	143
8.3 Førsteklasselærernes erfaringer med Fagfornyelsen	148
8.4 Oppsummering.....	150
9 Hva har endret seg i et 20 års perspektiv?	152
9.1 Organisatoriske trekk ved første klasse under R97.....	152
9.2 Hvilke arbeidsformer og aktiviteter vektla lærerne under R97	155
9.3 Arbeid med skriftspråkstimulering i 2001	162
9.4 Arbeid med matematikk i 2001	163
9.5 Læreres oppfatning av forskjeller og likheter fra L97, LK06 til LK20	166
9.6 Oppsummering.....	168
10 Sammenfatning og hjemovermelding.....	170
10.1 Oppsummering av resultater	170
10.2 Spørsmål til refleksjon.....	180
Avsluttende kommentar	186
Referanser.....	188
Vedlegg.....	193

Figurer

Figur 3.1	Har skoleeier utarbeidet et styringsdokument for grunnskolen?.....	37
Figur 3.2	Hva inneholder styringsdokumentet retningslinjer for?	38
Figur 3.3	Har kommunen planer/strategier som ligger til grunn for undervisningen for de yngste?.....	39
Figur 3.4	Hvilken frihet har den enkelte skole og den enkelte lærer i organiseringen av undervisningen for de yngste elevene?	39
Figur 3.5	Hvordan benyttes lærerspesialisten(e)/lærerne med videreutdanning i begynneropplæring? Skoleeiere og skoleledere	41
Figur 4.1	Hva dreier kommunens satsing på de yngste seg om? Skoleeiere	44
Figur 4.2	Hva dreier skolens satsing på de yngste seg om? Skoleledere	45
Figur 4.3	Hvilken type ressurser er satt av til satsingen på de yngste? Skoleeiere	46
Figur 4.4	Hva er det viktigste skolen gjør i arbeidet med de yngste? Skoleledere	47
Figur 4.5	Hva er de største utfordringene for kommunen i arbeidet med de yngste elevene? Skoleeiere	50
Figur 4.6	I hvilken grad vil følgende forhold gjøre kommunen bedre i stand til å legge til rette for de yngste elevene i skolen? Skoleeiere	53
Figur 4.7	Hva er de største utfordringene i din skoles arbeid med de yngste?	53
Figur 4.8	I hvilken grad vil følgende forhold gjøre skolen bedre i stand til å legge til rette for de yngste elevene i skolen?.....	56
Figur 5.1	'Vi vil nå be deg ta stilling til følgende påstander om samarbeid i overgangen fra barnehage til skole.' Skoleeiere	61
Figur 5.2	Hvilke rutiner har kommunen for å sikre barna god overgang? Skoleeiere	62
Figur 5.3	'Hvilke møteplasser mellom lærere i barnehage og skole benytter din skole?' Skoleledere	64
Figur 5.4	Eksempler på møteplasser som skolen benytter. Skoleledere	65
Figur 5.5	Vi ber deg ta stilling til følgende påstander om skolens samarbeid med andre aktører. Skoleledere	66
Figur 5.6	'Har din skole et årshjul med rutiner for dette samarbeidet?'	69
Figur 5.7	Har din kommune utarbeidet rutiner/planer som sikrer sammenheng og progresjon i læringsinnhold eller arbeidsmåter i barnehage og skole? Skoleeiere	75
Figur 5.8	'Hvor viktig er det fra skolens synspunkt at barna har med seg følgende fra barnehagen?' Skoleledere.....	77
Figur 5.9	Hva er viktig at barna har med fra barnehagen - 'annet'? Skoleledere.....	78
Figur 6.1	Kryss av for den klasseromsinnredningen som du til vanlig benytter.....	92
Figur 6.2	Hvordan er undervisningen til vanlig organisert?	94
Figur 6.3	Hva vektlegger du mest de tre første månedene i starten av første klasse?	97
Figur 6.4	Kryss av for arbeidsformer/aktiviteter inne i klasserommet. Hvor mye tid bruker du på disse arbeidsformene/aktivitetene?	100
Figur 6.5	Kryss av på skalaen for tidsbruk for ulike typer lek tilrettelagt av lærer	108
Figur 6.6	Kryss av på skalaen for tidsbruk for ulike typer lek elevene selv tar initiativ til	109
Figur 6.7	'Vi vil nå be deg ta stilling til følgende påstander om skoleeiers tilrettelegging for de yngste elevene i skolen.' Skoleeiere	114
Figur 6.8	Bli voksenstyrt uteaktivitet/uteskole gjennomført i din klasse?	116
Figur 6.9	Kryss av på skalaen for arbeidsformer/aktiviteter som preger voksenstyrte uteaktiviteter/uteskolen.....	116
Figur 7.1	Hva vektlegger lærerne i arbeidet med fagene de tre første månedene.....	121
Figur 7.2	Når forventer du at elevene skal skrive enkle ord.....	122

Figur 7.3	Hvor mye og hvordan jobber lærerne med skriftspråkstimulering i 1. klasse....	124
Figur 7.4	Hva vektlegger lærerne i matematikkundervisningen i 1. klasse?	125
Figur 7.5	Organisering av matematikkundervisningen i 1. klasse?	125
Figur 7.6	Hvor ofte og hvordan arbeider lærerne med tall og telling i 1. klasse?	126
Figur 7.7	Bruk av læreverk i norsk- og matematikkopplæringen	129
Figur 7.8	Kartleggingsprøvenes påvirkning på progresjonen i fagene	131
Figur 7.9	Hvordan bruker skoleeier resultater fra kartleggingsprøver (nasjonale og evt. lokale) for elever på 1. trinn?.....	134
Figur 7.10	Hvordan bruker skolen resultater fra kartleggingsprøver (nasjonale og evt. lokale) for elever på 1. trinn? Skoleledere	135
Figur 8.1	Vi vil nå be deg ta stilling til følgende påstander om kommunens iverksetting av Fagfornyelsen (LK20). Skoleeiere.....	138
Figur 8.2	Hva betyr Fagfornyelsen (LK20) for undervisningen av de yngste? Skoleeiere.....	140
Figur 8.3	Opplever skoleeier at Fagfornyelsen (LK20) gir nye føringer for tilrettelegging for de yngste elevene i skolen? Skoleeiere	141
Figur 8.4	Opplever skoleeier at Fagfornyelsen (LK20) gir nye føringer for tilrettelegging for de yngste elevene i skolen? Skoleeiere	141
Figur 8.5	Vi ber deg ta stilling til følgende påstander om Fagfornyelsen (LK20). Kommunale skoleledere.....	143
Figur 8.6	Hva betyr Fagfornyelsen (LK20) for arbeidet med de yngste? Kommunale skoleledere	144
Figur 8.7	Opplever du at Fagfornyelsen gir nye føringer for tilrettelegging for de yngste elevene i skolen? Kommunale skoleledere.....	145
Figur 8.8	Fagfornyelsens føringer for arbeidet med de yngste. Kommunale skoleledere	147
Figur 9.1	Endring i klasseromsinnredning fra 2001-2021	154
Figur 9.2	Organisering av undervisningsøkter 2001-2021	155
Figur 9.3	Arbeidsformer 2001	157
Figur 9.4	Lek tilrettelagt av lærer 2001.....	158
Figur 9.5	Lek barna selv tar initiativ til 2001	159
Figur 9.6	Omfang uteskole 2001 -2021.....	160
Figur 9.7	Aktiviteter i uteskolen 2001	161
Figur 9.8	Arbeid med skriftspråkstimulering 2001	162
Figur 9.9	Organisering av skriftspråkstimulering	163
Figur 9.10	Hva vektlegger lærerne i matematikkstimulering i førsteklasse i 2001?	164
Figur 9.11	Hvordan organiserer du stimuleringen i matematikk?.....	165

Tabeller

Tabell 2.1	Surveymaterialets fordeling og representativitet	24
Tabell 2.2	Kommune-/eiermaterialets fordeling og representativitet.....	26
Tabell 2.3	Skoleledermaterialets fordeling og representativitet	27
Tabell 5.1	Antall barnehager skolen samarbeider med, og ulike samarbeidsformer. Prosent av antall barnehager i hver kategori. Skoleledere	67
Tabell 6.1	Antall elever pr klasse.....	87
Tabell 6.2	Antall lærere per klasserom.....	89
Tabell 6.3	Antall lærere og gjennomsnittlig antall elever pr klasse	90
Tabell 6.4	Lærertetthet og antall elever per klasse fordelt på kommunestørrelse.....	91

Sammendrag

Rapporten er første delrapport fra evalueringen av Seksårsreformen. Hovedmålet med evalueringen er å belyse de yngste barnas skolehverdag i et 20-års perspektiv, fra Reform 97 og Læreplanverket for den 10-årige grunnskole (L97) til dagens læreplan LK20 (Fagfornyelsen). I rapporten kartlegger vi hva som karakteriserer dagens klasseromspraksiser og trekk ved førsteklasse, samt hvilken styring og satsning som gjøres på arbeidet med de yngste elevene fra skoleeiere og skolelederens side.

Rapporten belyser følgende fem sentrale forskningsspørsmål:

- i. I hvilken grad og hvordan styrer skoleeier og skoleledere arbeidet med de yngste elevene?
- ii. Hvordan arbeider skoleeiere, skoleledere og lærere for å sikre gode overganger mellom barnehage og skole?
- iii. Hva kjennetegner organisering og undervisningsformer i dagens førsteklasse?
- iv. Hvilke endringer i trekk ved førsteklasse har skjedd de siste 20 årene?
- v. Hvordan tolker skoleeiere, skoleledere og lærere Fagfornyelsens (LK20) betydning for de yngste elevene?

I rapporten belyser vi disse fem spørsmålene med data fra spørreundersøkelser og intervjuer.

Datamaterialet

Analysene i rapporten bygger på tre spørreundersøkelser: en til kommunale skoleeiere (N=114), en til skoleledere (N=381) og en til førsteklasselærere (N=531). Spørreundersøkelsene inneholder både spørsmål med faste svaralternativer og åpne spørsmål med fritekstsvar. Resultatene fra spørsmålene med faste svaralternativer er i all hovedsak vist som enkle frekvensfordelinger, men vi har også gjennomført noen bivariate korrelasjonsanalyser mellom bl.a. kommune- eller skolestørrelse og respondentenes svar. Vi har også sett på korrelasjoner mellom svar på ulike spørsmål i lærersurveyen, f.eks. knyttet til aktiviteter i klasserommet. Fritekstsvarene er kategorisert og kodet, slik at vi kan vise grovfordelingen av svarene. Vi benytter også sitater fra svarene i teksten, for å fylle ut informasjonen fra de kvantitative

analysene. De fritekstsvarene vi benytter i rapporten er ikke redigert, og står slik de opprinnelig ble stilet av lærerne.

I prosjektet blir det også gjennomført intervjuer av lærere og elever. Dette materialet er ikke ferdigstilt, og vil bli helhetlig rapportert i delrapport II fra evalueringen. I foreliggende rapport benytter vi oss av enkelte sitater fra samtalen med elever og lærere som kan støtte opp eller berike funn fra surveystudiene.

Del I Rammebetingelser

I denne delen tar vi for oss hva som legges til grunn for satsing på seksåringene og førsteklasse. Vi belyser skoleeieres og skolelederes styring av arbeidet med de yngste elevene. Vi ser også på hvilken kompetanse som benyttes i arbeidet med seksåringene, hvilken satsing som gjøres på de yngste, og hvilke utfordringer skoleeiere, skoleledere og lærere står overfor i tilretteleggingen av et godt førsteklassetilbud. Til slutt i denne delen går vi nærmere inn på hva som vektlegges i overgangsarbeidet fra barnehage til skole.

i. I hvilken grad og hvordan styrer skoleeier og skoleledere arbeidet med de yngste elevene?

Mens nesten alle store kommuner har et styringsdokument for grunnskolen, har kun to av tre skoleeiere i de mellomste og minste kommunene et dokument som gir retning for skolens utvikling. Det betyr at én av tre skoleeiere i de mellomste og minste kommunene ikke utformer et styringsdokument for sine grunnskoler. Vi ser også at mange skoleeier i liten grad er premissgivere for arbeidet med de yngste elevene i skolen. Den enkelte skole og den enkelte lærer har dermed stor frihet til å forme undervisningen for de yngste elevene.

Hvilken kompetanse benyttes på 1. trinn?

To av tre skoler sier at de har minst én barnehagelærer på 1. trinn, drøyt én av tre har lærerspesialist i begynneropplæring eller lærer med videreutdanning i begynneropplæring. Det er betydelig flere skoler i store kommuner som har lærerspesialist eller lærer med videreutdanning i begynneropplæring. Vi finner ikke de samme forskjellene mellom store og små kommuner når det gjelder å ha barnehagelærerutdannede på 1. trinn. De største skolene har oftest både barnehagelærer og lærere med spesialisering/videreutdanning i begynneropplæring.

Hva satses det på og hva ønsker de mer av?

Personalressurser og kompetanse går igjen som viktige områder i satsingen på de yngste. Både skoleeiere og skoleledere er opptatt av tidlig innsats for første-klassingene. Mange skoleeiere nevner også satsing på undervisning i basisfag. En del skoleeiere rapporterer om vansker med å rekruttere lærere med kompetanse på og interesse for å arbeide med de yngste elevene. Mange fremhever også at kompetanseheving blant lærere på 1. trinn er den viktigste enkeltfaktoren for å få til en bedre tilrettelegging for de yngste, i tillegg til økt bemanning på 1. trinn.

ii. Hvordan arbeider skoleeiere, skoleledere og lærere for å sikre gode overganger mellom barnehage og skole?

Alle skoleeiere som har et styringsdokument for grunnskolen, sier at dette dokumentet inneholder retningslinjer for overgang mellom barnehage og skole. Det er også et flertall skoleeiere som mener at det er et godt samarbeid mellom barnehagene og skolene om overgang. De fleste skoleeiere svarer dessuten at det er felles møteplasser for rektorer og barnehagestyrere. Samtidig er det et mindretall av skoleeierne som sier at de har rutiner eller planer for å sikre sammenheng i arbeidsmåter eller læringsinnhold mellom barnehage og skole. Det er færrest blant de største kommunene som sier at de har slike rutiner eller planer. Samtidig er behovet for slik kommunal samordning gjerne størst i de store kommunene, der den enkelte skole vanligvis får elever fra flere barnehager. Inntrykket fra skoleledernes svar er noe annerledes – her ser vi ikke vesentlige forskjeller mellom skoleledere fra store og små kommuner, men skolelederne er tydelige på at det er vanskeligere å etablere et godt samarbeid mellom barnehage og skole når skolen må samarbeide med mange barnehager.

Hvordan arbeider lærere med overgang?

I tråd med den nye loven om å sikre en god overgang mellom barnehage og skole, rapporterer de fleste lærere at deres skole har utarbeidet et årshjul eller en plan for samarbeid om overgangen. Det er imidlertid fortsatt lærere som arbeider i førsteklasse som ikke har kjennskap til, eller ikke er involvert i samarbeid og planleggingsarbeid om overgang. Det er stor variasjon i hvordan årshjulet benyttes: fra tett og etablert samarbeid, med overgangsmøter og gjensidige besøk og aktiviteter mellom barnehagen og skolen, til at årshjulet kun inneholder en plan for

overgangsmøter. På samme måte varierer aktivitetene som ligger i forberedelser til overgang. Mens noen lærere svarer at det ikke er noe opplegg og samarbeid utover overgangsmøtet mellom barnehage og skole, samt fast hel/halv besøksdag før skolestart, er det andre som har faste besøksdager gjennom hele skole- og barnehageåret eller som arrangerer førskoleleker med lengre varighet.

Det er også stor variasjon i de pedagogiske tiltakene og hvilke opplegg som iverksettes i forberedelsene til skolestart. Noen har fokus kun på lek, tilvenning og bli kjent med det fysiske miljøet, mens andre har mer fokus på skolerettete aktiviteter og rutiner. Det synes som at lærere fra mindre kommuner oftere rapporterer at de har faste opplegg rundt samarbeid med barnehager. Vi finner også at de som har etablert opplegg rundt samarbeidet også har utarbeidet årshjul og har en fast kontaktperson for samarbeidet mellom barnehage og skole. Nesten halvparten av lærerne sier at de ikke vet om kommunen har et felles tema for overgangsarbeidet. Drøyt én av fire svarer at de har et slikt overgangstema som det arbeides med i både barnehage og skole.

Betydningen av barns modning, alder og kjønn i førsteklasse har vært mye diskutert. Etablering av klasser og klassesammensetning baseres ikke kun på kjønn og alder, selv om de fleste prøver å ha en lik fordeling av kjønn og alder i klassene. Flere lærere peker på at bostedsadresse og hensynet til at barna har kjente i klassen, er viktigere faktorer enn kjønn og alder ved sammensetning av klasser. Andre framhever at de setter sammen grupper utover høsten når de har blitt kjent med barna.

Hva er viktig at barna har med seg fra barnehagen?

Skolelederne legger absolutt størst vekt på at barna har sosial kompetanse og selvstendighet med seg fra barnehagen. Språklige ferdigheter trekkes også frem som viktig av mange, mens det er svært få som mener at kjennskap til tall, mengder og former, bokstaver og lesing eller ferdigheter i bruk av digitale verktøy er viktig.

Del II Trekk ved førsteklasse

I denne delen tar vi for oss hvordan livet i førsteklasse rommet ser ut i dag på bakgrunn av hva lærerne rapporterer i spørreundersøkelsen: hvilken organisering og

hvilke aktiviteter møter førsteklasingene, hvordan jobber skolen og lærerne med å ta imot de yngste elevene, og hvordan arbeider de i fagene norsk og matematikk?

iii. Hva kjennetegner organisering og undervisningsformer i dagens førsteklasse?

Organisering

Gjennomsnittlig antall elever per klasse/gruppe er på 18 elever. Det er stor variasjon i hvordan skolene organiserer trinnet, fra et samlet trinn med felles arealer og dynamiske grupper til små klasser og faste grupper. Lærerne framhever at gruppestørrelsen har stor innvirkning på det pedagogiske arbeidet og mulighetene for tilpasset opplæring. Over halvparten av lærerne sier at de er én lærer i klasserommet. Omtrent to av tre lærere rapporterer at de har en annen voksen i klasserommet, for eksempel assistenter, miljøarbeidere, leseveileder etc. Variasjonen er imidlertid stor i forhold til om disse 'andre' er fast hele dager eller om de kun er inne i enkelttimer og fag.

De lærerne i vårt utvalg som er alene i klasserommet, oppgir i snitt at de er én lærer på 16 elever. Våre analyser viser imidlertid at der det er to eller flere lærere, er lærertettheten høyere, med 2 lærere på 20 elever. Det vil si at gjennomsnittlig lærertettheten på klassenivå er noe høyere enn regulert lærernormen på hovedtrinn (1:15). Analysert opp mot kommunestørrelse finner vi at alle kommunekategorier holder seg innenfor lærernorm også på klassenivå (førsteklasse), når vi ser på gjennomsnittlig antall elever per lærer på kommunenivå. Dette er noe som antyder at det kan være store variasjoner mellom skoler innenfor kommunene

Klasserommet til førsteklasingene kan ikke betegnes som et tradisjonelt klasserom hvor elevene sitter ved egen pult på rekke og rad. Det er kun 15 lærere som rapporterer at de har innredet klasserommet slik at elevene sitter én og én. Flesteparten av lærerne benytter seg enten av en blandingsinnredning (58 prosent), hvor de varierer ut fra behov (gruppebord, hesteko, kroker etc.) eller at elevene sitter i par eller grupper (35 prosent). Bruk av samlingskrok, lyttekrok og gulv (bort fra elevens sitteplasser) viser seg også å være gjeldene i dagens klasserom.

Det varierer noe hvordan læreren organiserer arbeidsøktene i førsteklasse. Fleksible økter, 60 minutter og 45 minutters økter er mest vanlig. Selv om læreren har krysset

av for disse formene og de er timeplanfestet, gir lærerne uttrykk for at de har autonomi og fleksibilitet til å variere økter og friminutt etter barnas motivasjon og dagsform. Lærerne påpeker også at elevene ikke sitter stille og jobber sammenhengene, men at de har varierte aktiviteter innenfor én og samme økt.

Undervisningsformer

De tre første månedene i førsteklasse synes å bli bruk til å etablere gode vaner og til at eleven skal tilpasse seg en skolehverdag. Lærere bruker mest tid på å jobbe med et godt klassemiljø og utvikling av sosial kompetanse de første månedene, med lite bruk av stillesittende aktiviteter/oppgaver. Dette synes å være i tråd med hva skolelederne også er opptatt av at barna har med seg fra barnehagen. Når det gjelder bruk av lek, benyttes frilek ute mer hyppig enn frilek inne. Sett under ett, ved siden av klassemiljø og sosial kompetanse, benytter læreren mye tid på ulike tilnærminger til lek (frilek inne og ute, hyppige friminutt, lekpreget aktiviteter og mer estetiske læringsformer) de første månedene i førsteklasse. Aktiviteter tilpasset modenhet og etter barns interesse blir mindre vektlagt de tre første månedene i klasserommet. Grunnen til det kan være at det er sterkt fokus mot å etablere et godt klassemiljø og utvikle elevenes sosiale kompetanse.

Nesten halvparten av lærerne i vårt utvalg rapporterer at de bruker mye tid på bokstavinnlæring de første tre månedene, noe som kan vitne om at det allerede fra starten av settes inn et læringstrykk rettet mot basisfagene. Dette samstemmer med enkelte skoleeieres satsning på basisfag.

Klasserommet til førsteklasingene synes å være preget av et elevaktivt klasserom hvor det benyttes mye tid til arbeid i grupper og par, frilek, lek tilrettelagt av lærer og helklassesamtaler. Vi finner et godt samsvar mellom de hyppigst benyttede arbeidsformene og hva læreren mener engasjerer mest for læring: lek og lekpregede aktiviteter, fysisk bevegelse, kreative aktiviteter og utforskning. Arbeid med oppgaver alene og bruk av nettbrett/laptop er de to aktivitetene som lærerne benytter seg *minst* av som arbeidsmåter i klasserommet. Høytlesning mer enn ti minutter er den aktiviteten lærerne svarer at de bruker mest tid på. Mange lærere opplever et dilemma mellom hva de selv mener er viktig i opplæringen og de pålagte ytre rammene de har.

Hvordan brukes lek i førsteklasse?

De tre første månedene i førsteklasse preges leken av frilek inne og ute, læring gjennom lekpreget aktivitet og hyppige friminutt og pauser. Frilek ute benyttes i større grad enn frilek inne. Det ser ut til at noen lærere er mer opptatt av å legge til rette for lek enn andre lærere: lærere som benytter seg mye av én form for lek benytter seg også hyppig av de andre formene for lek. Samtidig er de lærerne som er opptatt av bokstavinnlæring helt fra starten av, mer opptatt av at barna skal lære tall og matematiske former, og at de skal øve på å sitte stille og innrette seg skolens rutiner. Disse lærerne benytter også arbeidsformer som er mindre gruppepreget enn de lærerne som legger vekt på lekende tilnærming til læring. Det ser med andre ord ut til å være to ulike tilnærminger til bruk av lek og andre aktiviteter i klasserommet. Hvor to ytterpunkter av «lærertyper» framkommer, der den ene tilnærmingen legger stor vekt på lek, mens den andre tilnærmingen er opptatt av det faglige.

Leken benyttes først og fremst de tre første månedene av skoleåret, snarere enn som en «stabil» aktivitet/arbeidsmåte i klasserommet over tid. Men de lærerne som benytter seg mest av lek de tre første månedene, benytter seg også oftere av lek som arbeidsmåte/aktivitet i klasserommet også senere i førsteklasse. Vi finner relativt beskjedne sammenhenger mellom lek og arbeid med klasse miljø og sosial kompetanse. Her skulle vi anta at både etablering av klasse miljø og sosial kompetanse i større grad ble knyttet til lekaktiviteter, ettersom leken har stor betydning for barns trivsel, utvikling av vennskap, inkludering og deltakelse i gruppen. Det ser imidlertid ut til at alle lærere synes det er viktig å jobbe med klasse miljø og sosial kompetanse, uavhengig av hva de ellers legger vekt på.

De tre typene lek lærere hyppigst tilrettelegger for er finmotorisk lek, grovmotorisk lek og bygge/konstruksjonslek, mens det i mindre grad tilrettelegges for rollelek, rammelek og lek på nettbrett. Når elevene selv kan ta initiativ til leken benytter de seg for det meste av de samme leketyperne som læreren tilrettelegger for. Lite rollelek kan dermed skyldes at lærere ikke vektlegger slik lek, og at det av den grunn er lite inspirerende materiell i klasserommet som barna kan ta i bruk i rollelek.

En viktig forutsetning for lek i skolen og førsteklasse er at skoleeier legger til rette for leken. Bare to av ti skoleeiere er 'helt enig' i at de satser på læring gjennom lek, og

fire av ti skoleeiere som planlegger nye skolebygg er 'helt enig' i at de setter av tilstrekkelig areal for lek i førsteklasse.

Hvordan brukes uteskole?

Uteskole synes å ha blitt en fast aktivitet på førstetrinn. Nesten alle lærerne rapporterer at de benytter seg av uteskole, de aller fleste av disse har uteskole en eller flere dager i uka. Uteskole synes å ha innslag av både lærerstyrte aktiviteter og frilek initiert av elevene selv, men med hovedvekt på frilek.

Begynneropplæringen i norsk og matematikk

Lærerne har fokus på fag og faglig læring fra skolestart. Så å si alle lærere rapporterer at de jobber med bokstavinnlæring og språkleker daglig eller flere ganger i uken. Nesten åtte av ti svarer at de forventer at elevene skal kunne lese og skrive enkle ord til jul. Sang er den aktiviteten som benyttes daglig i språkstimulering.

I matematikk bruker lærerne mye tid på mengdeforståelse, tall og matematiske former de tre første månedene. Dette er i tråd med rammeplan for barnehagen, og noe som er kjent for barna når de møter skolen. I undervisningen bruker lærerne mest tid på grunnleggende regneferdigheter og praktisk problemløsning. Minst tid benyttes til skriving av tallsymboler. Matematikkundervisningen knyttes i all hovedsak til faste faglige opplegg. Nesten to av tre lærere benytter seg av lekpreget undervisning flere ganger i uken, mens matematikk knyttet til dagliglivet forekommer noe sjeldnere.

Så å si alle lærerne oppgir at de benytter læreverker i norsk (81 prosent) og matematikk (93 prosent). Vi har ikke informasjon hvordan lærerne benytter seg av læreverkene i planlegging av eller bruk i undervisningen (dette vil vi sett mer nøye på i klasseromsstudien, delstudie II)

Hvordan brukes kartleggingsprøver?

Mer enn halvparten av skoleeierne gjennomfører lokale kartlegginger på 1. trinn. Et stort flertall av skoleeiere og skoleledere sier at resultatene fra lokale og nasjonale kartleggingsprøver benyttes til kvalitetsutvikling av den enkelte skole og som grunnlag for å planlegge undervisning. Mange benytter også resultatene i utviklingssamtaler for den enkelte elev.

Halvparten av lærerne mener at kartleggingsprøvene påvirker innholdet og progresjonen i både norsk og matematikk.

iv. Hvilke endringer i trekk ved førsteklasse har skjedd de siste 20 årene?

Profesjonssammensetningen har endret seg betydelig. I undersøkelsen gjennomført i 2001 (R97) svarte 306 av 510 respondenter at de hadde førskolelærerutdanning, mens i 2021-utvalget har det snudd. Bare 123 av 531 rapporterer at de har barnehagelærerutdanning.

Når det gjelder klasseromsinnredning benytter 2021-lærerne seg mer av blandingsinnredning, enn hva som var gjeldende i R97, som var mer preget av gruppebord og kroker/verksted. Mens det var mer fleksible undervisningsøkter i R97, var det mer bruk av enkeltøkter på 45 og 60 minutter i 2021.

Lek på barnas premisser hadde en sterkere posisjon i R97-klasserommet enn i dagens klasserom. Lek barna selv tar initiativ til var den hyppigst benyttede arbeidsformen i 2001, mens lærerne i 2021 benytter seg mer av arbeidsformen 'lek tilrettelagt av lærer'. Våre resultater peker mot at klasserommet har endret seg mot et mer lærerstyrt klasserom, med blant annet en sterk økning i lærer forteller/gjennomgår (fra fem prosent i R97 til 45 prosent i 2021). Samtidig ser vi mer varierte arbeidsformer i 2021-klasserommet.

Både i 2001 og i 2021 tilrettelegger lærerne hyppigst for bygge-/konstruksjonslek, og sjeldnere for rollelek. Ifølge lærerne tok barna i R97 mer initiativ til rollelek enn barna i 2021.

Uteskole har satt seg som en egen aktivitet i førsteklasse, og flere 2021-lærere rapporterer at de benytter seg av uteskole flere ganger i uken. Uteskole i R97 var primært basert på barnas eget initiativ, mens uteskole i 2021 bærer preg av mer lærerstyrte aktiviteter enn hva vi fant i R97.

I 2021-klasserommet er det betydelig sterkere fokus på bokstavinnlæring. I 2001 benyttet 39 prosent tid på bokstavinnlæring, mot 97 prosent i 2021 (arbeider med bokstaver daglig eller flere ganger i uken). I R97 ble dagligdagse hendelser mer benyttet i skriftspråkstimuleringen enn det som er gjeldende i 2021.

I 2001 rapporterte flere lærere at de stimulerte til regning i tverrfaglige sammenhenger. Det var også mer vekt på praktisk problemløsning, bruk av

dagligdagse hendelser og lek i matematikkstimuleringen i 2001 enn hva som er gjeldende for 2021-lærerne, som i større grad vektlegger grunnleggende regneferdigheter.

Beskrivelsene fra lærerne i 2021-undersøkelsen samstemmer godt med funnene om at klasserommet under L97 var mer preget av lek og elevaktivitet. Mange opplever at med LK20 er skolen på vei tilbake til mer elevaktivitet og lek i klasserommet. Noen lærere fremmer også et positivt syn på at det nå er «stuerent» å jobbe med bokstaver i førsteklasse, noe de mente ikke var akseptert i R97.

v. Hvordan tolker skoleeiere, skoleledere og lærere Fagfornyelsens (LK20) betydning for de yngste elevene?

Et flertall kommunale skoleeiere sier at de jobber tett sammen med sine skoler om iverksetting av LK20. Det er særlig mange store kommuner som gir skolelederne god støtte i arbeidet med det nye læreplanverket. Det er en viss uenighet blant skoleeierne hvor stor frihet kommunen og den enkelte skole har i arbeidet. Et stort flertall av skoleeierne og skolelederne mener at LK20 gir nye føringer for arbeidet med de yngste elevene. Det er imidlertid bare et mindretall som er helt enig i at LK20 forutsetter store endringer i undervisningen eller innebærer større vekt på lek i skolehverdagen.

Skoleledere og lærere uttrykker at LK20 gir mulighet for økt vekt på lek for de yngste, selv om noen få skoleledere mener at læringstrykket fortsatt er for stort for førsteklasse. Mange lærere ser ut til å mene at LK20 gir større muligheter for et mer elevaktivt klasserom hvor lekpreget aktiviteter, dybdelæring og tverrfaglig/temabasert arbeid har fått fokus.

1 Innledning

I 2020 fikk OsloMet i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å evaluere Seksårsreformen, med prosjektet «Klasserommets praksisformer 20 år etter». Hovedmålet med evalueringen er å kunne belyse og evaluere de yngste barnas skolehverdag i et 20-års perspektiv, fra Reform 97 og Læreplanverket for den 10-årige grunnskole (L97) til Fagfornyelsen¹ og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20). Prosjektet vil undersøke aspekter ved klasseromspraksiser, samt hvordan intensjonene i læreplaner og offentlige dokumenter blir realisert på eier-, skole- og klasseromsnivå. En del av vårt oppdrag er å kartlegge og beskrive hva som kjennetegner dagens førsteklasse. Så vidt oss bekjent, har det ikke blitt gjennomført noen større systematiske kartlegginger eller tilstandsrapporter av gjeldende praksiser og hva som kjennetegner førsteklasse, siden Evaluering av Reform 97 (Haug, 2003). I denne delrapporten, delrapport I, vil vi kartlegge hva som karakteriserer dagens klasseromspraksiser og trekk ved førsteklasse, samt hvilken styring og satsning som gjøres på arbeidet med de yngste elevene fra skoleleiere og skolelederens side. I rapporten viser vi resultater fra systematiske spørreskjemaundersøkelser til både skoleeier, skoleledere og lærere.

1.1 Seksårsreformen i korte trekk

Det er nå 25 år siden Reform 97 ble innført og med den kom også seksårsreformen, noe som medførte senket skolestart fra syv til seks år. Motstanden forut for seksårsreformen var stor, både fra politisk og faglig hold. Uenighetene var mye preget av synet på barnet (institusjonalisering av barndommen og barns egenverdi,) samt frykten for en «skolifisering» av både barnehagen og seksåringene. Seksårsreformen var et politisk kompromiss for å muliggjøre en 10-årig obligatorisk grunnskole. Kompromisset fra den politiske venstrefløyen innebar at det første året i skolen skulle være et førskoleår basert på førskolepedagogikk. Seksåringenes egne behov skulle danne grunnlag for et tilbud preget av fri- og naturlig lek, og førskolepedagogiske aktiviteter. I kompromisset ble det også lagt føringer for at hele småskoletrinnet (1.- 4.trinn) skulle preges av en «ny pedagogikk» eller

¹ Etter at Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 ble vedtatt er det offisielle navnet for Fagfornyelsen LK20

«overgangspedagogikk» hvor skolen skulle bygge på det beste fra både barnehage og skole. En annen viktig begrunnelse for senket skolestart, var at ikke alle barn hadde mulighet til å ta del i skoleforberedende tiltak i barnehagen, ettersom det var et frivillig tilbud. For å sikre alle seksåringer like læringsmuligheter ville et obligatorisk pedagogisk opplegg i skolen kunne gi barna gode forutsetninger for videre læring og tydelig sammenhenger mellom læringsinnhold (NOU 2003:16).

Læreplanverket for den 10-årige grunnskole (L97) la tydelige føringer for at førsteklasse skulle ha et klart førskolepreg med læring gjennom lek og aldersblandede aktiviteter. Leken ble sett på som en kilde for læring, der lek og læring var likestilt: «Opplæringa skal gi næring til leiken og leiken skal gi næring til opplæringa» (KUF, 1996, s. 73). Videre la L97 føringer for at opplæringen skulle være preget av varierte arbeidsmåter og et elevaktivt klasserom. Evaluering av Reform 97 bekrefter langt på vei et elevaktivt klasserom hvor både lek og varierte arbeidsformer gjorde seg gjeldende i førsteklasse (Haug, 2003; Klette, 2003a). «Klasserommets praksisformer etter Reform 97 [Klassprax]» fant i sin studie at leken ble hyppig benyttet i førsteklasse, men på den andre siden ble den i mindre grad benyttet som verktøy i undervisningen for å tilegne seg kunnskap (Hagtvet, 2003). Videre viste evalueringen at det var lite systematikk og konkrete opplegg rettet mot basisfagene og basisferdigheter (Haug, 2003; Klette, 2003). I forlengelsen av Klassprax fant Bjørnstad (2009) i sin studie at seksåringenes klasserom var preget av en hybridisering av barnehage- og skoleaktiviteter, og at klasserommet var inspirert av barnehagens innredning.

For å møte intensjonene om det beste fra barnehage og skole, åpnet det seg også muligheter for førskolelærere² å begynne å arbeide i skolen. I en studie gjennomført av Germeten (1999), finner hun det å ha utdanning som førskolelærer ikke nødvendigvis bidro til å fremme leken og de frie aktivitetene i klasserommet. Samspillet mellom førskolelærer og allmennlærer, og hvordan de tilrettela og organiserte elevenes tid syntes å være mer avgjørende for hvilken plass lek og andre aktiviteter fikk. Hun konkluderer med at en førskolelærer og allmennlærer, til

² Førskolelærer er den samme profesjonen som i dag betegnes som barnehagelærer. Navnet på profesjonen ble endret fra førskolelærer til barnehagelærer i 2014. Utdanningen endret også navn fra førskolelærerutdanning til barnehagelærerutdanning studieåret 2013-2014 (<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-33-l-20152016/id2464120/?ch=8>). Både førskolelærer og barnehagelærer vil bli benyttet i rapporten avhengig av hvilken tidsepoke det vises til.

sammen, utgjør et ideelt lærerteam i førsteklasse. For at reformer og nye læreplaner skal etablere seg godt i skolen, er man også avhengig av en forankring hos skoleeier og skoleledere. I Evalueringen av Reform 97, framheves det at skoleeiers rolle som iverksetter og gjennomfører av reform og implementeringa av læreplan, er avgjørende for kvaliteten på reform arbeidet (Haug 2003). Dette gjelder også for skoleleders rolle som leder av reformarbeidet, og hvordan skolen tar til seg endringer.

Allerede fra 2003 mener Haug (2015) at fokus på læring og fag økte betraktelig, samtidig som barnehagepedagogikken gradvis forsvant ut av skolen. Med innføring av Kunnskapsløftet og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), ble det økt fokus på grunnleggende ferdigheter. Kompetansemål gjør seg gjeldende, og leken mister sin plass og funksjon i opplæringen. Dette bekreftes også av nyere forskning, som viser at skolen for de yngste har gått mot en mer «akademisert» undervisningspraksis, hvor leken har mistet sin posisjon til fordel for kunnskapstester og måloppnåelse, som igjen legger føringer for undervisningsaktivitetene (Lillejord et al., 2018). Klasserommets fysiske utforming og miljø har også endret seg tilbake til et mer tradisjonelt klasserom og der lærerens undervisningspraksis er mer tradisjonell (Becher, 2018; Lauritzen et al., 2016). Økt læringstrykk har ført til bekymring for barns trivsel og motivasjon for læring, og det stilles spørsmål om skolen tilpasser seg barnas kjønn og alder (NOU 2019: 3, 2019). Videre stilles det også spørsmål om økt testing i skolen har medført at læringstrykket starter tidligere, kanskje så tidlig som allerede første skoledag og da med fokus på bokstavinnlæring (Walgermo et al., 2018).

Med Fagfornyelsen og LK20 fremheves og tydeliggjøres leken som både en betydningsfull og nødvendig aktivitet for de yngste elevene: «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæring som helhet, gir leke muligheter til kreativ og meningsfylt læring». Videre fremmes også varierte aktiviteter i likhet med L97. Hvordan LK20 realiseres i dagens klasserom har vi lite kunnskap om per tid. Et av målene med evalueringen er å beskrive dagens klasserom og på den måten få et innblikk i hvordan LK20 kommer til syne i klasseromspraksisen i førsteklasse.

1.2 Tema og forskningsspørsmål for delrapport I

I denne rapporten presenterer vi resultater fra første del av datainnsamlingen i evaluering av seksårsreformen, hvor vi har gjennomført systematiske (nasjonale) kartleggingsstudier på skoleeier-, skoleleder- og lærernivå. Hensikten er å beskrive de tre ulike aktørenes perspektiv på premisser for, og trekk ved førsteklasse, 25 år etter at seksåringene kom inn i skolen. Temaene og spørsmålene som stilles i denne rapporten vil legge et viktig grunnlag for den kvalitative klasseromsstudien hvor vi gjennom observasjon og intervjuer beskriver klasseromspraksiser som gjør seg gjeldende i klasserommet, samt dybdeintervjuer med skoleeier og skoleledere. Med dette bør funnene i denne rapporten sees på som foreløpige, og som utgangspunkt til å belyse og beskrive hvordan resultatene realiseres på de ulike nivåene (Delrapport II og Sluttrapport).

Sentrale tema i rapporten er organisering av førsteklasse, skoleeiers og skoleleders satsing og tilrettelegging for de yngste elevene, arbeidet med overgang fra barnehage til skole, samt trekk ved klasserom og klasseromspraksiser, inkludert lek, i førsteklasse. Dette er en tilstandsrapport der vi løfter frem og oppsummerer funn fra surveyundersøkelser til skoleeiere, skoleledere og førsteklasselærere. Vi drar også noen paralleller til lærerundersøkelsen gjennomført i forbindelse med evaluering av Reform 97 og «Klasserommets praksisformer etter Reform 97» (Klette, 2003). I rapporten analyserer vi hvordan skoleeiere, skoleledere og lærere legger til rette for opplæringen av de yngste elevene i skolen. På denne måten får vi belyst hvordan aktører på ulike nivåene har innflytelse på det som faktisk skjer i klasserommene. På skoleeiernivå stiller vi spørsmål om eiers styring av og satsing på opplæringen for de yngste. Er dette et tema skoleeier er engasjert i, og på hvilken måte? Vi spør også om hvordan skoleeier legger til rette for en god overgang mellom barnehage og skole. Når det gjelder skolelederne spør vi blant annet om skolens organisering av opplæringen på 1. trinn, tilgang på kompetanse og samarbeid med barnehager om barnas overgang til skole. Vi stiller også spørsmål om hva skolelederne mener er viktigst at barna har med seg fra barnehagen, hva som er viktigst i skolens arbeid med de yngste elevene, og hva som oppleves å være de største utfordringene i dette arbeidet. Både skoleeiere og skoleledere spørres om iverksetting av Fagfornyelsen.

På lærernivå undersøker vi både hvordan lærerne arbeider og samarbeider om overgangen mellom barnehage og skole, hva de vektlegger de første månedene i klasserommet, og hvilke arbeidsformer og aktiviteter som gjør seg gjeldende i klasserommet for førsteklasingene. En god del av spørsmålene vi stiller er til dels lik de spørsmålene som ble stilte til førsteklasselærerne i evalueringsprosjektet «Klasserommets praksisformer etter Reform 97». Dette for å kunne analysere eventuelle endringer i klasseromspraksiser i løpet av de siste 20 årene.

I denne rapporten løfter vi opp fem sentrale forskningsspørsmål:

- i. I hvilken grad og hvordan styrer skoleeier og skoleledere arbeidet med de yngste elevene?*
- ii. Hvordan arbeider skoleeiere, skoleledere og lærere for å sikre gode overganger mellom barnehage og skole?*
- iii. Hva kjennetegner organisering og undervisningsformer i dagens førsteklasse?*
- iv. Hvilke endringer i trekk ved førsteklasse har skjedd de siste 20 årene?*
- v. Hvordan tolker skoleeiere, skoleledere og lærere Fagfornyelsens betydning for de yngste elevene?*

I rapporten belyser vi seks områder/tema som bidrar til å gi et innblikk i hvordan det på ulike nivåer arbeides og satses på de yngste barna i skolen, mer bestemt på seksåringene og førsteklasse. På bakgrunn av surveyer og intervjuer har vi mulighet til å se nærmere på føringer og satsninger fra skoleeier, skoleledernivå, hva lærere vektlegger i arbeidet med førsteklasingene, og elevenes egne erfaringer av å gå i førsteklasse. De seks områdene er; organisering, styring og kompetanse (kapittel 3), satsning på de yngste elevene (kapittel 4), overgang og samarbeid mellom barnehage og skole (kapittel 5), kjennetegn ved førsteklasse (arbeidsformer, lek og uteskole) (kapittel 6), fagene matematikk og norsk (kapittel 7) og iverksetting og innhold i Fagfornyelsen (kapittel 8). I kapittel 9 trekker vi sammenlikninger mellom resultatene fra spørreundersøkelsen fra evalueringen av Reform 97 og vår undersøkelse fra 2021. Disse områdene vil stå som selvstendige kapitler, samtidig som de også ses i sammenheng gjennom rapporten. Vi avslutter rapporten med sammenfatning og hjemovermelding, der vi oppsummerer hovedfunn og løfter fram spørsmål til refleksjon som vi mener er viktige å ta med seg i det videre arbeidet for å sikre seksåringene et godt skoletilbud. Dette er, som sagt, ingen endelig rapport,

men en tilstandsrapport der vi stiller spørsmål rundt organisering av førsteklasse, satsing og tilrettelegging for de yngste elevene, arbeidet med overgang fra barnehage til skole, trekk ved klasserom og klasseromspraksiser, samt bruken av lek. Det er behov for mer empirisk forskning for å kunne besvare spørsmålene vi trekker frem i denne rapporten. Vi har derfor valgt å ikke trekke noen direkte konklusjoner eller komme med forslag til eventuelle tiltak knyttet til våre funn. Basert på våre kvalitative data, observasjoner i førsteklasse og intervjuer med elever og lærere samt intervjuer med skoleeiere og skoleledere, vil vi i delrapport II og i sluttrapporten svare ut mange av spørsmålene som stilles her.

2 Data og metode

I kapittelet gjør vi rede for spørreundersøkelser til skoleeiere, skoleledere og førsteklasselærere samt intervjuer med lærere og elever. For å vurdere surveymaterialets representativitet, har vi gjennomført analyser av fordelingen av svar etter region, kommunetype (folketall) og trekk ved skolene.

Tabell 2.1 Surveymaterialets fordeling og representativitet

Respondent-gruppe	N=	Fordeling ifht region	Fordeling i fht kommunestørrelse	Fordeling i fht skolestørrelse
Skoleeiere (kommuner)	114 svar	32 % av kommunene har svart. Vestlandfylkene er noe underrepresentert	God representasjon fra alle kategorier	
Skoleledere	343 svar	49 % av kommunene har skoleledere i materialet. Vestlandfylkene godt representert	God representasjon fra alle kategorier	God fordeling på ulike størrelses-kategorier
Førsteklasselærere	531 svar	54 % av kommunene har lærere i materialet. Vestlandfylkene godt representert	God representasjon fra alle kategorier	

Det er en viss overlapp mellom hvilke kommuner respondentene kommer fra. Samlet sett er det lærere i materialet fra 59 prosent av kommunene vi har svar fra på skoleeiernivå. Tilsvarende er det lærere fra 70 prosent av de kommunene som er representert med skoleledere i materialet. Av personvern hensyn har vi ikke opplysninger om hvilken skole skolelederne og lærerne jobber ved, så det er ikke mulig å se om det er direkte overlapp mellom lærere og skoler i materialet. Det er gjennomført separate analyser av de tre datakildene, men for noen av problemstillingene i rapporten er det relevant å se på sammenhenger fra alle tre nivåene.

2.1 Survey til skoleeier

Vi har gjennomført en spørreundersøkelse til de som er ansvarlig for skole i samtlige norske kommuner (skoleeier). Spørsmålene i undersøkelsen omhandler kommunens styring av skolesektoren og eventuelle satsinger på de yngste elevene. Vi spør også

om arbeidet med Fagfornyelsen (LK20). I tillegg til spørsmål med faste svaralternativer, har vi også spørsmål der respondenten kan svare med egne ord. Disse fritekstsvarene utgjør en viktig del av materialet fra surveyen.

114 kommunale skoleeiere³ har svart på undersøkelsen, det vil si omtrent én av tre kommuner. Surveyen ble først sendt ut i midten av juni 2021, deretter ble det purret to ganger i 2021 og ytterligere to ganger i 2022. Vi vurderer svarprosenten som tilfredsstillende. Kommunene har organisert sin administrative ledelse av skolesektoren på ulike måter, og vi har vært avhengig av å sende undersøkelsen til postmottak i kommunene for videresending til ansvarlig for skole. Dette innebærer et ekstra hinder for at surveyen skal nå riktig respondent, noe som også gjelder for de purringene vi har sendt. Det er dessuten viktig å bemerke at undersøkelsen ble sendt ut under koronapandemien, i en periode da kommunene var under stort press for å tilrettelegge undervisningen i henhold til smittevernregler.

En frafallsanalyse av kommunematerialet viser at vi har kommuner fra alle fylker i landet, men at det er en viss skjevhet. Først og fremst er vestlandsfylkene (Rogaland, Vestland og Møre og Romsdal) underrepresentert: bare én av fem kommuner i disse fylkene har deltatt i studien. Også Sør-Øst-Norge (Vestfold, Telemark og Agder) ligger noe lavt, med 29 prosent av kommunene. I alle de andre regionene i Norge har i overkant av én av tre kommuner svart på vår undersøkelse.

40 prosent av kommunene i materialet har under 5000 innbyggere. Dette representerer en viss underrepresentasjon av de minste kommunene, da 49 prosent av norske kommuner har et innbyggertall på mindre enn 5000. De mellomstore kommunene, med mellom 5000 og 20000 innbyggere, er noe overrepresentert med sine 40 prosent av kommunene i materialet (mot 34 prosent av kommunene). De aller største kommunene er overrepresentert i undersøkelsen. Mens 17 prosent av norske kommuner har et folketall over 20000, utgjør de 21 prosent av kommunene i datamaterialet. Til tross for denne skjevheten, er de fleste kategorier kommuner godt

³ Vi benytter i hovedsak betegnelsene 'skoleeier' og 'skolesjef' om respondentene som har svart for kommunene i spørreundersøkelsen. Det er kommunestyret som er den formelle skoleeieren, men kommunestyret delegerer utøvelsesansvaret til skoleadministrasjonen i kommunen. Det er øverste administrative leder for skole vi har henvendt oss til i vår undersøkelse. Selv om vi ikke uten videre kan ta for gitt at respondentene representerer hele kommunen når de gir sine vurderinger, besvarer de spørreskjemaet som øverste leder for skoler i kommunen.

representert i materialet. Det er derfor grunn til å tro at våre data er rimelig representative for kommuner av ulik størrelse.

Tabell 2.2 Kommune-/eiermaterialets fordeling og representativitet

Antall innbyggere i kommunen	Kommuner som har besvart surveyen	Fordeling av kommuner i Norge
Under 5000 innbyggere	40 %	49 %
5001-20000 innbyggere	40 %	34 %
Flere enn 20000 innbyggere	21 %	17 %
Totalt	101 %	100 %

Surveydataene er koplet til data om folketall i kommunene, hentet fra Statistisk sentralbyrås statistikkbank. Ut over analysene av sammenheng mellom kommunestørrelse og skoleeiers svar, har vi foreløpig ikke gjort analyser av hvordan andre trekk ved kommunen henger sammen med svarene i surveyen.

2.2 Survey til skoleledere

Vi har gjennomført spørreundersøkelser til rektor/skoleleder i kommunale grunnskoler og friskoler (som har 1. klasse). Spørsmålene omfatter skolens arbeid med de yngste elevene, kompetanse i begynneropplæring, arbeid og samarbeid knyttet til overgang mellom barnehage og skole, og arbeidet med Fagfornyelsen (LK20). Spørsmål om kommunens styring av skolene var formulert annerledes i surveyen til lederne av friskoler, da kommunen ikke er eier av disse skolene. Surveyene inneholdt en rekke åpne spørsmål, der respondentene kunne gi sine svar i fritekst. Mange har valgt å gi fylldige svar på disse spørsmålene, slik at dataene gir et verdifullt bidrag til å belyse skolenes arbeid med de yngste elevene.

Spørreundersøkelsene ble utformet i surveyverktøyet Questback. De ble sendt ut i midten av juni 2021, og purret to ganger i 2021 og ytterligere to ganger i 2022. Vi mottok 343 svar fra kommunale skoleledere (17 prosent av utsendte henvendelser) og 38 svar fra ledere for friskoler (21 prosent). De relativt lave svarprosentene kan til dels henge sammen med utfordringene vi hadde med å skaffe til veie en fullstendig oversikt over riktige e-postadresser til skolene og deres ledere. Listen med adresser til kommunale grunnskoler som vi fikk fra Utdanningsdirektoratet, var ufullstendig og inneholdt mange feil. Vi søkte opp den enkelte skole for, om mulig, å finne e-

postadresse direkte til skoleleder, men det er grunn til å tro at en del av adressatene ikke lenger er aktuelle. Der vi ikke fant noen e-postadresse til leder, ble undersøkelsen sendt til skolens postmottak, noe som medfører risiko for at henvendelsen ikke kommer frem til rette vedkommende. Da det ikke foreligger noen tilgjengelig samlet oversikt over friskoler og deres e-postadresser, måtte vi lete opp skoler knyttet til de største sammenslutningene (Steinerskoleforbundet, Montessori Norge og Kristne Friskolers Forbund). Det er også her grunn til å anta at ikke alle e-postadresser som fikk vår henvendelse var aktuelle. Som nevnt over ble undersøkelsen gjennomført under Covid-19-pandemien, noe som også kan ha påvirket skoleledernes mulighet til å prioritere deltakelse i studien.

Frafallsundersøkelsen viser at det er færre skoleledere fra de minste kommunene som inngår i datamaterialet. Da antall skoler øker med økende innbyggertall, er det naturlig at det er færre respondenter fra de mindre kommunene. Antall skoleledere er imidlertid tilstrekkelig høyt i alle kategorier kommuner til at vi kan gjennomføre analyser med skoleledernes kommunetilhørighet som variabel. Alt i alt er vår vurdering at vi har et materiale fra skolelederne som er omfattende og som gir et rimelig godt bilde av norske skolers arbeid med de yngste elevene.

Tabell 2.3 Skoleledermaterialets fordeling og representativitet

Antall elever på skolen	Skoler representert i skoleledermaterialet	Fordeling av skoler i Norge* ⁴
Under 100	26 %	28 %
100-500	65 %	65 %
Flere enn 500	10%	7 %
Totalt	101 %	100 %

Dataene fra surveyene til skoleledere er koplet til data fra Statistisk sentralbyrå om folketallet i kommunen skolen ligger i. I denne rapporten har vi gjennomført enkelte analyser av sammenhenger mellom skole- eller kommunestørrelse og skoleleders svar på våre spørsmål i surveyundersøkelsen.

⁴ <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/grunnskole/>

2.3 Survey til førsteklasse lærere 2021

Denne delen bygger på en anonym spørreundersøkelse til lærere på førstetrinn skoleåret 2021-22. Spørreskjemaet ble utviklet i UiOs nettskjema og sendt ut til alle kommunale grunnskoler og friskoler som har førsteklasse. Det finnes ingen felles oversikt over lærere på 1. trinn, og invitasjon til å delta i undersøkelsen ble derfor sendt på e-post til skoleeiere (N=356) og direkte til rektor eller skolens postmottak ved aktuelle skoler (N=1993). Invitasjon til å delta ble først sendt ut i overgangen august-september 2021, med en påminnelse medio november 2021. Samtidig med påminnelsen henvendte vi oss også direkte til lærere via ulike grupper i sosiale medier. I tillegg sendte vi forespørsel til alle fylkeslag i to av landets største fagforeninger for lærere, Utdanningsforbundet og Skolelederforbundet, om å videreformidle informasjon om undersøkelsen til sine medlemmer.

531 førsteklasse lærere, 505 kvinner og 25 menn (1 ikke oppgitt kjønn), svarte på undersøkelsen. Gjennomsnittsalderen på respondentene er ca. 40 år, med 75 prosent i alderen 30-59 år. Lærerne arbeider i 193 ulike kommuner, noe som tilsvarer 54,2 prosent av landets 356 kommuner.

15 prosent av lærerne jobber i de minste kommunene. Da antall lærere øker med økende innbyggertall, er det naturlig at det er færre respondenter fra de mindre kommunene. Nesten halvparten av lærerne arbeider i store⁵ kommuner, mens drøyt en tredel arbeider i mellomstore kommuner.

Hvis vi ser på hvor lærerne i materialet kommer fra, finner vi visse geografiske forskjeller. I de fleste fylkene er et flertall av fylkets kommuner representert med én eller flere lærere. Fra Rogaland fylke har tre av fire kommuner (74 prosent) én eller flere lærere som har deltatt i undersøkelsen. En nesten like stor andel finner vi fra Trøndelag (71 prosent) og Møre og Romsdal (69 prosent). I lærematerialet skiller Nordland, Agder og Innlandet seg ut med en lav andel kommuner (rundt én av tre) som har minst én lærer med i studien.

92 prosent av lærerne rapporterer at de jobber på fulldelte skoler, fem prosent arbeider på fådelte skoler og tre prosent på oppvekstsentre. To har ikke oppgitt

⁵ Kommunestørrelse er basert på offentlige tall og inndelinger: Små kommuner = <5.000, mellomstore 5.000-19.999, store kommuner >20.000

hvilken type skole de arbeider på. Videre oppgir 13 prosent av lærerne at de arbeider på skoler som kun har 1-4 trinn, 60 prosent at de jobber på 1-7-skoler og 25 prosent at de jobber på 1-10-skoler t. Av disse rapporterer to prosent av lærerne flere alternativer på trinn (f.eks. både 1-4 og 1-7). 13 respondenter oppgir ikke hvilke trinn skolen har.

Spørreskjemaet til førsteklasseleererne består av 42 spørsmål fordelt på følgende temaer; bakgrunnsvariabler (N=9), arbeidsformer og aktiviteter (N=8), organisering av undervisning og klasseromsutforming (N=5), overgang fra barnehage til skole (N=5), generelle læremidler (N=1), norskfaget (N=6), matematikkfaget (N=5) og Fagfornyelsen (N= 3). Av disse spørsmålene har 14 spørsmål mulighet for utdypning, mens 8 er rene fritekstsvar.

Antall innkomne svar kan ansees som rimelig god ut fra samfunnssituasjonen når spørreskjemaundersøkelsen ble sendt ut. Lærernes arbeidssituasjon var presset og uforutsigbar på grunn av Covid-19 og høyt smittetrykk, noe vi mener er en faktor som kan ha påvirket svarandelen. Ettersom vi ikke hadde direkte e-post adresser til landets førsteklasseleerere ble invitasjonen sendt til skoleeier og skoleleder, samt postmottak til skolen. En god del skoleeiere og skoleledere fungerte som portvakt og ønsket ikke å legge ytterligere press på lærerne ved å videresende invitasjonen til de aktuelle førsteklasseleererne. På den andre siden fikk vi også tilbakemelding/ svar på e-post fra positive skoleledere som understreket viktigheten av denne undersøkelsen. Som et siste forsøk til å øke svarandelen kontaktet vi også alle fylkeslag i Utdanningsforbundet om hjelp til å spre/motivere til deltakelse, uten at det medførte nevneverdig forhøyet svarprosent.

2.4 Survey til førsteklasseleerere – Evaluering av Reform 97

For å kunne se på endringer over tid har vi også benyttet oss av en spørreundersøkelse som ble gjennomført i forbindelse med evaluering av Reform 97 og «Klasserommets praksisformer etter Reform 97 [Klassprax]». Det ble i 2001 sendt ut en større spørreskjemaundersøkelse til landets lærere på førstetrinn for å kartlegge gjeldende klasseromspraksiser. Undersøkelsen ble sendt ut til 913 lærere/førskolelærere med en svarrespons på 54 prosent, det vil si at 510 lærer/førskolelærere

responderte på spørreskjemaet. Av de 510 svarte 306 at de har førskolelærerutdanning, 178 at de har lærerutdanning. Videre består utvalget av 468 kvinner og 35 menn. Respondentenes alder har en høy sentrering rundt 30–49 år med til sammen 318 svar. For aldersgruppen 60-65 var svarresponsen på 9 lærere. I forhold til skoletype fordeler det seg med 386 fulldelte skoler og, 78 fådelt skoler. Undersøkelsen ble gjennomført av Sentio Reserach Norge på oppdrag fra Klassprax.

Spørreskjema til førsteklasselærerne består av seks områder 1) Bakgrunnsinformasjon (N=4), 2) Undervisningens organisering (N= 3), 3) Uteaktivitet (N=3), 4) Kvaliteter og trekk ved leken (N=2), 5) Skriftspråkstimulering (N=4) og 6) Matematikkstimulering (N=4).

Denne spørreskjemaundersøkelsen er upublisert, og har kun blitt benyttet som bakgrunn for klasseromsobservasjoner og analyser gjennomført i Klassprax.

2.5 Intervju med lærere og elever

Som en del av klasseromsstudien (del to av datainnsamlingen) intervjuer vi både lærere og elever for å få fram deres stemmer. Det ble gjennomført semistrukturerte kvalitative intervjuer med både lærere og elever i førsteklasse høsten 2021, som vil bli gjentatt høsten 2022 og våren 2023. I denne rapporten har vi ikke gjennomført dybdeanalyser av dette materialet, ettersom vi avventer datainnsamlingsrunde to. Intervjuene ble tatt opp med nettskjema-diktafon mobilapp og lagret direkte inne i TSD. Intervjuene er deretter transkribert og anonymisert. Vi vil benytte oss av sitater fra intervjuene med lærerne og elevene for å støtte opp eller berike funn fra surveystudiene. Alle sitater og utdrag fra intervjuene er anonymisert og kan ikke kobles opp mot skole. Lærerne har fått fiktive navn og elevene beskrives som elev 1, elev 2 osv. uavhengig av hvilken skole de tilhører.

2.5.1 Lærere

For å få mer fyldige svar på hvordan lærere opplever arbeidet i førsteklasse har vi intervjuet 8 lærere på høsten i førsteklasse. Lærerne som er intervjuet, er fra ulike deler av landet og intervjuene varer mellom 30-60 minutter. Alle intervjuene ble gjennomført på slutten av uken etter endt klasseromsobservasjoner. I intervjuene blir lærerne blant annet spurt om det sosiale samspillet i klassen, utfordringer de

opplever med klassen, hva de vektlegger det første halve året og hva de vil jobbe med det neste halve året, samt lekens plass i førsteklasse og hva de legger vekt på i lese- og skriveopplæringen i førsteklasse.

2.5.2 Elever

For å få fram barns stemme, gjennomførte vi gruppesamtaler med tre til fire elever i hver gruppe på høsten i førsteklasse. Gruppene var delt inn ut fra fire kriterier og utvalg i) de yngste elevene i klassen, ii) de eldste elevene i klassen, iii) jenter og iv) gutter. Bakgrunnen for de forskjellige utvalgene var å undersøke om elevene opplevde skolestart og overgangen fra barnehage til skole annerledes hvis de var født tidlig eller sent på året, eller om kjønn hadde noe å si for hvordan det å gå på skolen ble oppfattet av barna. Samtalene med elevene strekker seg mellom 15-45 minutter. Samtalen med barna dreide seg blant annet om hva de husker fra barnehagen, hvordan det er å gå på skolen, hva forskjellen er fra barnehage til skole, samt hvordan og hva de leker med i førsteklasse.

Når vi gjennomfører intervju/gruppesamtale med barn må vi være særdeles sensitivt og lydhøre for barnas signaler. Det oppstår et forskningsetisk dilemma når barn ikke selv har samtykket til deltakelse. For at barna selv skulle få være medbestemmende fikk de selv velge om de ville være med i gruppesamtale eller ikke. Det ble ikke lagt noe form for press på at de måtte delta i samtale. Intervjuer avpasset også tid for de som ville være med, slik at de som ønsket å leke ferdig eller gjøre ferdig oppgaver før de kom. De var også fri til å gå fra samtalen når de enn måtte ønske. Samtalene ble gjennomført i slutten av observasjonsuken, slik at barna hadde blitt kjent med intervjuer. Samtalen med barna var fundert på en halvstrukturert intervjuguide. For at barna skulle oppleve samtalen som noe positivt måtte vi til tider avvike fra spørsmålene i intervjuguiden og samtale rundt det barna var opptatt av. Seksåringen er spontane og ofte opptatt av her og nå – det er noe man må ta på alvor når man samtaler med denne aldersgruppen.

For å sikre personvernet til alle deltakerne, er prosjektet meldt til SIKT og det er utarbeidet en grundig DPIA⁶ som er godkjent av personvernombudet ved OsloMet.

⁶ Data Protection Impact Assessment - DPIA

2.6 Begrepsvaliditet

I spørsmål til lærere bruker vi begrepet 'kartleggingsprøver på våren'. Ut fra svarene respondentene gir, ser det ut til at de fleste tolker dette som Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøver i lesing og regning for 1. trinn. Det er likevel mulig at noen av respondentene snakker om andre kartleggingsprøver som skolene gjennomfører, enten i stedet for eller i tillegg til Utdanningsdirektoratets. Noen kommuner har utarbeidet egne lokale prøver, mens andre bruker kartleggingsprøver i f.eks. lesing som er tilknyttet et læreverk. I spørreundersøkelsen til skoleeier og skoleledere spør vi spesifikt om de utarbeider kommunale kartleggingsprøver i tillegg til de nasjonale.

Det er flere spørsmål som omhandler lek. Hva den enkelte respondenten legger i begrepet lek kommer ikke fram i deres svar. Lekbegrepet er mangfoldig og kan både oppleves og erfares ulikt ut fra den enkelte aktør og konteksten den forekommer i. Vi får imidlertid opp et bilde av omfanget av lek og om leken har en «plass» i de ulike nivåene som speiles i denne rapporten (skoleeier, skoleleder, lærere og elever). Lekbegrepet vil bli beskrevet mer inngående og problematisert i delrapport II (Klasseromsstudien) og i sluttrapport for evalueringen.

2.7 Presentasjon av resultater

Resultatene fra spørreundersøkelsene oppgis primært i prosent av antallet som har besvart det enkelte spørsmål. Spørreundersøkelsene inneholder enkelte åpne spørsmål, der respondentene kan skrive inn sine svar i fritekst. Fritekstsvarene er analysert og kodet i hovedkategorier. Fordelingen presenteres i prosent av alle som har valgt å svare på det enkelte spørsmålet. Vi bruker også sitater fra disse fritekstsvarene enten for å vise noen typiske svar eller som en illustrasjon på variasjonsbredden i svarene. Det er viktig å merke seg at fritekstsvarene viser hva respondentene tenker på når de leser spørsmålet, slik at frekvensfordelingen på svarene antakelig ville blitt annerledes hvis de skulle tatt stilling til ferdigformulerte svaralternativer.

Analysene i rapporten består i all hovedsak av enkle frekvensfordelinger. Der vi antar at det kan eksistere interessante sammenhenger i materialet, gjennomfører vi bivariate korrelasjonsanalyser. For eksempel gjør vi analyser av sammenhenger mellom kommunestørrelse og hvordan det jobbes med førsteklasse og overgang

mellom barnehage og skole. Vi ser også på betydningen av skolestørrelse, der vi antar at det er relevant. På lærernivå gjøres det enkle analyser av sammenhenger mellom ulike arbeidsformer og aktiviteter i førsteklasse. I presentasjonen av resultatene kommenterer vi på sammenhenger kun der de er statistisk signifikante.

Del I Rammebetingelser

I denne delen (kapitlene 3, 4 og 5) vil vi ta for oss hva som legges til grunn for satsing på seksåringene og førsteklasse. I kapittel 3 belyser vi blant annet hvordan skoleeiere styrer sine skolars arbeid med de yngste elevene, og hvordan skoleledere forholder seg til føringene fra skoleeier. Vi ser også på hvilken kompetanse som benyttes i arbeidet med seksåringene. Videre, i kapittel 4, ser vi nærmere på hvilken satsing som gjøres på de yngste og hvilke utfordringer skoleeiere, skoleledere og lærere står overfor i tilretteleggingen av et godt førsteklassetilbud, før vi i kapittel 5 går nærmere inn på hva som vektlegges i overgangsarbeidet fra barnehage til skole.

Denne delen bygger på datakilder fra alle tre surveyene (skoleiere, skoleledere og førsteklasselærere). Under enkelte avsnitt benyttes det også informasjon fra intervju med lærere fra klasseromsundersøkelsen.

3 Organisering, styring og kompetanse

Stortinget har gitt kommunene ansvar for den lokale organiseringen og gjennomføringen av opplæringen i grunnskolen. Bortsett fra et fåtall skoler med private eiere, eier den enkelte kommune alle grunnskolene og har ansvar for all undervisning ved disse skolene. Det er kommunestyrene som, innenfor gjeldende nasjonale bestemmelser, skal planlegge og gjennomføre opplæringen for å nå de nasjonale- og lokale målene. Selv om det er de folkevalgte i kommunestyrene som er skoleeiere, og som har ansvar for å sette overordnede mål og strategier for skolene i kommunen, blir ansvaret for den daglige driften delegert til den kommunale skoleadministrasjonen.

Ønsket om en sterk fellesskole med stor grad av likhet har vært sentralt for nasjonale myndigheter i Norge. Derfor har staten alltid hatt en sterk styring med skolesektoren, gjennom lov- og regelverk, læreplaner og ulike typer vurderingsstyring.⁷ Fra midten av 1980-tallet er imidlertid kommunens ansvar som skoleeier blitt mer og mer tydelig. Kommunenes skoleeieransvar ble vesentlig styrket i 2003, både fordi ansvaret ble tydeliggjort i Opplæringslova (1998), og fordi ansvaret for forhandlinger med lærerorganisasjonene ble overført fra staten til kommunene. Den tidligere detaljstyringen er gradvis erstattet med mål- og rammestyring. Innenfor de nasjonale rammene, har kommunene betydelig handlefrihet i utviklingen av skolene i sin kommune i tråd med lokale forhold og målsetninger. I et slikt perspektiv kan det være riktig å si at styring av skolene skjer i et spenningsfelt mellom statlig og lokal politikktutøvelse.

Den enkelte kommune kan langt på vei selv avgjøre hvor aktivt kommunen ønsker å utøve sitt skoleeierskap. Norske kommuner er svært forskjellige i folketall, ressurser og beliggenhet, samt i antall skoler og barnehager kommunen har ansvar for. En stor kommune med mange skoler, har gjerne mer kompetanse og større fagmiljøer i sin administrasjon sammenliknet med en liten kommune (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2014). Store kommuner har også større behov for å etablere en egen skoleadministrasjon. Det er derfor grunn til å forvente at det er forskjell på kommunenes styring av skolene, også i tilretteleggingen for de yngste elevene. Dette behøver ikke bety at store kommuner styrer *mer*, men at de ofte har mer formaliserte

⁷ Vurderingsstyring har til hensikt å kontrollere om oppnådd og dokumentert kvalitet innfrir nasjonale forventninger.

strukturer rundt sin styring. I dette kapitlet ser vi nærmere på hvordan kommunene styrer sine skoler og hvilken kompetanse lærerne på 1. trinn har.

Eventuelle forskjeller mellom kommunale skoler og friskoler er ikke en viktig problemstilling i denne rapporten. Vi skiller derfor i liten grad mellom kommunale skoler og friskoler. Spørsmålene som spesifikt omhandler kommunen som skoleeier, er bare stilt kommunale skoler. Friskolene utgjør en svært liten del av vårt datamateriale, slik at tallgrunnlaget for disse skolene stort sett er for lite til at de gjør vesentlig utslag i våre analyser.

3.1 Hvordan styrer kommunene skolene?

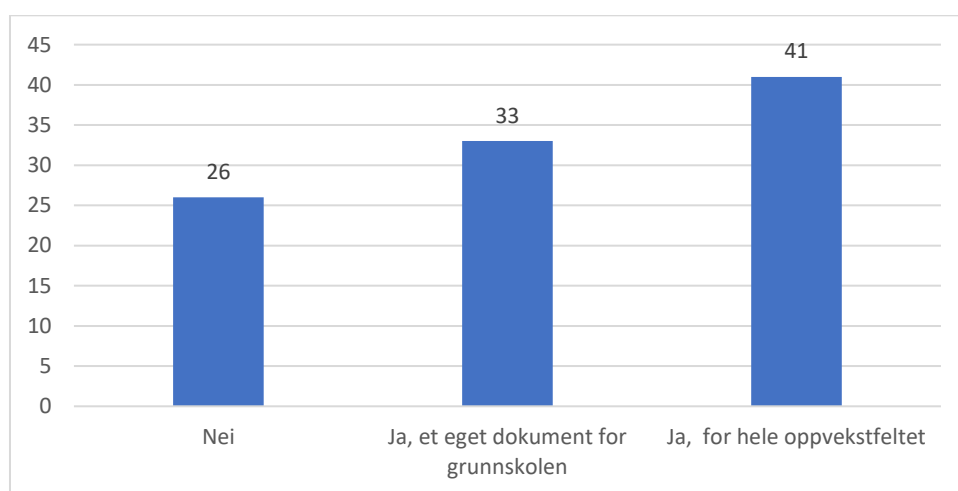
Kommunene har ulike ordninger for hvor ansvaret for skoleeierskapet er plassert i kommuneorganisasjonen, og hvordan de har valgt å organisere lederskapet for dette ansvaret (Monkerud et al., 2016). To av tre kommuner i vårt materiale har det som tidligere gjerne ble kalt 'skolesjef', en leder med ansvar for alle grunnskolene i kommunen. Tre av ti kommuner har organisert skolen under en kommunaldirektør for oppvekst, mens knapt én av åtte (12 prosent) svarer at den enkelte skole ligger direkte under rådmannsnivået (tonivåmodell). En egen «skolesjef», med ansvar og fagkompetanse på ledernivå, kan være viktig for styringen av skolene. Kommuner med et faglig sterkt lederskap og med en definert administrativ kapasitet med ansvar for skole, vil ofte ha større mulighet til å drive aktiv utvikling av sine skoler. I tonivåmodellen rapporterer den enkelte skole direkte til rådmannsnivået, slik at det ikke finnes noen faglig ledelse over rektornivået. Den enkelte rektor må da i større grad selv fange opp styringssignaler for utvikling av skolen, og oversette og implementere disse i egen skole.

Barnehage ligger, i all hovedsak, under samme ledelse som skole (i tre av fire kommuner), mens én av fire rapporterer at barnehage og skole har egne administrative ledere på kommunenivå.

De aller fleste kommuner har jevnlig møter med skolelederne. I våre funn rapporterer 95 prosent av skolelederne at de har jevnlig møter med administrasjonen i sin kommune. Dette samsvarer godt med tidligere resultater fra spørsmål til Skole-Norge, der også 95 prosent av barneskolelederne sa at de hadde kontakt med ansatte i kommunen månedlig eller oftere (Gjerustad et al., 2016).

Kommunene kan forvalte sitt skoleeierskap mer eller mindre aktivt. De folkevalgte i kommunene, i kraft av sin rolle som skoleeiere, kan vise sitt engasjement for kommunens skoler ved å utforme en lokal skolepolitikk. Samtidig vil de være avhengig av kommunens administrasjon i iverksettingen av politikken.

Politikken på et gitt område fastslås gjerne av de lokale folkevalgte i form av et styringsdokument. Dokumentet gir administrasjonen retning i utviklingen av tjenestene. Vi har spurt våre respondenter fra kommunene om skoleeier har utarbeidet et styringsdokument for grunnskolen, og hva dokumentet i så fall inneholder.



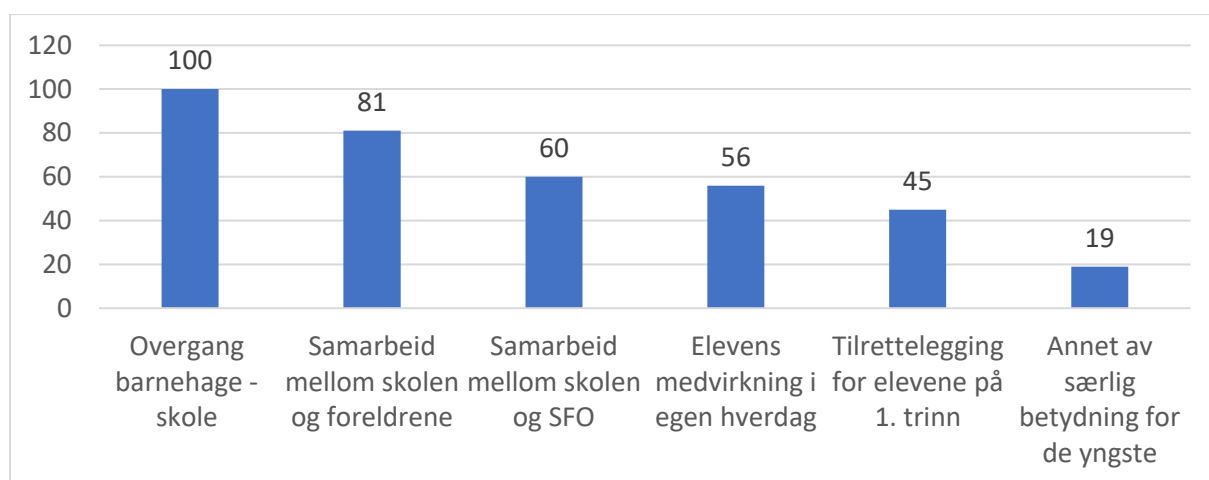
Figur 3.1 Har skoleeier utarbeidet et styringsdokument for grunnskolen? Prosent. (Skoleeier, N=106)

Én av fire respondenter fra kommunene sier at de ikke har et styringsdokument for sine grunnskoler. Én av tre har et eget dokument for grunnskolen, mens fire av ti har et dokument som dekker hele oppvekstfeltet. Det er flest av de største kommunene som har et styringsdokument, enten det er et eget dokument for grunnskolen eller et dokument som omfatter hele oppvekstfeltet. Mens 31 prosent av de mindre kommunene ikke har et styringsdokument for sine grunnskoler, gjelder dette kun for ni prosent av de største kommunene (over 20 000 innbyggere).

De kommunale skoleeierne som har et styringsdokument, enten de har et eget for grunnskolen eller et dokument for hele oppvekstområdet, er spurt om hva dokumentet inneholder. Samtlige oppgir at dokumentet omfatter retningslinjer for overgang mellom barnehage og skole. Dette henger antakelig sammen med lovreguleringen fra 2018, som pålegger skoleeiere i kommunene å sørge for at skoler

og barnehager samarbeider for å bedre kvaliteten på barnas overgang mellom barnehage og skole. Skoleeier skal utarbeide en plan for å sikre god overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning (Rogde et al., 2020).

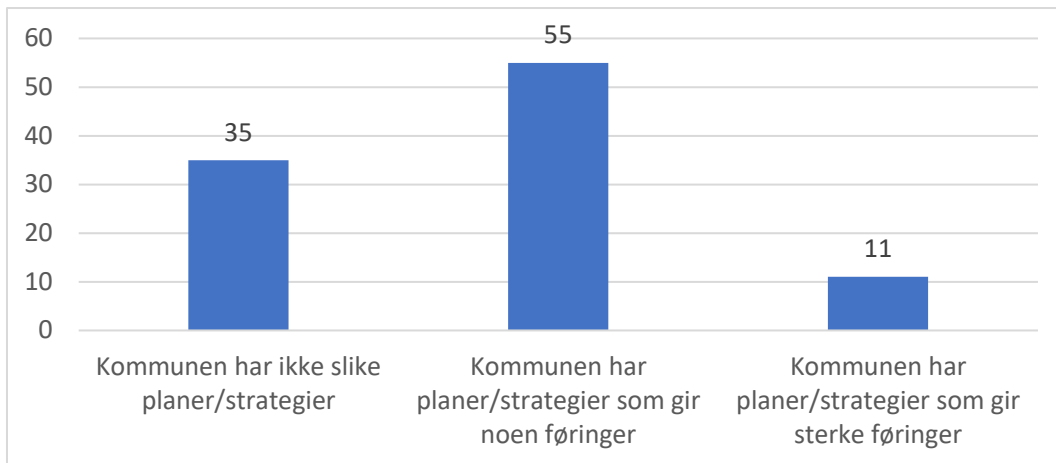
Åtte av ti styringsdokumenter inneholder retningslinjer for samarbeid mellom skolen og foreldrene, og seks av ti for samarbeid mellom skolen og SFO. Drøyt halvparten av skoleeierne (56 prosent) har et styringsdokument med retningslinjer for elevens medvirkning i egen hverdag, mens noe under halvparten har retningslinjer for tilrettelegging for de yngste elevene.



Figur 3.2 Hva inneholder styringsdokumentet retningslinjer for? (Skoleeier. Prosent av alle som har et styringsdokument, N=75)

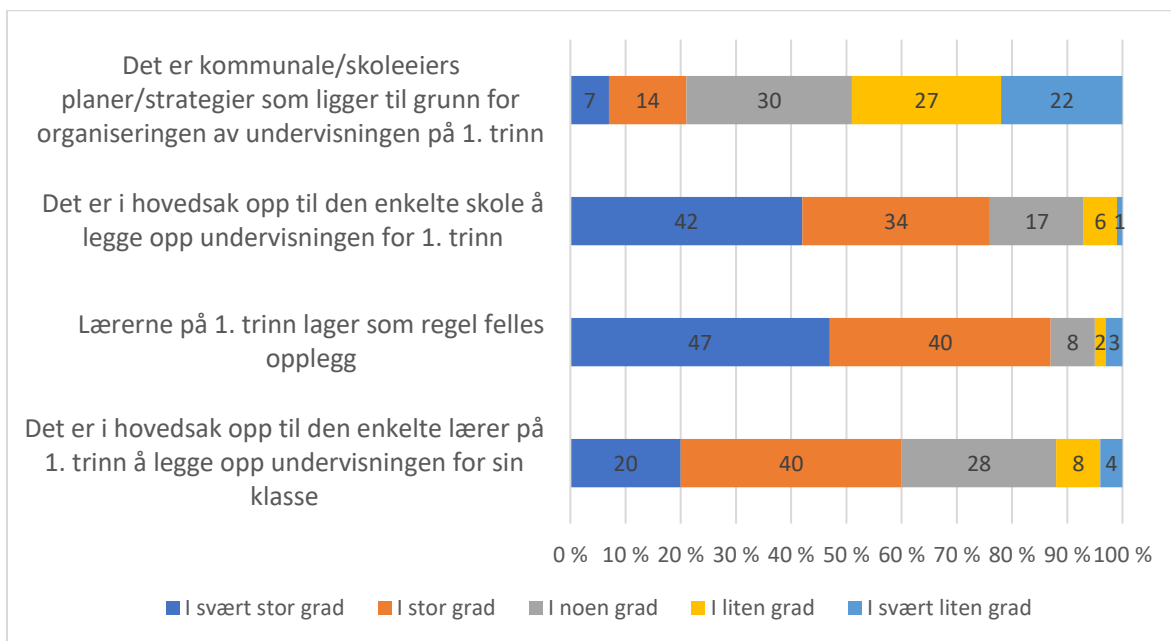
Det er relativt flere skoleeiere fra små kommuner som oppgir at tilrettelegging for elevene på 1. trinn er tatt inn i styringsdokumentet, sammenlignet med større kommuner. Til gjengjeld er det betydelig flere fra de største kommunene som svarer at retningslinjer for elevens medvirkning er en del av styringsdokumentet.

Vi spurte videre skolesjefene om de har en kommunal plan eller strategi for skolens arbeid med de yngste elevene. Drøyt halvparten (55 prosent) sier de har planer eller strategier som gir skolene noen føringer for undervisningen av de yngste, mens ytterligere 11 prosent har slike planer/strategier som gir skolene sterke føringer. Mer enn én av tre kommuner har ikke planer eller strategier for skolens undervisning på første trinn.



Figur 3.3 Har kommunen planer/strategier som ligger til grunn for undervisningen for de yngste? Prosent. (Skoleeier, N=104)

Vi har også spurt skolelederne om deres skole har frihet til selv å legge opp undervisningen for de yngste elevene, eller om deres eier har planer eller strategier som ligger til grunn for undervisningen.



Figur 3.4 Hvilken frihet har den enkelte skole og den enkelte lærer i organiseringen av undervisningen for de yngste elevene? (Skoleledere, N=367)

Det er stort sett lærerne på trinnet eller den enkelte skole som legger opp undervisningen for førsteklasseelevene. Bivariate korrelasjoner tyder på at det er visse forskjeller mellom skoleeiere fra små og store kommuner. I småkommunene er det oftere opp til den enkelte lærer å legge opp undervisningen for sin klasse, mens

det er vanligere i større kommuner at lærerne på 1. trinn lager et felles opplegg for trinnet. På samme måte er det de minste skolene som lar den enkelte lærer jobbe med sin klasse, mens lærere på større skoler jobber sammen på trinnet. Skoleeier ser ikke ut til å være en viktig premissgiver i dette arbeidet.

3.2 Utdanning og kompetanse på førstetrinn

I 2015 ble lærerspesialistfunksjonen innført som en prøveordning i skolen (Lødding et al., 2021). Dette har vært en satsning som både har handlet om etterutdanning, og som en etablering av spesialistfunksjon i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Etter prøveordningen i 2015, ble lærerspesialist gjort om til permanent ordning i 2019. Lærerspesialist i begynneropplæring ble inkludert i tilbudet fra 2019, og tilbudt ved tre av landets største lærerutdanningsinstitusjoner. Ordningen er imidlertid besluttet avvirket, slik at det ikke blir tilbudt nye studieplasser fra studieåret 2022/2023. Vi spurte både skoleeiere og skoleledere om skolene har særskilt kompetanse på de yngste elevene og/eller på begynneropplæring.

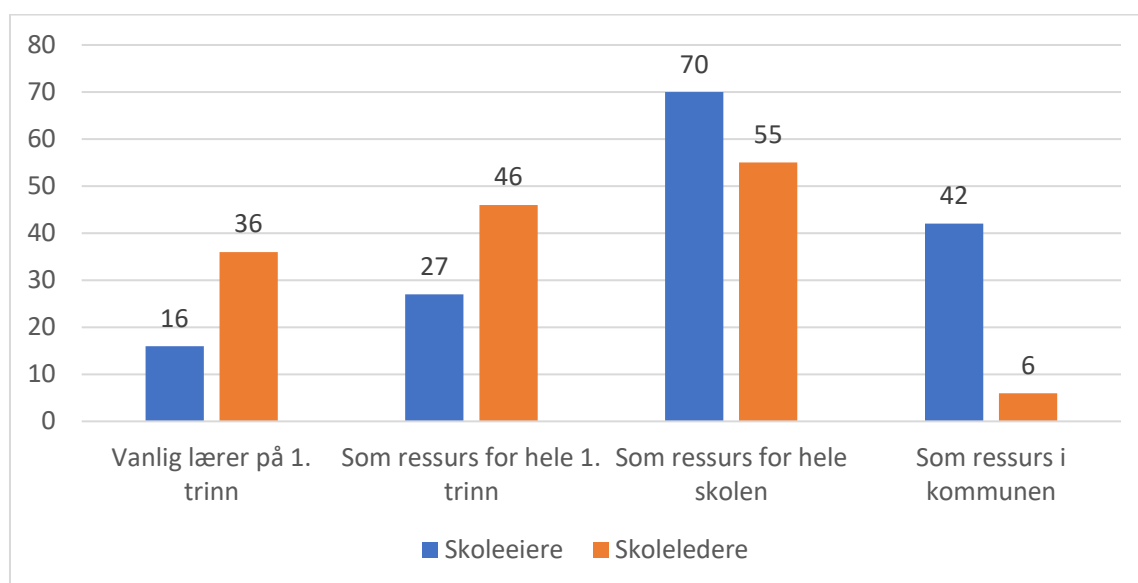
Drøyt én av tre skoleeiere rapporterer at de har lærerspesialist i begynneropplæring på én eller flere av kommunens skoler, mens seks av ti kommuner oppgir at de ikke har skoler med lærerspesialist. Videre viser våre funn at tilgang på lærerspesialist i begynneropplæring henger nært sammen med størrelsen på kommunen. Blant de største kommunene (over 20 000 innbyggere) sier halvparten av skoleeierne at de har én eller flere slike lærerspesialister på sine skoler, mens tilsvarende for kommuner med under 6000 innbyggere er omtrent én av fire.

Vi har også spurt skolelederne om hvilke typer kompetanse skolen benytter for de yngste elevene. Hele to av tre ledere sier at deres skole har lærere med barnehagelærerutdanning på første trinn. Svarene fra skolelederne på spørsmålet om de har lærerspesialist(er) i begynneropplæring på deres skole, speiler i stor grad svarene fra kommunene. I overkant av én av tre (37 prosent) oppgir å ha lærerspesialist eller lærer med videreutdanning i begynneropplæring på sin skole.

En nærmere undersøkelse av sammenhengen mellom skolens størrelse og tilgang på kompetanse for de yngste elevene, viser at større skoler oftere har barnehagelærere på første trinn og lærerspesialist i begynneropplæring. Særlig sterk er sammenhengen mellom skolestørrelse og tilgang på lærerspesialist/lærer med

videreutdanning i begynneropplæring. Skoler i store kommuner har også i større grad lærerspesialister, mens det er små forskjeller mellom skoler i store og små kommuner i bruk av barnehagelærere på første trinn.

På spørsmål om hvordan lærerspesialistene brukes i kommunen, svarer syv av ti skoleeiere at lærerspesialistene brukes som ressurs for hele skolen. Fire av ti skoleeiere sier at spesialistene benyttes som ressurs i kommunen. Drøyt én av fire (27 prosent) sier at spesialistene brukes som ressurs for hele 1. trinn. Det er mindre vanlig at spesialister i begynneropplæring går inn i en ordinær lærerstilling.



Figur 3.5 Hvordan benyttes lærerspesialisten(e)/lærerne med videreutdanning i begynneropplæring? Prosent. Skoleeiere (N=89) og skoleledere (N=379)

Vi har også spurt de skolene som har lærerspesialist eller lærere med videreutdanning i begynneropplæring om hvordan denne kompetansen benyttes. Svarene til skolelederne avviker noe fra hva vi så for kommunene, noe som delvis kan skyldes ulik kunnskap om hva som skjer i praksis på de forskjellige nivåene i skolesektoren. Drøyt halvparten av skolelederne (55 prosent) sier at spesialisten(e) brukes som ressurs for hele skolen. Noen færre (46 prosent) oppgir at spesialkompetansen er en ressurs på hele trinnet, mens drøyt én av tre skoleledere (36 prosent) sier at lærere med særskilt kompetanse på begynneropplæring benyttes som vanlig lærer på første trinn. Svært få lærerspesialister benyttes som ressurs i hele kommunen, ifølge skolelederne. Dette skjer nesten utelukkende i mellomstore kommuner (5001-20 000 innbyggere), men her er tallgrunnlaget lite. Det er de mindre

skolene som oftest bruker lærerspesialisten som vanlig lærer eller som ressurs for hele skolen, mens større skoler oftere bruker kompetansen som ressurs på trinnet.

I spørreskjema til førsteklassele lærerne framkommer det at lærerne innehar solid kompetanse. Over halvparten av respondentene rapporterer at de har en form for tilleggsutdanning. Hovedvekten av førstetrinnsle lærerne rapporterer at de har lærerutdanning, 72 prosent (381 respondenter), mens 25 prosent (132 respondenter) har barnehagelærerutdanning. Av høyere utdanning har 51 masterutdanning (hvorav 18 i begynneropplæring) og 33 er lærerspesialister. Videre har 299 respondenter en form for tilleggsutdanning. 87 av respondentene er adjunkter med tilleggsutdanning, mens 212 svarer at de har en form for videreutdanning eller tilleggsutdanning etter lærerutdanning, førskolele lærerutdanning eller barnehagelærerutdanning.

Tilleggsutdanningene favner bredt og består blant annet av GSLM/PAPS/PPU⁸, spesialpedagogikk, pedagogikk, småskolepedagogikk, matematikk, norsk, engelsk, begynneropplæring, idrett/KRØ, lese- og skriveopplæring, digital kompetanse og organisasjon

I likhet med undersøkelsen til skolele derne ser vi at halvparten av lærerne som rapporterer at de har lærerspesialist kommer fra store kommuner, samt at alle foruten to lærere arbeider i fulldelte skoler.

3.3 Oppsummering

Norske kommuner står fritt til å organisere sine tjenester som de selv ønsker. Dette ser vi også på skolefeltet. Det er stor variasjon mellom kommunene i hvor sterkt, og hvordan, de styrer sine skoler. Mange har en egen administrativ leder av skolene i kommunen, mens i andre kommuner ligger skolene under en oppvekstsjef eller rett under rådmannen. Ikke alle kommuner har et styringsdokument for skolene i kommunene eller strategier for undervisningen av de yngste. Dette gjelder særlig de minste kommunene. Den enkelte skole og den enkelte lærer har dermed stor frihet til å forme undervisningen for de yngste elevene.

Det er fortsatt mange skoler som har barnehagelærere på førstetrinn, samtidig viser responsen fra førsteklassele lærerne at hovedvekten (nærmere tre av fire) har

⁸ Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring (GLSM), Pedagogisk arbeid på småskoletrinnet (PAPS), Praktisk pedagogisk utdanning (PPU),

grunnskolelærerutdanning. Omtrent én av tre skoler har dessuten minst én lærer med lærerspesialistutdanning eller videreutdanning i begynneropplæring. Lærere med formell utdanning i begynneropplæring er vanligst på store skoler. Over halvparten av lærerne som arbeider i førsteklasse oppgir at de har tatt videreutdanning. Dette ser ut til å være vanligere i store kommuner. Kompetansen til lærerspesialistene brukes ofte som ressurs på hele trinnet eller på skolen.

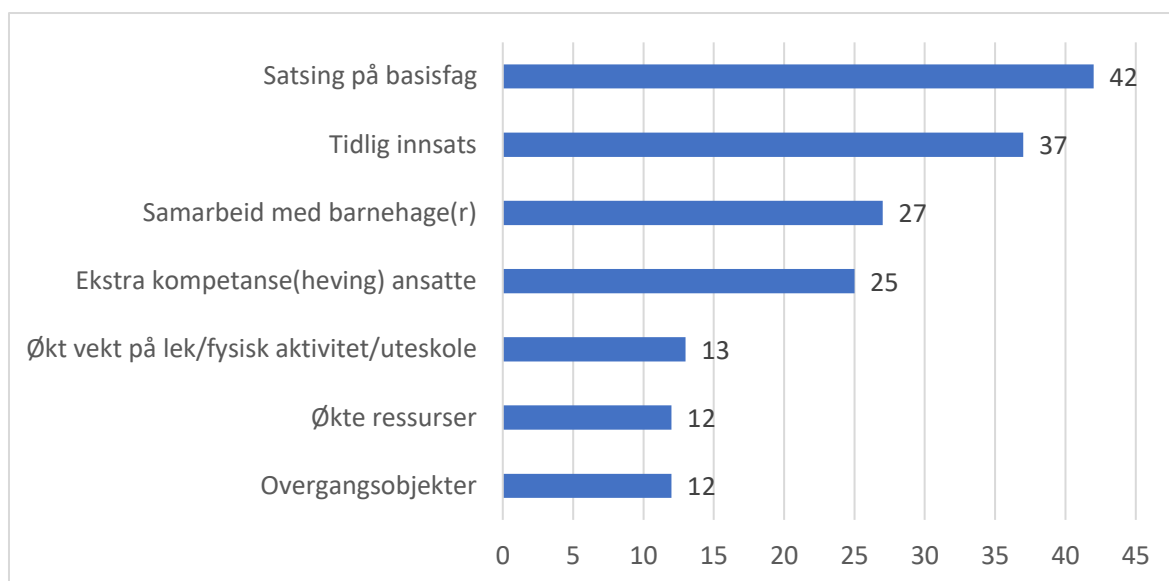
4 Satsing på de yngste elevene

Det satses fra både politisk og faglig hold på å tilrettelegge for en best mulig start på skoleløpet. Et godt tilrettelagt samarbeid og kontinuitet i overganger, inkluderende praksiser og et godt læringsmiljø er faktorer som bidrar til økt trivsel, motivasjon og trygghet for elever i skolen. I dette kapittelet vil vi gå nærmere inn på skoleeieres satsinger rettet mot de yngste elevene i skolen. Vi ser også på hvordan skolene satser på de yngste elevene, hva skolelederne oppfatter som de viktigste satsingsområdene for de yngste elevene, og hvilke utfordringer som er knyttet til undervisningen av de yngste elevene i skolen.

4.1 Særskilte satsingsområder

Vi spurte både kommunale skoleeiere og skoleledere om de har en særskilt satsing på tilrettelegging for de yngste elevene. Over halvparten av skolesjefene (58 prosent) og nesten to av tre skoleledere (62 prosent), rapporterer at de har en særskilt satsing på tilrettelegging for de yngste elevene. For å få informasjon om hva en slik særskilt satsing handler om på kommunalt- og skolenivå, fikk skoleeiere og skoleledere, gjennom et åpent spørsmål, muligheten til å beskrive hva denne satsingen omhandler.

I figur 4.1 har vi oppsummert de syv mest framtrepende satsingsområdene som skoleeierne beskriver i sine åpne svar.

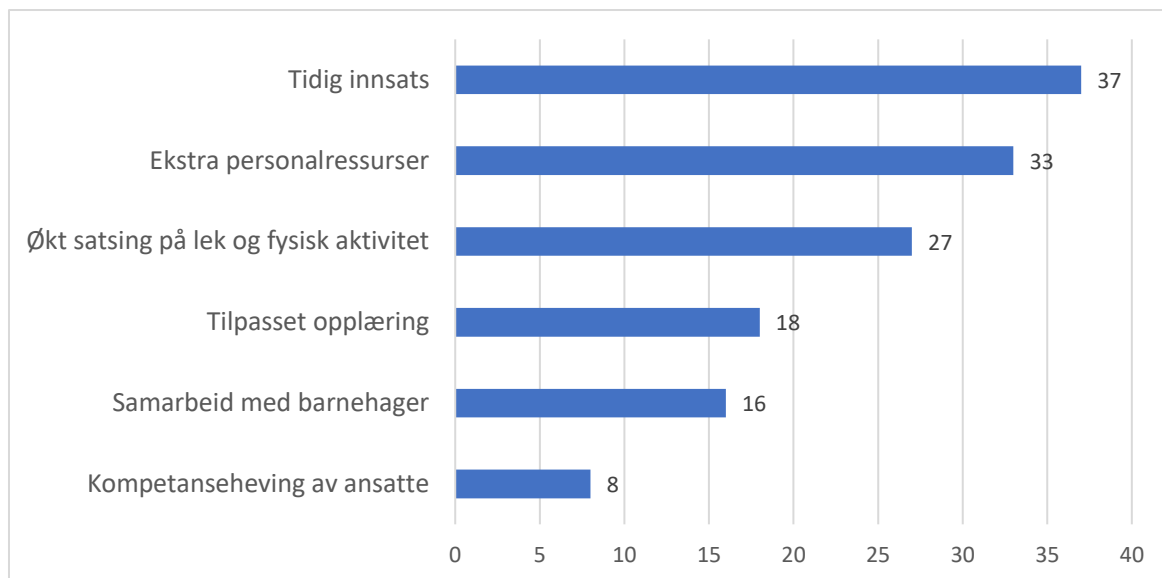


Figur 4.1 Hva dreier kommunens satsing på de yngste seg om? Skoleeiere. Prosent av de som har gitt utfyllende kommentarer (N=52)

Hovedvekten av skoleeierne sier at satsingen for de yngste dreier seg om en *faglig* satsing, i form av styrking av basisfagene (42 prosent) og/eller tidlig innsats (32 prosent). Drøyt én av fire (27 prosent) nevner samarbeid med barnehager som en satsing for kommunen. Omtrent like mange (25 prosent) sier at de satser på ekstra kompetanse på de laveste trinnene, enten ved å få inn lærere med spesialkompetanse i begynneropplæring eller ved kompetanseutvikling blant lærerne som arbeider med de yngste. Det er også skoleeiere som nevner økt vekt på lek og fysisk aktivitet (13 prosent), økte ressurser (12 prosent) samt ulike typer overgangsobjekter⁹ (12 prosent) som viktig i kommunens satsing på de yngste.

Hos skolelederne er det seks framtrедende satsingsområder som går igjen i besvarelsene.

⁹ Overgangsobjekter forstås som noe kjent for en person. I denne sammenhengen kan overgangsobjekter blant annet være en sang, spill, kjente leker, temaer, eller noe fysisk inventar som barna har kjennskap til og benyttet i barnehagen, og som de møter igjen i når de begynner på skolen.



Figur 4.2 Hva dreier skolens satsing på de yngste seg om? Skoleledere. Prosent av de som har utdypet svaret (N=194)

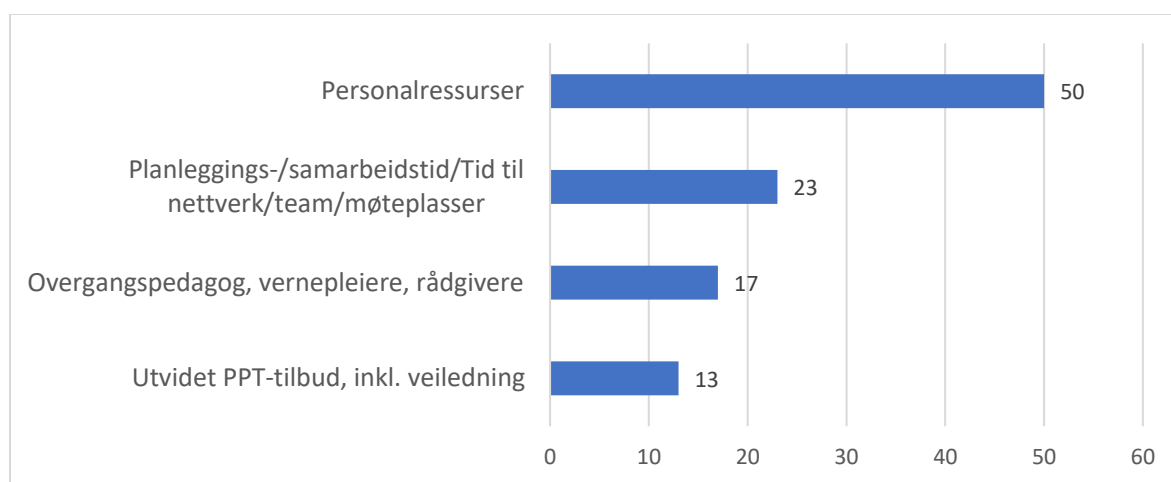
Tidlig innsats (37 prosent) og ekstra personalressurser (33 prosent) på førstetrinn er de to områdene som skolelederne legger mest vekt på i skolens satsing på de yngste. Ekstra personalressurser kan være i form av et tolærersystem eller ved å sette inn assistenter, fagarbeidere eller miljøpersonale på trinnet. Omtrent én av fire (27 prosent) nevner økt satsing på lek og fysisk aktivitet, mens det er en mindre andel av skolelederne som beskriver at satsingsområdet dreier seg om tilpasset opplæring (18 prosent) eller samarbeid med barnehager (16 prosent). Relativt få (8 prosent) sier at satsingen dreier seg om kompetanseheving av ansatte.

Det er viktig å huske på at andelen i de to foregående figurene er regnet ut fra hva skoleeiere og skolelederne uttrykker i sine fritekstsvar, og slik sett gir et bilde av hva de først og fremst forbinder med kommunens og skolens satsing. Hadde kategoriene vært gitt i form av svaralternativer, ville bildet kanskje sett noe annerledes ut.

Som vi ser av begge figurene er det til dels god samstemthet rundt satsingsområder som rapporteres på begge nivå. Det er imidlertid interessant å bemerke at det kun er skoleeiere som rapporterer at de satser på basisfagene. På den andre siden ser vi også at overgangsobjekter og samarbeid med barnehage er satsingsområder som er mer framtrødende på kommunalt nivå enn hos skolelederne. Skolelederne rapporterer hyppigere enn skoleeier om økt satsing på lek/fysisk aktivitet/uteskole.

I våre svar ser vi også at satsingen på de yngste er knyttet til økte ressurser hos skolelederne, mens hos kommunen satses det mer på økt kompetanse.

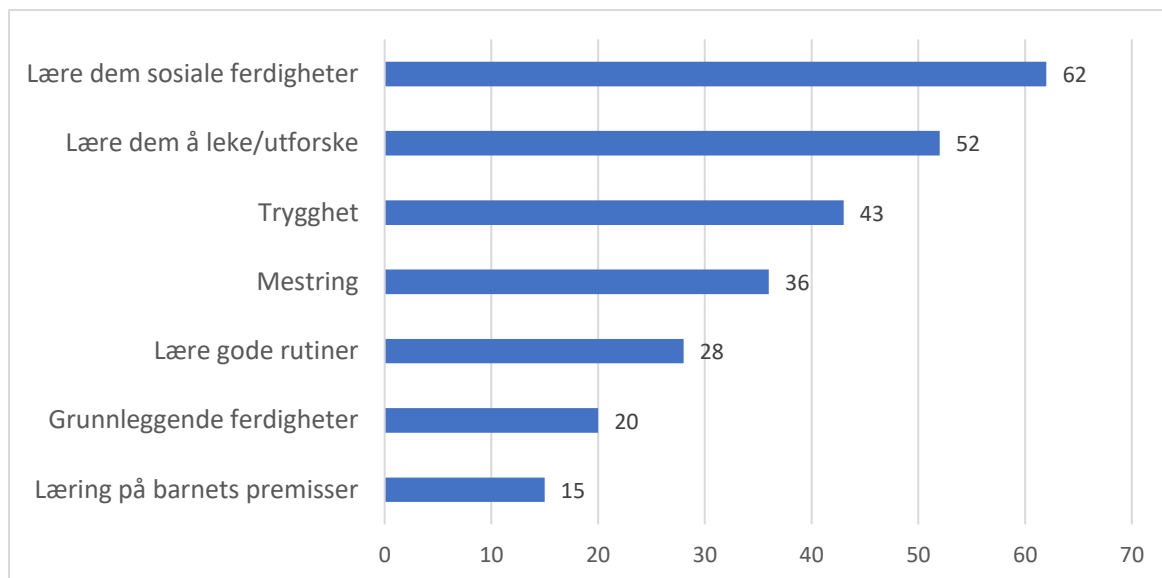
Vi spurte også skoleeiere som oppgir at de har satsing på de yngste elevene om det er satt av ressurser til satsingen. Hele 80 prosent rapporterer at de har satt av ressurser. De som oppgir at de har satt av ressurser, ble også bedt om å spesifisere type ressurser i et åpent felt. Av de 30 skoleeierne som har besvart dette spørsmålet, svarer halvparten at de har satt av personalressurser til satsingen på de yngste elevene. I tillegg har omtrent én av seks (17 prosent) satt inn overgangspedagog, vernepleiere eller rådgivere i arbeidet med de yngste. Knappt én av fire sier de har satt av tid til planlegging, samarbeid og møter for å styrke tilbudet på første trinn, mens én av åtte (13 prosent) har et utvidet samarbeid med PPT.



Figur 4.3 Hvilken type ressurser er satt av til satsingen på de yngste? Skoleeiere. Prosent av de som har gitt utfyllende kommentarer (N=30)

4.2 Hva er det viktigste skolen gjør i arbeidet med de yngste?

For å få mer innsikt i hva som vektlegges i arbeidet med de yngste elevene har vi, gjennom et åpent spørsmål, gitt skolelederne mulighet til å beskrive hva de mener er det viktigste skolen gjør i arbeidet med de yngste. Godt over halvparten av skolelederne (67 prosent) tok seg tid til å besvare dette åpne spørsmålet. Vi har analysert og kodet svarene i noen hovedkategorier. De mest utbredte svarene er oppsummert i figur 4.4. Det er viktig å merke seg at dette på ingen måte er gjensidig utelukkende kategorier. De fleste informantene trekker frem flere forhold, og som sitatene under viser, henger mange av de ulike kategoriene tett sammen i skolenes arbeid med de yngste elevene.



Figur 4.4 Hva er det viktigste skolen gjør i arbeidet med de yngste? Skoleledere (prosent av de som svarer, N=228)

Det er spesielt tre områder som utpeker seg som viktigst blant skolelederne; (1) betydningen av å lære elevene sosiale ferdigheter, (2) lære å leke og utforske, (3) skape trygghet i skolehverdagen. Å lære barna sosiale ferdigheter rapporteres å være det aller viktigste skolen gjør i arbeidet med de yngste. Sitatene nedenfor er hentet fra skoleledernes egne fritekstsvar i spørreskjemaundersøkelsen. Som sitatene viser, fremheves blant annet vennskap, sosiale ferdigheter og inkludering som en forutsetning for faglig læring:

«Vi må hjelpe barna å bygge gode vennskap med de andre barna og sørge for at alle barna blir inkludert. Det sosiale er det aller viktigste å få på plass før vi kan få til mye faglig.»

«Skape trygghet, legge til rette for sosial og faglig utvikling og læring. Møte elevene der de er, med den kompetansen de har med seg. Se den enkelte – være nysgjerrig i møte med barna. Skape engasjement og motivasjon for utforskning og læring. Legge til rette for toleranse og inkludering.»

Som vi ser, vektlegger skolelederne viktigheten av å skape trygghet slik at elevene lærer å være en del av fellesskapet, samt opparbeide evner til å samarbeide med hverandre. Foruten det sosiale, trekker skolelederne fram leken som en viktig forutsetning for å stimulere elevenes læringslyst, nysgjerrighet og skapertrang:

«La elevene lære gjennom lek. Stimulere elevenes nysgjerrighet. Lære gjennom praktisk undervisning. Legge opp til uteskole i større grad.»

«1.klassinger: Vi må huske at de er små mennesker og at de kommer fra barnehagen der de fikk leke mye. Dersom vi tar imot og gir dem dager der de stiller opp ute, marsjerer inn, stiller opp ved pulten, setter seg og blir sittende 5 timer daglig, er det direkte ødeleggende for lærelysten. Vi tar fra dem skapertrangen og lekeferdighetene ved å gjøre dette, og det virker demotiverende. De er så motiverte når de kommer hit 1. skoledag, dette må vi forvalte godt så det bevares.»

Flere av skolelederne vektlegger også mestring som et viktig satsingsområde i arbeidet med de yngste elevene. De knytter mestring, nysgjerrighet og lærelyst til både trygghet, sosialt fellesskap og lek. To av dem uttrykker dette slik:

«Skape trygge og gode rammer som trigger nysgjerrighet og lærelyst. Og sørge for at de voksne som er med elevene er trygge og gode voksne med riktig kompetanse.»

«Det viktigste skolen gjør for de yngste er å gi dem et godt selvbilde og evnen til å leke og samarbeide med hverandre. De må lære seg å være en del av et fellesskap, samtidig som de er individer med ulike behov. Å lære å lese er avgjørende for videre skolegang og å mestre livet. Lesing er derfor det viktigste faglige å jobbe med. Mestringsopplevelsene og ny kunnskap og erfaringer bør komme hyppig.»

Av figur 4.4 ser vi at det er tre aktiviteter som nevnes av en del informanter, men ikke like hyppig som de sosiale faktorene og fokus på mestring. Disse er gode rutiner, arbeid med grunnleggende ferdigheter, samt læring på barnas premisser. Som vi kan se av skoleledernes svar, knyttes også disse aktivitetene til sosial kompetanse og lek:

«Gi de trygghet gjennom gode rutiner. Arbeide med sosial kompetanse. Fange opp de som strever tidlig. Ha fokus på grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning.»

«Ein må bruke mykje tid og ressursar på å få alle med frå start. Ein massiv innsats må til for å førebygge lese- og skrivevanskar til dømes. Få på plass gode rutiner frå dag 1. Ikkje vente å sjå. Gje tid til frileik.»

Med tanke på den aldersgruppen som vi snakker om her, er det overraskende at det i de åpne svarene er få skoleledere som nevner at læring på barnas premisser er viktig for de yngste elevene. De som imidlertid løfter dette fram, legger spesielt vekt på å kunne tilpasse til den enkelte og lage handlingsrom til det beste for elevene. En av skolelederne uttrykker det slik:

«Å se hver enkelt. Å ha tid til hver enkelt. Å kunne tilpasse til ulike behov. Å utnytte areal, tid og handlingsrommet til elevenes beste.»

Som nevnt innledningsvis, er det stor grad av sammenheng mellom flere av områdene som skolelederne vektlegger i arbeidet med de yngste elevene. De utvalgte sitatene synliggjør denne helhetlige forståelsen, hvor både sosiale ferdigheter, lek, rutiner og læring kobles til motivasjon og læringslyst i skolen. Det er som en skoleleder påpeker: «(...) viktig at hele skolen anerkjenner at 1. trinn er avgjørende for resten av skoleløpet». Flere skoleledere nevner også at det er viktig at skolen er åpen for forskjellighet blant barna og at man har gode og kompetente lærere på 1. trinn. Det uttrykkes også bekymring for at mange dyktige lærere ikke ønsker å jobbe med de yngste elevene. En av skolelederne skriver: “Me må sikra oss at flinke lærarar vil og ynskjer å arbeida med dei yngste elevane i skulen – det må framsnakkast, slik at det har like mykje status som arbeid med eldre elevar”.

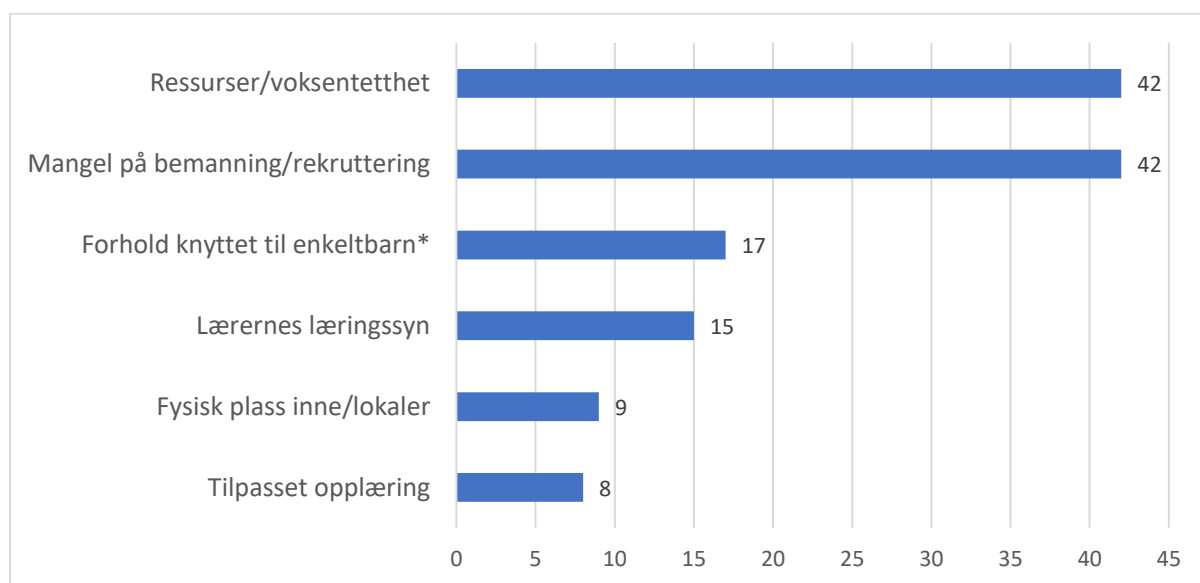
4.3 utfordringer i arbeidet med de yngste elevene

I dette avsnittet ser vi på hva skoleeiere, skoleledere og førsteklasseleerere oppfatter som de største utfordringene i arbeidet med de yngste elevene. Her har vi i stor grad latt informantene selv formulere sine synspunkter.

4.3.1 Skoleeierens oppfatning av utfordringer i arbeidet med de yngste

I spørreskjema til førsteklasseleererne kommer det frem at godt over halvparten av dem har utdanning og kompetanse utover grunnutdanning som lærere og barnehagelærere. På tross av dette oppgir mange skoleeiere og skoleledere at det er

utfordringer knyttet til mer spesifikk kompetanse i begynneropplæring, samt nok ressurser og utfordringer knyttet til bemanning. I spørreundersøkelsen til skoleeiere stilte vi et åpent spørsmål om hva som oppleves som de største utfordringene for kommunen i arbeidet med de yngste elevene. Mens noen skriver omfattende og nevner flere forhold, er andre mer kortfattet i sine svar. Vi har laget en kategorisering basert på fritekstsvarene og kodet dem. Dette gir et bilde av hva informantene trekker frem som viktige forhold når de formulerer seg med egne ord.



Figur 4.5 Hva er de største utfordringene for kommunen i arbeidet med de yngste elevene? Skoleeiere. Prosent av de som har svart (N=65)

* Individualisering, lav alder/ulikt utviklingsnivå, atferdsutfordringer

De største utfordringene for skoleeierne i arbeidet med de yngste elevene er knyttet til ressurser, voksnetthet, bemanning og kompetanse. Mange opplever at det er vanskelig å rekruttere lærere med kompetanse på begynneropplæring, ikke minst i distriktskommunene. Et typiske utsagn er:

«Mangel på ressurser, både i form av nok bemanning og i form av kompetanse hos de som skal arbeide med de yngste.»

Flere av skoleeierne formidler en oppfatning om at det ikke er populært blant lærerne å jobbe med de yngste elevene, samt en bekymring for manglende motivasjon for kompetanseheving rettet mot blant annet begynneropplæring. Enkelte skoleeiere uttrykker også en bekymring for lærernes læringssyn, i hovedsak at enkelte lærere

har et noe 'gammeldags' syn på hvordan undervisningen skal foregå. Et par av skolesjefene skriver:

«Det er "lav status" å jobbe i de minste trinnene, og det er utfordrende å motivere lærere til kompetanseheving for de minste årskullene. Lekens egenverdi og potensial for læring er undervurdert, og får for lite oppmerksomhet som læringsform.»

«Endring av praksis og forståelsen av når det skjer læring. Begrepet undervisning forbindes fortsatt ofte med elev sitte ved pult og hører på læreren.»

«Rett kompetanse, manglende leikekompetanse hos de tilsette. Trygghet i at lek og læring kan gå hånd i hånd. Metodekompetanse. Manglende systemtenkning og tid til å utvikle gode planer.»

En del skoleeiere (17 prosent) trekker frem forhold ved elevene som særlig utfordrende. Dette dreier seg dels om ulike atferdsutfordringer, men også at seksåringene er på forskjellige nivåer i utviklingen, samt at de har ulik erfaring før de starter på skolen. På bakgrunn av dette vektlegger enkelte en felles plan for satsing på tilpasset opplæring, mens andre igjen etterlyser større muligheter til utsatt skolestart:

«Det er flere av de yngste barna som utagerer mer enn tidligere, og flere har også forsinket språkopplæring.»

«I vår kommune har vi barn fra alle sosiale lag, men mange kommer fra lavinntekts-familier. Vår utfordring er å samkjøre/lage gode kommunale retningslinjer for å møte denne elevgruppen. Dette er under arbeid.»

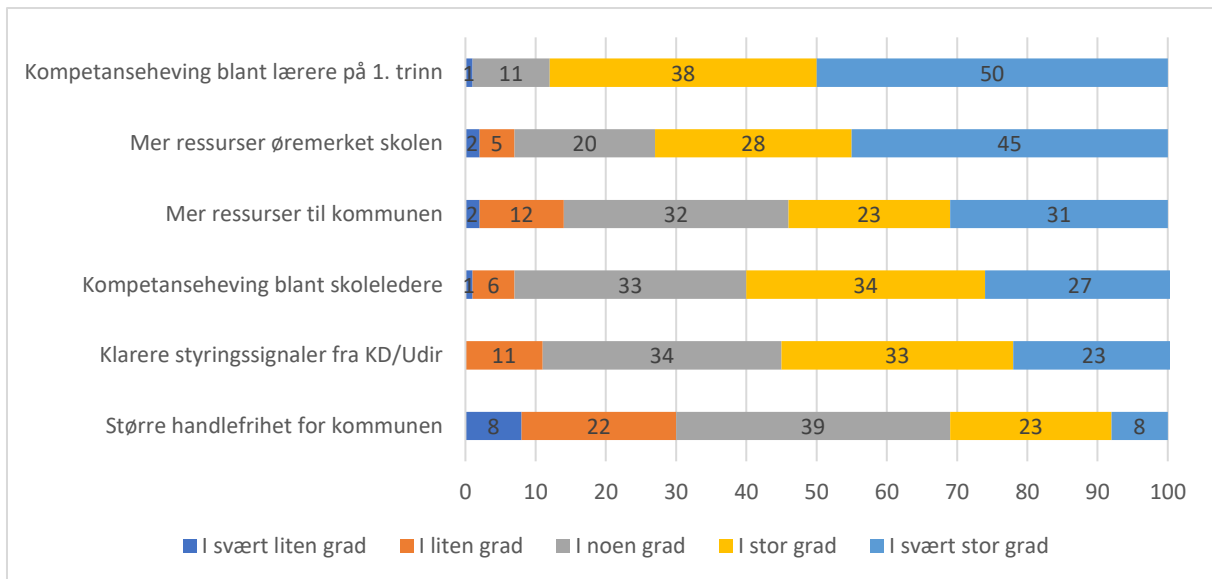
«I kollegiet trur eg det er ganske stor semje om at det burde vera større fleksibilitet i høve utsett skulestart. Ein del elevar, særleg gutar født seint på hausten, strevar i skulekvardagen sjølv om ein legg til rette for tilpassa undervisning med mykje variasjon. Nokre elevar ville ha stort utbytte av å få vera eit år til i barnehagen, særleg for å styrka den sosiale kompetansen/modninga. Å tvinga alle inn i same mal frå dei er 6 år, skapar skuletaparar.»

Norske kommuner er svært forskjellige i folketall og ressurser. Til tross for at de minste kommunene får store overføringer fra staten, er fagmiljøene i disse kommunene små. En av skoleeierne trekker frem dette som en hovedutfordring:

«Liten kommune. Ein skule og gjerne berre ein 1. klasselærer. Dette gjer mindre rom for samhandling om utvikling av mellom anna arbeidsmetodar.»

Samlet sett ser vi altså at skoleeierne gjennomgående vektlegger rekruttering av kompetent personale og tilstrekkelige ressurser til å ha høy voksentetthet som de mest fremtredende utfordringene på 1. trinn. De er bekymret for at de opplever at det å arbeide med de yngste elevene har lav status, og at de som arbeider i førsteklasse ikke har den nødvendige kompetansen for å møte aldersgruppens behov.

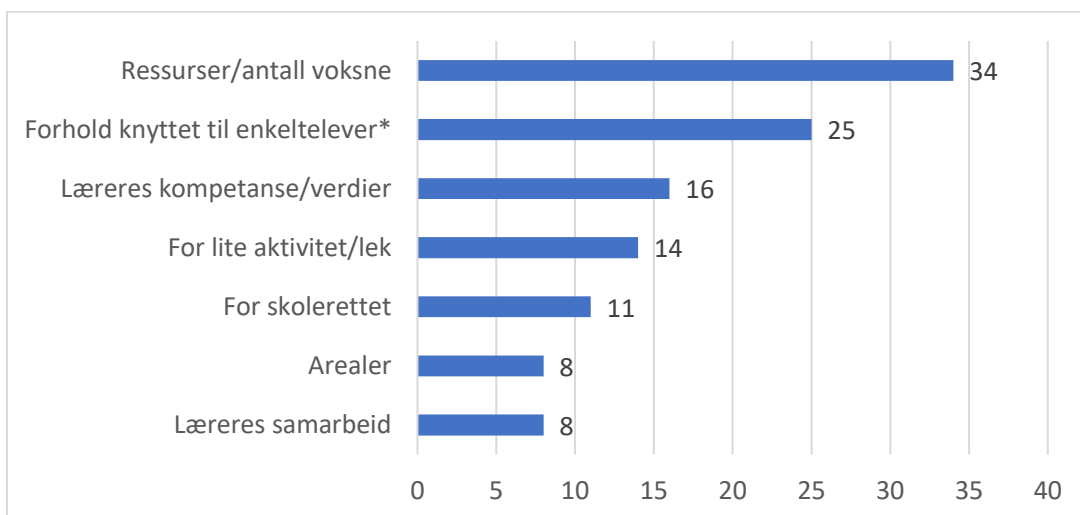
Vi har også spurt skoleeierne om hva de mener vil være viktig for at kommunen skal være bedre i stand til å legge til rette for de yngste elevene. I figuren under viser vi andelen som har krysset av for 'i svært stor grad'. Halvparten (50 prosent) av skoleeierne mener kompetanseheving blant lærere på første trinn vil være svært viktig. Nesten like mange vektlegger økte ressurser til skolen (45 prosent), mens knapt én av tre (31 prosent) ønsker mer ressurser til kommunen. Drøyt én av fire (27 prosent) ser kompetanseheving av skolelederne som en viktig faktor. Mens ganske få vektlegger større handlefrihet for egen kommune (8 prosent), er det betydelig flere som mener klarere styringssignaler fra KD eller Udir (23 prosent) vil være viktig for å legge bedre til rette for de yngste elevene, og for å kunne snu tenkningen hos enkelte lærere. Én skoleleder uttrykker det slik i sitt fritekstsvar: «Det er utfordrende å 'snu' tenkningen hos enkelte lærere. Derfor tror jeg det er viktig med tydelige styringssignaler fra Udir.»



Figur 4.6 I hvilken grad vil følgende forhold gjøre kommunen bedre i stand til å legge til rette for de yngste elevene i skolen? Prosent. Skoleiere (N=104)

4.3.2 Skoleledernes utfordringer

På samme måte som for skoleeierne, har vi stilt et åpent spørsmål til skolelederne om hva de ser som de største utfordringene i egen skoles arbeid med de yngste elevene. 221 skoleledere har svart på dette spørsmålet. En lang rekke faktorer trekkes frem i fritekstsvarene. De viktigste og mest fremtredende svarene er kategorisert som vist i figur 4.7.



Figur 4.7 Hva er de største utfordringene i din skoles arbeid med de yngste? (Skoleledere, prosent av de som har svart, N=221)

* Manglende sosiale ferdigheter, manglende modenhet, atferdsutfordringer/utfordringer knyttet til psykisk helse

Hvilke utfordringer den enkelte skoleleder opplever varierer, men det er gjennomgående to områder som utpeker seg som sentrale i forhold til de yngste elevene. Disse to er ressurser og voksentetthet (34 prosent), samt utfordringer knyttet til enkeltelever (25 prosent). Skolelederne ser tilsynelatende en sammenheng mellom ressurser/voksentetthet og muligheten for å tilpasse opplæringen til aldersgruppens behov. Typiske svar er:

«Lite ressurser og for store faglige krav gjør det vanskelig å legge vekt på læring gjennom lek i 1. trinn.»

«Lite ressursar i klasserommet til å gi nok tilpassa opplæring. Knappeheit på ressursar/ undervisningsmateriell.»

Som vi ser av sitatene, knytter skolelederne ressursene opp mot å kunne ivareta både klassen som helhet og den enkelte elev. Videre trekker hele én av fire frem faktorer ved elevene som utfordrende. Det er blant annet manglende modenhet, manglende sosiale ferdigheter og utfordringer knyttet til elevenes atferd eller psykiske helse. «Det er utrolig stor forskjell på elevene, faglig, språklig, sosialt, motorisk og emosjonelt», skriver en rektor. Videre trekker flere skoleledere frem utfordringer knyttet til motstand i elevgruppen. Følgende utsagn utgjør bare et lite knippe av de utfordringene som trekkes frem:

«Flere barn starter på skolen og har mangelfull sosial kompetanse, de skal underholdes og ikke yte/streve, de kjeder seg lett, og overraskende mange protesterer mot å gjøre aktiviteter og lek de ikke har valgt selv.»

«Vi har i større grad enn før fleire elevar som protesterer på det meste og som lærarar må bruke mykje tid til å samtale med 1:1. Mange elevar har ikkje blitt stilt forventningar til og møter derfor dette med motstand, sjølv om det er leikprega.»

Skolelederne framhever også at det er utfordrende at førsteklasse blir for «skolifisert» og «stolifisert» med tanke på behovene og modningen hos denne aldersgruppen. Det blir lite tid til lek og aktiviteter, og undervisningen blir for skolerettet:

«Lærere som har en oppfattelse av at suksessfaktorer for god klasseledelse er at elevene sitter stille ved pultene sine og rekker opp hånda. Strukturen i klasserommet med pulter og stoler. Jeg mener 6-åringene ikke er laget for å

sitte stille i 6 timer ved pultene sine og svare på oppgaver. Jeg mener ungene, spesielt de yngste, lærer bedre og mer gjennom lek og fysisk aktivitet»

«Vi har det for travelt. Vi må få tiden tilbake. Vi må ha bedre tid til å jobbe med de grunnleggende ferdighetene uten å ha noe faglig press og mål som skal nås. (...) Skolen må tilpasse seg og la elevene være barn lenge nok. Prøver vi å forhaste oss for å få fort på plass faglige ferdigheter skaper vi flere problemer enn vi løser. Vi skaper tapere og det koster samfunnet dyrt.»

I likhet med skoleeierne uttrykker også relativt mange av skolelederne (16 prosent) en bekymring for at del lærere ikke har kompetanse eller 'rette pedagogiske verdier' til å jobbe med de yngste. Én av rektorene skylder både på kommunal ledelse og «inngrodde lærere som pusher finskrift», andre framhever utfordringer med lærernes verdier og kompetanse. Av ønsket kompetanse framheves spesielt lærerspesialist og barnehagelærere. Typiske sitater er:

«Drømmer om en lærerspesialist i lesing og regning som er frikjøpt til å veilede 1.-4. trinn»

«Jeg mener at vi burde hatt barnehagelærere hos oss, spesielt i 1. klasse. En av utfordringene vi står i er at skolen som helhet må satse mer på 1. trinn. Vi må følge opp mer systematisk mtp læring og unngå at noen "henger etter" (jfr tidlig innsats). Vi trenger mer ressurser, i form av kompetente voksne som kan være tett på og følge opp. Vi trenger også en felles forståelse og godt teamsamarbeid. Mange enkeltvedtak sluker ressursene på trinnet.»

Flere skoleledere retter også kritikk mot lærerutdanningene og Udir i sine svar, og mener noen av utfordringene de står overfor i arbeidet med de yngste barna skyldes utdanningene og myndighetene:

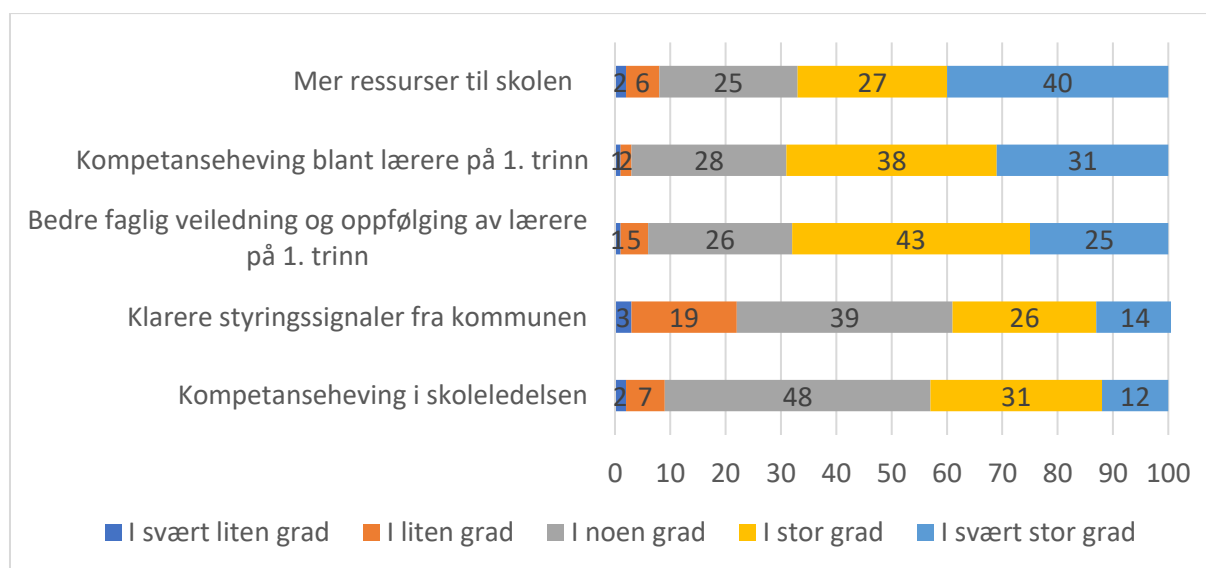
«At lærere ser på det som en 'straff' omtrent å bli satt på 1.trinn, at de tror det er så vanskelig og slitsomt, at det skapes en holdning hvor man ikke kan ha 1.trinn uten fordypning i begynneropplæring. Det er en utfordring at så mange lærere velger en GLU 5-10 utdanning, og at de som velger GLU 1-7 helst ikke vil undervise på 1.trinn 'for det kan de ikke'. Her har lærerutdanningen og Udir en kjempejobb å gjøre!»

Enkelte skoleledere sier at arealene og skolebyggene ikke er egnet for undervisning av de yngste:

«Skolebygg lite rigget for lek og utforskning. Mye gammaldags tradisjonell undervisning.»

«Mangel på arealer til å la elevene kunne utfolde seg, lite uteareal og inneareal. Lite variasjon i utformingen av innearealet.»

Ved hjelp av fem utsagn (se fig. 4.8), spurte vi skolelederne i hvilken grad ulike forhold vil gjøre deres skole bedre i stand til å legge til rette for de yngste elevene. Fire av ti skoleledere mener at mer ressurser til skolen i svært stor grad vil gjøre skolen bedre i stand til å legge til rette for de yngste elevene. Også kompetanseheving blant førstetrinns lærere oppleves som viktig for skolen. Relativt mange trekker også frem bedre faglig veiledning og oppfølging av lærere som viktig, mens færre er opptatt av å få klarere styringssignaler fra kommunen/skoleeier. Drøyt én av ti mener kompetanseheving i skolens ledelse vil være en svært viktig faktor.



Figur 4.8 I hvilken grad vil følgende forhold gjøre skolen bedre i stand til å legge til rette for de yngste elevene i skolen? Prosent. Skoleledere (N=376-379)

4.3.3 Lærernes utfordringer i klasserommet og den første tiden i førsteklasse

I intervju med lærerne i klasseromsundersøkelsen (N=8) stiller vi spørsmål om det er spesielle utfordringer å være lærer i klassen, og om de kunne reflektere litt rundt utfordringer de har som lærer den første tiden i førsteklasse. Det vi presenterer her er kun et lite utdrag av et større empirisk materiale, for å komplettere bildet av

utfordringer knyttet til arbeidet med de yngste elevene. Vi vil gå nærmere inn på dette materialet i sluttrapporten fra evalueringen.

Når det kommer til utfordringer som læreren kan møte i starten av førsteklasse, trekker de frem elevenes modenhet, heller enn alder og kjønn. Videre uttrykker de at fordi elevene har svært ulik sosioøkonomisk bakgrunn og modenhet, er det vanskelig å møte hver enkelt der de er. En lærer uttrykker dette slik:

«Den største utfordringen i førsteklasse er å møte barnets forventninger, de kommer med forskjellig bagasje og du skal bli kjent med dem og skape relasjoner.»

En annen lærer uttrykker at det er vanskelig å få elevene til å samles om det de skal når de er på forskjellige steder i modningsnivå:

«Ja det er jo en utfordring å ha korte nok samlingsstunder, for de sitter jo der og virrer og (...) men det har jo blitt lettere med at du bruker skjermen mye for det er lettere å konsentrere seg om ting på skjerm. Og den bruker jeg jo bevisst i forhold til (...) for eksempel alfabetsangen og når vi snakker om hvor bokstaven skal være så bruker vi bokstavkongen til å sitte å se på noe mens de skal hvor hen hører T til og hvordan skrives den og sånn.»

Videre trekkes tid frem som en viktig utfordring i den første tiden i førsteklasse:

«Det jeg tenker som lærer generelt nå er jo det med tid. Det er veldig mye som skal inn, og man har ikke alltid like god tid på alt.»

Noe som henger sammen med tid er å få alle elever med. Dette trekker også lærerne frem som en utfordring:

«Jeg synes det er utfordrende å få alle med, spesielt når det er noen som da ikke vet, de prøver liksom både visuelt og med konkreter og så, men så er det jo noen som det er for vanskelig for.»

«Det jeg tenker som lærer generelt nå er jo det med tid. Det er veldig mye som skal inn, og man har alltid like god tid på alt. (...) Og så ser jeg jo at en annen utfordring er jo i forhold til, jeg tenkte i hvert fall i forhold til sånn som egentlig førsteklasse var ment når noen begynte som i 97. Da var det vel egentlig sånn at det skulle være mye mer glidende overgang da mellom barnehage, skole,

mer lek, litt mindre skole og hvor det var større voksentetthet. Det har jo dessverre blitt borte også, i veldig stor grad, så er man jo kanskje mye mer alene med klassen nå enn før og nå når hun overgangslæreren slutter, hun har siste dag i morgen.»

4.4 Oppsummering

Over halvparten av skoleeierne og skolelederne fremhever at de har en særskilt satsing på de yngste elevene. Felles er at både skoleeiere og skoleledere fremhever tidlig innsats som et viktig satsingsområde. Men mens skoleeierne i tillegg legger vekt på basisfag og ekstra kompetanse, har skolelederne mer fokus på ekstra personale. Kun én av fire skoleledere trekker frem lek som et viktig satsingsområde og nevner at det avsettes tid til samarbeid og planlegging for å styrke tilbudet til førsteklassingene. Dette er interessant fordi skolelederne, på spørsmålet om hva som er det viktigste skolen gjør i arbeidet med de yngste elevene, spesifikt fremhever sosiale ferdigheter og lek.

Når det gjelder utfordringer i arbeidet med de yngste elevene, trekkes ressurser i form av voksentetthet frem av både skoleeiere og skoleledere. Mens skoleeier her er opptatt av utfordringer i form av bemanning og rekruttering av kompetent personale, er skolelederne mer opptatt av bemanning for å kunne møte enkeltelevers behov. Videre påpeker skolelederne også at mer øremerkede ressurser til skolene, samt kompetanseheving og faglig veiledning/oppfølging av førsteklasselærerne er viktig. Dette fordi de opplever at mange lærere ikke ønsker å undervise i førsteklasse. Selv om skoleeiere og skoleledere har noen sammenfallende perspektiver på hva som er viktig i arbeidet for de yngste elevene, har skolelederne et noe mer praksisnært blikk der de understreker behovet for lek, trygghet og motivasjon. Kompetanseheving nevnes ikke av førsteklasselærerne selv. De påpeker at hovedutfordringen ligger på å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev og på å skape en god og trygg skolesituasjon.

Hovedinntrykket når vi ser kapittelet under ett, er at skoleeierne løfter fram kompetanse og kompetanseheving av førsteklasselærere som en av de viktigste faktorene både i satsingen på de yngste elevene, i å møte utfordringer i arbeidet med

denne gruppen, og i hva som skal til for å gjøre kommunen bedre i stand til å legge til rette for de yngste elevene.

Også skolelederne er opptatt av at mer kompetanse og bedre veiledning av lærere på førstetrinn er viktig for at skolen kan ivareta førsteklassingene på en bedre måte. Både eiere og skoleledere trekker dessuten frem økte personalressurser som en sentral forutsetning for å kunne legge undervisningen bedre til rette for de yngste.

5 Overgang og samarbeid mellom barnehage og skole

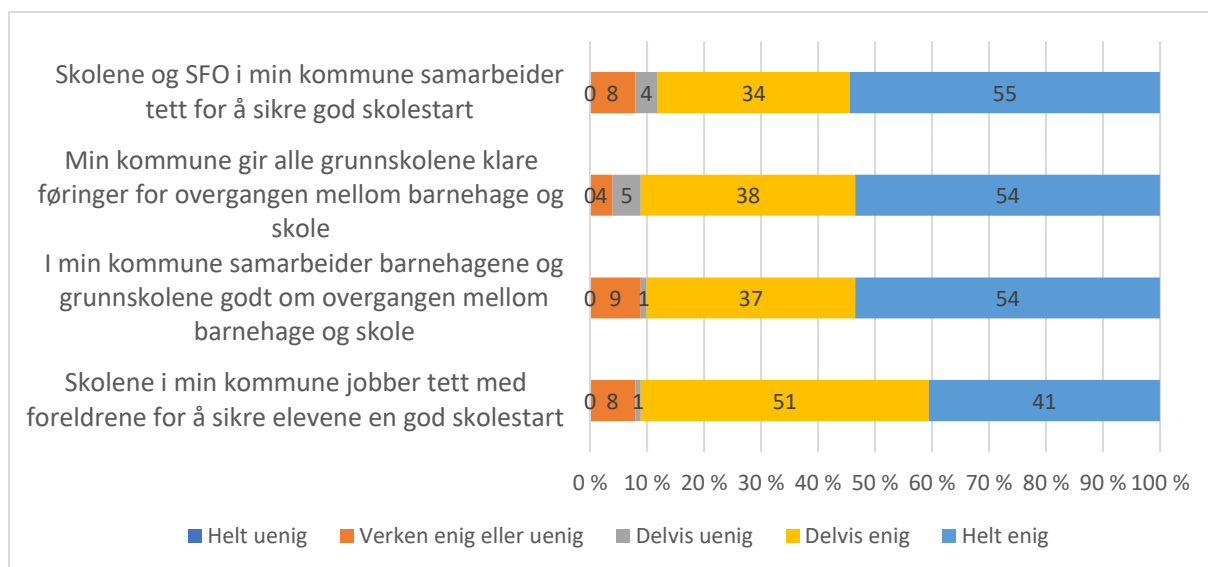
Tilrettelegging for god overgang og et godt samarbeid mellom barnehage og skole framheves i nasjonal og internasjonal forskning som en av de viktigste faktorene for at elevene skal oppleve trygghet og mestring når de møter skolen (Schürer, et.al. 2022; Hogsnes, 2019; OECD, 2017). For å sikre alle barn en god overgang ble det i 2018 lovfestet krav om samarbeid mellom barnehage, skole og SFO i Opplæringslova (1998, §13-5), samt i Barnehageloven (2005, § 2a). Det er skoleeier som har ansvaret for å tilrettelegge og påse at dette samarbeidet finner sted. En undersøkelse gjennomført av NIFU i 2019 (Rogde et al., 2019) viser at nesten alle kommuner i Norge (ni av ti kommuner) har etablert felles møteplasser for barnehagelærere og lærere på barneskolen (Fagerholt et al., 2020; Rogde et al., 2019). Det rapporteres imidlertid om store variasjoner i arbeidsmåter og innhold for å kunne sikre en god og trygg overgang (Hogsnes & Moser, 2014; Rambøll Management, 2010; Rogde et al., 2019; Østrem et al., 2009). I Spørsmål til Skole-Norge i 2021 (Bergene et al., 2021) oppgir 46 prosent av kommunene at overgangen mellom barnehage og skole er et prioritert satsingsområde for kompetanseutvikling i kommunen, men det opplyses ikke hva dette satsingsområdet omhandler. Hogsnes (2015; 2019) finner i sine studier at det er barnehagelærerne som er mest opptatt av å ivareta en god overgang fra barnehage til skole, samt iverksette samarbeid med skolen.

I denne delen av rapporten vil vi presentere funn som kan bidra til å gi oss mer informasjon om hvordan det arbeides med overgangen og samarbeidet mellom barnehage og skole fra skoleeier, skoleleder og lærernes side. Samlet vil det kunne gi oss informasjon om både hvordan de ulike nivåene samvirker, og hva de enkelte nivåene vektlegger i overgangsarbeidet.

5.1 Kommunenes rutiner for samarbeid

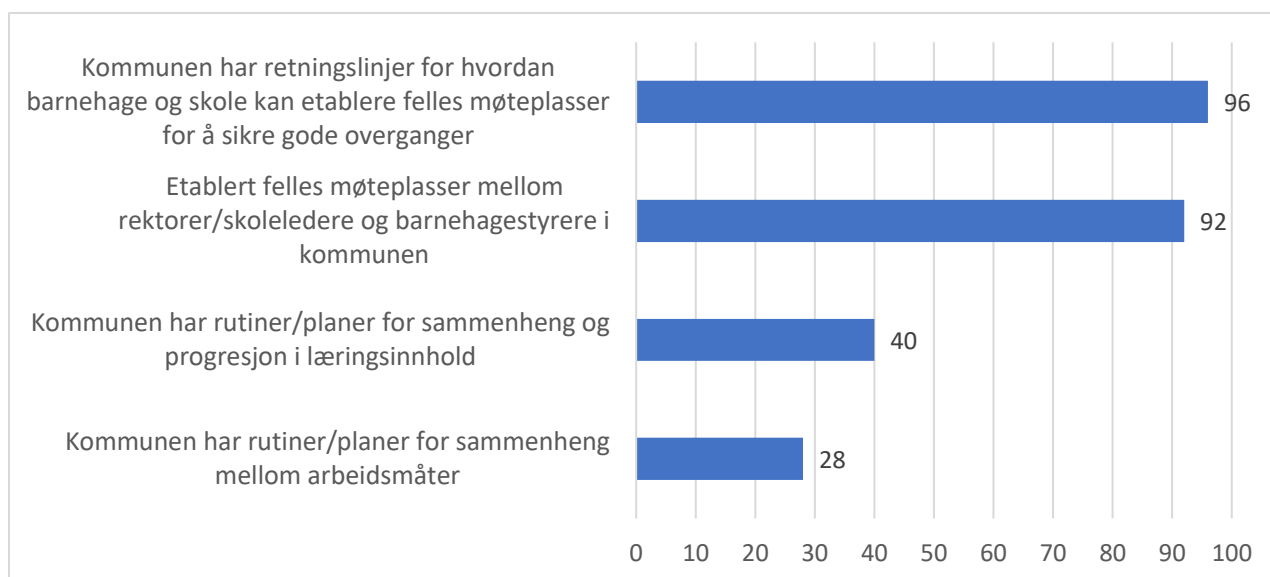
Vi har bedt skoleeierne ta stilling til noen påstander om kommunens rutiner for samarbeid om overgang fra barnehage til skole. Mer enn halvparten av respondentene er helt enig i tre av påstandene vi søkte svar på: at grunnskolene får klare føringer for overgangen, at barnehager og skoler samarbeider godt om dette, og at skolene og SFO samarbeider tett for å sikre en god skolestart. Andelen som er

helt enig i påstanden om samarbeid med foreldre, er noe lavere. Frekvensfordelingen for de fire påstandene viser at ingen er helt uenig og svært få er delvis uenig i påstandene. For samtlige påstander ligger andelen som er helt eller delvis enig på rundt 90 prosent.



Figur 5.1 'Vi vil nå be deg ta stilling til følgende påstander om samarbeid i overgangen fra barnehage til skole.' Skoleeiere (N=106)

Videre ba vi skoleeiere også ta stilling til påstander om hvilke rutiner kommunen har for å sikre barna en god overgang. Vi tar forbehold om at enkelte kommuner kan ha utviklet andre rutiner enn hva som framkommer i våre påstander. Nesten alle skoleeierne (96 prosent) svarer at kommunen har utarbeidet retningslinjer for hvordan barnehage og skole kan etablere felles møteplasser for å sikre gode overganger for barna. Nesten like mange (92 prosent) sier det er etablert felles møteplasser mellom skoleledere og barnehagestyrere i kommunen. Det er betydelig færre som har et opplegg for å sikre sammenheng i læringsinnhold (40 prosent) eller arbeidsmåter (28 prosent). Dette vil vi komme nærmere inn på under pkt. 5.4.



Figur 5.2 Hvilke rutiner har kommunen for å sikre barna god overgang? Skoleeiere. Prosent av respondenter som svarer 'ja' (N=105)

Oppsummert viser våre funn, i likhet med tidligere forskning, at kommunene på overordnet nivå gir klare føringer for arbeidet med overgangen mellom barnehage og skole, samt at størsteparten av kommunene opplever at samarbeidet mellom barnehage og skole fungerer godt. Kommunene har også opprettet administrative retningslinjer for hvordan det kan etableres felles møteplasser for å sikre gode overganger. Det er imidlertid mindre fokus i kommunens planer når det gjelder felles læringsinnhold eller arbeidsmåter for å gjøre overgangen mellom barnehager og skoler enklere for barna.

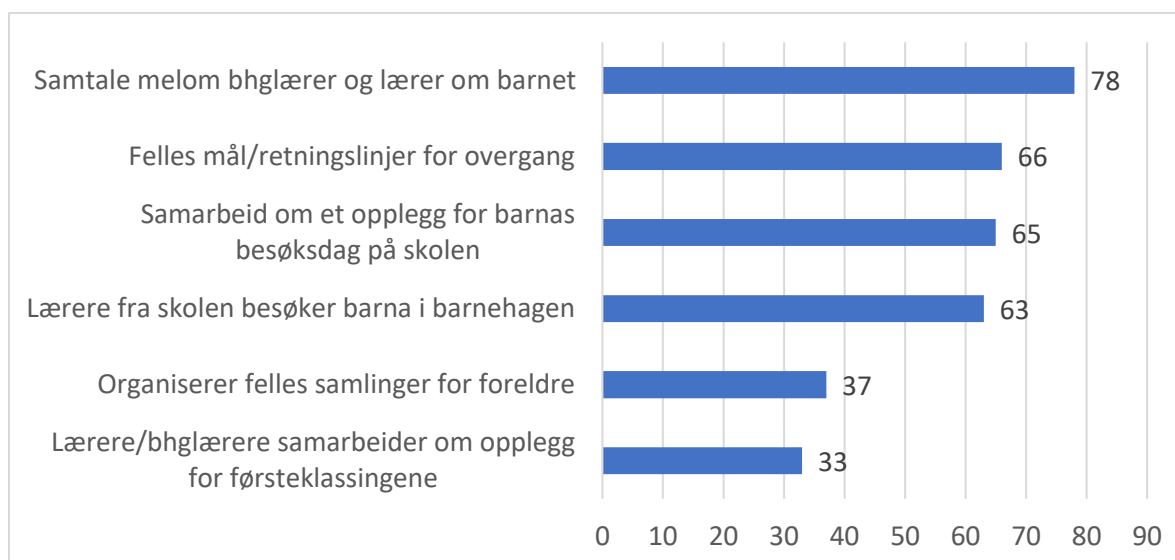
Som det kommer frem i kapittel 4.1, er skoleeiere i liten grad opptatt av overgangsobjekter og fysisk aktivitet/lek/uteskole. Dette er faktorer som kan være med å legge til rette for en god og solid filosofisk-, sosial- og fysisk kontinuitet i arbeidet med overgangen fra barnehage til skole. Dette kan peke på at kommunene gir styrere og rektorer stort handlingsrom til selv å velge hva de ønsker å vektlegge av læringsinnhold og arbeidsmåter i arbeidet for å ivareta en god overgang. Handlingsrommet kan på den andre siden bidra til at det blir stor variasjon både innad i og mellom kommuner, noe som igjen kan medføre stor ulikhet i barnas forberedelse i overgangen fra barnehage til skole. Faren med dette er at barn kan, som Hogsnes (2015; 2019) fremhever i sin forskning, oppleve stort sprik i kontinuiteten i møte med skolen, noe som kan få følger for hvordan skolen klarer å møte det enkelte barnet og tilrettelegge for gode mestrings- og læringserfaringer i

starten av første klasse. Når arbeidet med overgangsobjekter desentraliseres til den enkelte barnehage og skole kan det innebære at skoler som mottar barn fra flere barnehager samarbeider med noen av barnehagene om overgangsobjekter, men ikke med alle. Slik sett kan sterkere koordinering fra kommunens side bidra til at skolene klarer å møte alle barna på samme måte.

5.2 Skolenes arbeid med overgang mellom barnehage og skole

Som vi har sett har kommunene etablert møtepunkter for å muliggjøre samarbeid mellom barnehage og skole på ledernivå. I spørreundersøkelsen til skoleledere spurte vi om deres skole samarbeider med barnehager om overgang for barna. Så godt som alle (98 prosent) av skolelederne oppga at deres skole inngår i et slikt samarbeid. I svarene fra skolelederne kan det imidlertid synes som at det er skolene selv i samarbeid med barnehagene, og ikke kommunen sentralt, som er pådrivere for å etablere dette samarbeidet. Tidligere så vi at 92 prosent av skolesjefene svarte at de har etablert møteplasser mellom skoleledere/rektorer og barnehagestyrere i kommunen. Blant de kommunale skolelederne er det i våre funn relativt sett færre (69 prosent av skolelederne) som mener det eksisterer slike møteplasser. Foruten samarbeid på ledelsesnivå, svarer omtrent tre av ti skoleledere (29 prosent) at det også er etablert møteplasser for lærere i barnehage og barneskole.

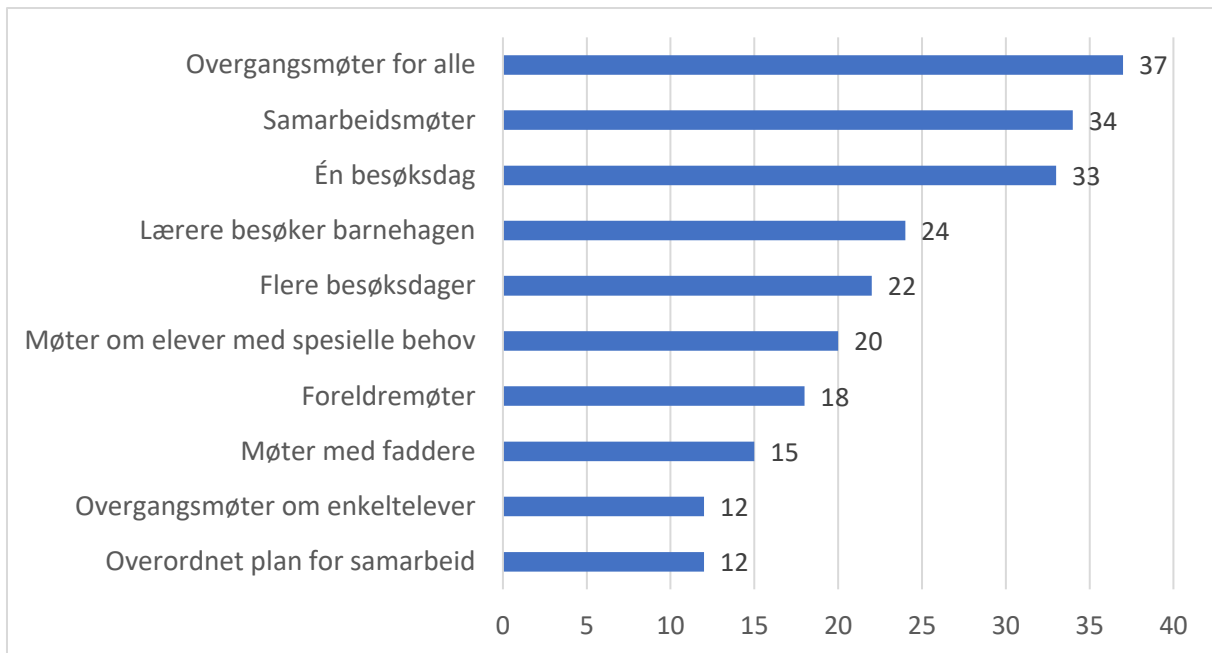
For å få mer kunnskap om hva disse møteplassene inneholder, spurte vi skolelederne om hvilke møteplasser barnehagelærere og lærere benytter for å sikre god overgang mellom barnehage og skole.



Figur 5.3 Hvilke møteplasser mellom lærere i barnehage og skole benytter din skole? Prosent. Skoleledere (N=111)

Av Figur 5.3 ser vi at blant de skolene som har møteplasser mellom lærere og barnehagelærere, sier mer enn tre av fire ledere (78 prosent) at barnehagelærere og lærere har samtaler om barna som skal begynne på skolen. To av tre (66 prosent) oppgir at barnehage og skole lager felles mål, retningslinjer og regler for gode overganger. Omtrent like mange (65 prosent) samarbeider om opplegg for barnas besøksdag på skolen. Ut fra våre respondenter ser det også ut til at det er ganske vanlig at lærere fra skolen besøker barna i barnehagen (63 prosent), mens det er færre som organiserer felles samlinger for foreldre (37 prosent) eller som samarbeider om et opplegg for førsteklassene (33 prosent).

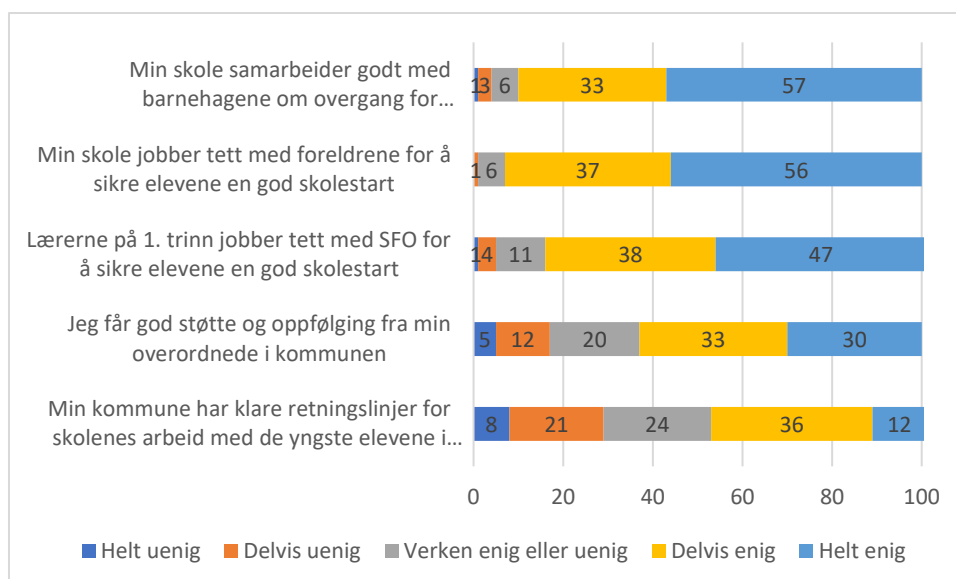
I forlengelse av spørsmålet om hvilke møteplasser det er mellom barnehagelærer og lærere, fikk skolelederne mulighet gjennom et åpent spørsmål å gi eksempler på hvilke typer av møteplasser skolen benytter for å samarbeide med barnehagen. I Figur 5.4 har vi laget en grov kategorisering av eksemplene som kommer fram i de åpne svarene.



Figur 5.4 Eksempler på møteplasser som skolen benytter. Skoleledere. Prosent av de som har gitt eksempler (N=307)

Når vi ber skolelederne gi eksempler på samarbeid/møteplasser mellom barnehagelærere og lærere, er overgangsmøter med fokus på barna den mest framtrødende samarbeidsformen. Dette dreier seg om ulike typer overgangsmøter, henholdsvis overgangsmøter som gjelder alle elever (37 prosent), enkeltelever (12 prosent) og elever med spesielle behov (20 prosent). Mange har også samarbeidsmøter mellom ansatte i skole og barnehage (34 prosent). Når det kommer til mer praktisk samarbeid hvor barn og elever er involvert, viser våre resultater at én av tre skoleledere (33 prosent) trekker frem at de har besøksdag for skolestarterne, mens én av fem (22 prosent) har opplegg der skolestarterne besøker skolen flere ganger det siste halvåret i barnehagen. Én av fire skoleledere (24 prosent) sier at lærere fra skolen besøker barna i barnehagen. Noen nevner også ulike opplegg med fadder-elever som møter skolestarterne. Det er imidlertid viktig å huske at dette gir et bilde av hvilke samarbeidsopplegg skolelederne velger å nevne i sine fritekstsvar, og at fordelingen kunne vært annerledes hvis vi hadde bedt alle om å ta stilling til noen forhåndsdefinerte alternativer. På den annen side kan det forventes at skolelederne nevner de aktiviteter som er mest framtrødende og godt etablerte i deres skole.

Vi spurte også skolelederne om hvordan de vurderer samarbeidet med SFO, foreldre, barnehage og kommunen i arbeidet med å forberede de eldste barnehagebarna til skolestart (Figur 5.5).



Figur 5.5 Vi ber deg ta stilling til følgende påstander om skolens samarbeid med andre aktører. Prosent. Skoleledere (N=380)

Som vi ser av figuren sier skolelederne at de har et tett samarbeid med barnehagene (57 prosent), foreldrene (56 prosent) og SFO (47 prosent) for å sikre barna en god skolestart. Når det kommer til kommunen som samarbeidsaktør, er det kun tre av ti (30 prosent) som sier seg helt enig at de får god støtte fra sine overordnede i kommunen. Drøyt én av ti (12 prosent) rapporterer at de er helt enig i at skoleeier har klare retningslinjer for skolens arbeid med de yngste elevene. At skolene opplever at det ikke er klare retningslinjer kan sees i sammenheng med at kommunene er mer opptatt av å etablere møtepunkter mellom barnehage og skole, enn å legge føringer for innhold og arbeidsmåter i samarbeidet.

Tilrettelegging av samarbeid med barnehager kan være krevende for den enkelte skole ettersom barna går i ulike barnehager spredt utover i kommunen. Vi ba skolelederne angi hvor mange barnehager skolen vanligvis samarbeider med. I gjennomsnitt samarbeider skolene med 5,2 barnehager, men variasjonsbredden er stor. Den skolelederen som oppgir flest samarbeidspartnere, svarer at skolen samarbeider med 34 barnehager. Det vanligste er imidlertid at skolen bare samarbeider med én barnehage. Én av fem skoler (20 prosent) oppgir at de har samarbeid med én barnehage.

Den bivariate korrelasjonen mellom antall barnehager skolen samarbeider med og vurderingen av *hvor godt* samarbeidet er, viser en signifikant negativ sammenheng

($r: -,13^*$); de skolene som samarbeider med mange barnehager, synes samarbeidet er mindre godt sammenliknet med skolene som har få barnehager å forholde seg til.

Vi har også sett på om antall barnehager skolen vanligvis samarbeider med har betydning for *hva de samarbeider om* (tabell 5.1). Alle samarbeidsformer er mer utbredt blant skoler som har få samarbeidende barnehager sammenliknet med skoler som samarbeider med flere. Når skolen får barn fra mange barnehager, ser det altså ut til at samarbeidet svekkes på de fleste områder.

Tabell 5.1 Antall barnehager skolen samarbeider med, og ulike samarbeidsformer. Prosent av antall barnehager i hver kategori. Skoleledere

	Antall barnehager skolen samarbeider med		
	1-3 barnehager (N=51)	4-8 barnehager (N=40)	9 eller flere barnehager (N=15)
Samarbeid om et opplegg for barnas besøksdag på skolen	77	65	40
Felles mål/retningslinjer for overgang	75	65	53
Lærere/barnehagelærere samarbeider om opplegg for førsteklassingene	43	30	20
Organiserer felles samlinger for foreldre	47	25	33
Lærere fra skolen besøker barna i barnehagen	73	68	33
Samtale mellom barnehagelærer og lærer om barnet	88	78	73

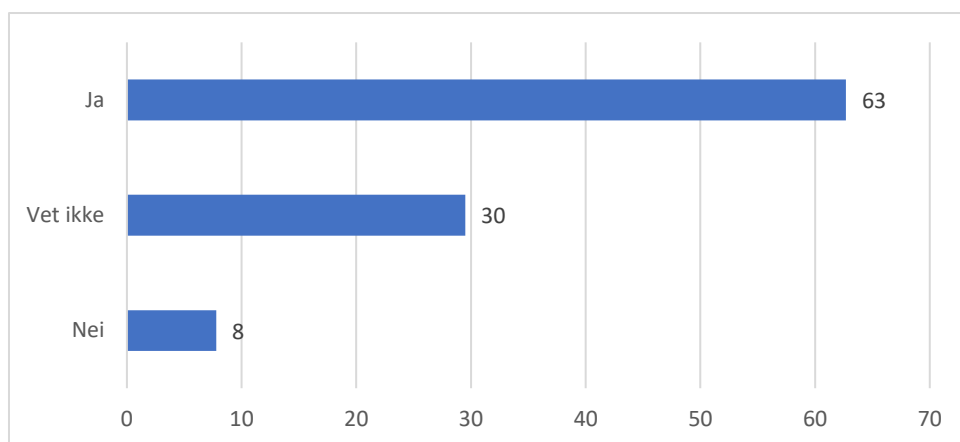
5.3 Lærernes arbeid med overgangen mellom barnehage og skole

I spørreskjema til lærerne spurte vi om skolens plan for samarbeid om overgang, og former for samarbeid som er gjeldende ved deres skole. Vi har sett spesielt på bruk av årshjul, om de har fast kontaktperson for samarbeidet mellom barnehage og skole, og hva de i praksis samarbeider om.

5.3.1 Bruk av årshjul

I 2008 utarbeidet Kunnskapsdepartementet veilederen «Fra eldst til yngst – samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole» (Kunnskapsdepartementet, 2008). Denne veilederen kan sies å være et av de første statlige dokumentene som gir retningslinjer og anbefalinger i arbeidet med å sikre en god overgang mellom barnehage og skole. Det påpekes i veilederen at både barnehage og skole har et ansvar for at det etableres et samarbeid mellom institusjonene (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 10). Gulbrandsen og Eliassen (2013) dokumenterte i sin studie en betraktelig økning i barnehagens fokus på skoleforberedende aktiviteter i arbeid med overgangen mellom barnehage og skole. I 2004 hadde 72 prosent skoleforberedende aktiviteter, mens innen 2012 finner Gulbrandsen og Eliassen (2013) at alle barnehager hadde skoleforberedende tiltak. I tråd med Veilederen (Kunnskapsdepartementet, 2008) og Opplæringslovas (1998) §13-5, hvor skoleeier har fått hovedansvar for å iverksette et samarbeid, har de fleste kommuner etablert årshjul (se blant annet Thoresen & Aukland, 2020) eller andre plandokumenter for å sikre en god overgang og samarbeid mellom barnehage og skole. I 2016 rapporterte Gjerustad, Federici og Hovdehaugen (2016) at 53 prosent av skolelederne i deres utvalg hadde utarbeidet planer og retningslinjer, mens 65 prosent av skoleeiere på kommunalt nivå rapporterte at det var utarbeidet rutiner for å sikre overgangen. Det har vært rapportert en del på system/plannivå, men vi har begrenset med forskning om lærernes kunnskap om og bruk av årshjul, planer og rutiner i arbeidet med overgangen mellom barnehage og skole.

Et av spørsmålene vi stilte i spørreundersøkelsen til førsteklasseleererne var om deres skole har et årshjul med rutiner for samarbeidet om overgangen fra barnehage til skole. Mens godt over halvparten av lærerne (62 prosent) svarer at deres skole har et årshjul med rutiner for samarbeid, svarer litt under én av 10 lærere (8 prosent) at de ikke har et slikt årshjul. Mer overraskende er det at hele 30 prosent av lærerne svarer at de ikke vet om skolen har et årshjul.



Figur 5.6 'Har din skole et årshjul med rutiner for dette samarbeidet?' (prosent av de som har svart, N=526)

Vi ga også lærerne mulighet til å utdype dette svaret i et fritekstsvår. Hele 460 av 530 (86 prosent) lærere har gitt utdypende svar på dette spørsmålet. Lærerne sto her fritt til å beskrive og formidle hva de selv ønsket, ettersom vi ikke la noen føringer utover «Her kan du utdype». De utdypende svarene gir oss et bilde av at det er veldig ulikt når det gjelder hva årshjulet inneholder, og at det er en del av lærerne som formidler at de ikke har sett årshjulet eller vet hva årshjulet inneholder. Nedenfor gjengir vi et knippe sitater av beskrivelser som gjør seg gjeldende i materialet.

Enkelte skoler og lærere fremhever at de har både utviklet årshjul for samarbeid om overgangen mellom barnehage og skole, og at de har et tett samarbeid med barnehagene. En lærer beskriver det slik:

«Skolen har i samarbeid med barnehagen laget et årshjul der begge instanser ansvarliggjøres i samarbeidet om å gjøre overgangen mellom barnehage og skole best mulig. Felles aktiviteter og treffpunkt med førsteklasse og skolestartere, og faddere og skolestartere. Førskolegruppa i barnehagen bruker lokaler på skolen, der de har førskoleklubb. Når kontaktlærer er fastsatt, besøker vedkommende barnehagen»

Andre lærere beskriver at de har et årshjul, men er mer kortfattet på hva det inneholder:

«Skolen inviterer barnehagene, private og kommunale til møte hvert år, i september og januar. Der blir plan for halvåret satt opp, etter en mal».

Videre er det noen lærere som forteller at de tror at skolen har et årshjul, men at de ikke har sett det og derfor ikke vet hva det inneholder eller om det er tatt i bruk. Andre igjen oppgir at de ikke har et årshjul, men en løsere plan:

«Regner med at vi har det, siden det går som vanlig hvert år, men jeg har ikke sett det.»

«Ikke årshjul, men nedskrevet litt om når og hva».

En av lærerne som sier at de ikke har årshjul på skolen, etterlyser dette og ønsker ansvarsavklaring og tid til å jobbe med overgangen barnehage skole:

«Ynskjer sterkt eit årshjul med ansvarsavklaring, tid til observasjon og besøk i barnehagen, foreldrekontakt, til å førebu og gjennomføre besøk på skulen og i klasserom og deltaking i "førskuleskuleaktivitet". Lærar som får ansvar for dette må få det inn på sin arbeidsplan, og skjer det endringar i løpet av skuleåret, må ny ansvarleg lærar få tid ev. redusert andre oppgåver.»

På noen skoler er det skoleledelsen sammen med SFO, avdelingsleder, og/eller spespedkoordinator som har ansvaret for samarbeidet mellom overgang barnehage og skole. Noen lærere forteller at de da ikke er involvert i arbeidet med å forberede barna på skolestart:

«Avdelingsleder på småtrinnet ansvarlig.»

«SFO-leder har ansvaret for dette og overføringen av elever fra barnehage til skolen.»

«Noen i ledelsen har ansvaret.»

Oppsummert viser våre funn, i likhet med Thoresen og Aukland (2020), at de fleste skoler har utarbeidet en årshjul/plan for rutiner ved samarbeid om overgangen mellom barnehage og skole. Mer bekymringsfullt er det at det er en del lærere som ikke har kjennskap til, eller ikke er involvert i dette planarbeidet på tross av at det er de som møter barna og arbeider med å tilrettelegge for en god overgang når seksåringene starter opp i førsteklasse. Det er lærerne sammen med barnehageansatte som skal sikre at barna både får en sosial og filosofisk kontinuitet (Hogsnes, 2015, 2016, 2019).

Vi spurte også lærerne om skolen hadde faste kontaktpersoner i samarbeidet mellom barnehage og skole. Mens to av tre lærere (68 prosent) svarte at deres skole har en fast kontaktperson for dette arbeidet, sier en av ti (12 prosent) at skolen ikke har noe kontaktperson. Mer urovekkende er det at omtrent én av fem lærere (20 prosent) som jobber med førsteklasse *ikke vet* om skolen har en fast kontaktperson for samarbeid mellom barnehage og skole.

Vi vil nå se nærmere på hvordan det arbeides med sammenheng og progresjon i overgangsarbeidet og hvilket innhold/tema som gjør seg gjeldende.

5.3.2 Hva handler samarbeidet mellom skole og barnehage om?

For å få innblikk i hvordan et eventuelt samarbeid mellom lærere og barnehagen foregår i praksis, og hva dette samarbeidet dreier seg om, stilte vi førsteklasse-lærerne spørsmålet «Har din skole et fast opplegg rundt samarbeidet med barnehagen om skolestarteren?» Hele fire av fem (82 prosent) svarer at de har et fast opplegg rundt skolestarterne, og kun en av ti (ni prosent) svarer enten at de ikke har eller ikke vet om de har et slikt samarbeid. Vi inviterte også lærerne til å utdype sine svar, og 302 av 531 lærere har beskrevet hva samarbeidet omhandler. Det ble ikke lagt føringer for hva de kunne svare, utover «Her kan du utdype». Noen av informantene beskriver konkret hvilke opplegg de har rundt skolestarterne, mens andre skriver hvilken type samarbeid det er. Svarene varierer fra at det ikke er noe opplegg og samarbeid utover overgangsmøtet mellom barnehage og skole, samt en besøksdag før skolestart, til de som har faste besøksdager gjennom hele skole- og barnehageåret eller førskoleuker over lengre varighet. Utsagnene nedenfor viser eksempler på både variasjon og bredde i samarbeidet. For eksempel sier to lærere følgende om hyppighet og tema:

«Vi har to ressurslærere som har samarbeid med de tre nærmeste barnehagene ca. hver 2. uke. Førskolebarna får komme til skolen hver 2. uke for å sitte i klasserommet og øve på regler og samarbeide, jobbe med ulike oppgaver som innebærer å jobbe med konkreter, telle -og dele opp mengder, klippe og lime, språkleker og sangleker.»

«Skolestarterne har besøksuke på våren. Barnehagene har overgangsmøter med skolen for skolestarterne om våren. I år, når gruppestørrelsene er

reduuerte, og vi har bedre plass i klasserommet, er mitt mål å få i gang besøksordning gjennom året. Vi trenger en mer glidende overgang fra barnehage til skole.»

Det er også mange lærere som rapporterer at det ikke er så mye samarbeid utover overføringsmøter eller informasjonsutveksling om den enkelte eleven:

«Man får skriv fra barnehagene om hver enkelt elev, hvis foreldre godkjenner at det kan deles. Utover det har vi ingen samarbeid.»

Enkelte lærere skriver også at det er ledelsen som har ansvaret og at lærere blir invitert inn i møter hvor det er ekstra utfordringer:

«Skoleledelsen har møter med styrere fra barnehagene i nærmiljøet. Barn med ekstra utfordringer har egne møter der lærere blir invitert i overgangsmøter. Vi mottar stort sett papirer fra barnehagen med TRAS og overgangsskjema.»

I de utdypende svarene framkommer det to samarbeidsformer som gjennomgående er felles for de fleste skolene; (1) overgangsmøter og utveksling av informasjon og (2) at det arrangeres minst én førskoledag før skolestart. Dette samsvarer godt med skoleledernes svar. Utover dette viser materialet, som nevnt over, stor variasjon i hvordan samarbeidet tilrettelegges, fra hyppige treffpunkter, tett samarbeid og besøk gjennom hele året til kun ett overføringsmøte. Det må imidlertid påpekes at mange av våre respondenter viser til at det er etablerte minst ett møtepunkt for barna når det gjelder å bli kjent med skolen, lærere og elever ved skolen de skal begynne på. Det kommer også fram at fadderordningen er godt etablert. I tillegg skriver flere at barnehageansatte ofte tar med skolestarterne på mer uformelle skolebesøk i løpet av våren, der målet er at barna skal få leke i skolegården og bli kjent med uteområdet rundt skolen. Våre data viser også at det er enkelte skoler hvor enten ledelse eller lærer besøker skolestarterne når de er i barnehagen. Det er flere kommuner og skoler som har iverksatt prøveordninger med overgangslærere, men av våre 436 respondenter er det kun tre som nevner at en ansatt ved barnehagen (overgangslærer) følger barna over til skolen, og er der sammen med barna utover høsten. I enkelte skolekretser arrangerer barnehagene felles møte hvor skolestarterne kan bli kjent med hverandre før oppstart i førsteklasse.

Ut fra våre data synes det som om at det er mange som har etablert samarbeidsformer for å ivareta en god overgang mellom barnehage og skole, men noen lærere etterspør mer samarbeid. For eksempel sier en lærer følgende: «Savner mer samarbeid mellom barnehage og skole, slik at barnehagen også vet hva vi ønsker at de skal ha fokus på». Det nevnt, er det likevel stor variasjon i de pedagogiske tiltakene og hvilke opplegg som iverksettes. Noen har fokus kun på lek, tilvenning og bli kjent med det fysiske miljøet, mens andre har satt det mer i system med fokus på mer skolerettete aktiviteter og rutiner. Enkelte skoler ser vi har satt av ekstra ressurser til å ivareta overgangen. Ressurspersonene besøker barnehagene jevnlig (annen hver uke) og skolestarterne kommer på skolen hver andre uke for å sitte i klasserommet og lære rutiner, samt gjøre ulike aktiviteter. Med tanke på denne variasjonen, gir også våre funn grunn til bekymring. Vi ser at det er skoler og barnehager som kun samarbeider rundt overføring av informasjon, noe som i praksis ikke gir barna delaktighet i forberedelse til skolestart. Opplæringslova (1998) er tydelig på at skolen er pliktig til å samarbeide med barnehagen og SFO for å gi alle barn en god overgang fra barnehagen til skole. Dette krever, slik vi tolker loven, at det iverksettes også praktisk- pedagogiske tiltak som involverer barna. Det kan imidlertid være at barnehagene har gode opplegg for sine skolestartere på tross av at det ikke er noe samarbeid utover informasjonsflyt med skolen, men som Hogsnes (2015; 2019) påpeker, er man avhengig av at det er en form for kontinuitet som barn kjenner seg igjen i, for at man skal kunne tilrettelegge for gode overganger.

Vi ser i materialet at det er variasjon både mellom skoler og mellom kommuner i hvor mye de vektlegger arbeidet med overgangen. Forskjellen mellom kommuner styrkes også i våre bivariate analyser av sammenheng mellom størrelsen på den kommunen læreren jobber i og lærerens rapporteringer om bruk av årshjul, samarbeid, kontaktperson og felles tema. Det overordnede bildet er at lærere fra små kommuner oftere rapporterer at deres skole har et fast opplegg rundt samarbeidet med barnehagene og at skolen har et årshjul. Lærere i små kommuner rapporterer også oftere at de både har felles overgangstema i kommunen og en kontaktperson for samarbeidet. Samtidig er det en betydelig andel lærere i de største kommunene som ikke vet om kommunen har et felles overgangstema for skole og barnehage (47 prosent), eller om skolen arbeider med overgang ved hjelp av et årshjul (38 prosent). Vi ser også at det er flere i de store kommunene som svarer at de ikke vet om de har

en kontaktperson for samarbeidet (24 prosent). Det er med andre ord flere lærere i de største kommunene som ser ut til å oppfatte overgangsarbeidet som uoversiktlig. Dette kan indikere at de store kommunene enten ikke har etablert en god systematikk og faste strukturer i arbeidet med overganger eller at en eventuell struktur ikke er kommunisert til lærerne.

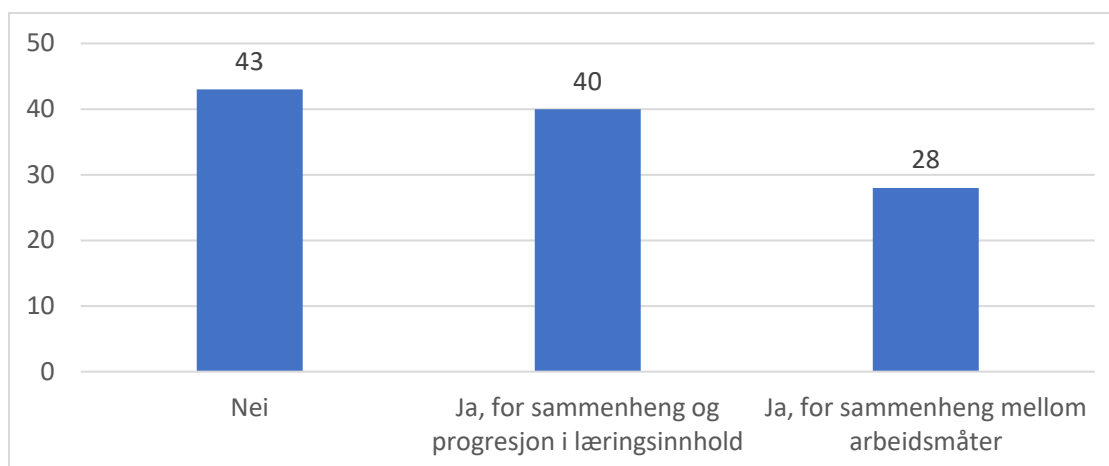
Våre analyser viser videre at det er en sterk sammenheng mellom ulike former for overgangsarbeid. Spesielt finner vi at de som rapporterer at de har etablert et fast opplegg rundt samarbeid, oftere har utarbeidet årshjul (74 prosent) og har en fast kontaktperson (79 prosent) for samarbeidet. Våre analyser tyder på at mens noen kommuner og noen skoler har godt etablerte samarbeidsstrukturer rundt overgang, har andre kommuner og skoler ikke slike strukturer. Dette styrker vår bekymring om at ikke alle barn opplever en god nok kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole, og at mange kanskje ikke møter igjen noe kjent og trygt (tema eller overgangsobjekter) fra barnehagen den første tiden i skolen.

Vi vil nå se på hvordan kommuner og skoleledere rapporterer om rutiner og samarbeid i overgangen.

5.4 Sammenheng og progresjon i læringsinnholdet mellom barnehage og skole?

5.4.1 Hvilke rutiner har skoleeiere og skoler for sammenheng og progresjon mellom barnehage og skole?

Vi spurte skoleeierne om kommunen har utarbeidet rutiner eller planer som sikrer sammenheng og progresjon mellom barnehage og skole. I underkant av halvparten av skoleeierne (43 prosent) oppgir at de *ikke* har noen slike rutiner/planer. Når det gjelder å sikre sammenheng og progresjon i læringsinnhold sier to av fem (40 prosent) at de har slike rutiner, mens under tre av ti (28 prosent) svarer at de har rutiner for å sikre sammenheng i arbeidsmåter mellom barnehage og skole.



Figur 5.7 Har din kommune utarbeidet rutiner/planer som sikrer sammenheng og progresjon i læringsinnhold eller arbeidsmåter i barnehage og skole? Prosent. Skoleeiere (N=106)

Skolelederne ble også spurt om det er utarbeidet rutiner eller planer som sikrer sammenheng og progresjon i læringsinnholdet mellom barnehage og skole. I likhet med kommunenivå svarer også her knapt halvparten (48 prosent) at det er etablert slike rutiner.

Data fra skoleeier og skoleledernivå viser at det er få som rapporterer at de har utarbeidet rutiner for sammenheng og progresjon i læringsinnhold og arbeidsmåter. For å få mer innblikk i om det er felles tema, og hvilke tema det eventuelt arbeides med, spurte vi også lærerne følgende spørsmål: «Har kommunen du arbeider i felles temaer som det arbeides med i barnehage og skole?», samt at det de kunne utdype sine svar. Svarene er noe overraskende med tanke på det fokuset som er satt på overgangen mellom barnehage og skole, og hvor alle kommuner er pålagt å utvikle et samarbeid som gir en god overgang for alle barn.

Nesten halvparten av lærerne (42 prosent) svarer at de *ikke vet* om kommunen har felles temaer, mens resten fordeler seg noenlunde likt på ja og nei. Det må bemerkes at det er kun 28 prosent som svarer at de har felles temaer som det arbeides med både i barnehage og skole.

Det er kun 69 lærere (tolv prosent) som har gitt utdypende svar på dette spørsmålet. Svarene varierer fra at lærerne skriver at det ikke er noen form for felles tema, til mer detaljerte beskrivelser av hvilke tema det arbeides med. De mest framtrødende beskrivelsene viser seg å være felles opplegg rundt bokstaver og språkløyper, bruk av overgangsobjekter som sanger og bøker, samt arbeid med felles tema i

barnehagen og på skolen. Nedenfor viser vi et knippe av utsagn som viser variasjonen lærerne beskriver i forbindelse med felles tema som benyttes i kommunen de jobber:

«De tre barnehagene som ligger nærmest skolen synger de samme sangene som vi gjør på skolen og driver med like matematikkleker (MIO fra GAN). Skole følger opp Sprell i Jungelen som barnehagen bruker»

«Vi har felles plan for Leseopplæring som går frå barnehagen. Vi har og felles plan for sosial kompetanse. I barnehagen er det 'Være sammen' og på skulen er det 'Zippy'.»

En del lærere nevner også andre ting enn felles skoleforberedende aktiviteter som overgangsobjekt og felles turer:

«Gruffalo har i år vært med i overgangen barnehage-skole.»

«På vår skole og barnehage er vi en del sammen, alle fra barnehagen til 10 trinn. felles tur, leker ute, spiser litt sammen, inviterer hverandre til baking, lunsj ol.»

Det er også lærere som bekrefter mangelen på, eller uvissheten om det er noe felles tema i sine utdypende svar. Av enkelte svar ser vi også at det er noe på gang i kommunene, men som ikke helt har blitt iverksatt enda.

«Kommunen holder på med plan for de kommende år. Vi er 3 kommuner som er slått sammen til en. Slikt tar tid.»

«Det finnes planer for dette, men har ikke opplevelsen av at alle skoler og bhg i kommunen jobber samlet om dette.»

«Jeg har ikke hørt noe om at vi har et slikt samarbeid, så da går jeg ut ifra at det ikke eksisterer.»

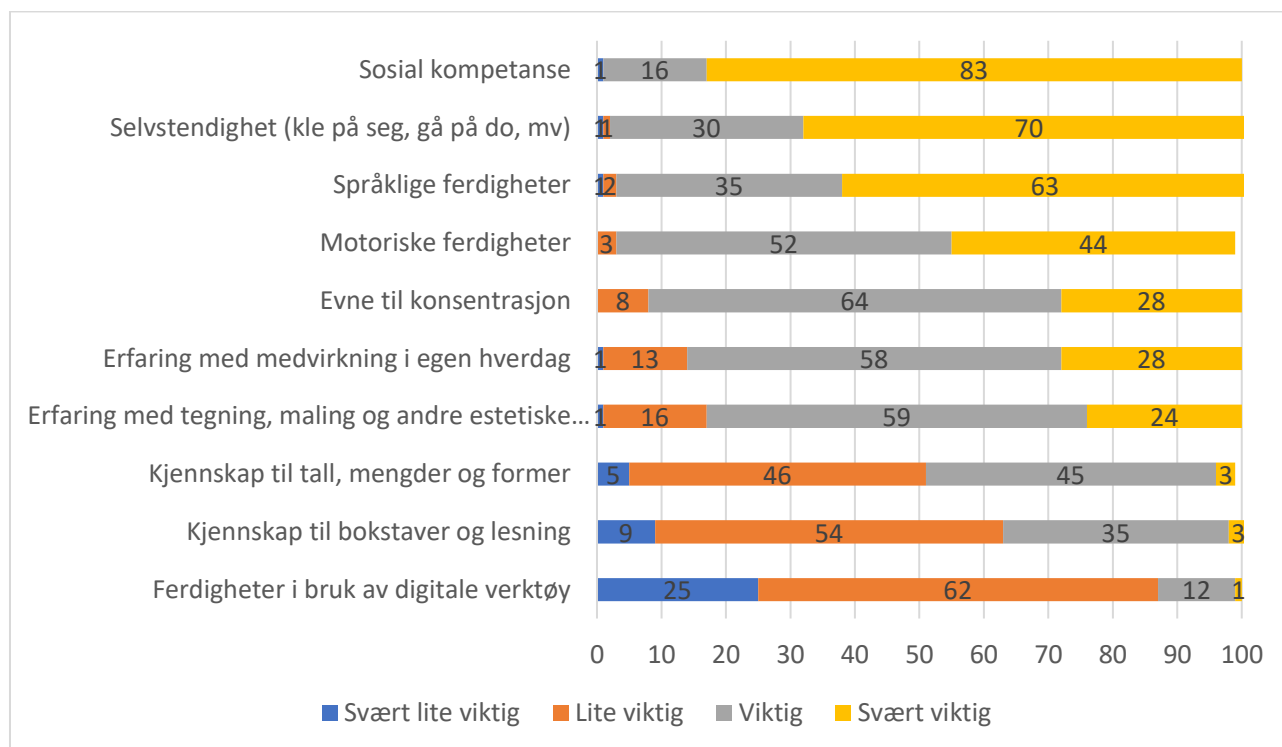
En lærer skriver i sitt svar at hen er kritisk til barnehagens trening av skoleferdigheter:

«Kjenner ikke godt nok til dette. Opplever at barnehagen har stort fokus på at elevene skulle kunne bokstaver og tall etc og mindre opptatt av leken og sosial kompetanse.»

Hogsnes (2019) påpeker i sin forskning viktigheten av å etablere felles overgangsobjekt eller tema for å kunne ivareta en kontinuitet i barnas møte med skolen. Som vi ser av utdragene, er det sprik i svarene, fra de som ivaretar denne typen kontinuitet ved bruk av etablerte overgangsobjekter, felles tema (filosofisk kontinuitet) og felles turer (sosial kontinuitet), til de som ikke har noen form for kontinuitet. Dette igjen viser nok en gang, på tross av at det var få respondenter som benyttet seg av det åpne svaret, at det er stor forskjell på hva barna har kjennskap til når de starter opp i førsteklasse.

5.4.2 Hva er viktig at barna har med seg fra barnehagen?

I spørreundersøkelsen til skolelederne spurte vi om hvilke ferdigheter og kompetanser de mener er viktig at barna har med seg fra barnehagen (figur 5.8).

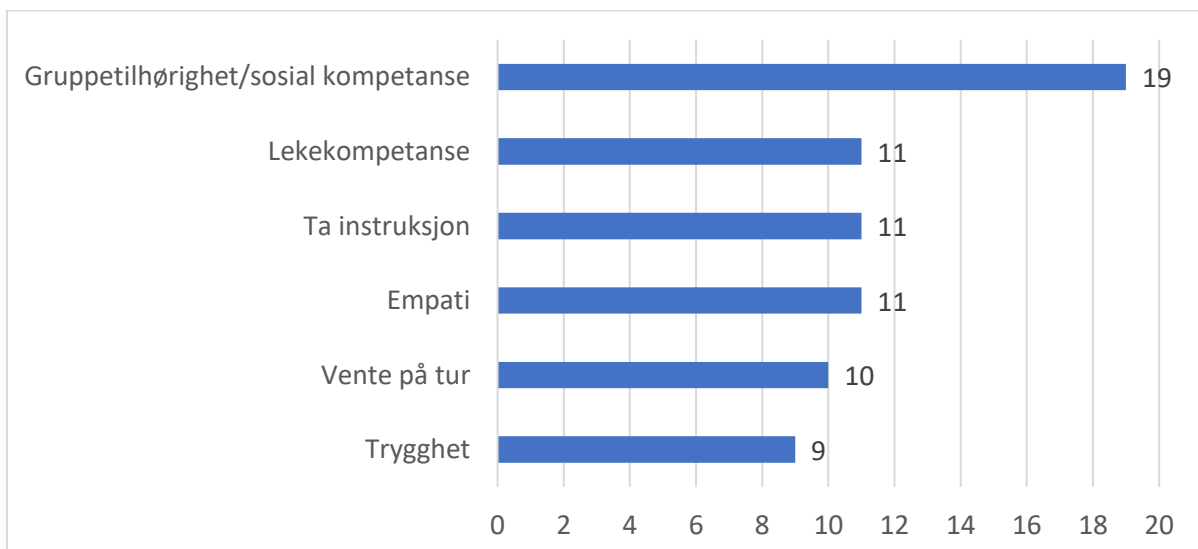


Figur 5.8 Hvor viktig er det fra skolens synspunkt at barna har med seg følgende fra barnehagen? Prosent. Skoleledere (N=380)

De aller fleste skolelederne (83 prosent) mener det er svært viktig at barna har med seg sosial kompetanse fra tiden i barnehagen. Det er også et stort flertall skoleledere (70 prosent) som mener at selvstendighet i daglige gjøremål er svært viktig, mens i underkant av to av tre (63 prosent) skoleledere synes det er svært viktig at barna har språklige ferdigheter med seg fra barnehagen. Knappt halvparten (44 prosent)

vektlegger motoriske ferdigheter. Det er færre som svarer at evne til konsentrasjon (28 prosent), erfaring med medvirkning (28 prosent) og erfaring med estetiske uttrykk (24 prosent) er svært viktig. Det er svært få av skolelederne som mener at det som kan beskrives som de typiske «skoleferdighetene» er viktige: kun tre prosent oppgir at de synes kjennskap til bokstaver, lesning, tall, mengder og former er svært viktig for barna å ha med seg fra barnehagen. Heller ikke ferdigheter i bruk av digitale verktøy fremheves som vesentlig for barna å ha med seg fra barnehagen når de begynner på skolen. Disse svarene tyder på at skolelederne har en klar oppfatning av arbeidsdelingen mellom barnehage og skole: barnehagen skal primært gi barna sosial kompetanse og lære dem praktiske ferdigheter – til dels også språk – mens skolen skal ta seg av lesing, skriving, regning samt digitale ferdigheter.

De som har svart at 'annet' er viktig, er bedt om å utdype hva de betrakter som sentralt at barna har med fra barnehagen når de begynner på skolen. Vi har kodet fritekstsvarene i noen hovedkategorier.



Figur 5.9 Hva er viktig at barna har med fra barnehagen - 'annet'? Skoleledere (Prosent av de som har utdypet, N=80)

Fritekstsvarene går i litt ulike retninger, men i hovedsak dreier de seg om ulike sider ved sosial kompetanse: gruppetilhørighet, trygghet, vente på tur, lekekompetanse og empati. Trygghet nevnes også av noen, i likhet med å 'ta instruksjon'.

5.4.3 Hva forteller barna om barnehagens forberedelser til skolen?

Barna er også en viktig stemme å få med i forhold til hva de husker og tenker rundt overgangen fra barnehage til skole. I den kvalitative delen av prosjektet gjennomførte vi gruppesamtaler med elevene i førsteklasse. I et av spørsmålene spurte vi om de husker noen aktiviteter de gjorde i barnehagen før de skulle begynne på skolen, aktiviteter som bare var for barna som skulle begynne på skolen. Svarene fra barna speiler samme variasjon som lærerne beskriver i forhold til om de har et felles tema det arbeides med i overgangen. I samtalene opplevde vi også at det var veldig ulikt hva barna husker og ikke husker av opplegg/aktiviteter de hadde i barnehagen det siste året. Det synes som de fleste trekker fram aktiviteter de enten syntes var veldig gøy/spennende eller aktiviteter som opplevdes som mer kjedelig. En grundig analyse av elevsamtalene og barnas opplevelser vil komme i delrapport II og i sluttrapporten fra evalueringen, men vi vil her vise noen få sitater fra barnas samtale rundt hva de gjorde i barnehagen før skolestart.

I gruppesamtalene med elevene trekker barna fram ulike ting de sitter igjen med og husker fra aktiviteter de gjorde i sine førskolegrupper/skoleklubber i barnehagen¹⁰. Enkelte barn trekker fram at de hadde turer og laget gapahuk eller overnattet ute, som disse barna uttrykker:

Elev 1: «Vi hadde masse aktiviteter. Vi laga en gapahuk».

Elev 2: «Vi hadde bare en gruppe, førskoleklubben. Vi dro på turer, og overnattet og så på film.»

Andre barn var mer opptatt av de eksperimentene de gjorde i barnehagen:

Elev 3: «Vi skolestartere gjorde masse aktiviteter. En dag i uka så var det sånn klubb. En dag, uke, en måned var det masse eksperimenter. Da var det liksom sånn kopp og så en lang pinne og så kom det masse skum ut»

En annen elev eksperimenterte med vann som han forklarer i samtale med intervjuer:

Elev 4: «Jeg gjorde noe sånt, eksperimenterte. Vi tar vann fra nedoverbakke til oppoverbakke.»

¹⁰ I sitatene vi viser har vi trukket ut enkeltsitater uavhengig av skole og hvilken gruppe barna tilhører, da formålet her er å vise litt av barnas opplevelser uten å gjennomføre en samtaleanalyse.

Intervjuer: «Selv om det er litt oppoverbakke der, så fikk du vannet ned?»

Elev 4: «Og jeg visste noe. En bøtte med vann, så rett ned. Tømte vannet og selv om det var litt oppoverbakke så kom det opp.»

Intervjuer: «Det hørtes råkult ut.»

Flere barn forteller at de gjorde aktiviteter som skulle ligne på skole. Her snakker de blant annet om å lære å sitte stille, skrive i bok, tegne innenfor streken på ark, tegne ring rundt bilder og noen forteller om lekser.

Elev 5: «Vi hadde sånn skolegruppe. Vi arbeida i sånne bøker.»

Elev 6: «Jeg måtte øve meg på å gjøre lekser først.»

Elev 7: «Vi øvde på å rekke opp hånda og øve på å si hvilken dag det var.»

Elev 8 trekker fram at de hadde en egen bok med skoleting som lignet på lekser:

«Det var en bok med skoleting... Det lignet på lekser. Bare at den het Trampoline¹¹ og så er det en elefant og så er det man må fargelegge liksom eller fargene og så er det sånne tall der tallet 1 skal være gul og sånn.»

Vi avslutter med en kort samtale mellom to barn som elsket når de gjorde fysisk aktivitet:

Elev 9: «Noen ganger sto vi på hodet.»

Elev 10: «Jeg elsket å slå hjul i barnehagen.»

Elev 9: «Jeg elska å stupe kråke.»

Disse knippene med sitater viser at barna opplever ulike ting og har veldig ulike erfaringer av hvilke aktiviteter de gjorde i barnehagen før skolestart, noe som igjen bekrefter at barna møter skolen med ulike erfaringer.

5.4.4 Klasse/grupper tilpasset etter kjønn, alder og modenhet

Barns modenhet, alder og kjønn har vært mye omdiskutert som en faktor for hvordan barna erfarer både møte med skolen og hvordan de presterer både sosialt og faglig. I Stoltenbergutvalgets rapport, «Nye sjanser – bedre læring» (NOU 2019: 3)

¹¹ <https://www.gyldendal.no/barnehage/trampoline2/c-223956/>

framheves det at det er store kjønnsforskjeller i førsteklasse, og spesielt finner de at førsteklasse ikke er godt nok tilrettelagt for guttene. De rapporterer for eksempel at jenter har bedre språklige ferdigheter, mestrer en mer stillesittende hverdag og er bedre til å regulere egen atferd enn guttene. Vi stilte et åpent spørsmål til lærerne i spørreskjemaundersøkelsen om hvordan de tilrettelegger for overgangen med tanke på kjønn og alder. Om lag halvparten (54 prosent) av respondentene har svart på dette spørsmålet. Svarene er todelt ved at hovedvekten har beskrevet hvordan de har satt sammen grupper/klasser og hvilke faktorer de har tatt hensyn til. Andre har beskrevet hvilke aktiviteter de benytter for å tilpasse seg barna, som for eksempel «Vi leker mye, har frilek». I denne delen vil vi konsentrere oss om hva lærerne beskriver rundt sammensetning av gruppene.

Ut fra svarene ser vi at det er ulike praksiser i hvordan skolen tilrettelegger for overgangen med tanke på kjønn og alder. Om lag én av fem lærere (ca. 20 prosent) som har besvart dette spørsmålet, fremhever at det er viktig med en rimelig jevn fordeling av elevene i de ulike klassene. Denne fordelingen baserer de på mer enn bare kjønn og alder, og nevner i tillegg faktorer som blant annet modenhet, kultur og/eller bosetting når de fordeler skolestarterne i klasser. Det varierer om disse gruppene er faste, eller om skolene har mer dynamiske grupper som kan endres i løpet av året. De følgende sitatene representerer noe av variasjonen i hvordan lærerne oppgir at de tilpasser sammensetningen av klassene:

«Vi prøver å få en jevn fordeling av kjønn i gruppene. Vi ser på bostedsadresse for å tilrettelegge slik at elevene går i gruppe med noen de bor i nærheten av. Vi får informasjon fra barnehagen om hvilke barn som bør/ikke bør gå i samme gruppe. Vi bestreber oss på å følge denne anbefalingen.»

«Fordeler jevnt mtp kjønn og alder samt hvem som kjenner hverandre. Fordeler gruppene slik at de blir jevne mtp antall tospråklige, barn med spes.behov o.l.»

«Elevene deles i klasser utifra adresse, slik at alle bor i samme område som de andre i klassen og kan gå sammen til skolen.»

«Vi ruller på skolen vår. Dvs at gruppene på hvert trinn er dynamiske og elever bytter grupper minst to ganger i året. Vi tenker mest på jevn fordeling på kjønn.»

Det er også flere som framhever at de er mer opptatt av at de har noen de kjenner fra barnehagen, at de har en «venn».

«Vi har fokus på å være klassevenner, uavhengig av kjønn, alder og aktiviteter. Elevene blir delt inn i klassegrupper etter hvor de bor (geografisk).»

«Snakker med barnehagen om vennsksapsrelasjoner og forsøker å plassere de som er gode venner i samme gruppe, i hvert fall i starten.»

Andre igjen, framhever tydelig at de ikke tilrettelegger etter kjønn og alder i det hele tatt, og at de avventer og ser utover senhøsten før de etablerer mer faste klasser/grupper.

«Vi gjør ikke noe spesielt med tanke på kjønn og alder.»

«Inndeling av grupper skjer når vi har blitt kjent med elevene.

Gruppeinndelingen har ingenting å si for elevene annet enn at det er en bestemt lærer som har ansvaret for foreldresamtalene.»

Videre ser vi også at mange lytter til barnehagens anbefalinger når de fordeler barna i klasser/ grupper på skolen. Enkelte lærere framhever at foreldre er involvert i klassefordelingen, men det ser ikke ut til å være gjennomgående praksis i våre data. Det er også noen som sier at det er enten ledelsen eller sosiallærer som setter sammen klassene.

«Vi har tett dialog med barnehagene og møter med de, så setter vi sammen klasser på bakgrunn av opplysningene vi får inn, samt forsøker vi å innfri ønsker dersom det er spesielle behov det må tas hensyn til, vi har stort sett to grupper i hver klasse og når vi har uteskole eller gym er hele klassen samlet, samt i utetiden.»

«Elevane blir delt inn i klassar etter overføringssamtale med barnehagen, samt med noko vekt på ønskjer frå barn/foreldre (venner, naboer ol.)»

«Ledelsen har delt inn i klasser, de har hatt lite info om elevene, og inndelingen har derfor ikke alltid vært like vellykket. Det er fra i høst satt i gang et

arbeid hvor spespedlærere på 1.trinn er ute i barnehagene og observerer for å få et bedre bilde for neste år»

5.5 Oppsummering overgang

Omtrent samtlige skoleeiere og skoleledere skriver at skoleeier gir klare føringer for overgangen barnehage-skole. Nesten alle skoleeiere hevder også at det er utarbeidet retningslinjer for dette samarbeidet. To av tre skoleledere møter barnehagestyrere på møteplasser der det er rom for å drøfte overgang mellom barnehage og skole, men det er etablert relativt få slike møteplasser på lærernivå. Så godt som alle skoleledere oppgir at deres skole inngår i et samarbeid med barnehager om overgang. I svarene fra skolelederne kan det imidlertid synes som at det er skolene selv i samarbeid med barnehagene, og ikke kommunen sentralt, som er pådrivere for å etablere dette samarbeidet. Videre tyder svarene på at det er barnehagene og ledelsen ved den enkelte skole som definerer *innholdet* i samarbeidet, og derfor er de viktigste driverne av samarbeidet.

Når lærerne blir spurt om skolen har et årshjul for samarbeidet mellom barnehage og skole, svarer litt under 50 prosent at skolen ikke har, eller at de ikke vet om skolen har, et slikt årshjul. Det kan altså se ut som at lærernes involvering varierer fra skole til skole. Dette er interessant og viser at selv om det legges ned både tid og ressurser til samarbeidsmøter og overgangspraksiser, formidles nødvendigvis ikke disse godt nok nedover i systemet. I tillegg kan det synes som om årshjulet mange steder først og fremst er en oppføring av tidspunkter for ulike møter og besøk. For eksempel inneholder de fleste årshjul plan for overføringsmøter, skoleledelsens besøk i barnehagen og skolestarternes besøk på skolen. Selv om skoleledere forventer at barna er forberedt på skolestart, er denne forventningen knyttet mot sosial kompetanse mer enn faglig kompetanse. I overgangsarbeidet er det mindre fokus på overgangsobjekter, og kun tre lærere i vår undersøkelse nevnte at en lærer fra barnehagen ble med over i skolen. Dette er betenkelig når forskning tydelig viser at et godt samarbeid og en god overgang mellom barnehage og skole er en av de viktigste faktorene for at skolestarterne skal oppleve trygghet og mestring.

Del II Trekk ved første klasse

I denne delen vil vi ta for oss hvordan livet i første klasserommet ser ut i dag på bakgrunn av hva lærerne rapporterer i spørreundersøkelsen. Vi vil ha fokus på hvilke aktiviteter førsteklassingene møter, hvordan skolen og lærerne jobber med å ta imot de yngste elevene og hvordan de arbeider i de to fagene norsk og matematikk. Vi starter i kapittel 6 med å se på kjennetegn ved første klasse med fokus på organisering, aktiviteter, uteskole og lekens rolle i første klasse. Kapittel 7 omhandler undervisning i fagene norsk og matematikk. I kapittel 8 beskriver vi iverksetting og innhold i Fagfornyelsen, og hvilken rolle den har i tilretteleggingen for første klasse, før vi i kapittel 9 trekker frem noen endringer fra de siste 20 årene. I kapittel 10 vil vi så presentere en sammenfatning og stille noen spørsmål til refleksjon som er viktig å ta med seg i det videre arbeidet.

6 Hva kjennetegner førsteklasse?

En god start i førsteklasse med varierte arbeidsmåter, en fleksibel organisering og fokus på sosial og faglig mestring og læring bidrar til økt motivasjon og trivsel i skolen (Lillejord et al., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2020a). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) (KUF, 1996) la tydelige føringer for varierte arbeidsmåter (med blant annet lek, skapende aktivitet, praktisk arbeid og prosjekt- og temaarbeid) og for et elevaktivt klasserom hvor «Elevane skal vere aktive, handlande og sjølvstendige». Førsteklasse skulle ha et klart førskolepreg med læring gjennom lek og aldersblandede aktiviteter. Leken framheves som en viktig kilde for læring, spesielt for de første skoleårene og i L97 sees lek og læring som en enhet for førsteklasingene: «Opplæringa skal gi næring til leiken og leiken skal gi næring til opplæringa» (KUF, 1996, s. 73). Evalueringen av Reform 97 bekrefter at leken hadde stor plass i førsteklasse rommene, både som læringsfremmende aktivitet og som en verdi i seg selv (frilek). Klasserommet var også preget av å være en blanding av aktiviteter fra barnehage og skole (Klette, 2003a). Med LK06 ble fokuset på læringsaktiviteter tonet ned til fordel for en satsing på grunnleggende ferdigheter og kompetansemål i fagene. Lærerne skulle igjen få en større grad av autonomi i valg av innhold og læringsaktiviteter i sin undervisning. Det ble også økt fokus på testing og fra 2009 ble det innført obligatorisk kartleggingsprøver for 1.trinn (Walgermo et al., 2018). Funn fra de senere års forskning tyder på at klasseromsutforming og pedagogisk praksis har beveget seg bort fra det hybride klasserommet, som er inspirert av både barnehage og skole (Bjørnstad, 2009), mot en mer tradisjonell type undervisning som følge av omorganisering, økt klassestørrelse og redusert lærertetthet (Becher, 2018; Lauritzen et al., 2016). Vi finner imidlertid casestudier som viser at det er enkelte skoler og lærere som på tross av læringstrykk og føringene i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2018), vektlegger kreativitet og fleksibilitet i bruk av rom og lokaler i kombinasjon med en lekpreget tilnærming (Becker 2018; 2019). Med innføringen av Fagfornyelsen og ny læreplan LK20, blir igjen leken og skapende aktiviteter løftet fram som en nødvendighet for de yngste barna: «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8) samt at fokus på mer varierte aktiviteter også blir framhevet i overordnet del: «I arbeidet med fagene skal elevene møte oppgaver

og delta i varierte aktiviteter av stadig økende kompleksitet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Videre framheves det i LK20 at det trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter for å skape motivasjon og læringsglede (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

I dette kapitlet viser vi til ulike organisatoriske og pedagogiske trekk ved førsteklasse. Det handler om klassestørrelse, antall voksne, lengde på økter, klasseromsinnredning, samt hvilke pedagogiske aktiviteter og lek som benyttes i førsteklasse.

6.1 Organisatoriske trekk ved førsteklasse

I denne delen redegjør vi for funn knyttet til hvordan skolehverdagen organiseres for førsteklasingene. Det handler om strukturelle faktorer som gruppestørrelse, antall voksne, innredning og organisering av klasserom, samt inndeling og organisering av arbeidsøkter.

6.1.1 Gruppestørrelse og antall voksne

I 2003 ble kravet om maksimal klassestørrelse opphevet og erstattet med en bestemmelse om en pedagogisk forsvarlig gruppestørrelse (Opplæringslova, 1998, § 8-2). Fra skoleåret 2018/2019 ble det igjen innført en norm for lærertetthet, med den hensikt om både å sikre flere kvalifiserte lærer i undervisning ved skoler som har hatt mange elever per lærer, samt at økt lærertetthet vil bidra til at elevene oppnå bedre grunnleggende og faglige ferdigheter, opplever inkludering og et godt læringsmiljø (Pedersen et al., 2022). Norm for lærertetthet kan også betegnes som en ressursnorm, hvor lærerressurser til småskolen har blitt prioritert i lys av satsing på tidlig innsats. Vedtatt norm om lærertetthet baserer seg på hovedtrinn (1.-4., 5.-7. og 8.-10.) og *ikke* individuelle klassetrinn. Norm for lærertetthet er satt til 1 lærer per 15 elever (1:15), basert på gruppestørrelse 2^{12} (antall elever per lærer i ordinær undervisning på hovedtrinnet) (Opplæringslova, 1998, § 14a-1, gjeldende fra 2019). Normen eller gruppestørrelse 2 gir ingen informasjon eller forklaring om den faktiske organiseringen av grupper/klasser på de enkelte klassetrinnene eller på skolen som helhet. Det er ikke noe form for krav til bemanning eller lærernorm for førsteklasse

¹² Se Udir.no og Pedersen mfl. 2022 for en mer detaljert forklaring på beregning av gruppestørrelse.

utover føringer gitt for hovedtrinnet. Ettersom det ikke er gitt spesifikke føringer for førsteklasse, vi vil videre i dette kapitlet omtale reell gruppestørrelse og lærertette som gjør seg gjeldende hos de lærerne som har svart på spørreundersøkelsen. Den reelle gruppestørrelse og lærertetthet rapportert i vår studie vil bli belyst opp mot lærernorm der det er relevant.

Vi spurte lærerne i førsteklasse om hvor mange elever de normalt har i sin klasse. Gjennomsnittlig antall elever pr. klasse er 18, men det er ikke uventet stor variasjon i klassestørrelse, med alt fra 1 til 40 elever pr. klasse. Over seks av ti lærere (60,8 prosent) oppgir at de har mellom 11 og 20 elever i klassen, mens ca. én av fire (26,4 prosent) oppgir at de har mellom 21 og 30 elever. Videre har én av ti lærere (9,8 prosent) oppgitt at de har mellom 1 og 10 elever i klassen. Kun 2,4 prosent oppgir at de har 31 eller flere elever i klassen. Tre lærere har ikke oppgitt antall elever i sin klasse, men to av disse spesifiserer at de har over 40 elever i sin klasse. I tabell 6.1. vises detaljer om klassestørrelse.

Tabell 6.1 Antall elever pr klasse

Antall elever i klassen	Antall lærere	Prosent
1-10	52	9,8
11-20	323	60,8
21-30	140	26,4
31-40	13	2,4
Ikke svart	3	0,6
Total	531	100,0

I forlengelse av spørsmålet om klassestørrelse fikk lærerne mulighet til å utdype, og nedenfor gjengir vi noen typiske sitater:

«1. trinn er 27 elever. Vi har et felles areal, men vi er alltid to pedagoger til stede.»

«Før har skolen vår hatt klasser på om lag 20-27 elever. I år har skolen et nytt "prosjekt" der vi ser om mindre grupper (vi er et trinn delt i tre grupper med omlag 12 i hver) kan gi bedre tilrettelagt undervisning og favne prinsippet om tidlig innsats i større grad. Det er en fantastisk forskjell som gjør barnas

hverdag bedre i form av at vi voksne kan se den enkelte ut fra sitt ståsted, og vi voksne kan lettere hjelpe barna. Noe som igjen gjør jobben til oss voksne lettere og vi slipper å konstant gå med dårlig samvittighet for å ikke rekke over alle barna som så sårt trenger hjelp og veiledning hele tiden i 1. klasse.»

«Vanligvis er det mellom 24 - 30 elever på ett trinn i 1.-2.klasse. De blir som regel delt i to grupper med hver sin kontaktlærer. Noen dager/timer er de sammen alle sammen med tolærersystem (f.eks. i gym, musikk og naturfag), andre dager/timer er de hver for seg i mindre grupper.»

Som vi ser av de åpne svarene, er det stor variasjon i klasse- og gruppestørrelse. Noen har relativt mange elever på trinnet, men mulighet til å dele opp i mindre grupper, og i flere tilfeller er disse gruppene dynamiske (som vist i det siste sitatet). Ut fra beskrivelsene framhever lærerne at gruppestørrelsen har innvirkning på det pedagogiske arbeidet. De fremhever at organisering av elevene i mindre grupper gir bedre tilpasset opplæring og tettere oppfølging (at de ser flere elever), enn det større grupper gir, slik det for eksempel kommer frem i sitat to over. Dette er også i tråd med funn fra Evaluering av lærernorm (Pedersen et al., 2022) hvor lærerne blant annet framhever at med lavere gruppestørrelse kan de gi elever mer oppmerksomhet og tilpassing, samt gi en mer varierte arbeidsformer.

Vi spurte også om hvor mange lærere og andre voksne det er i hver klasse (se tabell 6.2). En overvekt av lærerne (61,8 prosent) oppgir at de er alene som lærer i sitt klasserom, mens 1 av 3 (33,1 prosent) oppgir at de er to lærere. Det er noen få som oppgir at de er tre (3,6 prosent) eller fire (1,1 prosent) lærere i klassen.

Tabell 6.2 Antall lærere per klasserom

Antall lærere	N	Prosent
1	328	61,8
2	176	33,1
3	19	3,6
4	6	1,1
Ikke svart	2	0,4
Total	531	100

Lærerne svarte også på hvor mange andre ansatte det var i klassen (se tabell 1 i vedlegg). Oppsummert viser krysstabellen at det oftest er en annen voksen i klasserom der det er én lærer. Tre av fire klasserom med én lærer (76 prosent) har én annen voksen sammen med læreren. Av tabellen ser vi også at det sjelden er flere enn en til to andre voksne i klasserommet utover læreren(e).

For å få mer informasjon om hvilke andre ansatte som er i klassene og bemanningssammensetningen, fikk lærerne mulighet til å svare utdypende om antall lærere og hvilke andre voksne som eventuelt er i klassen.

«En ekstra pedagog i noen norsktimer.»

«10 timer alene, ellers en assistent til stede.»

«Vi er to lærere i 100%. I tillegg har vi en assistent som er 2,5 dager i uka, og en leseveileder som er 2,5 dager i uka.»

I de utfyllende svarene kommer det tydelig frem at antall voksne inne i klassen varierer fra skole til skole, men også fra time til time. Ikke overraskende oppgir de fleste lærerne at de er delvis alene i klassen, men har både andre pedagoger og/eller andre voksne (assistent, leseveileder, miljøarbeider o.l.) i klassen i enkelte timer. Det synes også som at ekstra voksenpersoner, for eksempel assistenter, i stor grad er tilknyttet enkeltelever. Det er en del lærere som rapporterer at de er flere lærere som jobber sammen, men at de da ruller mellom gruppene. For eksempel at de er tre lærere fordelt på to klasser der de bytter på å være en og to lærere i klassen.

Lærertetthet i førsteklasse

Når vi ser på totalutvalget av lærere og hva de rapporterer av antall elever per klasse, finner vi at det i klasserom med en lærer er gjennomsnittlig 16 elever per klasse, men variasjonen er rimelig stor med et standard avvik på 5 (det vil si at det varierer fra 11 til 21 elever). Ser vi videre på tabell 6.3 viser den overraskende at med to lærere i klasserommet er det gjennomsnittlig 20 elever per klasse, det samme trekkene finner vi også med tre og fire lærere. Sammenligner vi med lærernormen på hovedtrinnet (1.-4. trinn), ser det ut til at i de klassene med kun en lærer har vanskeligere for å opprettholde en tilsvarende lærertetthet, enn i klasser med flere lærere. Sammenkoblet med tabellen «Antall voksne i klassen» (se vedlegg) ser vi at selv om de ikke oppnår lærernormen viser tabellen at lærere som er alene i klasserommet oftest har andre voksne inne i klasserommet.

Tabell 6.3 Antall lærere og gjennomsnittlig antall elever pr klasse

Antall lærere per klasse	Antall elever per klasse (gjennomsnitt)*
1 (N=327)	16,18 (SD 5,07)
2 (N=175)	20,15 (SD 5,95)
3 (N=19)	21,58 (SD 8,64)
4 (N=5)	25,40 (SD 6,88)
Totalt antall elever per klasse	17,79 (SD 5,29)

* Standardavvik i parentes

Skiller vi utvalget i forhold til kommunestørrelse (tabell 6.4, nedenfor) ser vi at antall elever per klasse endrer seg fra gjennomsnittlig 13 elever i små kommuner til 20 elever i større kommuner. Hvis vi regner gjennomsnitt elever per klasse på kommunenivå, finner vi at alle tre kommunestørrelsene har en høyere lærertetthet sammenlignet med kravet gitt på hovedtrinnet. I små kommuner finner vi en lærertetthet på 1:9 elever, mellomstore kommuner har en lærertetthet på 1:12 elever og store kommuner har en lærertetthet på 1:14. Samme tendenser finner Pedersen et al. (2022) i sluttrapporten for Evaluering av norm for lærertetthet. Dette kan tolkes dithen at selv om det på kommunenivå er god lærertetthet og klassestørrelse, viser tabell 6.3 at det er store variasjoner på klassenivå. Det ser også ut til at det ved

mange skoler kan være utfordrende å oppnå en god lærertetthet gjennom hele skoledagen når det kun er en lærer i førsteklasse.

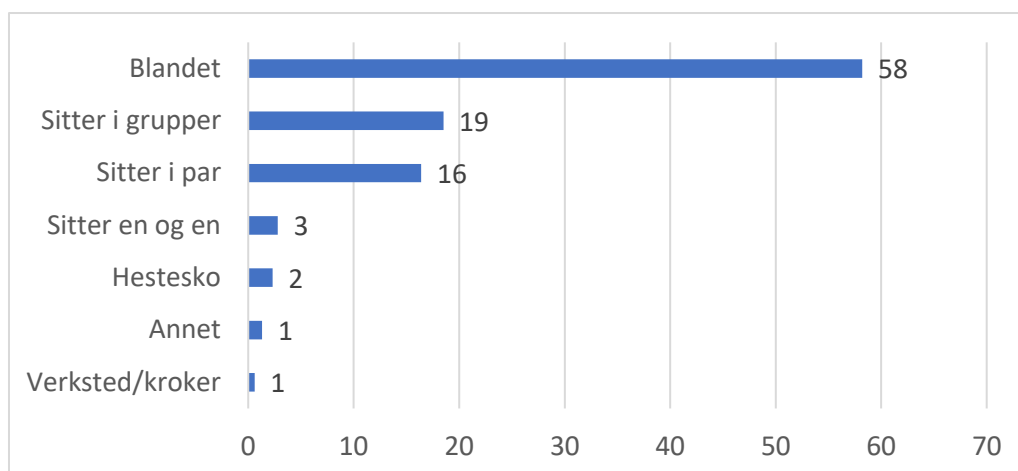
Tabell 6.4 Lærertetthet og antall elever per klasse fordelt på kommune-størrelse*

	Små kommuner (N=78)	Mellomstore kommuner (N=179)	Store kommuner (N=262)
Antall elever per klasse (gj.snitt)	13,17 (SD 5,27)	16,97 (SD 5,58)	19,85 (SD 5,39)
Antall lærere per klasse (g.snitt)	1,44 (SD ,61)	1,44 (SD ,61)	1,44 (SD ,62)
Gjennomsnittlig antall elever per lærer	9,15	11,78	13,78

* Standardavvik i parentes

6.1.2 Klasseromsinnredning

Lærerne ble spurt om hvilken klasseromsinnredning de vanligvis benytter (se Figur 6.1). Hovedvekten av lærerne rapporterer at de ikke har et fast klasseromsoppsett, men et mer blandet oppsett (58 prosent) eller at elevene sitter i par eller grupper (35 prosent). Som vi kan se av tabellen er det særdeles få som benytter seg av faste oppsett hvor elevene sitter en og en (tre prosent), hesteko (to prosent) eller verksted/arbeidskrok (0,6 prosent). I denne kategorien ligger en kombinasjon av ulike former for organisering, for eksempel en kombinasjon av å sitte alene, i par og i grupper, eller at de i tillegg sitter i både grupper, hesteko, langs vegger, i verksted eller lignende.



Figur 6.1 Kryss av for den klasseromsinnredningen som du til vanlig benytter (prosent av de som har svart, N=531)

Lærerne fikk også muligheten til å utdype innredning av klasserom gjennom åpne svar. Så mange som 148 lærere har beskrevet hvordan de har innredet klasserommet og enkelte har også begrunnet hvorfor de har valgt sin form for innredning. Noen innreder klasserommet mer som et barnehagerom, med ulike aktivitetskroker/lekekroker (N=14), lesestol/lyttestol (N=24), samlingsstol (N=52), lekerom (N=3), gulvplass/aktivitetsplass (N=24). Fordi dette er basert på fritekst, kan en lærer ha nevnt flere av disse innredningsformene i sitt svar.

«I vårt 1. klassebygg har vi kjøkken, lekerom, garderobe, eventyrrom og bad. Det er innredet ganske likt som i en barnehage.»

«Klasserommet har benker i u-form foran Smart Board, 4 gruppebord, lesestol og aktivitetsområde til lek/dans. Møbler som kan flyttes.»

«Lyttestol/lesestol, pulter i grupper på max 5, English corner, byggestol/lekerom»

Andre lærere vektlegger variasjon i sittemønstre:

«Vi bytter grupper ofte for å skape et godt klassemiljø!»

«Akkurat nå sitter elevene i rekker på fire og fire, vendt mot tavle og Smart Board.»

«Små grupper, men varierer med hestesko innimellom.»

«Vi varierer på hesteko og grupper på 4-5 alt etter som behov, blant annet i forhold til om vi trenger gulvplass eller om vi har fokus på læringspartner/gruppearbeid eller andre ting.»

«Vi har ikke faste sitteplasser og det er mulighet for å sitte å arbeide på pulter i grupper eller alene, man kan også finne seg tepper som man ruller ut til en arbeidsplass på gulvet. Jeg har hatt et fast bord til mine x førsteklasinger hver morgen hvor vi har startet med morgenrutiner og bokstavopplæring eller matematikk.

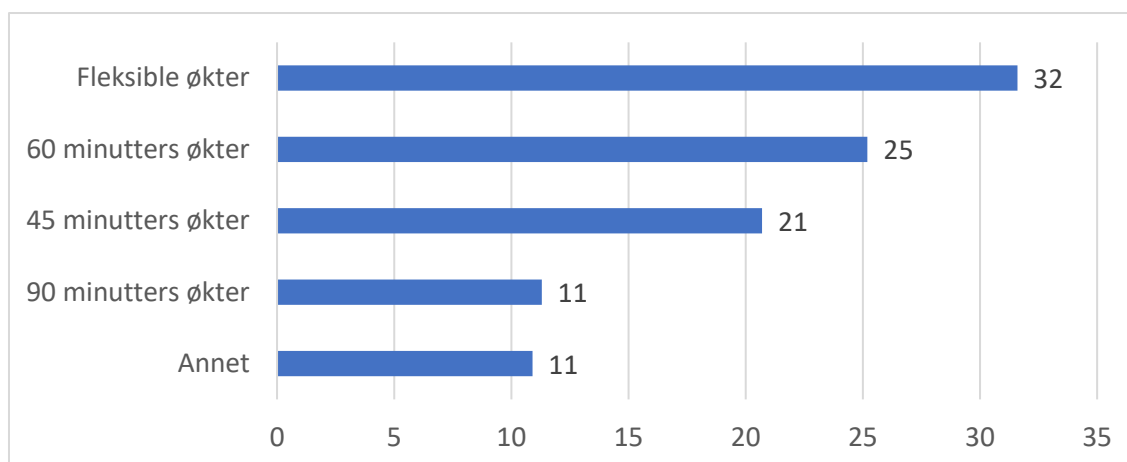
Av de 148 lærerne som har gitt utdypende svar på klasseromsinnredning, beskriver over halvparten (51 prosent) at de benytter seg av samlingskrok/lyttekrok. Flere sier også at de sitter på en måte nå, men at de bytter ofte mellom ulike organiseringsformer. I tillegg til at de ofte omstrukturerer innredningen i klasserommet framkommer det også at mange har ulike soner til ulik bruk. Et fåtall av lærerne (N=9.) sier at de har lite gulvplass eller få muligheter til kreativ møblering i sitt klasserom.

Oppsummert er hovedinntrykket vårt, basert både på avkrysningen og de åpne svarene, at det er stor variasjon og fleksibilitet i hvordan klasserommene i første-klasse er innredet og at mye avhenger av hvilke aktiviteter de arbeider med.

Gjennomgående svarer de fleste at de har rimelig god plass eller ekstra rom som kan benyttes. På den andre siden framkommer det i beskrivelsen at det er skoler som har liten plass og ikke mulighet til å skape det klasserommet de ønsker for å tilpasse til aktiviteter etc.

6.1.3 Arbeidsøkter

Lærerne ble også spurt om hvordan undervisningsøktene til vanlig er organisert. Av figur 6.2 (under) kan vi se at det er noe variasjon i lengden på undervisningsøktene som benyttes i første-klasse, men at det er tre framtrædende måter å organisere undervisningsøktene på; (1) fleksible økter, (2) 45-minutters økter og (3) 60-minutters økter. Nesten en av tre lærere (31,6 prosent) sier at de har fleksible økter, mens noen færre sier at de har økter på henholdsvis 45 minutter (20,7 prosent) eller 60 minutter (25,2 prosent). Fåttallet av lærerne (11,3 prosent) oppgir at de har 90-minutters økter.



Figur 6.2 Hvordan er undervisningen til vanlig organisert? (prosent, N=531)

Gjennom påfølgende åpne svar fikk lærerne mulighet til å beskrive hvordan de organiserer undervisningsøktene. Lærerne legger vekt på at de har autonomi og fleksibilitet til å variere økter og friminutt etter elevenes motivasjon og dagsform. Selv om det er timeplanfestet økter på 45, 60 eller 90 minutter er det stor grad av variasjon innenfor øktene, og elevene sitter sjelden stille og jobber sammenhengende i denne tiden:

«Øktene er 90 minutter, men jeg styrer selv pauser, aktivitet og fag. Dersom det gagnar undervisningen og elevene best, bytter jeg på fag, slik jeg finner det best.»

«Øktene er på 60 minutt, men vi har alltid flere aktiviteter og flere innslag med lek og moro, sang og musikk»

«45 minutter med pauser innimellom. Varierte aktiviteter i løpet av en time»

Vi ser med andre ord at lærerne tilpasser skoledagen til elevene og at de også bruker tid på annen læring og samvær enn det rent faglige, som i eksemplene under:

«I teorien (på timeplanen) er undervisningen planlagt 45 minutters økter, men i praksis justerer vi dette etter behov og elevenes dagsform. Mye av den planlagte undervisningen går bort til det å komme seg ut og inn fra friminutt, fruktspising m.m.»

«Dagen starter alltid med morgentur ca. 20-30 minutter. Lengre friminutt enn de andre på skolen. Ofte drikking og spising, etter som elevene selv velger.

Bundet av klokka, men like gjerne hoppe ut av dette mønstret hvis dagen tilsier at det er det som blir riktig.»

Videre ser vi at det på noen skoler er organisert slik at lengden på øktene varierer i løpet av dagen, slik som lærerne under beskriver:

«En annen trend når det gjelder undervisningsøktene, er at lengre økter er plassert før lunsj, mens det er kortere økter senere på dagen.»

«Lengre økt først på dagen, hyppigere pauser og mer praktiske aktiviteter på slutten av dagen.»

En annen lærer oppgir også at de tilpasser timeplanen underveis i førsteklasse:

«Utenom vanlig timeplan/friminuttsinndeling i første del av førsteklasse (før haustferien). Tilpasser slik at det blir korte økter og mykje uteleik.»

Det er også noen lærere som snakker om at de bruker lengre økter til å la barna få tid til å fordype seg i ulike temaer, slik som læreren i eksempelet under.

«Vi har ofte slått sammen timer, slik at vi har ei økt før mat og utetid og ei ny økt etterpå. Vi prøver å ikke ha så mange overganger, slik at elevene skal få tid til å fordype seg i det vi gjør. Eks har vi ei norsk-økt hvor vi lærer en bokstav, kan vi godt jobbe i 1 time og 15 min med denne bokstaven. Vi varierer selvfølgelig arbeidsmetodene innenfor denne økta. eks, høytlesing, sporing, forme bokstaven i leire, øve på å skrive bokstaven og kanskje noen oppgaver på i-pad. Vi prøver alltid å tenke på noe fellesundervisning, men legger mest til rette for at elevene skal være aktivt deltagende, enten individuelt, par-øvelser eller i små grupper.»

Som vi ser løfter denne læreren også frem variasjon i arbeidsmetoder som viktig. Dette er en tendens vi ser i hele materialet og vi kommer tilbake til de ulike arbeidsformene og læringsaktivitetene i punkt 6.2.

Videre er det noen lærere som løfter frem samarbeid på tvers av trinn når vi spør om organisering av arbeidsøkter, slik det fremkommer i sitatet under:

«De har også mulighet til å arbeide med andre elever på andre trinn. Det er lagt opp slik at alle skal ha noen som er på sitt nivå og derfor er vi i aldersblanda grupper. Vi er opptatt av at alle elever skal få utnytte sitt

potensiale og ikke bli holdt tilbake dersom noen andre på trinnet ikke utvikler seg like raskt. Individuelle oppgaver etter hva hver enkelt elev er prioritert. Vi bruker også eldre elever til å veilede og vise yngre elever slik at de få oppleve å være den som mestrer, og vi ser det er mye læring i å lære bort til andre. I kulturfag som; botanikk, zoologi, geografi, KRLE, historie, får elevene ofte presentasjoner i aldersblandede grupper og etterarbeid som passer den enkeltes potensiale.»

For å oppsummere er variasjon også et sentralt tema når lærerne i vårt materiale snakker om organisering av arbeidsøkter. Dette gjelder både lengden på øktene og hvordan hver økt er organisert. Selv om elevene har til dels lange økter, legger altså lærerne vekt på å tilby en variasjon av aktiviteter innad i disse øktene, slik at elevene både får beveget seg og møte oppgaver som engasjerer og motiverer.

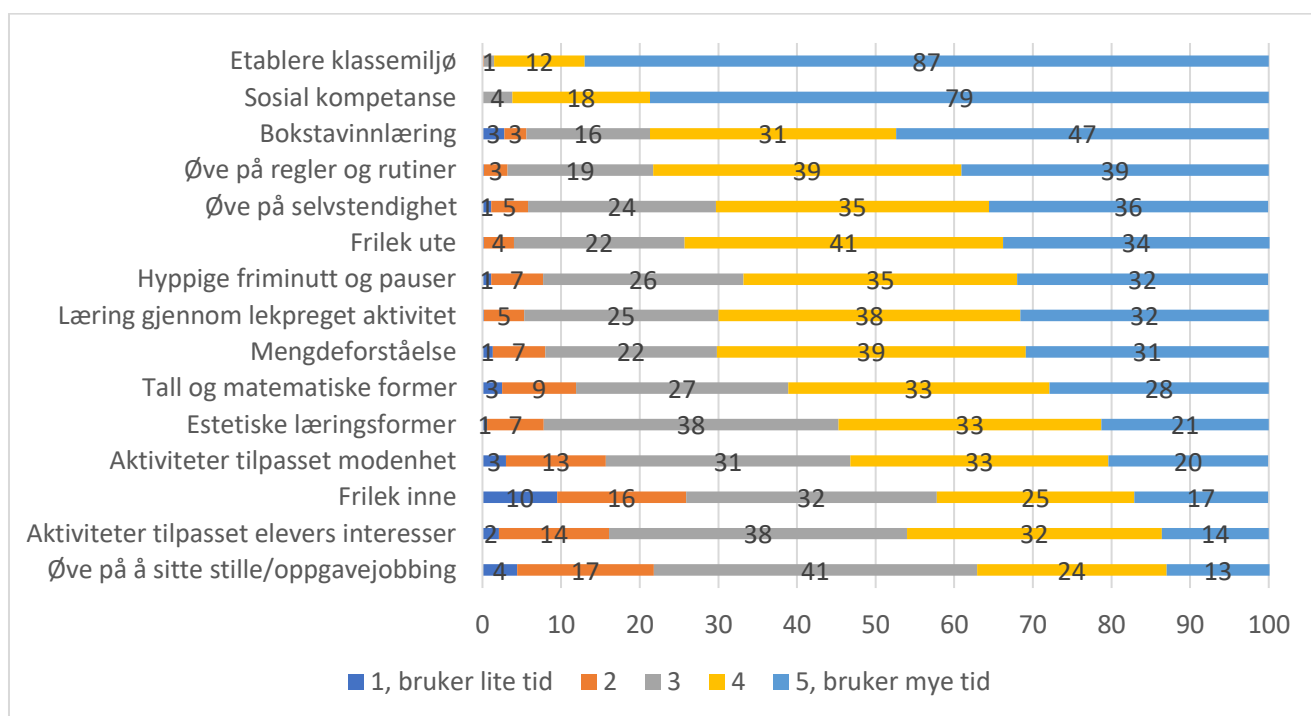
6.2 Arbeidsformer og aktiviteter i førsteklasse

Det er, som nevnt tidligere, bred enighet om at det å møte seksåringene med varierte arbeidsmåter vil bidra til å styrke deres mestringsopplevelser, motivasjon og læring (Lillejord et al., 2018). I denne delen av rapporten vil vi redegjøre for funn knyttet til hvilke arbeidsformer, aktiviteter og form for lek lærerne rapporterer at de benytter i undervisningen, og hva de mener motiverer seksåringene. Det må bemerkes at i spørreskjemaundersøkelsen kartlegger vi kun hvilke arbeids-, aktivitets- og lekeformer som gjør seg gjeldene i klasserommet. Hvordan disse realiseres og kommer til uttrykk i praksis vil bli mer detaljert beskrevet i klasseromsundersøkelsen og i delrapport II.

6.2.1 Hva legges det vekt på de første tre månedene etter skolestart

For å få innblikk i hvordan overgangen er ved skolestart spurte vi lærerne hva de vektlegger mest de tre første månedene i førsteklasse. Lærerne krysset av på en skala fra 1 (lite tid) til 5 (mye tid). Mest framtrødende er fire aktiviteter som i likhet med skolelederne (se kap. 4) fremmer barns trygghet og sosiale kompetanse. Det å etablere et godt klassemiljø synes å være det viktigste lærerne arbeider med i starten av skoleåret, og nærmere ni av ti (87 prosent) av lærerne svarer at de benytter mye tid på dette. Videre svarer åtte av ti (78 prosent) at de benytter mye tid på å arbeide

med sosial kompetanse. Det å øve seg på å tilpasse seg skolens regler og rutiner, samt frilek ute, er også to aktiviteter det brukes en god del tid på i oppstarten av skoleåret. Lærerne rapporterer at de bruker mindre tid på stillesitting/oppgavejobbing den første tiden på skolen. Dette gir et bilde av at de første månedene på skolen er preget av en myk overgang, men på den andre siden ser vi også et visst trykk mot mer skolerettete aktiviteter, som at det er et spesielt fokus på bokstavinnlæring. Så mange som halvparten (47 prosent) sier de bruker mye tid på bokstavinnlæring de tre første månedene. Bruk av tid på bokstavinnlæring samsvarer også med kommunenes rapportering om at det satses på basisfagene for de yngste elevene, samt at det også peker i retning av Gabrielsen og Lundetræ (2017, s. 209) sin påstand om at innføringen av obligatoriske kartleggingsprøver på 1. trinn fra 2009 har signalisert en forventning om å introdusere bokstaver allerede fra førsteklasse.



Figur 6.3 Hva vektlegger du mest de tre første månedene i starten av første klasse? (prosent av de som har svart, N=524-531)

Svarene fra surveyen samsvarer også godt med hva lærerne i klasseromsstudien (intervjudata) vektlegger det første halvåret i førsteklasse. Våre åtte lærere trekker også spesielt fram viktigheten av å tilrettelegge for et godt klassemiljø, tilhørighet og sosial kompetanse/ferdigheter i første del av skoleåret. Nedenfor viser vi en knippe med sitater fra lærersamtalene som viser deres vektlegging.

Når lærerne formidler hva som er viktigst å vektlegge det første halvåret i første-klasse, legger de stor vekt på å skape gode klassemiljø og på å bygge relasjoner, noe som igjen skaper trygghet for elevene. Relasjoner blir sett på som viktig, både lærer-elev relasjoner og elev-elev-relasjoner. Som en lærer fra skole 1 sier:

«Relasjonsbygging, helt øverst, bygg gode relasjoner mellom voksne og barn og barnene imellom»

Lærerne trekker videre frem viktigheten av at elevene trives på skolen og i klasserommet, og at de i de først ukene leker og blir kjent med hverandre.

Frida: «Først og fremst det sosiale da det å få til få til at alle trives og har det bra i klasserommet, trygghet. At eleven stoler på meg og stoler på oss voksne og kan stole på hverandre og ha det bra for det har jeg jo sett, de klassene som kanskje... hvis man ikke har fokus på det, eller hvis det er noen elever som sliter av en annen form da, så kan det få store konsekvenser senere og hvis du ikke er, ikke har det bra så lærer du heller ikke, så det er kanskje førstepri. Og vi brukte jo veldig mye tid på det første ukene på å ha leker og bli godt kjent da. Og så kan man etter hvert legge til det med litt mer læring av bokstaver og tall og alt det som skoler innebærer ellers men jeg tror det...»

Anne: «Det viktigste er jo at de trives og at de har lyst å komme på skolen og at har lyst å gjøre ting som vi gjør på skolen slik at det blir litt lystbetont. Og at de har venner og at du får arbeidet inn gode arbeidsrutiner og at de etter hvert blir påkoblet til å forstå hva vi snakker om og så er det jo viktig med kravene også, at de får med seg spesielt tall og bokstaver. Det er viktig å vite hva de symbolene betyr. Ja.»

Når det gjelder faglig opplæring, trekkes bokstavinnlæring og lesing frem som viktige fokus det første halve året i førsteklasse.

Elin: «Bokstavinnlæring er det viktigste, og det er det vi gjør, at de kan alle bokstavene før jul¹³. Det sosiale er også viktig, vi fokuserer og bruker mye tid på overgangen barnehage- skole. Det å vise dem at de nå er på skolen og at de er elever. Vi ble enige om regler helt i starten for å få et fint klassemiljø. Vi jobber mye med å være venner, og det å bli kjent med seg selv og andre. Det

¹³ Hvorfor lærerne vektlegger at elevene skal kunne alle bokstaver før jul vil bli fulgt opp i intervju med både første- og andreklasselæreren høst 2022 og vår 2023.

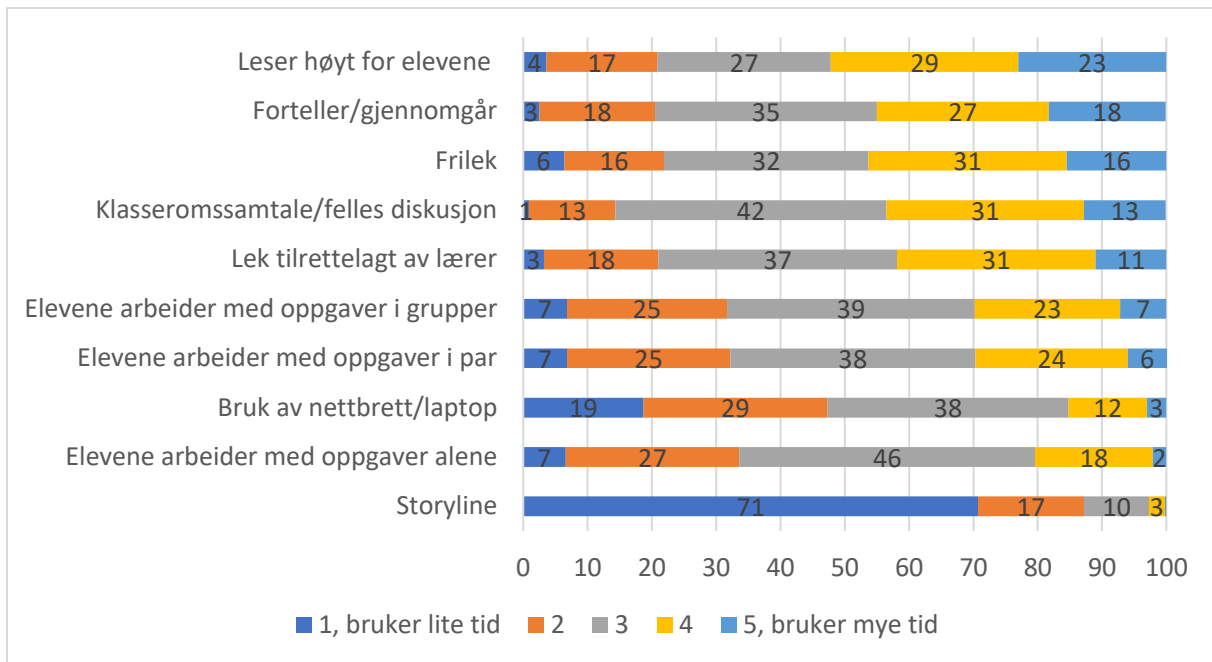
legger vi veldig stor vekt på. Vi prøver å ha litt sånn lek i læring, men det kommer vi å gjøre mye mer av etter hvert. Men vi vil at de nå i starten skal merke forskjellen mellom barnehage og skole, så nå fokuserer vi på at de skal merke at det er skole.»

Som vi ser av både surveyundersøkelsen og lærersamtalene synes det som om lærernes intensjon er at barna skal møte et trygt og godt miljø når de starter på skolen.

Vi vil nå se nærmere på hvilke aktiviteter og arbeidsformer som gjør seg gjeldene i førsteklasse.

6.2.2 Hvilke arbeidsformer og aktiviteter legger lærerne vekt på?

Lærerne ble spurt om å angi hvor mye tid de bruker på ulike arbeidsformer og aktiviteter i klasserommet. Vi må bemerke at det kan være mange andre aktiviteter og arbeidsformer som forekommer i klasserommet enn de det er spurt om i vår survey. De aktivitetene og arbeidsformene som er valgt ut i denne studien er basert på funn fra tidligere forskning, slik at det er mulig å sammenligne dette over tid (Hagtvet, 2003; Haug, 2015; Klette, 2003b), se også kapittel 9 i denne rapporten. Når det er sagt, har vi tilføyd en del aktiviteter som ikke var med i Klette (2003) og kolleger sin evaluering av Reform 97. Lærerne i denne surveyen krysset av på en skala fra 1 (lite tid) til 5 (mye tid). Figur 6.4 viser en oversikt over tiden lærerne bruker på de ulike aktivitetene. I beskrivelsen under benytter vi følgende inndeling: 4 og 5 = mye tid, 3 = noe tid, 1 og 2 = lite tid.



Figur 6.4 Kryss av for arbeidsformer/aktiviteter inne i klasserommet. Hvor mye tid bruker du på disse arbeidsformene/aktivitetene? (Prosent av de som har svart, N=515-530)

Den aktiviteten som flest lærere rapporterer at de benytter mye tid på er *høytlesning* (52 prosent). Videre utpeker det seg fire aktiviteter som hyppig forekommende arbeids- og aktivitetsformene i førsteklasse. Disse er (1) *frilek* (47 prosent), (2) *lek tilrettelagt av lærer* (42 prosent), (3) bruk av *helklassesamtaler* (44 prosent) og (4) at *lærer forteller og gjennomgår* (45 prosent). Videre ser vi at arbeide med *oppgaver alene* er en av de arbeidsformene lærerne benytter lite (34 prosent) eller middels (46 prosent) tid på. Bildet som kommer opp viser dermed at førsteklasse synes å være preget av et samarbeidende og elevaktivt klasserom, hvor barn både er delaktig i helklassesamtaler og lek. Overraskende i materialet er at det er få lærere (15 prosent) som oppgir at de bruker mye tid på aktiviteter med *bruk av nettbrett/laptop*. Dette funnet er noe uventet da digitale ferdigheter og bruk av digitale læringsverktøy er satsningsområde i mange kommuner. Bildet som tegnes gjennom disse svarene viser at det ikke er en ensidig bruk av stillesittende aktiviteter for seksåringene, men et mer elevaktivt klasserom. Dette kan tyde på, i likhet med det som framkommer under de åpne svarene om undervisningsøkter, at det varieres mellom undervisning og mer lekpregede aktiviteter i klasserommet.

Lærerne fikk også mulighet til å beskrive hvilke aktiviteter de mener engasjerer førsteklassingene mest for læring. Det synes å være stort samsvar mellom de

hyppigst benyttede aktivitetene og arbeidsformene i klasserommet og hva læreren tenker engasjerer mest for læring.

«Veldig forskjellig fra elev til elev, de forsiktige og sjenerte liker rolig lek som tegning og perling. Noen er veldig aktiv og trenger å røre seg mye for å ha det bra. Noen liker å jobbe i bok, noen liker å jobbe på iPad. Noen er veldig sosiale, og noen trenger å få trekke seg litt for seg selv av og til. Lek og konkurranse liker noen, mens andre ikke takler det like bra pga modenhet og regulering av følelser. Det må være varierte aktiviteter med kort tidsspenn, vi bruker veldig mye stasjon med alle mulige aktiviteter og fag i.»

«Stasjonsarbeid, spill, læringsapper på iPad, der elevene får bruke kroppen - plastelina, konkrete, aktiv læring.»

«Samtale, høytlesing, diskusjonsfilmer, lekpregede aktiviteter for eksempel gode språkleker, morsomme regler, generelt aktiviteter hvor de selv er aktive gjennom samtale, sang, bevegelser og bruk av hendene (plastelina, maling, klippe, lime), tur/lek i naturen, iPad som variasjon (ped.programvare norsk, matte, engelsk, stasjonsarbeid, morsomme regler på norsk/engelsk.»

Som vi ser av sitatene over er variasjon i arbeidsmåter gjennomgående i vårt datamateriale. Lærerne er opptatt av at barnas engasjement er avhengig av et rikt utvalg av aktiviteter. Lek og lekpregede aktiviteter, både fysisk og mer stillesittende, som rollelek, rammelek, konstruksjonslek og sanglek, er noe de mener bidrar til å skape engasjement. I tillegg til lek er det flere lærere som fremhever fysisk bevegelse og at barna liker å bruke kroppen mens de lærer. Videre løfter mange lærere frem bruk av konkrete og taktilt materiale som klosser eller plastelina, i tillegg nevnes tegning og andre kreative aktiviteter. Utforskende oppgaver og kreativitet går også igjen. Selv om disse aktivitetene henger sammen med de ulike lekaktivitetene som er nevnt over, handler det også om den naturlige undringen og skapertrangen som barn i denne alderen har. En god del lærere trekker også paralleller mellom organisering og barnas engasjement, og noen lærere nevner eksplisitt både korte arbeidsøkter og variasjon i oppgaver som sammen avgjørende for at barna skal oppleve mestring og dermed være motivert og engasjert i læringsaktiviteter.

Lærerne løfter også frem det dilemmaet de opplever rundt hva de selv mener er viktig i opplæringen av de yngste elevene og pålagte ytre vilkår. For eksempel

fremmer noen av lærerne at de ikke nødvendigvis har rammene eller mulighetene til å implementere de aktivitetene de vet eleven liker, og som de selv ønsker å innføre, fordi de er pålagt å benytte spesifikke arbeidsmåter i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen:

«Ved å bruke kroppen. Lek, synge, stasjonsarbeid, være ute, tegne, skrive og nettbrett. Hos oss ble vi pålagt STL + med innlæring av tre bokstaver i uka. Dermed fikk jeg ikke anledning til å være den pedagogen jeg vil være, ble for lite tid til å bygge et godt klassemiljø, samt rim, regler og klappe stavelser og andre ting jeg egentlig ville ha prioritert.»

I de åtte lærerintervjuene fra klasseromsstudien hadde vi ikke noe spesifikt spørsmål som gikk direkte på hva som engasjerer elevenes læring, men lærerne fremhever selv dette i samtalene. I likhet med lærerne i spørreundersøkelsen fremhever disse åtte variasjon, lek og elevaktivitet som viktig. De nevner blant annet sangleker, lek og språklek. En lærer sier:

«Nei, nå er det jo først..vi har hatt veldig mye språkleker. Og vi starter med språkleker hver dag. Så er det ulike typer språkleker selvsagt.»

Videre trekker de åtte lærerne frem at de har fokus på funksjonell skriving. I en klasse har lærerne lagt postkontor og lager en ramme rundt slik at barna får brev med oppdrag som de skal svare på:

«Ja, vi skaper universer. Ja med oppdiktet fortellinger, [det kommer for eksempel brev til elevene som inneholder mange ord med ukas bokstav¹⁴]. Da lager vi noen historier rundt det, og de får brev og så får de et oppdrag tilbake. Ja, og det tar det jo veldig på alvor for når vi er så inn i det, så er jo de også veldig inn i det, ikke sant. Så dem sluntrer ikke unna på de brevene, da skriver de virkelig det de kan og den skrivegleden så vi ikke før vi begynte med postkontoret.»

Oppsummert viser våre funn at lærerne fremhever at variasjon, lek og elevaktive læringsformer bidrar til barns engasjement i læringsarbeidet. Lærerne vektlegger dermed de samme aktivitetene og arbeidsmåtene som vi vet er viktige for å skape en god overgang mellom barnehage og skole og for å møte denne aldersgruppens

¹⁴ Tekst i klamme er endret/anonymisert av hensyn til personvern

kognitive og motoriske utvikling og modning. Dette er også aktiviteter som er i tråd med intensjonen fra Reform 97, om å bruke gjenkjennbare aktiviteter som rommer det beste fra både barnehage og skole (Bjørnstad, 2009; Haug, 2003). Vi kan imidlertid ikke si noe om i hvilken grad de klarer å realisere dette i eget klasserom med grunnlag i vårt materiale. Det er enkelte lærere som antyder at det er utfordrende å gjennomføre det de selv mener er det beste pedagogiske opplegget, slik det for eksempel kommer frem i det siste sitatet.

Som det også har blitt påpekt i kapittel 4 og 5 er seksåringene og førsteklasse en aldersgruppe med store variasjoner både kognitivt og fysisk. For å kunne realisere et klasserom som møter det enkelte barnet og for å kunne gjennomføre de aktivitetene og den variasjonen som førsteklasselærerne selv mener er viktige, kreves det flere ressurser, både i forhold til fysisk miljø, materiell og bemanningstetthet i skolen.

6.3 Bruk av lek i klasserommet

Varierte arbeidsmåter ble framhevet i L97, og læreplanen la dermed klare føringer for at alle elever, uavhengig av trinn, skulle erverve seg kunnskap og opplevelser i møte med lærestoffet blant annet gjennom bruk av lek. Videre framheves det at førsteklasse skulle ha et klart førskolepreg hvor læring gjennom lek ble vektlagt, noe som «forutsetter et vekslende samspill mellom lek og andre utviklende aktiviteter» (KUF, 1996, s. 73). Dette blir igjen fulgt opp i LK20 hvor det framheves at leken er en nødvendighet for trivsel og utvikling for de yngste barna. Gjennom lek gis barna også «muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Lekens plass i skolen, og hvordan lek skal forstås i en skolekontekst har lenge vært omdiskutert (Becher et al., 2019a, 2019b; Becher & Høyland, 2019; Haug, 2019).

Broström (2019) beskriver tre former for lek han mener gjør seg gjeldende i skolen: *den frie leken*, *den lærerike leken* og *den lekende læringen*. I den frie leken tar barna selv initiativ til hva de vil leke. Den lærerike leken er lek hvor både barna og de voksne deltar uten at den har noe bestemt læringsmål. Lærerne fungerer her som lekepartner eller en som bidrar til å berike eller støtte enkelt barn som ikke kommer med i leken. Lekende læring knyttes opp til fagene og fungerer mer som en arbeidsmåte der lærer tar initiativ til lek og leken knyttes til et lærings- eller kompetansemål.

I spørreskjema til lærerne stiller vi spørsmål om bruk av lek i ulike former under flere av spørsmålene. Spørsmålene dekker Broströms (2019) beskrivelse av hvilke former for lek som forekommer i skolen, men de gir oss ikke svar på hvordan de kommer til uttrykk i praksis. Dette vil imidlertid bli beskrevet og analysert i delrapport II og i sluttrapporten, hvor klasseromsobservasjoner vil bli beskrevet og analysert. Når vi videre presenterer våre funn, skiller vi mellom *former for lek* (for eksempel frilek, lekpreget aktivitet, sanglek osv.) og *typer av lek* (for eksempel rollelek, konstruksjonslek, finmotorisk lek osv.).

6.3.1 Lek de første månedene

Lærerne rapporterer at de ved siden av å bruke mye tid på klassemiljø og sosial kompetanse også benytter seg mye av lek de tre første månedene i starten av førsteklasse (se figur 6.3). Mer konkret etterspurte vi hvor ofte de benyttet lekformene frilek inne, frilek ute, læring gjennom lekpreget aktivitet og hyppige friminutt og pauser. Frilek (*den frie leken*) ser ut til å bli benyttet i større grad ute enn inne: Så mange som tre av fire (74 prosent) av lærerne rapporterer at de bruker mye tid¹⁵ på frilek ute de første månedene, mens to av fem (42 prosent) sier at de benytter mye tid på frilek inne. Videre rapporterer to av tre (67 prosent) at de tar hyppige friminutt og pauser. Man kan anta, i likhet med både Hogsnes (2022) og Øksnes og Sundsdal (2020), at friminuttene også er en arena for den frie leken. Foruten den frie lekens plass de første tre månedene, rapporterer tre av fem (70 prosent) av lærerne at de også benytter mye tid på læring gjennom lekpreget aktiviteter. Hva den enkelte lærer legger i lekpreget aktivitet har vi dessverre ikke informasjon om, og det kan være varierende hva slags lek- og læringssyn den enkelte lærer har. Gjennom bivariate analyser ser vi at lærere som bruker mye tid på læring gjennom lek, bruker blant annet også mye tid på *friminutt og pauser* ($p=.43^{**16}$). Videre finner vi at de som benytter mye tid til frilek inne også benytter seg av mye *frilek ute* ($p=.40^{**}$). De lærerne som benytter seg av mye *frilek ute* har også *hyppige friminutt* ($p=.34^{**}$). Disse sammenhengene kan tolkes dithen at lærere som er opptatt av lek oftere benytter seg av ulike former for lek, samt lek i ulike aktiviteter og settinger. Hvis dette

¹⁵ Tidsbruk på ulike aktiviteter er målt på en skala fra 1=lite tid til 5=mye tid. Når vi i teksten skriver at lærere bruker 'mye tid' på en aktivitet, regner vi inn de som har krysset av for 4 eller 5 på tidsbruk for den aktuelle aktiviteten.

¹⁶ **. Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (2-tailed). * Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå (2-tailed)

stemmer, er elevene avhengig av å ha lærere som er opptatt av lek for selv å bli eksponert for ulike former for lek i løpet av de tre første månedene i førsteklasse.

Flere av kategoriene i surveyen kan ha lekelementer i seg, spesielt «arbeid med klassemiljø» og «arbeid med sosial kompetanse», som var de to kategoriene lærerne rapporterte at de jobbet mest med i oppstarten av førsteklasse. I våre analyser ser vi at det er en sterk sammenheng mellom etablering av godt klassemiljø og vektlegging av sosial kompetanse ($p=.72^{**}$), men noe mer overraskende finner vi at både klassemiljø og sosial kompetanse har en svakere sammenheng med vektlegging av lek. Når det gjelder klassemiljø og frilek (både inne og ute), har den en relativt svak korrelasjon på $p=.17^{**}$, men noe høyere for lekpreget aktivitet $p=.21^{**}$. Ser vi på sosial kompetanse korrelerer den noe høyere (fra $p=.22^{**}$ for friminutt til $p=.27^{**}$ for lekpreget læring). Dette kan tyde på at leken kanskje ikke har fått den funksjonen i skolen som Hogsnes (2022, s. 58) løfter fram som viktig, nettopp at leken er betydningsfull for barns trivsel, utvikling av vennskap og for deltakelse i ulike leke- og læringsfellesskap.

6.3.2 Lek som arbeidsform/aktivitet inne i klasserommet

Vi spurte også lærerne om å svare på hvor mye tid de bruker på ulike arbeidsformer og aktiviteter i klasserommet (se figur 6.4). Her spør vi blant annet om hvor mye tid de bruker på lek tilrettelagt av lærer, frilek og bruk av storyline. Det må bemerkes at vi her har benyttet de samme kategoriene vi gjorde i spørreskjema til lærere under Evaluering av Reform 97 (Klette, 2003a). Dette for å kunne sammenligne eventuelle endringer eller stabilitet i arbeidsformer over tid (se kap. 9). Våre funn viser at under halvparten av lærerne rapporterer at de benytter mye tid på lek i klasserommet. Det benyttes noe mer tid på frilek (46 prosent) enn lek tilrettelagt av lærer (42 prosent). Når det gjelder storyline svarer kun et lite fåtall (3 prosent) at de benytter mye tid på dette, og nesten ni av ti lærere (87 prosent) sier at de bruker lite tid på denne typen aktivitet. Selv om storyline ikke defineres direkte som lek, inneholder den mange likhetstrekk med lekpreget læring hvor elevene selv, gjennom temabasert undervisning, er aktivt deltakende i å formidle og skape historier ved bruk av både fortellinger og rollelek (for mer om Storyline se Creswell, 1997; Eik, 1999; Pendarvis, 1998). Årsaker til den manglende bruk av storyline kan være at lærere har liten kjennskap til selve metoden. Det er viktig å nevne at det i Norge har vært en

oppblomstring og revitalisering av storyline de siste årene (se blant annet FIKS, u.å.; Häggström, 2020).

Når vi ser på sammenhenger mellom lek og de andre arbeidsformene og aktivitetene i klasserommet, kommer det fram noen tydelige mønstre. Lærere som benytter mye tid på lek tilrettelagt av lærer lar også elevene arbeide mye med oppgaver i par ($p=.18^{**}$) og grupper ($p=.30^{**}$), de legger til rette for frilek ($p=.31^{**}$), og de bruker mye tid på høytlesning ($p=.20^{**}$).

Ser vi samlet på bruk av lek, synes det som at lek benyttes mer de tre første månedene, enn som en «stabil» aktivitet i førsteklasse rommet over tid. Vi finner imidlertid at de lærerne som bruker mye tid på lek de første månedene av skoleåret, også benytter seg mer av lek i klasserommet som arbeidsform/aktivitet resten av året. Både lek tilrettelagt av lærer og frilek i klasserommet korrelerer i større eller mindre grad med de ulike lekeformene som gjør seg gjeldene de tre første månedene. Korrelasjonen ligger mellom $p=.20^{**}$ til $p=.51^{**}$. Mest framtrædende er at de lærerne som benytter mye tid på læring gjennom lek de tre første månedene, også benytter mye tid til lek tilrettelagt av lærer i klasserommet ($p=.40^{**}$).

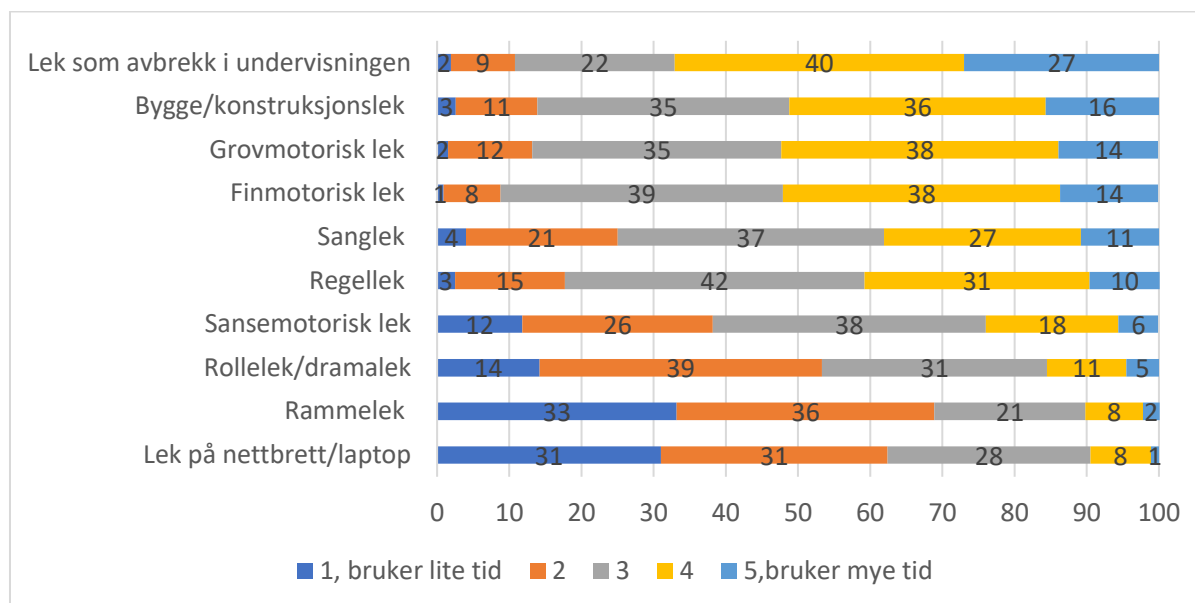
Gjennom faktoranalyse av hva de vektlegger de tre første månedene framkommer det to hovedfaktorer som antyder to litt ulike tilnærminger til tilrettelegging av aktiviteter i klasserommet. Den ene tilnærmingen er lekpreget og den andre mer faglig orientert. I den lekpregede tilnærmingen legges det stor vekt på frilek inne, frilek ute, læring gjennom lekpreget aktivitet og hyppig friminutt og pauser. De lærerne som skårer høyt på denne faktoren legger også betydelig større vekt på bruk av gruppearbeid, lek tilrettelagt av lærer og frilek som arbeidsformer gjennom året. I den andre mer faglig orienterte tilnærmingen legges det stor vekt på øving på å sitte stille og arbeide med arbeidsoppgaver, bokstavinnlæring, tall og matematiske former, mengdeforståelse og øve på å tilpasse seg skolens og klassens regler og rutiner. De lærerne som skårer høyt på fagorientering benytter seg i større grad av lærer forteller/gjennomgår, elever arbeider med oppgaver alene og i par. De benytter seg i betydelig mindre grad av frilek og lek tilrettelagt av lærer. Disse tilnærmingene vil vi følge ytterligere opp i klasseromsstudiene og ved intervjuer med skoleledere.

6.3.3 Typer av lek i førsteklasse

Vi har så langt kartlagt graden og hyppigheten i bruk av ulike former for lek i klasserommet de første tre månedene. Videre kartla vi hvilken type lek som benyttes og hvor mye tid lærere bruker på de ulike typer lek. I surveyen spør vi om: Sansemotorisk lek, finmotorisk lek, grovmotorisk lek, bygg/konstruksjonslek, rollelek/dramalek, sanglek, regellek, rammelek, lek på nettbrett/laptop og lek som avbrekk i undervisningen. Det ble gitt en forklaring for alle typer av lek for på den måten å sikre at alle læreren hadde en felles oppfatning av de ulike lektypene. Det ble ikke gitt noe detaljert forklaring på rollelek/dramalek og lek med nettbrett/laptop, ettersom vi mener at dette er to typer lek som er godt kjent for de fleste lærere. Det må bemerkes at dette er forhåndsbestemte kategorier, og det kan derfor være at lærere benytter seg av flere typer av lek enn de vi etterspør. I likhet med kategoriene som ble benyttet under arbeidsmåter og aktiviteter i klasserommet, bruker vi også her noen av de samme kategoriene for typer av lek som ble benyttet i spørreskjema i forbindelse med Evaluering av Reform 97 (Klette, 2003a). Det er viktig å påpeke at Klassprax, ble det benyttet fire typer av lek: sansemotorisk lek, bygge-/konstruksjonslek, rollelek og regellek/sanglek. For å få et mer nyansert bilde av de ulike typene lek som benyttes i skolen, utvidet vi vårt spørreskjema med andre typer lek som kan gjøre seg gjeldene dagens klasserom.

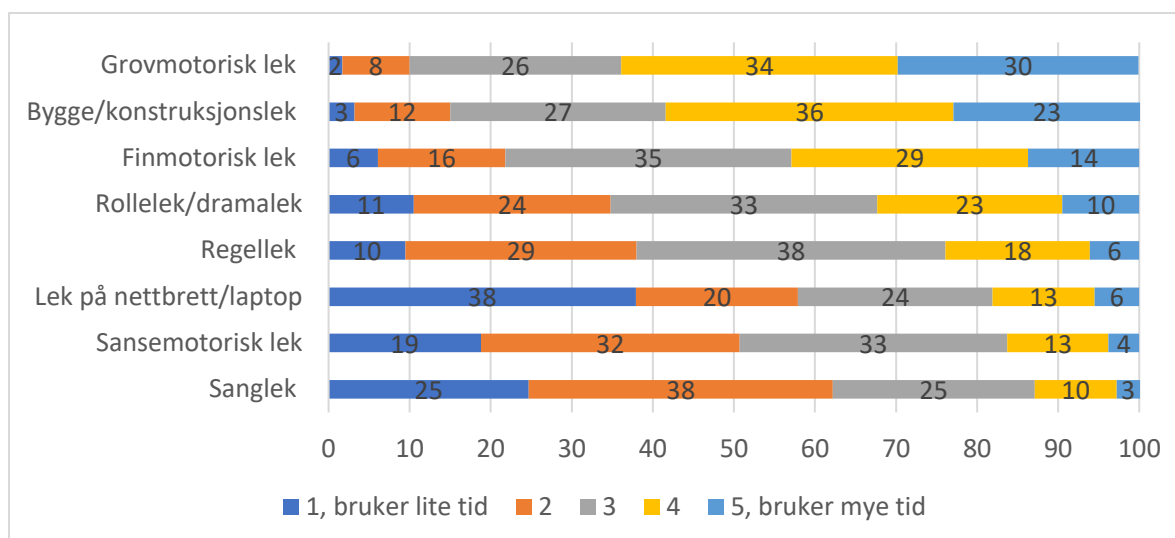
Når vi slår sammen svarkategori 4 og 5, viser våre analyser at nesten to tredjedeler av lærerne (67 prosent) benytter lek som avbrekk i undervisningen. Videre ser vi av Figur 6.5, nedenfor, at det er fem typer lek det benyttes mye tid på: finmotorisk lek (52 prosent), grovmotorisk lek (52 prosent), Bygg/konstruksjonslek (51 prosent), tett etterfulgt av regellek (41 prosent). Mens funnene viser at lærerne tilrettelegger for mye bruk av finmotorisk lek, tilrettelegger de relativt lite for sansemotorisk lek (24 prosent). Overraskende ser vi også at få lærere rapporterer at de bruker mye tid på rollelek (15 prosent) og rammelek (10 prosent). Hvordan de jobber med de to ulike typene av lek har vi ikke informasjon om, men det er en naturlig sammenheng mellom rollelek og rammelek. Rammelek er også en form for rollelek hvor man har et felles tema (butikk, hotell, sykehus etc.), og både lærere og elever planlegger sammen hvilke roller de skal innta og hva de trenger av rekvisitter. Lek på nettbrett/laptop (9 prosent) er heller ikke utbredt i vårt materiale, noe som kan ha en

sammenheng med at få lærere også rapportere at det bruker lite tid på nettbrett/laptop som arbeidsform/aktivitet i klasserommet.



Figur 6.5 Kryss av på skalaen for tidsbruk for ulike typer lek tilrettelagt av lærer (prosent av de som har svart, N=526-530)

Lærerne fikk også spørsmål om hvor mye tid elevene, på eget initiativ, bruker på de samme typene for lek, foruten lek som avbrekk i undervisning og rammelek (se Figur 6.6). Ikke overraskende finner vi samme mønster hos elevene som hos lærerne. Det kan tyde på at mye av det lærerne legger til rett for også gjenspeiler seg i de aktiviteter/leker barna velger å gjøre på egen hånd. Som vi ser av Figur 6.6 sier to av tre lærere (64 prosent) at grovmotorisk lek er den hyppigst og mest benyttete leketyper barna selv initierer til. Dette er tett etterfulgt av bygge/ konstruksjonslek (59 prosent) og finmotorisk lek (44 prosent). I motsetning til lærerne ser vi at elevene oftere leker med rollelek (32 prosent) enn hva lærerne selv sier at de legger til rette for. Det er kun en av fem (13 prosent) som oppgir at av elevene benytter mye tid på sangleker når de selv kan ta initiativ til lek. Regellek synes heller ikke å være godt etablert blant elevene, og kun en av fire (24 prosent) av lærerne rapporterer at elevene benytter mye tid på regellek når de selv får lov til å velge lek/aktivitet. Regellek synes heller ikke å være godt etablert i barnas initiativ til lek, hvor kun en av fire (24 prosent) av lærerne rapporterer at elevene benytter mye tid på regellek. Regellek kan for mange barn være vanskelig å planlegge og igangsette, med mindre det er kjente regelleker som brett- og kortspill, og at disse er tilgjengelig for elevene.



Figur 6.6 Kryss av på skalaen for tidsbruk for ulike typer lek elevene selv tar initiativ til (prosent av de som har svart, N=521-528)

I våre sammenligningsanalyser ser vi at det er høy korrelasjon mellom hva lærer tilrettelegger for og hva elevene gjør på eget initiativ (p varierer fra $.42^{**}$ til $.58^{**17}$). Det vil si at lærerne ofte svarer at elevene tar eget initiativ og bruker mye tid på de samme leketyperne som de selv svarer at de benytter mye tid på

Ut fra våre analyser kan det se ut til at elevenes muligheter til å benytte seg av ulike typer lek, til dels er avhengig av hvilke leketyper lærerne er opptatt av og hvor ofte de legger til rette for disse leketyperne. Benytter lærerne for eksempel lite rollelek, kan vi anta at det er lite utstyr i klasserommet for at barn kan leke denne typen lek. Både finmotoriske leker (bordaktiviteter, perling, plastelina etc.), bygg/konstruksjonslek (klosser, Lego etc.) og grovmotorisk lek (ball, klatring etc. – forekommer ofte ute), er leker som det er lett å tilrettelegge for. Dette er også, med unntak av grovmotorisk lek, aktiviteter som kan gå stille for seg og trenger liten plass (enten ved bord eller i en krok på gulvet), og kan være noe av forklaringen på at disse typene for lek ser ut til å være hyppigere brukt inne enn det grovmotorisk lek er.

For å kunne tilrettelegge for at alle barn, på eget initiativ, kan velge hva de vil leke med, må klasserommet både ha en utforming som gjør det mulig å leke og at variert lekemateriell er tilgjengelig. Mange barn trenger støtte for å påbegynne lek, finne

¹⁷ Korrelasjon mellom læreres tilrettelegging for lek med iPad og barnas eget initiativ til lek med nettbrett korr $p=.65^{**}$. Ettersom det er svært få som svarer at de benytter seg av lek på nettbrett er det naturlig at denne korrelerer høyt og man kan anta at det er det samme lærerne som benytter seg av nettbrett som også gir tilgang til barnas egen lek med nettbrett.

utstyr til lek og til å etablere gode lekerutiner med andre barn. Vår bekymring er at lærere, på grunn av manglende fysiske tilrettelagt miljø for lek og manglende voksenressurser, ofte velger å tilrettelegge for typer av lek som gir lærer mulighet til å støtte hvert enkelt barn, samtidig som de opprettholder en viss form for ro i klasserommet. Dette kan medføre at barna mister noe av den spontane, utforskende og kreative tilnærmingen til lek. Hva lærere velger å ha av lekemateriell i klasserommet, eller har ressurser til, vil også være med å påvirke barnas lekemuligheter (dette vil vi beskrive mer i dybden i delrapport II og sluttrapport).

Vi spurte også førsteklasingene, under intervjuene, om hva de leker på skolen og om de leker med det samme som de gjorde da de gikk i barnehagen. De fleste barna relaterer for det meste leken med lek og aktiviteter de gjør på skolen. Selv om det varierer hva barna liker å leke/leke med på skolen, er det noen leker som nevnes hyppigere enn andre og noen leker de hadde i barnehagen savnes. I intervjuutsnittet under kommer det tydelig fram at barna får leke i skoletiden, men at noen elever ikke opplever at lekene de har tilgang til passer for dem. For eksempel påpeker en av jentene at lekene de har i klasserommet passer for de litt eldre barna, mens lekene i barnehagen ble for kjedelig for de passet for de mindre barna:

«Jeg lekte ganske mye. Vi pleier å leke litt i klasserommet, men det er ikke det samme for her er det litt leker for litt større barn. Og i barnehagen var det for litt mindre barn og her er det litt kjedeligere».

Dette sitatet kan kanskje vitne om at seksåringene (som har et stort sprik i utvikling og modning) har behov for et variert tilbud av lekemuligheter og lekemateriell som de kan ta i bruk i første klasse.

Andre barn sier at de liker mest å leke med vennene sine eller søsken som også går på skolen. Når barna snakker om lek, snakker de ofte om den leken som skjer i friminuttene som disse to eleven framhever. Som vi også ser av sitatet tas regelleg i bruk i friminuttet:

Elev 12: «Jeg liker å leke med storesøsteren min, siden hun går i 4. Jeg liker å klatre med mine venner. Jeg liker å leke rødt-grønt-lys og hva er klokka.

Elev 13: «Liker mest å være med vennene mine og leke gjemsel, rødt-grønt-lys og mange gøy ting.»

Savnet etter rollelek kommer også fram i samtalene, spesielt synes elev 14 det er utfordrende å få «dekket» alle roller, spesielt papparollen, på samme måte som de gjorde i barnehagen:

«Jeg savner en lek, ingen som vil være pappa, alle vil være storesøster eller storebror eller baby og mamma. Veldig gøy i barnehagen siden en som het M som var veldig morsom og han ville være pappa hele tiden».

Andre elever sier at de har lekegrupper og at de her får muligheten til å leke rollelek, spesielt butikklek er favoritten for disse to elevene:

Elev 15: «Det er lekegrupper, forskjellige lekegrupper. Enten bak i klasserommet eller åpner også kan vi leke i A, B og C.» (De andre klassene)

Intervjuer: «Får dere leke med alle i A, B og C? [Barna bekrefter med nikk]. Hva er favorittlekene?»

Elev 15: «Kosedyr og butikk.»

Elev 16: «Jeg leker i butikk».

Andre elever nevner at de lekte familie i barnehagen, men det får de ikke i skolen ettersom de ikke får lov til å være dyr inne. Som jenta i sitatet nedenfor sier:

Intervjuer: «Når dere leker i skolen, leker dere det samme som i barnehagen eller andre ting.»

Elev 17: «Jeg lekte av og til familie.»

Intervjuer: «Det gjør dere ikke her? Her leker dere ikke familie?»

Elev 17: «For inne her er det ikke lov å være dyr.»

I samtalene med lærerne i klasseromsstudien fremkommer det også at de fremmer leken som viktig i førsteklasse, men den vektlegges noe ulikt og i ulik grad blant våre informanter. Noen av lærerne er opptatt av å ofte trekke inn lek i klasserommet, mens andre kun prioriterer lek innimellom andre aktiviteter. Videre er det noen som ønsker at de hadde hatt mer tid til lek i klasserommet. Lærerne snakker både om lek knyttet til fag og lek/frilek uten direkte kobling til fag. Lærerne påpeker at leken ikke bare er viktig som arbeidsmetode, men også at lek er viktig i seg selv. Når lærerne knytter lek til fag, nevner de ofte ulike språkleker og bygging med Lego- og Kaplaklosser. De trekker også frem rollelek og rammelek som lekformer de benytter i

klasserommet. Lærerne påpekt at barns behov og ønsker for lek er ulikt. Mens noen barn har behov for mer lek enn det som tilbys, har andre elever ønsker om mer/flere skolerettede aktiviteter. Det er derfor viktig å variere inngangsmåtene til læring, slik at alle barn blir ivaretatt.

Videre blir uteskole og tur trukket frem som viktige arenaer for frileken (se figur 6.3). En lærer sier for eksempel at de har fått for lite tid i timene til lek/frilek, og at barnas mulighet for frilek skjer i friminuttene. Det lekeutstyret lærerne nevner oftest er Lego, perler, kjøkkenkrok og dukker. Nedenfor viser vi noen utdrag fra intervjuene som viser lærernes beskrivelse av lek og hva de er opptatt av når det gjelder barnas lek på skolen.

Dina: «Vi har frilek i klasserommet, der de får brukt de tingene som klassen har tilgjengelig alt fra Duplo til Lego til pluss pluss til Dragonbox. Vi har perler, så de får øvd på finmotorikken, og samarbeid, jeg ser jo sammensetningen mellom ungene som jeg ellers ikke ser i hverdagen, den ser jeg i leken.»

En lærer påpeker at fordi det er et press på bokstavinnlæring, blir det lite tid til frilek i timene:

Anne: «Jeg føler meg litt stresset på det der at vi har to bokstaver som vi på en måte skal igjennom, du bruker så mye tid på det for at du skal være sikker på at de kjenner dem igjen og da må du jo bruke tid på det. Og da prøver vi jo å bruke litt sånn varierende ting på stasjonene og at du har et tema på lekerommet kanskje som passer til sånn at de har dokketeater når vi har om D og at de får øvd litt på leker, men frileken det er sjeldent.»

Noen lærere prioriterer lek, både inne og ute, i løpet av skoleuken, som dette intervjuutsnittet viser:

Frida: «Vi ser at mye av det vi jobber med i skolen, blir tatt med inn i leken - og det er jo et gull verdt. Og så blir vi og godt kjent med barnet. Vi har både innelek og utelek hver dag, minimum en halvtime og gjerne mer og.»

To av lærerne, Elin og Frida, i samtale med hverandre underbygger viktigheten av lekens betydning for førsteklasingene. De snakker om at leken er barnas arena og

univers, og at leken både må betraktes som viktig i seg selv og som et middel for læring¹⁸.

Elin: «Så tenker jeg at leken har en egenverdi som er helt verdifull og kjempefin, og at leken kan benyttes som en arbeidsmetode mot læring

Frida: «Barna blir jo motiverte på en helt annen måte fordi de leker altså. [...]. Og de burde hatt lek, ja det vil jeg si lek på timeplanen. Vi har, vi har det. Vi har fast leketid, som er frilek.»

Elin: «Ja det er programforpliktet.»

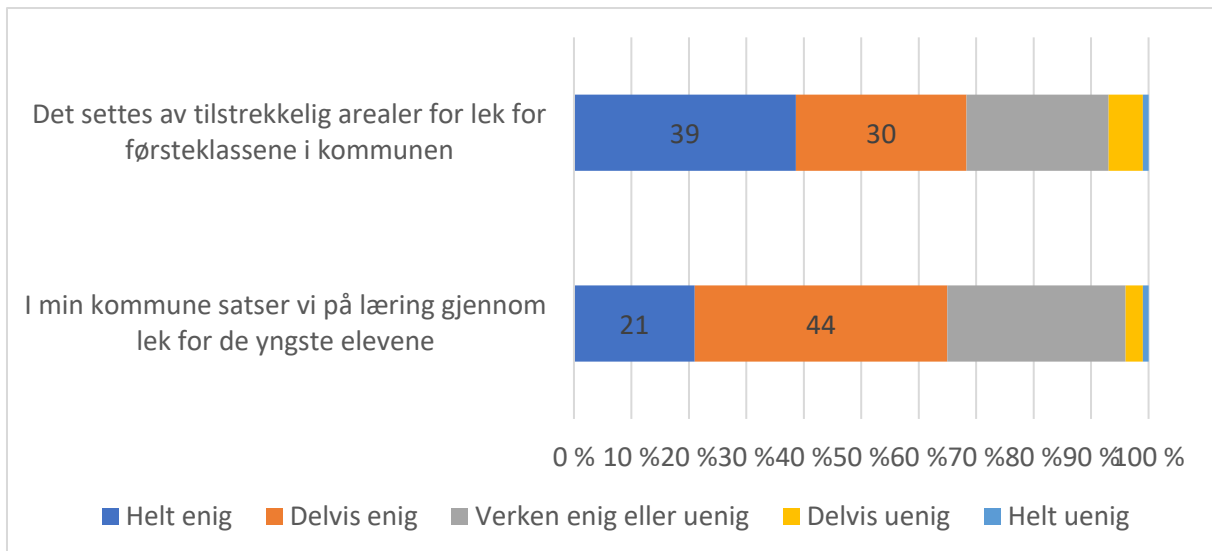
Frida: «Ja, [...] så hvis man ikke legger til rette for lek i første trinn og andre trinn, så tenker jeg at det da gjør du det vanskelig for deg selv og for motivasjonene til ungene...»

6.3.4 Skoleeiernes tilrettelegging for lek

En premiss for at leken skal få en god grobunn i skolen og førsteklasse er at skoleeier også legger til rette for lek i skolen, blant annet ved å sørge for at skolene har tilstrekkelig og gode arealer for lek både ute og inne.

I spørreundersøkelsen til skoleeier ba vi dem ta stilling til noen påstander om tilrettelegging for lek blant de yngste elevene (se Figur 6.7). Kun en av fem (21 prosent) av skoleeierne svarer at de er helt enige i at kommunen satser på læring gjennom lek for de yngste, og to av fem (39 prosent) sier de er enig i at det er tilstrekkelig med arealer for lek for førsteklasse.

¹⁸ Dette intervjuet er noe finpusset for å få tydeligere frem lærernes synspunkter.



Figur 6.7 Vi vil nå be deg ta stilling til følgende påstander om skoleeiers tilrettelegging for de yngste elevene i skolen. Skoleeiere (N=106)

Vi spurte skoleeiere som planlegger nybygging eller rehabilitering av skoler om det legges inn ekstra areal for de yngste elevene. Det er relativt få skoleeiere som har svart at de planlegger nye skoler eller rehabilitering av skoler. Blant de som har svart, sier nesten seks av ti at de ikke legger inn ekstra areal for de yngste. Kun tre av ti oppgir at de legger inn ekstra areal inne, mens i underkant av fire av ti sier det planlegges ekstra lekeareal ute.

Vi spurte også skolelederne om de legger vekt på lek som pedagogisk virkemiddel for de yngste elevene. Her svarer to av fem (43 prosent) av skolelederne at de er helt enig i at deres skole legger stor vekt på lek på førstetrinn. Med andre ord, godt under halvparten av skolene de representerer vektlegger leken. Videre viser våre analyser at knapt én av tre skoleledere (32 prosent) sier seg helt enig i at skolen har godt med arealer for lek inne. Når det gjelder uteareal svare nesten tre av fire skoleledere (73 prosent) at de har godt med arealer for lek ute. Ser vi dette i lys av lærernes svar, bekreftes vår bekymring om at det er for stor variasjon mellom skoler, klasser og kommuner i hvor mye tid som blir benyttet på lek, både frilek og mer pedagogisk rettet lek, hvor mye leken blir vektlagt og tilrettelagt for seksåringene, samt hvor store og gode arealer for lek som tilbys inne og ute i dagens skole.

6.3.5 Oppsummering lek

I de tre første månedene av førsteklasse benytter lærerne relativt mye tid på lek. Frilek benyttes mer ute enn inne, og friminutt, uteskole og utedager er viktige arenaer

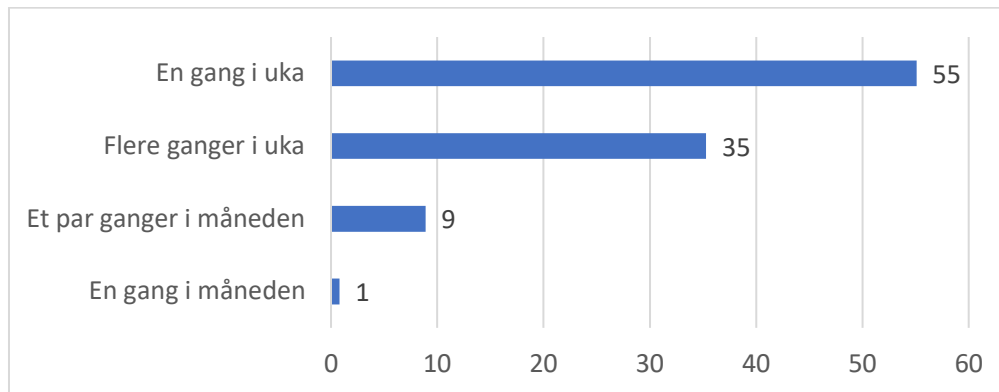
for frilek. Nesten halvparten av lærerne benytter lek som arbeidsform, både når det gjelder frilek og tilrettelagt lek. Grovmotorisk lek, finmotorisk lek og bygge-/konstruksjonslek er de hyppigst brukte lekeformene, og to tredjedeler av lærerne sier at de benytter lek som avbrekk i undervisningen. Det som er interessant her, er at det er relativt lite bruk av rollelek og rammelek. Videre er elevens erfaring med og muligheter til lek, avhengig av lærers tilrettelegging for dette. Dette betyr at mens noen førsteklasinger opplever å ha en skolehverdag der lek inngår som en integrert del av opplæringen, vil andre førsteklasinger oppleve noe mindre tid til lek. Dette kommer også fram i lærerintervjuene. Alle lærerne i vår klasseromsstudier er opptatt av lek, og de bruke lek som avbrekk, men det varierer i hvilken grad dette er integrert som læringsaktivitet i undervisningen. Også skoleeierne rapporterer om stor variasjon i hvilken grad barna møter lek i førsteklasinge, og det er få skoleeiere som sier at det settes av ekstra arealer for at førsteklasingene skal få rom for å leke. Oppsummert viser våre funn at det er stor variasjon når det kommer til lekens plass i førsteklasinge. Under halvparten av lærerne i vårt materiale rapporterer at leken har stor plass som arbeids- og aktivitetsform i deres klasserom. En forklaring for dette kan være at det er for få voksne i klasserommet, eller at lærerne har for lite kunnskap om lek for denne aldersgruppen.

6.4 Uteskole

Det er mye som tyder på at turdager, uteaktiviteter/utedager og dager med uteskole er relativt vanlig i norsk skole, og spesielt for de yngste barna. Vi vet at fysisk aktivitet og utetid bidrar til å skape motivasjon for skole og læring (Jordet, 2010), imøtekommer barnas behov for aktivitet og bevegelse, samt er tilpasset både deres kognitivt og motoriske utviklingsnivå. Uteskole og turdager er også aktiviteter de fleste barn vil kjenne igjen fra barnehagen, noe som videre kan bidra til en tryggere skolestart.

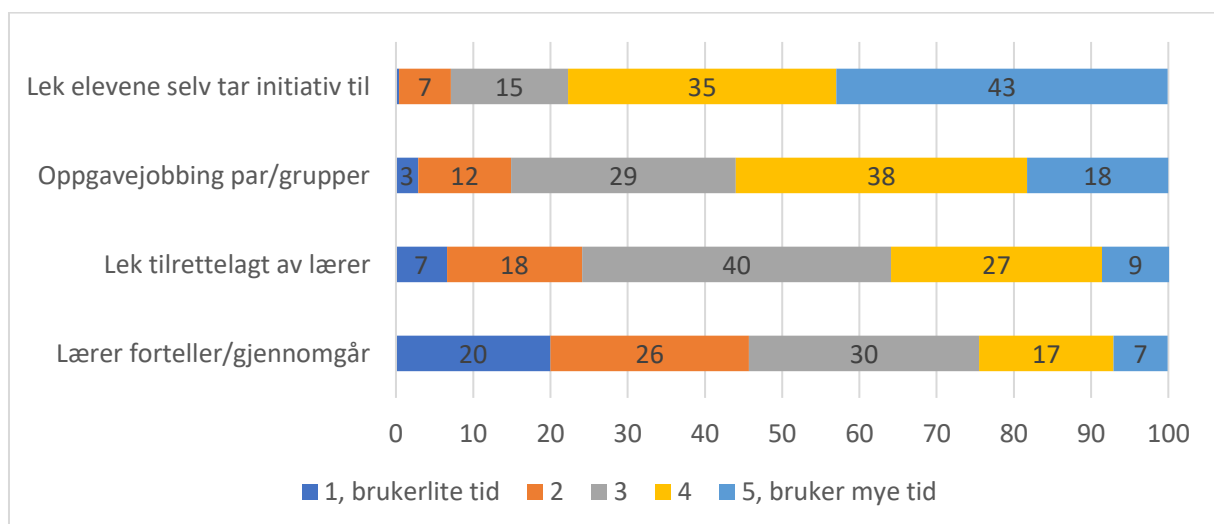
Lærerne ble spurt om de gjennomførte voksenstyrt uteaktivitet/uteskole i sin klasse. De aller fleste (92 prosent) oppgir at de gjennomfører dette. Lærerne ble også bedt om å presisere omfanget av eventuell uteskole/utedager, og så mange som 85 prosent oppgir at de har minst en uteskoledag i uka. Av disse har litt over en tredel (35 prosent) flere uteskoledager i løpet av uka. Det er mindre enn en av ti lærere (8,1

prosent) som sier at de gjennomfører uteskole et par ganger i måneden, mens et fåtall (0,8 prosent) oppgir at de kun har uteskolen en gang i måneden. Det er 46 lærere som ikke har svart på omfanget av uteskole.



Figur 6.8 Blir voksenstyrt uteaktivitet/uteskole gjennomført i din klasse? (prosent av de som har svart, N=485)

Lærerne ble videre spurt om hvilke arbeidsformer og aktiviteter som preger voksenstyrte uteaktiviteter og/eller uteskole. Lærerne krysset av på en skala fra 1 (lite tid) til 5 (mye tid). I redegjørelsen under har vi slått sammen noen av resultatene slik: verdi 1 og 2 = lite tid, verdi 3 = noe tid, og verdi 4 og 5 = mye tid. Figur 6.9 viser en oversikt over tiden lærerne bruker på de ulike aktivitetene.



Figur 6.9 Kryss av på skalaen for arbeidsformer/aktiviteter som preger voksenstyrte uteaktiviteter/uteskolen (prosent av de som har svart, N=470-475)

Lek som elevene selv tar initiativ til er gjennomgående den aktiviteten som flest lærere sier de bruker en del eller mye tid på (78 prosent). Det er svært få lærere som

sier at de bruker henholdsvis lite (7 prosent) eller noe (15 prosent) tid på denne aktiviteten i voksenstyrt uteskole. Videre er gruppearbeid en aktivitet som utmerker seg noe her, og litt over halvparten (56 prosent) av lærerne sier at de bruker mye tid på denne typen aktivitet. Når det gjelder lek tilrettelagt av lærer oppgir i overkant av en av tre (36 prosent) at de bruker mye tid på dette. Noen flere (40 prosent), skriver at de bruker noe tid på lek tilrettelagt av lærer, mens kun en av fire (25 prosent) hevder å bruke liten eller noe tid på tilrettelagt lek. Den aktiviteten lærerne rapporterer å bruke aller minst tid på under uteskole/utedag, er «at lærer forteller eller gjennomgå». Om lag tre av fire lærere oppgir å bruke henholdsvis lite eller noe (46 prosent) og middels (30 prosent) tid på dette, mens så lite som en av fem (24 prosent) oppgir at de bruker mye tid på dette. Disse funnene tyder på at selv om lærerne er bevisste på at det er de som er ansvarlige får å styre uteskole/utedag, får barna selv ta initiativ og være med på å styre aktiviteter, noe som er helt i tråd med ideen om at uteskole er en mulighet for å benytte lek som inngang til læring (Jorde, 2010).

Lærerne fikk også mulighet til å utdype omfanget av uteskole/utedag og hvilke aktiviteter de bruker i uteskole/utedag i et fritekstsvar. Lærernes svar samsvarer godt med det de rapporterer i avkryssningsspørsmålene. De aller fleste sier her at de har fast uteskole minst en hel dag pr uke:

«Uteskole 1 dag pr uke. Litt over halvparten av dagen er voksenstyrt. Resten av dagen gir vi mulighet for selvvalgt frilek.»

«Uteskole nesten hel dag en gang i uka + en time annen dag + litt spontant (litt for lite). Uteskole, sammen 2. trinn, har naturfag og kroppsøving på timeplanen, men jobber også etter generell del av læreplanen. Vi bruker naturen i nærområdet og har en organisert lek eller øvelse og bruker en del tid på frilek i variert bevegelsesmiljø.»

«Vi har uteskole en dag i uken. Der er vi ute i naturen i nærområdet, og har ulike fokusområder hver gang vi er ute (f.eks jobber vi med sosial kompetanse gjennom lek/frilek, lesing/skriving/regning ved ulike naturstier/annet ute osv.). Vi har også liv og røre ute, der målet er å lære gjennom fysisk aktivitet i alle fag.»

«Vi har hatt en fast dag i uken hvor vi benytter oss av uteskole med ulike fag i fokus, matematikk, norsk, naturfag, gym. Samtidig vektlagt et godt sosialt miljø med rom for frilek og relasjonsbygging lærer/elev, elev/elev på uteskole.»

Det er imidlertid noen lærere som sier de ikke (lenger) har hele dager med uteskole, eller at de kun har dette i perioder i løpet av skoleåret. Dette begrunner de på ulike måter, blant annet med værforhold, eller at det ikke er alle elevene som er like motivert for lange turdager. Sitatene under representerer eksempler på dette.

«Har hatt hele skoledager med uteskole og det har vært både positivt og negativt. Vi har gått over til enkelt økter eller halve dager da endel av elevene var veldig demotivert til hele dagen. Læring i friluft er veldig bra, men vi har en lang vinter så skrivearbeid blir vanskelig og kaldt på fingrene i store deler av skoleåret. Alt annet går bra.»

«Kun i oppstart av skoleåret, dvs. 3 trivselsdager der vi gjennomfører utedager for alle elevene på småtrinnet. 1.- 4. klasse. Ellers er det delvis voksenstyrt lek i de første gym timene vi har. De har vi ute på høsten.»

Lærerne utdyper også hvilke aktiviteter de legger vekt på i uteskolen, også her er barnas frie lek og utfoldelse et gjennomgående tema. Samtidig oppgir flere av lærerne at de benytter denne tiden til å observere og veilede i leken:

«Vi observerer og veileder lek, samt drar i gang leker dersom flere ikke kommer ordentlig i gang med lek.»

«Vi har uteskole, men barna kan styre lek selv. Vi voksne er til stede for å hjelpe til, eks ved å finne felles regler for leken hvis det er nødvendig. Men det er mye grovmotorisk trening på tur, klatre i trær, vannlek, sosial trening i å leke med andre.»

«1.trinn er det frilek, uten voksen innblanding (dersom det er mulig). Vi ønsker å legge vekt på fri utfoldelse som ikke styres av oss og som gir elevene gode leksopplevelser sammen.»

«Veilede i samarbeidsleker f.eks. i sandkassen, gjennomgang av regler i forskjellige leker som er populært på trinnet eks. grønt, rødt lys osv. Da har alle mulighet til å bli kjent med hvordan leken er og føle seg inkludert.»

Videre er det mange lærere som trekker frem at de kombinerer leken med faglig læring og lekbaserte læringsaktiviteter når de har uteskole:

«Tar med fagene ut i naturen. Lager bokstaver av naturmateriale, lager installasjoner og tar bilder, plukker blad som vi lager trær av, moll med makk og blad i gjennomsiktig eske. Lager mat ute.»

«Elevene får ulike oppgaver innenfor bokstavinnlæring f.eks. bygg ukens bokstav i naturmateriale, finne ulike mengder i naturmateriale, og sortere etter ulike egenskaper. Finne ting som kan forskes på f.eks. nyper (opplegg på skrivesenteret). Samarbeidsoppgaver og ulike spill, leker, stafetter o.l.»

«Vi har uteskole en dag i uken. Her har vi jobbet i grupper og spilt Bukkene Bruse, vi har hatt stasjoner med sangleker, bokstavleker, prosjekter der vi lager noe sammen av for eksempel blader.»

«Uteskole en hel dag hver uke, mye utematte og skriveaktiviteter, naturstier ute»

Til slutt er det også noen lærere som forteller at de etter utedag/turdag følger opp med ulike aktiviteter, som tegne og/eller skrive fra turen:

«(...) Når vi kommer tilbake til skolen skriver elevene uteskolelogg.»

«(...) Skogsturer mye frilek, men også knyttet opp mot temaer. Tegne/skrive fra turer.»

Oppsummert ser vi at lærerne i fritekstsvarene utdyper lekens rolle i uteskolen. De aller fleste løfter frem en kombinasjon av lek og mer lærerstyrt aktivitet, men der disse to sammen bidrar til både faglig og sosial læring når førsteklasse er på tur. Igjen ser vi at lærerne er bevisste på at de yngste elevene lærer gjennom lek og kroppslig utfoldelse, også i den faglige læringen. Dette gir et bilde av at lærerne på mange måter møter de yngste barna med et rikt utvalg av aktiviteter og varierte arbeidsformer som er tilpasset aldersgruppen og som vi vet bidrar til motivasjon og læring.

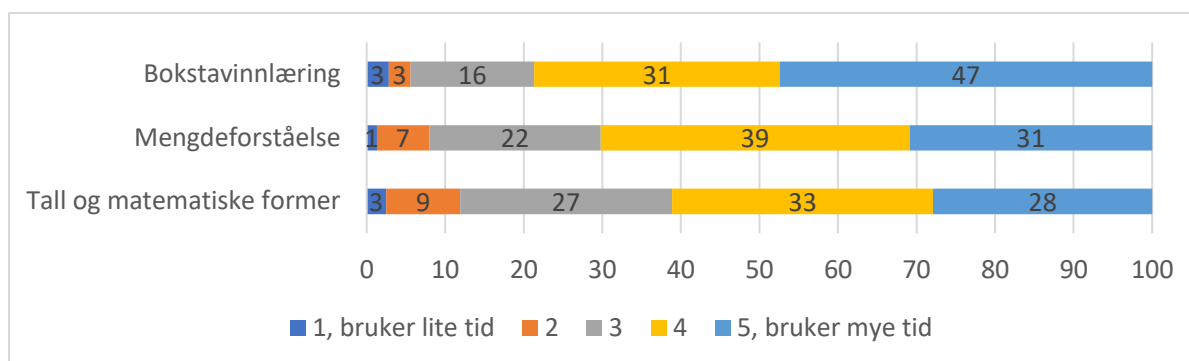
7 Begynneropplæring i norsk og matematikk¹⁹

Norsk og matematikk er de to største fagene i førsteklasse. Til tross for at de to fagene har ulik egenart, og elevene skal tilegne seg ulike kompetanser, understrekes lek, undring, refleksjon og utforskning i begge fagenes kompetansemål etter 2. trinn. I norskfaget har nyere forskning fokusert på viktigheten av skriving i den første begynneropplæringen (Hagtvet et al., 2019; Håland et al., 2019). Samtidig har en diskusjon om tempoet i bokstavinnlæringen i førsteklasse fått stor plass (Lundetræ & Sunde, 2020; Sunde et al., 2020). I forskningen på bruk av skjønnlitteratur i førsteklasse, er særlig mulighetene som ligger i nyere bildebøker trukket frem (Håland & Hoel, 2016; Tysvær & Ottesen, 2020). Forskning i matematikdidaktikk påpeker viktigheten av varierte erfaringer med matematiske aktiviteter i begynneropplæringen (Aubrey et al., 2006; Clements & Sarama, 2014; Moss et al., 2015). Det understrekes at elevenes utvikling av god mengde- og tallforståelse er avgjørende for deres utvikling i matematikkfaget (Jordan et al., 2010). I den fagspesifikke forskningen i både norsk og matematikk legges det vekt på viktigheten av lek i undervisningen av fag (Bentsen & Håland, 2021; Breive et al., 2022; Broström, 2002). I denne delen rapporterer vi resultatene som omhandler de fagspesifikke spørsmålene i spørreundersøkelsen for lærerne, og bruker intervjudata for å utdype noen av poengene.

7.1 Fokus på fag de tre første månedene i førsteklasse

De første månedene i førsteklasse er en viktig overgangsperiode for elevene fra barnehage til skole. Å bli kjent med norsk og matematikk som skolefag representerer noe nytt for barna. I dette delkapittelet ser vi nærmere på hva lærerne vektlegger i matematikk- og norskundervisningen de tre første månedene, knyttet til tall, matematiske former og mengdeforståelse (matematikk), samt bokstavinnlæring (norsk). Disse dataene er også presentert under kapittel 6.2 og 6.3 om hva lærere vektlegger de tre første månedene, men utdypes her med fokus på fagene norsk og matematikk. Lærerne ble bedt om å krysse av på en skala fra 1 (lite tid) til 5 (mye tid). Resultatene på dette spørsmålet vises i Figur 7.1.

¹⁹ Trude Sundtjønn og Ingvill Krogstad Svanes har vært hovedforfattere for dette kapitlet.



Figur 7.1 Hva vektlegger lærerne i arbeidet med fagene de tre første månedene (prosent av de som har svart, N=524-530)

Når det gjelder bokstavinnlæring, sier nesten fire av fem lærere (78 prosent) at de bruker mye tid på dette i starten av førsteklasse (svaralternativer 4 og 5). Kun en av fem (22 prosent) oppgir at de bruker lite til middels tid på bokstavinnlæring.

Ser vi på matematikkundervisningen ser vi at sju av ti lærere (70 prosent) oppgir at de bruker mye tid (svaralternativ 4 og 5) på mengdeforståelse, mens om lag to tredeler (61 prosent) bruker mye tid på tall og matematiske former. Samtidig svarer i underkant av en tredjedel (30 prosent) av lærerne at de bruker lite eller middels tid på mengdeforståelse, mens nesten halvparten (48 prosent) oppgir at de bruker lite til middels tid på matematisk former.

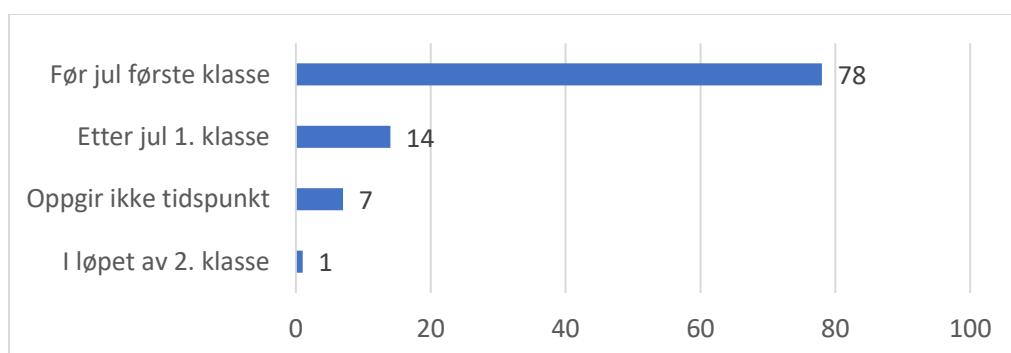
Resultatene over viser altså at de fleste lærerne i vår undersøkelse (fire av fem) bruker mye tid på bokstavinnlæring allerede de tre første månedene i førsteklasse, mens noen færre (to av tre lærere) legger like mye vekt på tall, matematiske former og mengdeforståelse i denne perioden. Samlet tyder dette på at bokstavinnlæring tillegges mer oppmerksomhet hos lærerne i starten av første klasse enn tall, matematiske former og mengdeforståelse. Dette kommer vi tilbake til.

7.2 Hva vektlegger lærerne i norsk- og matematikkundervisningen i førsteklasse?

Ovenfor så vi overordnet på hva lærerne vektlegger i det faglige arbeidet de tre første månedene i førsteklasse. I det følgende går vi dypere inn i hva lærerne trekker frem som sentralt i norsk- og matematikkundervisningen hele det første skoleåret. Vi starter med norskundervisningen for deretter å se nærmere på matematikkundervisningen.

7.2.1 Norskundervisning i førsteklasse

Norsk er det største faget i førsteklasse, og mange barn har forventninger om å lære å lese og skrive når de begynner på skolen. Vi startet med å spørre lærerne om når de forventer at elevene skal kunne lese og skrive enkle ord. Svarene ble skrevet i fritextfeltet, og 370 av de 531 lærerne (70 prosent) har svart på dette spørsmålet. Vi har gruppert svarene i tre hovedperioder; før jul i førsteklasse, etter jul i førsteklasse og i løpet av andreklasse. I tillegg er det noen lærere som ikke oppgir et konkret tidspunkt. Resultatene er presentert i figur 7.2 og er gjengitt i prosent av de lærerne som har svart på spørsmålet.



Figur 7.2 Når forventer du at elevene skal skrive enkle ord (prosent av de som har svart, N=382)

Nesten fire av fem (78 prosent) av lærerne svarer at de forventer at elevene skal lære å lese og skrive enkle ord før jul i førsteklasse. Av disse sier mange at elevene lærer dette i løpet av noen uker, eller før høstferien, etter hvert som de lærer bokstavene. Det er 14 prosent av lærerne som sier at de forventer at elevene leser enkle ord i løpet av våren i førsteklasse, mens bare en prosent sier i løpet av andreklasse. Sju prosent av lærerne oppgir ikke tidspunkt, men gir svar som for eksempel at dette er individuelt, at det er forskjellig fra elev til elev, eller at det er avhengig av elevenes modning.

At så mange lærere forventer at elevene leser og skriver enkle ord allerede høsten i førsteklasse, betyr trolig at leseopplæringen er høyt prioritert, og at lærere og elever arbeider med lesing fra skolestart av. Dette samsvarer med funnet om at mange lærere vektlegger bokstavinnlæring i stor grad de tre første månedene i førsteklasse. Når vi går mer kvalitativt til verks, ser vi imidlertid at det er mange nyanser i hva dette innebærer. Mens en lærer forventer at elevene leser «så raskt som mulig», sier en

annen: «Eg forventar at det kjem når eleven er klar for det. Vi har det ikkje travelt. Fyrsteklasseåret skal vere leikbasert læring, det handlar ikkje om å få elevane til å lese fortast mogleg.»

Noen få setter også ord på de store variasjonene som finnes innad i en klasse:

«Vi begynner med en gang, men jeg tenker alltid at vi har et spekter i en klasse på elever som er to år opp i alder og to år ned i alder, slik at disse tingene er veldig individuelt og det må tilpasses den enkeltes behov, noe som er vanskelig da arbeidskapasiteten er veldig varierende på 1.klasse.»

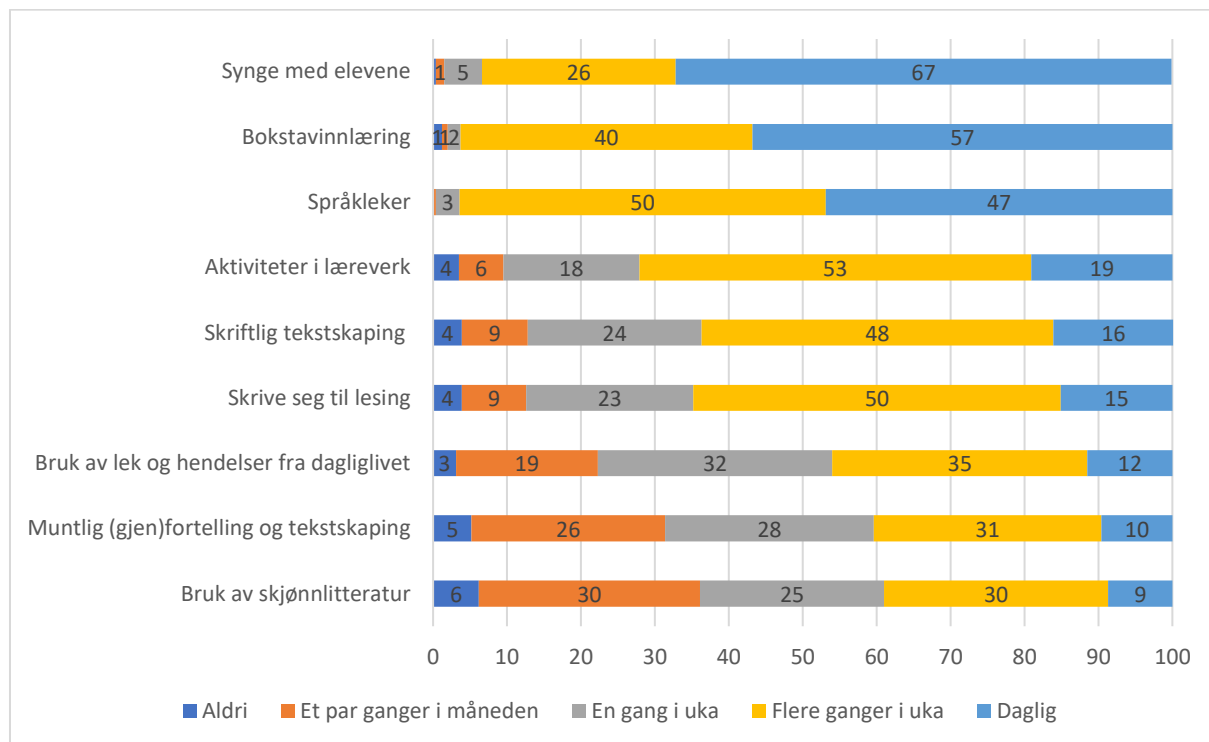
Noen lærere viser også til læreplanen, som ikke har definerte kompetansemål etter 1. trinn, men etter 2. trinn. En lærer uttrykker det slik:

«Forventer i utgangspunktet at de kan lese og skrive enkle ord på våren i 1. klasse. Men mye går på modenhet. Ikke alle er der så tidlig. I forhold til Kunnskapsløftet skal de ha nådd det målet etter 2. trinn. Jeg pleier å berolige foreldre at elevene fortsatt har god tid. For veldig mange løsner det veldig mot jul i 2. klasse. Viktig at alle følger sin kurve og viser fremgang.»

Lærerne fikk også spørsmål om hvor mye de jobber med ulike skriftspråkstimulerende aktiviteter i førsteklasse. Figur 7.3 viser en oversikt over lærernes svar på dette spørsmålet. Nesten alle lærerne svarte at de jobber med språkleker (97 prosent) og bokstavinnlæring (97 prosent) daglig eller flere ganger i uka. Språkleker står altså fortsatt sterkt, slik de gjorde i klasserommene de første årene etter reform 97 (Hagtvet 2003). Til tross for dette ser det ut som om den formelle leseopplæringen starter tidligere og med høyere intensitet enn det den gjorde tidligere. Der det tidligere var mest fokus på å utvikle språklig bevissthet, særlig fonologisk bevissthet, i førsteklasse (Hagtvet 2003), ser dette nå i større grad ut til å skje samtidig med bokstavinnlæringen, ikke som en forberedelse til den.

Omtrent to tredeler av lærerne sier at de gjør skriveaktiviteter daglig eller flere ganger i uka gjennom å skrive seg til lesing (65 prosent) og skriftlig tekstsaping (64 prosent). Videre viser resultatene at praktiske og estetiske arbeidsformer ser ut til å være noe mindre utbredt i førsteklasse. Litt under halvparten (47 prosent) arbeider med skriftspråkstimulering gjennom lek og hendelser fra dagliglivet flere ganger i uka eller daglig. To av fem bruker skjønnlitteratur (39 prosent) og muntlig fortelling (41

prosent). Ni av ti (93 prosent) av lærerne synger med elevene flere ganger i uka eller daglig. Syv av ti lærere (72 prosent) bruker aktiviteter i læreverk i arbeidet med skriftspråkstimulering, noe vi kommer tilbake til nedenfor.

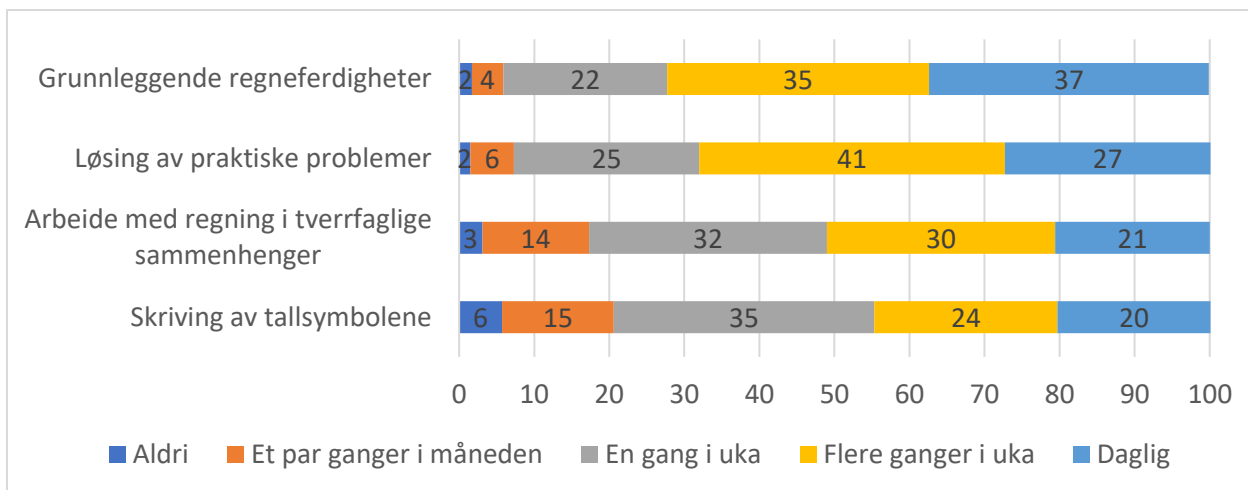


Figur 7.3 Hvor mye og hvordan jobber lærerne med skriftspråkstimulering i 1. klasse (prosent av de som har svart, N=517-527)

Kort oppsummert ser det ut til at de fleste lærerne starter med bokstavinnlæring og skriving av enkle ord allerede fra skolestart. Samtidig er det mye som tyder på at undervisningen i norskfaget preges av varierte arbeidsformer. Ulike språkleker og sang har stor plass i skriftspråkstimuleringen sammen med aktiviteter i læreverk.

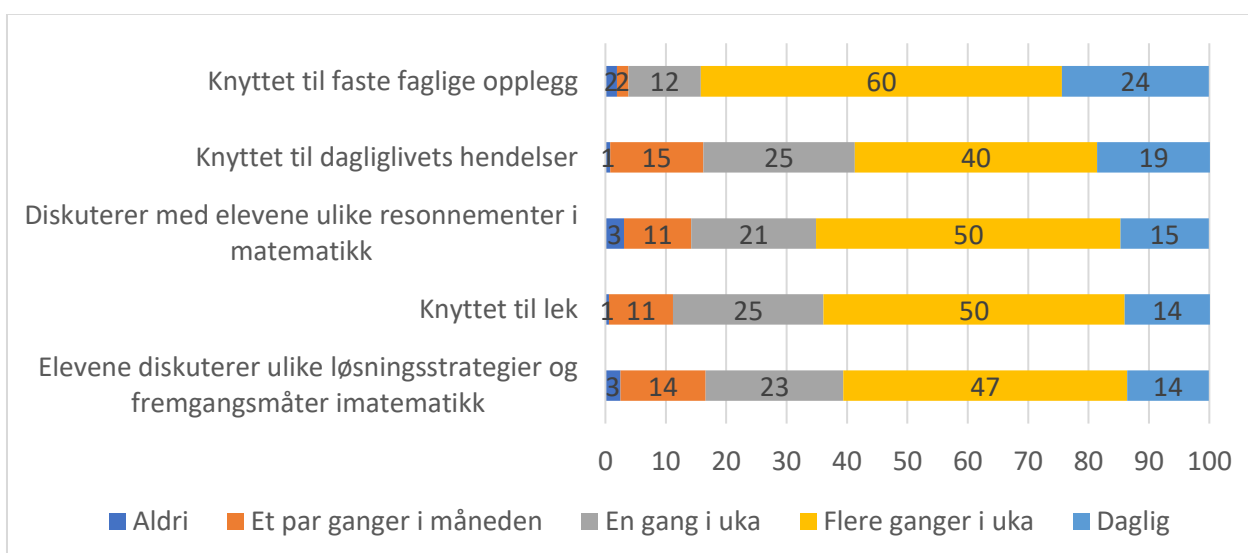
7.2.2 Matematikkundervisning i første klasse

På spørsmålet om hva lærerne legger vekt på i matematikkundervisningen i første klasse (se figur 7.4), svarte sju av ti (72 prosent) at de bruker mye tid (svaralternativ 4 + 5) på grunnleggende regneferdigheter, mens to tredeler (68 prosent) bruker mye tid på løsning av praktiske problemer. Halvparten (51 prosent) av lærerne bruker mye tid på arbeid med regning i tverrfaglige sammenhenger, mens i overkant av to av fem (44 prosent) bruker mye tid på skriving av tallsymbolene.



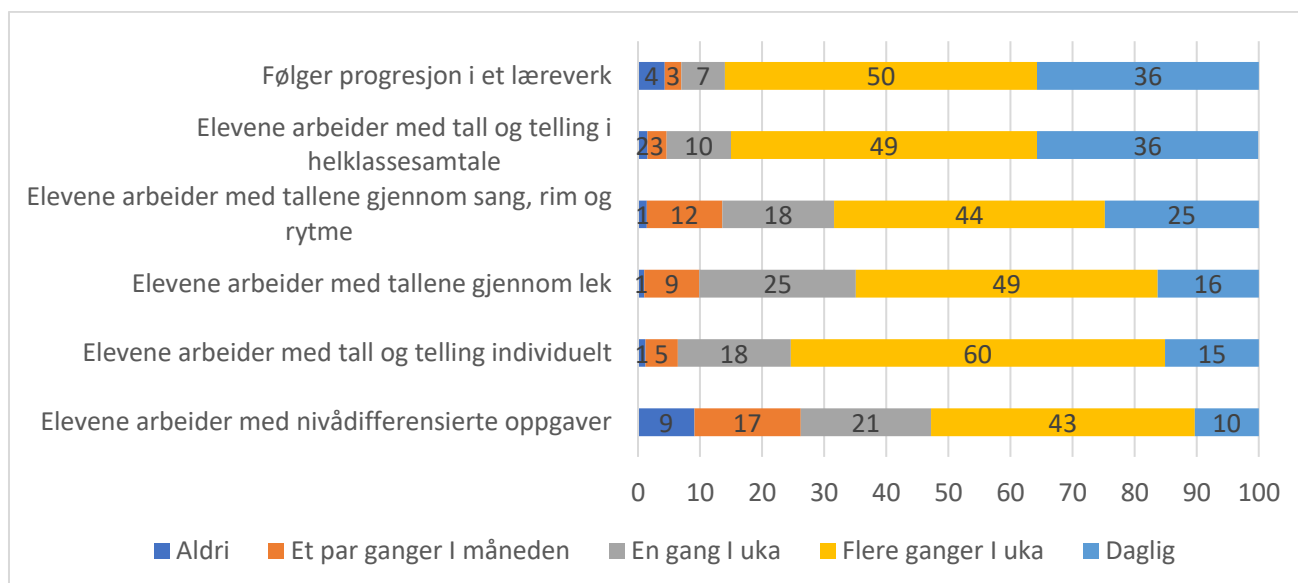
Figur 7.4 Hva vektlegger lærerne i matematikkundervisningen i 1. klasse? (prosent av de som har svart, N= 505-519)

På spørsmål om hvordan de organiserer undervisningen i matematikk (se figur 7.5), svarer fire av fem lærere (84 prosent) at de jobber daglig, eller flere ganger i uka, med faste faglige opplegg. To av tre (64 prosent) svarer at de benytter lek flere ganger i uka eller daglig, mens tre av fem (59 prosent) benytter dagliglivets hendelser daglig eller flere ganger i uka når de organiserer matematikkundervisningen. Tre av fem (61 prosent) lærere sier at elevene daglig, eller flere ganger i uka, diskuterer ulike løsningsstrategier og fremgangsmåter i matematikk, mens to av tre (65 prosent) sier at de diskuterer ulike resonnmenter med elevene daglig eller flere ganger i uka.



Figur 7.4 Organisering av matematikkundervisningen i 1. klasse? (prosent, av de som har svart, N=512-519)

Lærerne ble også spurt om hvor ofte de benytter ulike arbeidsformer når de jobber med tall og telling i førsteklasse (se figur 7.6). Nesten ni av ti (86 prosent) oppgir at de følger progresjonen i et læreverk daglig eller flere ganger i uka, når de jobber med tall og telling i førsteklasse. Syv av ti lærere (69 prosent) rapporterer at de jobber med tallene gjennom sang, rim og rytme. På spørsmålet om elevene arbeider med tallene gjennom lek, svarer to tredeler (65 prosent) at elevene gjør det daglig eller flere ganger i uka.



Figur 7.5 Hvor ofte og hvordan arbeider lærerne med tall og telling i 1. klasse? (prosent av de som har svart, N=504-519)

Når det gjelder helklassesamtaler, rapporterer mer enn fire av fem lærere (85 prosent) at de bruker dette daglig eller flere ganger i uka i arbeidet med tall og telling. Hele tre av fire lærere (75 prosent) sier at elevene arbeider med tall og telling individuelt daglig eller flere ganger i uka, noe som kan tyde på at det i matematikkundervisningen benyttes både kollektive og individuelle arbeidsformer. Omtrent halvparten av lærerne (52 prosent) rapporterer at elevene arbeider med nivå-differensierte oppgaver flere ganger i uka eller daglig.

Kort oppsummert ser det ut til at det brukes mye tid på tall og telling i matematikktimene i førsteklasse, og det arbeides mye gjennom helklassesamtaler og individuelt arbeid. Lærerne rapporterer at de i stor grad følger progresjonen i et læreverk. Også mer lekpregete aktiviteter er fremtredende, om enn i noe mindre grad, når over halvparten sier at elevene arbeider med tallene gjennom sang, rim og rytme eller gjennom lek.

7.2.3 Oppsummering av norsk- og matematikkundervisning i 2021

Hovedinntrykket i våre funn er at bokstavinnlæring, som en del av den første leseopplæringen, er høyt prioritert i starten av førsteklasse. Fritekstswarene viser at mange lærere innfører to bokstaver hver uke etter anbefaling fra Lesesenteret (Lundetræ & Sunde, 2020). Mange lærere uttrykker at de er fornøye med dette, mens andre føler press: de uttrykker at læringstrykket kan bli for stort for umodne elever, og de kjenner selv en forventning om at elevene skal prestere godt på kartleggingsprøvene. I tillegg oppgir de aller fleste lærerne at de forventer at elevene skal kunne skrive enkle ord før jul, samt at skriftlig tekstsaking og det å skrive seg til lesing prioriteres av mange. Det kan altså se ut som at lærerne har betydelige ambisjoner om en rask skriftspråkutvikling: elevene skal ha en funksjonell bokstavkunnskap og *bruke* lyder og bokstaver i tekstsakende aktiviteter tidlig i opplæringen.

Videre tyder våre funn på at undervisningen i norsk preges av varierte arbeidsformer hvor språkleker og sang har stor plass i skriftspråkstimuleringen, sammen med ulike aktiviteter i læreverk. Andre lekpregede aktiviteter, bruk av skjønnlitteratur og muntlig fortelling ser ut til å være noe mindre utbredt. Dette gir et bilde av en norskundervisning som på den ene siden ser ut til å korrespondere med hva forskningen anbefaler om bruk av språkleker (Hagtvet et al., 2019; Håland et al., 2019). På den andre siden er det tankevekkende at en tredel av lærerne benytter skriving i liten grad, siden forskning dokumenterer hvor viktig skriving i begynneropplæringen er, også for å utvikle gode leseresultater (Håland et al., 2019). En raskere bokstavinnlæring ser i stedet ut til å ha blitt svaret på hvordan leseresultatene skal bli bedre. Når det gjelder bruk av skjønnlitteratur, kan resultatene våre være vanskelige å tolke. Lærerne rapporterer at de bruker mye tid på høytlesing (se kapittel 6.2), samtidig som det bare er fire av ti som sier at de bruker skjønnlitteratur for å stimulere til lesing og skriving. Det kan se ut til å være et uutnyttet potensial i bruk av skjønnlitteratur i klasserommet. Dette er interessant siden bruk av skjønnlitteratur kan bidra i å oppfylle læreplanens intensjon om kreativt, lekende og utforskende arbeid med språk og tekst. Lekpregede aktiviteter i norskundervisningen ser ikke ut til å være utnyttet til fulle, noe som bør forfølges i videre forskning.

Også matematikkopplæring vies stor plass i klasserommene til lærerne i vår undersøkelse, og de rapporterer at de bruker mye tid på tall og former, samt

mengdeforståelse. Fokus på tall og tallforståelse i den tidlige matematikkopplæringen er i tråd med anbefalinger fra forskning (Clements & Sarama, 2014; Jordan et al., 2010; Moss et al., 2015). En kvalitativ analyse av hvordan undervisningen knyttet til dette gjennomføres i klasserommene er noe som bør analyseres. Funnene våre tyder også på at matematikkfaget i førsteklasse preges av helklassesamtaler. Det kan dermed virke som om praksis samsvarer med anbefalinger fra forskning om et matematikkfag der dialogen er sentral, fremfor kun individuell oppgaveløsning (se blant annet Sfard et al., 1998). Samtidig er det færre av lærerne i vårt materiale som rapporterer at de diskuterer ulike løsningsstrategier, fremgangsmåter og resonneringer som en del av matematikkundervisningen. Det er derfor interessant å se nærmere på hva helklassesamtalene i førsteklasse handler om, og i hvor stor grad de gir rom for elevenes innspill, begrunnelser, fremgangsmåter og resonneringer. Dette vil vi gå dypere inn i den kvalitative studien (delrapport II).

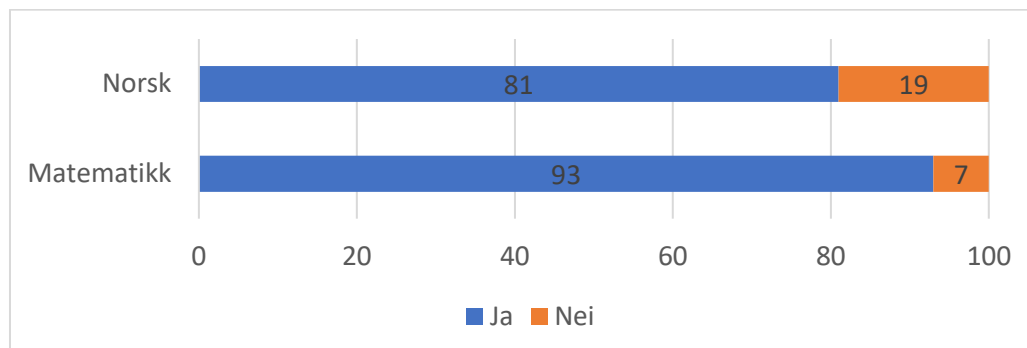
Resultatene i denne undersøkelsen viser at det er store variasjoner i hva som foregår i førsteklasse rommene både når det gjelder matematikkundervisning og norskundervisning. Hovedtendensen er at mange lærere varierer undervisningen, og benytter et bredt spekter av arbeidsformer som passer for seksåringer. Det ser imidlertid ut til å være store variasjoner i arbeidsformer. Om det varierer fra lærer til lærer, eller om dette er variasjoner på skole- og kommunenivå, er vanskelig å lese ut av denne undersøkelsen.

7.3 Bruk av læreverker

Bruk av lærebøker har en lang historie både i norsk- og matematikkfaget, og vurdering og tilpassing av innhold fra lærebøker er en sentral del av læreres arbeid (Fauskanger & Mosvold, 2016). Særlig har «leseboka» stått sterkt i den første leseopplæringen, som utgangspunkt for bokstavinnlæring og hyppig brukt til leselekser (Hoem & Wagners, 2022). I nyere tid er begrepet *lærebok* utvidet til at vi snakker om mer komplekse *læreverker* som inneholder både fysiske og digitale komponenter til elever og lærere i både norsk- og matematikkfaget.

Lærerne ble spurt om de benytter læreverker i forbindelse med skriftspråkstimulering og den første matematikkundervisningen. Resultatene fra disse spørsmålene presenteres samlet i figur 7.7. Som det fremkommer av figuren, er læreverker utbredt

brukt i begge fag; hele fire av fem (81 prosent) oppgir at de bruker læreverker i skriftspråkstimuleringen, mens ni av ti (93 prosent) rapporterer at de bruker læreverker i den første matematikkopplæringen.



Figur 7.6 Bruk av læreverker i norsk- og matematikkopplæringen (prosent av de som har svart, N=518-523)

I frittekstsvarene til disse spørsmålene nevner lærerne ulike læreverker og læremidler, og lærebøker fra de største forlagene dominerer i tillegg til ulike digitale ressurser. Det er ikke lenger en selvfølge å ha fysiske lærebøker eller at disse er eneste ressurs når lærerne lager undervisningsopplegg. En lærer sier for eksempel:

«Vi har fysiske bøker kun i norsk og matematikk, men målet er IKKE å gjøre alle sider. Bøkene er som supplement, og noen elever elsker disse bøkene.»

Det kan se ut som om lærerne inkluderer mye ulikt i sin forståelse av hva et læreverker er, for eksempel nevner mange språkleker eller at de bruker «mange ulike ressurser». Noen lærere uttrykker frustrasjon fordi trang økonomi begrenser tilgangen på læremidler, eller at kommunen har bestemt at alle læremidler skal være digitale: «kun digitalt fordi vi ikke får kjøpe fysiske læremidler». Noen lærere betaler for læremidler selv: «egenprodusert materiell som jeg selv har kjøpt», og flere nevner at de bruker mye kopier: «Vi kjøper engangsbøker i matematikk. I de andre fagene kopierer vi fra ulike engangsbøker. Elevene jobber da på kopiert ark og setter det i et hefte». Flere lærere kommenterer at det å ikke kjøpe lærebøker fører til mye kopiering, noe de finner etisk problematisk: «kopierer (ulovlig) fra f.eks. Multi». Økonomi går igjen som den avgjørende faktoren for hvilke læremidler som blir valgt:

«Får kun lærebok i matte i 1 og 2 klasse. Ellers ingen lærebøker i noen fag. Alt på iPad eller ev konkreter. Bestemt for å spare penger.»

Det kan se ut som om bruken av digitale læremidler i noen grad fortrenger bøkene i førsteklasse: «Elevene får ingen bøker pga ipad.». Vi har ikke data på hvor utbredt dette er i vårt materiale, men det er nevnt av flere lærere i fritekstsvarene.

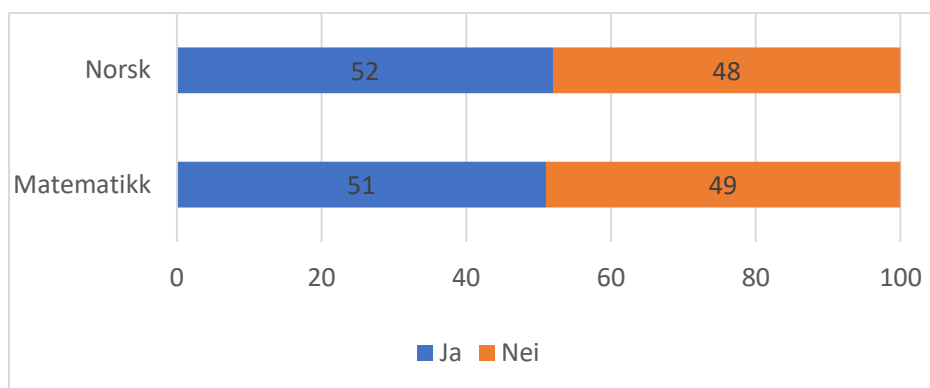
Oppsummert kan vi si at læreverkene ser ut til å stå sterkt i førsteklasse, noe som tyder på at skoleledere i stor grad er villige til å prioritere innkjøp av disse til tross for trang økonomi. Samtidig ser vi også at mange lærere som ikke har tilgang til læreverk, er frustrerte over dette. Det blir også uttrykt frustrasjon knyttet til at det i noen kommuner er bestemt at alle læremidler må være digitale. Til tross for at leseboka tradisjonelt har stått sterkt, er det altså i vårt materiale flere som bruker læreverk i matematikk enn i norsk. At lærere betaler for læremidler selv, og kopierer ulovlig, er temaer vi tenker bør tas opp på høyere nivå.

7.4 Bruk av kartleggingsprøver og deres påvirkning på undervisningen

Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøver i lesing og regning for førsteklasse har vært obligatoriske fra 2009, men fra og med våren 2022 er disse prøvene igjen frivillige. Formålet med kartleggingsprøvene er ifølge Utdanningsdirektoratet (2022) å identifisere elever som har behov for ekstra hjelp i løpet av de første skoleårene. Prøvematerialet inneholder veiledning til lærerne om hvordan prøveresultatene kan brukes formativt. Samtidig antyder nyere forskning at lærerne synes det kan være utfordrende både å tolke resultatene og planlegge tiltak for de elevene det gjelder (Nortvedt, 2018) samt at fokuset på prøveresultatene kan ha satt et uheldig press på lærerne (Walgermo et al., 2018). Vi spurte lærere, skoleledere og skolesjefer om opplevelser og bruk av disse prøvene.

7.4.1 Lærernes opplevelser og erfaringer med bruk av kartleggingsprøver

Lærerne ble spurt om kartleggingsprøvene våren i førsteklasse påvirker progresjon og innhold i norsk- og matematikkopplæringen. Resultatene fra disse spørsmålene er gjengitt samlet i figur 7.8.



Figur 7.7 Kartleggingsprøvenes påvirkning på progresjonen i fagene (prosent av de som har svart, N=505)

Halvparten av lærerne oppgir at undervisningen blir påvirket av kartleggingsprøvene i både norsk (52 prosent) og matematikk (51 prosent). Med andre ord er det tilsynelatende ingen store forskjeller mellom de to fagene på dette punktet. Lærerne fikk også mulighet til å gi utdypende svar i fritekstsvar til disse spørsmålene. Det er relativt få lærere som har valgt å utdype sitt svar (N=182 for norsk og N=132 for matematikk). Gjennomgående mener lærerne som svarer utdypende, at kartleggingen påvirker progresjon og innhold i fagene. Flere av dem uttrykker seg også kritisk til bruk av kartleggingsprøvene. Den kritiske holdningen knyttes ofte til elever som er umodne, eller som bruker lang tid på å lære eller tilpasse seg skolen, som hos denne læreren:

«Blir ofte bekymret for de som strever eller bruker tid på å lære å lese. Man vil at de skal lære i sitt eget tempo, men samtidig spare dem for en dårlig opplevelse på kartleggingsprøve.»

Bekymring for elevenes mestring knyttes også til rammefaktorer:

«De obligatoriske kartleggingsprøvene blir altfor ofte en kartlegging av konsentrasjon/fokus i stedet for faglige ferdigheter, på grunn av for store klasser og for få muligheter til å ta prøven i små grupper.»

I norsk er lærernes utsagn om kartleggingsprøvene i stor grad knyttet til bokstav-innlæringen og at det er viktig å være kjent med alle bokstavene før prøven gjennomføres, noe som gjør at noen lærere må gå raskere frem enn de egentlig ønsker. I lys av denne informasjonen er det interessant at Utdanningsdirektoratet har flyttet gjennomføringen av kartleggingsprøvene noe senere i vårsemesteret fra og

med våren 2022, og gjort prøven frivillig. Det er viktig å påpeke at lærerne har svart på denne spørreundersøkelsen før denne endringen trådte i kraft.

Enkelte lærere uttrykker at kartleggingsprøvene og presset på faglig læring kommer i konflikt med deres egne verdier. Det er særlig bokstavinnlæring og leseopplæring som trekkes inn og som bidrar til at lærerne kjenner et uheldig krysspress:

«Ein får kanskje beskjed om at ein må bruke god tid på leik og tryggleik i 1.klasse, men kartleggingssprøva kjem kvar vår, og den skal forsvarast mtp resultat, så her vert det litt dobbelmoral... Bokstavinnlæringa skal og skje i dobbel fart i forhold til kva det gjorde for nokre år sidan ..»

Lærerne uttrykker også at de føler seg testet og vurdert gjennom kartleggingsprøvene:

«(..) stort press for å gjøre det bra. Det er læreren som testes, ikke elevene.»

«Jeg opplever et stort press på å prestere godt på kartleggingsprøvene. Det er læreren som blir vurdert, ikke elevene. Det er skummelt.»

Lærerne som er mer positive til kartleggingsprøvene, uttrykker at prøvene hjelper dem til å holde fokus, og at prøvene representerer en god pekepinn på hva det forventes at elevene skal kunne. Noen lærere sier at de ikke selv blir påvirket av prøven, men at noen over dem i systemet blir det. En lærer utdyper for eksempel spørsmålet om prøvene påvirker progresjon og innhold slik: «Nei, men rektor stresser ...», og en annen sier at det «Forventes av ledelsen at de fleste kommer over kritisk grense». I noen tilfeller representerer også skoleeier, altså kommunene, et press. En lærer uttrykker dette slik:

«Vi føler oss litt presset i forhold til kartleggingsprøven, da kommunen har stort fokus på resultatene fra denne.»

Fritekstsvarene gir også informasjon om hva prøvene brukes til. Flere lærere skriver at resultatene fra kartleggingsprøvene brukes til å endre undervisningen, altså en formativ bruk av prøveresultatene. En lærer sier om matematikkundervisningen:

«Vi forsøker å få alle elever dit at de har tallforståelse i tallområdet 0-20, kan enkel addisjon og subtraksjon i tallområdet 0-20 innen våren.

Kartleggingsprøver kan gjøre at progresjonen endres for enkeltelever.»

I norsk sier flere lærere at de bruker prøvene for å lage tiltak for elever som ligger etter resten av klassen i leseutviklingen: «Setter inn tiltak mot den enkelte som har behov for det. Bruker leseveileder på skolen.». En annen lærer skriver:

«Bruker kartleggingsprøven for videre arbeid hos de elevene som kommer under bekymringsgrensen. Informerer foreldre, gir tips til videre arbeid og lager planer for hva hver enkelt elev burde arbeide videre med på skolen framover.»

Vi ser også eksempler på at prøveresultatene gir konsekvenser for organiseringen av undervisningen, som hos denne læreren:

«Tar resultatet som utgangspunkt når vi setter sammen grupper i f.eks stasjonsarbeid.»

Andre lærere sier at prøvene ikke gir dem ny informasjon, fordi de kjenner elevene og deres faglige nivå i matematikk og lesing:

«Etter så mange år som lærer for de yngste har jeg ennå til gode å få ny kunnskap når elevene utfører prøvene...»

«Vi har god kontroll på hva elevene får til, og jeg mener at det er unødvendig å kartlegge barn som er 6 år. De man er bekymret for oppdager man uansett.»

Noen erfarne lærere kommenterer endringene som har skjedd i skolen. En lærer sier:

«Det har de siste 30 årene vært en enorm forskjell i hva som forventes. Nå skal alle lese før jul»

Ikke alle lærere er like fornøyde med denne utviklingen, slik denne læreren uttrykker:

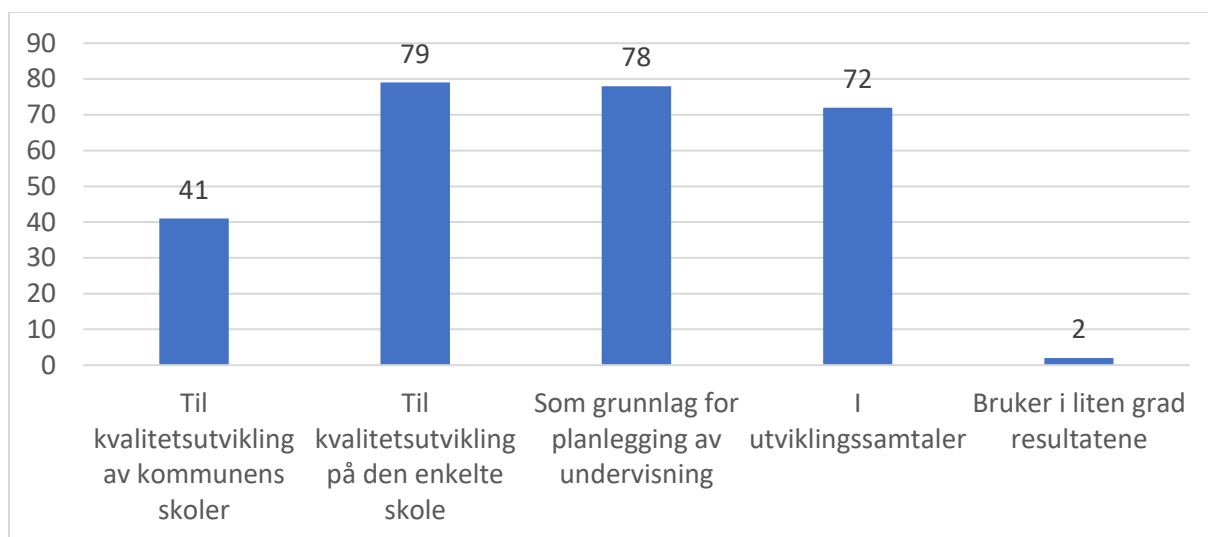
«På kartleggingsprøven på våren i 1. klasse fra Udir har kravene blitt mye høyere for de minste. Når man sammenligner disse prøvene de 20 siste årene er det ganske urovekkende.»

Kort oppsummert sier omtrent halvparten av lærerne at kartleggingsprøvene på våren førsteklasse påvirker undervisningen i norsk og matematikk, mens den andre halvparten ikke opplever dette. Det er vanskelig å lese ut av denne undersøkelsen hvordan prøvene påvirker innholdet i undervisningen og metodiske valg mer konkret. Dette kan være et tema for videre forskning.

7.4.2 Kommunenivå (eierne)

Vi har spurt skoleeierne om deres kommune gjennomfører lokale kartleggingsprøver i første klasse, i tillegg til de nasjonale. Nesten seks av ti (57 prosent) sier at de gjennomfører slike kartlegginger. Det er en større andel blant de mest folkerike kommunene (71 prosent) som gjennomfører egne kartlegginger.

Omtrent åtte av ti skolesjefer sier at resultatene av lokale og nasjonale kartleggingsprøver brukes i kvalitetsutviklingen på den enkelte skole (79 prosent), og som grunnlag for planlegging av undervisningen (78 prosent). Nesten like mange (72 prosent) sier resultatene benyttes i utviklingssamtaler for den enkelte elev. Fire av ti skolesjefer svarer at resultater fra kartleggingsprøvene brukes av kommunen, til kvalitetsutvikling av skolesektoren som helhet. Det er svært få som sier at de ikke bruker resultatene.



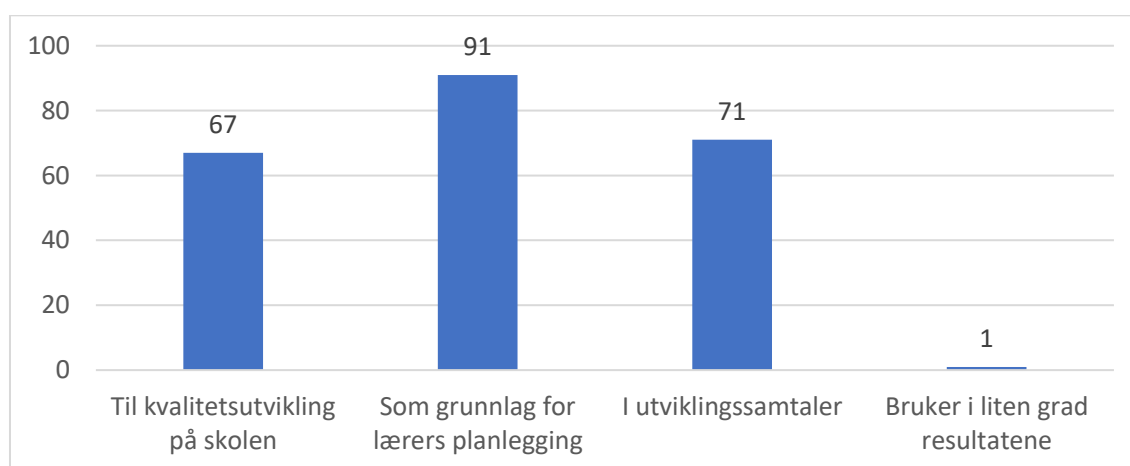
Figur 7.8 Hvordan bruker skoleeier resultater fra kartleggingsprøver (nasjonale og evt. lokale) for elever på 1. trinn? Prosent som svarer 'ja'. Skoleeiere (N=103)

En nærmere analyse av forskjeller mellom de skoleeierne som gjennomfører egne kartlegginger, og de som bare gjennomfører de nasjonale, viser at skoleeiere som har egne kartlegginger i større grad bruker resultatene som grunnlag for planlegging av undervisningen og i utviklingssamtaler.

7.4.3 Skolenivå

Et flertall (70 prosent) av skolelederne i vår undersøkelse sier at skolen gjennomfører lokale kartleggingsprøver på første trinn.

Også blant skolelederne er det ingen eller svært få som sier at de ikke bruker resultatene fra kartleggingsprøvene. Nesten samtlige skoleledere (91 prosent) svarer at kartleggingsresultatene brukes som grunnlag for lærernes planlegging av undervisningen. Resultatene benyttes også hyppig i utviklingssamtaler for den enkelte elev (71 prosent). Drøyt to av tre skoleledere bruker resultatene fra kartleggingsprøvene til kvalitetsutvikling på skolen (69 prosent).



Figur 7.9 Hvordan bruker skolen resultater fra kartleggingsprøver (nasjonale og evt. lokale) for elever på 1. trinn? Prosent. Skoleledere (N=379)

7.4.4 Oppsummering kartlegging

Mens mer enn to av tre skoleledere sier at de gjennomfører lokale kartleggingsprøver i tillegg til de nasjonale, sier omtrent halvparten av skolesjefene det samme.

Forskjellen mellom skoleeiere og skoleledere skyldes i all hovedsak at det er flere lærere fra større kommuner i vårt materiale, og de større kommunene gjennomfører oftere lokale kartleggingsprøver. Skolelederne legger i større grad enn skolesjefene vekt på at resultatene av prøvene brukes som grunnlag for lærers planlegging av undervisningen, og mindre til kvalitetsutvikling på skolen. Her er det grunn til å tro at skolelederne er bedre informert om hvordan det arbeides på den enkelte skole.

Svært få, både blant skolesjefer og skoleledere, oppgir at de ikke bruker prøvene i det hele tatt. Lærerne ser ut til å knytte sine svar til Utdanningsdirektoratets nasjonale

kartleggingsprøver, noe som også er naturlig med utgangspunkt i spørsmålsformuleringen.

Synet på kartlegging ser ut til å dele lærerne omtrent i to, der halvparten sier at det påvirker undervisningen, og halvparten sier at det ikke gjør det. At lærerne har ulike holdninger til kartleggingsprøver, er ikke noe nytt (Nortvedt, 2018; Walgermo et al., 2018). Det mest interessante her er lærernes fritekstsvaer som i en del tilfeller uttrykker at kartleggingsprøvene har ført til endringer i innholdet og progresjon i undervisningen. Særlig gjelder dette i den første leseopplæringen, og helt konkret bokstavinnlæringen. Her har det skjedd en endring i praksis de siste tiårene med en økt forventning om at en elev skal knekke lesekode tidligere, noe som har resultert i en raskere innføring av bokstavene. Dette samsvarer med Gabrielsen og Lundetræ (2017) som hevder at de obligatoriske kartleggingsprøvene var “et tydelig signal om å introdusere bokstavene og arbeide systematisk med lesing og skriving fra første trinn” (Gabrielsen & Lundetræ, 2017, s. 209).

8 Iverksetting av Fagfornyelsen og Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20)

Fagfornyelsen (LK20) innebar innføring av nye læreplaner i Kunnskapsløftet. Læreplanverket består av en overordnet del med verdier og prinsipper for grunnopplæringen, og nye læreplaner i alle fag. Læreplanene for grunnskolen ble innført fra høsten 2020, men Covid19-pandemien innebar visse forstyrrelser i oppstarten (Burner et al., 2022). Utdanningsdirektoratet har igangsatt en omfattende evaluering av LK20,²⁰ men ingen av prosjektene i evalueringen ser spesifikt på hvilken betydning LK20 har for de yngste elevene i skolen. Temaet behandles derfor innenfor rammene av evalueringen av seksårsreformen.

I LK20 står det at de yngste barna skal få en opplæring som tar utgangspunkt i deres ståsted, stimulere til lærelyst og legge til rette for struktur og rutiner. Videre påpekes viktigheten av lek, da leken ikke bare er nødvendig for trivsel, trygghet og utvikling, men også for faglig og sosial læring, samt kreativitet og meningsfull læring. Leken skal derfor benyttes både for å fremme læring, som mer pedagogisk rettet lek og rammelek, og som fri lek: «Lek kan fremme læring, men barns lek har også verdi i seg selv. Leken er barnas egen måte å uttrykke seg på, og derfor verdifull både for barnet selv, men også for læreren som observerer barna.» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2). LK20 underbygger videre at lek og læring er koblet tett sammen, og at de yngste elevene skal få mange ulike muligheter for å leke i løpet av skoledagen.

I dette kapitlet redegjør vi for hvordan LK20 har blitt iverksatt på kommune- og skolenivå og hvordan skoleeiere og skoleledere vurderer implikasjonene av LK20 for arbeidet med de yngste elevene. Videre rapporterer vi på hvorvidt og hvordan implementering av det nye læreplanverket henger sammen med kommunestørrelse og størrelse på skolen. Til slutt i kapitlet beskriver vi hvordan førsteklasselærerne opplever å arbeide med implementeringen av LK20, samt om og eventuelt hvordan innføringen av LK20 har endret deres undervisningspraksis.

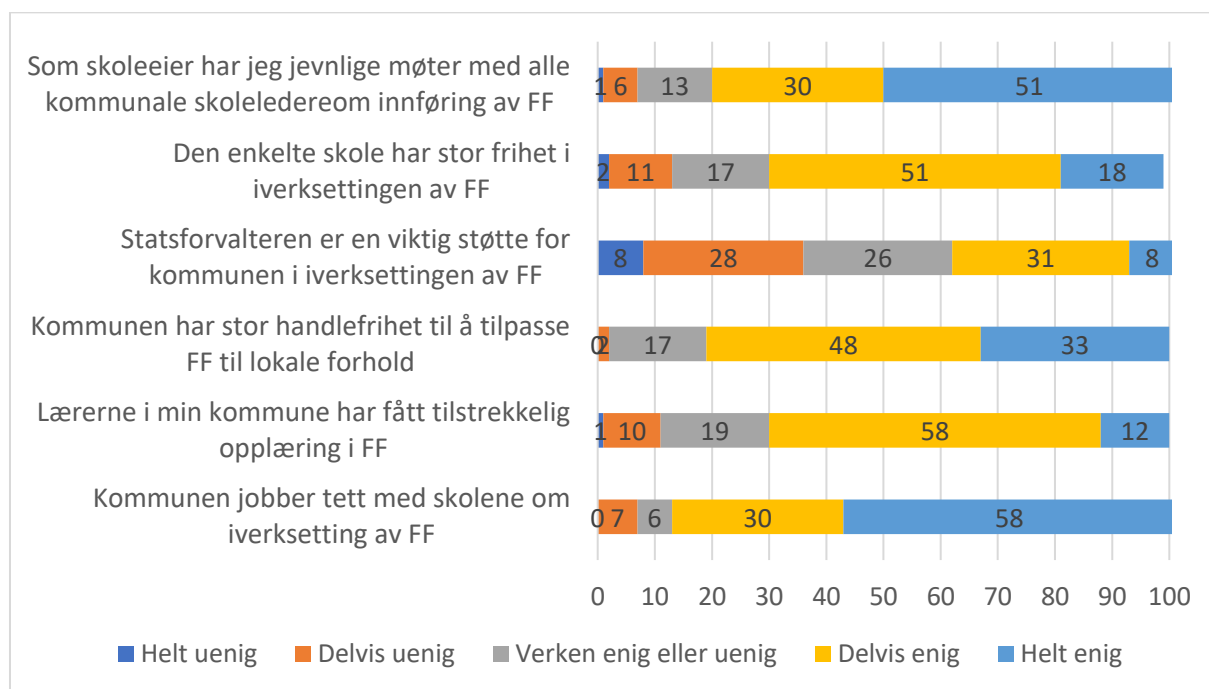
Innføring av et nytt læreplanverk innebærer et omfattende arbeid med involvering av en lang rekke aktører. Iverksettingen av LK20 har elementer av *hierarkisk styring*, fra statlige myndigheter, til skoleeier, skole og lærer, styring gjennom *profesjonelle*

²⁰ [Evaluering av Fagfornyelsen – hva, hvorfor og hvordan \(udir.no\)](#) (lastet ned 03.07.22)

praksiser og styring gjennom *nettverk* mellom ulike aktører, f.eks. mellom skoler (Aasen et al., 2012). Vi ser her særlig på den hierarkiske dimensjonen i arbeidet med innføringen av læreplanverket: skoleeieres og skolenes handlefrihet samt skoleeieres støtte til skolene i arbeidet. Hovedhensikten er å belyse de ulike aktørenes oppfatning av om LK20 har betydning for undervisningen av de yngste elevene. I en av de første rapportene fra evalueringen av LK20, konkluderer forskerne med at skoleledelsen er viktig for implementeringen av LK20 på skolene (Burner et al., 2022).

8.1 Skoleeierne syn på implementeringen av Fagfornyelsen

Vi har bedt skoleeierne om å ta stilling til noen påstander om iverksettingen av Fagfornyelsen²¹ (Figur 8.1).



Figur 8.1 Vi vil nå be deg ta stilling til følgende påstander om kommunens iverksetting av Fagfornyelsen (LK20). Prosent. Skoleeiere (N=106)

Et flertall av skoleeierne er 'helt enig' i at kommunen jobber tett med skolene om iverksetting av LK20 (58 prosent) og i at de har jevnlig møter med alle kommunale skoleledere om innføringen (51 prosent). Nærmere analyser viser at flere av de

²¹ I spørreundersøkelsene har vi informert om bruken av betegnelsene 'Fagfornyelsen' og 'LK20'. I figurene bruker vi 'Fagfornyelsen' (FF), slik det sto i påstandene i spørreskjemaet.

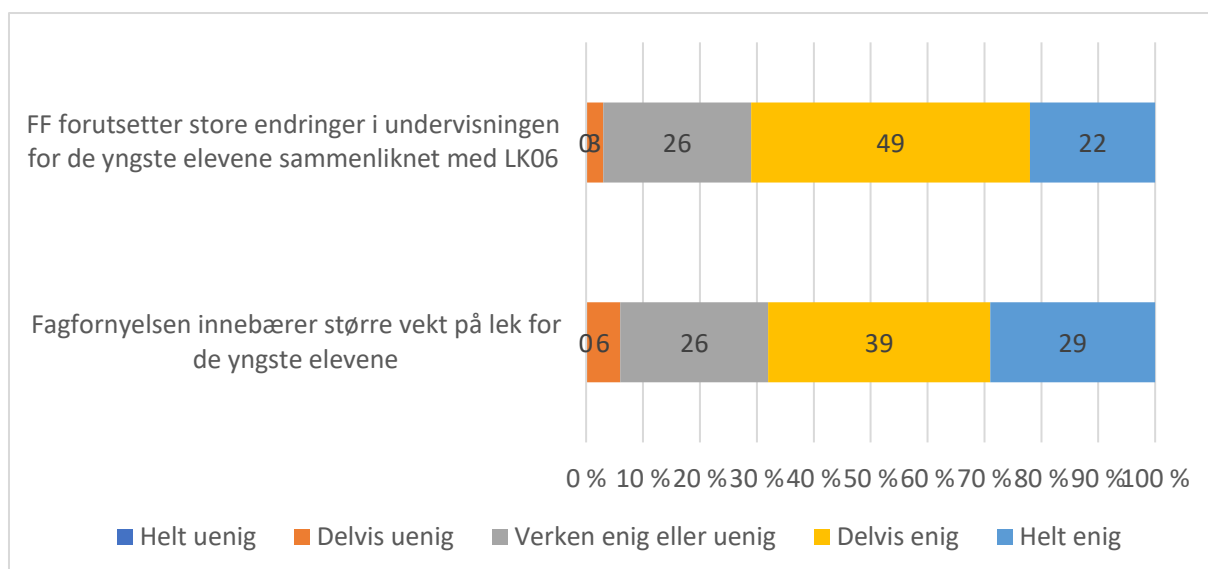
største kommunene (med over 20 000 innbyggere) rapporterer tettere kontakt med sine skoleledere om innføring av det nye læreplanverket, sammenliknet med mindre kommuner.

Én av tre skoleeiere (33 prosent) er helt enig i at de har stor handlefrihet til å tilpasse LK20 etter lokale forhold. Det er færre som mener at den enkelte skole har stor frihet i iverksettingen av LK20 (18 prosent). Det er særlig de mindre kommunene som er enig i at skolene har stor handlefrihet. 79 prosent av de minste og 76 prosent av de nest-minste kommunene er helt/delvis enig i at deres skoler har stor handlefrihet i arbeidet med LK20, mens tilsvarende for de største kommunene er 59 prosent. Dette kan være en indikator på at store kommuner har mer system på, og mer kontroll med, sine skoler.

I arbeidet med innføringen av LK20 ble det utviklet en omfattende kompetansepakke for å støtte lærerne. I spørsmål til Skole-Norge våren 2020, ble det rapportert om svært høy grad av tilfredshet med kompetansepakken (Rogde et.al. 2020). Hele 81 prosent av skolelederne i barneskolen oppga at 'kompetansepakke for innføring' var en god støtte i forberedelsen til innføring av læreplanverket. I vår undersøkelse har vi ikke spurt spesifikt om kompetansepakken, men tilfredsheten med den generelle opplæringen er moderat, sett fra skoleeiers side. Bare 12 prosent er helt enig i at lærerne i kommunen har fått tilstrekkelig opplæring i den nye læreplanen.

Statsforvalterens rolle i implementeringen av LK20 ser ut til å være mindre viktig for de fleste kommunene. En nærmere analyse av sammenhengen mellom størrelsen på kommunen og synet på statsforvalters rolle, viser at statsforvalter oppleves som en viktigere støtte for de minste kommunene. Nesten halvparten av kommunene (45 prosent) med under 3000 innbyggere er helt eller delvis enig i at statsforvalteren er en viktig støtte i innføringen av det nye læreplanverket. Tilsvarende for kommuner med over 20 000 innbyggere er i overkant av én av fire (27 prosent).

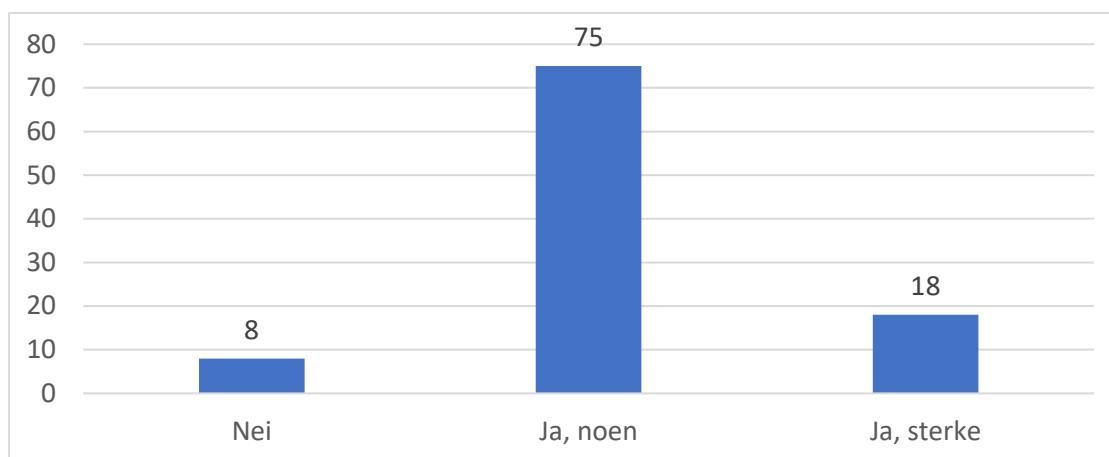
Hvilke implikasjoner har LK20 for arbeidet med de yngste elevene i skolen? Vi ba skoleeierne om å ta stilling til et par påstander om dette.



Figur 8.2 Hva betyr Fagfornyelsen (LK20) for undervisningen av de yngste? Skoleeiere (N=106)

Figur 8.2 viser at et mindretall av skoleeierne er helt enig i at LK20 innebærer store endringer i undervisningspraksis for de yngste. En nærmere undersøkelse av svarene viser imidlertid at det ikke er noen som svarer at de er 'helt uenig' i at LK20 impliserer endringer, og svært få er 'delvis uenig' i disse påstandene. Det store flertallet er dermed helt eller delvis enig i påstandene om endring i undervisningspraksis (ca. 70 prosent for begge påstandene), eller mener at LK20 ikke vil gi vesentlige endringer (ca. én av fire).

Dette overensstemmer godt med svarene på spørsmålet om kommunen oppfatter at LK20 gir nye føringer for tilrettelegging for de yngste elevene. Tre av fire skoleeiere mener at den nye læreplanen gir noen føringer, mens knapt én av fem opplever at den gir sterke føringer.



Figur 8.3 Opplever skoleeier at Fagfornyelsen (LK20) gir nye føringer for tilrettelegging for de yngste elevene i skolen? Prosent. Skoleeiere (N=106)

Et par av skoleeierne har grunnlagt sitt 'nei' på spørsmålet om LK20 gir nye føringer for de yngste elevene i skolen med at læreplanen gir føringer, men ikke mer for de yngste enn for elever på de andre trinnene.

Vi har bedt de respondentene som har svart at LK20 gir føringer for arbeidet med de yngste, om å utdype hva de mener at den nye læreplanen vektlegger. En del skoleeiere har gitt sine kommentarer til dette. Fritekstsvarerne er så kodet i noen hovedkategorier.



Figur 8.4 Opplever skoleeier at Fagfornyelsen (LK20) gir nye føringer for tilrettelegging for de yngste elevene i skolen? Prosent. Skoleeiere (N=106)

Svært mange av kommentarene fra skoleeierne dreier seg om at LK20 innebærer økt vekt på lek, utforsking, kreativitet og variasjon i undervisningen. Noen av skoleeierne uttrykker seg slik:

«Det er veldig tydelig beskrevet i både retningslinjene for læreplangruppene og i Overordnet del (...). Kort sagt handler det om en god sammenheng mellom rammeplanen for barnehagen og arbeidsformene på de laveste trinnene. Stikkord er lek, utforsking, nysgjerrighet, engasjement og skaperglede. Hvis du leser overordnet del med 1. klassebrillene på, kommer arbeidsformene og innholdet for de yngste elevene svært tydelig frem. Det samme gjenspeiles i verbene i kompetansemålene i fagplanene etter 2. trinn. Vi opplever det som en veldig tydelig justering fra hvordan LK06 ble tolket og oppfattet.»

«Leikbasert opplæring, både lærarstyrt leik, veileda leik og friare leik nyttast i opplæringa. Elevsentrert/elevaktiv læring. Samarbeidslæring. Fokus på utvikling av kreativitet.»

Én av fire har nevnt mer elevmedvirkning, slik som disse skoleeierne:

«Legge til rette for elevmedvirkning, stimulere til lærelyst, bevegelse, lek, undre seg, bruke sansene, utvikle muntlig og skriftlig språk, bruk av digitale verktøy og digital dømmekraft.»

«Dybdelæring og tverrfaglige tema vil, ut fra kompetansemål i læreplan, utfordre skolene på hvordan vi arbeider med medvirkning og involvering – og at vi må utvikle en annen forståelse av virkemiddelbruk i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning.»

Forhold som tverrfaglighet, dybdelæring og sosial læring samt mer tilpasset opplæring er også trukket frem av en del skoleeiere:

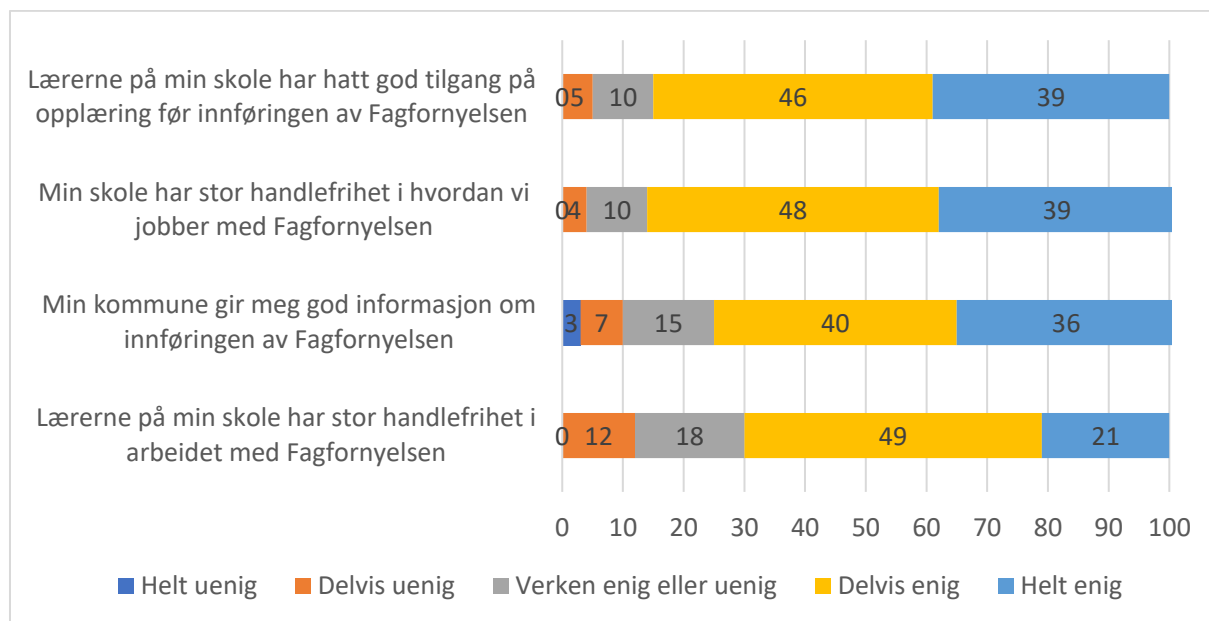
«Trivsel, trygghet, lek, sosial og faglig læring og utvikling er deler av en sammenhengende helhet for de yngste.»

Denne skoleeieren summerer godt opp det mange av dem svarer om LK20s føringer for skolens arbeid med de yngste elevene:

«Det er lagt opp til at barna skal utforske ulike faglege aspekt i leik, sangar, rim og ulike fysiske aktivitetar. Dei skal også utforske naturen og nærområdet gjennom sansane sine, gjere oppdagingar i naturen og utforske sine egne sansar gjennom leik. Eg synest fokuset vert løfta vekk frå kunnskapsmål og over på prosessen av læring. Då vert danninga av barna og deira evne til å tileigne seg kompetanse viktigare. Leiken står sentralt for dei minste i utforskinga i fleire fag.»

8.2 Skoleledernes oppfatning av Fagfornyelsen

På samme måte som for skoleeierne, har vi spurt lederne for de kommunale skolene om innføringen av LK20 (Figur 8.5)



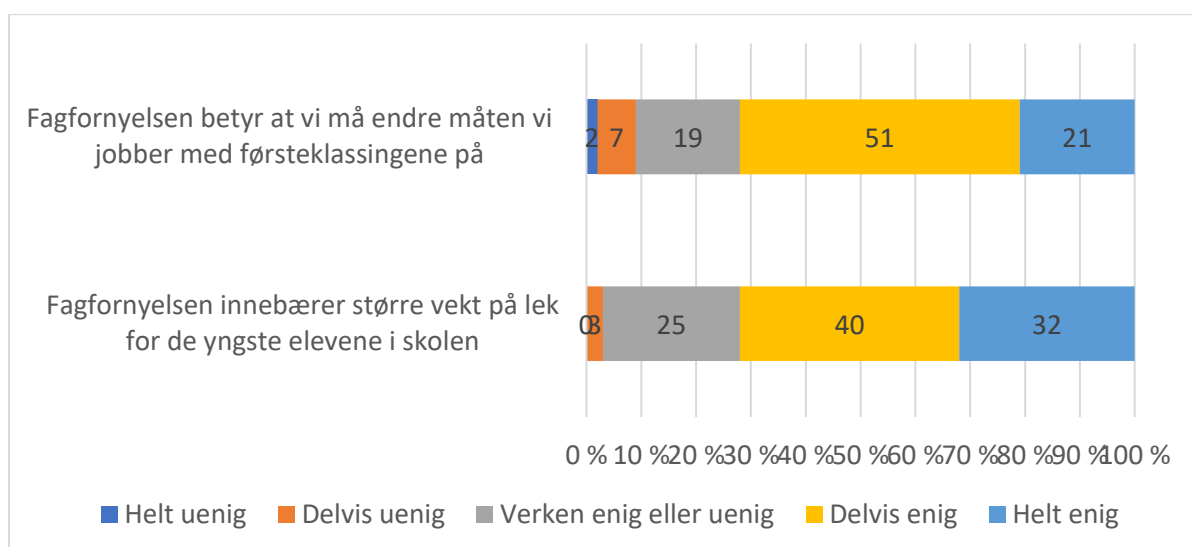
Figur 8.5 Vi ber deg ta stilling til følgende påstander om Fagfornyelsen (LK20). Prosent. Kommunale skoleledere (N=342)

Drøyt én av tre skoleledere er helt enig i at kommunen gir dem god informasjon om innføringen av LK20. Knappt fire av ti sier seg helt enig i at skolen har stor handlefrihet i arbeidet med den nye læreplanen. Vi ser at skolelederne er betydelig mer fornøyde med opplæringstilbudet sammenliknet med skoleeierne – fire av ti er helt enig i at skolens lærere har hatt god tilgang på opplæring før innføring av Fagfornyelsen, og ytterligere 46 prosent er helt enig i dette. Det er verdt å merke seg at det er svært få skoleledere som er *uenig* i disse påstandene. Det er litt større variasjon i opp-

slutningen om påstanden om at lærerne har stor handlefrihet. Noe over én av fem (21 prosent) er helt enig i dette, og nesten halvparten av skolelederne er delvis enig. 12 prosent er helt eller delvis uenig i påstanden.

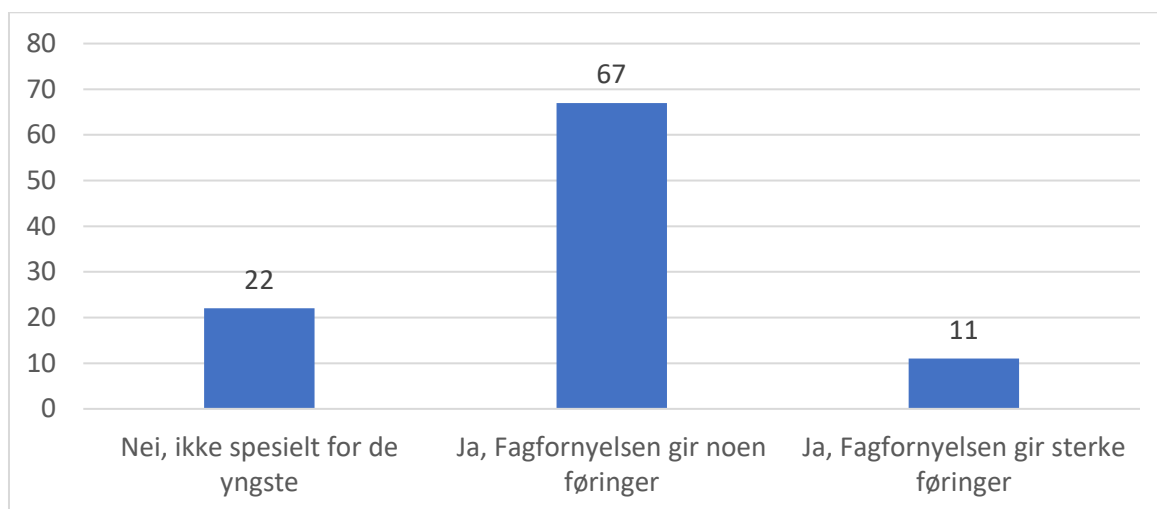
En nærmere analyse av mulige sammenhenger mellom størrelsen på kommunen skolen ligger i og hvilken støtte skolen opplever å få fra kommunen, viser ganske store forskjeller. Mens 59 prosent av skolelederne i de minste kommunene (under 3000 innbyggere) er helt/delvis enig i at kommunen gir god informasjon om innføringen av Fagfornyelsen, svarer 80 prosent av skolelederne i de største kommunene (over 20 000 innbyggere) det samme. Dette speiler antakelig at de folkerike kommunene har større skoleadministrativ kapasitet, kanskje også kompetanse, som kan følge opp og støtte skolene i arbeidet med Fagfornyelsen.

De kommunale skolelederne svarer nesten likt med skoleeierne på påstandene om LK20s implikasjoner for undervisningen for de yngste (Figur 8.6). To av ti er helt enig i at den nye læreplanen innebærer endringer i måten skolene jobber med førsteklassingene på, og omtrent én av tre sier seg helt enig i at LK20 legger større vekt på lek for de yngste. Én av fire er verken enig eller uenig i at LK20 innebærer sterkere vektlegging av lek. Også for disse påstandene er omtrent halvparten 'delvis enig', slik at det er svært få som er direkte uenig i at LK20 innebærer endringer i arbeidet med de yngste elevene.



Figur 8.6 Hva betyr Fagfornyelsen (LK20) for arbeidet med de yngste? Kommunale skoleledere (N=341)

På spørsmålet om hvorvidt skolen opplever at Fagfornyelsen (LK20) gir nye føringer for arbeidet med de yngste elevene i skolen, svarer nesten én av fire skoleledere at de ikke ser at den nye læreplanen gir noen nye føringer spesielt for de yngste. To av tre skoleledere mener at LK20 gir noen føringer, mens drøyt én av ti opplever at den gir sterke føringer for tilretteleggingen for de yngste elevene. Sammenliknet med hva vi fant for skoleeierne, ser vi at det er relativt færre skoleledere som mener LK20 gir nye føringer for arbeidet med de yngste elevene. Likevel er andelen som mener at den nye læreplanen innebærer større vekt på lek, omtrent den samme i de to gruppene.



Figur 8.7 Opplever du at Fagfornyelsen gir nye føringer for tilrettelegging for de yngste elevene i skolen? Prosent. Kommunale skoleledere (N=341)

Vi har spurt de skolelederne som svarer at LK20 *ikke* gir nye føringer for arbeidet med de yngste, om grunnen til at de svarer som de gjør. Flere sier at «Fagfornyelsen legger føringer for arbeidet med ALLE elevene – ikke kun de yngste». Andre svarer at deres skole allerede har en praksis som samsvarer med LK20. Noen mener at LK20 ikke gir sterke nok føringer til at det vil etableres noen ny praksis:

«Det er blitt færre kompetansemål, men de er samtidig blitt større, og tverrfaglige tema og dybdelæring gjør at tida "spises" opp av Fagfornyelsen, det frigis ikke tid til lek.»

«Det er for lite presisert hva som bør være det viktigste i starten av skoleforløpet. Man kunne for eksempel vært tydeligere på lekens betydning for innlæringen til de aller minste, og ha formulert mer presist noe om kontinuitet/sammenheng mellom læringsmålene i barnehage og målene i

1.trinn. Det ville også vært bra om man var tydelige på at oppstarten bør konsentrere seg om å lære seg å bli elev i skolen, der sosiale mål, å lære seg å lære osv. kunne vært mer vektlagt.»

Noen er bekymret for at kommunenes og skolenes handlingsrom vil medføre forskjeller, som en skoleleder skriver: «LK20 gir et stort lokalt handlingsrom, noe som kan skape utilsiktet strekk i laget.»

Vi har bedt de skolelederne som mener at LK20 *gir* nye føringer for arbeidet med de yngste om å spesifisere med egne ord hva de mener den nye læreplanen vektlegger. Fritekstsvarene viser stor variasjon, men det er mulig å identifisere noen hovedtemaer som går igjen. Det er viktig å huske at dette er momenter som trekkes frem i fritekstsvarene, og at et spørsmål med disse alternativene i faste svarkategorier ville kunne gitt en annen svarfordeling. Først og fremst er det mange (46 prosent) som nevner økt vekt på lek og kreativitet i skolehverdagen:

«Mer lek og mer kreativitet! Dette er helt rett! Mer bruk av fysisk læring, aktive elever og lek.»

«Tydeleg fokus på leik-orientert læring. Dei skal tidleg lære seg å reflektere over og undre seg over ulike tema, og kunne gjere seg opp si eiga meining. Lystbetont utforsking av ulike tema i dei ulike faga. Fokus på aktivitet og ikkje kun meistring.»

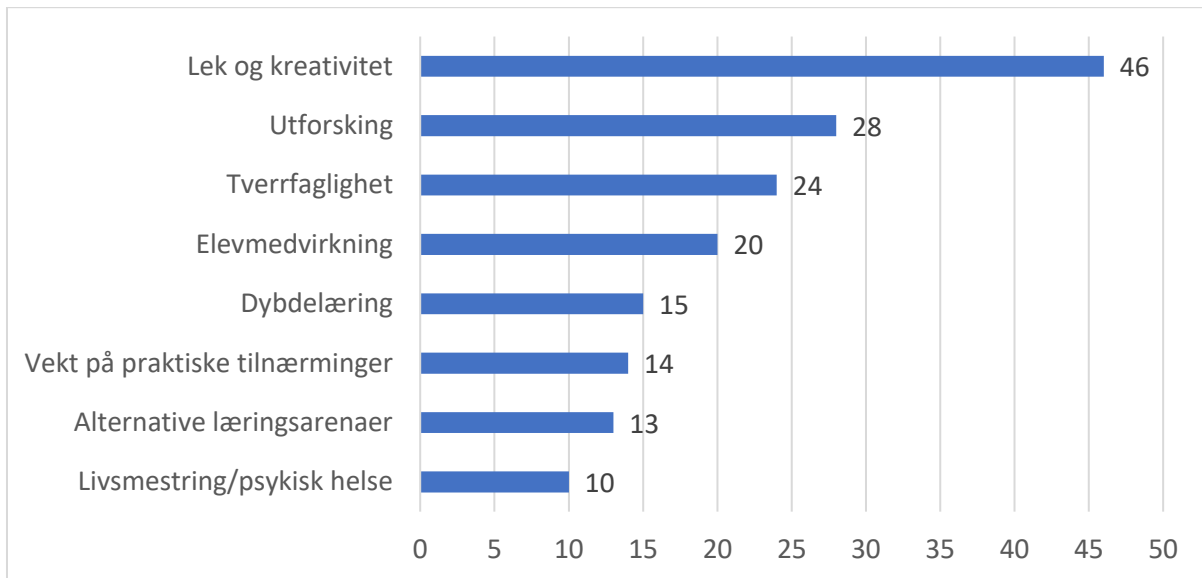
Rundt én av fire har trukket frem utforsking (28 prosent) eller tverrfaglighet (24 prosent), for eksempel:

«Vi tenkjer at vi har fått det mandatet vi har sakna med tanke på meir leik og det å kunne vere meir ute i naturen med borna. Vi har omfavna den nye overordna delen og kjenner at den har vore eit godt styringsreiskap i det året som gjekk og vi har fått tilbake trua på at vi kan fordjupe oss tverrfagleg utan å få panikk for å ikkje rekke over alle kompetansemåla.»

«Jeg opplever fokuset på tverrfaglighet, temaarbeid og refleksjon med elevene som positivt med Fagfornyelsen. Dette fordrer godt arbeid med relasjoner og fokus på barnet som et helt menneske.»

Én av fem vektlegger økt elevmedvirkning i undervisningen, som gjerne går hånd i hånd med lek og utforsking:

«Det er et paradigmeskifte! Ferdigheter for elever skal beså av at de har deltatt på reelle erfaringer, av eksempelvis demokratiske prosesser. Forståelsen av læring er endret, elevene skal erfare, mer enn før, med hele kroppen, fysisk, intellektuelt, taktilt, eksperimentelt osv.»



Figur 8.8 Fagfornyelsens føringer for arbeidet med de yngste. Kommunale skoleledere. (Prosent av de som har utdypet, N=135)

Det er også relativt mange som nevner dybdelæring (15 prosent), mer praktisk rettet undervisning (14 prosent), alternative læringsarenaer (13 prosent) og økt vekt på temaer knyttet til psykisk helse og livsmestring:

«Bruk av alternative læringsarenaer. Tverrfagligheten fører til mer kreativ undervisning. Dybdelæring fører til at lærerne tenker undervisning mer i perioder og overordnet del setter undervisningen mer i et samfunns-perspektiv.»

Denne skolelederen setter ord på det mange respondenter uttrykker:

«Generelt legg fagfornyinga vekt på at alle elevar, også dei yngste, skal vere aktive, undrande og forskande. Det skal vere samanheng mellom deira egne liv og det dei lærer på skulen. Elevane skal vere kreative og skapande. Deira naturlege leik, skal vere viktige faktorar i undervisninga.»

Samtidig er det noen ganske få skoleledere som mener at læringstrykket fortsatt er for stort for de yngste elevene:

«Men når det gjelder tempo på formell innlæring synes vi at vi ser at det skal gå enda raskere. Blant annet har flere læreverk doblet hastigheten på innlæring av tall og tallmengder. Der 1.trinn i matematikk før jobbet opp til 20 skal de nå jobbe opp til 40.»

8.3 Førsteklasselærernes erfaringer med Fagfornyelsen

Førsteklasselærerne fikk også muligheten til å beskrive hvilke tiltak som ble gjort for å iverksette og møte LK20 ved deres skole gjennom åpne spørsmål. 294 av respondentene ga utfyllende svar på dette spørsmålet. For å få kunnskap om LK20 nevner 53 lærere at de har arbeidet med Fagfornyelsen i fellestiden, og 26 lærere skriver at de har arbeidet med opplegg og kompetansepakker fra Utdanningsdirektoratet.

«Vi arbeider spesielt med inkludering og tverrfaglighet. Vi har arbeidet med Fagfornyelsen i fellestid. Vi har vært gjennom flere moduler og prøver ut teorien i praksis underveis. Vi deler erfaringer og prøver oss frem.»

«Vi har hatt samlinger for hele personalet for å lære om Fagfornyelsen. Vi har jobbet i grupper for å forstå mer og bli tryggere på den nye læreplanen.»

Noen av lærerne beskrev flere tiltak som er gjort i forbindelse med LK20.

Oppsummert er det fire områder som framheves blant førsteklasselærerne; mer tverrfaglig og temabasert arbeid (N=89), fokus på lekpregede aktiviteter (N=71), mer fokus på dybdelæring (N=71) og aktiv læring og skapende aktiviteter (N=29). Videre stilte vi også spørsmål om hvordan LK20 har påvirket deres undervisningspraksis? Her ga 359 lærere utdypende svar, og noen lærere har beskrevet flere undervisningspraksiser. Samlet ser vi at lærerne har et økt fokus på tverrfaglig undervisning og helhetlig tenkning (N=91):

«På småtrinnet har vi laget en egen 'årsplan' for tema som går over 2 år. Denne brukes når vi lager alle årsplaner slik at temaene går igjen i de samme periodene i alle fag. Vi gjennomfører mer aldersblandede stasjoner i tverrfaglige prosjekter, og setter av en uke hvor all fokus skal være på et gitt tema for eksempel.»

«Vi har jobbet mye med halvårsplaner/temaplaner, og vi har jobbet med å flette de ulike fagene inn i temaene.»

Mange (N=66) påpeker også at de nå benytter mer temabasert undervisning og prosjektarbeid, og at de har mer fokus på dybdelæring (N=52).

«Vi har mer fokus på dybdelæring og tverrfaglighet. Vi planlegger emner hvor elevene skal jobbe tverrfaglig. Vi har større forståelse av hvordan vi må jobbe for å skape dybdelæring.»

«Dybdelæring, elevmedvirkning i økende grad, aktive elever. Tenke på hele mennesket og gi rom for leken.»

Videre sier noen lærere at de benytter mer elevaktive og praktiske oppgaver (N=41), utforskende og problemløsende oppgaver (N=29) og faglige samtaler og refleksjon (N=26).

«Vi jobber mye mer praktisk og lekpreget. Vi har kjøpt mye utstyr og konkreter til å bruke i undervisningen.»

«Mer lek og fokus på klasse miljø. Bruke elevene som ressurser og kunne ha mer åpne og undrende oppgaver. Dybdelæring der all undervisning er temabasert uten en satt måte å gjøre ting på.»

«Mer lek og 'fri' i timene. Må ta inn andre aktiviteter enn det som kanskje har vært gjort i liten grad tidligere. Snakker mye matematikk.»

Når det gjelder lek og lekpreget aktivitet fremhever 57 lærere at de bruker mer lek i undervisningen sin:

«Vi har tatt leken tilbake til 1. trinn. Ringen er sluttet for min del som har jobbet med 6 åringene i mange år før de inntok skolen i 1997! Ta 6 åringene på alvor! La de nå få mulighet til å være barn og modnes i sitt tempo.»

Kun 13 lærere uttrykker at de legger til rette for mer *frilek* og at elevene kan få være ute i løpet av undervisningsøkten:

«Det er noe mer lek som er satt inn i timene og mer frilek.»

«Stasjonsundervisning, læring gjennom lek (f eks leke butikk), korte arbeidsøker og mye fri lek.»

«Først og fremst praktiske aktiviteter, deretter frilek og styrt lek.»

Knappt to av ti lærere (17 prosent) skriver at LK20 ikke har/eller i liten grad har påvirket undervisningen deres. De begrunner dette med at de fortsatt underviser etter gammel fagplan, altså LK-06, eller at de allerede har den undervisningspraksisen LK20 etterstreber. Innføringen av LK20 har derfor i liten grad medført endret undervisningspraksis for disse lærerne.

«Ikke så mye, men litt mer bevisst.»

«Den ligg tett opp til eksisterande praksis, så den har gjort meg tryggare på den vegen eg har valgt å undervise.»

Oppsummert kan vi si at førsteklasselærerne har et økt fokus på lek og lekpreget aktivitet. I tillegg har LK20 medført en dreining mot en noe mer tverrfaglig og temabasert undervisning med et økt innslag av praktiske og problemløsende oppgaver. Videre betraktes dybdelæring og prosjektarbeid som sentrale momenter i undervisningen. Generelt ser lærerne på L97 som en plan der det var fokus på prosjektarbeid og lek, mens LK-06 betraktes som en målstyrt læreplan med høye krav til faglig læring og mindre grad av autonomi. Selv om LK20 vurderes som en plan der begynneropplæringen med tall og lesing står sentralt, opplever de at lekpreget aktivitet, dybdelæring og tverrfaglig/temabasert arbeid, som prosjektarbeid, har fått nytt fokus.

8.4 Oppsummering

Fagfornyelsen (LK20) innebærer innføring av nye læreplaner, også for de yngste elevene i skolen. I dette kapittelet har vi sett på hvordan skoleeiere, skoleledere og lærere vurderer iverksettingen av LK20, og hvilke føringer de mener det nye læreplanverket legger for arbeidet med førsteklasse. Mange skoleeiere har en tett oppfølging av sine skoler i iverksettingen av LK20. De mest folkerike kommunene har mest kontakt med skolene om dette arbeidet. Det er en viss uenighet om hvorvidt den enkelte skoleeier og skole har handlefrihet i iverksettingen av LK20. Her er det skoleeiere fra de minste kommunene som mener at skolene har stor handlefrihet. Våre resultater indikerer med andre ord at mange større kommuner, gjennom sin

større administrative kapasitet og kompetanse, har en sterkere styring med skolenes arbeid med LK20 sammenliknet med en del mindre kommuner.

Både blant skoleeiere og skoleledere er det et flertall som mener at LK20 forutsetter endringer i undervisningen og større vekt på lek for de yngste. Mange peker på at den nye læreplanen innebærer økt vekt på lek, utforsking, kreativitet og variasjon i undervisningen. Det er en mindre andel i begge grupper som mener at Fagfornyelsen gir sterke føringer på dette feltet, og noen spør seg om føringene er sterke nok til å gi endringer i undervisningspraksis.

Førsteklasselærerne peker også på at LK20 legger vekt på lekpreget aktivitet, dybdelæring og tverrfaglig/temabasert arbeid. Hvorvidt undervisningspraksisen endres som følge av LK20, varierer. Noen lærere sier at de allerede hadde en praksis som ligger nær LK20, og at den nye læreplanen derfor ikke innebærer store endringer for deres del.

9 Hva har endret seg i et 20 års perspektiv?

For å kunne belyse noen endringer som har skjedd i løpet av de siste 20 årene, vil vi i dette kapitlet sammenligne noen funn fra vår undersøkelse med resultater fra spørreskjemaundersøkelsen som ble sendt ut til førsteklasselærere i forbindelse med evaluering av Reform 97 for 20 år siden. Prosjektet «Klasserommets praksisformer etter Reform 97» (Klassprax), utviklet et spørreskjema som ble sendt ut til lærer på førstetrinn i perioden 2000-2001. Målet med denne spørreundersøkelsen var å systematisk kartlegge trekk ved førsteklasse og hvilke arbeids- og aktivitetsformer som gjorde seg gjeldende etter Reform 97. Denne spørreskjemaundersøkelsen er upublisert, men har blitt benyttet som bakgrunnsinformasjon for de kvalitative klasseromsobservasjonene fra Klassprax-studien (se Klette, 2003).

I evaluering av seksårsreformen har vi benyttet oss av mange av de samme spørsmålene som ble stilt i spørreundersøkelsen til Klassprax. På den måten kan vi lettere se hva som har endret seg over tid, og/eller hva som synes å være mer stabile trekk ved førsteklasse. Vi vil videre i kapitlet beskrive resultater som belyser organisatoriske trekk ved klasserommet, gjeldende arbeidsformer og aktiviteter, lekens plass og uteskole, samt hvordan det ble jobbet med skriftspråkstimulering og matematikk. Under hvert tema, vil vi i korte trekk sammenligne resultater som ble beskrevet i kap. 6, trekk ved dagens klasserom (2021 klasserommet).

9.1 Organisatoriske trekk ved førsteklasse under R97

Med Reform 97 (R97) åpnet det seg muligheter for at også barnehagelærere uten tilleggsutdanning kunne jobbe i skolen, mer spesifikt i førsteklasse²². I spørreundersøkelsen kartla vi hvilken utdanning respondenten hadde. Av de 510 som svarte på spørreskjema i 2000-2001 (videre referert til som 2001), rapporterer 306 at de har førskolelærerutdanning og 178 at de har lærerutdanning, en liten andel på 8 respondenter krysset av for annet.

²² I dag kreves det tilleggsutdanning for førskolelærere. «førskolelærerutdanning eller barnehagelærerutdanning og minst 60 studiepoeng videreutdanning rettet mot undervisning på barnetrinnet (kan bare tilsettes på 1.-4. årstrinn)» se <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/#a99590>

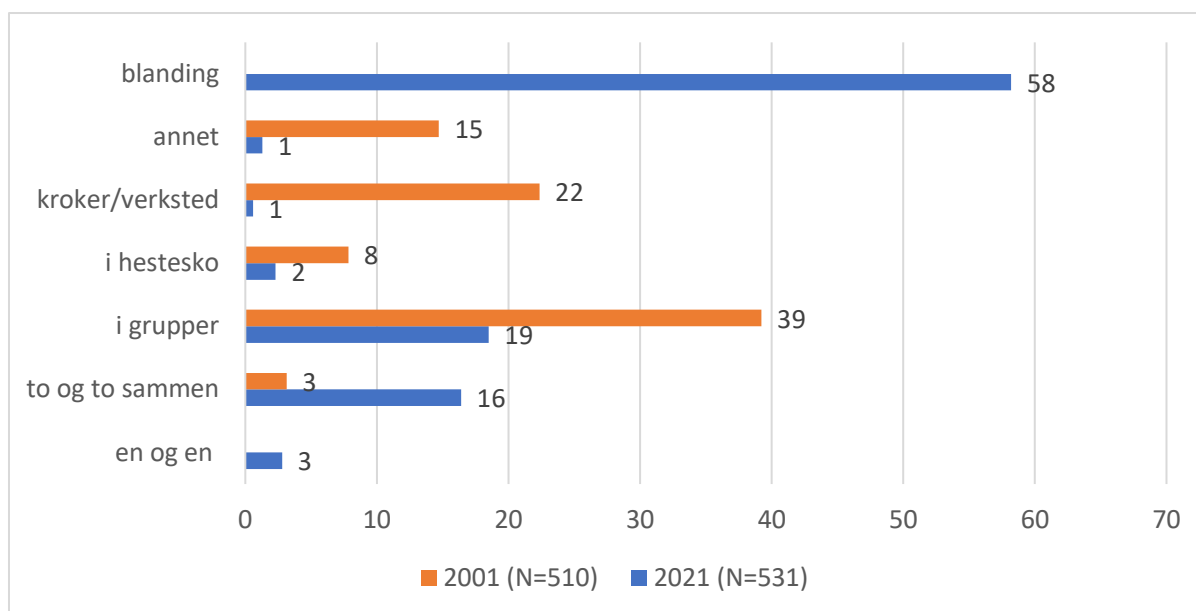
Ser vi dette opp mot klasserommet i 2021 har profesjonen byttet plass. I 2021-utvalget (N=531) har 382 lærerutdanning, 123 har barnehagelærerutdanning og 14 rapportere at de har annen utdanning. Det må påpekes at det i begge utvalgene ikke er mulig å se dette i lys av totalt antall lærere på førstetrinn, ettersom det ikke ligger noe nasjonale data på hvor mange lærere som jobber spesifikt på første trinn. Det foreligger kun data om antall lærere på 1.-4. trinn. Vi kan imidlertid anta at våre data kan gi en pekepinn på profesjonssammensetningen. Når det gjelder kjønnsfordeling har den holdt seg rimelig stabil fra 2001 til 2021, med størst andel kvinner som arbeider på førstetrinn. For 20 år siden utgjorde respondentene 468 kvinner, 35 menn og 7 som ikke har oppgitt kjønn. Kjønnssammensetningen i 2021 er, 505 kvinner, 25 menn og 1 som ikke har oppgitt kjønn.

9.1.1 Klasserommets innredning

Klasserommets innredning har vært mye diskutert, og det har blitt påpekt at førsteklasse har gått «tilbake» til et mer tradisjonelt klasserom, hvor det er lite rom for fysisk aktivitet og bevegelse (Becher, 2018). I spørreundersøkelsen fra 2001, ble det spurt om hvilken klasseromsinnredning den enkelte lærer benyttet seg av. I spørreskjema hadde vi tegnet opp ulike løsninger, samt at det var mulig for lærerne å tegne eget klasserom hvis de krysset av på kategorien annet. Kategoriene vi etterspurte var, to og to, grupper, hestesko, kroker/verksted og annet (tegn selv).

Klasseromsinnredningen som ble mest benyttet i 2001 er grupper/gruppebord (39 prosent) og bruk av kroker/verksted (22 prosent). 15 prosent rapporterte at de benytter en annen²³ form for klasseromsinnredning. En liten andel benytter seg av hestesko (8 prosent) og særdeles få lar elevene sitte to og to sammen.

²³ Per tid har vi ikke opplysninger om hvor mange som tegnet selv under kategorien annet.



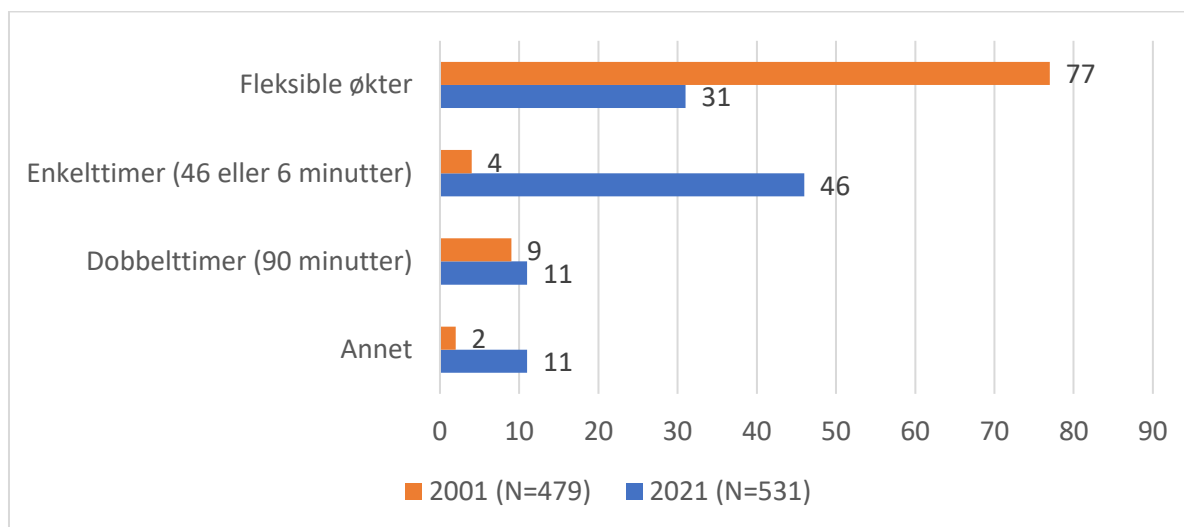
Figur 9.1 Endring i klasseromsinnredning fra 2001-2021 (prosent av svar)

Sammenligner vi dette med 2021-klasserommet ser vi av Figur 9.1 at klasseromsinnredningen har endret seg noe. Det er færre som i dag rapporterer at elevene sitter i grupper (19 prosent mot 39 prosent i 2001) og hestesko (2 prosent mot 8 prosent i 2001), men flere rapporterer at de sitter to og to (16 prosent i forhold til 3 prosent i 2001). I 2021-klasserommet rapporterer flere at de benytter seg av en blandingsinnredning, og at de endrer innredning etter hvilke pedagogiske aktiviteter de arbeider med. Det må bemerkes at blandingskategorien ikke var en kategori i spørreskjemaet hverken i fra 2001 eller 2021, men er en kategori som er beregnet ut fra at lærerne i 2021 kunne krysse av på flere ulike alternativer på dette spørsmålet. Det er imidlertid interessant at så å si ingen i 2021-klasserommet krysser av for at de benytter seg av kroker/verkstedinnredning, en innredning som gir mulighet til større bevegelse rundt i klasserommet. Denne formen for innredning nevnes allikevel av 2021-lærerne som en klasseromsinnredning i de åpne svarene.

9.1.2 Hvordan er undervisningstiden organisert?

I likhet med klasseromsinnredning blir det jevnlig diskutert lengden på elevens skoledag og at det er mye stillesitting i førsteklasse (Becher, 2018; Becher & Høyland, 2019). Vi var også nysgjerrig på hvordan lengden på arbeidsøktene har endret seg i løpet av de siste 20 årene. I Figur 9.2 viser vi hvordan undervisningstiden er organisert både i 2001 og 2021. I 2001 svarer ca. åtte av ti

lærere at de benyttet *fleksible økter*, og veldig få benyttet seg av *enkelttimer* (45 eller 60 min.) eller *dobbeltimer* (90 min.).



Figur 9.2 Organisering av undervisningsøkter 2001-2021 (prosent av svar)

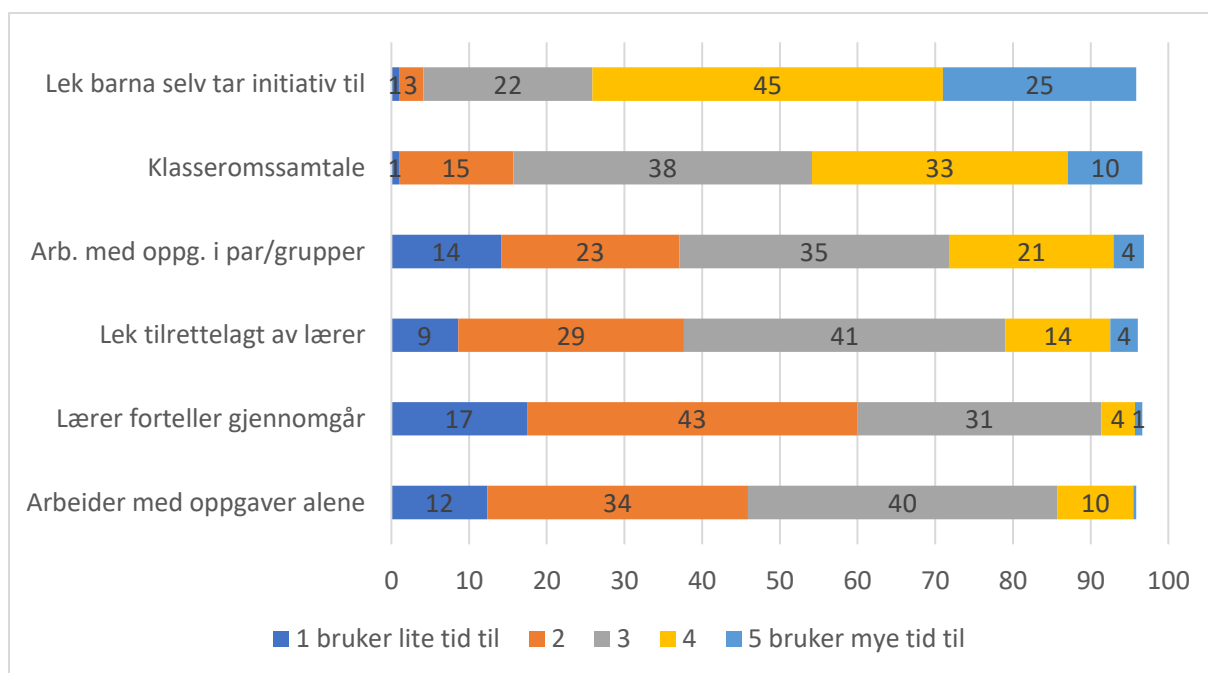
Sammenligner vi dette med 2021 klasserommet ser vi at det er en mindre andel av lærerne som benytter seg av *fleksible økter* (31 prosent), men nesten halvparten av lærerne rapporterer at de benytter seg av *enkelttimer*. Reduksjonen i bruk av fleksible økter er interessant å merke seg. Vi har ingen forklaringsfaktor på denne nedgangen, men det kan ha sammenheng med at førsteklasselærerne i 2001 hadde større frihet til å organisere og tilrettelegge dagen slik de ønsket, uavhengig av resten av skolen og trinn. I dagens klasserom kan det synes som om at førsteklasse er mer avhengig av å følge samme organisering som resten av skolen, spesielt med tanke på at det kanskje er flere faglærere, spesialpedagoger og andre voksne, som for eksempel leseveiledere inne i klasserommet enn det som var tilfellet i 2001.

9.2 Hvilke arbeidsformer og aktiviteter vektla lærerne under R97

Basert på tidligere klasseromsstudier og eksisterende forskning utviklet Klette (2003) og hennes kolleger seks arbeids- og aktivitetsformer, som på den tiden ble framskrevet som sentrale arbeidsformer i klasserommet. Ettersom førsteklasse skulle være en hybrid mellom barnehage og skole, hvor lek og lekpreget aktiviteter skulle være førende for undervisningen, var det naturlig å inkludere disse som arbeids- og

aktivitetsformer i klasserommet. De seks kategoriene som ble benyttet i 2001 er lærer forklarer/gjennomgår, klasseromssamtale (helklassesamtale), arbeider alene med oppgaver, arbeider i par/grupper, lek tilrettelagt av lærer og lek barna selv tar initiativ til. Dette er vide kategorier som rommer mye, men de gir et oversiktsbilde av hvilke aktiviteter som vektlegges i klasserommet. Disse kategoriene ble imidlertid mer finskalert under klasseromsobservasjonen i Klassprax, hvor for eksempel klasseromssamtale ble utvidet med mer spesifikke kategorier som lærer stiller spørsmål. Dette har vi også benyttet oss av i egen observasjonsstudie og det vil bli beskrevet mer utdypende i delrapport II og i sluttrapport.

I Figur 9.3, nedenfor, er det to aktiviteter som utpeker seg som hyppigst benyttede arbeids- og aktivitetsform i førsteklasse under 2001. *Lek barna selv tar initiativ til* er den aktiviteten lærerne hyppigst benyttet seg av, hele sju av ti (70 prosent) lærere hadde krysset av på 4 eller 5, altså at de benytter mye tid på dette. Den nest hyppigste aktiviteten var *klasseromssamtaler* som 43 prosent av lærerne rapporterer at de benytter mye tid på. Overraskende er det kun en fjerdedel (25 prosent) av lærerne som sier at de benytter mye tid på *arbeider i par/grupper*, og mer lærerstyrte aktiviteter forekommer sjelden i 2001 klasserommet. Det er kun et fåtall (5 prosent) av lærerne som sier at de benytter mye tid på *lærer forteller og gjennomgår* og bare 18 prosent sier de bruker mye tid på *lek tilrettelagt av lærer*. Elevene sitter også sjelden og *arbeider med oppgaver alene* i klasserommet, og kun en av ti lærere (10 prosent) sier at de benytter mye tid på individuelt arbeid. Samlet sett viser våre funn at leken på barnas premisser hadde en sterk posisjon i klasserommet til seksåringene under Reform 97. Videre viser våre analyser et elevaktivt klasserom, der klasseromssamtalene (basert på gjensidig dialog), også hadde en sentral plass. Årsaken til at klasseromssamtalen var en såpass hyppig benyttet metode, kan ha sin bakgrunn i at mange førsteklasselærere anvendte barnehagens form for samlingsstund (Bjørnstad, 2009; Klette, 2003a, 2003b).



Figur 9.3 Arbeidsformer 2001 (prosent av de som har svart, N=489-496)

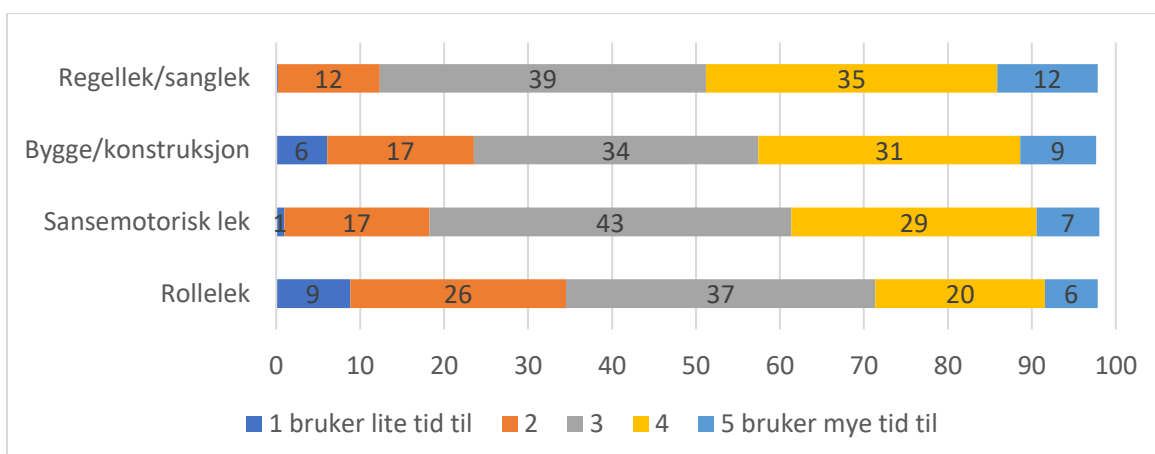
Sammenligner vi arbeids- og aktivitetsformene fra 2001 med dagens klasserom ser vi igjen noen av de samme tendensene, men våre analyser av 2021-klasserommet kan tyde på at det har beveget seg noe mer mot et lærerstyrt klasserom, men også mot et klasserom med mer varierte arbeidsformer og aktiviteter. Som vi så i pkt. 6.2.2. er *frilek* (som kan sidestilles med lek barna selv tar initiativ til) fortsatt en av de aktivitetene som benyttes hyppigst, men det er kun litt under halvparten (47 prosent) av lærerne som rapporterer at de benytter mye tid på denne aktiviteten. I 2001 var denne aktiviteten, som nevnt over, mye brukt hos hele sju av ti lærere. Vi ser imidlertid en økning i retning av at *lærerne tilrettelegger hyppigere for lek* (42 prosent) enn hva som var gjeldende i 2001. *Lærer forteller/gjennomgår* har også økt betraktelig siden 2001. I 2001 var det 5 prosent som brukte mye tid på dette, mens i dagens klasserom er det hele 45 prosent som oppgir at de benytter mye tid. Når det gjelder bruk av *klasseromsamtaler/helklassesamtaler* ser vi at den arbeidsformen har vært stabil over tid, med tilnærmet like mange som oppgir at de bruke mye tid på dette (43 og 44 prosent). Klasseromssamtaler gir mulighet til at alle barn får delta i diskusjoner og klassefellesskapet. Denne formen for samtaler benyttes ofte i samlingskrok/lyttekrok når barna ikke sitter på pulten eller arbeidsplassen sin (se pkt. 6.1.2).

Kort oppsummert ser vi at leken har mistet noe av sin posisjon i 2021-klasserommet til fordel for mer lærerstyrte og lærerledet aktiviteter, noe som kan indikere at barna nå må innrette seg et mer lyttende og oppgavefokusert klasserom. På den andre siden ser vi at dagens klasserom tilrettelegger for mer varierte arbeids- og aktivitetsformer enn hva som var gjeldende i R97. Det må bemerkes at vi i denne studien ikke kan svare på hvilke typer oppgaver barna arbeider med. Det vil bli behandlet i klasseromsstudien og redegjort for i delrapport II.

9.2.1 Bruk av lek i 2001

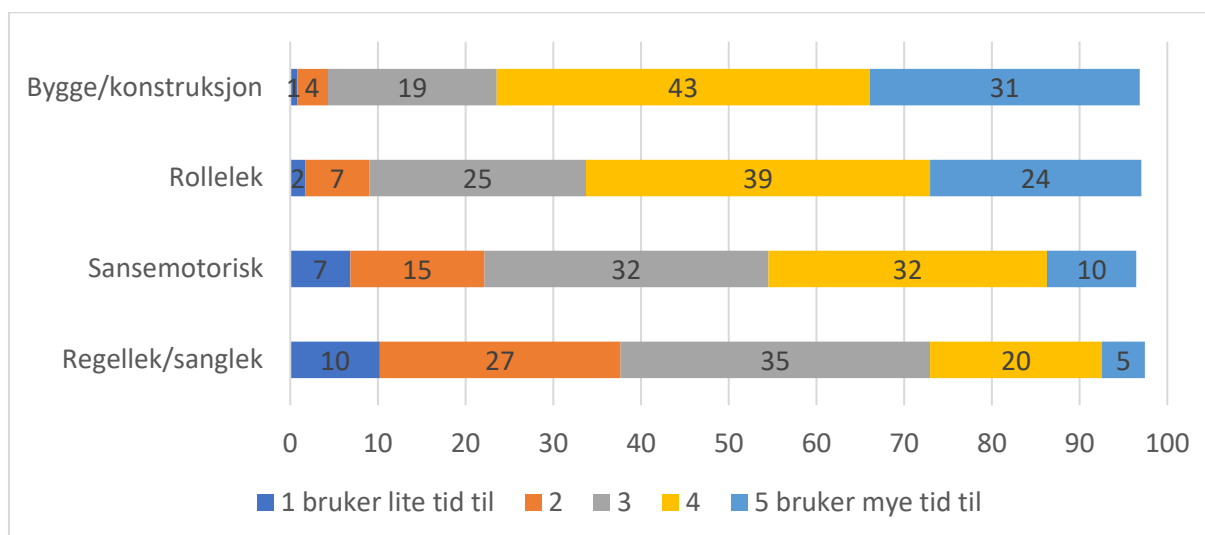
Vi har sett at lek barna selv tar initiativ til var den mest framtrædende aktiviteten i førsteklasserommet under 2001. Nedenfor vil vi se mer nøye på hvilken type lek som var gjeldende under R97, både i forhold til hvilken lek lærer tilrettela for og lek barna selv tok initiativ til. I spørreskjemaet (2001) ble det kartlagt fire typer av lek: sansemotorisk lek, bygge/konstruksjonslek, rollelek og regellek/sanglek. Det kan imidlertid være mange flere typer av lek som ble benyttet i klasserommet på dette tidspunktet, men som ikke er tatt med i 2001 surveyen.

I Figur 9.4 nedenfor ser vi fordeling av hvilken type lek 2001-lærere tilrettelegger for. Vi finner at det er en rimelig jevn fordeling av tilrettelegging av de ulike typene av lek og at de benyttes tilsvarende like mye. Det som imidlertid utpeker seg, og som er litt overraskende for oss, er at færre lærere rapporterer at de benytter mye tid (4+5) på tilrettelegging for *rollelek* (26 prosent), enn hva de svarer for de tre andre leketyperne *sansemotorisk lek* (36 prosent), *bygg/konstruksjonslek* (40 prosent) og *regellek/sanglek* (36 prosent).



Figur 9.4 Lek tilrettelagt av lærer 2001 (prosent av de som har svart, N=499-502)

Videre stilte vi også spørsmål til lærerne om å krysse av for ulike typer lek barna selv tok initiativ til. Her ble det spurt om de samme typene av lek, sansemotorisk lek, bygg/konstruksjonslek, rollelek og regellek/sanglek. Som Figur 9.5 nedenfor viser er det to typer av lek barna tar mye initiativ til, og benytter mye tid på, *Bygge-/konstruksjonslek* (74 prosent) og *rollelek* (63 prosent). Det benyttes noe mindre tid på *sansemotorisk lek* (42 prosent) og aller minst på *regellek/sanglek* (25 prosent).



Figur 9.5 Lek barna selv tar initiativ til 2001 (prosent av de som har svart, N=492-497)

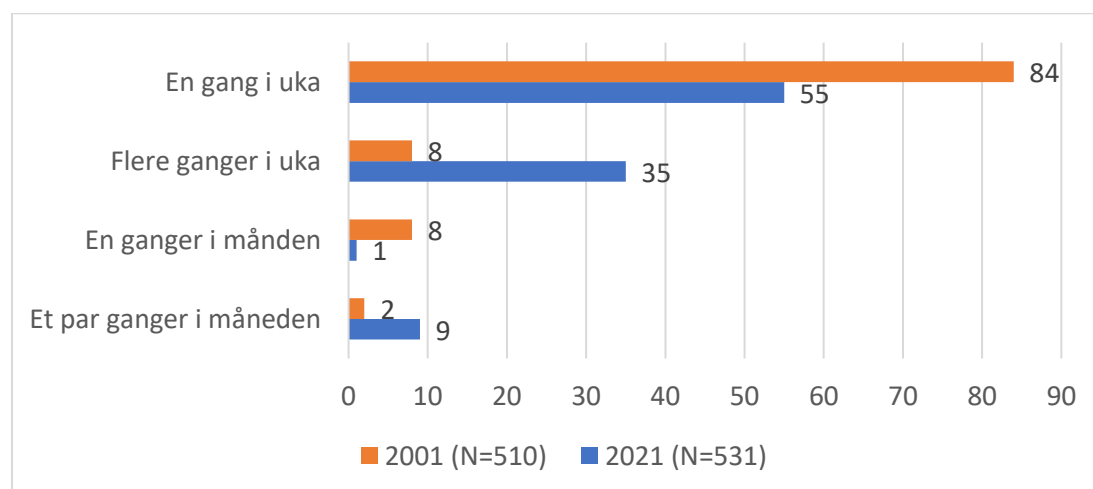
Hvis vi samlet ser på lek tilrettelagt av lærer og lek barna selv tar initiativ, kommer det fram noen interessante forskjeller når vi sammenligner svarene på skala 4 og 5 (bruker mye tid). *Rolleleken* synes å benyttes i mye større omfang av barna selv (63 prosent), på tross for at lærerne ikke i like høy grad tilrettelegger for denne type lek (26 prosent). Når det gjelder *regellek/sanglek* som lærere benytter i noe større grad (36 prosent) benyttes den ikke i like stor grad når barna selv tar initiativ til lek (25 prosent).

Sammenligner vi resultatene med hva lærerne svarer i 2021 (se pkt. 6.3) ser vi noe av det samme mønsteret, men også noe som avviker. Disse to utvalgene lar seg ikke direkte sammenlignes ettersom vi har etterspurt flere typer av lek i 2021-utvalget. Vi mener likevel at vi kan se noen trekk som går igjen i begge utvalgene. Når det gjelder typer av lek lærerne benytter tid på, ser vi at det benyttes mye tid på *bygge/konstruksjon* i begge utvalgene, mens *rollelek* ikke benyttes så hyppig i noen av utvalgene. Når det gjelder lek barna selv tar initiativ til ser vi også de samme

trekkene hvor *bygge/ konstruksjon* er den type lek elevene i begge utvalg hyppig selv tar initiativ til. Det som imidlertid er ulikt, er at barna i 2001 klasserommet benyttet seg mer av *rollelek* enn det som framkommer i 2021 materialet, noe som kan indikere både at det fysiske rommet har endret seg fra R97 til i dag (Becher, 2018; Becher & Høyland, 2019) og at det var mer tilgang på stimulerende lekemateriell for denne typen lek i 2001. Vi finner også samme tendensene for sansemotorisk lek. Her ser vi at barna i 2001-klasserommet oftere tar initiativ til *sansemotorisk lek* (42 prosent) i motsetning til barna i 2021-klasserommet, hvor kun 16 prosent benytter mye tid på denne formen for lek. Videre ser vi at når det gjelder leketyperne *regellek og sanglek*, viser tendensen det samme i begge utvalgene. På tross av at lærerne rapporterer at de benytter forholdsvis mye tid på disse leketyperne, forekommer de mer sjelden blant barna. En grunn til dette kan være at barna oftere benytter seg av disse typene for lek ute i friminuttene enn i klasserommet.

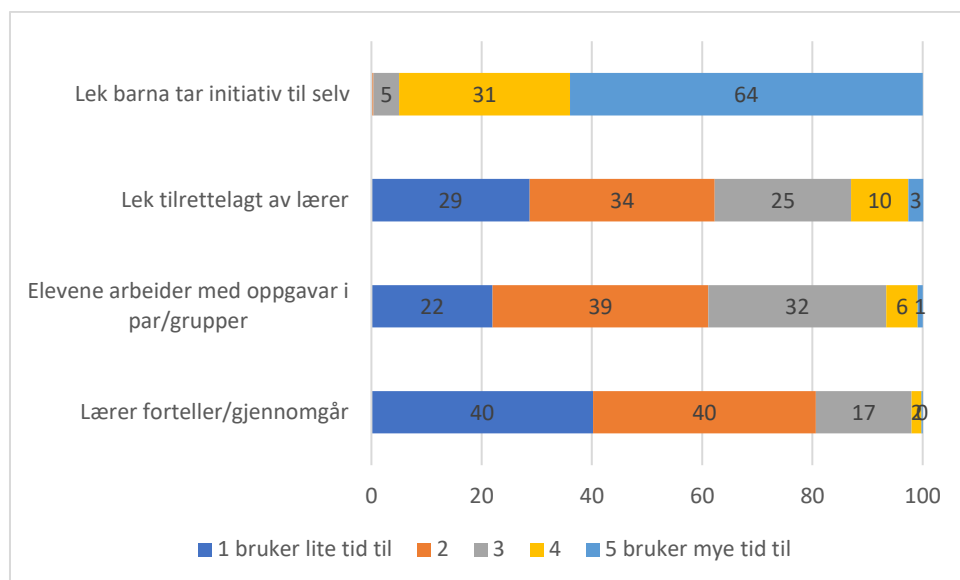
9.2.2 Bruk av uteskole i 2001

I likhet med dagens klasserom, rapporterte ni av ti lærere i 2001 at de benytter seg av uteskole en eller flere ganger i uken (92 prosent). Vi ser imidlertid et skifte i hyppigheten av uteskole. Mens de fleste 2001-lærerne hadde uteskole en dag i uken, rapporterer dagens førsteklasselærere at de benytter seg av uteskole flere ganger i uka (35 prosent). I 2001 svarte kun åtte prosent at de benyttet seg av uteskole flere ganger i uken. Denne stabiliteten over tid kan tyde på at uteskole har blitt en integrert arbeidsform/aktivitet på førstetrinn.



Figur 9.6 Omfang uteskole 2001 -2021 (prosent av de som har svart)

Lærerne i evaluering av Reform 97 ble også spurt om hvilke arbeids- og aktivitetsformer som preget uteskolen, med de samme aktivitetene og skala 1 bruker (lite tid) til 5 (bruker mye tid) som også er benyttet i evalueringa av seksårsreformen, se Figur 9.7



Figur 9.7 Aktiviteter i uteskolen 2001 (prosent av de som har svart, N=451-459)

Som vi kan se av Figur 9.7 skiller *lek barna tar initiativ til selv* (frilek) seg markant ut fra de andre tre aktivitetene som etterspørres. Når skalaen 4 og 5 slås sammen, sier hele 85 prosent av lærerne at de benytter mye tid på barnas egen lek. I motsatt ende ser vi at lærerne rapporterer at de benytter lite tid på de andre tre aktivitetene.

Spesielt benyttes det lite tid på at *lærer forteller/ gjennomgår*, hvor så mange som tre av fire (72 prosent) oppgir at de benytter lite tid (skalaene 1 og 2) på denne kategorien. Både arbeid med *oppgaver i grupper og par* (55 prosent), og *lek tilrettelagt av lærer* (55 prosent) synes heller ikke å bli benyttet mye når det var uteskole. Dette kan tyde på at uteskolen var tilrettelagt på barnas premisser, og at lærere sjelden tilrettela for voksenstyrte aktiviteter.

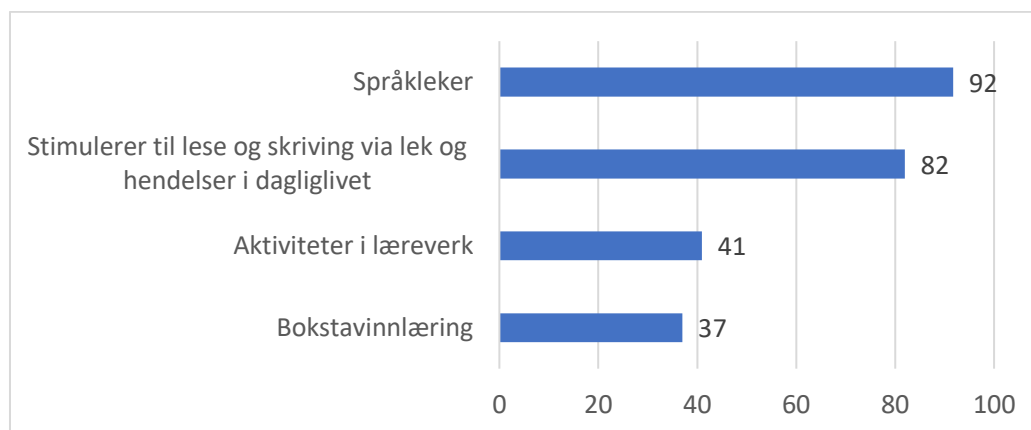
Sammenligner vi med svarene fra dagens lærere finner vi de samme tendensene når det gjelder lek elevene tar initiativ til selv (se pkt. 6.4), men med et noe mer nyansert bilde. Av dagens lærere rapporterer nesten åtte av ti (78 prosent) at de også benytter mye tid på lek elevene tar initiativ til, men her svarer læreren ca. likt på skala 4 og 5. I 2001, som man kan se av figur 9.7 krysser over halvparten av lærerne på alternativ

5, altså den høyeste andelen. Når det gjelder de mer lærerstyrte aktivitetene benyttes de gjennomgående mer hyppig i 2021 enn i 2001. Lek tilrettelagt av lærer forekommer oftere i dag (36 prosent) enn i 2001 (seks prosent), det samme gjelder for at elvene arbeider med oppgaver i par/grupper; 56 prosent, mot elleve prosent i 2001. Vi ser også en forskyvning av lærer forteller/gjennomgår, som ble svært lite benyttet i 2001 (to prosent) til å være noe mer utbredt i dag (25 prosent).

Oppsummert ser vi en tendens som heller mot at uteskole har beveget seg fra å være basert på barnas eget initiativ, til en noe mer læringsstyrt uteskole tilrettelagt av lærer.

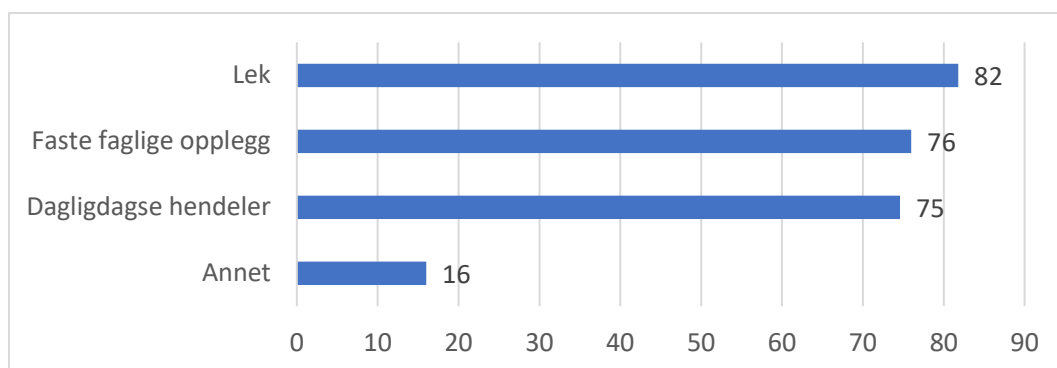
9.3 Arbeid med skriftspråkstimulering i 2001

I Figur 9.8 nedenfor, ser vi fordeling av hva lærerne la vekt på i skriftspråkstimuleringen. Finner vi at hele ni av ti (92 prosent) arbeidet med språkstimulering gjennom språkleker og fire av fem (82 prosent) stimulerte til lesing og skriving gjennom hendelser i dagliglivet. Om lag to av fem (41 prosent) oppga at de stimulerte til skriftspråkutvikling gjennom aktiviteter i læreverk og noen færre (37 prosent) svarte at de arbeider med skriftspråkstimulering gjennom bokstavinnlæring.



Figur 9.8 Arbeid med skriftspråkstimulering 2001 (prosent av de som har svart ja, N=508)

Lærerne i evaluering av Reform 97 ble også spurt om hvordan de organiserte skriftspråkstimuleringen i førsteklasse. Som Figur 9.9 nedenfor viser, organiserte lærerne i stor grad skriftspråkstimuleringen gjennom dagligdagse hendelser (75 prosent), lek (82 prosent) og gjennom faste faglige opplegg (76 prosent).



Figur 9.9 Organisering av skriftspråkstimulering (prosent av de som har svart ja, N=508)

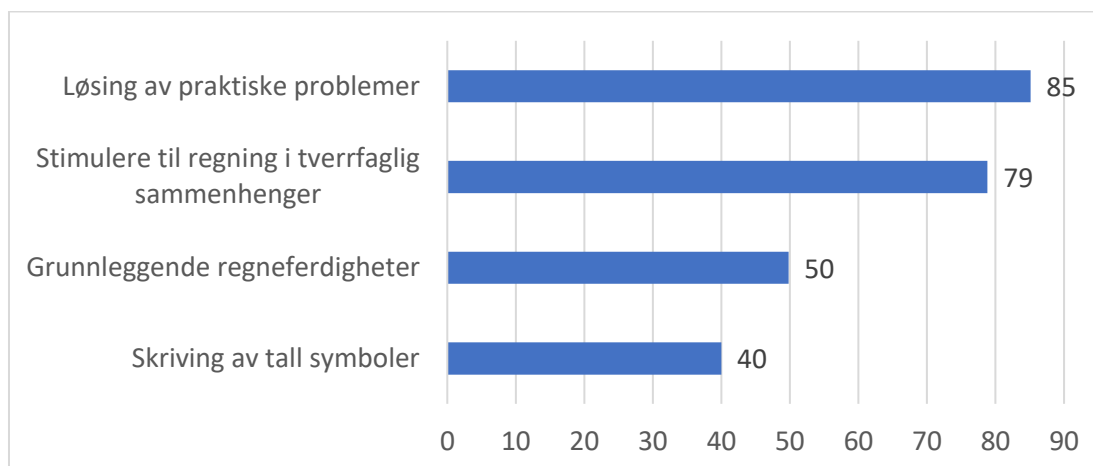
Hvis vi sammenligner resultatene med hva lærerne svarer i 2021 ser vi at språkleker fortsatt står sterkt, mens skriftspråkstimuleringen i mindre grad skjer gjennom dagligdagse hendelser (75 prosent sier de gjør dette i 2001, mens 47 prosent sier dette i 2021).

Den største forskjellen finner vi når det gjelder bokstavinnlæring. Mens 37 prosent sier at de arbeider med skriftspråkstimulering i 2001, oppgir hele 97 prosent av lærerne at de arbeider med bokstavinnlæring daglig eller flere ganger i uka i undersøkelsen fra 2021. Forskjellen i bruk av læreverk er også slående, der 41 prosent svarte at de brukte læreverk i 2001, mens 72 prosent av 2021-lærerne oppgir at de bruker læreverk daglig eller flere ganger i uka. Det er rimelig å tro at disse to endringene henger sammen, og at dette kan bety at lærere i stor grad arbeider med bokstavinnlæring gjennom læreverk, men her må det mer spesifikk forskning til for å kunne si noe sikkert om dette. Vi mangler også informasjon om hvor mange som brukte læreverk i andreklasse i R97, som var det året den formelle lese- og skriveopplæringen startet, og som ville vært det mest reelle å sammenlikne nåværende førsteklasse med.

9.4 Arbeid med matematikk i 2001

Lærerne i 2001 ble spurt om hvilke aktiviteter (stimulering til regning i tverrfaglige sammenhenger, grunnleggende regneferdigheter, løsning av praktiske problemer og skriving av tall og symboler) de la vekt på for matematikk stimuleringen i førsteklasse, med svarkategorien ja og nei (se Figur 9.10). Datamaterialet er ikke helt

sammenliknbart med spørreskjemaet fra 2021, fordi spørsmålene der har fått en femdelt skala og er noe omformulerte.



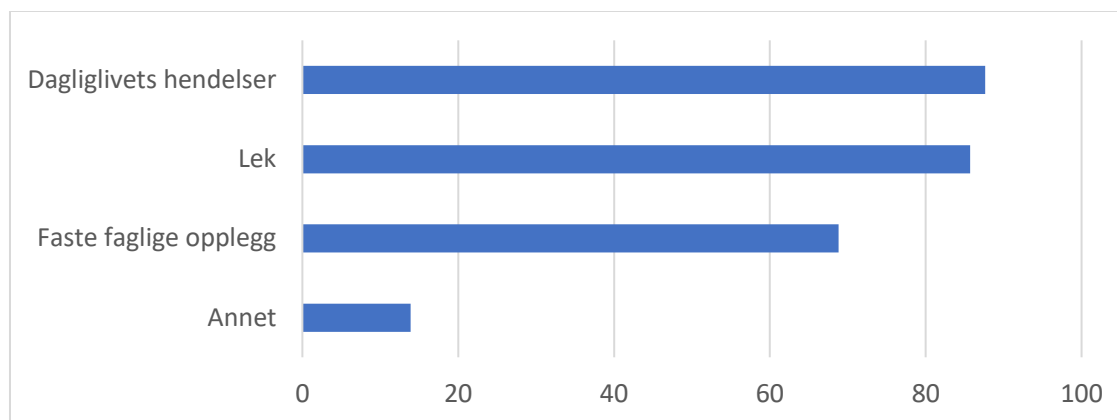
Figur 9.10 Hva vektlegger lærerne i matematikkstimulering i første klasse i 2001? (prosent av de som har svart ja, N=510)

I 2001 er det hele fire av fem (79 prosent) av lærerne som sier de legger vekt på å stimulere til regning i tverrfaglige sammenhenger. I 2021 ble lærerne bedt om å gradere hvor mye vekt de la på å arbeide med regning i tverrfaglige sammenhenger på en skala fra 1 (lite tid) til 5 (mye tid) (se også punkt 7.2.2). Her er det halvparten (51 prosent) av lærerne som sier de bruker en del eller mye tid på dette (alternativ 4 og 5). Selv om spørsmålene er stilt noe ulikt må vi kunne tolke dette som en betraktelig endring fra svarene i 2001, noe som kan gjenspeile at det var et større fokus på tverrfaglighet i læreplanen i L97 enn i Kunnskapsløftet (LK06). Når det gjelder lærernes svar på om de legger vekt på grunnleggende regneferdigheter svarte halvparten (50 prosent) av lærerne at de gjorde det i 2001, mens sju av ti (72 prosent) av 2021-lærerne svarer at de bruker en del eller mye tid på dette. Dette er også en betraktelig endring, og tyder på at lærerne nå i større grad arbeider for at elevene skal kunne opparbeide seg grunnleggende regneferdigheter i første klasse.

Når det gjelder spørsmålet om løsning av praktiske problemer var det nesten ni av ti (85 prosent) av 2001-lærerne som sa det jobbet med dette i første klasse, mens i underkant av sju av ti (68 prosent) av lærerne i 2021-undersøkelsen sier de bruker en del eller mye tid på dette. Lærerne har altså nedtonet arbeidet med å løse praktiske problemer, selv om det enda er mange som arbeider med dette. Lærernes arbeid med skriving av tallsymbolene er tilnærmet uendret (60 prosent i 2001-

surveyen og 44 prosent i 2021-surveyen). Det er mange lærere som har valgt det midterste alternativet på dette spørsmålet, slik at det er bare 21 prosent som sier de bruker lite eller noe tid på dette i 2021.

Lærerne ble i begge undersøkelser spurt om organiseringen av undervisningen i matematikkfaget. Figur 9.11 viser en oversikt over hvordan lærerne i 2001 organiserte matematikken i førsteklasse.



Figur 9.11 Hvordan organiserer du stimuleringen i matematikk? (Prosent av de som har svart ja, N=510)

Lærerne i 2001 rapporterte at de organiserte stimuleringen av matematikk i stor grad rundt dagliglivets hendelser (88 prosenter) og lek (86 prosenter). Det har vært en kraftig nedgang i begge disse kategoriene i spørreundersøkelsen i 2021, der tre av fem (59 prosent) rapporterer at de organiserer matematikkundervisningen knyttet til dagliglivets hendelser flere ganger i uka eller daglig. Når det gjelder lek er det omtrent to tredeler (64 prosent) av 2021-lærerne som rapporterer at de organiserer matematikkundervisningen knyttet til lek flere ganger i uka eller daglig.

Når det gjelder å organisere arbeidet med matematikk i form av faste, faglige opplegg, svarte tre av fem (69 prosent) av 2001-lærerne ja på dette, mens mer enn fire av fem (84 prosent) av 2021-lærerne rapporterer at de benytter seg av faste faglige opplegg flere ganger i uka eller daglig. Dette er en betydelig økning, og kan, sett i sammenheng med nedgangen i organiseringen rundt lek, tyde på at undervisningen i matematikk har blitt noe mer «fagspesifikk».

9.5 Læreres oppfatning av forskjeller og likheter fra L97, LK06 til LK20

For å få kunnskap om hvordan lærere tenker rundt de tre læreplanene som har vært gjeldende siden Reform 97 (L97, LK06 og LK20) stilte vi lærerne i 2021-utvalget følgende åpent spørsmål: «Ser du noen viktige forskjeller og likheter fra L97, LK06 og LK20 (Fagfornyelsen)». To av tre lærere (68 prosent) tok seg tid til å beskrive sine tanker rundt disse tre læreplanene.

I svarene framkommer det at lærerne i vårt utvalg ser på L97 som en plan der det var fokus på prosjektarbeid og lek, og at denne læreplanen hadde flere mål og mindre faglig fokus enn LK06. Videre betrakter de LK06 som en læreplan der det var mindre rom for autonomi, samt at denne planen var mer målstyrt og hadde høyere faglige krav til læring enn L97. LK20 blir betraktet som en læreplan der det er fokus på begynneropplæring, med tall-læring og leseopplæring, samtidig som lek, dybde/tema/tverrfaglighet og prosjektarbeid frontes som viktig (se også kap. 8 for mer om Fagfornyelsen).

Lærernes beskrivelser av sine oppfatninger og erfaringer fra L97 samstemmer også med mange av våre funn om at klasserommet under L97 var mer basert på lek og elevaktivitet. Videre uttrykker også lærerne at de opplever at vi igjen er på vei tilbake til et mer lekpreget klasserom med LK20.

Vi vil avslutte dette kapitlet med et knippe sitater som på hver sin måte setter ord på mange av diskusjonene vi har løftet fram underveis i rapporten, samtidig som de bidrar til å summer opp mye av resultatene i dette kapitlet.

En av lærerne beskriver både innhold og endringer av skoledagen fra L97 til LK06, fra lek og frihet til mer vanlig skoleundervisning med læringsmål for hver time:

«L97: Da var alt mye mer lekpreget/barnehagepreget og mer temabasert/tverrfaglig undervisning. 1. klasse (der jeg jobbet da) kjørte sitt eget opplegg/inndeling av dagen (5 dagers skoleuke), vi fulgte ikke time/friminuttinndelingen som resten av skolen. Vi startet med morgensamling, der vi sang sanger, snakket om dagens bokstav eller tall, hadde så en kort skoleøkt der vi jobbet med fag, frilek inne før lunsj og en times frilek ute før skoledagen var slutt kl 12. Vi hadde en fast turdag i uka der vi var ute hele dagen, da gikk vi turer til

skog og mark i nærmiljøet. LK06: Det ble mye mer krav til læring, konkrete læringsmål og måling av hva elevene har lært, mer stress og mer vanlig skoleundervisning for små 6 åringer. Det ble mer klasseromsundervisning og stillesitting, læringsmål for hver time og krav til time/friminutt-inndeling og dermed mindre frilek i løpet av dagen.»

I samsvar med våre funn om at leken hadde en sentral rolle i L97, bekrefter denne lærere at de lekte 75 prosent av tiden, men at det nå skal leses før jul:

«Fra L97 til LK20 er det store forskjeller. Da jeg begynte å jobbe i 99, skulle vi leke 75 prosent av timene, elevene skulle så vidt lære tallene til 5 og lære bokstavene i løpet av det første året. Nå skal de kunne lese til jul, og i løpet av 1. klasse kunne tallene til 20. I engelsk skulle vi snakke og synge, rime, danse og gi dem samfunnsfaglig kunnskap»

I tillegg til at de er fornøyde med at leken har fått plass, er flere lærere også fornøyde med det økte fokuset på lese- og skriveopplæringen siden L97 var gjeldende læreplan, som denne læreren sier:

«Jeg er glad for mer fokus på lekbasert undervisning nå. Og så er jeg på samme tid glad for endringer ift. lese og skriveinnlæringen ifra L97. Da vi nesten ikke turte å skrive bokstaver på tavla. Det var nesten bannlyst å gjøre med 6 åringer i min tid. En mellomting mellom lek og læring er bra for de minste!»

Enkelte lærer løfter fram at det nå igjen er mulig å arbeide med tema- og prosjektarbeid og Storyline slik at elevene får blomstre, men uttrykker bekymring for fleksibilitet når man er avhengig av faglærere og delt timeplan:

«L97 skulle ta det beste fra barnehage og skole, hvor eleven fikk blomstre mer med tema-arbeid, storyline mm. LK06, her ble det fokus på å gjøre det bra på tester, LK20, her kan vi igjen ta i bruk tema-arbeid, storyline, MEN nå er det vanskeligere å fortsette utover dagen, pga faglærere inne og mer delt timeplan... Flexibiliteten er nesten borte, dessverre for dagens 6 åringer...»

Vi avslutter med denne førskolelærerens beskrivelse:

«Elevenes egenaktivitet er nå prioritert i lærerplanen. L97 og LK20 vektlegger temabasert undervisning mest. L97 vektla den frie leken mer enn de andre to.

Jeg liker LK20 godt! Den legger opp til tverrfaglighet, variert undervisning og medbestemmelse for elevene. Jeg vektlegger leken uansett. Kanskje er det førskolelæreren i meg som ser leken som VELDIG VIKTIG?»

9.6 Oppsummering

Basert på funn fra spørreundersøkelsene gjennomført i 2001 og 2021, ser vi noen endringer når det gjelder organiserings-, arbeids- og aktivitetsformene i førsteklasse. I dag arbeider det for eksempel flere lærere enn barnehagelærere i førsteklasse. I 2001 var bildet motsatt. Noe av årsaken til dette kan være at den retten førskolelærerne hadde til å jobbe i skolen, nå er fjernet.

Når det gjelder organisatoriske trekk ved førsteklasse, ser vi en endring i sittemønster. I dagens klasserom er det mindre bruk av grupper, hesteko, kroker og verksted, og elevene sitter ofte i par. Når det er sagt benytter 2021-lærerne en blandingsinnredning, der elevens plassering og sammensetning endres etter aktivitet. Videre er undervisningsøktene for dagens elever nå mindre fleksible, og samsvarer i stor grad med skolens «timeplan». De vanligste øktene er 45 eller 60 minutter.

I 2001 var den mest brukte aktiviteten lek barna selv tok initiativ til, og lek på barnas premisser ble sett på som viktig for førsteklassingene. Elevene arbeidet lite individuelt med oppgaver. Dette bildet er nå noe endret. I dagens klasserom tilrettelegger mange (47 prosent) lærere for frilek, men vi ser også at det er økning i aktiviteten lærer forteller/gjennomgår.

Den desidert mest benyttede lekformen som lærerne tilrettelegger for og som barna selv tar initiativ til i begge surveyene, er bygge/ konstruksjonslek. Den største forskjellen når det kommer til lek er at elevene i 2001 tok mer initiativ til rollelek, enn det lærerne gjorde. Videre viser funnene våre at elevene i 2021 ikke tar så mye initiativ til rollelek. Noe av årsaken, til dette, kan være innredningen av dagens klasserom, der muligheter, areal, materialer og ressurser for rollelek muligens er fattigere enn det de var i 2001-klasserommene.

Uteskole er en aktivitetsform som fortsatt benyttes som en integrert aktivitet i førsteklasse, og mens 2001-lærerne rapporterte at de gjennomførte uteskole en dag i

uka, skriver 2021-lærerne at de benytter uteskole flere dager i uken. Innholdet i uteskolen har videre gått fra å være mye basert på lek barna selv tar initiativ til, til mer lærerstyrte aktiviteter.

Det har vært en relativt kraftig økning i fokus og tidsbruk på skriftspråkstimulering, bokstavinnlæring, og grunnleggende regneferdigheter. I tillegg rapporterer flere 2021-lærere at de benytter lærebøker, enn det 2001-lærerne gjorde.

Våre funn viser altså en del endringer de siste 20 årene. Den aller største forskjellen er nok at leken har mistet noe av sin posisjon, at den frie leken er tonet ned og at lærerstyrte aktiviteter har økt.

10 Sammenfatning og hjemovermelding

Innledningsvis i denne rapporten løftet vi opp fem sentrale forskningsspørsmål:

- i. I hvilken grad og hvordan styrer skoleeier og skoleledere arbeidet med de yngste elevene?*
- ii. Hvordan arbeider skoleeiere, skoleledere og lærere for å sikre gode overganger mellom barnehage og skole?*
- iii. Hva kjennetegner organisering og undervisningsformer i dagens førsteklasse?*
- iv. Hvilke endringer i trekk ved førsteklasse har skjedd de siste 20 årene?*
- v. Hvordan tolker skoleeiere, skoleledere og lærere Fagfornyelsens betydning for de yngste elevene?*

I dette kapittelet vil vi gi en kort oppsummering av de viktigste funnene knyttet til disse forskningsspørsmålene, før vi i siste del løfter fram spørsmål til refleksjon med bakgrunn i framtrede funn.

10.1 Oppsummering av resultater

10.1.1 I hvilken grad og hvordan styrer skoleeier og skoleledere arbeidet med de yngste elevene?

Styrer skoleeierne arbeidet med de yngste?

- Det er stor variasjon mellom kommunene i hvor sterkt – og hvordan – de forvalter sitt skoleeierskap. En del skoleeiere utformer ikke et styringsdokument for sine grunnskoler. Mens nesten alle store kommuner har et styringsdokument for grunnskolen, har én av tre skoleeiere i de mellomste og minste kommunene ikke et dokument som gir retning til skolens utvikling. Hvis vi ser spesielt på arbeidet med de yngste elevene i skolen, er skoleeier gjennomgående i liten grad premissgiver. Kun i overkant av ti prosent av skolelederne er helt enig i at kommunen har klare retningslinjer for arbeidet med de yngste. Den enkelte skole

og den enkelte lærer har dermed stor frihet til å forme undervisningen for de yngste elevene, innenfor de rammene som settes av læreplanen.

Hvilken kompetanse benyttes på 1. trinn?

- Drøyt én av tre skoler har lærerspesialist i begynneropplæring eller lærer med videreutdanning i begynneropplæring. Det er betydelig flere skoler i store kommuner som har lærerspesialist eller lærer med videreutdanning i begynneropplæring sammenliknet med i småkommunene. Vi finner ikke de samme forskjellene mellom store og små kommuner når det gjelder å ha barnehagelærerutdannede på 1. trinn. To av tre skoler sier at de har minst én barnehagelærer på 1. trinn. De største skolene har oftest både barnehagelærer og lærere med spesialisering/videreutdanning i begynneropplæring.

Hva satses det på og hva ønsker de mer av?

- Personalressurser og kompetanse går igjen som viktige områder i satsingen på de yngste. Både skoleeiere og skoleledere er opptatt av tidlig innsats for førsteklassingene. Dessuten nevner nesten halvparten av skoleeierne som har spesifisert hva de satser på for de yngste, at de satser på undervisning i basisfag. Blant skoleeierne som har utdypet hva de ser som de største utfordringene i arbeidet med de yngste, rapporterer mer enn fire av ti om vansker med å rekruttere lærere med kompetanse på og interesse for å arbeide med de yngste elevene. Halvparten av skoleeierne og én av tre skoleledere svarer at kompetanseheving blant lærere på 1. trinn er den viktigste enkeltfaktoren for å få til en bedre tilrettelegging for de yngste, i tillegg til økte ressurser og økt bemanning på 1. trinn.

10.1.2 Hvordan arbeider skoleeiere, skoleledere og lærere for å sikre gode overganger mellom barnehage og skole?

Har kommunene og skolene gode rutiner for overgang?

- Alle skoleeiere som har et styringsdokument for grunnskolen, sier at dette dokumentet inneholder retningslinjer for overgang mellom barnehage og skole. Det er også et klart flertall skoleeiere som mener at det er et godt samarbeid mellom barnehagene og skolene om overgang. Mer enn ni av ti skoleeiere svarer

dessuten at det er felles møteplasser for rektorer og barnehagestyrere. Samtidig er det bare drøyt én av fire skoleeiere som sier at de har rutiner eller planer for å sikre sammenheng i arbeidsmåter mellom barnehage og skole, og fire av ti sier at de har rutiner/planer for sammenheng og progresjon i læringsinnhold. Det er færrest blant de største kommunene som har rutiner eller planer for å sikre sammenheng og progresjon i læringsinnhold eller arbeidsmåter. Samtidig er behovet for slik kommunal samordning gjerne størst i de store kommunene, der den enkelte skole vanligvis får elever fra flere barnehager. Inntrykket fra skoleledernes svar er noe annerledes – her ser vi ikke vesentlige forskjeller mellom skoleledere fra store og små kommuner. Uansett er det litt over halvparten av skolelederne som sier at det *ikke* er utarbeidet rutiner/planer som sikrer sammenheng og progresjon i læringsinnholdet.

- Det er vanskeligere å etablere et godt samarbeid mellom barnehage og skole når skolen må samarbeide med mange barnehager. Det varierer veldig hvor mange barnehager skolen samarbeider med, fra én barnehage til over 30. Det er sterk korrelasjon mellom størrelsen på kommunen og antall barnehager hver skole samarbeider med.

Hvordan arbeider lærere med overgang?

- I tråd med den nye loven om å sikre en god overgang mellom barnehage og skole, rapporterer nesten to av tre lærere at deres skole har utarbeidet et årshjul/plan for rutiner rundt samarbeid om overgangen. Det er imidlertid fortsatt lærere som arbeider i førsteklasse som ikke har kjennskap til, eller ikke er involvert i samarbeid og planleggingsarbeid om overgang. Tre av ti lærere svarer for eksempel at de ikke vet om skolen har et årshjul for overgangsarbeidet. Videre viser våre analyser at det er stor variasjon i hvordan årshjulet benyttes. Fra tett og etablert samarbeid, med overgangsmøter og gjensidige besøk og aktiviteter mellom barnehagen og skolen, til lærere som rapporterer at det er et årshjul, men at årshjulet kun inneholder en plan for overgangsmøter. Hvilke aktiviteter som ligger i forberedelser til overgang, varierer også. Mens noen lærere svarer at det ikke er noe opplegg og samarbeid utover overgangsmøtet mellom barnehage og skole, samt fast hel/halv besøksdag før skolestart, er det andre som har faste

besøksdager gjennom hele skole- og barnehageåret eller som arrangerer førskoleleker med lengre varighet.

- Det er også stor variasjon i de pedagogiske tiltakene og hvilke opplegg som iverksettes i forberedelsene til skolestart. Noen har fokus på lek, tilvenning og bli kjent med det fysiske miljøet, mens andre har fokus på skolerettete aktiviteter og rutiner. Lærere fra mindre kommuner rapporterer oftere at de har faste opplegg om samarbeid med barnehager. Vi finner også en sammenheng der de som har et etablert opplegg om samarbeidet mellom barnehage og skole også har et årshjul og en fast kontaktperson for samarbeidet.
- Nesten halvparten av lærerne sier at de ikke vet om kommunen har et felles tema for overgangsarbeidet. Drøyt én av fire svarer at de har et slikt overgangstema som det arbeides med i både barnehage og skole.
- Betydningen av barns modning, alder og kjønn i førsteklasse har vært mye diskutert. Ifølge lærerne i vårt materiale baseres ikke etablering av klasser og classesammensetning kun på kjønn og alder, selv om de fleste prøver å ha en lik fordeling av kjønn og alder i klassene. Flere lærere peker på at bostedsadresse og hensynet til at barna har noen kjente i klassen er viktigere enn kjønn og alder ved sammensetning av klasser. Andre framhever at de setter sammen grupper utover høsten når de har blitt kjent med barna.

Hva er det viktig at barna har med seg fra barnehagen?

- Skolelederne legger absolutt størst vekt på at barna har sosial kompetanse og selvstendighet med seg fra barnehagen. Språklige ferdigheter trekkes også frem som viktig av mange, mens det er svært få som mener at kjennskap til tall, mengder og former, bokstaver og lesing eller ferdigheter i bruk av digitale verktøy er viktig.

10.1.3 Hva kjennetegner organisering og undervisningsformer i dagens førsteklasserom?

Organisatoriske trekk

- Gjennomsnittlig antall elever per klasse/gruppe er på 18 elever. Det er stor variasjon i hvordan skolene organiserer trinnet, fra et samlet trinn med felles arealer og dynamiske grupper, til små klasser og faste grupper. Lærerne framhever at gruppestørrelsen har stor innvirkning på det pedagogiske arbeidet og mulighetene for tilpasset opplæring.
- Over halvparten av lærerne sier at de har én lærer i klasserommet. Omtrent to av tre lærere rapporterer at de har en annen voksen i klasserommet, for eksempel assistenter, miljøarbeidere, leseveileder etc. Variasjonen er imidlertid stor i forhold til om disse 'andre' er fast hele dager i klasserommet eller om de kun er inne i enkelttimer og -fag.
- De lærerne i vårt utvalg som er alene i klasserommet, oppgir i snitt at de er én lærer på 16 elever. Våre analyser viser imidlertid at der det er to eller flere lærere, er lærertettheten høyere, med 2 lærere på 20 elever. Det vil si at gjennomsnittlig lærertettheten på klassenivå er noe høyere enn regulert lærernormen på hovedtrinn (1:15). Analysert opp mot kommunestørrelse finner vi at alle kommunekategorier holder seg innenfor lærernorm også på klassenivå (førsteklasse), når vi ser på gjennomsnittlig antall elever per lærer på kommunenivå. Dette er noe som antyder at det kan være store variasjoner mellom skoler innenfor kommunene

Klasseromsinnredning

- Lærernes rapportering om klasseromsinnredning og sittemønster viser at klasserommet til førsteklassingene ikke er utformet som et tradisjonelt klasserom, hvor elevene sitter ved egen pult på rekke og rad. Det er kun 15 lærere som rapporterer at de har innredet klasserommet slik at elevene sitter én og én. Flesteparten av lærerne anvender en blandingsinnredning (58 prosent), hvor de varierer ut fra behov (gruppebord, hesteko, kroker etc.), eller at elevene sitter i par eller grupper (35 prosent). Bruk av samlingskrok, lyttekrok og gulv (bort fra elevens sitteplasser) er også vanlig i dagens klasserom.

Arbeidsøkt

- Det varierer noe hvordan læreren organiserer arbeidsøktene i førsteklasse. Fleksible økter, 60 minutters økter og 45 minutters økter er de formene som er mest brukt. Selv om læreren har krysset av for disse formene og de er

timeplanfestet, gir lærerne uttrykk for at de har autonomi og fleksibilitet til å tilpasse økter og friminutt til barnas motivasjon og dagsform. Læreren påpeker også at elevene ikke sitter stille og jobber sammenhengende, men at de har varierte aktiviteter innenfor en og samme økt.

Arbeidsformer og aktiviteter

- De tre første månedene i førsteklasse synes gjennomgående å bli bruk til å etablere gode vaner og til at eleven skal tilpasse seg en skolehverdag. Lærere bruker mest tid på å etablere et godt klassemiljø og på sosial kompetanse de første månedene, hvor det er lite bruk av stillesittende aktiviteter/oppgaver. Dette er i tråd med noe av det skoleledernes tanker barna bør ha med seg fra barnehagen. Sett under ett, ved siden av klassemiljø og sosial kompetanse, benytter læreren mye tid på ulike tilnærminger til lek (frilek inne og ute, hyppige friminutt, lekpreget aktiviteter og estetiske læringsformer) de første månedene i førsteklasse. Aktiviteter tilpasset modenhet og etter barns interesse blir mindre vektlagt de tre første månedene i klasserommet. Grunnen til det kan være at det er sterkt fokus mot å etablere et godt klassemiljø og utvikle elevenes sosiale kompetanse.
- Nesten halvparten av lærerne i utvalget rapporterer at de bruker mye tid på bokstavinnlæring de første tre månedene, noe som kan tyde på at det allerede fra de første dagene settes inn et læringstrykk rettet mot basisfagene. Dette samstemmer med enkelte skoleeieres satsning på basisfag.
- Klasserommet til førsteklasingen bærer preg av et elevaktivt klasserom hvor det benyttes mye tid til arbeid i grupper og par, frilek, lek tilrettelagt av lærer og helklassesamtaler. Vi finner et godt samsvar mellom de hyppigst benyttede arbeidsformene og hva læreren mener engasjerer mest for læring: lek og lekpregede aktiviteter, fysisk bevegelse, kreative aktiviteter og utforskning. Arbeid med oppgaver alene og bruk av nettbrett/laptop er de to aktivitetene som lærerne benytter seg *minst* av som arbeidsmåter i klasserommet. Høytlesning mer enn ti minutter er den aktiviteten lærerne svarer at de bruker mest tid på. Mange lærere opplever et dilemma mellom hva de selv mener er viktig i opplæringen og de pålagte rammene de har.

Bruk av lek

- Lek de tre første månedene i førsteklasse preges som nevnt av frilek inne og ute, læring gjennom lekpreget aktivitet og hyppige friminutt og pauser. Når det gjelder bruk av lek, benyttes frilek ute mer hyppig enn inne. Noen lærere er mer opptatt av å legge til rette for lek enn andre: lærere som benytter seg mye av én form for lek benytter seg også hyppig av de andre formene for lek. Samtidig er de lærerne som bruker mye tid på bokstavinnlæring helt fra starten av, mer opptatt av at barna også skal lære tall og matematiske former, og at de skal øve på å sitte stille og innrette seg skolens rutiner. Disse lærerne benytter også arbeidsformer som er mindre gruppepreget enn lærerne som legger vekt på lekende tilnærming til læring. Det ser med andre ord ut til å være to ulike tilnærminger til bruk av lek og andre aktiviteter i klasserommet. Hvor to ytterpunkter av «lærertyper» framkommer, der den ene tilnærmingen legger stor vekt på lek, mens den andre tilnærmingen er opptatt av det faglige.
- Leken synes å bli benyttes av de fleste lærerne først og fremst som en «overgangsaktivitet» de tre første månedene på skolen, snarere enn som en «stabil» aktivitet/arbeidsmåte i klasserommet over tid. Vi ser imidlertid at de lærerne som i størst grad benytter seg av lek de tre første månedene, også anvender seg hyppig av lek som arbeidsmåte/aktivitet i klasserommet hele året.
- Vi finner relativt beskjedne sammenhenger mellom lek og arbeid med klassemiljø og sosial kompetanse. Her kunne vi forventet at arbeid med både klassemiljø og sosial kompetanse i større grad ble knyttet til lekaktiviteter, ettersom leken har stor betydning for barns trivsel, utvikling av vennskap, inkludering og deltakelse i gruppen. Det ser imidlertid ut til at alle lærere synes det er viktig å jobbe med klassemiljø og sosial kompetanse, uavhengig av hva de ellers legger vekt på.
- De tre typene lek lærer hyppigst tilrettelegger for er finmotorisk lek, grovmotorisk lek og bygg/konstruksjonslek, mens det i mindre grad legges til rette for rollelek, rammelek og lek på nettbrett. Når elevene selv kan ta initiativ til lek, benytter de seg for det meste av de samme leketyperne som læreren tilrettelegger for. Lite rollelek initiert av barna kan skyldes at lærere ikke vektlegger denne typen lek, og/eller at det er lite inspirerende materiell i klasserommet som stimulerer barna til å utnytte i rollelek.

- En viktig forutsetning for lek i skolen og førsteklasse er at skoleeier legger til rette for leken. Bare to av ti skoleeiere er 'helt enig' i at de satser på læring gjennom lek, og fire av ti skoleeiere som planlegger nye skolebygg er 'helt enig' i at de setter av tilstrekkelig areal for lek i førsteklasse.

Uteskole

- Uteskole synes å ha blitt en fast aktivitet på førstetrinn. Nesten alle lærerne rapporterer at de benytter seg av uteskole, de aller fleste av disse har uteskole en eller flere dager i uka. Uteskole synes å ha innslag av både lærerstyrte aktiviteter og frilek initiert av elevene selv, men med hovedvekt på frilek.

Begynneropplæringen i norsk og matematikk

- Lærerne er opptatt av fag og faglig læring fra skolestart. Så å si alle lærere (97 prosent) rapporterer at de jobber med bokstavinnlæring og språkleker daglig eller flere ganger i uken. 78 prosent svarer at de forventer at elevene skal kunne lese og skrive enkle ord til jul. Sang er den aktiviteten som benyttes daglig i språkstimulering.
- I matematikk bruker lærerne mye tid på mengdeforståelse, tall og matematiske former de tre første månedene. Dette er i tråd med rammeplan for barnehagen og noe som er kjent for barna når de møter skolen. I undervisningen bruker lærerne mest tid på grunnleggende regneferdigheter og praktisk problemløsning. Minst tid benyttes til skriving av tallsymboler. Matematikkundervisningen knyttes i all hovedsak til faste faglige opplegg. Nesten to av tre lærere sier at de benytter seg av lekpreget undervisning flere ganger i uken, mens matematikk knyttet til dagliglivet forekommer noe sjeldnere.
- Så å si alle lærerne oppgir at de benytter seg av læreverker i norsk (81 prosent) og matematikk (93 prosent). Vi har ikke informasjon hvordan lærerne benytter seg av læreverkene i planlegging av eller bruk i undervisningen (dette vil vi sett mer nøye på i klasseromsstudien, delstudie II)

Kartleggingsprøver

- Mer enn halvparten av skoleeierne, og hele syv av ti fra de største kommunene, gjennomfører lokale kartlegginger. Nesten alle skoleeiere rapporterer om at

kartleggingsresultatene brukes. Et stort flertall av skoleeiere og skoleledere sier at resultatene fra lokale og nasjonale kartleggingsprøver benyttes til kvalitetsutvikling av den enkelte skole og som grunnlag for å planlegge undervisning. Mange benytter også resultatene i utviklingssamtaler for den enkelte elev.

- Halvparten av lærerne mener at kartleggingsprøvene påvirker innholdet og progresjonen i både norsk og matematikk.

10.1.4 Hvilke endringer i trekk ved førsteklasse har skjedd de siste 20 årene?

R97-klasserommet var preget av et elevaktivt klasserom basert på barnas eget initiativ til lek.

Organisatoriske trekk

- Profesjonssammensetningen har endret seg betydelig. I undersøkelsen fra 2001 (evalueringen av R97) svarte 306 av 510 respondenter at de hadde førskolelærerutdanning, mens i 2021-utvalget har det snudd. Bare 123 av 531 rapporterer at de har barnehagelærerutdanning.
- Når det gjelder klasseromsinnredning, benytter 2021-lærerne seg mer av blandingsinnredning, enn hva som var gjeldende i 2001, som var mer preget av gruppebord og kroker/verksted.
- Lærerne fra 2001 rapporterte om mer fleksible undervisningsøkter, mens det i 2021 er mer enkeltøkter på 45 og 60 minutter.

Arbeidsformer

- Den hyppigst benyttede arbeidsformen i undersøkelsen fra 2001 var 'lek barna selv tar initiativ til'. Lek på barnas premisser hadde en sterkere posisjon i R97-klasserommet enn i dagens klasserom. Våre resultater tyder på at klasserommet har endret seg mot et mer lærerstyrt klasserom, med blant annet en sterk økning i 'lærer forteller/gjennomgår' (fra fem prosent i 2001 til 45 prosent i 2021). Lærerne i 2021 benytter seg mer av arbeidsformen 'lek tilrettelagt av lærer' enn hva som gjorde seg gjeldende i 2001. Samtidig ser vi mer varierte arbeidsformer i 2021-klasserommet.

Bruk av lek

- Både i 2001 og i 2021 tilrettelegger lærerne hyppigst for bygge/konstruksjonslek, og sjeldnere for rollelek, men ifølge lærerne tok barna i 2001 mer initiativ til rollelek enn barna i 2021.
- Uteskole har satt seg som en egen aktivitet i førsteklasse, og flere 2021-lærere rapporterer at de benytter seg av uteskole flere ganger i uken. Uteskole i 2001 var primært basert på barnas eget initiativ, mens uteskole i 2021 bærer preg av mer lærerstyrte aktiviteter enn hva som var gjeldende i R97.

Skriftspråkstimulering

- I 2021-klasserommet er det betydelig sterkere fokus på bokstavinnlæring. I 2001 benyttet 39 prosent av lærerne mye tid på bokstavinnlæring, mot 97 prosent i 2021 (arbeider med bokstaver daglig eller flere ganger i uken). I R97 ble dagligdagse hendelser mer benyttet i skriftspråkstimuleringen enn det som er gjeldende i 2021.

Matematikk

- I R97 rapporterte flere lærere at de stimulerte til regning i tverrfaglige sammenhenger. Det var også mer fokus på praktisk problemløsning, bruk av dagligdagse hendelser og lek i matematikkstimuleringen i R97 enn hva som er gjeldende for 2021-lærerne. 2021-lærerne vektlegger i større grad grunnleggende regneferdigheter

Lærernes oppfatning av forskjeller og likheter fra L97, LK06 og LK20

- Beskrivelsene fra lærerne i 2021-undersøkelsen samstemmer godt med funnene om at klasserommet i L97 var mer preget av lek og elevaktivitet. Mange opplever at med LK20 er skolen på vei tilbake til mer elevaktivitet og lek i klasserommet. Noen lærere fremmer også et positivt syn på at det nå er «stuerent» å jobbe med bokstaver i førsteklasse, noe de mente ikke var akseptert i R97.

10.1.5 Hvordan tolker skoleeiere, skoleledere og lærere Fagfornyelsens betydning for de yngste elevene?

- Nesten seks av ti kommunale skoleeiere er helt enig i at de jobber tett sammen med sine skoler om iverksetting av fagfornyelsen. Det er særlig mange store kommuner som gir skolelederne god støtte i arbeidet med fagfornyelsen. Det er en viss uenighet blant skoleeierne hvor stor frihet kommunen og den enkelte skole har i arbeidet.
- Et stort flertall (drøyt 70 prosent) av skoleeierne og skolelederne mener at fagfornyelsen gir nye føringer for arbeidet med de yngste elevene. Det er imidlertid bare et mindretall som er *helt* enig i at fagfornyelsen forutsetter store endringer i undervisningen eller innebærer større vekt på lek i skolehverdagen.
- Skoleledere og lærere uttrykker at fagfornyelsen gir mulighet for økt vekt på lek for de yngste, selv om noen få skoleledere mener at læringstrykket fortsatt er for stort for førsteklasse.
- Mange lærere ser ut til å mene at fagfornyelsen gir større muligheter for et mer elevaktivt klasserom hvor lekpreget aktiviteter, dybdelæring og tverrfaglig/temabasert arbeid har fått fokus.

10.2 Spørsmål til refleksjon

Med bakgrunn i observasjonene i denne rapporten, vil vi til slutt løfte frem noen punkter til diskusjon og refleksjon.

Skoleeiers rolle og engasjement i tilretteleggingen for de yngste elevene

I rapporten har vi sett at det er betydelig variasjon i kommunenes forvaltning av sitt skoleeierskap. Mens noen skoleeiere er relativt tett på sine skoler og skoleledere, og legger styringsdokumenter og andre føringer til grunn for skolens arbeid med de yngste elevene, har andre skoleeiere ikke slike strukturer rundt skolens aktiviteter. Dette henger i noen grad sammen med kommunestørrelse: folkerike kommuner har større kapasitet – ofte også større kompetanse – i sin skoleadministrasjon. En større administrativ kapasitet hos eier kan bety en mer faglig og strategisk utvikling av skolene og sterkere faglig støtte til skolelederne. Det er imidlertid viktig å merke seg

at det er variasjon mellom store kommuner, og at også enkelte mindre kommuner har utarbeidet styringsredskaper for utvikling av sine skoler. Når det gjelder overgang mellom barnehage og skole, ser det ut til at de små kommunene har bedre systemer for dette enn de større/store kommunene. Selv om det kan være gode grunner til å la kommunene selv få tilpasse sine ordninger til lokale forhold og ønsker, kan det være grunn til å drøfte hva relativt stor autonomi på skoleeier- og skolenivå betyr for likeverdigheten i barnas utviklingsmuligheter. Innebærer handlingsrommet at den enkelte skoleeier og skole tilpasser sine opplegg til den lokale situasjonen på en god måte, eller blir forskjellene så store at barn i ulike kommuner og skoler får for forskjellige utgangspunkt for videre utvikling?

Kompetanse og ressurser er sentrale faktorer

Både skoleeiere og skoleledere er opptatt av at tilstrekkelig med ressurser, spesielt i form av høy voksentetthet og kompetente lærere, er avgjørende for skolens kvalitet på tilbudet til de yngste elevene. Personalressurser og kompetanse går igjen som viktige områder i satsingen på de yngste, og mange fremhever at økt bemanning og kompetanseheving blant lærere på 1. trinn er de viktigste faktorene for å få til en bedre tilrettelegging for de yngste elevene. Det er betydelig flere skoler i store kommuner som har lærerspesialist eller lærer med videreutdanning i begynneropplæring, mens det er små forskjeller mellom kommunene når det gjelder å ha barnehagelærerutdannede på 1. trinn. Ganske mange informanter blant skoleeiere og skoleledere har erfaring fra at det er vanskelig å motivere lærere til å undervise i førsteklasse. Noen peker på at myndighetene og utdanningene har en viktig jobb å gjøre i å legge til rette for at det utdannes flere lærere med kompetanse på og interesse for å arbeide med de yngste elevene. Det kan også være grunn til å drøfte utviklingen i retning av færre barnehagelærere i skolen. Ser vi tilbake til Reform 97 viste Germeten (1999) gjennom sin studie at en barnehagelærer og en allmennlærer sammen utgjør det ideelle lærerteamet i førsteklasse. På den måten får man utnyttet den beste kompetansen fra begge profesjonene.

Overgang og samarbeid mellom barnehager og skoler

Mange skoleeiere har retningslinjer for overgang mellom barnehage og skole, og mange har også etablert møteplasser mellom skole og barnehage på ledernivå. Et flertall mener at samarbeidet mellom skoler og barnehager er godt i kommunen.

Samtidig er det gjerne desentralisert til den enkelte skole og barnehage å gi samarbeidet *innhold*. Det er relativt få kommunale skoleeiere, og særlig gjelder dette i de største kommunene, som har rutiner eller planer for å sikre sammenheng i arbeidsmåter og/eller læringsinnhold mellom barnehage og skole. Vi har dokumentert at det fra skoleleders side oppleves som vanskeligere å etablere et godt samarbeid mellom barnehage og skole når skolen må samarbeide med mange barnehager. Samtidig er behovet for slik samordning gjerne størst i de store kommunene, der den enkelte skole vanligvis får elever fra flere barnehager, og der mange barn går i barnehager som ikke sogner til skolekretsen til den skolen de skal begynne på. Det er derfor særlig viktig at store kommuner lager et godt opplegg for samarbeidet, f.eks. med møteplasser og felles overgangsobjekter. Hvis skoleeier ikke legger noen føringer på dette, kan det føre til at barna får ulike møter med skolen. Felles overgangsobjekter som alle elevene i klassen er godt kjent med, gjør at barna møter med samme forutsetning og en allerede etablerte felles opplevelser. For at barn skal oppleve god overgang er det en forutsetning at barna også er aktivt deltakende i de pedagogiske prosessene rundt overgangsarbeidet mellom barnehage og skole.

Det er betydelig variasjon mellom skoler og mellom lærere både når det gjelder hvor systematisk de jobber med overgangen mellom barnehage og skole, og hvilke typer aktiviteter og samarbeidsformer de benytter. Enkelte skoler har satt av ekstra ressurser til å ivareta overgangen. Vi ser at de fleste skolene enten har etablert eller er på vei til å etablere gode praksiser. Men ikke alle lærere deltar i overgangsarbeidet. For å sikre gode overganger er man avhengig av at lærerne som underviser eller skal undervise på førstetrinn er direkte involvert i overgangsarbeidet, slik at de har en viss kjennskap til barna de møter første skoledag. Det er lærerne sammen med barnehageansatte som skal sikre at barna både får en sosial og filosofisk kontinuitet (Hogsnes & Moser, 2014; Hogsnes, 2016, 2019). Selv om det alt i alt synes som om de fleste skoler jobber bra med overgangsarbeidet, kan den store variasjonen, blant annet i bruk av overgangsobjekter, gi grunn til en viss bekymring om hvorvidt alle barn får oppleve kontinuitet i møte med skolen.

Hva er det viktig at barna har med seg fra barnehagen?

Sosial kompetanse og selvstendighet trekkes frem som det absolutt viktigste barna har med seg fra barnehagen. Skolelederne peker også på språklige ferdigheter som svært viktige, mens nesten ingen mener at kjennskap til tall, mengder og former,

bokstaver og lesing eller ferdigheter i bruk av digitale verktøy er spesielt viktig. Skoleledernes svar kan på den ene siden tolkes som at det skal være en arbeidsdeling mellom barnehagen og skolen, slik at det er skolen som skal gi barna de 'faglige' ferdighetene. På den annen side kan svarene også indikere en bekymring hos skolelederne for at barna skal eksponeres for 'skolske' aktiviteter for tidlig, og at det er viktig at barnehagebarna får tid til å leke. Vi synes det er interessant å registrere denne holdningen fra mange skolelederes side, og ønsker i det videre arbeidet med prosjektet blant annet å utforske om dette kan forstås som en dreining i ledernes oppfatning av undervisningen for de yngste i retning av mindre læringstrykk.

Læringstrykket: hvor kommer det fra?

Vi mener å se tendenser i vårt materiale til et ønske om noe mindre læringstrykk for de yngste elevene. Dette gjelder både fra skoleeiere, skoleledere og lærere, selv om skoleeiere også er opptatt av å satse på basisfagene og tidlig innsats. Særlig skolelederne prioriterer det å lære barna sosiale ferdigheter svært høyt i starten. Kan dette tolkes som en dreining mot at det også på dette nivået begynner å bli en økt bevissthet rundt læringstrykket for de yngste elevene? Vårt materiale viser en betydelig variasjon mellom skoleledere, men mange er opptatt av å få riktig kompetanse på førstetrinn, og noen nevner at de er bekymret for 'galt læringsyn' blant lærere. I vårt lærermateriale framkommer konturene av ulike «lærertyper» – noen legger stor vekt på lek og lekpreget læring, mens andre vektlegger tradisjonelt 'skolske' aktiviteter, med prioritering av fag og konsentrert jobbing. Hvor kommer presset om å drive 'skolsk' skole for de yngste fra? Har økt vekt på lokale og nasjonale kartleggingsprøver bidratt til at læringstrykket settes inn allerede ved skolestart for seksåringene. Vårt materiale viser også at nesten halvparten av lærerne rapporterer at de bruker mye tid på bokstavinnlæring de første tre månedene, noe som kan vitne om at det allerede fra de første dagene settes inn et læringstrykk rettet mot basisfagene, noe som samstemmer med enkelte skoleeieres satsning på basisfag. Videre ser vi at det er en forventning blant lærerne om at alle barn skal kunne lese og skrive enkle setninger til jul i første klasse. Er det slik at læreren føler seg forpliktet til å gi alle barn mulighet til å kunne besvare kartleggingsprøvene på våren i førsteklasse? Eller er det andre aktører – som skoleeier, skoleleder, foreldre eller andre – som formidler slike behov? Dette er spørsmål vi vil følge opp i det videre arbeidet i prosjektet.

Trekk ved førsteklasse: er organiseringen tilpasset seksåringene?

De tre første månedene av førsteklasse synes å være godt tilrettelagt for førsteklasingene, hvor både lek og etablering av et godt klassemiljø står i fokus. Vi ser imidlertid at det er et skifte etter de tre første månedene. Dagen blir fylt opp av flere aktiviteter og arbeidsformer, og leken må vike noe av sin sentrale plass. Vi ser at det er sterk sammenheng mellom å benytte mye lek i de tre første månedene og å bruke mye tid på lekpregede aktiviteter/lek som arbeidsmåte i klasserommet også resten av året. Som vi nevnte tidligere, tyder resultatene på ulike 'lærertyper', som prioriterer og tilrettelegger undervisningen forskjellig. Samlet betyr dette at elevene kan få ganske ulike møter med skolen på grunn av stor variasjon i muligheten til blant annet å leke i førsteklasse.

Vi finner at det er sammenheng mellom hva lærere tilrettelegger for av type lek og den leken barna selv tar initiativ til. Dette kan bidra til å snevre inn og redusere elevenes lekemuligheter. Vi har også sett at grovmotorisk lek og finmotorisk lek, i tillegg til bygge/konstruksjonslek er mest brukt i klasserommene. Vi mener det er grunn til å stille spørsmål om de hyppigst benyttede lekeformene er en konsekvens av at de kan foregå under kontrollerte forhold og som «stillelek», sammenliknet med hva for eksempel rollelek byr inn til. For å tilrettelegge og åpne for muligheter for mer allsidig lek, både som lek på barnas egne premisser og lek tilrettelagt av lærer, kreves det både en bevissthet om lekens betydning for denne aldersgruppen og tilstrekkelig ansatte i klasserommet som kan følge opp og støtte barna i deres lek.

Mange lærere mener at lek og lekpregede aktiviteter, fysisk bevegelse, kreative arbeidsformer, utforskende og skapende aktiviteter er det som skaper engasjement og læringslyst hos seksåringene, men at ytre rammer og pålegg ikke alltid gir lærerne mulighet til å kunne realisere det de oppfatter som viktig i opplæringen av de yngste barna. Det er her betimelig å stille spørsmål om det er tilført nok ressurser for å imøtekomme denne aldersgruppen i skolen, på tross av økte lærerressurser på hovedtrinn? I våre resultater ser vi at lærertettheten er gjennomsnittlig 1:16 barn rapportert på klassenivå, og er det nok ressurser i forhold til en gruppe fem- og seksåringer som spriker i modenhet og læringslyst? Ser vi tilbake til når seksåringen gikk i barnehagen, hadde de en bemanning som tilsvarte én voksen på seks barn. Dette for å kunne ivareta og tilrettelegge det enkelte barns utvikling og læring. For å kunne gjennomføre variert undervisning og legge til rette for mer lek og lekpreget

aktiviteter som motiverer barna for læring, krever det økte ressurser både i form av fysisk miljø, materiell og bemanning. Lærerne rapporter også at selv om de har flere voksne i klasserommet, i tillegg til assistenter på enkeltelever, er det ofte begrenset til enkelte fag og timer, og at det er sjeldent at de har en fast voksen eller flere lærere gjennom hele dagen. For å ivareta leken og tilpasse undervisning til barnas modningsnivå er det flere lærere og skoleledere som etterlyser barnehagelærernes kompetanse. Våre analyser av lærertetthet i kommuner med ulik størrelse, viser at kommunene holder seg innenfor lærenormen, i gjennomsnitt. Ut fra hva lærerne selv svarer, er det mye som tyde på at det er stor variasjon innad i kommunene og mellom skolene i forhold til hvordan ressurser fordeles og benyttes i førsteklasse på den enkelte skole.

Fagfornyelsen: en endring av arbeidet med de yngste elevene?

Mange skoleeiere, særlig i de større kommunene, følger opp sine skoler i implementeringen av LK20 på en god måte. Et stort flertall, både blant skoleeiere og skoleledere mener at det nye læreplanverket impliserer en viss dreining av arbeidet med de yngste elevene, men de færreste ser ut til å mene at LK20 vil gi store endringer i undervisningen. Noen nevner at de allerede jobber slik LK20 sier de skal jobbe. Det man kan spørre seg er om LK20 vil kunne gi de skoleeierne og skolene – og lærerne – som jobber mer tradisjonelt tilstrekkelige føringer til å endre sin undervisning?

Kan vi se noen endringer fra evalueringen av reform-97?

Når vi sammenligner resultater fra begge spørreskjemaundersøkelsene ser vi at mye av ideene i R97 og seksårsreformen fortsatt preger deler av klasseromshverdagen til seksåringen, hvor lek og elevaktive arbeidsformer fortsatt forekommer. Det må imidlertid bemerkes at dagens klasserom preges mer av et lærerstyrt klasserom enn hva som var gjeldende i R97, der barnas eget initiativ til lek var den mest framtrædende arbeids- og aktivitetsform for seksåringen. Det viser at klasserommet var mer fleksibelt og ikke så avhengig av resten av skolen ettersom førsteklasse skulle være en egen skoleform det første året. En av de største endringene kan synes å være at lærerprofesjonen i førsteklasse har endret seg. Dagens klasserom har en større andel allmennlærere enn hva som var gjeldene i R97, hvor både barnehagelærere og lærere ofte arbeidet sammen i førsteklasse.

Gjennomgående ser vi også at leken har mistet noe av sin posisjon, og her kan man spørre seg om det er et resultat av at barnehagelæreren forsvant fra skolen, eller var det at læringstrykket økte med mere krav til testing og innføring av LK06? Vi ser også at læringstrykket har økt når det gjelder skriftspråkstimulering. I R97 var skriftspråkstimulering knyttet til leken, mens det nå er mer fokus på bokstavinnlæring. Den samme tendensen har vi sett i matematikk der grunnleggende regneferdigheter nå har fått større oppmerksomhet enn tidligere.

Man kan også stille seg spørsmål om kanskje R97-klasserommet var for ensformig for enkelte elever, i motsetning til dagens klasserom som har større variasjon i arbeids- og aktivitetsformer, når det gjelder å imøtekomme alle barns motivasjon for læring. På den andre siden ga R97-klasserommet større muligheter for barna til å delta på egne premisser. Som vi ser, er det både fordeler og ulemper ved 2001-klasserommet og 2021-klasserommet. Det kan synes som om det er behov for å søke etter en gylden middelvei, slik som L97 beskriver «Opplæringa skal gi næring til leiken og leiken skal gi næring til opplæringa» - og er det slik at vi er på vei dit med LK20? Et klasserom der seksåringene får være lekende, aktive, undrende og utforskende?

Avsluttende kommentar

Vi vil avslutte med tittelen på rapporten «Hit eit steg og dit eit steg» – sakte, men sikkert framover?» Meningen med tittelen er å oppsummere hvor vi står og hvor vi er på vei med første klasse, 25 år etter at det ble bestemt å ta seksåringene inn i skolen. Først gikk vi ett steg med L97, med lekbasert pedagogikk, mye bruk av frilek, høy lærerautonomi og både barnehagelærer og lærer i hver klasse. Så tok vi et nytt steg med LK06, med mer fokus på bokstav- og tallinnlæring, testing av kunnskap og færre lærere i klassen. Nå tar vi et nytt steg med LK20, der vi svinger noe tilbake mot intensjonene i L97 med mer bruk av lek, varierte aktiviteter, økt grad av lærerautonomi og høyere lærertetthet. Ut fra våre data, kan vi skimte en ny retning der behovet til seksåringene kommer mer i søkelyset. Sagt på en annen måte, vi begynner å ta innover oss hva de yngste barna i skolen trenger. Vi ser for eksempel omrisset av en skole som forsøker å ta opp igjen noe av den pedagogikken som var intensjonen med L97, som den frie leken, lekende læring og et elevaktivt klasserom.

Målet med denne rapporten har vært å kartlegge premisser for og trekk ved førsteklasse på bakgrunn av hva skoleeiere, skoleledere og lærere har rapportert. Det framkommer mange interessante og ikke minst viktige funn i rapporten, som må følges opp. Vi har, som nevnt innledningsvis, valg ikke å konkludere, men heller løfte fram spørsmål som det må reflekteres over på alle nivå (fra klasserommet til beslutningsmyndigheter). Ikke minst trengs det mer empirisk forskning for å kunne besvare spørsmålene vi løfter frem. Rapporten legger grunnlag for neste fase av evalueringen, der vi gjennom klasseromsstudier og dybdeintervjuer vil beskrive hvordan mange av resultatene i denne rapporten, samt intensjonene i læreplanverkene, realiseres i praksis. Når endringer i klasseromspraksiser skal beskrives i et historisk perspektiv, blir det også viktig i neste fase av dette prosjektet, i rapport II og i sluttrapporten, å sette søkelys på hvilken betydning samfunnsendringer har hatt på klasseromspraksiser, spesielt med tanke på det mangfoldige klasserommet. Vi avslutter med et vers fra sangen «Første skuledagen min» av Ingebrigt Davik, som beskriver den gleden, spenningen og forventningen seksåringen har i det første møtet med skolen:

*Hit eit steg, og dit eit steg,
dansar eg fram på skuleveg
No skal heile verda sjå
kjolen min har marihøne på.*

Ingebrigt Davik

Referanser

- Aubrey, C., Godfrey, R. & Dahl, S. (2006). Early mathematics development and later achievement: Further evidence. *Mathematics Education Research Journal*, 18(1), 27-46.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)* (LOV-2005-06-17-64). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialitet, kropp og fysisk miljø i førsteklasse. I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den viktige begynneropplæringen : en forskningsbasert tilnærming* (s. 57-86). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (Red.). (2019a). *Lek i begynneropplæringen : lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (2019b). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen : lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 15-26). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A. & Høyland, K. (2019). Muligheter for lek og lekende tilnærminger i undervisningsarealer. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen : lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 71-92). Universitetsforlaget.
- Bentsen, E. & Håland, A. (2021). Hvordan integrere lek i begynneropplæringa. *Bedre skole*, 33(3), 46-51.
- Bergene, A. C., Vika, K. S., Denisova, E., Steine, F. S. & Vennerød-Diesen, F. F. (2021). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2021* (NIFU-rapport 2021:25). <https://www.nifu.no/publications/1982968/>
- Bjørnstad, E. (2009). *Seksåringenes klasseromsaktiviteter: en kvalitativ studie av norske førsteklasser og svenske førskoleklasser* [Doktoravhandling, Universitetet i Oslo]. Oslo.
- Breive, S., Torunn Eik, L. & Sanne, L. (Red.). (2022). *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen*. Fagbokforlaget.
- Broström, S. (2002). Børns sproglige læring via leg. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 80(2-03), 168-177.
- 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*. Universitetsforlaget.
- Burner, T., Alvestad, K. C., Brazier, E., Gustavsen, T. S., Kacerja, S., Ruud, L. C., Salvesen, G. S. & Schipor, D. (2022). *EvaFag 2025: Evaluering av Fagfornyelsen : Realiseringer av læreplanen i spesifikke fag. Arbeidspakke 1, Delrapport 1* (Skriftserien nr. 912022). Universitetet i Sørøst-Norge. https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/3001411/2022_91_Burner_rapport.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Clements, D. & Sarama, J. (2014). The importance of the early years. *Science, technology & mathematics (STEM)*, 5-9.
- Creswell, J. (1997). *Creating Worlds, Constructing Meaning: The Scottish Storyline Method. Teacher to Teacher Series*. ERIC.
- Eik, L. T. (1999). *Storyline: Tverrfaglig tilnærming til aktiv læring*. Tano Aschehoug.
- Fagerholt, R. A., Myhr, A., Naper, L. R., Løe, I. & Sivertsen, H. (2020). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2019. Analyse og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til barnehagesektoren*. (Trøndelag Forskning og Utvikling, Rapport 2020:1). <https://tfou.no/wp-content/uploads/2020/02/tfou-rapport-2020-1.pdf>
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2016). Lærerarbeidets matematiske undervisningsoppgaver. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 21(3), 73-88.

- FIKS. (u.å.). *Storyline*. Universitetet i Oslo.
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/elevaktive-arbeidsformer/Metoder%20og%20modeller/storyline/>
- Gabrielsen, E. & Lundetræ, K. (2017). Indikerer de norske PIRLS-resultatene et behov for å justere retningslinjene for skolestartsalder. I E. Gabrielsen (Red.), *Klar Framgang. Leseferdighet på 4. og 5.trinn i et femtenårsperspektiv (204-221)*. Universitetsforlaget.
<https://doi.org/doi:10.18261/9788215030258-2017-12>
- Germetsen, S. (1999). *Evaluering av Reform 97. På vei mot ny grunnskole i Oslo. Delrapport II: Nærstudier av fem 1. klasser, skoleåret 1998–99*. (HiO-rapport, 1999 nr. 8.). Høyskolen i Oslo.
- Gjerustad, C., Federici, R. A. & Hovdhaugen, E. (2016). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2016. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere* (NIFU-rapport 2016:16). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2395366/NIFUrapport2016-16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2013). *Kvalitet i barnehager : rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012* (NOVA Rapport 1/2013). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5062/6157_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hagtvet, B. E. (2003). Skriftspråkstimulering i første klasse: faglig innhold og didaktiske angrepsmåter. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 173-219). Unipub AS.
- Hagtvet, B. E., Hofslundsengen, H. & Mellgren, E. (2019). Barns tidlige skriving–nordiske perspektiver. En kunnskapsoversikt. I H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (Red.), *Genom texter och världar* (s. 49). https://www.researchgate.net/profile/Matilda-Stahl/publication/335542947_Att_spelifiera_Topelius_-_lararperspektiv_pa_estetiska_processer_i_arbetet_med_en_interaktiv_pjaes/links/5d6cd799a6fdcc547d721dc3/Att-spelifiera-Topelius-laerarperspektiv-pa-estetiska-processer-i-arbetet-med-en-interaktiv-pjaes.pdf#page=57
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. N. Forskningsråd.
- Haug, P. (2015). Seksåringsreforma-Om innføringa av seks års alder for skulestart og tiårig obligatorisk grunnskule. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(06), 403-416.
- 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. 2741). Universitetsforlaget.
- Hoem, T. F. & Wagners, Å. K. H. (2022). Leseleksens plass i norskfagets begynneropplæring. *Nordic Journal of Literacy Research*, 8(1), 189–207.
- Hogsnes, H. D. (2015). Children's experiences of continuity in the transition from kindergarten to school: The potential of reliance on picture books as boundary objects. *International journal of transitions in childhood*, 8, 3-13.
- Hogsnes, H. D. (2016). *Kontinuitet og diskontinuitet i barns overgang fra barnehage til skolefritidsordning og skole. En multimetodisk studie av pedagogers og sfo-lederes prioriteringer av tiltak og barns erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet* [PhD-avhandling, Høgskolen i Sørøst-Norge]. Kongsberg.
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning : samarbeid for sammenheng*. Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H. D. (2022). Lek i skolehverdagen. I S. Breive, L. Torunn Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen*. Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 7.
- Hägglström, M. (2020). *Teaching through Stories: Renewing the Scottish Storyline Approach in Teacher Education*. Waxmann Verlag.

- Håland, A. & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2.
- Håland, A., Hoem, T. F. & McTigue, E. M. (2019). Writing in first grade: The quantity and quality of practices in Norwegian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 63-74.
- Jordan, N. C., Glutting, J. & Ramineni, C. (2010). The importance of number sense to mathematics achievement in first and third grades. *Learning and individual differences*, 20(2), 82-88.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor : tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen akademisk.
- Klette, K. (Red.). (2003a). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Unipub AS.
- Klette, K. (2003b). Lærernes klasseromsarbeid; Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97 IK. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 39-76). Unipub AS.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2014). *Kriterier for god kommunestruktur. Delrapport fra ekspertutvalg, mars 2014* (Delrapport fra ekspertutvalg. Mars 2014, Issue. Kommunal- og moderniseringsdepartementet.
- KUF, K.-u.-o. f. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Nasjonalt Kunnskapscenter.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Veileder*.
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06)*. Pedlex.
- Lauritzen, C., Strandbu, A., Rasmussen, L.-M. P. & Adolfsen, F. (2016). Omorganisering og flere elever i klassen - Pedagogiske konsekvenser. *Nordic Studies in Education*, 35(1), 57-69. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-01-05>
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - En forsknings kartlegging*. Kunnskapscenter for utdanning.
- Lundetræ, K. & Sunde, K. (2020). *Debattinnlegg: Raskere bokstavlæring er god opplæring, også for elever som strever*. Lesesenteret. <https://www.uis.no/nb/forskning/raskere-bokstavlaering-er-god-opplaering-ogsaa-for-elever-som-strever>
- Lødding, B., Pedersen, C., Lillebø, O. S., Bergene, A. C. & Vika, K. S. (2021). *Sluttrapport fra evalueringen av pilotering av lærerspesialistordningen* (NIFU-rapport 2021:15, Issue. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2832422/NIFUrapport2021-15.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Monkerud, L., Indset, M., Stokstad, S. & Klausen, J. E. (2016). *Kommunal organisering 2016* (NIBR-rapport 2016:20). Oslo: By- og regionforskningsinstituttet NIBR.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5868/2016-20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moss, J., Bruce, C. D. & Bobis, J. (2015). Young children's access to powerful mathematics ideas: A review of current challenges and new developments in the early years. I *Handbook of international research in mathematics education* (s. 165-202).
- Nortvedt, G. A. (2018). «Det er et verktøy, ikke sant, for oss» - Erfaringer fra fire gjennomføringer med kartleggingsprøver i regning 2014-2017. *Acta Didactica Norge*, 12(4), 8-22 sider.
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke - Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>

- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet.
- OECD. (2017). *Starting strong V. Transition from early childhood education and care to primary education*. . Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pedersen, C., Reiling, R. B., Vennerød-Diesen, F. F., Alne, R. & Skålholt, A. (2022). *Evaluering av norm for lærertetthet. Sluttrapport* (NIFU-rapport 2022:12). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Pendarvis, E. (1998). *Creswell, Jeff. (1997) Creating Worlds, Constructing Meaning: The Scottish Storyline Method*. Portsmouth, NH: Heinemann. .
- Rambøll Management. (2010). *Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager*. Rambøll.
- Rogde, K., Daus, S., Pedersen, C., Vaagland, K. & Federici, R. A. (2019). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2019* (NIFU rapport 8/2019). <https://www.udir.no/contentassets/648eecb1bdb142f6966b4cc31630cec6/nifurapport2019-8-sporsmal-til-skole-norge-varen-2019-002.pdf>
- Rogde, K., Federici, R. A., Pedersen, C. & Wollscheid, S. (2020). *Spørsmål til Skole-Norge : Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2019* (NIFU-rapport 2020:1). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmloi/bitstream/handle/11250/2639194/NIFUrapport2020-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Schürer, M. H., Dockett, S., & Perry, B. (2022). Children's memories of starting school: Building and sharing transitions capital. *Australasian Journal of Early Childhood*, 47(3), 181–192. <https://doi.org/10.1177/18369391221095570>
- Sfard, A., Neshet, P., Streefland, L., Cobb, P. & Mason, J. (1998). Learning mathematics through conversation: Is it as good as they say? *For the learning of mathematics*, 18(1), 41-51.
- Sunde, K., Furnes, B. & Lundetræ, K. (2020). Does introducing the letters faster boost the development of children's letter knowledge, word reading and spelling in the first year of school? *Scientific Studies of Reading*, 24(2), 141-158.
- Thoresen, I. T. & Aukland, S. (2020). *Eldst i barnehagen og yngst i skolen: om lek, læring og overganger*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tysvær, A. & Ottesen, S. H. (2020). Bildeboken "Fy katte!" – en utforskningsarena for emosjonell literacy? Litterære samtaler på førstetrinn. *BARN-Forskning om barn og barndom i Norden*, 38(4), 68-84.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a, 21. september 2020). *De yngste barna i skolen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/de-yngste-barna-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplanverket 2020*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Funksjon som lærerspesialist*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pid=136776&epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 28. oktober). *Kartleggingsprøver*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/>
- Walgermo, B. R., Uppstad, P. H., Lundetræ, K., Tønnessen, F. E. & Solheim, O. J. (2018). Kartleggingsprøver i lesing-tid for nytenking? *Acta Didactica Norge*, 12(4), 7-21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.6499>
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. I. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (8278602123). Høgskolen i Vestfold.

Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012).
Kunnskapsløftet som styringsreform-et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen (NIFU-rapport 20/2012). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/fire_slutt.pdf

Vedlegg

Tabell 1 Krysstabell mellom antall lærere og andre voksne i klasserommet

Voksnetthet_larere_12 * Voksnetthet_andre_12 Crosstabulation

		Voksnetthet_andre_12					Total	
		,00	1,00	2,00	3,00	4,00		
Voksnetthet_larere_12	1,00	Count	53	229	16	2	1	301
		% within Voksnetthet_larere_12	17,6%	76,1%	5,3%	0,7%	0,3%	100,0%
	2,00	Count	21	86	29	1	0	137
		% within Voksnetthet_larere_12	15,3%	62,8%	21,2%	0,7%	0,0%	100,0%
	3,00	Count	0	10	5	1	1	17
		% within Voksnetthet_larere_12	0,0%	58,8%	29,4%	5,9%	5,9%	100,0%
	4,00	Count	0	3	2	1	1	7
		% within Voksnetthet_larere_12	0,0%	42,9%	28,6%	14,3%	14,3%	100,0%
	Total	Count	74	328	52	5	3	462
		% within Voksnetthet_larere_12	16,0%	71,0%	11,3%	1,1%	0,6%	100,0%

POSTADRESSE:

OsloMet – storbyuniversitetet
Pilestredet 46
Postboks 4, St. Olavs Plass
0130 Oslo

OsloMet Skriftserie 2022 nr 7

ISSN 2535-6984 (trykt)
ISSN 2535-6992 (online)
ISBN 978-82-8364-449-4 (trykt)
ISBN 978-82-8364-450-0 (online)