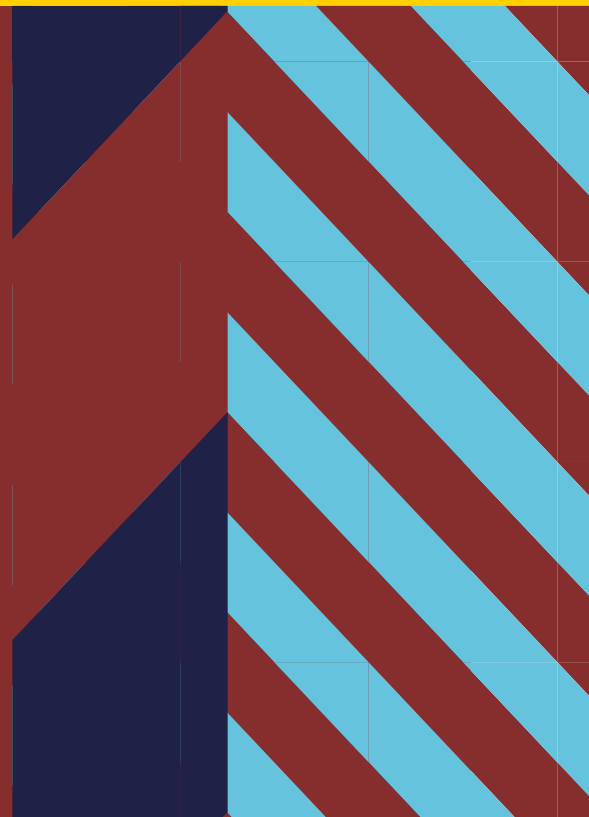


?`UggYfca a Yhg` dfU_g]gZcfa Yf`&\$`€`YhYf 9b`Yj Ui Yf]b[`Uj `gY_g€gfYZcfa Yb

Elisabeth Bjørnstad, Cecilie Pedersen Dalland, Silje
Hølland, Trine M. Myrvold, Ingvill Krogstad Svanes,
Emilia Andersson-Bakken, Trude Sundtjønn,
Annbjørg Håøy

Skriftserie 2024 nr I Sluttrapport

OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET



Klasserommets praksisformer 20 år etter

En evaluering av seksårsreformen

SLUTTRAPPORT

Elisabeth Bjørnstad, Cecilie Pedersen Dalland, Silje Hølland,
Trine M. Myrvold, Ingvill Krogstad Svanes, Emilia Andersson-Bakken,
Trude Sundtjønn, Annbjørg Håøy



OSLOMET

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

OsloMet – storbyuniversitetet

2024

CC-BY-SA versjon 4.0

OsloMet Skriftserie 2024 nr 4

ISSN 2535-6984 (trykt)

ISSN 2535-6992 (online)

ISBN 978-82-8364-585-9 (trykt)

ISBN 978-82-8364-586-6 (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

Rapporten er utarbeidet på oppdrag av Utdanningsdirektoratet (Udir.)

Rapporten er skrevet i samarbeid mellom fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI) og by- og regionforskningsinstituttet (NIBR), begge ved OsloMet

Ved fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI) er arbeidet utført av forskere ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning (GFU) og Institutt for barnehagelærerutdanning (BLU)

Trykket hos Byråservice

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

Forord

Dette er sluttrapporten fra evaluering av seksårsreformen, gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet i perioden juni 2020 til mai 2024. Vi har underveis i prosjektet publisert fire rapporter (Hølland mfl., 2021; Bjørnestad mfl., 2022; Myrvold mfl., 2022; Bjørnestad mfl., 2023). Formålet med evalueringen har vært å gi et kunnskapsgrunnlag om de yngste elevene og hvordan de ivaretas i skolen i lys av intensjonene i seksårsreformen.

Evalueringen har vært et samarbeidsprosjekt mellom Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier (Institutt for barnehagelærerutdanning og Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning) og By- og regionforskningsinstituttet NIBR ved OsloMet. Prosjektgruppen har bestått av Elisabeth Bjørnestad (prosjektleder), Trine M. Myrvold (medprosjektleder), Cecilie Pedersen Dalland, Silje Hølland (medarbeidspakkeledere), Ingvill Krogstad Svanes og Trude Sundtjønn (arbeidspakkeledere i norsk og matematikk), samt Emilia Andersson-Bakken og Annbjørg Håøy. Alle i prosjektgruppen har deltatt i alle faser av prosjektet både i forbindelse med datainnsamling, analyse av data og skriving av rapporter.

For å kunne gjennomføre evalueringen har vi vært avhengig av at både barnehager og skoler har åpnet 'dørene' for oss. Med stor respekt og takknemlighet ønsker vi å takke både barn, lærere, skoleledere og skoleeiere for at dere var villig til å dele erfaringer, tanker og egen praksis med oss. Vi vil gi en ekstra takk til alle lærere for den viktige jobben dere gjør, og for at dere til enhver tid etterstreber å tilrettelegge for en inkluderende praksis for de yngste barna i skolen. Vi ønsker også å takke vår pilotskole Vardåsen skole i Asker for all hjelp før og under prosjektet.

For å sikre oss at prosjektet har holdt god kvalitet gjennom hele prosjektperioden har professor emerita Bente Hagtvet og professor Kristi Klette vært kvalitetssikrere. Tusen takk for kritiske, men konstruktive tilbakemeldinger fra prosjektskisse til sluttrapport. Vi har også hatt en referansegruppe som har fulgt oss gjennom hele prosjektet. Referansegruppen har bestått av representanter fra Foreldreutvalget for barnehager, Foreldreutvalget for grunnopplæringen, KS, Utdanningsforbundet, Skolelederforbundet og Statsforvalteren i Oslo og Viken. Tusen takk for alle innspill, refleksjoner og diskusjoner.

Til slutt vil vi takke Utdanningsdirektoratet ved Camilla Vibe Lindgaard og Maria Bakke Orvik for all støtte og godt samarbeid. Vi vil også takke fagfellene på alle rapporter som har bidratt med viktige faglige innspill.

Vi håper med dette at evalueringen kan bidra med viktig kunnskap om hvordan skolen på best mulig måte kan ivareta behovene til de yngste elevene.

Oslo, 22. mai 2024

Elisabeth Bjørnestad

Innhold

FORORD	3
SAMMENDRAG	9
1 INNLEDNING	17
1.1 BAKGRUNN OG BESKRIVELSE AV EVALUERINGSOPPDRAGET	17
1.2 HOVEDPROBLEMSTILLINGER	20
1.3 KORT OPPSUMMERING AV TIDLIGERE RAPPORTER	22
1.4 EVALUERINGSDESIGN OG TEORETISK BAKTEPPE	24
1.5 RAPPORTENS DISPOSISJON	29
2 SKOLEREFORMER I NORGE: FRA REFORM 97 TIL FAGFORNYELSEN	31
2.1 BAKGRUNNEN FOR REFORM 97 OG PROSESSEN MOT VEDTAK	33
2.2 UTVIKLINGEN ETTER REFORMEN	40
2.3 OPPSUMMERING	47
3 DATA OG METODE	49
3.1 UTVALG OG DATAGRUNNLAG – DET KVALITATIVE MATERIALET	49
3.2 INTERVJU MED BARNEHAGEBARN, ELEVER OG LÆRERE	51
3.3 SYSTEMISKE DATA – INTERVJUER MED SKOLEEIER OG SKOLELEDER	57
3.4 OBSERVASJONSDATA	58
3.5 KVANTITATIVE DATA BENYTTET I EVALUERINGEN	61
3.6 STUDIENS VALIDITET	63
3.7 PRESENTASJON AV RESULTATER	64
3.8 ETIKK	64
4 FYSISK OG PSYKOSOSIALT LÆRINGSMILJØ	67
4.1 TIDLIGERE FORSKNING OM LÆRINGSMILJØETS BETYDNING	67
4.2 DET ORGANISATORISKE- OG FYSISKE LÆRINGSMILJØET	69
4.3 DET SOSIALE LÆRINGSMILJØET	75
4.4 OPPSUMMERENDE DRØFTING	78
5 DEN VIKTIGE OVERGANGEN	83
5.1 FORSKNING OM OVERGANGER	83
5.2 SYNTSE AV DELRAPPORT 1	85
5.3 DET SISTE ÅRET I BARNEHAGEN	86
5.4 HVORDAN JOBBES DET MED OVERGANGEN MELLOM BARNEHAGE OG SKOLE?	89
5.5 HVA MØTER BARNEN DEN FØRSTE TIDEN I SKOLEN?	95
5.6 BARNAS FORTELLINGER OM BARNEHAGE OG SKOLE	98
5.7 OPPSUMMERENDE DRØFTING	102
6 LEKENS VILKÅR DE TO FØRSTE SKOLEÅRENE	107
6.1 LEK I SKOLENS LÆREPLANER 1939-2020 – FRA NORMALPLANEN TIL LK20	108
6.2 TIDLIGERE FORSKNING OM LEK DE FØRSTE SKOLEÅRENE	112
6.3 SYNTSE AV DELRAPPORT 1 OG 2	115
6.4 HVILKE TYPER LEKENDE TILNÆRMINGER BENYTTES I VÅRE KLASSEROM?	116
6.5 OPPSUMMERENDE DRØFTING	126

7	ARBEIDS- OG AKTIVITETSFORMER FOR DE YNGSTE ELEVENE	131
7.1	HVA SIER LÆREPLANVERKENE OM ARBEIDSFORMER OG AKTIVITETER?	131
7.2	KORT OM FORSKNING	133
7.3	SYNTESE AV DELRAPPORT 1 OG 2	134
7.4	ARBEIDS- OG AKTIVITETSFORMER PÅ ANDRETRINN	137
7.5	LIKHETER OG FORSKJELLER I KLASSEROMSPRAKSISER FRA FØRSTE- TIL ANDREKLASSE?	143
7.6	UTESKOLE.....	146
7.7	OPPSUMMERENDE DRØFTING	148
8	MATEMATIKKUNDERVISNING DE TO FØRSTE SKOLEÅRENE.....	153
8.1	KORT OM TIDLIGERE FORSKNING	154
8.2	SYNTESE AV DELRAPPORT 1 OG 2	156
8.3	ARBEID MED TALL OG TALLFORSTÅELSE I FØRSTE- OG ANDREKLASSEROM	156
8.4	ARBEID MED ANDRE TEMAER I MATEMATIKK.....	158
8.5	ARBEIDSMÅTER OG AKTIVITETER I MATEMATIKKFAGET	159
8.6	HVOR STOR Plass HAR MATEMATIKK I FØRSTE- OG ANDREKLASSE?	162
8.7	KARTLEGGING	163
8.8	OPPSUMMERENDE DRØFTING	164
9	NORSKUNDERVISNING DE TO FØRSTE SKOLEÅRENE	169
9.1	KORT OM TIDLIGERE FORSKNING	170
9.2	SYNTESE AV DELRAPPORT 1 OG 2	172
9.3	LESEOPPLÆRING	173
9.4	SKRIVEOPPLÆRING I MOTBAKKE	176
9.5	LITE HØYTLESING OG ARBEID MED LITTERATUR	179
9.6	VARIASJON I ARBEIDSMÅTER	180
9.7	OPPSUMMERENDE DRØFTING	181
10	ENDRINGER OVER TID: FRA SEKSÅRSREFORMEN TIL DAGENS LÆREPLANVERK ..	185
10.1	HVA BETYR LK20 FOR DE YNGSTE?	186
10.2	UNDERVISNINGEN I DAGENS KLASSEROM SAMMENLIKNET MED UNDERVISNINGEN I 2001	189
10.3	OPPSUMMERENDE DRØFTING	196
11	IMPLIKASJONER FOR POLITISKE STRUKTURER OG PRAKSIS.....	199
11.1	SKOLEREFORMER FRA REFORM 97 TIL FAGFORNYELSEN.....	199
11.2	HVA SÆRPREGER KLASSEROMSPRAKSISEN?	200
11.3	LOKALT HANDLINGSROM OG LIKEVERDIG TILBUD.....	205
11.4	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	206
	REFERANSER.....	211
	VEDLEGG	225
	VEDLEGG 1: TABELLER	225
	VEDLEGG 2. SAMMENDRAG FRA DELRAPPORT 1 OG 2	227

Figurer

FIGUR 1.1 MODELL OVER PROSJEKTETS HOVEDSPØRSMÅL	21
FIGUR 1.2 EN ENKEL ILLUSTRASJON AV PROGRAMTEORIEN FOR SEKSÅRSREFORMEN	26
FIGUR 2.1 TIDSLINJE FOR SEKSÅRSREFORMEN OG DEN VIDERE UTVIKLINGEN I GRUNNSKOLEN FRAM TIL IVERKSETTELSE AV FAGFORNYELSEN	33
FIGUR 4.1 SKISSE OVER ET TYPISK KLASSEROM	72
FIGUR 7.1 LÆRERNES ARBEIDS- OG AKTIVITETSFORMER	138
FIGUR 7.2 HOVEDAKTIVITETER FOR LÆRERNES ARBEIDS- OG AKTIVITETSFORMER	139
FIGUR 7.3 KLASSENS ARBEIDS- OG AKTIVITETSFORMER.....	140
FIGUR 7.4 KLASSENS HOVEDAKTIVITETER	141
FIGUR 7.5 HOVEDAKTIVITETER FOR LÆRER PÅ FØRSTE- OG ANDRETRINN	144
FIGUR 7.6 HOVEDAKTIVITETER I KLASSEROMMET PÅ FØRSTE- OG ANDRETRINN.....	145
FIGUR 10.1 EKSEMPLER PÅ TIMEPLANER FOR ET 2021-KLASSEROM OG ET 2001-KLASSEROM	193

Tabeller

TABELL 3.1 TABELL MED OVERSIKT OVER OBSERVASJONSPERIODER I KLASSER OG BARNEHAGER.....	49
TABELL 3.2 SURVEYMATERIALETS FORDELING OG REPRESENTATIVITET	61
TABELL 4.1 FIKTIVT EKSEMPEL TRADISJONELL ORGANISERING	71

Sammendrag

Dette er sluttrapporten 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 grunnskolen (L97) til dagens Læreplanverk for Kunnskapsløftet 2020 (LK20).

Delrapport I (Bjørnestad mfl. 2022) omhandlet resultater fra spørreundersøkelse til førsteklasseledere, skoleledere og skoleeiere. Delrapport II (Bjørnestad mfl. 2023) bygde på et omfattende observasjonsmateriale av førsteklasse, samt resultater fra intervjuer med elever og lærere i førsteklasse, skoleledere og representanter for skoleeiere.

Denne tredje og siste rapporten er en syntese av de to foregående rapportene. I tillegg inkluderer den resultater fra observasjoner og intervjuer med elever og lærere i andreklasser. Rapporten belyser også spørsmål som ikke er behandlet i de tidligere rapportene. Det gjelder først og fremst rammene for arbeidet med de yngste, lekens vilkår på første- og andretrinn, og hvilke endringer vi kan observere over tid. Til dette benytter vi alle de ulike datakildene.

Rapporten belyser følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan ivaretas de yngste barna i skolen i dag, og i hvilken grad er denne praksisen i tråd med anbefalinger gitt i tidligere forskning?
2. I hvilken grad er intensjonene i seksårsreformen ivarettatt i dagens skolesystem?

For et utfyllende svar på forskningsspørsmålene må de tre rapportene sees i sammenheng.

Denne sluttrapporten er organisert på følgende måte: Etter en innledning og et kapittel om skolereformer gjør vi rede for data og metode for studien. De empiriske kapitlene som følger, omhandler temaene:

- læringsmiljø
- overgang barnehage-skole
- lek, arbeids- og aktivitetsformer

I tillegg er det to kapitler om henholdsvis matematikkundervisning og norskundervisning, samt et kapittel om endringene over tid. Deretter følger et oppsummerende kapittel som diskuterer implikasjoner for politiske beslutninger og gir videre anbefalinger.

Datamaterialet

Vi benytter både kvantitative og kvalitative metoder for å besvare forskningsspørsmålene. Det kvantitative materialet består av tre spørreundersøkelser:

- en til kommunale skoleeiere (N=114)
- en til skoleledere (N=381)

- en til førsteklasselærere (N=531)

Spørreundersøkelsene inneholder både spørsmål med faste svaralternativer og åpne spørsmål med fritekstsvar. Resultatene fra spørreundersøkelsene er i hovedsak vist som enkle frekvenser. Det er også gjennomført korrelasjonsanalyser der vi undersøker mulige sammenhenger mellom trekk ved respondentene og deres svar. Fritekstsvarene er kategorisert og kodet. Vi benytter også sitater fra svarene i teksten for å supplere både de kvantitative og de kvalitative analysene.

Det kvalitative materialet består av observasjoner og intervjuer med lærere, elever i førsteklasse, andreklasse og barn i barnehagen, samt intervjuer med skoleeiere og skoleledere. Skolene og kommunene er valgt ut med tanke på geografisk, demografisk og pedagogisk variasjon. I tillegg har skolene forskjellig størrelse. Datagrunnlaget består av 15 førsteklasse og åtte andreklasser fra åtte forskjellige skoler i åtte ulike kommuner. I tillegg har vi data fra fem barnehager fra fire av de åtte kommunene.

Vi har intervjuet seks representanter for skoleeiere og seks skoleledere for våre utvalgte skoler. Kjernen i det kvalitative materialet er klasseromsobservasjonene. Vi observerte fire–fem dager i hvert klasserom (inkludert uteskole) i løpet av en uke fra høsten 2021 til våren 2023. Observasjonene er dokumentert gjennom feltnotater, punktobservasjon og videoopptak. I løpet av observasjonsperioden ble det gjennomført gruppesamtaler med elevene og intervjuer med lærerne. I barnehagene gjennomførte vi observasjoner med feltnotater og gruppesamtaler med barn. Som datagrunnlag har vi også data fra 2001 innhentet av prosjektet Klasserommets praksisformer etter Reform 97 (Klette mfl., 2003). I deres datamateriale har de åtte førsteklasseklasserom. Dataene våre er i hovedsak analysert kvalitativt, med unntak av enkelte observasjonsdata. I kapitlene som inkluderer intervjuer, benytter vi sitater for å få fram aktørenes stemmer og for å illustrere poenger i analysene.

Skolereformer i Norge: fra Reform 97 til fagfornyelsen

Seksårsreformen (Reform 97) ble vedtatt etter en lang prosess med omfattende forhandlinger mellom politiske partier. Reformen innebar en pedagogisk innretning som skulle sikre ivaretagelsen av de yngste elevene i skolen, der arbeidsformene skulle være preget av tradisjonene både fra barnehage og skole. Reformen var i stor grad politisk styrt, med begrenset involvering av aktørene i skolesektoren. Kort tid etter at seksårsreformen ble innført, begynte diskusjonen om at skolen var for lite læringsfokuset. Synet ble forsterket av norske elevers nokså moderate PISA-resultater.

Da Kunnskapsløftet (LK06) ble innført, var det stor politisk oppslutning om reformen, men igjen var forslagene lite forankret i sektoren. Kunnskapsløftet skulle skape en «kultur for læring» og var ikke spesielt opptatt av de yngste elevenes behov. Det ble innført kompetansemål kombinert med større lokal metodefrihet, men med nasjonale prøver og rapporteringsordninger som gjorde det mulig å følge med på den lokale utviklingen.

Rent formelt innebar Kunnskapsløftet ikke store endringer for de yngste elevene, men det er grunn til å tro at oppmerksomheten om mer «skolsk» læring også hadde konsekvenser for de yngste. I 2008 ble dessuten viktige elementer som adgangen til å ansette barnehagelærere uten videreutdanning på førstetrinn sterkt begrenset.

Få år etter innføringen av Kunnskapsløftet oppstod det en debatt om prestasjonspresset i skolen. Nasjonale prøver og offentliggjøring av resultater ble sett som stressende for elever og lærere. Det ble argumentert for mer dybdelæring og for å se fagene mer i sammenheng, og det utviklet seg politisk enighet om behovet for å fornye Kunnskapsløftet. Denne gangen ble det gjennomført en omfattende involverings- og høringsprosess i flere stadier. Denne skulle sikre reformens relevans og implementering i sektoren. Heller ikke i fagfornyelsens læreplanverk (LK20) ble de yngste elevenes behov spesielt omtalt eller ivaretatt. LK20 oppfattes likevel å ta opp i seg noen av ideene fra seksårsreformen, med vektlegging av skapende og utforskende aktiviteter og betydning av lek i læringen.

Fysisk og psykososialt læringsmiljø

Gjennomsnittlig gruppestørrelse i førsteklasse er 18 elever, med en eller to lærere til stede, avhengig av antall barn. Dagsrytmen varierer noe på de ulike skolene, men er ofte dynamisk med en todelt skoledag med arbeidsøkter og en lengre pause midt på dagen for lunsj og frilek ute. Noen skoler har i tillegg lagt inn flere planlagte pauser. De fleste skolene har en fast dag for uteskole, med variasjon i lengde og innhold.

Skoledagen starter vanligvis 8.15 eller 8.30 og varer til ca. 13.15, men kan være lengre på uteskoledager. Selv om skolene stort sett følger en forhåndsbestemt ukeplan, blir endringer gjort basert på elevenes behov og interesser.

I andreklasse er skoledagen lengre og ligner mer på en «tradisjonell» skoledag med kortere friminutt mellom arbeidsøktene. Klasserommene ser noe ulike ut, men har ofte en samlingsplass eller lyttekrok og pulter i grupper. Mange klasserom framstår som relativt små og trange, og det synes som det er behov for alternativ innredning som kan støtte behovene for bevegelse og læringsrik lek. Skolene er også ulike i tilgangen til fellesarealer inne som er egnet for lek og andre aktiviteter. Noen har lekekroker i klasserommet, andre har egne lekerom. Alle skolene har godt utstyrte uteområder.

Lærerne fremhever det sosiale læringsmiljøet som svært viktig, med vekt på gode relasjoner lærer-elev og elev-elev for å skape trygghet. De understreker også viktigheten av lek, uteskole, samarbeid og stasjonsundervisning som arenaer for å fremme sosialisering, vennskap, raushet og samhold. Elevene selv framhever vennskap og relasjoner som viktig for deres trivsel, motivasjon og velvære på skolen. Observasjonene bekrefter disse verdiene, med positive lærer-elev-relasjoner, støttende klasseklime og gode relasjoner mellom elevene.

Den viktige overgangen

I barnehagen har barna en relativt fri struktur på dagen, der aktivitetene springer ut fra deres egne initiativ og interesser, inkludert mye frilek. Det er mye lekemateriell både ute og inne. De eldste barna har en form for førskolegrupper eller skoleklubb med aktiviteter for de som skal starte på skolen. Innholdet i disse samlingene varierer, men starter ofte med en felles samling etterfulgt av en mer læringsorientert aktivitet.

Det er mange fellestrekk i hvordan kommuner jobber med overgangen mellom barnehage og skole. Det er utarbeidet en plan for overgangen, og barnehageansatte og skoleledere – i noen tilfeller lærere – har overføringsmøter. Noen kommuner inkluderer overføringsobjekter i planene, for eksempel ulike sanger og eventyr barna skal kjenne fra barnehagen og kjenne igjen i skolen. To av de åtte skolene vi har observert på, har en ordning med en overgangslærer som følger barna vårsemesteret i barnehagen og høstsemesteret i skolen. Skolene arrangerer også førskoledag(er). Der får barna møte læreren sin hvis mulig, de får se klasserommet og leke sammen for å bli litt kjent.

Førsteklassingene selv er gjennomgående positive når de snakker om å begynne på skolen, og de aller fleste vil heller gå på skolen enn i barnehagen. De forteller at skolestarten har vært gøy og spennende, og at det er gøy å lære. Noen forteller også at de var spente eller redd for at noe skulle bli «vanskelig» på skolen, og noen savner venner fra barnehagen som har begynt på en annen skole. Lærerne trekker fram trygghet, sosial kompetanse og etablering av relasjoner og rutiner som viktigst den første tiden på skolen. Faglig fokus utsettes gjerne noe, fra noen uker til flere måneder, avhengig av lærer og skole.

Lekens vilkår de to første skoleårene

Det er stor variasjon i hva første- og andreklassingene opplever av lek i skolen. Dette gjelder både omfanget av lek og type lek. Noen klasserom har gjennomgående mye lekinspirerte aktiviteter. I andre klasserom er leken nesten helt fraværende, både som lek i seg selv og som inngang til læring. I de fleste klasserommene er det lite lekemateriell framme, og mange har lite plass. Halvparten av skolene har tilgang til lekeområder utenfor klasserommet som blir benyttet i større eller mindre grad.

Både lærere og elever sier at det er mye frilek ute, både i friminutt og på uteskole, men mindre frilek inne. Dette samstemmer med observasjonene. I enkelte klasserom er skoledagen i første klasse organisert slik at det er tilrettelagt for frilek eller valglek en periode i løpet av dagen. I andre klasserom er frilek eller valglek fraværende de ukene vi observerte. Lek og lekpregede aktiviteter blir også brukt i undervisningen med mål om faglig læring. Dette skjer som oftest under stasjonsarbeid og i kroppsøving, men også i ulike helklasseaktiviteter, særlig i norsk og matematikk. Lekinspirerte aktiviteter brukes også som avbrekk i undervisningen, for eksempel danseleker og bevegelsessanger på norsk og engelsk.

To skoler i materialet skiller seg ut som «lekinspirerte skoler». På disse skolene så det ut til at leken og læringen beriker hverandre og ikke konkurrerer. Det er stor variasjon i hvor mye lærerne involverer seg i leken. I frilek er lærerne stort sett ikke medvirkende, men de inntar en observatørrolle. I lekinspirerte undervisningsaktiviteter tar læreren en mer ledende rolle. Det er et brudd i lekende tilnærminger fra første- til andreklasser, der det ser ut til å være mindre av alle typer lek.

Arbeids- og aktivitetsformer for de yngste elevene

I førsteklasse er variasjon og elevaktiv læring i sentrum. De første månedene i førsteklasse er preget av frilek, læring gjennom lekinspirerte aktiviteter, hyppige pauser og vekt på elevenes sosiale utvikling. Noen lærere uttrykker også en mer fagorientert tilnærming. Klasseromsaktivitetene blir mer ledet av lærere enn i L97-klasserommet. Samtidig tilrettelegger lærerne nesten to tredjedeler av tiden for elevaktive arbeidsformer som stasjonsarbeid, gruppearbeid, lek og helklasse-samtaler. Vi ser lite bruk av nettbrett og andre digitale ressurser ut over lærernes bruk av digitale tavler. Alle observerte lærere benytter seg av stasjonsundervisning som inkluderer både lekinspirerte aktiviteter og skrive, lese og/eller regneoppgaver. Barna uttrykker stor entusiasme for stasjonsarbeid og er generelt glade i å lære og å jobbe med oppgaver. På to områder skiller svarene i spørreundersøkelsen seg fra funnene våre fra observasjonene. Det gjelder frilek og høytlesing. I begge tilfellene rapporterer lærerne om større omfang i spørreundersøkelsen enn vi ser i observasjonene.

De hyppigst benyttede arbeids- og aktivitetsformene på førstetrinn gjør seg også gjeldende på andretrinn. Samtidig ser vi noe variasjon mellom de to trinnene, for eksempel finner vi en tendens til mer bruk av individuelt arbeid og helklassesamtaler og mindre bruk av lek og lekinspirerte aktiviteter i andreklasser. De faglige kravene har også blitt høyere. Disse endringene kan synes å ha gått noe på bekostning av bruk av stasjonsundervisning og lekinspirerte aktiviteter.

Matematikkundervisning de to første skoleårene

Tall og tallforståelse er det mest sentrale temaet i matematikkundervisningen i førsteklasse. En skoledag starter ofte med en morgensamling som inkluderer telling, «dagens tall» og ordenstall, knyttet til hvilken dato og måned det er. Lærerne jobber også med posisjonssystemet og med egenskapene til heltallene som partall/oddetall, oppdeling i tiere og enere og tiervenner. Lærerne snakker ofte om tall på ulike måter i løpet av skoledagen. Disse mulighetene kunne trolig vært utnyttet bedre slik at elevene i enda større grad opplever at det er en mening med det de skal lære i matematikkfaget.

Vi har observert lite arbeid med andre deler av matematikkfaget, som for eksempel geometri, måling, mønstre eller tidlig algebra. Det er mye elevaktivitet i matematikk-timene, og i de aller fleste klasserommene er undervisningen variert. Her brukes blant annet konkreter, spill og konkurranser, digitale oppgaver og samtaler, i tillegg til arbeid på ark eller i bøker.

I andreklasse rapporterer lærerne om økt vekt på matematikk sammenlignet med førsteklasse. Vi observerer en økning i individuelt arbeid, og bruken av digitale læremidler i matematikk ser ut til å være mer utbredt. Noen lærere problematiserer at det er et større fokus på lesing enn på matematikk. De sier også at den tidlige innsatsen knyttet til elever som trenger ekstra støtte i læringsprosessene, er godt organisert når det gjelder lesing, men at elevene ikke får et tilsvarende tilbud i matematikk.

Norskundervisning de to første skoleårene

Den første lese- og skriveopplæringen starter allerede tidlig på høsten i førsteklasse der det brukes mye tid på bokstavinnlæring. Arbeidet med bokstavinnlæringen framstår som systematisk og grundig. Elevene ser ut til å være motiverte for å arbeide med bokstaver og lyder. Noen lærere uttrykker likevel bekymring for at det er for stort trykk på bokstavinnlæringen, særlig for de mer umodne elevene.

Det skrives lite i førsteklasse ut over øveskriving av bokstaver og utfyllingsoppgaver. Vi ser lite utforskende og funksjonell skriving til tross for at forskningen anbefaler dette. Det er imidlertid stor forskjell mellom lærerne, og vi ser også noen få, men gode eksempler på skriving som en del av lek og kommunikasjon. I andreklasse observerer vi at formelle aspekter som rettskriving og tegnsetting får større plass som en del av arbeidet med å skrive hele tekster, ikke bare enkeltord.

Det leses svært lite høyt i førsteklasse, noe som er bekymringsfullt blant annet med tanke på elevenes utvikling av lesemotivasjon og framtidige leseresultater. Den høytlesingen som finnes, er stort sett i elevenes spisetid og ikke en del av norskundervisningen. Norskfaget vi ser i klasserommene framstår som noe smalt, med større fokus på noen kompetansemål enn andre. Den første leseopplæringen dominerer, noe som kan se ut til å gå på bekostning av både skriving og arbeid med litteratur og høytlesing.

Endringer over tid

Da seksåringene startet på skolen i 1997, var intensjonen at undervisningen skulle bygge på en «overgangspedagogikk» og det beste fra barnehage og skole. Når vi sammenlikner dataene fra 2001 og nå, ser vi at en barnehagelærer og en lærer jobbet sammen i førsteklasse i 2001, mens det er færre barnehagelærere i dagens skole. Klassestørrelsen er omtrent den samme, men vi observerer nå at det ofte kun er én lærer fast i klasserommet, med en rullerende lærer/assistent som veksler mellom å være i ulike klasser.

Undervisningsøktene i 2001-klasserommene var ofte fleksible og inkluderte praktisk aktivitet. De faglige øktene var kortere enn nå. Dagens klasserom kjennetegnes av større grad av systematikk og tilrettelegging for faglig innhold, særlig i den første lese- og skriveopplæringen.

Stasjonsundervisning er fremdeles vanlig, med flere stasjoner rettet mot faglig innhold og færre mot praktisk-estetiske aktiviteter enn i 2001. Det er mindre lek enn i 2001-klasserommene, og den leken som er, ser ut til i større grad å være organisert

av lærer. Vi ser imidlertid en større variasjon i arbeids- og aktivitetsformer i 2021- klasserommene, noe som kan favne et bredere spekter av barn.

Oppsummering – implikasjoner for politiske beslutninger og praksis

Avslutningsvis i rapporten reflekterer vi rundt utviklingen fra L97 til LK20 med hensyn til arbeidsformer, lek og undervisning i norsk og matematikk på skolenivå. Vi ser også på skoleeiers handlingsrom på kommunalt nivå. På slutten av kapittelet gir vi anbefalinger for å styrke en helhetlig pedagogikk for de yngste elevene, anbefalinger for norsk- og matematikkundervisningen og anbefalinger knyttet til skoleeierskap og lokal autonomi.

1 Innledning

Seksåringene har hatt sitt faste tilholdssted i skolen i over 25 år. 'Seksårsreformen' som er en del av Reform 97, trådte i kraft i 1997 med Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). Dette innebar senket skolestart til det året barnet fyller seks år. Det har siden seksåringenes inntreden i skolen blitt iverksatt ytterligere to nye læreplanverk, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) og Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). I tillegg har det vært to evalueringer; evaluering av Reform 97 og evaluering av LK06. Ingen av disse evalueringene har hatt i oppdrag å rette særskilt fokus mot seksåringenes skolehverdag.

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har OsloMet evaluert 'Seksårsreformen' med prosjektet «Klasserommets praksisformer 20 år etter» i perioden 2020-2024. Hovedmålet med evalueringen er å kunne belyse og gi økt kunnskap om de yngste barnas skolehverdag i et 20-års perspektiv. Evalueringen strekker seg derfor fra Reform 97 og Læreplanverket for den 10-årige grunnskole (L97) til Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Vi har undersøkt aspekter ved klasseromspraksiser, samt hvordan intensjonene i læreplanverkene og offentlige dokumenter er realisert på eier-, skole- og klasseromsnivå.

Etter innføring av seksårsreformen har det blitt gjennomført få kartlegginger av hva som kjennetegner livet i førsteklasse og dagens klasseromspraksiser (Haug, 2003, 2015). Deler av evalueringsoppdraget har blitt dekket i tre tidligere rapporteringer. Hovedresultater fra de tidligere rapportene inngår også i denne sluttrapporten.

I dette kapittelet vil vi i korte trekk beskrive bakgrunnen for og intensjonene i seksårsreformen. Deretter vil vi beskrive og drøfte rammene for oppdraget, samt våre problemstillinger for å svare ut oppdraget. Videre presenterer vi kort hovedtrekk fra de foregående delrapportene (for helhetlige sammendrag fra delrapport 1 og 2, se vedlegg 2). Videre vil vi vise evalueringens design og teoretiske overbygning, før vi til slutt beskriver hvordan rapporten er bygd opp.

1.1 Bakgrunn og beskrivelse av evalueringsoppdraget

Diskusjonen rundt seksåringene og hvilken institusjon de skulle tilhøre, barnehage eller skole, har vært gjenstand for både politiske og faglige diskusjoner siden tidlig på 80-tallet fram til i dag. I forkant av Reform 97 ble det gjennomført flere forsøk med ulike organisatoriske rammer for seksåringene (Haug 2003, 2015). Etter flere år med forhandlinger, ble senket skolestart og innføring av en 10-årig grunnskole vedtatt som et politisk kompromiss mellom de fleste partiene på Stortinget.

Seksårsreformen kan sies å stå som en milepæl i norsk skolehistorie. Intensjonen i reformen var at det første skoleåret skulle være et «førskoleår» der seksåringenes egne behov skulle danne grunnlag for et tilbud preget av fri og naturlig lek og førskolepedagogiske aktiviteter. Videre skulle tilbudet bygge på det beste fra både

barnehage og skole. Reformen ble også begrunnet med at det var et ønske om at alle barn skulle få like forutsetninger for videre læring, ettersom ikke alle barn gikk i barnehage og fikk ta del i skoleforberedende tiltak. For å sikre alle seksåringer like læringsmuligheter, ville et obligatorisk pedagogisk opplegg basert på en «overgangs-pedagogikk» i skolen kunne gi gode forutsetninger for videre læring og tydelig sammenhenger mellom læringsinnhold (NOU 2003:16, s. 126).

Seksåringenes inntreden i skolen skulle også bidra til en ny småskolepedagogikk der det beste fra barnehage og skole skulle prege innhold og arbeidsmåter opp til fjerdeklasse. Arbeidsmåter gjennom lek, aldersblandede grupper, samarbeid, utforskning og 'lære ved å gjøre' skulle stå sentralt. Leken blir i L97 framhevet som en kilde for læring, der lek og læring er likestilt: «Opplæringa skal gi næring til leiken og leiken skal gi næring til opplæringa» (Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 73). Det ble også lagt vekt på at opplæringen i førsteklasse og småskoletrinnet skulle være preget av varierte arbeidsmåter og et elevaktivt klasserom. Vektlegging av barnehagetradisjonen ga også mulighet for barnehagelærere til å jobbe i førsteklasse. Med videreutdanning kunne de jobbe på hele småskoletrinnet. De skulle bidra med sin ekspertise til å inspirere med nye arbeidsformer og bruk av lek.

Få år etter innføring av L97 ble det gjennomført en omfattende evaluering av Reform 97 (Haug 2003). På tross av at Reform 97 medførte store endringer i seksåringenes hverdag, ble det ikke gitt føringer for å evaluere skoletilbudet til de yngste (Haug, 2003; Aasen mfl., 2004). Det var kun prosjektet «Klasserommets praksisformer etter Reform 97» (Klette, 2003a) som hadde et spesifikt fokus på klasseromspraksiser i førsteklasse i evalueringen. Resultatene fra evalueringen bekreftet i korte trekk at førsteklasse bar preg av å være et elevaktivt klasserom, bestående av lek og varierte arbeidsformer (Haug, 2003; Klette, 2003a). Lek ble hyppig benyttet som barnas selvinitierte aktivitet, men i mindre grad som 'pedagogisk verktøy' i undervisningen for å tilegne seg faglig kunnskap (Hagtvet, 2003). Videre viser forskningen at det var lite systematikk og konkrete opplegg i undervisningen rettet mot basisfag og basisferdigheter (Haug, 2003; Klette, 2003a).

Parallelt med avslutningen av evalueringen av Reform 97 ble det nedsatt et utvalg for å vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen. Utvalgets innstilling, «I første rekke – Forsterket kvalitet i grunnopplæringen» (NOU 2003:16), la grunnlaget for et nytt læreplanverk, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. Haug (2015, 2019) argumenterer for at det fra 2003 skjedde en dreining i tilbudet til de yngste. Det ble økt oppmerksomhet på læring og fag, og barnehagepedagogikken forsvant gradvis ut av skolen. LK06 innebar fokus på grunnleggende ferdigheter, mens det som skulle særprege småskoletrinnet, ble tonet ned. Det ble også innført kompetansemål. I forlengelsen av LK06 ble obligatoriske kartleggingsprøver også innført for førstetrinn, gjeldende fra 2009. En mer målorientert skole tok form, noe som også bekreftes i nyere forskning. Forskningen viser i korte trekk at skolen for de yngste elevene har gått mot en mer «akademisert» undervisningspraksis. Leken har

mistet sin posisjon til fordel for kunnskapstester og måloppnåelse, noe Lillejord mfl. (2018) legger føringer for undervisningsaktivitetene.

Klasserommets fysiske utforming og miljø synes også ha gått mer tilbake til et 'tradisjonelt' klasserom (Becher, 2018; Lauritzen mfl., 2016). Fra og med 2008 ble dessuten barnehagelærernes formelle rett til å jobbe i førsteklasse uten videre-utdanning begrenset (Lovdata 2008).

Ganske raskt etter innføringen av LK06 oppstod det kritikk mot den nye 'kunnskaps-skolen'. Det økte læringstrykket og frykten for 'skolifisering' har ført til bekymring for barns trivsel i skolen og motivasjon for læring. Både blant lærere, foreldre, politikere, forskere og i offentlige utredninger er det stilt spørsmål om skolens pedagogiske praksis tilpasser seg barna og barnas modenhet i forhold til deres kjønn og alder (NOU 2019: 3). Videre er det også stilt spørsmål om økt testing og rapportering i skolen har medført at læringstrykket starter tidligere (Løvlie, 2020). Som et svar på noen av disse bekymringene ble det i 2020 innført nok et læreplanverk, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) med ny Overordnet del for opplæringen. Denne 'fagfornyelsen' av Kunnskapsløftet innebærer at noen av arbeidsformene fra Reform 97 får ny oppmerksomhet. I LK20 framheves 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 opplæringen som helhet, gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det nye læreplanverket framhever i likhet med L97 også betydningen av varierte aktiviteter.

Bekymring for de yngste barnas skolehverdag var en sentral beveggrunn for at Stortingets Utdannings- og forskningskomité tok initiativ til en grundig belysning av situasjonen for de yngste barna i skolen. Det ble stilt spørsmål om dagens skole for seksåringene er noe annet enn det som var intensjonen i Reform 97, der førskole-aktiviteter og lek skulle stå sentralt. I representantforslagene (149 S (2017-2018)) og (150 S (2017-2018)) ble det fremmet forslag om en ekstern evaluering av seksårs-reformen (Innst. St. 317 2017-2018).

En samlet Utdannings- og forskningskomité ga tre anbefalinger til regjeringen:

- I) Utarbeide en kunnskapsoversikt om forskning på de yngste barna i skolen, som kan tas i bruk i arbeidet med fagfornyelsen. (Dette oppdraget ble gjennomført av Lillejord mfl. (2018)).
- II) Igangsette en ekstern evaluering av forholdet mellom intensjonene og prinsippene for skolestart for seksåringene, slik det ble uttrykt i Reform 97, sammenlignet med dagens situasjon for seksåringene i skolen. Det skal innhentes mer kunnskap om hvordan seksåringen ivaretas i skolen i dag (lærernes pedagogiske praksis overfor de yngste, overgang barnehage til skole, organisering av skoledagen og læringsmiljøet).

- III) Sørge for at fagfornyelsen tilrettelegger for og ivaretar de yngste barna i skolen og overgangen fra barnehage til skole.

(Innst. St. 317 2017-2018, s. 6)

Vi har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet fått ansvar for å svare ut anbefaling II), der formålet er å bidra til å styrke kunnskapsgrunnlaget om de yngste elevene i skolen i dag. Videre inngår det i oppdraget å gjennomføre en evaluering av utviklingen i organiseringen av opplæringen for de yngste elevene fra Reform 97 og fram til i dag.

Hvordan LK20 realiseres i dagens klasserom, har vi til nå hatt lite kunnskap om. Et av målene med evalueringen er derfor også å undersøke hvordan opplæringen for de yngste er i lys av intensjonene i LK20 (Konkurransgrunnlag, Saksnr. 2019/2647).

Hoveddelen av evalueringen dreier seg om å styrke kunnskapsgrunnlaget om de yngste elevene. Her framheves de samme temaene som i Innstilling til Stortinget (Innst. St. 317 2017-2018):

- lærernes pedagogiske praksis overfor de yngste
- overgangen fra barnehage til skole
- organisering av skoledagen og læringsmiljø.

I tillegg til kunnskapsgrunnlaget er vi bedt om å inkludere en retrospektiv analyse av hvordan gjeldende læreverk i perioden 1990-2020 har tilrettelagt for de yngste elevene i skolen, samt en analyse av intensjoner og prinsipper for seksårsreformen fra 1990-2020. Det er også et ønske at det tas utgangspunkt i føringer som ligger i fagfornyelsen for de yngste elevene, og om de bidrar til mestring og motivasjon for de yngste. Det framheves også et ønske om at evalueringen skal ivareta elevenes perspektiv på egen skolehverdag (Konkurransgrunnlag, saksnr. 2019/2647, s. 8).

Slik vi har forstått oppdraget og de politiske dokumentene som ligger til grunn for konkurransegrunnlaget er det *ikke* ønskelig med en effektstudie av seksårsreformen. Derimot tolker vi oppdraget som en mer helhetlig tilnærming for å kunne belyse de yngste barnas skolehverdag i lys av intensjonene i seksårsreformen. Det vil si hvordan praksiser, intensjoner i politiske dokumenter og læreplanverk, samt overgangen mellom barnehage og skole henger sammen og bidrar til en trygg og god hverdag for de yngste barna i skolen.

1.2 Hovedproblemstillinger

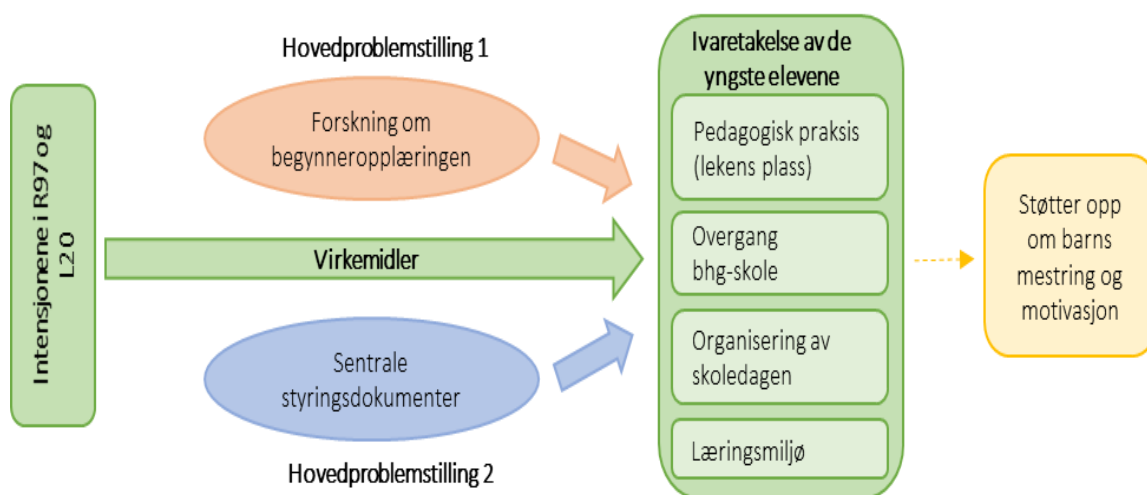
Vi har i dette prosjektet valgt å studere de yngste barnas skolehverdag i et 25-års perspektiv, fra innføringen av seksårsreformen i Reform 97 og Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) fram til dagens Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Vi ønsker å beskrive pedagogiske praksiser som kommer til syne i klasserommet på første- og andretrinn, lekens plass og rolle i skolen, organisering og læringsmiljø. Vi vil også se på prosesser ved overgangen mellom barnehage og

skole for de yngste barna. Dette gjør vi ved å kombinere pedagogiske, fagdidaktiske og evalueringsteoretiske perspektiver.

Med denne typen multimetodisk og flerfaglig tilnærming mener vi at prosjektet vil bidra til å danne et viktig kunnskapsgrunnlag om skolehverdagen for de yngste barna i skolen, og om hvordan intensjonene i læreplanverkene og offentlige dokumenter blir realisert på både eier- og klasseromsnivå.

Evalueringen belyser to hovedspørsmål:

1. Hvordan ivaretas de yngste barna i skolen i dag, og i hvilken grad er denne praksisen i tråd med anbefalinger gitt i tidligere forskning?
2. I hvilken grad er intensjonene i seksårsreformen ivaretatt i dagens skolesystem?



Figur 1.1 Modell over prosjektets hovedspørsmål

Som nevnt innledningsvis foreligger det få studier som har evaluert klasseromspraksiser i førsteklasse etter innføring av Reform 97. Ett unntak fra dette er evalueringsprosjektet «Klasserommets praksisformer etter Reform 97 [Klassprax.]». Prosjektet hadde som formål å beskrive sentrale trekk ved lærerrollen, elevene og klasserommets praksisformer på 1., 3., 6. og 9. trinn i etterkant av Reform 97 (Klette, 2003a).

For å kunne belyse endringer i klasseromspraksiser over tid, har vi valgt å gjenbruke og videreføre resultater, rådata og datainnsamlingsstrategier som ble benyttet i «Klasserommets praksisformer etter Reform 97» fra 2003. I tillegg har vi nye tilnærminger og data som belyser dagens klasseromspraksiser. Våre datakilder og metodiske tilnærminger gjør vi nærmere rede for i kapittel 3.

Det er mange aktører som har betydning for hvordan intensjonene og skolehverdagen for de yngste barna blir realisert, både på eier- og klasseromsnivå. Vi har i denne studien prøvd å få fram noen av de mest sentrale aktørenes opplevelser og handlinger som har en direkte påvirkning på skolehverdagen. I vårt utvalg inngår

både elever, lærere, skoleledere og skoleeiere. Det har dessverre ikke vært rom for å vie foreldrene plass i denne studien. Foreldrene har imidlertid en særdeles viktig rolle i barnas opplæring. Derfor bør det i senere forskning etterstrebes å undersøke foreldrenes perspektiv og opplevelser rundt skolehverdagen til barna.

1.3 Kort oppsummering av tidligere rapporter

Nedenfor gir vi en kort oppsummering av de rapportene som er publisert så langt i prosjektet og som utgjør en del av kunnskapsgrunnlaget. Vi har til sammen publisert fire rapporter i perioden (2021-2023). Tre av rapportene inngår som en del av prosjektet og vil bli kort redegjort for her. Den fjerde publikasjonen var en «ekstra-bestilling» som undersøker «Koronapandemiens konsekvenser for overgangen mellom barnehage og skole» (Myrvold mfl., 2022).

1) «Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og førsteklasse» (Hølland mfl., 2021).

Denne rapporten er et bidrag til å supplere Lillejord mfl. (2018) sin kunnskapsoppsummering «De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - En forsknings kartlegging» med norsk og nordisk fagfelleverdert forskning i tidsrommet 2010-2020.

Problemstillingen i denne arbeidsrapporten er: Hva framhever norsk og nordisk forskning om overgangspraksiser og pedagogiske praksiser for de yngste barna i skolen? Vi har i dette arbeidet hatt et spesielt søkelys på pedagogiske praksiser, overgangspraksiser og barne- og elevperspektivet. I korte trekk konkluderer rapporten med at det er lite forskning rettet mot læringsaktiviteter og klasseromspraksiser i førsteklasse. Derimot er det mye forskning skrevet fra et barnehagefaglig perspektiv og om viktigheten av gode overgangspraksiser.

Gjennomgangen viser videre at det ikke er noen fagfelleverderte artikler i perioden 2010-2021 som særskilt tar for seg lek og lekpregede aktiviteter i norske førsteklasserom. Det må imidlertid bemerkes at det er flere bøker og bokkapitler som har blitt skrevet om lek i skolen. De studiene som retter seg mot lekpregede aktiviteter (primært barnehageforskning) framhever at lek synes å ha blitt noe som hører til barnas fritid i skolen.

Rapporten hevder videre at det også er lite forskning på hva som særpreger den faglige aktiviteten i norske førsteklasserom og utforming av det fysiske miljøet i førsteklasse. Forskning på overgangspraksiser synes imidlertid som å være et felt der det er mye forskning, og her etterlyses det blant annet et felles språk for ansatte i barnehage og skole. Barnas og elevenes stemmer og opplevelser synes også å være fraværende, foruten noen større islandske studier. Rapporten konkluderer med behov for ytterligere forskning rettet mot:

- Kontinuitet i overganger, spesielt med fokus på å skape en felles forståelse for forholdet mellom lek og læring.
- Lek- og læringsaktiviteter i norske førsteklasserom med særlig vekt på faglig aktivitet der veiledet lek brukes som redskap for læring.
- Hvordan klasserommet og det fysiske læringsmiljøet kan utformes for å støtte opp om lek- og læringsaktiviteter tilpasset aldersgruppen.
- Barnas stemme og medvirkning må tydeliggjøres med tanke på å tilpasse skolens aktiviteter til deres forventninger og forutsetninger for å mestre.

2) **«Hit eit steg og dit eit steg» - sakte, men sikkert framover? En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse»**
(Delrapport 1) (Bjørnstad mfl. 2022).

I delrapport 1 presenterte vi resultater fra spørreskjemaundersøkelser til førsteklasselærere, skoleledere og skoleeiere. Datainnsamlingen ble gjennomført i 2021, i tillegg til en spørreskjemaundersøkelse til førsteklasselærerne innsamlet i 2001. Hensikten med denne rapporten var å beskrive de ulike aktørenes premisser for og trekk ved første klasse.

Rapporten undersøker fem sentrale forsknings spørsmål:

- I hvilken grad og hvordan styrer skoleeier og skoleledere arbeidet med de yngste elevene?
- Hvordan arbeider skoleeiere, skoleledere og lærere for å sikre gode overganger mellom barnehage og skole?
- Hva kjennetegner organisering og undervisningsformer i dagens førsteklasserom?
- Hvilke endringer i trekk ved første klasse har skjedd de siste 20 årene?
- Hvordan tolker skoleeiere, skoleledere og lærere fagfornyelsens betydning for de yngste elevene?

Ut fra forskningsspørsmålene løfter rapporten fram seks temaer som bidrar til å gi et innblikk i hvordan det arbeides og satses på seksåringene og første klasse. Temaene danner grunnlaget for rapportens kapitler; *organisering, styring og kompetanse* (kap. 3), *satsning på de yngste* (kap.4), *overgang og samarbeid mellom barnehage og skole* (kap.5), *kjennetegn ved første klasse som inkluderer arbeidsformer, lek og uteskole* (kap. 6), *fagene matematikk og norsk* (kap.7) og *iverksettelse av fagfornyelsen* (kap. 8). Det blir også foretatt en sammenligning mellom spørreskjemaundersøkelsene til førsteklasselærerne i 2001 og 2021.

Et av formålene med delrapport 1 var at den blant annet skulle legge grunnlag for de kvalitative klasseromsstudiene i delrapport 2.

3) «Et blikk inn i førsteklasserommet – Lek, læring og vennskap» (Delrapport 2) (Bjørnstad mfl., 2023)

I delrapport 2 var formålet å belyse aktørenes egne stemmer, opplevelser og tanker rundt skolehverdagen til seksåringene og førsteklasse. Rapporten har en kvalitativ tilnærming og bygger både på intervjudata og klasseromsobservasjoner. Rapporten er todelt, del 1 bygger på intervjudata og del 2 bygger på observasjonsdata. For å få fram de ulike aktørenes stemmer har vi intervjuet både barn, lærere, skoleledere og skoleeier. Deres stemmer har gitt mulighet til å skildre et rikt bilde av førsteklasse, både positive og mer utfordrende sider.

Del to baserer seg på systematiske observasjoner, feltnotater og videoopptak. Formålet her var å beskrive klasseromspraksiser og framtrede arbeids- og aktivitetsformer, og hvordan det arbeides med ulike fag og aktiviteter i førsteklasserommet. I likhet med delrapport 1 belyser denne rapporten sentrale delproblemstillinger i prosjektet:

- Hvilke aktiviteter framhever barn som motiverende på førstetrinn?
- Hva kjennetegner sentrale undervisnings – og arbeidsformer på førstetrinn?
- Hvilke samtaleformer preger interaksjonen i klasserommet mellom lærere og elever?
- Hva uttrykker lærerne om egen praksis, og hva de er opptatt av i førsteklasse?
- Hvordan arbeider kommunene og skolene med de yngste elevene, og hvilke refleksjoner gjør skoleledere og -eiere seg om innretningen på skolehverdagen for førsteklassingene?

I denne rapporten har spesielt barnas stemme blitt løftet fram. For å få innblikk i og kunne tilpasse og endre praksis, er det viktig å lytte til hva barna formidler om egne opplevelser og hvordan de har det i førsteklasse. Barns fortellinger om lek, vennskap og læring har fått en sentral plass i rapporten.

Hovedresultater og detaljer fra både delrapport 1 og 2 vil bli presentert som synteser i kapitlene 4 -10. De er også med på å danne deler av datagrunnlaget i de respektive kapitlene i sluttrapporten (Se vedlegg 2 for sammendrag av delrapport 1 og 2).

Sammen med sluttrapporten mener vi disse fire rapportene gir et solid kunnskapsgrunnlag om seksåringene og de yngste barnas skolehverdag.

1.4 Evalueringsdesign og teoretisk bakteppe

Vi benytter to overordnede teorier som et helhetlig rammeverk for evalueringen av seksårsreformen: *programteori* og *implementeringsteori*.

- Med programteori kartlegger vi intensjonene og de ulike innsatsene i reformen, hvordan innsatsen antas å virke og hvilket utfall som forventes.
- Implementeringsteorien er opptatt av hvordan reformen blir iverksatt.

De to teoriene utfyller hverandre, slik at de i kombinasjon gir et godt grunnlag for å belyse overordnede problemstillinger: Hvordan følges intensjonene opp, og hvorfor (eller hvorfor ikke) er det sammenfall mellom intensjoner og praksis? Hvis målene ikke nås, er det da selve «programmet» (reformen) og virkemidlene som ikke er tilstrekkelig godt fundert, eller er det implementeringen av reformen som ikke har fungert?

1.4.1 Programteori

Programteori kan være et nyttig hjelpemiddel i evaluering av seksårsreformen. Utgangspunktet er at de som var ansvarlig for reformen hadde noen intensjoner om hva de ønsket å oppnå, og noen antakelser om hvordan virkemidlene i reformen skulle føre til de ønskede målene. En slik rekonstruksjon av programmet, der evaluator setter opp en mer eller mindre detaljert kjede over de antatte utviklingsstadiene i et program, utgjør «programteorien» (Sverdrup, 2002, s. 64).

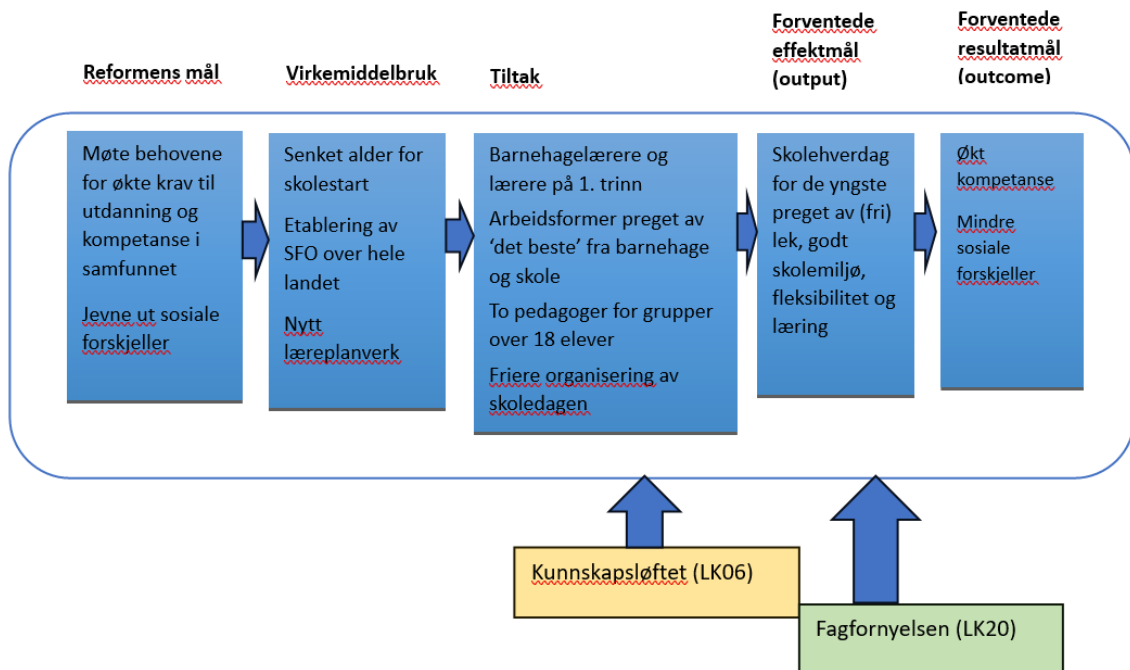
Programteorien synliggjør mekanismene som må være til stede for at innsatsen skal gi de ønskede resultatene. På denne måten kan programteori bidra til å tydeliggjøre forventede årsaksforhold og mekanismer. Den kan også belyse hvorfor reformer virker eller ikke virker etter intensjonen.

Reform-97 kan sees som et program. Den er en virkemiddelpakke med «folk, organisasjoner, arbeid og penger som samlet skal bidra til å oppnå bestemte mål» (Sverdrup, 2002, s. 40-41). Vår evaluering omhandler ett element i Reform-97; skolestart for seksåringer. Denne seksårsreformen utgjør «programmet» som dagens praksis skal sees i forhold til. Dette betyr ikke at andre deler av Reform-97 er irrelevante for evalueringen, men at disse behandles som kontekst for seksårsreformen.

Programteorien tegnes gjerne opp i et diagramkart der det framgår

- hva som er intensjonene og innsatsen (ressurser, kompetanse, lovverk etc.)
- hva innsatsen forventes å påvirke
- forventede resultater.

På en svært forenklet måte kan seksårsreformen illustreres slik:



Figur 1.2 En enkel illustrasjon av programteorien for seksårsreformen

Evalueringen av seksårsreformen skjer mer enn 25 år etter at reformen ble innført. I løpet av disse årene har samfunnet endret seg, og det er kommet andre skole-reformer av betydning for seksåringene. Det lange tidsspennet mellom reformen og evalueringen innebærer at vi ikke på noen enkel måte kan trekke konklusjoner om sammenhengen mellom intensjoner, virkemiddelbruk, tiltak og resultater.

Evalueringen er heller ikke en effektevaluering. Vi ser ikke på hvorvidt seksårs-reformen har ført til økt kompetanse i samfunnet eller mindre sosiale forskjeller. Vi studerer skolehverdagen for de yngste, slik den arter seg i klasserommene i dag i lys av intensjonene i seksårsreformen og dagens læreplanverk, LK20. Hensikten med å ta i bruk programteori er derfor først og fremst å systematisere gjennomgangen av de offentlige innsatsene knyttet til seksårsreformen og senere reformer, og å synliggjøre intensjonene i reformene. Gjennom hele rapporten trekker vi derfor fram intensjonene med seksårsreformen. I tråd med den programteoretiske tilnærmingen, drøfter vi hvorvidt og hvordan disse intensjonene gjør seg gjeldende for de yngste barna i skolen i dag, og hvilken betydning senere reformer i skolen har hatt for det vi kan observere i dagens klasserom.

1.4.2 Implementeringsteori

I motsetning til programteorien som er opptatt av selve reformen (programmet), stiller implementeringslitteraturen spørsmål ved måten programmet iverksettes på:

- Hvordan er reformen forankret, og hvordan formidles den til de aktørene som inngår?

- Hvilken betydning har ulike forhold i omgivelsene for programmets iverksetting?

Implementeringsteorien setter lys på hvordan trekk ved implementeringen påvirker måloppnåelsen.

For vårt formål, ser vi utviklingen etter seksårsreformen i et langsiktig perspektiv. Da er det hensiktsmessig å foreta en ganske grovkornet implementeringsanalyse. Ulike mottakere av programmet – i første rekke skolene, med sine ansatte, ledere og eiere – vil møte en reform på ulike måter, avhengig av ressurser, grad av autonomi og kulturelle trekk.

Viktige elementer for evalueringen av seksårsreformen er at den ble iverksatt i kommuner med svært ulike skolefaglige forutsetninger. Reformen omfattet også en tjeneste preget av lange tradisjoner og sterke profesjoner. Når vi ser på hvordan seksårsreformen kan spores i skolene i dag, er det dessuten viktig å ha oppmerksomhet på hvilken innvirkning forhold i *omgivelsene* kan ha hatt. Viktigst er her hvilke andre styringssignaler skolene er underlagt, gjennom politiske dokumenter, satsinger og senere reformer.

Også trekk ved selve reformen, som konfliktnivå og tydelighet, kan ha betydning for hvordan den tolkes og realiseres i praksis. Richard Matland (1995) sammenfatter implementeringslitteraturen. Her etablerer han en modell for å forstå iverksetting av program med ulik grad av ambivalens og konflikt (Tabell 1.1).

Tabell 1.1. Iverksetting av reformer med ulik grad av konflikt og flertydighet

		Konfliktnivå	
		Lavt	Høyt
Flertydighet	Lav	Administrativ implementering Viktig: Resurser	Politisk implementering Viktig: Makt
	Høy	Eksperimentell implementering Viktig: Kontekstuelle betingelser	Symbolsk implementering Viktig: Koalisjonsstyrke lokalt

Kilde: Matland (1995)

Konflikter i programmer som skal gjennomføres, kan bestå i uenighet om mål og/eller i uenighet om virkemiddelbruk. Konflikter kan også oppstå i selve iverksettingen, eller mellom de programansvarlige og de som skal gjennomføre programmet: "Placing a policy in an agency where it conflicts with existing policies and goals leads to few resources, little support, and almost certain failure" (Matland 1995, s.158).

I situasjoner med entydige beslutninger og lavt konfliktnivå, er det liten tvil om hva som skal gjøres, slik at det er ressursene som avgjør hvor vellykket implementeringen blir. Dette kaller Matland (1995) *administrative implementeringer*.

For beslutninger med lavt konfliktnivå, men der det er flertydighet i målene eller virkemidlene, vil kontekstuelle forhold være viktige. Eksempler på dette er ressurser og kompetanse blant aktørene som skal gjennomføre implementeringen i praksis. I denne type *eksperimentell implementering* er utfallet usikkert, og det kan oppstå betydelige forskjeller både i hvordan implementeringen skjer og resultatet av den. For eksempel kan kommuner eller skoler som skal iverksette en reform lokalt, ha ulike ressurser og kompetanse til å gjennomføre arbeidet. De kan også ha ulike oppfatninger om hva som er målet for reformen. Resultatet er stor variasjon i resultatene.

I implementeringen av relativt entydige politiske vedtak med høyt konfliktnivå, er det politisk makt som bestemmer utfallet. En vellykket iverksetting forutsetter at de som står bak vedtaket også har ressurser til å gjennomføre det. I slike (ofte top-down) *politiske implementeringsprosesser* vil det imidlertid gjerne være slik at grupper som er negative til vedtaket, også innehar en viss makt og ressurser. Dermed kan disse hindre eller trenere iverksettingen. I skolefeltet kan dette skje hvis en politisk vedtatt reform ikke i tilstrekkelig grad har tatt hensyn til holdningene blant lærerne. I en slik situasjon kan motivasjonen blant de som skal iverksette reformen i praksis være lav. Resultatet kan bli mangelfull implementering og liten endring.

I situasjoner preget av både flertydighet og høyt konfliktnivå kan det oppstå lokale kamper både om målet med en gitt reform og om virkemidlene i iverksettingen. Dette skjer særlig når litt uklare vedtak inneholder markante symbolske elementer. Disse kan være knyttet til (lite operasjonaliserte) verdier eller prinsipper.

Matland (1995, s. 168) kaller dette *symbolsk implementering*. Kampen om tolkningen av reformen vil skje mellom aktører lokalt, og utfallet vil avhenge av lokale aktørers makt og ressurser. Matland trekker fram hvordan ulike profesjoner i slike situasjoner gjerne vil konkurrere om å få aksept for «sin» definisjon av målet med reformen.

Matlands perspektiv på implementering av reformer er relevant i analysen av seksårsreformen og de senere skolereformene. Dette kommer vi tilbake til i kapittel 2.

1.4.3 Teorier om begynneropplæringen

I tillegg til de overordnede evalueringsteoriene, er det viktig å inkludere det Leviton og Lipsey (2007) misvisende kaller «små teorier». For vårt formål dreier dette seg om teorier om hvordan de yngste barna best ivaretas i skolen. Disse teoriene utgjør et viktig utgangspunkt for studiene av situasjonen for de yngste barna i dag. Dessuten legger denne forskningen mye av premissene i programteorien: Er tiltakene som foreslås gjennom politiske dokumenter og læreplanverk de «riktige» ifølge forskningen på området? Dette kunnskapsgrunnlaget bidrar til at vi bedre kan vurdere innholdet i de offentlige satsingene mot de yngste elevene i skolen. I denne rapporten trekker vi fram det teoretiske og forskningsmessige grunnlaget for de ulike elementene i seksårsreformen i de kapitlene der temaet behandles.

1.5 Rapportens disposisjon

Kapittel 2 ser nærmere på intensjonene og prosessene knyttet til seksårsreformen. Kapittelet tar også for seg hvordan senere reformer har forholdt seg til de yngste elevene i skolen.

Kapittel 3 redegjør for datatilfanget og metodebruken i evalueringen.

Kapittel 4 beskriver læringsmiljøet og drøfter hvilken fleksibilitet skolene og lærerne har i undervisningen av de yngste elevene: Hvordan er de fysiske og organisatoriske rammebetingelsene for undervisningen?

Kapittel 5 undersøker hvordan barnehagene og skolene (sam-)arbeider for gode overganger.

Kapittel 6 tar for seg en bredere diskusjon av lekens plass og vilkår i dagens første- og andreklasser.

Kapittel 7 ser bredere på hvilke arbeids- og aktivitetsformer som benyttes i klasserommet for de yngste elevene i skolen (første- og andretrinn).

Kapitlene 8 og 9 omhandler undervisningen i matematikk og norsk: Hva preger innhold og arbeidsformer i fagene? I hvilken grad er undervisningen preget av varierte arbeidsformer, lek og temabaserte aktiviteter? Hvordan legges det til rette for dybdelæring?

Kapittel 10 oppsummerer og drøfter våre funn med utgangspunkt i endringene i læreplanverkene som har skjedd over tid, der vi også ser på våre informanternes holdninger til hvordan undervisningen for de yngste bør legges opp.

Kapittel 11 diskuterer hvilke implikasjoner konklusjonene i evalueringen kan ha for kommende politiske beslutninger knyttet til de yngste elevene i skolen.

Rapporten er disponert slik at kapitlene kan leses som selvstendige kapitler, men vil også bli sett i sammenheng gjennom rapporten. Kapitlene 4-10 har både en kort redegjørelse av intensjonene og innhold i læreplanverkene (L97 og LK20), samt en syntese av de viktigste funnene fra delrapport 1 og 2. Av den grunn kan det være noe gjentakelser og overlapp mellom de ulike kapitlene.

2 Skolereformer i Norge: Fra Reform 97 til fagfornyelsen

Skolen er en av samfunnets grunnleggende institusjoner (Slagstad, 2017). Den har endret og utviklet seg over lang tid. I løpet av 1960-årene ble det innført obligatorisk ungdomsskole i hele landet. Barnehagesektoren ekspanderte voldsomt fra 1970-tallet og fikk etter hvert også et mer enhetlig pedagogisk innhold.

De siste tiårene har det vært gjennomført flere skolereformer. Hovedbegrunnelsene for reformene har delvis vært ulike. Kjernen har imidlertid i stor grad vært et ønske om å øke kompetansen i samfunnet, gjøre kompetansen mer relevant og jevne ut forskjeller som skyldes ulike betingelser i oppveksten (Røvik mfl., 2014). Ideen om enhetsskolen – senere fellesskolen – står fortsatt sterkt i Norge.

Gitt skolens viktige rolle i samfunnet, er det naturlig at nasjonale politikere har hatt store ambisjoner om å styre skolesektoren. Det er få andre sektorer som har vært så gjennomstyrt – det har vært et klart og uttalt mål at skoletilbudet og innholdet i undervisningen skal være tilnærmet likt over hele landet. Men skolesektoren er stor, og den er befolket med mange sterke profesjonsutøvere. I tillegg er det kommunene som er eiere av (de offentlige) grunnskolene, og det kommunale selvstyret har fått et stadig sterkere rettsvern, ikke minst med grunnlovsfestingen i 2016. Samtidig er norske kommuner svært forskjellige både i folketall, fagkompetanse, økonomi og andre ressurser. For nasjonale politikere kan skolen framstå som både viktig og vanskelig å styre (Haug, 2003; Røvik mfl., 2014).

Styringen har dels vært gjort gjennom utforming av mer eller mindre detaljerte mønsterplaner og – etter hvert – læreplanverk for grunnskolen. Disse har status som forskrift, det vil si at de er juridisk bindende for skolene. Tross læreplanenes sterke formelle stilling, er deres betydning for klasserommets praksiser omdiskutert (Haug, 2003, s. 93).

Styring har også skjedd gjennom krav og standarder i utdanningen av lærere¹. Lærerne har, basert på sin profesjonskunnskap, «autonomi i utøvelsen av sine arbeidsoppgaver, med utgangspunkt i en felles vitenskapelig og erfaringsbasert kunnskapsbase og etiske retningslinjer for profesjonsutøvelsen» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 68).

Staten kan også styre gjennom pedagogiske virkemidler overfor skoleeiere som sammen med sine skoleledere har ansvar for å sikre at opplæringen på egne skoler holder en tilstrekkelig høy kvalitet (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 67–68). En annen innfallsvinkel er styring ved ekstra oppfølging og ressursinnsats overfor kommuner

¹ Her har NOKUT en viktig rolle overfor institusjonene som utdanner lærere. Krav og standarder er utarbeidet gjennom rammeplaner (forskrifter) og retningslinjer (fra fagorganene til de ulike lærerutdanningene i UHR-LU). NOKUT har den siste tiden gjennomført evalueringer av flere av disse - inkludert pågående evaluering av grunnskolelærerutdanningene.

som ikke når en viss minstestandard på sine skolers resultater. Eksempel på dette er kommunene i Oppfølgingsordningen².

Reformer i skolesektoren har vært benyttet for å gi retning til skolenes utvikling. Reformen er pakke av verdier, virkemidler, tiltak og ressurser som samfunnet mobiliserer for å nå gitte mål. Selv om reformer initieres, vedtas og iverksettes fra sentralt hold som ledd i styringen av samfunnet, kan virkningene av reformer ikke fullt ut planlegges (Brunsson, 1989; David & Larry, 1995).

Tian Sørhaug (2003) hevder at reformer lever sitt eget liv, avhengig av de menneskene og institusjonene som berøres av reformen. Han omtaler reformer som virkemidler som pakkes sammen «i (delvis) selvregulerende mekanismer som er gitt bestemte mål. Det er aktørene inne i disse mekanismene, ikke politikken, som kan levere de ønskede resultater» (Sørhaug, 2003, s. 46).

Evalueringen drøfter den profesjonsfaglige implementeringen av seksårsreformen i lys av de politiske føringene. I dette kapittel ser vi på reformen i et styringsperspektiv:

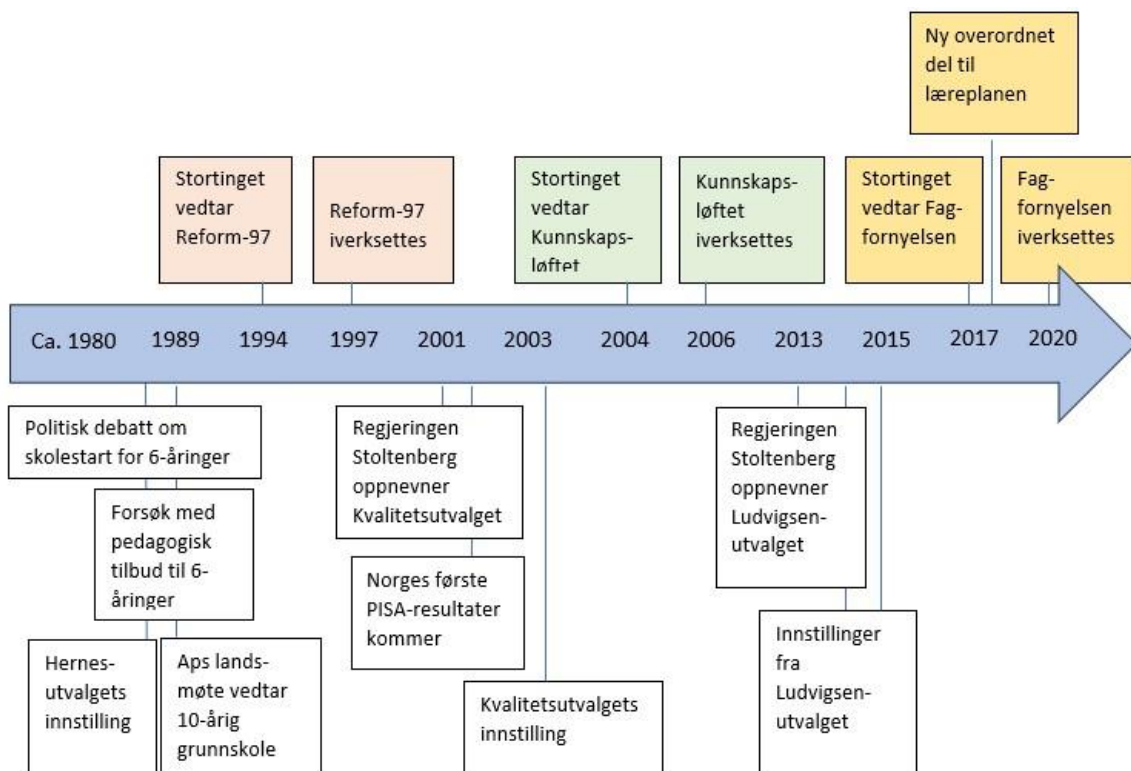
- Hva var intensjonene bak innføring av obligatorisk skolestart for seksåringer?
- På hvilken måte preget den politiske debatten selve utformingen av reformen?
- Hva sier forskningen om iverksettingen av seksårsreformen?

Deretter drøfter vi hvordan utviklingen av norsk skole etter Reform 97 har påvirket rammebetingelsene for arbeidet med de yngste elevene i skolen, spesielt gjennom Kunnskapsløftet i 2006 og fagfornyelsen av Kunnskapsløftet i 2020.

Debatten om skolestart for seksåringer har pågått i mange tiår. Vi starter vår drøfting av prosessen omkring 1980, da spørsmålet om utvikling av et pedagogisk tilbud til seksåringer for alvor kom på den politiske dagsorden (Haug, 1994, s. 59).

Figur 2.1 viser tidslinjen med de viktigste hendelsene knyttet til utviklingen av grunnskolen, sett i lys av seksårsreformen og situasjonen for de yngste elevene i skolen.

² Oppfølgingsordningen er en ordning der inntil 40 kommuner identifiseres gjennom en lang rekke indikatorer på kvalitet i skolen (skoleresultater og skolemiljø). Omtrent 30 av disse trekkes ut på bakgrunn av gjennomsnittlig lave skårer for skolene i kommunen, mens inntil 10 trekkes ut fordi det er stort sprik mellom skolens kommuner, kombinert med at noen skoler skårer lavt. De identifiserte kommunene tilbys deltakelse i et 3-års opplegg med veiledere for å bedre skolekvaliteten (Lyng og Myrvold 2021; Høydal mfl., 2024).



Figur 2.1 Tidslinje for seksårsreformen og den videre utviklingen i grunnskolen fram til iverksettelse av fagfornyelsen

2.1 Bakgrunnen for Reform 97 og prosessen mot vedtak

Behandlingen av Stortingsmelding nr. 40 (1992-1993) «...vi smaa, en Alen lange; Om 6-åringer i skolen – konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold» utgjorde et foreløpig slutt punkt for den politiske debatten om skolestart for 6-åringer. Spørsmålet om utvikling av et pedagogisk tilbud til seksåringene hadde da vært diskutert både faglig og politisk i lang tid (Haug, 1994, s. 59). Debattene kom særlig til å dreie seg om hvor seksåringene burde være – i barnehagen eller i skolen – og konsekvensene av de to hovedalternativene. Etter hvert ble spørsmålet om hvorvidt tidligere skolestart skulle innebære at obligatorisk skole skulle utvides til ti år, også en del av diskusjonen.

2.1.1 Stortingets behandling

Det var relativt stor enighet på Stortinget om å etablere et pedagogisk tilbud til seksåringene, men spørsmålet om hvor dette tilbudet skulle utvikles, utløste politisk debatt. Et viktig skille mellom partiene kan ligge i deres noe ulike holdninger til det som gjerne kalles de to dominerende «masterideene» i norsk pedagogikk; den innovative og den restaurative retningen (Haug, 1994, 2015).

Haug (2015, s. 405) beskriver de to retningene slik:

Frå 1960-talet av fanst det grovt sett to masteridear knytte til skulen, ei innovativ og ei restaurativ utdanningspolitisk interesse (Telhaug 1990). Den innovative fanst mest i den progressive sosialdemokratiske reformrørsla og i Norsk lærarlag. Der var omsynet til fellesskapen, sosial rettferd, sosial utjamning og likskap sentrale. Den restaurative vart meir synleg frå slutten av 1970-talet av, og representerte konservative og liberale interesser. For dei var målet å bringe skulen attende til dei grunnleggande aktivitetane. Det vil seie meir fagleg verksemd og læring.

Det kan diskuteres hvor hensiktsmessig denne todelte, verdiladede begrepsbruken er. Innholdsmessig har de to retningene mange fellestrekk med det Rune Slagstad (2017) kaller «pedagogikkens to bærende idétradisjoner: opplysningsrasjonalismens instrumentelle nytenkning og romantikkens etisk-ekspressive idealisme», men hos Slagstad (2017) er det den restaurative retningen som representerer nytenkningen.

Det er neppe mange i dag som vil forfekte enten en innovativ eller en restaurativ strategi for utviklingen av norsk skole. I diskusjonen om plasseringen av det pedagogiske tilbudet for seksåringer i forkant av reformen, kan vi imidlertid se tendenser til et slikt skille. På den ene siden de som ønsket tilbudet etablert i barnehagen, med bruk av barnehagens tradisjonelle pedagogikk. På den andre siden de som ønsket at det skulle ligge i skolen, og derved være et mer strukturert og kunnskapspreget tilbud, i tråd med den tradisjonelle skolepedagogikken (Haug, 1994, s. 64).

I løpet av 1980-årene ble det gjennomført flere forsøk med ulike måter å gi seksåringene et godt og tilpasset opplegg i form av førskolegrupper i barnehagen eller skolen, med barnehage plassert på skolen eller med nært samarbeid mellom de to. Særlig det siste av seksårsforsøkene, ledet av Peder Haug, fikk betydning for seksårsreformen. Noen gikk så langt som å si at reformen ble gjennomført før den ble vedtatt, siden mange kommuner allerede hadde opplegg for seksåringene i skolen da Reform 97 ble innført (Haug, 2015, s. 408).

I forsøkene hadde representanter for barnehagen sentrale posisjoner. Samtidig – og særlig i starten – var dessuten utdanningspolitikken preget av nyradikale og innovative ideer. Disse falt langt på vei sammen med barnehagens pedagogiske ideal. Utover 1980-tallet ble imidlertid de mer læringsrettede, eller «restaurative», ideene mer framtrædende (Haug, 1996, s. 64-65).

Da forslaget om å plassere tilbudet for seksåringene i skolen, og derved også gjøre det obligatorisk, for første gang var på høring i Stortinget, skapte det politisk debatt. Høyre og Fremskrittspartiet var helt fra starten av innstilt på å støtte forslaget, mens Kristelig Folkeparti, Senterpartiet og Sosialistisk Venstreparti ønsket tilbudet plassert i barnehagen. Arbeiderpartiet på sin side, var lenge delt i dette spørsmålet.

Ifølge Tønnessen (2002, s. 24) kom omleggingen av politikken på Arbeiderpartiets landsmøte i 1989. Der ble det vedtatt et program som innebar utvidelse av den obligatoriske grunnskolen til ti år, og utvikling av et tilbud med fritidsaktiviteter på skolen. Da Arbeiderparti-regjeringen la fram St.meld.nr. 43 (1988-89) *Mer kunnskap til flere*, argumenterte derfor partiet for å ta seksåringene gradvis inn i skolen (Haug,

1996, s. 69). Høyre og Fremskrittspartiet støttet forslaget om skolestart for seksåringer, mens de andre partiene var avventende eller negative.

Opptakten til seksårsreformen skjedde i en periode preget av mange regjerings-skifter. I tillegg var regjeringene stort sett splittet i synet på hvor seksåringene skulle plasseres, enten på grunn av ulike holdninger internt i regjeringspartiet (Ap) eller fordi koalisjonsregjeringene besto av partier med ulike meninger (H, KrF, Sp). I tillegg var det vanskelig å mobilisere tradisjonelle samarbeidspartnere til felles sak. Til slutt inngikk Ap, Sp og SV et kompromiss i Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen. Forutsetningen var at innholdet i det første skoleåret skulle tilsvare pedagogikken fra førskolen. Lek skulle brukes som pedagogisk metode, og seksåringenes behov skulle danne grunnlaget for pedagogikken (Innst. O. nr. 36 (1993-1994)). Fri og naturlig lek skulle inngå i undervisningen.

Det var stor politisk enighet i komiteen om følgende grunnleggende elementer for reformen:

- Likeverdig utdanning for alle som målsetting for utdanningspolitikken, uavhengig av bosted, kjønn, sosial bakgrunn, etnisk tilhørighet eller funksjonsdyktighet.
- Befolkningens kunnskap og kompetanse er det viktigste grunnlaget for verdiskapning og for å videreutvikle velferdssamfunnet.
- Utdanning hever livskvaliteten, ved å gi den enkelte et rikere livsinnhold og et tryggere liv, og ved å skape forutsetninger for å kunne delta aktivt i samfunnet.
- Et av opplæringens mål må være å forberede barn og unge til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer, alene og sammen med andre.
- Opplæringen skal tilføre elevene grunnleggende holdninger, kunnskaper og ferdigheter slik at de står godt rustet til å fungere i et samfunn under stadig endring.

Komiteen understreket viktigheten av at opplæringen blir tilpasset det enkelte barnet, slik at alle får utfordringer i forhold til det de evner, oppmuntres til innsats og motiveres for senere skolegang og yrkesliv.

I komitéinnstillingen la spesielt flertallet (Ap, Sp og SV) stor vekt på «overgangs-pedagogikk – læring gjennom lek» (Innst. O. nr. 36 (1993-1994)). Flertallet pekte på at reformen måtte innebære sterk vektlegging av lekens betydning i et pedagogisk opplegg for seksåringer, men også for 6-9-åringer: «Reformen må ta sikte på å utvikle og innføre nye arbeidsformer i hele grunnskolen. Viktig for en slik fornyelse er den gjensidige påvirkning som kan skje mellom førskolepedagogikk og den opplæringstradisjon som allmennlærerutdanningen har båret fram, (...). Flertallet mener det første året skal være et førskoleår, men førskolepedagogikk bør også være et innslag på hele småskoletrinnet» (Innst. O. nr. 36 (1993-1994)).

I innstillingen refereres merknaden fra Høyre, som «mener at grunnskolens viktigste oppgave er å formidle grunnleggende verdier og kunnskaper. Høyres mål er å heve

kvaliteten i skolen, faglig, pedagogisk og sosialt, for derved å utvikle en bedre grunnskole for alle elever.» Partiet hevdet at «kompromisset mellom Arbeiderpartiet og Senterpartiet, med en obligatorisk førskoleklasse med liten vekt på faglig innhold og desto større vekt på barnehagepregede aktiviteter, innebærer (...) en svekkelse av det faglige innholdet i forhold til Regjeringens forslag» (Innst. O. nr. 36 (1993-1994)).

KrF på sin side understreket at det er foreldrene som har hovedansvaret for barna, men at de «går inn for at alle 6-åringar kan få eit pedagogisk tilbud. Dette tilbudet må tilpassast barna sin trong for lek og sosial læring. Denne medlemen kan ikkje støtte eit obligatorisk skule- eller opplæringstilbod for 6-åringane. (...) Denne medlemen er likevel glad for at det fleirtal som ønskjer eit obligatorisk tilbud til 6-åringane, har lagt så pass stor vekt på leiken si rolle i tilbudet» (Innst. O. nr. 36 (1993-1994)).

Det var også ulike meninger i komiteen om hvor langt skolen skulle gå i undervisningen på førstetrinn. Flertallet (Ap, Sp, SV) mente at det på seksårstrinnet skulle gis «en forberedende innføring i tall, bokstaver, lesning og skriving», mens Høyre og den uavhengige representanten (opprinnelig fra FrP) mente at elevene i løpet av det første året skulle «undervises i grunnleggende lese-, skrive og regneferdigheter». Men også Høyres medlemmer i komiteen understreket betydningen av lek for de yngste: «(l)ek og læring, og læring gjennom lek må få en betydelig plass det første skoleåret», samtidig som de understreket at Stortinget ikke måtte drive detaljstyring, men gi skolen stor frihet i valg av pedagogiske virkemidler (Innst. O. nr. 36 (1993-1994)).

Komiteflertallet la vekt på at skoledagen måtte organiseres annerledes når seksåringene skulle inn i skolen, med lengre økter med lek og læring og lengre perioder med utelek: «Det må være høve til veksling mellom motorisk utfolding, rolege aktivitetar, måltid, sjølstyrd verksemd og felles lærarstyrd verksemd. En må unngå at dagen får preg av tradisjonell klasseromsundervisning» (Innst. O. nr. 36 (1993-1994)).

Det var i hovedsak enighet i komiteen om at det skulle åpnes for at førskolelærere kunne jobbe på førstetrinn. Mens komiteflertallet gikk inn for at førskolelærere kunne jobbe på hele småskoletrinnet (1.-4. klasse), mente Høyre at personalet på øvrige trinn i småskolen (2.-4. trinn) måtte ha lærerkompetanse. Den uavhengige representanten mente dette må være opp til den enkelte skole.

Som en del av kompromisset inngikk også lengden på det obligatoriske utdanningsløpet. Mens H og FrP i utgangspunktet ikke ønsket å forlenge skoleløpet til ti år ved innføring av skolestart for seksåringene, ønsket AP utvidelse til tiårig obligatorisk skole. For H og FrP var det særlig økonomiske hensyn som lå til grunn for ønsket om å beholde niårig skole.

Partienes sekundære standpunkt var å senke alderen for skolestart og samtidig øke til ti år. For å øke antall skoleår, la Høyres medlemmer i komiteen til grunn «at en forlengelse av grunnskolen må ha som resultat at det faglige nivået i grunnskolen

heves, (...)» (Innst. O. nr. 36 (1993-1994)). FrP hadde ingen representant i komiteen, etter at deres opprinnelige medlem fristilte seg fra partiet. Dette komiteemedlemmet mente at det var «uakseptabelt å øke antall skoleår uten at poenget er å øke kunnskapsnivået tilsvarende. (...) Dette medlem vil derfor subsidiært gå imot reformen om seksårig skolestart dersom det ikke er flertall for å beholde en niårig grunnskole.»

Resultatet ble et framforhandlet kompromiss, med skolestart for seksåringer, tiårig skoleløp og betydelige innslag av barnehagepedagogikk i hele småskolen, men særlig for førsteklassene. Samtidig ble SFO innført som en frivillig ordning over hele landet, for å ivareta pass og omsorg for de yngste gjennom hele dagen. Det ble lagt vekt på lek som inntak til læring, og barnehagelærere kunne jobbe i førsteklasse, med ekstra utdanning også i hele 1.-4.-trinn. En samlet komite vektla at kommunene må tilrettelegge de fysiske omgivelsene, blant annet utearealene og oppholdsrom, slik at de er tilpasset seksåringer. Flertallet gikk også inn for et normtall på 18 barn pr. pedagog for seksårsgruppen, mens Høyre og den uavhengige representanten ikke ønsket å angi noe normtall, men gi skolene større frihet i organiseringen av undervisningen.

2.1.2 Iverksetting av reformen

Reform 97 blir av mange sett som svært departementsstyrt, eller rettere sagt statsrådsstyrt (Haug, 2015; Koritzinsky, 2000; Slagstad, 2017). Gudmund Hernes (Ap) la grunnlaget for et ambisiøst reformprogram for hele det norske utdannings-systemet (Slagstad 2017, s. 295), først som leder for «Hernes-utvalget» (NOU 1988: 28, 1988), deretter fra 1990 til desember 1995 som statsråd i Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. Hernes hadde klare ambisjoner for skolepolitikken kombinert med stor gjennomføringskraft. Han ønsket politisk styring av utviklingen i sektoren, og var mindre opptatt av å trekke med pedagogene og deres organisasjoner i utviklingsarbeidet (Haug, 2015; Hovdenak & Heldal, 2022; Slagstad, 2017).

Hernes reformerte «i stort tempo med korte høringsfrister og lite rom for demokratisk diskusjon», ifølge Slagstad (2017, s. 296). Haug (2015, s. 405) skriver at prosessen «var prega av tidspress og svak forankring både politisk og fagleg, og med klare konfrontasjonar med lærarane. (...) Reforma vart med andre ord til i strid og manglande tillit.»

Stortingsmeldingen omfatter begge de to hovedretningene i pedagogikken – den restaurative og den innovative. Trolig var dette et resultat av behovet for å speile det politiske kompromisset som gjorde Reform 97 mulig. Skolen omtales som «identitetsskapende» («det meningssøkende mennesket», «det integrerte mennesket»), samtidig som det instrumentelle målet med reformene («økt kompetanse i befolkningen») stod sterkt.

Også Aasen mfl. (2004, s. 298) framhever tvetydigheten i Reform 97: «Den skulle styres sentralt og lokalt. Den skulle bygge på ideene om likhet og mangfold, fellesskap og individualisme. (...). Den skulle ivareta innordning, samtidig som den inviterte til medbestemmelse og individuell utfoldelse, til både kollektiv og individuell innsats. Skolen skulle sørge for både trivsel, utfordringer og støtte, men også for kontroll. Derfor kan vi i Reform 97, som i 90-tallsreformene generelt, finne økonomiske eller instrumentalistiske motiv så vel som dannelsesmotiv, sosialt integrasjonsmotiv så vel som kultur- og identitetsmotiv, likhetsmotiv så vel som differensieringsmotiv, kunnskaps- og ferdighetsmotiv så vel som omsorgsmotiv, tilpasningsmotiv så vel som frigjøringsmotiv. 90-tallets utdanningspolitiske tenkning ble utformet i spenningen mellom dannelses og effektivitet».

Spenningene mellom disse to retningene ble ikke gjort eksplisitt (Slagstad 2017, s. 296). Hele småskoletrinnet skulle preges av en "overgangspedagogikk". Det skulle være en kombinasjon av de beste elementene fra pedagogikken i barnehagen og småskolen, med leken som et pedagogisk virkemiddel gjennom hele småskoletrinnet (Haug 2015, s. 405). Samtidig skulle tilbudet legges til skolen og derved, mente mange av kritikerne, organiseres inn i den mer strukturerte, læringsorienterte skolepedagogikken. Forsøkene med tilbud til seksåringene i forkant av reformen hadde vist at plasseringen av tilbudet var av betydning for innholdet. Peder Haug (1995, s. 33) skriver at «kreftene i skolen syter sjølve for at innholdet i den nye skolen vert som før», dvs. prediksjonen var at skoletradisjonen ville «seire».

Det er mulig Hernes selv er uenig i denne framstillingen. I en kommentarartikkel i Morgenbladet i 2018, framholder han lekens betydning, og at det som kom ut av Reform 97 ikke samsvarte med intensjonene. Dette kaller han «reformglidning: straks en reform er innført, begynner endringene av innhold og retning. Det skjedde også med R97, som er blitt mer «skolete» enn forutsatt» (Hernes, 2018).

I sin drøfting av reformen med senket skolestart, konkluderer Haug (2015, s. 408) at «(o)rganisatorisk var seksåringsreforma vellukka.» Implementeringen av de ganske omfattende formelle og organisatoriske endringene skjedde som planlagt. Noe av årsaken var trolig at mange kommuner allerede hadde etablert barnehage tilbud på skolen, med rektor som barnehagestyrer. Ett år før reformen ble iverksatt, gikk over halvparten av seksåringene i «barnehage på skolen» (Haug 2015, s. 408).

Det var mer utfordrende å oversette innholdet i reformen til praktisk pedagogikk, både på sentralt nivå og i den enkelte skole. På sentralt nivå var det framforhandlede kompromisset ganske skjørt, og de første årene etter innføringen av skolestart for seksåringer var preget av hyppige regjerings- og statsrådsskifter. Regjeringen Jagland gikk av omtrent én måned etter at Reform 97 ble satt ut i live. Kjell Magne Bondevik tok over som statsminister for en regjering bestående av partier som ikke ønsket skolestart for seksåringer (KrF, Sp og V). Med noen unntak, spesielt for Kristin Halvorsen, Kristin Clemet og Torbjørn Røe Isaksen, har de fleste statsråder etter 1997 med ansvar for skole sidd i relativt kort tid – kanskje for kort til å prege skolepolitikken i vesentlig grad?

Vi vil her trekke fram to forhold som trolig har hatt betydning for iverksettingen av seksårsreformen: Norsk lærerlags holdning til reformen og grepet som bidro til at reformen ble mulig, kompromisset om «det beste fra barnehage og skole».

På 1980-tallet var meningene i Norsk lærerlag om plasseringen av seksåringene delte. Fra 1965 hadde førskolelærerne vært organisert i en egen avdeling i Norsk lærerlag,³ og med barnehagesektorens sterke ekspansjon gjennom 1980- og 1990-årene, ble førskolelærerne en stor og markant gruppe i organisasjonen. Striden om seksåringene ble en vanskelig intern sak for Lærerlaget. Førskolelærerne kjempet for å beholde seksåringene i barnehagen, mens allmennlærernes holdninger var mer delte (Tønnessen 2002, s. 21-22). Etter hvert fikk førskolelærerne med seg Lærerlaget i motstand mot at seksåringene skulle inn i skolen.

Likevel er det grunn til å tro at det fortsatt var ulike holdninger til spørsmålet blant allmennlærerne. Det interessante her er at denne delen av Reform 97 ble vedtatt *mot* den mest sentrale organisasjonens uttalte ønske. Det var med stor sannsynlighet ulike oppfatninger blant profesjonene som skulle virke i skolen.

Et annet viktig forhold var prinsippet om at de første årene på skolen skulle bygge på «det beste fra barnehagen og skolen». Tønnessen (2002, s. 34) kaller formuleringen «det trylleformular som gjorde at det var mulig å få flertall for reformen». Det var imidlertid ingen felles oppfatning av innholdet i dette «trylleformularet». Det var det heller ikke om forskjellen mellom barnehagen og skolen er så stor som formuleringen antyder.

Peder Haug har trukket fram noen forskjeller i pedagogikken. Han viser til at barnehagen primært er barnesentrert og nåtidsorientert, med vekt på frihet til egenaktivitet og selvtutfoldelse. Skolen er på den annen side fagsentrert og framtidsorientert, med vektlegging av at lærestoffet skal tilpasses den enkelte elev (Haug & Presthus, 1991).

Tønnessen (2002, s. 36) oppsummerer de offisielle dokumentene knyttet til seksårsreformen slik: Det er «det systematiske læringsarbeidet med fag som nevnes som typisk for skolen, og de frie aktivitetene som framheves ved barnehagen». Likevel, hvilke implikasjoner disse runde formuleringene skulle ha for undervisningsopplegget, og hvordan ulike pedagogiske tilnærminger skulle vektas, var ikke spesifisert i læreplanene.

Kombinasjon mellom disse forholdene – motstand og uenighet i profesjonene og stort rom for tolkning av kjerneinnholdet i reformen – kan bety at mye av den praktiske (pedagogiske) gjennomføringen av seksårsreformen ble overlatt til den enkelte skole og den enkelte lærer. Idealet for reformen var at førstetrinn i hovedsak skulle preges av barnehagens pedagogikk, kombinert med noen skolepregede aktiviteter. Balansen mellom disse og innholdet i undervisningen var ikke eksplisitt formulert.

³ <https://snl.no/barnehage/C3%A6rer>

Med Matlands terminologi kan en si at reformen var preget både av flertydighet og konflikt, noe som kan ha bidratt til å prege iverksettingen av reformen (Matland, 1995). En slik *symbolsk implementering* åpner for ulike tolkninger lokalt, og resultatet vil i stor grad avhenge av hvilken forståelse lokale politikere, ledere og profesjonsutøvere legger til grunn, og hvilken makt de har til å iverksette sin versjon av reformen. Røvik mfl. (2014) kaller dette svak translasjon av reformer. Selv om politikere sentralt vedtar utdanningsreformer, er det lærerne og førskolelærerne som har ansvaret for å iverksette dem til praksis i barnehager og skoler (Haug 2015). Det kan bli stor avstand mellom vedtak og praksis – og stor variasjon i praksis. Ikke minst gjelder det i situasjoner preget av tvetydighet, og der mange profesjonsutøvere er uenig i de sentrale vedtakene. Haug (2015, s. 404) peker også på et annet trekk som er høyst relevant for Reform 97: «Nye reformer kan også kome til, og det «stoggar» gamle. Politikken er endra før ny praksis har sett seg.»

På den annen side er det ikke gitt at reformen var forbundet med særlig konflikt lokalt. Likevel kan flertydigheten i reformen ha hatt betydning for hvordan den ble realisert. Norske kommuner er svært ulike i ressurser og kompetanse. Slike kontekstuelle forhold kan ha vært viktige for evnen til å iverksette reformen. I denne type *eksperimentell implementering* er utfallet usikkert. Det kan oppstå betydelige forskjeller både i hvordan implementeringen skjer og resultatet av den.

Hensikten med vår evaluering er ikke å gjennomføre noen grundig analyse av gjennomføringen av Reform 97. Likevel er det interessant å ha med seg disse trekkene ved reformen og dens videre skjebne. Det er en bakgrunn for å forstå hvordan ideene bak reformen kan gjenfinnes – eller ikke gjenfinnes – i norske klasserom i dag.

2.2 Utviklingen etter reformen

Et kjennetegn ved store reformer er at det tar tid fra idé via vedtak til iverksetting. Perioden fra beslutningen om Reform 97 (i 1993-94) til iverksettelsen av dagens læreplanverk, LK20, har vært preget av flere regjeringsskifter og -omdannelser. Det har gjennomgående vært andre partier i regjeringene som gjennomførte reformene enn de som i sin tid vedtok dem. Den politiske balansegangen mellom de to ulike «masterideene» bak Reform 97, har vist seg vanskelig å opprettholde.

I 2008 ble adgangen til å ansette barnehagelærere uten videreutdanning på førstetrinn formelt begrenset. I tillegg forsvant normen om to lærere i førsteklasser med over 18 elever da klassedelingsreglene ble tatt ut av opplæringsloven i 2003 (Haug, 2015). Bare et par måneder etter at Reform 97 trådte i kraft, kom det et regjeringsskifte. Partiene i Bondevik I-regjeringen (KrF, V, Sp) var i utgangspunktet imot skolestart for seksåringer. Likevel var de en del av flertallet som godtok reformen på betingelse av at førstetrinn ble influert av barnehagepedagogikk. Det er derfor ingen grunn til å tro at regjeringen Bondevik ikke skulle ønske å opprettholde intensjonene i forliket. Mindretallsregjeringen til Bondevik fikk avløsning av Stoltenbergs første

regjering i mars 2000, som til tross for sin relativt korte virkeperiode, satte i gang et større utredningsarbeid om kvalitet i skolen.

2.2.1 Kunnskapsløftet

I oktober 2001, parallelt med evalueringen av Reform 97, oppnevnte den avtroppende regjeringen Stoltenberg «Utvalget for kvalitet i grunnopplæringen» (Kvalitetsutvalget/Søgnen-utvalget). Utvalgets mandat var å «vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen» (NOU 2003: 16, 2003). Leder av utvalget var Astrid Søgnen, tidligere statssekretær for Arbeiderpartiet, og daværende styreleder i Læringscenteret, nasjonalt kompetansesenter for utdanningssektoren i Norge. Bare 14 dager etter at utvalget ble utnevnt, tiltrådte Bondevik II-regjeringen (KrF, H, V), med Kristin Clemet (H) som utdanningsminister⁴.

Kort tid etter regjeringsskiftet, i desember 2001, kom resultatene fra Norges første deltakelse i PISA, OECDs internasjonale prosjekt for å teste 15-åringers kompetanse på ulike områder. Resultatene var dårligere enn mange forventet og langt svakere enn elever fra sammenlignbare land. PISA-resultatene og Kvalitetsutvalgets arbeid ga støtet til en omfattende diskusjon av kvaliteten i den norske skolen, bare få år etter innføringen av Reform 97.

Clemet satte raskt i verk arbeidet med «Kunnskapsløftet», med mål om å styrke det faglige arbeidet i skolen. Innretningen på satsingen innebar en styrking av kunnskapsarbeidet, i tråd med det restaurative perspektivet. Kunnskapsløftet omhandlet ikke spesielt de yngste elevene. Likevel kunne det sees på som en klar dreining bort fra lek som inngang til læring for de yngste, uten at det ble sagt direkte. Kunnskapsløftet ble vedtatt i juni 2004, med iverksettelse høsten 2006. I mellomtiden hadde regjeringen Stoltenberg II overtatt, med Øystein Djupedal (SV) som statsråd. SV hadde vært klare motstandere av skolestart for seksåringer et tiår tidligere. Til tross for dette og partiets syn på betydningen av lek for barn i småskolen, videreførte Djupedal Clemets skolereform. Kunnskapsløftet ble dermed innført med SV-statsråden i spissen.

Kvalitetsutvalgets innstilling, NOU 2003:16 I første rekke, besto av mange forslag og inneholdt både en styringsreform og en innholdsreform med nytt læreplanverk (Nordenbo, 2013). Kvalitetsutvalgets forslag innebar også endringer i vurderings-systemer og struktur i opplæringen. Det ble utarbeidet nye læreplaner for alle fag og alle nivåer med klare kompetansemål for elevene. Utvalget tok sikte på et systemskifte i skolen, der det skulle etableres en «kultur for læring». Skolen skulle utvikles til å bli en kunnskapsbasert og lærende organisasjon, med vekt på tydelig skoleledelse og lokalt ansvar for utviklingen. Samtidig ble den generelle delen av læreplanverket fra Reform 97 beholdt, med stadfesting av skolens verdimeslige og kulturelle grunnlag.

⁴ I brev av 4. desember 2001 ble mandat og utvalgssammensetning endret noe (NOU 2002:10).

Det såkalte «PISA-sjokket» medførte en bred politisk enighet om nødvendigheten av å innføre Kunnskapsløftet som reform (Bjørnstad mfl., 2013). Kunnskapsløftet inneholdt en kritikk av tidligere utdanningsreformer, der innholdet i undervisningen i stor grad var statlig styrt (Nordenbo, 2013). Kunnskapsløftet endret dette ved å satse på «klare nasjonale mål, tydelig ansvars plassering og lokal handlefrihet» (Innst. S. nr. 268 (2003-2004)). Det ble anbefalt tydelige kompetansemål, med vekt på grunnleggende ferdigheter. Samtidig ble det gitt større frihet og ansvar til skoleeiere. Lærerne fikk større handlingsrom for å sikre at elevene nådde målene. Lokale myndigheter, skoleledere og lærere fikk ansvar for å utarbeide lokale læreplaner.⁵

Det tyngre ansvaret lagt til kommunene, skolelederne og lærerne ble supplert med sterkere statlig rapportering og kvalitetskontroll. Det ble lagt vekt på resultat kvalitet og dokumentasjon av oppnådde resultater. I forkant av innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet ble Utdanningsdirektoratet etablert. Direktoratet fikk viktige oppgaver i styringslinjen, med overordnet ansvar for å følge opp utviklingen i kommuner og fylkeskommuner (Seip, 2020).

I Kvalitetsutvalgets første rapport, *Førsteklasses fra første klasse* (NOU 2002: 10), ble det foreslått å etablere et kvalitetsvurderingssystem for grunnsopplæringen⁶. I dette lå blant annet årlige nasjonale prøver av grunnskoleelevenes basiskunnskaper. Forslaget fikk tilslutning fra Stortinget og ble iverksatt fra og med våren 2004. Målet med Kunnskapsløftet var å skape økt læring og kvalitet i undervisningen. Læreplanverket for Kunnskapsløftet inneholdt også et sterkere krav til individuelt tilpasset opplæring (Karseth mfl., 2013, s. 13).

Dale (2010, s. 12) omtaler Kunnskapsløftet som en reform knyttet til overgangen fra industri-samfunnet til kunnskapssamfunnet. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) sees utviklingen av et mer mangfoldig og komplekst samfunn som en viktig forutsetning for Kunnskapsløftet, der skolen får en tydelig rolle i å skape likeverdige lærings- og utviklingsmuligheter for alle elevgrupper.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet sier svært lite om de yngste elevene i skolen. De overordnede prinsippene var desentralisering av beslutningsmyndighet og økt vekt på tilpasset undervisning. Derfor var det i stor grad opp til skoleeiere og skoleledere å velge virkemidler for å nå målene i skolepolitikken. Nasjonale myndigheter skulle ikke styre metodebruken i skolene, heller ikke for de yngste.

Gjennomføringen av Kunnskapsløftet innebar imidlertid at de uttalte ambisjonene om desentralisering av skolepolitikken ganske snart ble delvis reversert. Staten tok et stadig tydeligere styringsgrep (Møller mfl., 2013, s. 27). Reformen stilte store krav til

⁵ Seip (2020) hevder at skolesektoren ved inngangen til 2000-tallet var blitt «en mer integrert del av den kommunale virksomheten, og pedagogene og lærerne hadde mistet mye innflytelse over den skolepolitiske utviklingen. Hele utdanningssektoren var på vei fra å være profesjonsstyrt til å bli eierstyrt.»

⁶ <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/prover-i-fagfornyelsen/del-1-nytte-og-bruk-av-ulike-prover/>

skoleeierne og skolene, men ikke alle kommunene hadde kapasitet og kompetanse til å ivareta de oppgavene Kunnskapsløftet påla dem.

Norge har en kommunestruktur med mange små kommuner som i liten grad har juridisk kompetanse til å følge opp opplæringsloven. Ofte er også den administrative skolefaglige kompetansen og de pedagogiske støttefunksjonene svake i disse kommunene. Evalueringen av reformen viste at det var stor usikkerhet på lokalt nivå om hvordan reformen skulle forstås og iverksettes i praksis (Møller mfl. 2013, s. 28).

Staten svarte på den lokale famlingen med sterkere sentral styring og økte rapporteringskrav. Den nasjonale styringen tok form av sterkere resultatstyring og monitorering, blant annet med flere nasjonale prøver og kartleggingsprøver. I tillegg fulgte en rekke utviklings- og kompetansehevingstiltak og endringer i lover og forskrifter. Fem år etter at reformen ble iverksatt, var det et mindretall av kommunene som mente de hadde fått økt handlingsrom til å treffe selvstendige beslutninger innenfor skoleområdet. Særlig de største kommunene var kritiske til denne utviklingen (Møller mfl. 2013, s. 29). Evalueringen av Kunnskapsløftet konkluderte med at de politiske signalene på mange måter skapte uklarhet rundt det annonserte systemskiftet i retning av økt desentralisering (Møller mfl. 2013, s. 30).

I sin «forskningssyntese» over Kunnskapsløftet som reformprosess, bygger Nordenbo (2013) sin analyse på Matlands (1995) begrepsbruk. Han karakteriserer implementeringen av Kunnskapsløftet som eksperimentell. Konfliktnivået var i utgangspunktet lavt og flertydeligheten i reformen høy. Det ga Kunnskapsløftet stort rom for lokal tolkning og variasjon i resultat på grunn av ulike kontekstuelle betingelser. Uklarhetene i Kunnskapsløftet, kombinert med varierende lokal kapasitet og kompetanse, medførte at reformen etter hvert av mange først og fremst ble assosiert med nasjonale systemer for rapportering av skolenes, lærernes og elevenes prestasjoner. Dette innebar vektlegging av målbar kunnskap. Betydningen av lek og alternative undervisningsformer, ikke minst for de yngste elevene, fikk dermed betydelig mindre oppmerksomhet. Evalueringen av Kunnskapsløftet omfattet i svært liten grad hvilke konsekvenser det nye læreplanverket fikk for de yngste elevene.

2.2.2 Fagfornyelsen

Stoltenberg kom i regjeringsposisjon igjen i 2005, og igjen satte han i gang et omfattende utredningsarbeid om den norske skolen kort tid før regjeringen måtte fratruke høsten 2013. Mandatet til det «Ludvigsenutvalget» var «å vurdere grunnopplæringsens fag opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU 2015: 8).

Stortingets behandling av Meld. St. 28 (2015–2016) viste tverrpolitisk tilslutning til fagfornyelsen. Det temaet som først og fremst skapte debatt ved behandlingen i stortingskomiteen var virkelighetsbeskrivelsen av norsk skole under Kunnskapsløftet. Ap, SV, Sp, V og KrF tegnet et bilde av en skole tynget av målstyring: «Lærerne

opplever mistillit basert på mer detaljstyring og økt kontroll, og dette fører til ensretting av undervisningen og et smalt kunnskapssyn. PISA-rangeringer og nasjonale prøver er del av dette» (Innst. 19 S (2016–2017)). Som en konsekvens foreslo disse partiene at «det i samarbeid med sektoren bør utarbeides en tillitsreform i skolen. Vi kan ikke bygge styringen på kontroll og mistillit, men må utvikle et kvalitetsvurderingssystem som fremmer elevenes læring, som bygger på tillit og øker det profesjonelle handlingsrommet» (Innst. 19 S (2016-2017)).

Ap, SV, Sp, V og KrF ønsket en gjennomgang av testregimet i skolen. Komite-medlemmene fra Høyre og FrP så nasjonale og internasjonale målinger som «nyttige verktøy som kan bidra til bedre læring» (Innst. 19 S (2016-2017)). Særlig SV og Sp gikk langt i ønsket om å begrense testingen i norsk skole. Partiene fremmet et forslag om å forby skoleeiere (kommuner) å gjennomføre kartlegginger ut over det som ligger i forskriftene til opplæringsloven. Forslaget fikk ikke flertall.

Til tross for ulike oppfatninger av tilstanden i skolen, og ulike syn på nytten av nasjonale og internasjonale prøver, var det tverrpolitisk enighet om hva som skulle til; en fornyelse som skulle «ivareta skolens brede kunnskapssyn, bygge på tillit til lærerne og legge til rette for økt profesjonelt handlingsrom» (Innst. 19 S (2016-2017)).

Med utgangspunkt i Ludvigsenutvalgets arbeid, ble det i 2017 innført en ny overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017a) for læreplanverket i grunnskolen, som på det tidspunktet var LK06. Den overordnede delen i LK06 var basert på generell del fra L97, så med overordnet del i LK20 får vi en ny formulering av skolens verdigrunnlag. Utvalget hadde pekt på behovet for å tydeliggjøre verdigrunnlaget og etablere bedre sammenheng mellom læreplanene og verdigrunnlaget (NOU 2015: 8). Overordnet del utdyper også skolens «doble oppdrag»: utdanning og danning. Sentrale begreper i den overordnede delen er dybdelæring, tverrfaglige temaer og kjerneelementer i fag.

Parallelt med oppfølgingen av forslaget til Ludvigsenutvalget, oppnevnte regjeringen Solberg i 2017 et ekspertutvalg ledet av Camilla Stoltenberg. De fikk i oppgave å bygge et nyansert og balansert kunnskapsgrunnlag om hvorfor kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner oppstår, og foreslå tiltak for å motvirke uheldige kjønnsforskjeller (Stoltenbergutvalget). Utvalgets utredning «Nye sjanser – bedre læring» (NOU 2019: 3) ble levert i begynnelsen av 2019. I utredningen uttrykker utvalgsmedlemmene stor bekymring for kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner og utdanningsløp. Utvalget fant likevel ikke noen klare årsaker til de store forskjellene.

Utvalget ga en rekke forslag som berører de yngste elevene, blant annet innføring av obligatorisk heldagsskole for alle elever på 1.–4. trinn og plikt for alle grunnskoler til å ha minst én lærerspesialist i begynneropplæring på 1.–4. trinn (NOU 2019: 3, s. 23). Et flertall blant ekspertutvalgets medlemmer anbefalte dessuten utprøving av fleksibel skolestart.

Den mest omfattende delen av LK20 ble innført fra høsten 2020, med fornyelse av læreplanene i alle fag i grunnopplæringen. Fornyelsen hviler på et politisk premiss om at hovedideene som Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) bygger på, skulle ligge fast. Samtidig mente myndighetene at det var behov for en fornyelse av læreplanene. Dette skulle tydeliggjøre innholdet i fagene og gjøre opplæringen mer relevant for elevene. Intensjonen var «å styrke de enkelte skolefagene og samtidig bidra til større sammenheng i læreplanverket. Begge intensjonene samles i nøkkelbegrepet dybdelæring. Det involverer både en fordypning i fag ved å bruke mer tid på sentrale elementer og samtidig utvikle en forståelse av sammenhenger innenfor fag og på tvers av fag» (Karseth mfl., 2020, s. 15).

Utforming av nye læreplaner er et stort arbeid. I motsetning til utviklingen av Reform 97 og Kunnskapsløftet 06, valgte regjeringen Solberg et opplegg med «bred involvering og åpne prosesser» i flere faser av arbeidet (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 65). Samskaping ble etter hvert et sentralt begrep. Målet var både en sterkere faglig og profesjonell forankring av arbeidet, og en bedre iverksetting av reformen.

Proessen ble innledet med etablering av kjerneelementer i fagene. Flere hundre deltakere fra praksisfeltet og organisasjonene deltok i grupper for å identifisere kjerneelementene i «sitt» fag. Kjerneelementene skulle bidra til faglig prioritering og oppmerksomhet om fagenes innhold, og skulle samtidig gi retning for utforming av kompetansemålene. Hver gruppe utarbeidet et utkast som ble sendt på en bred høring. Her ble det særlig lagt vekt på lærerstemmene og innspill fra de store lærerorganisasjonene. Etter arbeidet med kjerneelementene ble det etablert læreplangrupper. I prosessen kom det inn ca. 7000 innspill til første høringsrunde. Ifølge evalueringen av fagfornyelsen, synes systematisk involvering av partene «i stor grad å ha bidratt til en konsensusorientering» (Karseth, mfl. 2020, s. 86).

Med utgangspunkt i det som så langt er kommet fram i evalueringene av fagfornyelsen, er det mye som taler for at implementeringen av reformen fungerer rimelig bra. Det er stor konsensus om målene for reformen og bred involvering i utarbeidelsen av innholdet. I Matlands (1995) terminologi har dette preg av «administrativ implementering», der ressursene som gjøres tilgjengelig i implementeringsarbeidet spiller en avgjørende rolle. Men innføringen av LK20 fikk på mange måter en vanskelig start, med full utrulling mens koronapandemien var på sitt mest aktive.

For de yngste elevene i skolen oppfattes LK20 å gi større muligheter til å vektlegge lek og varierte arbeidsformer. Det er også større oppmerksomhet på skolens dannelsingsoppgaver. Samtidig omtales de yngste elevenes behov så å si ikke i planen, verken i overordnet del eller i læreplanene for de mest sentrale fagene. Skaperglede, engasjement og utforskertrang er gjennomgående temaer, men «lek» nevnes bare noen få ganger i overordnet del. To unntak er følgende formuleringer (Kunnskapsdepartementet, 2017a):

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 (s. 7)

Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom (s. 9).

2.2.3 Læreplanen i norsk

I læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019b) står det blant annet at elevene skal kunne «leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter». Kompetansemålene etter andretrinn består av 14 punkter, hvorav to nevner lek eksplisitt. Eleven skal kunne:

Uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter
Leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord
(Kunnskapsdepartementet, 2019b)

I omtalen av undervisvurdering i norsk på første- og andretrinn, står det at elevene viser og utvikler kompetanse i norsk «når de utforsker og bruker språket i lek og samhandling og til å bearbeide tekstopplevelser. (...) . Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved å la elevene være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine.» (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Sammenliknet med LK06, legger LK20 opp til mer aktiv læring ved at elevene i større grad skal arbeide utforskende i faget og drøfte og reflektere over språk og tekster.

Antall kompetansemål i norsk er redusert med omtrent én tredel, for at lærere og elever skal bruke mer tid på sentrale deler av faget. Intensjonen er at dette vil bidra til økt dybdelæring.

2.2.4 Læreplanen i matematikk

Også læreplanen i matematikk (Kunnskapsdepartementet, 2019a) nevner lek i omtalen av kompetansemål etter andretrinn og i undervisvurdering. Blant de 13 punktene som oppsummerer det elevene skal kunne, inngår å:

utforske tal, mengder og teljing i lek, natur, biletkunst, musikk og barnelitteratur,
representere tala på ulike måtar og omsetje mellom dei ulike representasjonane
utforske addisjon og subtraksjon og bruke dette til å formulere og løyse problem frå lek og
eigen kvardag lage og følgje reglar og trinnvise instruksjonar i lek og spel
(Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 5)

Om undervisvurdering av elever på første- og andretrinn står det at elevene viser kompetanse i matematikk når de får «eksperimentere med og beskrive ulike eigenskapar og strukturar i tal- og figurmønster i utforskande lek, kunst og kvardagssituasjonar» og «læreren skal leggje til rette for elevmedverknad og stimulere til lærelyst ved at elevane får utforske matematikk gjennom å bevege seg, leike, undre seg og bruke sansane».

I likhet med læreplanen i norsk, er antall kompetansemål redusert. Planen legger opp til at elevene skal jobbe med færre temaer hvert år, slik at det blir mulig med mer dybdelæring i faget.

Felles for alle fagene er at skoleeier har frihet til å omdisponere inntil fem prosent av timene i fagene til andre fag (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 8). Dette vil kunne gi den enkelte skole en viss fleksibilitet til å prioritere fag og emner etter lokale ønsker og behov. I tillegg omfatter fag- og timefordelingen for 1.–7. trinn 38 fleksible timer. Disse kan også «brukes til opplæring i de fagene og på det trinnet skoleeier mener er mest tilrådelig ut fra lokale behov».

2.3 Oppsummering

Innledningsvis i dette kapittelet så vi at seksårsreformen (Reform 97) innebar en pedagogisk innretning som skulle sikre ivaretagelsen av de yngste elevene i skolen. Denne innretningen omfattet arbeidsformer med stort innslag av praktisk og skapende arbeid, temaorganisering, bruk av lekbasert læring og tid til frilek. Arbeidsformene skulle være preget av tradisjonene både fra barnehage og skole, der den mer skolepregede undervisningen skulle introduseres gradvis. Systematisk leseopplæring skulle skje først fra andretrinn.

For å sikre denne blandingen av barnehage og skole, skulle både lærere og førskolelærere arbeide med de yngste elevene. Dette ville også gi et bedre samarbeid mellom barnehage og skole og lette overgangen for barna. Seksårsreformen inneholdt en norm om at en gruppe med mer enn 18 elever skulle ha to pedagoger. Førstetrinn skulle dessuten ha en friere organisering av skoledagen, slik at lærerne kunne tilpasse dagen etter elevenes behov.

I evalueringen ser vi på hvordan disse spesifikke trekkene ved førsteklasse i Reform 97 har utviklet seg gjennom 25 år. Hvordan preges dagens førsteklasse av ideene fra reformen? I dette kapittelet har vi undersøkt intensjoner bak Reform 97, Kunnskapsløftet og fagfornyelsen. Spesielt har vi sett på hvordan de omtaler tilrettelegging for de yngste elevene i skolen. Vi har også drøftet trekk ved implementeringen av reformene, fordi styrken i iverksettingen er viktig for intensjonenes gjennomslagskraft i praksis.

I kapittelet har vi drøftet hvordan seksårsreformen var et politisk og pedagogisk kompromiss mellom to gamle «masterideer» i norsk skole; den restaurative (læringsorienterte) og den innovative (lekbaserte). Tolkningen og vektingen av elementene i kompromisset ble i stor grad overlatt til lokale aktører (skoleeiere, skoleledere og lærere) som i liten utstrekning hadde deltatt i utformingen av reformen. Nasjonalt var politikken preget av mange og hyppige politiske skifter, slik at partiene som iverksatte reformen ikke var de som utformet den. Dette kan ha medført at det pedagogiske innholdet i reformen ikke fikk tilstrekkelig fotfeste i (alle) skoler og klasserom, og at variasjonen mellom klasserom ble stor.

Kort tid etter at seksårsreformen ble innført, begynte diskusjonen om at norsk skole var for lite læringsfokuset. Dette synet ble forsterket av norske elevers nokså gjennomsnittlige PISA-resultater, og debatten om kvaliteten i skolen fikk stor

oppmerksomhet. Da Kunnskapsløftet ble innført, var det stor politisk oppslutning om reformen, men igjen var forslagene lite forankret i sektoren. Kunnskapsløftet skulle skape en «kultur for læring» og var ikke spesielt opptatt av de yngste elevenes behov. Det ble innført kompetansemål kombinert med større lokal metodefrihet. Nasjonale prøver og rapporteringsordninger sørget for tilsyn med den lokale utviklingen.

Heller ikke i Læreplanverket for Kunnskapsløftet var det satt kompetansemål for førstetrinn. Rent formelt innebar Kunnskapsløftet ikke store endringer for de yngste elevene, men også viktige elementer som adgangen til å ha barnehagelærere uten tilleggsutdanning på førstetrinn ble etter hvert sterkt begrenset. Det er grunn til å tro at oppmerksomheten om mer «skolsk» læring i Kunnskapsløftet også hadde konsekvenser for de yngste elevene. Dette ble imidlertid i liten grad belyst i evalueringene av reformen. I sin synteserapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet skriver Olsen mfl. (2012, s. 24) at det generelt «mangler et representativt og generaliserbart kunnskapsgrunnlag for å studere endringer i klasseromspraksis i K06-evalueringene».

Få år etter innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) oppstod det en debatt om det som ble oppfattet som et tydelig prestasjonspress (både for barna og lærerne) i skolen. Nasjonale prøver og offentliggjøring av resultater ble sett som stressende for elever og lærere. Det ble argumentert for mer dybdelæring og for å se fagene mer i sammenheng. Det var ulike politiske tilstandsbeskrivelser av den norske skolen, og ulike oppfatninger av årsaker til frafall og fortsatt gjennomsnittlige PISA-resultater. Til tross for dette, var det stor politisk enighet om behovet for å fornye Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Denne gangen ble det gjennomført en omfattende involverings- og høringsprosess i flere stadier. Denne skulle sikre reformens relevans og implementering i sektoren.

LK20 har som LK06 lite omtale av de yngste elevenes behov. Med vektlegging av skapende og utforskende aktiviteter og betydning av lek i læringen, oppfattes LK20 likevel å ta opp i seg noen av ideene fra seksårsreformen. På det tidspunktet vi gjennomførte våre intervjuer og klasseromsobservasjoner, var LK20 nylig innført. Det er vanskelig å forutsi hva dette betyr for observert praksis i klasserommet. På den ene side kan det være grunn til å tro at det vil ta tid før det nye læreplanverket «setter seg» i endret praksis. Overgangen til nytt læreplanverk kom dessuten samtidig med koronapandemien, som innebar store utfordringer for skolene. På den annen side har mange skoler vært gjennom omfattende forberedelser til LK20, og den nye kunnskapen var fersk på observasjonstidspunktet.

3 Data og metode

Evalueringen av seksårsreformen er basert på både kvalitative og kvantitative data. De kvantitative dataene er hentet fra spørreundersøkelser til førsteklasselærere, skoleledere og skoleeiere. Funn fra disse undersøkelsene er presentert og drøftet i delrapport 1 (Bjørnstad mfl. 2022). Våre kvalitative data er i hovedsak knyttet til et utvalg barnehager og skoler, der vi har gjennomført lærerintervjuer, (gruppe)samtaler og intervjuer med barn, observasjoner, videoobservasjoner og feltnotater. I tillegg har vi intervjuet representanter for skoleeiere for våre utvalgte skoler. Det er også et betydelig kvalitativt materiale hentet fra åpne spørsmål i spørreundersøkelsene.

I dette kapitlet presenterer vi først utvalget for prosjektet med fokus på de kvalitative undersøkelsene. Deretter redegjør vi for datainnsamlingsstrategier og hvordan vi har analysert dataene. Vi beskriver så kort det kvantitative materialet som er benyttet i prosjektet. Til slutt kommenterer vi studiens validitet og etiske overveielser.

3.1 Utvalg og datagrunnlag – det kvalitative materialet

Utvalget for de kvalitative undersøkelsene består av 15 førsteklasse og åtte andreklasser fra åtte forskjellige skoler i åtte ulike kommuner. I tillegg har vi data fra seks barnehager fra fire av de åtte kommunene. Vi har vært til stede i hvert førsteklasse rom i én uke (4-5 dager) i perioden oktober til desember 2021 (åtte klasserom), og samme periode høsten 2022 (fem klasserom) og i januar og februar 2023 (to klasserom). På en av skolene fikk vi ikke rekruttert førsteklasse høsten 2022, og derfor har vi kun 15 førsteklasse rom. Datainnsamling fra de åtte andreklasserommene foregikk på våren (februar-mai) 2023. De seks barnehagene ble observert våren 2022. Andreklassene vi besøkte våren 2023 er de samme klassene og elevene som vi besøket i førsteklasse høsten 2021.

Tabell 3.1 Tabell med oversikt over observasjonsperioder i klasser og barnehager

	Høst 2021	Vår 2022	Høst 2022	Vår 2023	Totalt
Barnehage		6 barnehager			6 barnehager
Førsteklasse	8 klasserom		5 klasserom	2 klasserom	15 klasserom
Andreklasse				8 klasserom	8 klasserom

Alle skoler og barnehager i vårt utvalg er kommunale, og de følger det nasjonale læreplanverket og rammeplan for barnehagen. Vi har bevisst valgt ut skoler og tilhørende barnehager som representerer en variasjon med tanke på:

Geografisk tilhørighet: Vi har inkludert skoler og barnehager fra ulike regioner i Norge, inkludert Øst-, Vest-, Nord- og Sør-Norge. Dette gir oss mulighet til å se eventuelle geografiske forskjeller når det gjelder arbeidet med de yngste elevene.

Skolestørrelse og demografi: Vi har valgt ut skoler med forskjellig størrelse og sammensetning av elever. Dette inkluderer fådelte skoler, byskoler og mer rurale skoler. Vi har ikke klart å inkludere oppvekstsenter eller 1-10-skoler i utvalget.

Pedagogisk organisering: Vi har inkludert skoler med ulike typer pedagogisk organisering, innbefattet trinninndeling, aldersblanding og bruk av overgangslærere. Dette gir oss mulighet til å se forskjeller mellom skoler som har valgt ulike pedagogiske tilnærminger.

Denne variasjonen representerer et bredt og nyansert bilde av situasjonen for de yngste elevene i skolen. Det gir oss mulighet til å identifisere utfordringer og suksessfaktorer i arbeidet med disse elevene på tvers av geografisk, demografisk og pedagogisk variasjon⁷. Se også vedlegg 1 tabell 3 for mer detaljert oversikt over barnehagene, skolene og kommunene i vårt utvalg.

Fire av skolene våre var også med i den første evalueringen av Reform 97 (Klette, 2003a), noe som er viktige for å kunne studere mulige endringer i undervisningspraksisen over tid.

Fire skoler er selvfølgelig ikke å anse som et representativt utvalg, og vi hadde som mål å komme i kontakt med alle skolene fra 2001, men en av skolene var lagt ned og de tre andre responderte dessverre ikke på vår forespørsel. Til tross for dette mener vi at på grunn av nærskoleprinsippet (Opplæringslova, 1998, § 8-1), og relativt stabile bovaner, er det ikke grunn til å tro at skolenes elevgrunnlag endrer seg dramatisk over tid. I tillegg vet vi at lærerstaben ofte er stabil over tid, selv om noen har gått av med pensjon og man ansetter nyutdannede lærere. Den eneste store forskjellen fra 2001 til nå vil trolig være at man ikke lenger får nyansatte barnehagelærere (uten 60 studiepoeng videreutdanning) i skolen. Andelen barnehagelærere vil dermed trolig være lavere på alle våre åtte skoler enn det som var tilfellet i 2001. Antall barnehagelærere som arbeider i skolen har hatt en jevn nedgang i perioden 2000-2021 (Arnesen & Foss, 2022; Gulbrandsen, 2015).

Selv om vårt utvalg ikke kan anses som representativt, mener vi at de fem barnehagene, de 15 førsteklassene og de åtte andreklassene sammen med spørreundersøkelsene samlet gir et godt og nyansert bilde. Utvalget viser variasjoner knyttet til lek, læringsaktiviteter i første- og andreklasse, samt overgangspraksiser mellom barnehage og førsteklasse.

Det totale datamaterialet består av gruppesamtaler med barnehagebarn, første- og andreklasseelever, intervjuer med barnehagelærere, overgangslærere, lærere, skoleledere og skoleeiere. Vi har også feltnotater, punktobservasjoner og videoopptak fra klasserommene. I barnehagene har vi gjennomført observasjoner med feltnotater.

⁷ Mer informasjon om utvalgskriterier finnes på s. 24-31 i Bjørnstad mfl. (2022).

Som datagrunnlag har vi også data innhentet av prosjektet «Klasserommets praksisformer etter Reform 97» (Klette, 2003a). I sitt datamateriale hadde de åtte førsteklasse-rom, der to klasserom er fra småby/tettsted, et klasserom er fra en liten fådelt skole, tre klasserom er fra storbyområder, et klasserom er fra landbruksområde og et klasserom ble valgt grunnet en særskilt gruppering av elevene (Klette, 2003a).

Metodisk har vi benyttet tilnærmet like datainnhentingsstrategier for undersøkelsen i 2001 og undersøkelsen i 2021/2022/2023. Hvert førsteklasse-rom ble observert sammenhengende i én uke og andreklasse i fire dager. Det ble tatt systematiske observasjoner i form av punktobservasjonsskjema. Det punktobservasjonsskjemaet som ble benyttet i 2021/2022-undersøkelsen er tilnærmet likt punktobservasjonsskjemaet fra 2001-undersøkelsen, med justeringer som inkluderer nye praksiser (for eksempel bruk av teknologi). Videre har vi i 2021/2022/2023 tatt feltnotater av klasseromsobservasjoner, videoopptak av undervisningsøkter, samt foretatt intervju/samtaler med alle førsteklasse-lærerne. I både 2001 og 2021/2022 ble det sendt ut spørreskjema til førsteklasse-lærerne. Antall respondenter var (N=) 536 for 2021 og (N=) 510 for 2001.

En nevneverdig forskjell i surveymaterialet er at mens 306 av de 510 respondentene fra 2001-undersøkelsen hadde barnehagelærerutdanning, er kun 132 av 536 respondenter i 2021-undersøkelsen barnehagelærere.

Fordi vi har tilgang til data fra 2001-undersøkelsen, kan vi sammenlikne første-klassepraksiser over tid. Den største forskjellen i datamateriale mellom de to prosjektene er at vi har inkludert data fra fem barnehager, hatt fokus på overgangs-praksiser og gjennomført intervjuer og survey med skoleledere (N=381) og skoleeiere (N=114). En oversikt over det totale datamaterialet finnes i Vedlegg 1, tabell 1. Videre vil vi redegjøre for og drøfte de metodiske valgene i undersøkelsen.

3.2 Intervju med barnehagebarn, elever og lærere

Vi har gjennomført gruppesamtaler med barnehagebarn og elever i første- og andreklasse, samt intervjuer med barnehagelærere og lærere. Barne- og elevsamtalene varte mellom 10 og 45 minutter (stort sett rundt 30 minutter), mens lærerintervjuene hadde en varighet på omtrent 45 minutter. Vi brukte Nettskjema-diktafon (ved UiO) for å ta lydopptak av intervjuene. Lydfilene ble direkte overført via Nettskjema til Tjenester for Sensitive Data (TSD) for sikker lagring og håndtering.

Alle intervjuene ble transkribert og anonymisert før analysearbeidet.

Transkripsjonene er ordrette for å sikre detaljerte og nøyaktige data. Vi har imidlertid utelatt gjentakelser, stamming og lignende for å bedre lesbarheten og lette analysearbeidet. Eventuelle dialektuttrykk i opptakene ble omskrevet til bokmål. Størsteparten av gruppesamtalene med barn og elever er transkribert av profesjonell transkribent med lang erfaring på barneintervju. Opptakene ble lyttet gjennom flere ganger og sammenlignet med transkripsjonene for å sikre nøyaktige transkripsjoner.

3.2.1 Gruppesamtaler med barnehagebarna og første- og andreklassingene

Barnas egne stemmer er viktige, og vi ønsket derfor å ha samtaler med dem. Gruppesamtalene med barna ble gjennomført i siste halvdel av observasjonsuken. Da fikk barna tid til å bli litt fortrolig med forskeren. Forskeren hadde også en bedre kjennskap til barnegruppa, klassen og læreren, samt hva som foregikk i barnehagen og klasserommet av lek, aktiviteter og undervisningsformer. Den samme forskeren som observerte i barnehagen/klassen, gjennomførte alle intervjuene. I gruppesamtalene var barna/elevne delt inn i fire grupper etter kjønn og når de var født på året. Vi ønsket samtaler med jenter, gutter, barn født i 1. kvartal og barn født i 4. kvartal. Rene jente- og guttegrupper ble så langt det lot seg gjøre inndelt uavhengig av når på året de var født. Ved å gjøre dette, mener vi at vi har tatt hensyn til både kjønns- og aldersforskjeller, samt fått intervjuet en mangfoldig gruppe av barn/elever.

Vi forsøkte å gjennomføre alle samtalene i grupper. På grunn av variasjon i antall elever i klassen, hvor mange av barna som hadde godkjent å delta i prosjektet og om barna sa seg villige til å bli intervjuet, varierte antallet barn som deltok i hver samtale fra ett til seks barn. I flesteparten av samtalene snakket vi med to til tre barn i hver gruppe.

Vi gjennomførte totalt 19 gruppesamtaler med barnehagebarn (våren 2022), 54 gruppesamtaler med førsteklassingene (i 2021 og 2022) og 27 gruppesamtaler med andreklassingene (våren 2023).⁸ I gruppesamtalene har vi en overrepresentasjon av jenter. Det må tas i betraktning i resultatene.

Vi har forsøkt å være mest mulig etterprøvbare i analysene av samtalene, og undersøkt om det er forskjeller i hva gutter og jenter var opptatt av. Der vi identifiserer forskjeller, tydeliggjøres dette i presentasjonen av dataene.

Det er spesielt fire årsaker til vårt valg om å ha gruppesamtaler med barna og ikke individuelle intervjuer:

- Vi ønsket å få fram variasjonen mellom barna i deres opplevelser og tanker om det å begynne i førsteklasse og hvordan det er å gå i første- og andreklasse.
- Risikoen for at barna svarer slik de tror vi ønsker at de skal svare reduseres når vi har samtaler med flere barn samtidig. Vi la vekt på å ha en dialog som gikk mellom barna. På denne måten hadde også barna muligheten til å «bygge videre» på hverandres assosiasjoner og erfaringer, noe Bae (2009) omtaler som «chaining».
- Gruppesamtaler ivaretar trygghetsaspektet. Å bli tatt ut av klassen kan føles ubehagelig og stressende for noen barn.

⁸ En fullstendig oversikt over samtalene er å finne i tabell 1, vedlegg 1.

- Gruppesamtaler er tidsbesparende, og med de ressursene vi hadde tilgjengelig kunne vi få snakket med flere barn.

Å intervju barn er etisk utfordrende og må utføres med særlig forsiktighet for å beskytte deres integritet og ivareta deres behov for ekstra beskyttelse. Vi fulgte retningslinjene fra Den nasjonale forskningsetiske komité (NESH, 2021). Barn har begrenset samtykkekompetanse sammenlignet med voksne. Dette stiller ekstra krav til oss som forskere når det gjelder å være aktsomme, varsomme og lydhøre. For å møte de forskningsetiske kravene, fokuserte vi på å skape trygge rammer for barna både før og under samtalene. Alle barna ble godt informert om hvorfor vi var på besøk i klasserommet. De fikk for eksempel vite at vi ønsket å se hva de gjorde på skolen, og høre om hvordan de synes det er å begynne i førsteklasse. Vi har lagt vekt på åpenhet og informasjon om prosessen før, under og etter samtalene. Derfor er beskrivelsen av samtalene med barna mer detaljert enn andre deler av datamaterialet.

Alle barna som fikk tilbud om å delta i samtalen, hadde frihet til selv å velge om de ønsket å delta eller ikke. Hvis et barn viste tegn til nøling eller uttrykte at hen ikke ønsket å delta, ble dette respektert og det fikk ingen konsekvenser for barnet. Vi forsøkte ikke å overtale et barn til å delta. Respekten for barnas rett til selvbestemmelse er av stor betydning for oss.

Vi var også veldig bevisste på å sjekke underveis i samtalen om barna fremdeles ønsket å delta. Det gjaldt spesielt hvis et barn var veldig stille eller svarte med «vet ikke» på flere av spørsmålene. I slike tilfeller kunne vi for eksempel spørre om de trengte en pause eller om de ikke hadde lyst til å fortsette samtalen. Hvis et eller flere av barna ønsket å avslutte samtalen, respekterte vi dette og avsluttet umiddelbart på en hyggelig måte.

Vi brukte en semistrukturert intervjuguide i samtalene. Disse intervjuguidene var noe ulike avhengig av om vi snakket med barnehagebarn, førsteklasseelever eller andreklasseselever. Til barnehagebarna stilte vi for eksempel spørsmål som hvordan de synes det er å gå i barnehagen og om det er noe de gleder seg eller gruer seg til når de skal begynne på skolen. Til første- og andreklassingene spurte vi hva de husket fra barnehagen, hvilke forventninger de hadde til første skoledag og skolestart og hvordan de syntes overgangen til skolen har vært. Barna ble også spurt om hvordan det er/var å gå på skolen, hvilke aktiviteter og fag de likte og ikke likte, hva og hvor de lekte, hvor mye de fikk lov til å leke, og hvordan de likte å lære. Vi spurte også om de ville fortsette på skolen eller gå tilbake til barnehagen, hvis de hadde fått dette valget nå.

Barn er spontane, og samtalene gikk derfor ofte noe utenfor spørsmålene fra intervjuguiden. Det var viktig for oss å være fleksible og følge opp barnas tankegang, selv om dette betydde at vi kom innom temaer som lå utenfor intervjuguiden. Å gi barna tid og rom til å fortelle om egne erfaringer og dele sine erfaringer er viktig. Vi unngikk også å presse barna til å svare på spørsmål de ikke ønsket å svare på. Fordi

vi lot barna snakke såpass fritt, fikk vi ikke alltid svar på alle spørsmålene i intervjuguiden.

3.2.2 Lærerintervjuer

Vi gjennomførte intervjuer med barnehagelærerne (N=7) og kontaktlærerne for første- (N=15) og andreklasse (N=8) under observasjonsperiodene. Kontaktlærerne i andreklasse (våren 2023) er de samme som de som ble intervjuet ved første datainnsamling høsten 2021, med unntak av én. To av barnehagelærerne er overgangslærere, men disse er ikke kontaktlærere for førsteklasse og dermed kun intervjuet i barnehagen.

Vanligvis ble intervjuene gjennomført på ettermiddagen, enten på torsdag eller fredag i observasjonsuka. Formålet med intervjuene var å få innsikt i lærernes erfaringer og tanker om fag, læring, lek, opplæring, undervisning, overgangen barnehage-skole og førskoledager. Det var den forskeren som observerte barnehagen eller klassen som gjennomførte intervjuene med lærer. Det ble gjennomført ett intervju i hver observasjonsuke. For å sikre muligheten for sammenligning på tvers av profesjonsgrupper og trinn, utviklet vi intervjuguiden basert på felles tematiske områder; overgang fra barnehage til skole, lekens posisjon, pedagogiske opplegg og lignende. For eksempel spurte vi begge gruppene om hva de tenker det er viktig at barna lærer i barnehagen før de begynner på skolen. Spørsmålene ble imidlertid også noe tilpasset til de ulike informantgruppene. For eksempel ble barnehagelærerne spurt om hvordan de jobbet med å forberede barna på skolen. Førsteklasselærerne på sin side ble spurt om hvordan de tok imot barna på skolen og hva de la vekt på den første tiden i skolen.

Etter den første perioden med datainnsamling i førsteklasse, tilpasset vi intervjuguiden til lærerne noe. Slik kunne vi få mer informasjon om temaer vi følte vi ikke fikk tilstrekkelig dekket i første runde. Vi la for eksempel til spørsmål som handlet om hvordan lærerne tok imot elevene da de begynte i førsteklasse, hva lærerne la vekt på av faglig fokus i den første perioden av førsteklasse, hvordan de underviste i norsk og matematikk, deres forståelse av betydningen av lek og hvorfor de benyttet seg av stasjonsundervisning.

Ved en av skolene ønsket begge lærerne som jobbet på teamet å bli intervjuet sammen, både i 2021 og 2022. Det betyr at en av lærerne ved denne skolen ble intervjuet både i 2021 og 2022. Datamaterialet vårt består dermed av intervjuer med ni førsteklasselærere fra åtte ulike skoler i skoleåret 2021/2022, og intervjuer med åtte førsteklasselærere fra syv ulike skoler i 2022/2023, i tråd med utvalgskriteriene våre.

Totalt har vi:

- 15 lærerintervjuer med førsteklasse­lærere⁹
- åtte intervjuer med andre­klasselærere fra åtte ulike skoler
- seks intervjuer med barnehage­lærere fra fem forskjellige barnehager

Alle lærerne har samtykket til å delta i denne studien. Vi legger stor vekt på anonymitet og konfidensialitet for å beskytte deres personvern og sikre at de føler seg trygge til å dele sine meninger og betraktninger med oss. For å minimere unødvendig stress eller ubehag, ble intervjuene gjennomført etter undervisningstid eller i deres fritimer, på tidspunkter som passet dem best.

Vi vil videre presentere og drøfte bakgrunnsinformasjon om lærernes kjønn og utdanning. For enkelthets skyld starter vi med kontaktlærerne i første- og andre­klasse, mens de syv pedagogiske lederne (barnehage­lærerne) presenteres i neste avsnitt.

3.2.3 Utdanning og kjønn – første- og andre­klasselærere

Alle de femten første- og andre­klasselærerne som deltok i observasjonsstudien, var kvinner. Kun 25 av 531 førsteklasse­lærere som svarte på surveyen var menn. Vi er oppmerksomme på den lave andelen menn i våre utvalg, spesielt i skolen. Det kan innebære en mulig skjevhet i datamaterialet med tanke på mangfoldet i informant­gruppen. En slik skjevhet kan begrense gyldigheten av funnene fordi kvinner og menn kan bringe med seg ulike pedagogiske perspektiver, erfaringer og tilnærminger til undervisning, læring, lek, relasjoner og interaksjoner. Det bør imidlertid bemerkes at ifølge Statistisk sentralbyrå (2023), var kun 26,5 prosent av grunnskole­lærere i 2022 menn. Sannsynligvis er prosentandelen av mannlige lærere i første­klasse enda lavere.

Alle de 15 kontaktlærerne har formell barnehage- eller lærerutdanning. Ti av lærerne har grunnskole­lærerutdanning, men kun én av disse har femårig masterutdanning for grunnskole­lærere. Syv av disse har etter- og videreutdanning. De siste fem første­klasselærerne har barnehage­lærerutdanning med videreutdanning og/eller master.

Tolv av 15 lærere i vårt utvalg har altså en form for etter- eller videreutdanning. Det høye utdanningsnivået hos våre deltakere kan representere en skjevfordeling i forhold til populasjonen. Det kan skyldes at det er disse lærerne som føler seg trygge nok til å delta i studien, eventuelt at det er disse lærerne som velges av skolens ledelse fordi de anses som «spesielt gode». Dersom dette er tilfellet, vil våre resultater trolig også være avvikende fra det som er gjeldende praksis i første­klasse. Samtidig har det vært en stor satsing på videreutdanning for lærere i regi av Utdanningsdirektoratet de siste 10-15 årene, og mange lærere har benyttet seg av dette tilbudet. I lys av dette kan det høye utdanningsnivået også tolkes som at lærerne opplever en viss forpliktelse til faglig utvikling og oppdatering av kunnskap og

⁹ I et av intervjuene ble to lærere intervjuet sammen, så totalt har 16 førsteklasse­lærere blitt intervjuet

ferdigheter. De fleste områdene for etter- og videreutdanningen omhandler ledelse, undervisningsfag og pedagogikk. Det tyder på at lærerne søker å styrke sin kompetanse innenfor relevante fagområder for undervisning i skolen.

De 15 lærerne har fullført sin grunnutdanning i perioden 1997 til 2022. Dette betyr at noen av lærerne har vært i skolen i over 25 år, mens én av lærerne nettopp har startet sin karriere. Som et resultat av dette varierer erfaringsnivået blant førsteklasselærerne. Denne variasjonen kan føre til relativt ulik praksis når det gjelder undervisning i førsteklasse. Ifølge Hanushek og Rivkin (2012) kan nyutdannede lærere fungere noe dårligere enn lærere med mer erfaring, men dette gjelder kun de to første årene etter endt utdanning.

Det er kun én av de 15 lærerne som har spesifikk kompetanse i begynneropplæring. Når det er sagt, har fire av lærerne etterutdanning innenfor felt knyttet opp mot begynneropplæring, som Pedagogisk arbeid på småskoletrinnet (PAPS), Grunnleggende lese, skrive og matematikkopplæring (GLSM), 6-9-års pedagogikk og skriving for nybegynnere. Våre funn kan likevel indikere et behov for mer spesialisert kompetanse og etterutdanningstilbud innenfor begynneropplæring for de som skal være kontaktlærere i førsteklasse og jobbe i småskolen. Å ha kvalifiserte lærere i norske førsteklasse er av avgjørende betydning for seksåringenes skoleerfaring og utvikling. Lærernes kompetanse, kunnskaper og ferdigheter har direkte innvirkning på barnas læringsprosesser og sosiale utvikling. Det gjelder både pedagogisk, didaktisk, fagdidaktisk, relasjonell og profesjonsetisk kompetanse (Darling-Hammond, 2000; Hattie, 2009).

3.2.4 Utdanning og kjønn – barnehagelærere

Av de syv barnehagelærerne var to menn og fem kvinner. Med andre ord er utvalget av barnehagelærere noe mer variert med tanke på kjønn sammenlignet med kontaktlærerne på våre åtte skoler. Utvalget er imidlertid for lite til å kunne anses som representativt.

Andelen menn som jobber i norske barnehager er ca. 10 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2023), mens de mannlige deltakerne utgjør nærmere en tredel av vårt utvalg. Vi mener allikevel at det er en styrke at vi har begge kjønn representert i vårt utvalg.

Alle de syv barnehagelærerne fra barnehagen har formell barnehagelærerutdanning (tidligere kalt førskolelærerutdanning). To av disse har videreutdanning innen realfag og norsk for barnetrinnet. Med andre ord har ikke barnehagelærerne i vårt utvalg like høyt utdanningsnivå som lærerne i skolen. Hvis vi ser de to gruppene under ett er det dermed kanskje ikke slik at det er de med høyest kompetanse som takker ja til å delta i forskning, men heller at det er andre forklaringer. En mulig forklaring er at videreutdanningstilbudet for lærere i grunnskolen har pågått lenger og hatt et større omfang enn for barnehageansatte. Dermed er det naturlig at det er relativt mange

lærere med videreutdanning. To av barnehagelærerne arbeider også som overgangslærere og følger seksåringene inn i skolen.

De syv barnehagelærerne var ferdig med sin grunnutdanning i perioden mellom 1993 og 2020. Riktignok har den barnehagelæreren som var sist utdannet åtte års erfaring som assistent i barnehage, og tok arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning. Til tross for dette er det, i likhet med første- og andreklasselærerne, stor variasjon i hvor lang erfaring våre barnehagelærere har (5-29 år). Dermed er det også trolig at praksis i de ulike barnehagene vil variere noe. Samtidig kan dette også gi oss et mer realistisk bilde av den reelle variasjonen mellom barnehager, da det er grunn til å tro at ulik erfaring også finnes i hele populasjonen.

3.2.5 Analyse av elev- og lærerintervjuene

Gruppesamtalene med elever og lærere er transkribert så nøyaktig som mulig. Transkripsjonene ble deretter analysert ved hjelp av tematisk innholdsanalyse inspirert av Braun og Clark (2006). Målet var å identifisere temaer som gikk igjen på tvers av alle samtaler og intervjuer, samt hva som var forskjellig mellom de ulike respondentgruppene. I gruppesamtalene med elevene har vi organisert analysene i seks temaer, der tre av dem ble presentert i delrapport 2; lek og lekemateriell, vennskap og fag og arbeidsformer.

De resterende temaene undersøkes nærmere i denne sluttrapporten; overgangen mellom barnehage og skole, skolestart og valg mellom barnehage og skole, sammen med en utdypning av temaene lek og arbeidsformer. Lærerintervjuene ble organisert etter temaer som overgang barnehage-skole, skolestart, arbeidsformer, lek, læring, klassemiljø og interaksjoner.

Med unntak av overgangen fra barnehage til skole er alle disse temaene behandlet i delrapport 2, men da basert på første datainnsamling i førsteklasse. I denne sluttrapporten vil vi supplere med funn fra alle lærerintervjuer (se oversiktstabell vedlegg 1, Tabell 1).

3.3 Systemiske data – intervjuer med skoleeier og skoleleder

Våren 2023 gjennomførte vi dybdeintervjuer med representanter for skoleeiere og skoleledere. Vi kontaktet skoleledere på de åtte skolene som deltok i klasseromsstudien, samt skolesjefene (eller tilsvarende) i kommunene der skolene befinner seg. På grunn av sykefravær og kapasitetsproblemer takket to skolesjefer og to skoleledere nei til å bli intervjuet. Dermed gjennomførte vi totalt seks intervjuer med representanter for skoleeiere og seks intervjuer med representanter for skoleledelsen ved seks av de åtte skolene som deltar i studien. I ett av intervjuene deltok to representanter for skoleeier.

Før intervjuene ble intervjuguiden sendt til informantene. Alle intervjuene ble gjennomført digitalt. Varigheten av intervjuene var mellom 30 og 45 minutter, og med samtykke fra informantene ble samtalen tatt opp i Zoom. Opptakene ble enten transkribert av forskeren eller overført til tekst ved hjelp av programvaren Autotekst, og deretter renskrevet av forskeren. Informasjonen fra intervjuene ble systematisert i forhold til syv temaer:

- styring av arbeidet med de yngste elevene
- kommunenes og skolenes satsing på de yngste
- skolens/lærernes kompetanse
- bruk av kartlegging
- overgangsarbeid
- betydningen av LK20/fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2020)
- informantenes refleksjoner rundt utviklingen av forholdet mellom «skolsk» læring og lek på førstetrinn

3.4 Observasjonsdata

For å kunne gi en beskrivelse og forståelse av hvordan hverdagen i de 15 førsteklassene og de åtte andreklassene ser ut, ønsket vi å observere hva som faktisk skjer i klasserommet. Vi har derfor samlet inn ulike typer observasjonsdata fra de 22 klassene vi har besøkt. Disse dataene inkluderer punktobservasjoner, feltnotater og videoobservasjon. Vi har totalt samlet inn 72 videoopptak, 158 feltnotater og 102 punktobservasjonsskjemaer fra undervisningsøktene i de 15 førsteklasserommene vi besøkte den uken vi var til stede.

Videre har vi samlet inn 24 videoopptak, 52 feltnotater og 30 punktobservasjonsskjemaer fra undervisningsøktene i de åtte andreklasserommene (se vedlegg 1 tabell 2 for detaljert oversikt over innsamlet datamateriale).

Vi var også til stede i fem barnehager tilhørende fire av våre skoler, for å få et bilde av hvilke aktiviteter barna møter i barnehagen og hvilke aktiviteter som er særlig tilrettelagt for de eldste barna i barnehagen. I barnehagene har vi kun samlet inn observasjonsdata ved hjelp av feltnotater.

Lengden på observasjonsdataene, både videoobservasjoner og feltnotater, varierer, da vi har ønsket å samle data knyttet til spesifikke økter og/eller aktiviteter. Vi har også forsøkt å observere de ulike øktene og aktivitetene gjennom alle de ulike datainnsamlingsmetodene. Dette innebærer at vi har både videoopptak, feltnotater og punktobservasjon av aktiviteter som samlinger, stasjoner, og norsk- og matematikkundervisning, for å nevne noen eksempler.

Det er noe variasjon i mengden data fra første (2021) til andre datainnsamling (2022) i førsteklasse. Dette skyldes hovedsakelig at flere foresatte høsten 2022 ikke ga samtykke til videoobservasjon av deres barn. Dette betydde at vi ikke kunne ta

feltnotater og punktobservasjoner samtidig som videoopptakene, slik vi i større grad kunne gjøre høsten 2021. Imidlertid bør det totale antallet data fra klasserommene likevel anses som tilstrekkelig og dermed gi et godt bilde av hvordan skolehverdagen ser ut for førsteklasingene. Det samme gjelder for andreklasse. Her var det nye barn som hadde begynt, og av den grunn lot det seg ikke å ta videoopptak i alle klasser.

Som nevnt tidligere, har vi forsøkt å få variasjon både i aktiviteter og faginnhold gjennom de ulike observasjonstilnærmingene. En måte vi har gjort dette på, er ved å be om å få tilsendt klassens ukeplan i forkant av hvert besøk. Dette har gitt oss et godt utgangspunkt for å samle inn variert materiale som dekker både samlinger, lese- og skriveopplæring, matematikkundervisning, stasjonsarbeid og lek, blant annet.

Spesielt i første klasse er det ikke alltid enkelt å følge timeplanen og planlagt aktivitet. Livet i første klassene er, og skal være, dynamisk. Lærerne som har tatt imot oss, har hatt fokus på elevene sine, og tilpasser både dagsrytme og innhold i undervisningen etter deres behov. Dette kan bety at selv om norsk står på timeplanen, kan det jobbes med både matematikk og andre tema som elevene er opptatt av. Hvis lærerne ser at elevene har behov for mer utetid, vil de ofte justere timeplanen etter dette. Vi ser også at de ulike fagene og temaene «smitter over» på hverandre. Staving av tall kan for eksempel bli et fokus i matematikkopplæringen elevene kan telle bokstaver de har lært i norsk eller de kan telle og regne når de er ute i skolegården.

Videoobservasjoner er samlet inn med tokameraoppsett der vi har ett kamera rettet mot lærer/tavle, og ett kamera som fanger klassen. Lyden blir fanget opp av to mikrofoner (mygger), der den ene er festet på lærer, mens den andre mikrofonen er plassert mest mulig sentralt i klasserommet for å fange mest mulig av den generelle lyden. Fordelen med et slik oppsett er at vi dekker mest mulig av det som skjer i klasserommet til enhver tid. Dermed sikrer vi mest mulig valide data, ved at vi ikke «mister» noe av aktiviteten på grunn av utsnittet som kun ett kamera ville gitt. Det vil selvfølgelig være noen «blindsoner» også med tokameraløsning.

I noen tilfeller har vi på grunn av manglende samtykke fra enkeltelever, måttet sette opp klasse-kameraet i en retning som ikke fanger opp hele rommet. I to klasserom er det også kun benyttet ett kamera for å unngå å fange opp elever som ikke skulle filmes. I et siste klasserom, hvor vi hadde tillatelse til å filme alle elever og voksne på trinnet, ble det i tillegg brukt GoPro kamera i videoobservasjonene.

Feltnotatene ble notert ned for hånd. Det ble laget en observasjonsprotokoll med beskrivelser av temaer, aktiviteter og fokusområder som skulle dekkes. Slik sikret vi mest mulig enhetlige notater mellom de syv ulike forskerne som var ute i skolene. I tråd med anbefalinger i forskningslitteraturen (Dalland mfl., 2023) skulle feltnotatene inkludere mest mulig detaljerte nedtegnelser med beskrivelser av både det som skjer og det som blir sagt. Fokus i notatene er på læreren, eventuelle andre voksne og klassen som helhet. Vi har ikke hatt fokus på enkeltbarn. Eventuelle tolkninger og refleksjoner underveis i observasjonene er nedtegnet i en egen kolonne.

Til tross for grundig forarbeid og felles observasjonskontroll er det noe variasjon i detaljnivå og omfang i våre feltnotater. Dette kan ha mange forklaringer. Én mulighet er at det henger sammen med de ulike forskernes erfaring med metodikken. En slik variasjon kan svekke kvaliteten i forskningen ved at vi får et mer nyansert bilde av enkelte klasserom enn andre. Samtidig bidrar videoopptakene til å validere observasjonene, da det er mulig for alle forskerne i prosjektet å få et bilde av hvert av klasserommene, også de klasserommene de ikke selv har vært på besøk i. Dermed har vi i ettertid hatt mulighet til å gå inn i opptak fra klasserom med mindre omfattende feltnotater, for å supplere disse og sikre et mer detaljert nivå i observasjonene.

Til slutt har vi benyttet systematiske observasjoner med forhåndsdefinerte kategorier, nærmere bestemt punktobservasjon. Slik kan vi få fram hvilke arbeids- og aktivitetsformer som dominerer i første- og andreklasserommet. Punktobservasjon gir oss et tidsbilde på hvor ofte ulike arbeids- og aktivitetsformer forekommer i klasserommet. Det gir også anledning til å skille mellom hva læreren gjør, og hva klassen gjør i løpet av den registrerte perioden.

I en arbeidsøkt har vi hvert femte minutt registrert hvilken arbeids- eller aktivitetsform som forekommer. Punktobservasjonene gir oss dermed et bilde på relativ tidsbruk på de ulike aktivitetene i løpet av dagen. En kort kvalitativ oppsummering av timen for hvert utfyllt punktobservasjonsskjema er også inkludert.

Punktobservasjonsskjemaet vi brukte ble utviklet av Klette og medarbeidere (2003a) i forbindelse med Evaluering av Reform 97. Skjemaet er imidlertid justert for å omfatte endringer som har skjedd i skolesystemet de siste 20 årene. Vi har blant annet tatt hensyn til den økte digitaliseringen og viktigheten av fri lek som en aktivitet i klasserommet.

Fordeler med punktobservasjon er at denne metoden er relativt objektiv fordi datainnsamlingen er basert på registrering av faktisk atferd og situasjoner som oppstår i klasserommet. Videre kan punktobservasjon bidra til å skape en dypere forståelse av klasseromskonteksten, fordi vi kan registrere ulike faktorer som påvirker atferd og situasjoner. Ulempen er at punktobservasjon er selektiv; vi registrerer kun forhåndsbestemte og predefinerte hendelser hvert femte minutt. Andre viktige hendelser, atferd og situasjoner blir dermed ikke notert ned.

3.4.1 Analyse av observasjonsdata

I denne rapporten har vi benyttet data fra feltnotater, videoobservasjoner og punktobservasjoner for å beskrive arbeids- og aktivitetsformer, samtaleformer og norsk- og matematikkundervisning i våre 15 førsteklasse- og åtte andreklasserom, samt å trekke opp et bilde av barnehagen for de eldste barna.

Videomaterialet og feltnotatene ble analysert i tråd med Braun & Clarkes (2006) tematisk analyse tilnærming. Som en første tilnærming til materialet, gikk vi gjennom alle feltnotater og videoopptak. Slik kunne vi danne oss et bilde av omfanget og

innholdet i aktiviteter og arbeidsformer knyttet til samtaler, norsk- og matematikkundervisning. Selv om vi prøvde å gå relativt åpent inn i denne første gjennomgangen, så vi etter hvert på gjentakende mønstre i materialet. Etter denne første gjennomgangen vekslet vi mellom å bruke eget materiale og tidligere forskning og teori som utgangspunkt når vi analyserte våre funn.

Punktobservasjonene ble brukt for å undersøke hyppigheten av og hvilke arbeids- og aktivitetsformer som dominerte i klasserommene. Alle punktobservasjonene fra de ulike klasserommene ble oppsummert og kombinert til en felles skåre for å beskrive de overordnede mønstrene på tvers av våre klasserom. Disse funnene dannet grunnlaget for nærmere analyser av videoopptak og feltnotater. Analysene gir en beskrivende framstilling av innholdet i de observerte arbeids- og aktivitetsformene.

3.5 Kvantitative data benyttet i evalueringen

Tidlig i prosjektperioden gjennomførte vi spørreundersøkelser til skoleeiere, skoleledere og førsteklasselærere. Tabell 3.2 viser surveymaterialets fordeling og representativitet. Materialet har tilfredsstillende representasjon fra ulike typer kommuner, ulike skolestørrelser og ulike deler av landet (Bjørnestad, mfl. 2022, s. 24-27). Vi har redegjort nærmere for disse undersøkelsene i delrapport 1 fra prosjektet (Bjørnestad mfl., 2022).

Tabell 3.2 Surveymaterialets fordeling og representativitet

Respondent-gruppe	N=	Svarprosent og fordeling ift. region	Fordeling ift. kommunestørrelse	Fordeling ift. 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
Førsteklasse-lærere	531 svar	54 % av kommunene har lærere i materialet. Vestlandfylkene godt representert	God representasjon fra alle kategorier	

Spørreundersøkelsene til kommunale skoleeiere og skoleledere ble sendt ut i midten av juni 2021, deretter ble det purret to ganger i 2021 og ytterligere to ganger i 2022.

Spørreundersøkelsen til skoleeiere

Spørsmålene i undersøkelsen til skoleeiere omhandlet kommunens styring av skolesektoren, eventuelle satsinger på de yngste elevene og kommunens arbeid med fagfornyelsen.

Svarprosenten på 32 er tilfredsstillende, tatt i betraktning at undersøkelsen ble sendt ut under koronapandemien, i en periode da kommunene var under stort press for å tilrettelegge undervisningen i henhold til smittevernregler. Fordi kommunene har organisert sin ledelse av skolesektoren på ulike måter, har vi vært avhengig av å sende undersøkelsen til postmottak i kommunene for videresending til ansvarlig for skole. Dette innebærer et ekstra hinder for at surveyen – og purringene – skal nå riktig respondent. En frafallsanalyse viser at vi har god representasjon fra alle typer kommuner med hensyn til beliggenhet og folketall.

Surveydataene er koplet til data om folketall i kommunene, hentet fra Statistisk sentralbyrås statistikkbank. Dette har muliggjort analyser av mulige sammenhenger mellom kommunestørrelse og skoleeiers svar i spørreundersøkelsen.

Spørreundersøkelsen til skoleledere

Spørsmålene i undersøkelsen til skoleledere omfattet skolens arbeid med de yngste elevene, kompetanse i begynneropplæring, arbeid og samarbeid knyttet til overgang mellom barnehage og skole, og arbeidet med fagfornyelsen.

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 utfordringer med å skaffe til veie en fullstendig oversikt over riktige e-postadresser til skolene og deres ledere. 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). For både kommunale skoler og friskoler er det grunn til å anta at ikke alle epostadresser som fikk vår henvendelse var aktuelle. Undersøkelsen ble 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, men alle kategorier kommuner er representert med skoleledere i materialet. 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. Dataene fra surveyene til skoleledere er koplet til data fra Statistisk sentralbyrå om folketallet i kommunen skolen ligger i.

Spørreundersøkelsen til førsteklasselærere 2021 – og sammenlikning med surveydata fra 2001

I regi av prosjektet gjennomførte vi 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 førstetrinn, og invitasjon til å delta i undersøkelsen ble derfor sendt på e-post til skoleeiere og direkte til rektor eller skolens postmottak ved aktuelle skoler. Vi henvendte 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 førsteklasselærere, 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. Alle typer skoler (fulldelte/fådelte, store/små, ulike trinn) er representert i materialet.

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-pandemien og høyt smittetrykk. Ettersom vi ikke hadde direkte e-post adresser til landets førsteklasselærere var vi avhengig av videresending fra skoleeier og skoleleder, samt fra skolens postmottak. Dette innebar at det heller ikke var mulig å purre lærerne direkte.

Spørreskjemaet til førsteklasselærerne omfattet spørsmål om arbeidsformer og aktiviteter i klasserommet, organisering av undervisning og klasseromsutforming, overgang fra barnehage til skole, generelle læremidler, norsk og matematikk samt arbeidet med fagfornyelsen.

I undersøkelsene til skoleeiere, skoleledere og lærere ble det inkludert en del spørsmål der respondenten kunne svare med egne ord. Disse fritekstsvarene utgjør en viktig del av materialet fra surveyene.

For å kunne se på endringer over tid, er resultatene fra spørreundersøkelsen til førsteklasselærerne sammenholdt med resultatene fra en tilsvarende undersøkelse gjennomført i 2001. Dataene fra denne undersøkelsen er ikke tidligere publisert. Undersøkelsen i 2001 ble sendt ut til 913 lærere/førskolelærere på grunnskolens førstetrinn. Svarresponsen var på 54 prosent, det vil si at 510 lærer/førskolelærere (468 kvinner og 35 menn) svarte på spørreskjemaet. Spørreundersøkelsen inneholdt flere av de samme temaene som undersøkelsen fra 2021, bl.a. undervisningens organisering, uteaktivitet, kvaliteter og trekk ved leken, skriftspråkstimulering og matematikkstimulering.

3.6 Studiens validitet

Analysene i evalueringen bygger på et bredt materiale bestående av spørreundersøkelser og intervjuer med aktører som har ulike roller i skolesystemet, samt observasjoner i klasserommene. Vi har også data fra barnehager, og vi har tilgang på surveydata og observasjonsdata fra evalueringen av Reform 97 (Klette 2003a). Dette gir en mangefasettert beskrivelse av situasjonen for de yngste elevene i skolen i dag, hvordan overgangen er fra barnehage til skole og fra første- til andreklasse, samt mulige endringer og/eller likhetstrekk med klasserommene i 2001. Likevel må vi være bevisste på begrensningene som ligger i datamaterialet, spesielt i de kvalitative undersøkelsene.

For det første er det frivillig for skolene å delta i forskningsprosjekter. Det kan bety at de skolene og lærerne som 'brenner' spesielt for førsteklasse har vært mer villig til å delta enn skoler som kanskje opplever mere utfordringer i organiseringen av førsteklasse. Dermed kan det være slik at de skolene som deltar i studien, skiller seg positivt ut sammenliknet med norske skoler generelt. Dette kan påvirke funnene våre og begrense generaliserbarheten. Vi har tidligere også drøftet mulige skjevheter i utvalget knyttet til lærernes kjønn og utdanningsnivå.

Vi må også være bevisste på at vi valgte skolene ut fra visse kriterier, som kan ha påvirket utvalget vårt. For eksempel kan det være at de skolene som takket ja til å delta i studien er spesielt motiverte og engasjerte i arbeidet med de yngste elevene, og at lærerne er særlig dyktige og motiverte. Vi har heller ingen skoler fra småkommuner, som utgjør et flertall av kommunene i Norge.

Samlet sett betyr dette at generalisering fra vårt materiale til norske skoler generelt kan være begrenset. Likevel mener vi at vårt brede datatilfang er robust og gir et viktig bidrag til forståelsen av arbeidet med de yngste elevene i norske grunnskoler.

3.7 Presentasjon av resultater

I denne rapporten har vi hovedsakelig anvendt kvalitative tilnærminger i analysen av observasjons- og intervjumaterialet. Vi har søkt etter både gjennomgående tendenser og variasjoner i synspunkter, opplevelser og aktiviteter. I kapitlene som tar for seg intervjuer, benytter vi sitater for å få fram aktørenes stemmer og for å illustrere poengene i analysene. Alle sitater og illustrasjoner er anonymisert, og der det framkommer navn, har vi benyttet fiktive navn. Dette er gjort for å ivareta anonymiteten til informanter og for å unngå eventuelle negative konsekvenser for dem.

Enkelte steder nevner vi resultater fra spørreundersøkelsene til lærere, skoleledere og skoleeiere. Resultatene er i hovedsak hentet fra analyser i tidligere rapporter fra evalueringen, og vi henviser til aktuell rapport der det er relevant.

3.8 Etikk

Denne studien er godkjent av både personverntjenesten SIKT og personvernombudet ved OsloMet. Det er også utarbeidet en godkjent DPIA (Data Protection Impact Assessment – vurdering av personvernkonsekvenser) for prosjektet.

Vi har fulgt Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) sine etiske retningslinjer for samfunnsvitenskapelig forskning og har gitt deltakerne mulighet til å trekke seg ut av studien når de selv ønsker det.

Vi har til enhver tid vært lydhøre overfor både barn og lærere og har vært nøye med å respektere deres ønsker og behov. Vi har vært oppmerksomme på eventuelle sensitive hendelser eller om lærere og elever ga uttrykk for ubehag med å ha oss til stede i klasserommet. I slike tilfeller har vi slått av kameraet og avbrutt observasjonene for å ivareta både deltakernes og vår egen integritet. Dette skjedde ved to anledninger under videoobservasjoner hvor vi valgte å 'slå' av kamera. Når det gjelder samtaler med barna var vi åpne om at de kunne få gå fra intervjuet når de ønsket. Til sammen har vi registrert at ca. ti barn valgte å avslutte samtalen før intervjuet var ferdig og fire barn takket nei i forkant av samtalen at de ikke ønsket å delta. Alt i alt mener vi at studien er gjennomført på en etisk forsvarlig måte gjennom hele prosessen.

Enkelte av klasseromsstudiene ble gjennomført høsten 2021 når det fortsatt var noe restriksjoner med gult og rødt nivå. Ingen av våre skoler hadde gjort omfattende tiltak når det gjelder fysiske tiltak som organisering av sittemønster, innredninga av klasserommet eller restriksjoner i bevegelsesmønster. Det var heller ikke restriksjoner i forhold til grupperinger. Lærerne i studien ga uttrykk for at de hadde en tilnærmet normal skolehverdag, men at det til tider kunne være færre barn og voksne grunnet sykdom. For å ivareta lærerne og elevene, valgte vi å endre planlagt observasjonsuke hvis det var sykdom og lav bemanning. Endring/utsettelse av observasjonsuke forekom ved to anledninger der lærere og/eller elever var smittet med covid-19.

Vi har gjort vårt ytterste til å ivareta den enkeltes personvern, og av den grunn har vi også valgt å ikke knytte elever, lærere, skoleledere og skoleeiere tilhørighet til illustrasjoner og sitater vi benytter i teksten. På den måten kan ikke de ulike illustrasjonene og sitatene kobles sammen. Vi har benyttet oss kun av termene *elev(er) førsteklasse*, *elev(er) andreklasse*, *lærer førsteklasse*, *lærer andreklasse*, *skoleleder* og *skoleeier*.

4 Fysisk og psykososialt læringsmiljø

Læringsmiljøet som møter seksåringene i skolen er avgjørende både for deres trivsel, sosiale og faglige utvikling og læring. Opplæringslova (1998) kapittel 9 A-2 framhever at alle barn har krav på et trygt og godt skolemiljø, både fysisk og psykososialt, som bidrar til å fremme helse, trivsel og læring. Forskning på dette området er samstemt i at et godt læringsmiljø fremmer barns trivsel samt faglige og sosiale utvikling (Wang mfl., 2022).

Det psykososiale læringsmiljøet knyttes til relasjoner mellom lærer og elev og mellom elever. Når det gjelder det fysiske læringsmiljøet, kan det knyttes opp til skolens fysiske og organisatoriske rammer. Fysiske rammer er blant annet klasserommets og skolegårdens utforming. De organisatoriske rammene er dagsrytme og lignende. Disse rammene kan ha betydning for elevenes læring. Det er spesifisert i Opplæringslovas (1998) §13-7 at arealer både ute og inne skal utformes på en måte som legger til rette for «(...) lek, kultur- og fritidsaktiviteter med utgangspunkt i alder, funksjonsnivå og interesser hos barna». Det samlede læringsmiljøet utgjør dermed et viktig grunnlag for hvordan seksåringen har det på skolen, og hvordan de trives, deres motivasjon, engasjement for læring.

Med dette som bakteppe søker vi å belyse følgende problemstilling:

- Hva kjennetegner klasserommets fysiske og psykiske læringsmiljø på første- og andretrinn?

I dette kapitlet skal vi først se nærmere på *rammene* for arbeidet med de yngste elevene i skolen. Vi kommer inn på dagsrytme og timeplan, det fysiske miljøet, rammefaktorer og organisasjonsformer som har betydning for seksåringenes skolehverdag. Videre i kapitlet ser vi på skolens arbeid med *relasjoner*. Både relasjoner mellom lærer og elev, og elever imellom, er i fokus her. Hensikten med å samle disse temaene i ett kapittel, er at de til sammen utgjør selve grunnmuren i lærerens tilrettelegging for de yngste elevene i skolen.

4.1 Tidligere forskning om læringsmiljøets betydning

Skolens fysiske miljø er en faktor som er anerkjent for å påvirke elevenes læring og trivsel (Becher & Høyland, 2019; Reinius mfl., 2021; Smith & White, 2022; Ulleberg, 2000, 2006). Spesielt innenfor barnehagefeltet har man lagt vekt på fysisk miljø, og i Reggio Emilias tilnærming anser man omgivelsene som den tredje pedagog (Smith & White, 2022). Også innenfor skoleforskningen har fysisk miljø fått økt fokus de siste femten årene.

4.1.1 Fysisk og organisatorisk læringsmiljø

Hvordan klasserommet innredes og møbleres har direkte påvirkning på elevenes læring og trivsel (Becher & Høyland, 2019). 5-6-åringer har et behov for å røre på seg. Dette blir vanskelig i trange klasserom, med mange pulter og stoler.

Det er gjerne to måter å organisere klasserommet på; rekker og smågrupper. Å la elevene sitte i rekker, med ansiktet mot tavla gjør det enklere for dem å følge med på lærerens undervisning. Men, ikke uventet, setter det begrensninger for sosial kontakt mellom elevene og hemmer elevenes mulighet til samarbeid (Smith & White, 2022, s. 8). En slik innredning vil også kreve mer gulvplass og dermed hindre en mer fleksibel bruk av gulvet. Å la elevene sitte i smågrupper, gir dem større muligheter til samarbeid om oppgaver. Det har direkte og positiv innvirkning på læring og utvikling. I tillegg styrkes det sosiale læringsmiljøet (Smith & White, 2022, s. 9). Videre viser forskning at en mer fleksibel innredning, stimulerer til både læring, lek, og læringsrik lek for de minste elevene. Eksempler på dette er rom til både gruppearbeid og individuelt arbeid og mulighet til å ta i bruk andre flater enn elevenes pulter, for eksempel gulvet (Becher & Høyland, 2019; Smith & White, 2022; Woolner mfl., 2012). I tillegg er det viktig at lærerne tilrettelegger for at elevene har tilgang til variert materiell inkludert konkrete og leker, noe som kan støtte opp om selvstendig utforskning og kreativitet i læringsprosess, så vel som i lek (Smith & White, 2022).

Elevene trenger også hvile og pauser fra læringsøktene. Til det trenger de gode uteområder som legger til rette for at de kan leke fritt og være i fysisk aktivitet og utfoldelse (Ulleberg, 2000, 2006). Ulleberg (2000) har kartlagt uteområdene på skoler i Trondheim og finner mange likhetstrekk mellom disse. Skolegårdene er relativt flate, avgrensede områder som primært er dekket med asfalt. Det er også noen andre typer dekke, for eksempel sand og grus, eller gummidekke ved og rund lekeapparater. Noen skoler har også områder med gress. Videre er det både arealer til ballspill, regellek, sandkasser og fastmonterte lekeapparater, og de fleste skolene har beplantning som trær, busker og noen blomster (Ulleberg, 2000).

Barna bruker hele arealet i skolegården når de leker, men ulike områder inviterer til ulike former for lek. For eksempel er gressplen et område som barna naturlig bruker til å sitte, rulle og boltre seg på. Både trær og klatrestativer inviterer barna til fysisk lek. Selv om faste lekeapparater som klatrestativer er viktig for barnas lek ute, kan for mange faste installasjoner framfor naturlige materialer og områder (som gress, sand, skogsområder o.l.) begrense variasjonen i barnas lek (Ulleberg, 2000). Dette viser oss at variasjon i utformingen av skolegårdene er viktig.

4.1.2 Sosialt læringsmiljø

Mennesker er født sosiale individer, og sosialt samspill er avgjørende i læring og utvikling. Trygge og nære relasjoner er avgjørende for å legge til rette for at førsteklassingene får delta i positive sosiale interaksjoner (Fjell & Olaussen, 2012). I den overordnede delen av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017a) understrekes det at lærerne har ansvar for å skape inkluderende fellesskap som

styrker trivsel og læring for alle elever. Et slikt fellesskap med et trygt og godt skolemiljø oppnås gjennom et inkluderende, støttende og stimulerende læringsmiljø som oppmuntrer til både faglig og sosial utvikling. For å skape et slikt miljø, må lærerne utvikle gode relasjoner med hver enkelt elev og legge til rette for gode relasjoner elevene imellom.

Sterke og gode relasjoner bidrar til mer enn å skape et trygt og støttende læringsmiljø og øke det sosiale samholdet i klassen. Blant annet styrkes elevenes engasjement og motivasjon for skolen og deres selvtillit til å utforske, stille spørsmål og ta risiko i læringsprosessen (Koca, 2016). I tillegg finnes det klare indikasjoner på at elever som har en god relasjon til lærer trives bedre på skolen. De lærer å lese raskere og bedre (Fjell & Olaussen, 2012; Wang mfl., 2022).

Vennskap er også en viktig del av dette fellesskapet. Vi vet at elever som opplever at de har venner på skolen som de både kan leke med i friminuttene og samarbeide med om læringsoppgaver, både trives bedre og lærer mer enn elever som opplever utenforskap (Wang mfl., 2022). Når elevene har positive relasjoner med klassekameratene sine, trives de bedre og dette vil fungere som en beskyttelsesfaktor mot både sosiale vansker, utfordringer med læring, utenforskap og frafall fra senere skoleløp.

4.2 Det organisatoriske- og fysiske læringsmiljøet

I denne delen av kapittelet konsentrerer vi oss om det organisatoriske læringsmiljøet. Nærmere bestemt rammebetingelser og organisering for skolehverdagen. Vi starter med en oppsummering av de funnene som er redegjort for i delrapport 1 og 2 (Bjørnstad mfl., 2022; Bjørnstad mfl., 2023), før vi supplerer med funn fra observasjoner og intervjuer i første- og andreklasser.

Organisering og rammebetingelser ble beskrevet på et overordnet nivå i delrapport 1 (Bjørnstad mfl., 2022). Denne beskrivelsen er basert på svar i spørreundersøkelsen til førsteklasselærerne. Vi så på gruppestørrelse, klasserommets innredning og organisering av arbeidsøktene. Gjennomsnittlig gruppestørrelse var 18 elever (range= 1-40), og det var vanligvis en til to lærere i klasserommet, avhengig av gruppestørrelsen. Resultatene i spørreundersøkelsen viste at de lærerne som var alene som pedagog i sitt klasserom, som regel hadde en annen voksen (for eksempel assistent) til stede, men sjelden hele skoledagen.

Vi fant også en del variasjon med tanke på klasseromsinnredning. De fleste lærerne oppga at de varierte noe med tanke på innredning. Mange oppga også at de plasserte elevene i gruppe og/eller i par. Elevene satt sjelden alene. Selv om vi ikke hadde spørsmål angående spesifikke områder for samling i denne undersøkelsen, nevnte 54 av 531 lærere at de hadde et område for samling i sitt klasserom. Når det er sagt, vet vi at noen klasserom er så små at det ikke er mulig å ha et eget område for samling.

Også med tanke på organisering av dagen, rapporterte lærerne variasjon. Selv om lengden på øktene varierte fra 45-90 minutter, var det vanligste en kombinasjon av disse og en mer fleksibel organisering av dagene. Lærerne oppga at elevene sjelden satt stille og arbeidet lenge av gangen.

4.2.1 Dagsrytme, timeplan og tid

Vi vil nå gå over til å presentere funn fra observasjoner og intervjuer i første- og andreklasse. Dagsrytmen på skolene varierer noe, men vi ser en tydelig tendens til en relativt fast struktur på alle «våre» skoler. På alle skolene har barna en felles samling før arbeidsøktene starter opp. Utover dette er det to hovedmåter å organisere dagene på.

Alle skolene har en todelt skoledag med en lengre arbeidsøkt fra morgenen og en på slutten av dagen. Elevene har da en pause midt på dagen, som varer opp mot halvannen time. I denne tiden spiser de lunsj før de har resten av tiden ute til frilek. Arbeidsøktene på disse skolene er gjerne dynamiske. Elevene sitter heller ikke her stille over lengre tid, men veksler mellom ulike aktiviteter. Eksempler er samling, stasjonsarbeid etterfulgt av ny samling.

Noen av skolene har en kortere pause lagt inn i løpet av de lengre øktene, enten som planlagt friminutt, at elevene har fruktpause ved pulten sin, eller får en pauseaktivitet som røris, tegning eller boklesing. Flere av skolene har satt av tid til lek på ukeplanen. Mens to skoler har satt av tid til lek hver dag, enten på morgenen eller på slutten av dagen, har noen andre skoler bare satt av leketid noen dager i uka. Dette er gjerne dager da det verken er satt opp kroppsøving eller turdag, og hvor vi ser at det benyttes mer kroppslig aktivitet og frilek. Det er også noen skoler som ikke har avsatt noe tid til lek utover det som ligger innunder turdag og/eller kroppsøvingsfaget (se kapittel 6).

Som vi påpekte i delrapport 1 (Bjørnestad mfl. 2022) sitter ikke elevene stille og jobber 45-90 minutter i strekk, men de bytter aktiviteter flere ganger i løpet av en slik økt. De har samling, så noe arbeid, gjerne stasjoner, der minst en av stasjonene er satt av til lek og/eller oppgaver som krever fysisk bevegelse, før det er ny samling igjen og så mer jobbing. Lærerne legger også inn naturlige pauser og aktiviteter som bryter opp øktene i mindre bolker. Slike pauser kan være Lese- og tellekorpset fra NRK, eller felles dans og bevegelse fra YouTube.

De aller fleste skolene vi besøkte hadde en fast dag for uteskole. Innholdet og lengden på disse dagene varierte noe. For eksempel hadde noen skoler nærmere en hel dag med uteskole der de var ute på tur, mens andre skoler hadde halve turdager. Enkelte skoler gikk ikke på tur, men hadde uteskole i skolegården. Vi går nærmere inn på uteskolen i kapittel 7. Tabell 4.1 under viser hvordan en typisk uke kan se ut basert på våre observasjoner av ulike førsteklasse:

Tabell 4.1 Fiktivt eksempel tradisjonell organisering

Tid	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
8.30-10.30	Lek	Samling	Samling	Samling	Samling
	Samling	Matte-stasjoner	Uteskole	Norsk-stasjoner	Norsk
Norsk	Tur, oppgaver, mat og lek				
10.30-12.00	Måltid	Måltid	(matte/norsk)	Måltid	Måltid
	Friminutt	Friminutt		Friminutt	Friminutt
12.00-13.00	Tema	Norsk og matte			Kroppsøving
	Samling		Ukeslutt		

Skoledagen starter vanligvis mellom 8.15 og 8.30, og varer til ca. 13.15. Når det er uteskole og turdager, kan skoledagen imidlertid være noe lenger. Dette forteller lærerne i intervjuene at de gjør for å få god tid til å gå tur. Disse skolene har da til gjengjeld en dag som er noe kortere en dag i uken. Alle skolene hadde en ukeplan med forhåndsbestemte aktiviteter og fag, og de aller fleste holdt seg til de planene som var satt. Likevel så vi noen eksempler på at dager eller økter ble justert etter elevens interesser, behov og innspill. For eksempel ble det på en skole gjort om på nesten en hel dag, der de flyttet undervisningen ut i skolegården, fordi elevene hadde vanskelig med å falle til ro. Andre eksempler vi så var at lærerne byttet om på planene og tillot mer fleksible pauser både inne og ute. Vi kan med andre ord si at flere lærere bruker ukeplanen mer som en «grov skisse» på hva de skal gjennom i løpet av en dag eller uke. Og at de innenfor de rammene de har, tilpasser seg elevgruppen slik at de får mest mulig ut av den tiden barna er på skolen.

Når det er sagt er det også viktig å påpeke at dette krever en god del av lærerne, samt at de må ha rammer i form av nok voksne til å kunne tilpasse undervisning og dagsrytme på denne måten. At rammene noen ganger blir litt låst kan komme av manglende voksendekning. Det ble observert at lærerne ikke kunne endre på planene spontant fordi det ikke var nok voksne til stede. Dette er også noe flere av lærerne påpekte i intervjuene, de ønsker seg en større frihet i form av flere voksne, slik at de kan tilpasse seg elevgruppens behov i øyeblikket.

I andreklasser har elevene noen flere undervisningstimer i uken og også lengre dager. Selv om de fleste skolene fortsatt har en todelt dag, ligner dagene mer på en «tradisjonell skoledag» hvor det er kortere friminutter mellom de ulike arbeidsøktene. Vi ser også at arbeidsøktene er lengre og at de naturlige pausene og avbrekkene er færre enn det vi ser i førsteklasse. Det er imidlertid én skole som fortsatt har avsatt tid til lek hver dag i første skoletime, også for andreklassingene.

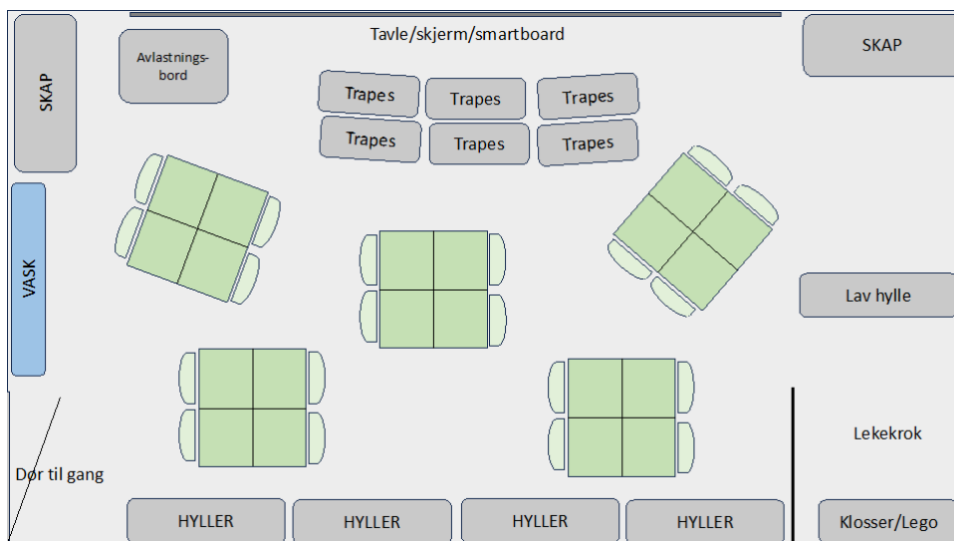
4.2.2 Fysisk miljø – klasserommets utforming

Selv om klasserommene vi har observert, varierer i størrelse og utforming, er det også noen klare likheter som kjennetegner et «typisk» første- og andreklasserom.

Ti av de femten klasserommene i vår undersøkelse har en egen samlingsplass eller lyttekrok, enten med benker i halvsirkel eller trapeser. Fem av klasserommene har andre løsninger for samling. Elevene sitter enten på puter eller matter på gulvet, eller samlingen gjennomføres ved barnas pulter. Dette ser vi i klasserom der det ikke er fysisk plass til egen samlingskrok. Der det er egen samlingsplass, er denne plassert foran tavleområdet.

Gruppeoppsett med fire til seks barn er den klart vanligste måten å organisere barnas pulter på i vår undersøkelse. I to klasserom sitter barna på rekker enten to og to eller tre sammen. Felles for nesten alle klasserom er at elevene sitter på «ergonomiske» pulter og stoler med fotbrett på stolene slik at barna får støtte til beina når de sitter. Det er kun to av klasserommene (én skole) som har lave bord og stoler som passer til små barn.

I tillegg til samlingskroker og arbeidsplasser til elevene har de fleste klasserommene egne hyller eller skuffer. Her kan elevene oppbevare sine personlige eiendeler som de trenger i løpet av skoledagen. Ut over dette inneholder klasserommene gjerne diverse skap og hyller til felles materiell, spill, puslespill, byggeklosser/Lego, perler, tegnesaker, bøker og lignende. Ingen av klasserommene hadde et tradisjonelt kateter. Derimot hadde de et avlastningsbord eller et låsbart skap til lærerens utstyr som stod foran i rommet. I figur 4.1 under har vi skissert opp hvordan et typisk klasserom kan se ut.



Figur 4.1 Skisse over et typisk klasserom

Klasserommene har stort sett også lignende dekor på veggene. Vi ser plakater med alle bokstavene i alfabetet og tallene 0-9 i alle klasserommene. Det er også annet

læringsmateriell på veggene, som plakater om ulike tema som elevene jobber med eller har jobbet med nylig. På veggene henger også elevarbeider fra kunst og håndverk, tegninger og oppgaveark. I mange klasserom er ledige flater som toppen av lave hyller eller vinduskarmer, fylt av elevenes arbeider og/eller pågående prosjekter.

Det er viktig å understreke at selv om vi ser variasjon i størrelse, framstår mange av klasserommene i vår materiale som relativt små og trange, med tanke på anbefalingene for aldersgruppen som krever mye bevegelse og variert aktivitet i sin læring. Vi har absolutt en oppfatning om at lærerne og skolene gjør det beste de kan, gitt de rammene de har. Det er også flere av skolene som har andre arealer inne som egner seg for aldersgruppen (se neste avsnitt). Likevel er det viktig å drøfte muligheter for alternativ innredning som både ivaretar behovet for arbeidsplasser for elevene, samtidig som det er rike muligheter for bevegelse og læringsrik lek.

4.2.3 Fellesområder og lekearealer inne og ute

Det er variasjon mellom skolene når det gjelder tilgang på fellesarealer til lek og andre aktiviteter inne. Alle klasserom synes å ha mye av de samme lekene, som Lego, Plus-Plus, spill, perler, noen biler og tegnesaker. Dette samsvarer godt med det lærerne rapporterer i spørreundersøkelsen (Bjørnstad mfl., 2022) om at det tilrettelegges mest for finmotorisk lek og bygg- og konstruksjonslek inne. I enkelte klasserom er lekemateriell plassert i hyller, mens det i andre er tilrettelagt for en liten byggekrok, lesestol og tegneområde.

På fire av skolene er det satt av en liten lekestol i klasserommet til en bestemt lekeaktivitet, som Lego og konstruksjonsbygg, lekestol, tegneområde eller lesestol. Tre av skolene har egne lekerom i tilknytning til klasserommet, eller et ekstra klasserom som er innredet til lekerom for hele trinnet. Disse er gjerne innredet med dukkestol og andre møbler som inviterer til rollelek. En av skolene utpeker seg ved å ha en mer åpen løsning både på første- og andretrinn. Her har klasserommene direkte tilgang til felles leke- og oppholdsareal bestående av ulike lekesoner (rollelek, konstruksjonslek, finmotorisk lek, puterom med mer). De har også egne lekesoner inne i klasserommene.

Som beskrevet i delrapport 2 (Bjørnstad mfl. 2023), observerer vi også at barna engasjerer seg i rollelek både ute og inne på de skolene som har egne arealer satt av til den type lek. Dette kommer vi nærmere inn på i kapittel 6. I tillegg til dette har elevene tilgang til større fellesarealer ved fire av skolene. Utformingen på disse varierer noe, det kan være amfi, flatt areal, fellesgang utenfor førsteklasseens rom og lignende. Det som er felles er at disse er innredet med noe lekemateriell, og at det er godt med gulvplass til lek. Det varierer noe i hvor stor grad disse arealene ble benyttet, og hva de ble benyttet til. På kun et fåtall av skolene som har direkte tilgang til fellesarealene, ble begge områdene aktivt benyttet til både frilek og mer målrettet undervisning. I tillegg hadde alle skoler og klasser tilgang til gymsal, hvor alle unntatt én skole benyttet gymsalen til fysisk aktivitet en gang i uken.

Skolenes uteområder varierer i størrelse og utforming, men det er noen særtrekk som kommer fram i våre observasjoner. Store deler av skolegården har asfaltdekke, det er ofte malt inn ulike oppsett til regelleker, for eksempel paradis, på asfalten. De fleste skolegårdene har også noen arealer med annet dekke, som sandkasse, ballbinge eller grusbane til ballspill og klatrestativ med mykere dekke under. På tre skoler har førsteklasse og resten av småtrinnet egne arealer til å leke på ute. Enkelte skoler har også tilgang på omkringliggende gressbakker, skogholt og småkratt. Her observerte vi at barna lekte fritt, og at disse arealene er i flittig bruk til boltrelek, ulike regelleker (for eksempel sisten eller gjemsel) og ikke minst rollelek. Om vinteren brukes disse områdene også som akebakke.

To av skolene hadde aktivitetsledere blant de eldre elevene som hadde ansvar for å igangsette ulike lekeaktiviteter for småskoletrinnet (ballspill og ulike regelleker). Aktivitetslederne bidro til trygg og inkluderende lek på tvers av trinn, der det ble tatt spesielt hensyn til de yngste elevene.

Oppsummert finner vi at alle skolene har godt utstyrte uteområder der barna er i aktiv lek. Det er større variasjon når det gjelder bruk og utnyttelse av arealene de har tilgang på inne. Våre observasjoner samstemmer i stor grad med hva skolelederne selv uttrykker i delrapport 1 (Bjørnestad mfl., 2022, s. 73) når det gjelder skolens arealer for de yngste barna. Tre av fire skoleledere rapporterer at deres skole har godt med arealer for lek ute, mens kun én av tre ledere uttrykker at de har godt med arealer for lek inne. Hva de ulike skolelederne legger i «godt med» arealer og hva disse arealene brukes til, framkommer imidlertid ikke i resultatene fra spørreundersøkelsen.

Skoleeierne ble i undersøkelsen spurt om hvorvidt det ble planlagt for ekstra arealer for de yngste elevene når nye skoler bygges eller ved rehabilitering av skoler:

- 59 prosent svarte at det ikke legges til rette for ekstra arealer for de yngste, verken ute eller inne
- 38 prosent svarte at de planlegger for ekstra arealer ute
- 29 prosent svarte at det planlegges for ekstra arealer inne for denne elevgruppen

Det er med andre ord kun noen skoleeiere som oppgir at de har fokus på de yngste elevenes behov når de utformer skolens arealer, mens de fleste ikke vektlegger dette spesielt i planlegging og rehabilitering av skolebygg. Med forholdsvis små rom og en aldersgruppe med stort behov for fysisk bevegelse kan dette innebære at mange lærere selv får ansvar for å skape et fysisk miljø som møter barnas behov.

4.2.4 Skolens arkitektur og omgivelser

Skolenes arkitektur varierer betydelig, med skolebygg fra tidlig 1900-tall til skoler bygget på 2000-tallet. Skolene varierer også med tanke på om de er bygget på ett plan eller over flere etasjer, og om skolene består av flere bygninger. Alle de observerte førsteklasse har tilholdssted på bakkeplan og lett tilgang til

utearealene. Enten skolen består av ett større bygg eller de er delt i to eller flere mindre bygg, er småskolen og mellomtrinnet skilt fra hverandre i egne fløyer eller bygg. På fire av skolene har førstetrinn en egen del av småskolens arealer, og to skoler har denne ordningen for første- og andretrinn. På halvparten av skolene deler førstetrinn (pluss andretrinn på én skole) lokaler med SFO. På de resterende skolene er SFO enten i et eget bygg eller en egen del av skolebygget.

Som nevnt i metodekapittelet (kap. 3) har vi skoler fra ulike områder, både fra småby og storby. Kommunene som skolene ligger i, kan betegnes som store eller mellomstore kommuner. Skolene vi har besøkt ligger i boligområder, hvorav tre av skolene primært ligger i områder med eneboliger, tomannsboliger og rekkehus. Fire skoler ligger i områder der det er en miks av hus- og blokkbebyggelse. Den siste skolen ligger i et sentralt byområde der det primært er blokkbebyggelse, men også noen områder med eneboliger, tomannsboliger og rekkehus.

4.3 Det sosiale læringsmiljøet

I klasserommets praksisformer etter Reform 97 (Klette, 2003b) observerte de generelt god samhandling mellom voksne og barn, og klasseromsinteraksjonene mellom lærer og elev på småtrinnet ble beskrevet som varme. Videre viste lærerne evne til å se hver enkelt elev og behandlet elevene med toleranse og respekt, til tross for variasjoner basert på kjønn, alder og personlighet. Klasserommene var preget av en jovial tone. Lærerne viste generelt stor toleranse, og det var lite bruk av irettesettelser på småtrinnet. Et framtrødende trekk i samhandlingen lærer-elev på barnetrinnet var ros (Klette, 2003b). Bruken av elevenes egne erfaringer og bekreftelse på deres faglige initiativ var også et framtrødende trekk i undervisningen på barnetrinnet (Klette, 2003b).

Spørreundersøkelsen vår (Bjørnstad mfl., 2022) viser at lærerne framhever viktigheten av å skape gode klassemiljøer og bygge relasjoner, både lærer-elev og elev-elev, for å skape trygghet i begynnelsen av førsteklasse. Våre observasjoner bekrefter noe av dette inntrykket, vi ser at lærerne veileder elevene mot selvstendig og målrettet arbeid, anerkjenner og roser dem, og bruker samtaler for å bygge gode relasjoner (Bjørnstad mfl., 2023). Samtalene i klasserommet tjener også til å organisere klassen, styre læringsprosesser og etablere felles regler. Det er mange eksempler på positiv samhandling også mellom elevene. For eksempel gjennom at de småprater med hverandre om løst og fast mens de jobber med individuelle oppgaver.

Barna i vårt materiale framhever ofte at vennskap og relasjoner, både fra barnehagen og skolen, er viktige for dem. I gruppesamtalene med barna kommer det tydelig fram at vennskap og lek er viktig for deres trivsel, motivasjon og velvære på skolen. De vektlegger betydningen av å føle seg trygge og bli sett. Videre uttrykker de at de er glade i læreren sin (Bjørnstad mfl., 2023). Noen av barna finner det imidlertid utfordrende å etablere nye vennskap. Da er tidligere relasjoner fra barnehagen

verdifulle. Dette understreker betydningen av å både bygge vennskap og gode relasjoner i barnehagen og at lærere er bevisste på å hjelpe barn inn i lek og skape et trygt klassemiljø. Alle de 15 førsteklasselærerne og åtte andreklasselærerne ser verdien av å skape og opprettholde et inkluderende og positivt læringsmiljø, fremme sosialt samspill gjennom aktiviteter, og være oppmerksomme på elevenes individuelle behov. Til tross for utfordringer som ressursmangel og tilpasning av opplæringen, arbeider de aktivt for et miljø som fremmer trivsel og læring (Bjørnstad mfl., 2023).

4.3.1 Relasjoner og sosialt miljø

I vårt intervjumateriale kommer betydningen av relasjonene og hvordan lærerne jobber med dette fram i ulike sammenhenger. Vi spør ikke eksplisitt om hvordan de jobber med det sosiale miljøet, men ber dem beskrive klassen både faglig og sosialt og hva de legger vekt på i de første seks månedene. Det er påfallende hvor likt lærerne snakker om elevene, samspillet i gruppen og hva de legger vekt på både i første- og andreklasse. Alle lærerne beskriver klassen sin som «en fin gjeng med unger» og legger vekt på at det er godt vennskap blant elevene i klassene. Noen av lærerne forteller om enkeltelever som strever med å finne plassen sin i klassen. Likevel sier så å si alle at det er et godt sosialt miljø i klassene og de beskriver elevene som snille mot hverandre. Det er selvfølgelig noen konflikter som må løses. Noen forteller også om litt «krangling», men dette anser de som normalt. Enkelte lærere knytter dette eksplisitt til sosial læring.

Selv om elevgruppen stort sett beskrives som harmonisk, påpeker noen av lærerne at de i siste halvdel av andreklasse observerer noe mer klikkdannelse og kjønnsdelt lek i elevgruppene. Fem av lærerne sier for eksempel at guttene i klassen generelt er noe mer umodne enn jentene. Ingen av lærerne rapporterer at de opplever andre utfordringer enn de gjorde i førsteklasse ut over dette. To lærere finner det imidlertid noe utfordrende å håndtere det faglige spriket i elevgruppen som blir mer framtrædende på andretrinn.

Alle lærerne i vår undersøkelse er opptatt av å skape gode relasjoner til elevene sine. De jobber aktivt for at elevene har gode relasjoner med hverandre. Når vi spør dem om hva som var viktigst å jobbe med i starten av førsteklasse, er det først og fremst trygghet, vennskap og relasjonsbygning lærerne nevner. Det er riktignok én lærer som nevner bokstavinnlæring som det viktigste, men også hun framhever «det sosiale» som viktig. Lærerne er tydelige på at de jobber systematisk for å skape et godt og trygt læringsmiljø. Også andreklasselærerne er opptatt av relasjonene elevene imellom. Når de snakker om klassen sin, blir elevene beskrevet med varme og raushet.

Også elever som strever sosialt og/eller faglig blir nevnt med varme og raushet. Når lærerne snakker om elever som strever, er det tydelig at de tar en stor del av ansvaret for hvordan disse mestrer skolen. Mange bruker ord som viser at dette er en dårlig samvittighet de har med seg i hverdagen. Lærerne legger videre vekt på

viktigheten av lek, uteskole, samarbeid og stasjonsundervisning som gode arenaer for å jobbe med sosialisering, vennskap, raushet og samhold.

Som beskrevet over og i delrapport 2 (Bjørnstad mfl., 2023), er elevene selv opptatt av det å ha venner. De aller fleste sier at de har noen å leke med på skolen. De liker læreren sin og tror at læreren liker dem. I andreklasse er elevene fortsatt opptatt av vennskap og relasjoner. Også her påpeker barna at leken er selve limet for dette. Siden leken er uløselig knyttet til relasjonene i barnas fortellinger, kommer vi nærmere inn på dette i kapittel 6, som handler om nettopp lekens plass i skolen.

I våre observasjoner har vi identifisert flere framtrekkende funn når det gjelder relasjoner innenfor skolene. Her blir mye av det lærerne og barna forteller om, bekreftet. Et av de mest framtrekkende funnene på tvers av skolene, klassene og trinnene er den positive lærer-elev-relasjonen. Lærerne viser en generell tendens til å utvise omsorg, støtte og engasjement for elevene sine både i første- og andreklasse. De benytter seg av et klart språk i kommunikasjonen med elevene, som tydelige beskjeder og konkrete eksempler. De er oppmerksomme på elevenes individuelle behov, og gir ofte anerkjennelse i forhold til elevenes prestasjoner.

Støttende klasseklima er et annet felles funn i observasjonene våre. Klassene preges generelt av omsorg og støtte, der lærere og elever behandler hverandre med respekt. Det er tydelig at lærerne prioriterer å bygge og opprettholde et inkluderende miljø, der alle elever føler seg akseptert og trygge. Videre observerte vi at de fleste lærerne benytter seg av en autoritativ klasseledelse. De kommuniserer klare forventninger og gir tydelige beskjeder, noe som igjen bidrar til å skape et positivt læringsmiljø.

Også relasjonene mellom elever framstår som gode. De synes å være hjelpsomme overfor hverandre og samarbeider godt. Det ble observert få konflikter, og de konfliktene vi så ble stort sett løst ganske fort. Når elevene jobber sammen i grupper eller alene, er det som regel rom for at de kan snakke sammen. Mye av samtalen er småprat både om det de jobber med eller om andre ting, som hva de har gjort i helgen, hva de skal på kvelden eller forhandlinger om lek i friminuttet. Vi observerer også at elevene er rause og hjelper hverandre faglig, for eksempel at de støtter hverandre i å løse ulike oppgaver.

Selv om det ble identifisert mange likheter på tvers av skolene, var det også noen viktige forskjeller. For det første; mens de fleste skolene hadde positive elev-elev-relasjoner, ble det observert mer uro og konflikter mellom elevene på noen skoler. For det andre varierte lærernes fysiske kontakt med elevene. Mens noen lærere viste fysisk nærhet på en naturlig måte, som stryke over håret, klappe på skulderen og leie, hadde andre lærere mer kroppslig distanse i forhold til elevene. I likhet med det lærerne forteller, ser vi også i våre observasjoner en tendens til noe mer klikkdannelser mot slutten av andreklasse. Vi ser at jenter og gutter i større grad leker hver for seg og det har også dannet seg noen tydeligere vennegjenger innad i

klassene. Noen av de mest modne elevene søker seg også mer mot de eldre elevene. De mer umodne leker kanskje mer med elever i trinnet under.

4.4 Oppsummerende drøfting

I dette kapitlet har vi tatt for oss læringsmiljøet til de yngste elevene. Vi har organisert dette i de to hovedpunktene «rammer» og «relasjoner». I det følgende vil vi oppsummere og drøfte det samlede inntrykket av læringsmiljøet.

I vårt materiale ser vi variasjoner av det samme på tvers av klasserom og på tvers av første- og andreklasser. Dette kan oppsummeres i de følgende punktene som vi vil bruke som utgangspunkt for drøfting:

- Klasserommets innredning og gruppeorganisering
- Lekemateriell er til stede, men ulik mengde og ulik tilgang til arealer
- Variert organisering av SFO mot førstetrinn
- Det sosiale læringsmiljøet – relasjonene er i sentrum

4.4.1 Klasserommets innredning og gruppeorganisering

Forskning framhever at skolens fysiske miljø, inkludert organisering av klasserommet og skoledagen, er en viktig faktor for trivsel og læring (Reinius mfl., 2021; Smith & White, 2022). I vår undersøkelse observerte vi at de fleste klasserom var organisert slik at elevene sitter i grupper mens de jobber. Vi vet at en slik organisering i smågrupper fremmer samarbeid, og dette kan ha stor innflytelse på både det sosiale og faglige miljøet i klasserommet (Smith & White, 2022, s. 9). Når elevene sitter i grupper, kan de enklere samarbeide med hverandre, og de har muligheten til å samhandle sosialt mens de jobber. Samtidig vil en plassering av pultene i grupper innebære at noen elever sitter med ryggen mot tavla. I de fleste av våre klasserom er denne utfordringen løst med egne områder for samlingsstund og gjennomgang av tema. Dette indikerer en anerkjennelse blant lærerne av to hensyn:

- betydningen av samarbeid og sosial interaksjon for læring, og en tilpasning av klasserommet for å oppmuntre til dette
- lærerstøttet undervisning når nytt stoff presenteres

Det er imidlertid viktig å merke seg at selv om gruppering kan fremme samarbeid, fant vi i vår undersøkelse at elevene ofte arbeidet individuelt selv når de satt i grupper (Bjørnstad mfl., 2023). Dette antyder at muligheten for samarbeid som smågrupper gir, ikke alltid blir utnyttet i praksis. En mulig forklaring kan være at elever trenger veiledning og støtte for å arbeide effektivt i grupper. Lærere må derfor være aktive i å fremme og legge til rette for samarbeid mellom elever. Dette kan inkludere å lære elevene grunnleggende samarbeidsferdigheter og å sørge for at alle elever har en aktiv rolle i gruppearbeidet.

Riktignok var det i flere av klasserommene aksept for at elevene småpratet med hverandre mens de jobbet. Likevel viser vårt materiale at klassene ikke fikk utnyttet potensialet i å jobbe og utforske lærestoffet sammen. Samtidig er det viktig å merke seg at gruppeorganisering ikke bare påvirker det faglige arbeidet, men også det sosiale miljøet i klasserommet. God gruppeorganisering kan bidra til å styrke sosiale relasjoner mellom elevene, fremme inkludering og motvirke mobbing. Vi går mer i dybden på arbeidsformer i kapittel 7 i denne rapporten.

4.4.2 Lekemateriell er til stede, men ulik mengde og ulik tilgang til arealer for lek

Et annet viktig aspekt er klasserommens miljøets innvirkning på elevers selvstendighet og evne til utforsking og kreativitet. Tilgang til variert materiell og muligheten for lærere til å organisere, bruke og forvalte materialet på en måte som er tilpasset deres klasse kan støtte disse ferdighetene (Smith & White, 2022, s. 9). Dette inkluderer også lekemateriell som ikke bare støtter læring, men også gir rike muligheter for frilek.

Vi observerte en variasjon i tilgang til lekemateriell og lekearealer i vårt materiale. Noen skoler har egne arealer for bestemte lekaktiviteter. Andre har et mer åpent og felles leke- og oppholdsareal bestående av ulike soner for ulike leketyper. Dette har potensial til å påvirke elevenes lekemønstre og sosiale interaksjoner, altså hvordan barna leker og interagerer med hverandre. Med dette mener vi at skoler som har spesifiserte arealer for bestemte lekaktiviteter kan fremme visse typer lek, mens skoler med mer åpne områder kan fremme mer variert lek. I klasserom hvor det er mindre variert innredning, kan det være færre muligheter for ulike typer lek og lekende læring (se også kapittel 6). Dette kan begrense elevenes muligheter for utforsking og kreativitet. Når det er sagt, er det å ha arealer for lek essensielt, så her er det mer viktig å reflektere over bruken og tilrettelegging av lek.

Når det gjelder uteområder, observerer vi at de fleste skolegårdene har asfaltdekke, samt noen områder der det er sandkasse, ballbinge og/eller grusbane. Noen skoler har også større naturlige områder, som gress og skog, tilgjengelig for lek. Disse varierte områdene kan oppfordre til ulike typer lek og gi barna flere muligheter for aktivitet og utforsking (Ulleberg, 2000). Skolens innemiljø er mer varierende. I vår spørreundersøkelse var det for eksempel færre skoleledere som rapporterte om god tilgang til arealer inne, enn ute. Uteområder og lekearealer, både innendørs og utendørs, bør derfor tas i betraktning når man planlegger og utformer skolens fysiske miljø.

4.4.3 Organisering SFO – førstetrinn

På halvparten av skolene deler førstetrinn (og i noen tilfeller andretrinn) lokaler med SFO. Dette kan ha både fordeler og ulemper, og det er viktig å vurdere disse i lys av skolens spesifikke kontekst og behov.

På den positive siden kan deling av lokaler bidra til en mer sømløs overgang mellom skoledagen og SFO for elevene. For eksempel kan det bidra til å skape en mer integrert og sammenhengende skoledag for elevene. Det blir færre overganger og mer tid og rom for aktivitet og lek. Dette kan være spesielt gunstig for yngre elever, som kan ha vanskeligere for å tilpasse seg store endringer i miljøet gjennom dagen. I tillegg kan delt bruk av lokaler være med å maksimere bruk av plassen og ressursene tilgjengelig i skolen. Det kan være en fordel i skoler med begrenset plass. Ikke minst vil felles lokaler med SFO gi alle elevene på trinnet tilgang til både arealer og materiell for lek gjennom skoledagen.

Fra et pedagogisk perspektiv kan delte lokaler også gi muligheter for mer integrerte og tverrfaglige læringsopplevelser. For eksempel kan lærere og SFO-personale samarbeide om prosjekter eller aktiviteter som strekker seg over skoledagen og inn i SFO-tiden. Dette kan bidra til å skape en mer helhetlig sammenhengende og engasjerende læringsopplevelse for elevene.

På den andre siden kan faren med et slikt samarbeid føre til ytterligere «institusjonalisering» og strukturering av hverdagen for barna. Spesielt er dette en risiko hvis profesjonene ikke har en felles intensjon og forståelse for hvordan og hva dagen til de yngste elevene skal bestå av.

Deling av lokaler mellom skolen og SFO kan også skape praktiske og organisatoriske utfordringer. For eksempel kan det være vanskelig å koordinere bruk av rom og ressurser når det gjelder organisering og koordinering av aktiviteter, og det kan oppstå konflikter eller misforståelser mellom lærere og SFO-personale.

4.4.4 Det sosiale læringsmiljøet – relasjoner i sentrum

Våre observasjoner viser at det er god samhandling mellom voksne og barn i klasserommet, noe som korresponderer med funnene til Klette (2003b). Lærerne i vår studie plasserte relasjoner i sentrum av sin pedagogiske praksis. De anerkjente hver enkelt elev, behandlet dem med toleranse og respekt, og arbeidet aktivt for å skape et inkluderende og støttende læringsmiljø. Dette er i tråd med den overordnede delen av læreplanverket, som framhever lærerens ansvar for å skape inkluderende fellesskap som styrker trivsel og læring for alle elever. Dette er også nedfelt i Opplæringslovas kapittel 9 A.

Våre klasseromsobservasjoner viser at lærerne aktivt arbeider for å skape et læringsmiljø som er inkluderende, støttende og stimulerende, og som fremmer både faglig læring og sosial utvikling. Lærerne veileder elevene både faglig og sosialt, de gir anerkjennende tilbakemeldinger, og de bruker samtaler for å bygge gode relasjoner til den enkelte elev og til elevgruppen som helhet (Bjørnstad mfl., 2023). De arbeider også aktivt for å skape gode relasjoner mellom elevene i klassen. Både lærere og elever understreket viktigheten av sterke og gode relasjoner og vennskap.

Sterke og gode relasjoner bidrar til mer enn bare å skape et trygt og støttende læringsmiljø og øke det sosiale samholdet i klassen. De styrker også elevenes

engasjement og motivasjon for læring og skole. Forskning viser at elever med god relasjon til læreren trives bedre på skolen. De har da mer tro på egne evner, de jobber bedre og velger ofte mer utfordrende oppgaver (Koca, 2016; Wang mfl., 2022). Videre indikerer studier at positive samspill mellom elevene, som vennsksapsrelasjoner, også er en viktig faktor for trivsel og læring. Elever som har venner på skolen og i friminuttene, trives bedre og lærer mer enn elever som finner det utfordrende å etablere og opprettholde vennskap og som opplever utenforskap (Wang mfl., 2022).

5 Den viktige overgangen

Det å sikre en god og trygg overgang fra barnehage til skole er et viktig. Selv om de fleste barn takler overgangen godt, kan den også i noen tilfeller oppleves som brå og utfordrende (Boyle mfl., 2018; Hogsnes, 2019; Lillejord mfl., 2015; Schürer mfl., 2022). Samtidig viser forskning at en vellykket overgang kan bidra til at barna lærer og trives bedre på skolen (Einarsdottir & Sigurdardottir, 2023; Lillejord mfl., 2015). I følge Schürer mfl. (2022) innebærer en trygg og god overgang mellom barnehage og skole å: sikre utveksling av informasjon slik at skolen kan tilrettelegge for å ivareta hvert enkelt barn best mulig, at barna forberedes på at de skal begynne på skolen og vet noe om hva det innebærer, samt å skape en skolestart der elevene møter leker, sanger og læringsopplegg (grenseobjekter) som de kjenner igjen fra barnehagen.

Barnas foreldre har også en viktig rolle i overgangen. De skal ta mange valg, forberede barnet på det som kommer, og kanskje også forberede skolen på å ta imot sitt barn. Skole er obligatorisk, til forskjell fra barnehage og SFO som er valgfritt, selv om de fleste også velger å benytte seg av det. Det er viktig at skolene involverer foreldrene i kontinuitetsarbeidet, selv om dette ikke er noe vi forfølger i denne evalueringen.

I dette kapittelet vil vi nærmere undersøke problemstillingen:

- Hvordan arbeides det med overganger og samarbeid mellom barnehage og skole?

For å belyse dette har vi tatt utgangspunkt i funn som belyser:

- hvordan skoleeiere, -ledere og lærere legger til rette for samarbeid og gode overganger mellom barnehage og skole
- hva barna selv er opptatt av i overgangen mellom barnehage og skole

5.1 Forskning om overganger

Overganger, spesielt overgangen mellom barnehage og skole, er en viktig milepæl i barns utdanningsløp. Denne overgangen kan være både spennende og utfordrende for barna. Hvordan barnehager og skoler samarbeider og håndterer denne overgangen er dermed avgjørende. En godt håndtert overgang kan bidra til å skape en trygg og positiv start på skolegangen, styrke barnas selvtillit og fremme deres læring og utvikling (Einarsdottir & Sigurdardottir, 2023; Lillejord mfl., 2015). Det er avgjørende at barnehager og skoler arbeider sammen for å sikre en jevn og trygg overgang, og at barnets individuelle behov blir ivaretatt i denne prosessen (Einarsdottir & Sigurdardottir, 2023). Lillejord mfl., (2015) identifiserte i sin kunnskapsoversikt ulike tiltak som kan ha positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole. De sorterer disse tiltakene tre hovedkategorier: 1) bli-kjent aktiviteter, 2) informasjonsutveksling og 3) samarbeid (Lillejord mfl., 2015, s. 56). De legger også vekt på at skolen må samarbeide med og få informasjon fra både

barnehagen og barnets hjem, samt at bli-kjent-aktiviteter og andre tiltak må foregå både i barnehagen og på skolen. De trekker for eksempel frem at barnehagen kan jobbe for å gjøre barna kjent med skolen og arbeide med sammenhengen i overgangen (dette kommer vi tilbake til lenger ned i dette delkapittelet). Skolen på sin side bør ha velkomstprogrammer, tydelige mål og forventninger, samt fleksibilitet og dynamikk i overgangspraksisene (Lillejord mfl., 2015, s. 58-59). I sin konklusjon fremmer Lillejord mfl. (2015, s. 62) noen behov for videre forskning på overgangen mellom barnehage og skole. I vår sammenheng er det særlig relevant å fokusere på anbefalingene om å ta inn barnas perspektiv i forskningen.

Nettopp viktigheten av barnas egne opplevelser av endring og sammenheng i overgangsprosessen fremheves blant annet av Hogsnes (2019) og Einarsdottir mfl. (2019). I Disse forskerne argumenterer for at overgangen skal forstås som en prosess bestående av ulike hendelser, heller enn enkelthendelser. Denne prosessen vil da sammen bidra til å skape en følelse av sammenheng, noe som er essensielt for en vellykket overgang.

Overgang handler ikke minst om hvordan barn tilegner seg en ny identitet når de deltar på en ny arena som skolen. Dette skjer ikke bare etter overgangen, men også i forkant. Her blir barna introdusert for skolen sammen med kjente voksne og barn, ofte gjennom førskolegruppen i barnehagen (Einarsdottir & Sigurdardottir, 2023). Nettopp det å starte sammen med kjente barn og å ha møtt personer i skolen, kan bidra til *sosial kontinuitet*. *Fysisk kontinuitet* handler om barnas kjennskap til det fysiske miljøet på skolen. Dette inkluderer å bli kjent med skolebygningen, lekeplassen og klasserommene. På den måten er barna forberedt på at de nye omgivelsene er noe annerledes enn det de er vant til fra barnehagen. De slipper derfor å være usikre på hvordan det kommer til å se ut. Videre er *kommunikativ kontinuitet* også avgjørende for en god overgang. Dette innebærer et gjensidig samarbeid og utveksling av informasjon mellom barnehage og skole, noe som gjør det mulig for skolen å tilrettelegge for hvert enkelt barn på best mulig måte. Denne kommunikasjonen bør ikke bare handle om barnegruppen eller enkeltbarn, men også om hva barna er vant med fra barnehagen, og hva de kommer til å møte i livet i skolen (Einarsdottir & Sigurdardottir, 2023). Dette fører oss videre til det som kalles filosofisk kontinuitet og bruken av grenseobjekter. Grenseobjekter er elementer fra barnehagen, for eksempel leker og sanger som barna kjenner igjen. Det kan bidra til å gjøre overgangen til skolen smidigere (Hogsnes, 2019). De siste årene har også blitt et større fokus på *strukturell kontinuitet* som handler om det profesjonelle samarbeidet mellom barnehage og skole (Boyle mfl., 2018). Tilrettelegging av det strukturelle har stor betydning for hvordan overgangspraksiser iverksettes. Mangel på planlegging, tid og ansatte er utfordringer som kan hindre lærere i både barnehage og skole i å utøve gode overgangspraksiser (Einarsdottir og Sigurdardottir, 2023). Ifølge OECD (2017) er dette samarbeidet avgjørende for å etablere gode sammenhenger og smidige overganger for barna. Strukturell kontinuitet handler om hvordan institusjonene samhandler for å sikre en sammenhengende og konsistent overgang fra barnehage til skole. Læreplanverket og pedagogiske føringer, samt

organisatoriske og styringsmessige faktorer (både administrative og politiske), virker inn på den strukturelle kontinuiteten. Det er viktig å understreke at de fem formene for kontinuitet vi har tatt for oss i dette avsnittet, ikke er uavhengige av hverandre, men de overlapper og påvirker hverandre. For eksempel vil uklar strukturell kontinuitet også være avgjørende for hvordan den filosofiske og kommunikative kontinuiteten mellom profesjonene arter seg.

5.2 Syntese av delrapport 1

Funn fra delrapport 1 (Bjørnstad mfl., 2022) indikerer at det er relativt mange fellestrekk i hvordan ulike kommuner jobber med overgangen mellom barnehage og skole. For eksempel har nesten alle kommunene i vårt materiale retningslinjer for arbeidet med overgang mellom barnehage og skole. De har også felles møteplasser for rektorer og barnehagestyrere. Dette bekreftes av de fleste lærerne som rapporterer at deres skole har utarbeidet et årshjul eller en plan for samarbeid om overgangen (Bjørnstad mfl., 2022, s. 10). Det er imidlertid stor variasjon i hvordan årshjulet benyttes. Mens noen rapporterer om tett samarbeid, med overgangsmøter, gjensidige besøk og aktiviteter mellom barnehagen og skolen, sier andre at årshjulet kun inneholder en plan for overgangsmøter (Bjørnstad mfl., 2022, s. 10-11). De fleste skoleeiere mener at samarbeidet mellom barnehagene og skolene/SFO om overgang er godt (Bjørnstad mfl., 2022, s. 61), noe flere lærere også bekrefter. Ingen av våre informanter nevner noe om eventuelle forskjeller i kvaliteten på samarbeidet med private og kommunale barnehager. Samtidig er det også noen lærere i vårt materiale som ikke kjenner til et slikt arbeid og/eller sier de ikke er involvert i det. Det kan tyde på at lærernes involvering i arbeidet med overgangen varierer fra kommune til kommune og mellom skoler.

Når det gjelder rutiner eller planer for å sikre sammenheng i arbeidsmåter eller læringsinnhold mellom barnehage og skole, ser vi mer variasjon. Det rapporteres om utfordringer med et slikt samarbeid, og de færreste skoleeierne og skoleledere sier at de har klare rutiner og felles opplegg (Bjørnstad mfl., 2022, s. 62). Dette kan henge sammen med at de respektive skolene får elever fra flere ulike barnehager. Her kan de ulike barnehagene ha sine egne sanger, leker og liknende, som kunne utgjort grenseobjekter, men som ikke fungerer til dette formålet. Lærernes rapportering speiler dette. Kun én av fire svarer at de benytter overgangstema eller grenseobjekter som det arbeides med i både barnehage og skole. Lærerne rapporterer også om stor variasjon i barnehagens pedagogiske arbeid med forberedelse til skolestart. Noen lærere forteller at det fokuseres på lek, tilvenning og å bli kjent med skolens fysiske miljø. Andre barnehager inkluderer mer skolerettete aktiviteter og rutiner som egne lærebøker og oppgavehefter til barna. Nesten halvparten av lærerne sier imidlertid at de ikke vet om kommunen har felles tema og/eller aktiviteter for overgangsarbeidet.

Det er bred enighet blant informantene om hvilke ferdigheter barna bør besitte før de begynner på skolen. Det som framheves er viktigheten av at barnehagen legger til rette for utvikling av barnas sosiale kompetanse og selvstendighet, for eksempel i forbindelse med påkledning. Flere informanter trekker også fram betydningen av språklige ferdigheter. Samtidig er det en allmenn oppfatning at den formelle tilnærmingen til en rekke tema primært er skolens domene. Eksempler på dette er å bli kjent med tall, mengder, former, bokstaver og lesing, samt å bruke digitale verktøy.

For å oppsummere, kan våre funn så langt tyde på at det er rimelig god strukturell kontinuitet gjennom godt etablerte formelle rutiner. Det er bevissthet og enighet om å styrke barnas sosiale kompetanse mot overgangen, samt å sørge for at alle (så langt det er mulig) får bevart viktige relasjoner og vennskapsbånd i møtet med skolen. Det later også til å være gode rutiner for at barna skal kunne bli kjent med sin skole. Med andre ord er også den sosiale og fysiske kontinuiteten (og til dels den filosofiske) ivarettatt når man forbereder barna på det som skal komme og ta imot dem i skolen. Samtidig tyder våre funn på at det er rom for en enda tettere involvering av de som jobber direkte med barna i både barnehage og skole (kommunikativ kontinuitet). I tillegg kan det se ut som at det er stor variasjon i hvilke aktiviteter barna møter i overgangen. En mer systematisk bruk av felles aktiviteter, sanger og leker (grenseobjekter) kan være en bidragsyter til å styrke spesielt den filosofiske kontinuiteten. Vi vil videre belyse denne tematikken ytterligere gjennom å presentere funn fra klasseromsstudien og besøkene i et utvalg barnehager, inkludert observasjon og intervju med lærere, barnehagelærere og barn.

5.3 Det siste året i barnehagen

For å få et bilde av hva som skjer i barnas liv i overgangen mellom barnehage og skole gjennomførte vi observasjoner og intervjuer med barnehagelærere og barn i et lite utvalg barnehager på våren før skolestart. Dette er barnehager som sokner til fire av skolene i våre studier. De fleste barna vi her snakket med i barnehagen, snakket vi også med da de begynte i førsteklasse. Vi besøkte fem barnehager, to av de sokner til én skole. Utvalget av barnehager er ikke ment å være representativt, men supplerer kunnskapen fra eksisterende barnehageforskning (se f.eks. Ackesjö, 2017; Einarsdottir & Sigurdardottir, 2023; Hogsnes, 2019). Slik vil denne delen av studien bidra til mer innsikt i arbeidet med overgangspraksiser og hva som møter barna når de går fra å være eldst i barnehagen til yngst i skolen.

5.3.1 En typisk dag i barnehagen

En dag i barnehagen ser annerledes ut enn det som møter barna når de begynner på skolen, både med tanke på dagsrytmen og de aktivitetene vi observerte.

Åpningstidene i barnehagene i vårt utvalg var fra 7.15(30) til 17. Barna kommer til ulike tider, og det er få krav til oppmøtetid foruten et ønske om at alle barn har

kommet innen kjernetiden, som vanligvis starter rundt klokken 10. Fra barnehagen åpner til rundt kl. 10 er det frie aktiviteter og lek. Noen av barna spiser frokosten sin i barnehagen, og det sitter som regel en voksen sammen med de som spiser.

Foresatte følger barna inn, og det er ro i overlevering. Hvis ikke det meste av leker og materiell alltid er fritt tilgjengelig for barna, har ofte de ansatte tatt fram et utvalg. Her er leker, spill, bøker og materiell til kreative aktiviteter (som tegning, maling, perling o.l.) som barna selv kan velge mellom. I tillegg er det ofte rom for at barna kan komme med ønsker ut over det som tilbys av aktiviteter. En av barnehagene vi besøkte starter én av dagene i uka ute, sommer som vinter. Her har de gapahuk og bålpanne, der barna kan grille medbrakt ostesmørbrød og drikke varm drikke før de får leke fritt ute.

Det neste på planen er utetid, som kan vare alt fra en time til resten av dagen, avhengig av barnas aktivitet, lek, og været. I flere av barnehagene så vi at barna fikk velge om de ville være ute eller gå inn etter utetid, spesielt på våren og sommeren. I de barnehagene vi besøkte i mai og juni, var barna ut mesteparten av dagen når været tillot det, og det var mindre planlagte aktiviteter da enn det var resten av året.

Alle barnehagene i vårt materiale har en turdag i uka. De fleste av barnehagene går til en fast leirplass og er store deler av dagen der. Noen dager har barnehagene planlagte aktiviteter. Disse begynner som regel rundt klokken 10, og det er i denne perioden det arrangeres «førskoleklubb» for de eldste barna. Etter de planlagte aktivitetene er det spisetid. Her serveres enten et varmt måltid eller smøremat.

Vi observerte som ventet en stor variasjon i aktiviteter i barnehagen. Felles er at mesteparten av aktiviteten springer ut fra barnas egne initiativ og interesser, der store deler av dagen består av frilek. Dersom noen barn ønsket å være på puterommet fikk de det, og barnehagelærer eller andre voksne fant fram malesaker dersom det var et ønske om det. Alle barnehagene vi besøkte kan betegnes som «tradisjonelle» avdelingsbarnehager enten med ulike rom eller områder innenfor et større rom, og der barna har tilgang på et rikt materiale til lek, fantasi og utforsking.

Lekemateriell er variert, og består blant annet av bilbaner, lekedyr, bondegård, treklosser, Lego, Duplo, store skumklosser og annet konstruksjonsmaterieell, tegnesaker, maleutstyr, bøker og perler. Det er dukkekrok, kjøkkenkrok, og de fleste barnehager har også klær til utkledding. Ute er det sandkasser, huskestativ, dumphuske, sklier, klatreslott eller andre installasjoner for fysisk lek, og de aller fleste barnehagene har også tilgang på grøntarealer, enten på barnehagens eiendom, eller i nærområdet. I samtalene med barna forteller de om en frihet til å velge det de selv ønsker å holde på med gjennom dagen, enten de er ute eller inne.

5.3.2 Egne aktiviteter for skolestarterne

Som nevnt er det vanlig at de eldste barna i barnehagen har egne aktiviteter i året før skolestart, i form av førskolegrupper, skoleklubb, seksårsklubb eller lignende.

Formålet med disse aktivitetene er som hovedregel å forberede barna på skolestart,

og består ofte av planlagte læringsaktiviteter som jobbing med oppgaveark, og mer frie aktiviteter som lek og spill. Hensikten med gruppene er at barna både skal oppleve det å være eldst som noe annerledes og spesielt, og å forberede dem på hva de kan møte i skolen. Videre i framstillingen refererer vi til denne aktiviteten som førskoleklubb.

Når de starter med førskoleklubb, og hvor ofte de har dem, varierer i vårt utvalg. Mens noen barnehager har førskoleklubber hele sisteåret, er det andre som ikke starter med dette før etter jul. De fleste barnehagene har førskoleklubb fast en gang i uka, men også her varierer det noe.

Innholdet i førskoleklubbene varierer fra barnehage til barnehage og fra uke til uke. Noen ganger er det inneaktiviteter, andre ganger er de ute eller så går de på lengre turer. Når de er i barnehagen (inne eller ute) starter de gjerne med en felles samling der de snakker om et felles tema, synger noen sanger eller har andre regelleker. Videre er det gjerne en eller annen læringsorientert aktivitet.

Vi observerte en stor variasjon i de læringsorienterte aktivitetene, alt fra bokstavjakt, matematiske spill, arbeid med tall og bokstaver i arbeidsbok, språkverksted med oppgaveark og tegneaktiviteter, til bruk av eksperimenter. I enkelte barnehager var det i førskoleklubben kun avsatt tid til frilek og aktiviteter som barna selv ønsket å gjøre sammen.

Barnehagelærerne forteller at de forsøker å legge opp til aktiviteter som gir barna positive opplevelser med læringspregete aktiviteter og oppgaver. Samtidig er de fleste også bevisste på at det ikke skal være «skole» eller formell læring, men lærerik lek de skal drive med i barnehagen. Denne holdningen speiler det vi fant i delrapport 1 hvor alle informantgruppene fremmer den formelle læringen som skolens domene:

På høsten så handler det veldig mye om å bli godt kjent. (...) Bygger relasjoner. De må venne seg til å være størst i barnehagen. (...) Og så, på våren så blir det mye mer [fokus på] skole. De blir bevisst selv på at de skal på skolen. Da er det litt sånn, besøke skoler, se hvor de ligger hen, så blir det naturlig å ha mer om skole.

(Barnehagelærer)

Med andre ord er det mer bruk av planlagte læringsaktiviteter jo nærmere barna er skolestart. Samtidig er det ikke snakk om formell læring, men mer å venne seg til tanken om at de skal over i en mer strukturert arena og dermed bli kjent med det å jobbe med oppgaver. For eksempel øver de på å sitte litt i ro, de spiller spill, samarbeider, jobber med ark der de fargelegger etter tallkoder eller matching.

I tillegg er det vanlig at de eldste ut over førskoleklubben også får noe mer ansvar og frihet. For eksempel kan de eldste barna få mer ansvar for matlaging, eller de kan få mer tid til å leke uten konstant tilsyn av en voksen. Dette observerte vi i alle barnehagene som vi besøkte. I intervjuene forteller barnehagelærerne at dette er en helt bevisst strategi fra deres side. Det handler om å gi barna en opplevelse av at de blir eldre, trene sosiale ferdigheter og å øve på å være mer selvstendig i naturlige

situasjoner fram mot at de skal begynne på skolen. En av barnehagelærerne uttrykker dette slik:

(...) selvstendighet. Det sier jo lærerne fra 1. klasse også. Det er ikke så farlig om de kan 1 + 1 eller skrive navnet, sitte stille lenge nødvendigvis, det er mer det at de kan pakke sekken, kle på seg, gå på do, vaske hender. Passe på tingene sine.

(Barnehagelærer)

Dette poenget er tett knyttet til barnehagelærernes refleksjoner rundt forskjellene mellom barnehage og skole, og hvordan enkeltbarn takler disse forskjellene. Som forventet framhever alle barnehagelærerne at overgangen til skolen innebærer en økt struktur og mindre frihet for barna til å ta egne valg. De påpeker også at skolen har større grupper av barn, færre voksne per barn sammenlignet med barnehagen, og at det økte læringspresset kan være en utfordring for noen barn. En annen barnehagelærer beskriver det på denne måten:

Ja, jeg er veldig bekymret for at noen av barna ikke skal bli sett for den de er. Og lærerne, at de rett og slett har for mange barn (...) Det skjærer meg i hjertet. Det er noen barn jeg ikke vil gi slipp på. Det bekymrer meg veldig. Og jeg har hørt at noen skoler er veldig fokusert på læringspress. De skal lære ting fort. Noen har prøver på lesehastighet allerede i første. (...)

(Barnehagelærer)

Samtidig er barnehagelærerne også oppfatt av å få fram at de fleste barna gleder seg til å begynne på skolen, og at den økte strukturen er godt for noen: «Noen har behov for struktur. De vil trives i det», er det en som sier. Den samme barnehagelæreren som har enkeltbarn hun bekymrer seg for, sier også dette:

Ja, jeg tror det er spennende fordi at de får gå med barn som er i deres alder. Det er flere barn å velge venner ut fra. (...) Og så synes mange det er spennende å lære ting. (...) Ja, de gleder seg. Vi prøver å heie fram at de gleder seg. Det er kjempefint. Jeg håper at skolen klarer å holde på det.

(Barnehagelærer)

5.4 Hvordan jobbes det med overgangen mellom barnehage og skole?

For å sikre en trygg og god overgang er det nødvendig med et tett samarbeid mellom barnehage og skole gjennom det siste barnehageåret. Fra 1. august 2018 ble det innført en ny lovfestet plikt til et slikt samarbeid mellom barnehage og skole/SFO. Det er skoleeier som har det formelle ansvaret for å administrere og tilrettelegge for overgangen. For de fleste barn utgjør SFO det første møtet med skolen fordi de begynner der allerede 2-3 uker før skolestart i august (Hogsnes & Moser, 2014). Håøy og Becker (2023) fant i sin casestudie at barna i denne tiden utviklet vennskap med sine fremtidige klassekamerater, noe som vil være et viktig grunnlag for deres trivsel når skolen starter.

I delrapport 1 beskrev vi arbeidet med overgangen mellom barnehage og skole basert på surveyundersøkelsene. En syntese av disse funnene er presentert

innledningsvis i dette kapittelet. Kort oppsummert viser våre funn at de aller fleste kommuner har rutiner for dette arbeidet, men at det er variasjon i omfang og innhold i arbeidet. Dette er i samsvar med funn fra evalueringen av implementering av rammeplan for barnehager (Eide mfl., 2023). Vi ser også relativt stor variasjon i lærernes involvering i arbeidet. Videre i dette kapittelet supplerer vi disse funnene med resultater fra intervjuer med barnehagelærere (N=7) og førsteklasselærere (N=7) høsten 2022, samt intervjuer med skoleeiere (N=6) og skoleledere (N=6) våren 2023. Vi fokuserer på ulike arenaer for samarbeidsmøter og innholdet i disse, bruk av grenseobjekter og overgangslærer, samt førskoledag som de fleste skoler arrangerer.

5.4.1 Ulike arenaer for samarbeidsmøter

Funnene fra delrapport 1 (Bjørnstad mfl., 2022) viser at det normalt arrangeres overgangsmøter der det utveksles informasjon om barna, skolens ledelse besøker barnehagene og skolene arrangerer minst én førskoledag før skolestart. Resultatene fra spørreundersøkelsen til lærerne viser at de to mest benyttede overføringsaktivitetene er overføringsmøter mellom skoleledere og ledere i barnehagene og førskoledager. Alle skolene i vår klasseromsstudie gjennomfører overføringsmøter mellom barnehagene og skolens ledelse, der lærerne som skal ha ansvar for førsteklassen også kan være til stede. Disse møtene betraktes som viktige for å sikre en trygg og god overgang fra barnehage til skole og for utveksling av informasjon om barnas behov og erfaringer.

Flere av skoleeierne og -lederne kommer inn på temaer knyttet til kulturen i barnehagene og skolene, og hvordan de kan lære av hverandre ved tettere samarbeid og observasjon. De legger vekt på at dette er et område de ikke er så gode på, og som de bør utvikle videre:

Vi trenger mer samarbeid rundt kultur i barnehage og skole, forventningsavklaringer mellom barnehage og skole, kjenne til hverandres egenart. Vi ser at barnehage har en tanke om at i det barna kommer inn i skole er det å sette seg ved pulten, og at leken er slutt og at de må ha lært barna så og så mye før de begynner på skolen. Skolene har motsatt forventning. Og så er det ikke pratet sammen om, og så blir det foreldre som er veldig engstelige for denne skolestarten, og så er det barnehagelærere som er redd for å sende fra seg disse stakkars små. Så det er en del forventningsavklaringer og kultursamarbeid som mangler.

(Skoleeier)

I tillegg skal vi jo ha noen samarbeidsmøter med det pedagogiske personalet i barnehagen også. Og vi skal egentlig også observere hos hverandre, og det har vi fått til minst, og derfor er det nedsatt en arbeidsgruppe nå. For nå skal vi få til det også. Også observere og samtale og utveksle idéer.

(Skoleleder)

Det vi ikke har fått samarbeidet så mye om er det faglige. Før har det vært veldig sånn at skolene har gitt beskjed til barnehagene om å øve mer på skoleferdigheter, og å sitte i ro og sånn, så de har lekt skole. Det vil vi litt vekk ifra. Men der er vi ikke kommet så langt. Vi tenker at vi har lyst til å lære litt fra barnehagen, sånn at vi kan overføre en del av det til førstetrinn. Det dreier seg blant annet om observasjonspraksis, for det er barnehagene gode på.

(Skoleleder)

Det kan med andre ord se ut som at samarbeidet i skolene gjerne dreier seg om mer administrative og strukturelle forhold, enn om pedagogisk tilrettelegging og forståelse for de to ulike kulturene som barnehage og skole representerer. Samtidig er det viktig å understreke at skolelederne ønsker å få til et slikt samarbeid, der de blir bedre kjent med hverandres kulturer og pedagogiske praksiser.

Videre er det noe større variasjon i synet på hvor mye informasjon om det enkelte barn som skal overføres. Sitatene fra to ulike skoleledere under er et godt eksempel på hvordan disse ulike meningene kommer til uttrykk i vårt materiale:

Vi tenker at jo mer informasjon vi har om barnet, jo bedre start vil det være, men det henger fortsatt litt. Og det er et utviklingsområde som barnehage og skole kanskje kunne komme enda nærmere på. ... Det er kanskje hvis det er litt vanskelig ting, at de tenker litt sånn, jeg vet ikke om de tenker at det er best med 'blanke ark', det gjorde jeg. Det gjorde jeg husker jeg, første gang jeg var med på dette, og tenkte at det skulle være helt blanke ark, ikke ha med noe i sekken. Det er jo helt feil. Jo mer vi vet jo bedre, og det er det jeg tenker nå. Noen ganger hadde det vært fint om vi fikk vite, hvis det var et eller annet, men de er veldig redde. De er redde for å si noe.

(Skoleleder)

Men før hadde vi overgangssamtale med alle barn, ikke sant? Og det ble jo også litt rart, kanskje. Jeg tenker det er viktig at barn får lov til å komme på skolen og bare være seg selv, uten at vi allerede har satt deg i en bås, fordi vi har fått høre av noen uten å ha sett deg eller møtt deg. Og i en barnehagesetting har vi bare blitt fortalt at 'du er sånn'. Så jeg er glad for at vi gikk bort fra det, at vi har overgangssamtale med barnehagene bare der det er stort behov.

(Skoleleder)

Funnene fra lærerintervjuene som ble gjennomført høsten 2022 (N=7) når det gjelder overgang og samarbeid mellom barnehager og skoler er i tråd med funnene fra delrapport 1 og det skolelederne sier. Seks av de syv lærerne forteller at det gjennomføres overføringsmøter mellom de ulike barnehagene og skolens ledelse. Vi spurte ikke barnehagelærerne spesifikt om dette, men de forteller også om slike møter. Det varierer om lærerne som skal ha ansvaret for førsteklasse, og barnehagelærer som har ansvar for førskolegruppen, er med på disse møtene. I de tilfellene der det er fastlagt hvilke lærere som skal ha førsteklasse den påfølgende høsten, er disse vanligvis med. På skoler der dette ikke er fastlagt, er det ofte skolens ledelse som har ansvaret for overføringsmøtene:

... på våren, når de går i barnehagen så har vi besøk fra barnehagen, pedagogisk leder og, ja, gjerne en til, de er gjerne to fra barnehagen, en eller to, der de forteller litt om ungene, så da er det ledelsen pluss den som skal ha førsteklassen. Så forteller de litt om de forskjellige barna sånn at vi har litt grunnlag.

(Lærer, førsteklasse)

5.4.2 Grenseobjekter

For å sikre at barn fra ulike barnehager møter noe felles på skolen som alle mestrer og kjenner fra tidligere, kan det være hensiktsmessig at kommunen etablerer en ordning med grenseobjekter for alle barnehagene og skolene i kommunen (Hogsnes, 2019).

Intervjuene med skoleeiere og ledere viser at noen kommuner har slike felles grenseobjekter, og har gode erfaringer med dette:

Ja, det er helt satt i fasong, og det følger jeg også veldig tett, så jeg ser jo i praksis at det skjer. Det er valgt ut hvilke leker alle barn i barnehagen skal beherske, hvilke spill de skal ha, og hvilke sanger de skal ha, ikke sant? Og det gjelder alle barn, også i private barnehager. Sånn at vi sikrer at de er med i overgangen til første klasse. Så når de kommet til skolen, så står Villkatten-spillet der, det ser de med en gang de kommer inn, og disse andre overgangsobjektene¹⁰. Og sangene som synges første skoledag er de samme sangene som de kan. Det var helt nødvendig, vi har jo skoler som tar imot barn fra 12-13 barnehager, sånn at dette var helt nødvendig, og det er, jeg må bare si, det har vært en enkel prosess.

(Skoleeier)

Denne skoleeieren legger vekt på at samarbeidet styrkes ved at skole og barnehage er organisert i samme enhet i kommunen, slik at lederne for de to tjenestene sitter i samme ledergruppe: «sånn at vi kan ikke gå ut før vi har hvit røyk i pipa for å si det sånn» (Skoleeier).

Selv om de fleste skoleeierne har ambisjoner om å få etablert en ordning med grenseobjekter på kommunalt nivå, er det ikke alle som har fått det til å fungere. Noen skoleledere forteller at de har en ordning med grenseobjekter lokalt, der de prøver å få med seg barnehager som leverer barn til deres skole. To av de seks skolelederne i vår undersøkelse sier eksplisitt at de har valgt ikke å bruke grenseobjekter:

Vi har ikke valgt å ha sånne overgangsobjekter. Vi har fokus på trygghet. Vi har ikke noen klart definerte overgangsobjekter.

(Skoleleder)

De tre kommunene som har en godt fungerende ordning med grenseobjekter på kommunalt nivå, opplever at de fleste private barnehagene ønsker å delta i ordningen. En annen kommune som strever noe mer med å få ordningen med grenseobjekter til å fungere, opplyser om at ikke alle de private deltar:

I [kommunen] går 70 prosent av barna i private barnehager, og de bestemmer jo selv. Så da er vi avhengig av at de ønsker samarbeid med oss. De inviteres inn, og det er mange som samarbeider. Men det er alltid noen som ikke vil, det er noen kjeder som ikke er så interesserte. Og så er det noen små barnehager som glipper litt for oss.

(Skoleeier)

¹⁰ I denne rapporten bruker vi begrepet grenseobjekter i tråd med Hogsnes (2019), men som det fremkommer av dette og andre sitat benytter skoleeier og -ledere begrepet *overgangsobjekter*, som ifølge Hogsnes (2019) er mer personlige objekter (som kosedyr og andre personlige eiendeler som skaper trygghet for barna).

Resultater fra spørreundersøkelsen til førsteklasse lærere (N=531) i 2021 viser at bokstaver, språkløyper, sanger, temaer og rutiner ofte er brukt som grenseobjekter mellom barnehager og skoler. Ved fem av skolene i vår klasseromsstudie uttrykker lærerne at de også bruker grenseobjekter som hjelpemidler til å skape kontinuitet og felles referanserammer mellom barnehage og skole.

Geitekillingen som kunne telle til ti, for eksempel, og den har jeg visst om da, så da har vi lest igjennom eventyret og hengt opp kortene som rimet. Så har man liksom tenkt, ja, hva mer kan vi gjøre med det? Men når vi var på det overgangsmøtet så viste de jo at det er hundre og ørten forskjellige måter du kan jobbe med det på, og det har jeg ikke tenkt på i det hele tatt. Så nå skal de lage en slags bank med de overgangsobjektene som gjør det mye enklere å ta dem i bruk i skolen.

(Lærer, førsteklasse)

En systematisk bruk av grenseobjekter kommer ikke fram i intervjuene med barnehagelærerne. Men de forteller om ulike aktiviteter og/eller bøker som de bruker for å forberede barna på overgangen til skolen:

Så leser de bøker. Med en bok som heter «Garmanns sommer». Det er kvelden før første skoledag. Handler om å grue og glede seg. Veldig fin å bruke som samtalestart. Og så mer humoristisk; Bukkene Bruse som skal begynne på skolen. Vi har også Albert Åberg skal begynne på skolen.

(Barnehagelærer)

5.4.3 Bruk av overgangslærer

For å sikre en god og helhetlig overgang for alle barn er overgangslærer et tiltak som flere og flere kommuner har tatt i bruk. Overgangslærer er ofte en barnehagelærer som jobber halve tiden i barnehagen og halve tiden i skolen.

Det er kun to av de åtte skolene i vårt utvalg som har overgangslærer. En av skoleeierne beskriver ordningen med overgangslærer slik:

Overgangslærerne er i barnehagen fra 1. desember og ut skoleåret, og så følger de ungene inn i skolen, og er der til 1. desember. De begynner å jobbe på skolen 1. august når SFO åpner, så er de med i SFO, og så blir de over i skolen og jobber sammen med pedagogene i skolen når skolen starter. [...] De er jo ute på barnehagen og ute på skolen i praksis, men så har de jo nettverk også som barnehagelærerutdanningen og skolekontoret har ansvar for, slik at de jobber på tvers. De jobber sammen og deler erfaringer, så de har liksom et 2-delt mandat, at det ene er at de skal være med å sikre overgangen, og så skal de være med å jobbe med systematikken i overgangsarbeidet og begynneropplæringen.

(Skoleeier)

Ifølge læreren ved en av skolene er overgangslæreren en veldig viktig ressurs den første tiden i førsteklasse:

Så begynner vi med bokstavinnlæring første uken, så er vi mange voksne, så har vi jo overgangslæreren vår, da, som kjenner veldig mange av barna og som er en helt fantastisk ressurs i starten. Overgangslærer har en del opplegg – for eksempel språkverksted. Det har overgangslærer hatt i barnehagen, så når barna kommer på skolen så har de det samme der.

(Lærer, førsteklasse)

Tatt i betraktning at overgangslæreren oppleves som en viktig bidragsyter for å skape en trygg overgang mellom barnehage og skole, kan vi driste oss til å si at overgangslærere er en sentral ressurs som flere skoler burde hatt tilgang til. Når det er sagt, er det trolig utfordrende å få til en god bruk av overgangslærere der det er mange barnehager som sokner til en og samme skole eller der barna fra en barnehage blir spredd til flere ulike skoler.

5.4.4 Offisiell førskoledag

Det er vanlig i de fleste kommuner å arrangere en eller flere førskoledager i løpet av vårterminen for kommende førsteklasinger. Disse dagene er viktige for å gi barna muligheten til å bli kjent med læreren og de andre barna som skal begynne i førsteklasse. Aktivitetene på disse dagene inkluderer ofte skolelignende opplegg og lek, noe som bidrar til å skape en tryggere overgang mellom barnehage og skole.

Ifølge barnehagelærerne, lærerne og skolelederne har alle de åtte skolene i vårt utvalg en eller annen form for førskoledag(er) for høstens skolestartere i løpet av vårterminen. Fem av lærerne i førsteklasse forteller at barna kommer til skolen sammen med barnehagen sin én eller flere dager. Dette forteller også alle de syv barnehagelærerne. De fleste skolene i vårt materiale har flere barnehager i sin skolekrets. Skolestarterne ved disse barnehagene møtes på skolen for å bli bedre kjent med hverandre. Innholdet i førskoledagen(e) ved de ulike skolene er relativt likt og består av at barna møter læreren sin, får se klasserommet, blir vist rundt på skolen og får leke ulike organiserte leker, slik at de blir bedre kjent med de som skal begynne i klassen. Disse dagene benyttes også for å observere elevene, særlig i forhold til tilrettelegging under og etter oppstarten i førsteklasse.

Vi har jo det vi kaller en miniskoledag, som er i april eller mai, hvor jeg var med og hilste på alle barna i førsteklasse, og så hadde vi litt sånn skoleopplegg den dagen som de synes var kjempemorsomt. Så blir man litt kjent med elevene, klarer å kartlegge litt hvem disse elevene er. Er det noen vi ser har litt ekstra bagasje med seg som vi er nødt til å legge til rette for ganske med en gang?

(Lærer, førsteklasse)

En av skolelederne forteller at de har gått bort fra at foreldre skal delta på «miniskoledagen»:

Vi føler at vi ikke får sett ordentlig hvordan barna er når de kommer med foreldrene. Vi har veldig godt samarbeid med barnehagene våre. (...) Vi er veldig opptatt av at vi har en miniskoledag hvor barna kommer med barnehagene. Da får vi sett hvordan barna er i gruppe. Det er det som er viktig for oss. Vi føler at miniskoledagen med foreldre og barn blir litt mer kunstig. Det blir en mer riktig hverdag for barna når de kommer med barnehagen.

(Skoleleder)

I tillegg til de mer formelle skolebesøkene, forteller noen av barnehagelærerne at de forsøker å legge turer i nærområdet til skolene som barna skal begynne på. Da leker de i skolegården og de spiser maten sin der om været tillater det. Dette er også noe flere av skolene oppfordrer barnehagene til å gjøre. Videre er det noen av

barnehagene som har etablert en besøksordning der overgangslærer tar med seg to og to barn på skolebesøk der de er sammen med førsteklasse og blir lest for av fadderne sine.

Ved en av skolene har de over flere år arbeidet aktivt med å trygge overgangen både for barn og foreldre. Etter innskriving i januar tilbyr skolen alle barn og foreldre en time med skoleklubb tre til fire ettermiddager på våren. Dette kommer i tillegg til den «offisielle» førskoledagen som de fleste skoler tilbyr i mai/juni. På skoleklubben blir barn og foreldre kjent med hverandre, lærerne og skoleledelsen. Rektor er alltid aktivt med på skoleklubben.

Skoleklubben foregår ofte i de lokalene som førsteklasse er i, noe som gjør at barna også blir godt kjent med hvor garderobe, toalett og klasserom er før de begynner. På skoleklubben har de samlinger der de som vil sier hva de heter, de synger og leser bok. Barna sitter i samlingskrok, mens foreldrene tar plass lenger bak i klasserommet. På to av skoleklubbdagene har de en liten økt med «skole» som består av lekinspirerte aktiviteter (spill) rettet mot norsk og matematikk, og en av kveldene er avsatt til lek i ulike lekegrupper. Skoleklubben gir også god mulighet for foreldrene til å bli kjent med både lærere og skoleledelsen.

Overgangslæreren som kjenner mange av barna og foreldrene fra barnehagen, er sentral i skoleklubben og fungerer som en støtte for dem både ved å trygge barna og være tett på de som trenger litt ekstra oppfølging og trygghet. Mange av foreldrene benytter også tiden til å luften de bekymringer de eventuelt har før skolestart og etterspør annen informasjon de har behov for. Siste skoleklubbdag har de også foreldremøte med informasjon om skolestart, og da er det ofte også invitert med andre støtteinstanser fra kommunen. Blant annet snakker PP-tjenesten om laget rundt eleven og det tette samarbeidet med skolen. Barnehagen er ikke involvert i dette arbeidet.

5.5 Hva møter barna den første tiden i skolen?

I delrapport 1 rapporterte vi på data fra spørreundersøkelsen om hva skolene jobber med den første tiden i førsteklasse. Kort oppsummert ble sosial kompetanse, samt etablering av relasjoner og rutiner trukket fram i lærernes fortellinger, mens faglig fokus gjerne utsettes noe. Det varierer imidlertid hvor lenge denne første fasen varer, fra noen uker, til flere måneder. I denne delen av kapittel 5 supplerer vi disse funnene med fortellinger fra lærerintervjuene, samt barnas egne fortellinger om den første tiden på skolen.

5.5.1 Første skoledag

Ved andre datainnsamling (høsten 2022) spør vi lærerne om skolestart, og tre av de syv lærerne beskriver gjennomføringen av første skoledag. Denne skoledagen er relativt likt organisert ved de tre skolene. Barna kommer til skolen med sine foresatte,

blir ropt opp av rektor, hilser på rektor og kontaktlærer og møter de andre barna i klassen. Deretter er det en aktivitetsøkt i klasserommet, noe lek og gjerne felles spising. To av lærerne inviterer foreldrene til skolestarterne med inn i klasserommet.

Første skoledag så starter de litt senere, så er det jo opprop ute, offisielt med klapp for hver elev, de kommer fram og får rose for å symbolisere at det er mange forskjellige unger i en klasse som sammen blir en fin bukett, og så gikk vi jo inn, så fikk de fadderbok som fadderne har laget, spiste mat og lekte. Det var veldig mye lek den første tiden.

(Lærer, førsteklasse)

En av de tre skolene har droppet å ha med de foresatte inn i klasserommet første skoledag:

... frem til korona, så hadde vi jo med oss foreldrene inn i klasserommet. Etter korona så har vi bestemt oss for at vi skaper tryggere unger ved at foreldrene faktisk ikke er med inn i klasserommet. Men, vi starter ute med å rope opp alle elevene og de hilser på oss, både rektor og avdelingsleder og helsesykepleier.

(Lærer, førsteklasse)

Fordi de fleste av skolestarterne begynner på SFO allerede i begynnelsen av august, sier de tre lærerne at de opplever at barna har relativt god kjennskap til skolen, skolegården og andre barn på trinnet før de offisielt tas opp som elever første skoledag. Dette kan også bidra til at overgangen fra barnehage til skole blir tryggere og mindre brå for barna.

Beskrivelsene av første skoledag viser at det er noen felles aktiviteter som gjennomføres ved skolene. Dette inkluderer opprop, møte med rektor og kontaktlærer, og interaksjon med andre barn i klassen. I tillegg til å ha en formell oppstart og opptak av skolestarterne, legges det også vekt på lek, noe skolefaglig aktivitet og felles spising. Foreldrenes involvering varierer fra å bli invitert inn i klasserommet til å vente i skolegården. Første skoledag er en viktig milepæl for barna og den er betydningsfull for å etablere et trygt fellesskap og en positiv opplevelse av det å starte på skolen.

Samlet sett viser funnene at lærerne og skolens ledelse legger vekt på en gradvis og trygg overgang for skolestarterne. Førskoledager, overføringsmøter, grenseobjekter og første skoledag benyttes for å skape et positivt læringsmiljø og fremme en jevn og trygg overgang mellom barnehage og skole. Dette er i overenstemmelse med studiene til Ahtola mfl. (2011) og Alatalo mfl. (2016). De viser at skolene, sammen med barnehagene, er opptatt av å skape en trygg overgang for skolestarterne.

5.5.2 De første månedene

I delrapport 1 rapporterte vi på funn fra spørreundersøkelsene om hva førsteklasselærere, skoleledere og skoleeiere mener er det viktigste de første månedene av førsteklasse. Ut fra våre resultater ser det ut til å være stor enighet blant alle informantgruppene om at det er viktig å skape en trygg skolestart for alle barn. Både mestring av skoledagen, sosial kompetanse, etablering av grupper og

klasser og støtte til å danne vennskap er det som løftes fram av flere. Noen poengterer også at det er viktig å bli kjent med skolekulturen og de nye rutinene.

Det synes med andre ord som at det faglige innholdet og læringstrykket er noe som ventes med, men det er stor variasjon i hvor lenge dette varer. Mens noen sier de venter med dette noen uker, er det andre som drøyer flere måneder. Videre supplerer vi med funn fra intervjuene med våre 15 førsteklasselærere.

Alle lærerne løfter fram sosialt miljø, venner, relasjonsbygging og trygghet i en eller annen form når vi snakker om hva de legger vekt på i starten av førsteklasse. Også det å bli kjent med hva skole er, nevnes av flere, som denne læreren sier:

Det viktigste er jo at de trives og at de har lyst å komme på skolen og at de har lyst å gjøre ting som vi gjør på skolen slik at det blir litt lystbetont. Og at de har venner og at de får arbeidet inn gode arbeidsrutiner (...)

(Lærer, førsteklasse)

Læring nevnes også av flere lærere, men det er kun én lærer som løfter fram dette som det viktigste. Hun sier at bokstavinnlæringen er høyt prioritert og at de har som mål at alle elevene har lært seg bokstavene til jul i førsteklasse. Ellers er det stor variasjon i hvordan lærerne vektlegger læring når vi snakker om oppstarten av førsteklasse. Mens noen sier at dette også er viktig, er det andre som helt eksplisitt venter med læringen:

Og så kan man etter hvert legge til det med litt mer læring av bokstaver og tall og alt det som skoler innebærer ellers.

(Lærer, førsteklasse)

Inntrykket er imidlertid at de ikke venter lenge med læringen. Læreren i sitatet over setter i gang allerede etter noen uker.

Også mestring av skoledagen er viktig, ifølge lærerne i vår undersøkelse. Fire av dem nevner mestring eksplisitt, men flere av dem snakker om temaer som kan relateres til mestring. Eksempler på dette er å klare oppgaver, være trygge nok til å gå inn i læringsaktiviteter og gi elevene erfaringer som gjør at de ikke mister motet. Sitatet under oppsummerer ganske fint det mange av lærerne sier om tematikken:

Det er jo rett og slett å få dem til å trives og ha det bra, og det at de skal kjenne at de mestrer denne skoledagen sin (...) at de har venner, da, og at de faktisk blir sett for den de er og blir anerkjent ut ifra det.

(Lærer, førsteklasse)

Vi spurte også lærerne om de opplevde spesifikke utfordringer i møtet med elevgruppen i starten av førsteklasse. De fleste lærerne knytter utfordringene med tilrettelegging av undervisningen til ulikheten i elevenes modenhetsnivå. Noen nevner også at de har enkeltelever som har individuell opplæringsplan (IOP), eller de snakker om mulige diagnoser som forklaring på at de opplever utfordringer. Kun tre av lærerne i vårt utvalg mener at de ser systematiske forskjeller i starten som er relatert til elevenes kjønn.

Jentene sitter stillere på stolen sin enn guttene. (...) Gutta løper jo mer enn jentene, og litt sånn umodenhet, men ikke noe faglig spesielt.

(Lærer, førsteklasse)

Som vi ser av sitatet handler dette mer om det å innordne seg skolens aktiviteter og organisering enn faglig mestring i starten.

Seks av lærerne løfter fram rammer som en utfordring, for eksempel at de har en fast struktur å forholde seg til og at de er for få voksne med elevene, som denne læreren sier:

(...) 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 er man jo kanskje mye mer alene med klassen nå enn før.

(Lærer, førsteklasse)

5.6 Barnas fortellinger om barnehage og skole

Barnas egne fortellinger om det å være eldst i barnehagen og forventningen om å skulle begynne på skolen er gjennomgående positive. De opplever det å gå i førskoleklubben som noe spesielt. De er også bevisste på at de skal begynne på skolen, og de fleste gleder seg til dette. For eksempel er det en guttegruppe som forteller at de gleder seg til skolen fordi det begynner å bli kjedelig i barnehagen. Når vi spør mer om dette kommer det fram at på skolen får de «spille fotball når de vil» og det kan de ikke i barnehagen. Andre forteller om større lekeapparater og eldre venner som de kjenner på skolen.

Med andre ord opplever noen av barna at barnehagen begynner å bli «barnslig» sammenlignet med sine interesser. Samtidig er det noen barn som forteller om en usikkerhet rundt det at de skal begynne på skolen. De er blant annet spent på å møte nye voksne og barn. Alle, også de som gleder seg til å begynne på skolen, forteller at det er voksne og barn fra barnehagen som de kommer til å savne mest etter at de har begynt på skolen.

I delrapport 1, kapittel 5, fant vi at det var stor variasjon i barnas egne fortellinger om hva de husket av pedagogiske opplegg det siste året i barnehagen. Barnas fortellinger viser en variasjon fra de som ikke har noe bestemt tilbud, til de som har faste dager med bestemte aktiviteter for skolestarterne. Når vi snakker med barna som har begynt på skolen, framkommer den samme variasjonen. Noen barn opplever at de ikke har gjort noe spesielt annet enn å øve på å sitte stille og rekke opp hånden, andre har hatt mer skoleforberedende oppgaver som av denne gutten betegnes som lekser:

Vi øvde på lekser og sånn (...) Vi leste ikke og sånn, men vi bare gjorde noen oppgaver og sånn med [navn] (...).

(Elev, førsteklasse)

Barna fra samme barnehager snakker ofte om de samme aktivitetene, selv om de ikke ble intervjuet sammen. Vi ser også at det er samsvar mellom begge årskullene fra samme skoler om hvilke «førskoleaktiviteter» de gjorde i barnehagen. Det kan tyde på at enkelte barnehager har faste pedagogiske opplegg for de eldste barna i barnehagen.

Barna har ulike minner. Få snakket om besøk på skolen, men flere forteller om ulike eksperimenter de gjorde, og andre igjen forteller at de gjorde skoleoppgaver på ark eller i bok, her ble særlig Trampoline og Salaby nevnt. Barna har fortalt om en rekke aktiviteter de har vært engasjert i da de gikk i barnehagen, som å slå hjul, stupe kråke, og delta i en «rampegjeng». Noen nevner også at de har spilt skuespill og laget forestillinger i løpet av det siste året i barnehagen.

«Late som»-leker og skuespill har vært populære aktiviteter, med tilpasninger av klassiske fortellinger, som «Geitekillingen som kunne telle til 13» for å reflektere antallet barn som skulle begynne på skolen. Andre har lekt «Bukkene bruse» og utforsket bokstaver, som å «finne bokstav i navn». I gruppesamtalene forteller barna om ulike grupper de deltok i, som turgruppe og smaksgruppe. De forteller også om aktiviteter som å spille spill, snakke sammen, jobbe med ark i arbeidsbøker eller å skulle finne bokstaver i navnene deres.

Det kommer tydelig fram at mange barnehager markerer avslutningen av barnehagetiden med overnatting, fest og god mat. Noen trekker fram avslutningen i barnehagen hvor det var fest med is, brus og popkorn.

Det synes som om barna trekker fram de aktivitetene som de enten opplevde som spesielt engasjerende og morsomme. Når vi stiller det samme spørsmålet på nytt i andreklasser, om hva de husker fra barnehagen og om de hadde aktiviteter for bare de som skulle begynne på skolen, trekker barna fram de samme aktivitetene de nevnte i intervjuet i førsteklasse.

Vi spurte også førsteklassingene om hvordan det var å begynne på skolen, om det ble slik som de hadde tenkt. De ble også spurt om hva som var gøy og spennende på skolen og om noe var skummelt eller vanskelig. Gjennom gruppesamtaler med barna gir de uttrykk for at det i hovedsak har vært gøy og spennende å starte på skolen, men de uttrykker også at de var spente, redd for at noe var vanskelig. De både grudde seg og «gru-gledet» seg på samme tid. Noen overraskelser har de imidlertid fått, som hvor stor skolen var, eller at det ble bedre enn de trodde:

Jeg visste ikke hvor stor den var før jeg skulle begynne. Jeg tenkte det skulle bli mye verre her, men så ble det skikkelig gøy.

(Elev, førsteklasse)

Andre barn gir uttrykk for at de trodde det skulle være mye lekser og at skolen ikke var gøy. Også dette kom overraskende på noen. De hadde forventet vanskeligere oppgaver eller lekser:

Jeg trodde at jeg skulle gå på skolen mye. Ganske mye, men noe ble ikke som jeg tenkte. For jeg trodde at jeg skulle få lekser, vanskelige lekser. Og at jeg skulle lære, for eksempel å telle fra hundre, nei, fra tusen til null.

(Elev, førsteklasse)

Jeg trodde det skulle bli sånn at det var kjempe mye vanskeligere oppgaver, men det var det ikke.

(Elev, førsteklasse)

Det som har vært spesielt bra og gøy, som flere barn nevner, er personene de skulle møte på skolen; både rektor, lærer og medelever. Barna sier at de var spent på det å få nye venner. Flere snakker om at de var spent på å møte læreren sin og å hilse på rektor:

Elev: Jeg var spent på om læreren var snill og om jeg skulle å få hyggelige venner.

Intervjuer: Fikk du hyggelige venner da?

Elev: Ja

(Elev, førsteklasse)

Jeg var spent på hva læreren het. Og hva alle het i gruppa mi. Og så gleda jeg meg veldig.

(Elev, førsteklasse)

Det kommer fram mange nyanser om hva som er gøy og spennende på skolen. Det å få nye venner å leke med. Andre barn er overrasket over at de får leke på skolen. Kroppsøving er et av de populære fagene som nevnes av mange. Men også matematikk, og å lære bokstaver og å ha stasjoner beskrives av barna som gøy og spennende:

Gutt 1: Jeg visste ikke at vi hadde så mange leiker og puterom og sånn.

Intervjuer: Synes dere det er bra at dere har puterom og sånn.

Gutt 2: Jeg synes ikke det er så gøy på puterom. Jeg synes det er så bra med Lego og A har mer enn C.

(Elever, førsteklasse)

Lekser har vært et sentralt tema for barna i overgangen til skolen. Begrepet «lekser» kan forstås på flere måter, både som oppgaver som gjøres i klasserommet og oppgaver som utføres hjemme. Dette ble særlig tydelig når barna ble spurt om hva som kan være vanskelig på skolen. Meninger om lekser er delt blant barna. Mens noen finner lekser utfordrende, mener andre at lekser er gøy. Sitatet nedenfor er hva to jenter svarer når vi spør dem hva de synes var gøy på skolen:

Jente 1: Få nye venner og leke med de.

Jente 2: Gå i gymsalen.

(Elever, førsteklasse)

Barna forteller også om at overgangen til skolen kan medføre visse utfordringer, de bruker for eksempel ord som annerledes eller vanskelig. Disse utfordringene kan være knyttet til tilpasning til nye tidsrammer og grenser. Noen barn uttrykker bekymring for at de må sitte stille lenge eller at reglene på skolen er strengere. Innordning i et nytt klassemiljø og det å bli kjent med nye barn kan også være utfordrende.

Et fåtall av barna nevner at det å sitte stille og å lytte kan være vanskelig. I barnehagen var det færre begrensninger, mer mulighet for utendørs lek og mer frihet til å leke. Flere av barna uttrykker et savn etter denne friheten og leketiden de hadde i barnehagen.

Vi spurte også barna om hva de hadde valgt om de fikk velge mellom å gå i barnehagen eller på skolen. Flesteparten av barna svarer at de vil være på skolen, men det er også barn som ønsker seg tilbake til barnehagen der det var få grenser og mye lek. Videre er det også barn som gir uttrykk for at de kunne tenke seg å gå annen hver dag på skole og i barnehagen.

Barna gir mange ulike begrunnelser for sine valg. Oftest ser vi at valget begrunnes med relasjoner. Noen barn trekker fram at de har fått nye venner og nye voksne. Videre nevnes aktiviteter de kan delta i både ute og inne, samt en «ny frihet» de har fått på skolen og som medfører at de ønsker å være der og ikke «gå tilbake til barnehagen igjen». Noen savner venner eller voksne fra barnehagen og sier de hadde ønsket at de fortsatt gikk der, mens andre svarer «begge deler».

I noen grupper er det flere som fortsatt vil være på skolen, hvis de kunne velge. De liker å lære, de liker å lese og de sier også at da kan de begynne i andreklasse. I to grupper er lekser og oppgaver noe de ikke liker godt:

Vi ville jo begynne på skolen så vi kunne vite hvordan det var der. Nå har vi mange venner her og, bare at det er litt kjedelig at vi har de leksene hjemme med leselekser og skriving og sånn.
(Elev, førsteklasse)

Barna i neste gruppe er delt, mens noen er opptatt av aktiviteter på skolen som de trives godt med, er andre opptatt av at det ikke er grenser i barnehagen, og derfor heller vil gå der:

(...) På skolen, stasjoner er det morsomste. Jeg elsker stasjoner. (...) [Barnehagen] fordi der er det ingen grenser. Hadde ingen regler om vandringen.
(Elev, førsteklasse)

Andre gir uttrykk for at de kunne tenke seg å være annenhver dag i barnehagen og på skolen, slik som denne gutten uttrykker:

Jeg ville gått [utydelig] ... var at først en dag i barnehagen, så på skolen, så i barnehagen, så på skolen, så i barnehagen ...
(Elev førsteklasse)

Omtrent samme sitat kommer også fra en jente som finner ut at hun ønsker annenhver dag, fordi hun da kan benytte seg av gymrommet i barnehagen oftere.

Oppsummert ser vi at de fleste ønsker å fortsette på skolen fordi de har fått nye venner, det er spennende og gøy, de liker å lære, det er større plass å leke på og flere leker. De som sier at de ville vært i barnehagen oppgir ofte at dette er på grunn av at venner og/eller søsken fortsatt er i barnehagen. Dersom vennene hadde vært på skolen, endrer imidlertid dette seg.

Barna uttrykker ikke bare at de savner barna de lekte med, men også at de savner leken. Dette stemmer overens med Greve og kollegers (2023) funn som viser at lek ofte ligger implisitt i barns forståelse av vennskap, der en venn er noen man leker med.

5.7 Oppsummerende drøfting

I dette kapittelet har vi sett nærmere på funn som belyser hvordan det arbeides med overganger og samarbeid mellom barnehage og skole. Kort oppsummert er følgende punkter framtrepende i vårt materiale, med henvisning til de ulike typene kontinuitet:

- Det er etablert gode rutiner for samarbeid på systemnivå. Samtidig er det behov for å etablere et tettere samarbeid mellom lærerprofesjonene i barnehage og skole, altså mellom de som jobber direkte med barna (strukturell og kommunikativ kontinuitet).
- Det bør tilrettelegges mer systematisk for gjenkjennbare arbeidsmåter og innhold (filosofisk kontinuitet).
- Det jobbes godt med å la barna bli kjent med den nye skolen sin (fysisk og sosial kontinuitet).
- Det er relativt stor variasjon i hvilke aktiviteter barna blir tilbudt i førskoleklubb (filosofisk og sosial kontinuitet).
- Det er enighet mellom profesjonene om mandatet og rollefordelingen mellom barnehage og skole (sosial kontinuitet).
- Barnehagelærerne er bekymret for læringstrykket og lite fleksibel hverdag for seksåringene (filosofisk kontinuitet)
- Barna selv uttrykker at de gleder seg til å begynne på skolen, men noen er også usikre på om hva det vil innebære. De fleste ville fortsatt å gå på skolen hvis de fikk velge, men også her finner vi noe variasjon.

Det samlede inntrykket fra våre undersøkelser er at det er etablert gode, overordnede rutiner for overgangen mellom barnehage og skole. Både skoleeiere, -ledere og lærere som svarte på våre spørreundersøkelser rapporterer om samarbeidsmøter og årshjul for dette samarbeidet. Dette bekrefter også lærerne og barnehagelærerne i våre klasseromsstudier. Samtidig tyder våre funn på at det hovedsakelig er ledelsen i barnehage og skole som deltar i samarbeids- og overføringsmøter. Det er med andre ord etablert en god strukturell kontinuitet (Einarsdottir & Sigurdardottir, 2023; Hogsnes, 2019) på ledernivå. Vi ser imidlertid at det i tråd med anbefalinger fra tidligere forskning (Hølland mfl., 2021) er behov for et tettere samarbeid som også involverer det pedagogiske personalet i større grad, noe våre informanter framhever. Det skal sies at dette vil være mer krevende for institusjonene å få til, fordi det vil kreve mer planlegging og frigjøring av personalet fra de daglige arbeidsoppgavene med undervisning i skolen. Det vil også kreve pedagogisk oppfølging og tilrettelegging i barnehagen. En økt voksenressurs vil slik vi vurderer det være

nødvendig for å få til en strukturell kontinuitet som også involverer lærerne. Dette bringer oss videre til den filosofiske kontinuiteten.

Når barna og de som jobber i barnehage og skole kjenner til innhold og arbeidsmetoder i institusjonene, styrkes den filosofiske kontinuiteten. Sosial kontinuitet styrkes gjennom at relasjoner fra barnehagen videreføres i skolen, og at nye relasjoner etableres sammen med eksisterende relasjoner (Einarsdottir & Sigurdardottir, 2023). For å få til dette er det behov for at de som jobber direkte med barna har mulighet til å snakke sammen. Slik kan de bli kjent med hverandres arbeidsmåter og vite hvilke relasjoner som er viktige for det enkelte barn. Også det å vite hvilke aktiviteter barna kjenner til er viktig for å styrke den filosofiske kontinuiteten.

Det er ulike måter å få til dette på. I to av våre skoler har de etablert overgangslærere som brobygger mellom barnehage og skole. De ivaretar både den filosofiske og sosiale kontinuiteten (Einarsdottir & Sigurdardottir, 2023) nettopp fordi de kjenner barnas historie og er sentrale i både planlegging og gjennomføring av førskoleklubb. Samtidig vet de hva som møter barna i skolen.

En annen faktor er at overgangslærerne er viktige samarbeidspartnere for lærerne i utforming av pedagogiske aktiviteter som er gjenkjennbare og som engasjerer og motiverer de yngste elevene. I tillegg til bruk av overgangslærer kan hospitering i hverandres institusjoner bidra til både ny forståelse av aldersgruppen, samt utveksling av erfaringer og arbeidsmåter mellom barnehage og skole.

Et slikt arbeide med å skape gjenkjennbare arbeidsmåter og aktiviteter, bidrar til å trygge barna. Sannsynligheten for at barna opplever mestring i skolehverdagen vil også øke. Grenseobjekter nevnes ofte i denne sammenheng, for eksempel å bruke gjenkjennbare sanger, leker, aktiviteter og arbeidsmåter (Boyle mfl., 2018; Einarsdottir & Sigurdardottir, 2023). Dette er gode strategier for å gi barna noe gjenkjennbart i møte med skolen (filosofisk kontinuitet). Samtidig er ikke dette nok i seg selv, fordi det skal være noen brudd i overgangen fra barnehage og skole. Barna forventer at de skal lære noe og at skolen er noe nytt i forhold til barnehagen. Dermed må det gjenkjennbare sette inn i nye rammer og sammenhenger.

Våre funn tyder på at det er etablert gode rutiner og et fast opplegg for å tilrettelegge for barnas møter med skolen både i forkant og ved skolestart. Det er etablert førskoleklubber i alle barnehagene, og alle skolene arrangerer en eller annen form for besøksdag. Det synes også som at første skoledag fortsatt markeres på de ulike skolene. I utgangspunktet er dette en praksis som styrker både den fysiske, sosiale og filosofiske kontinuiteten.

At barna får anledning til å besøke skolen mens de ennå går i barnehagen, er positivt. Dette kan bidra til å dempe eventuell usikkerhet eller spenning som mange kan kjenne på i møte med noe nytt. Barna får også anledning til å bli kjent med det nye gjennom noe som er kjent, det vil si førskoleklubben, noe som styrker både fysisk og sosial kontinuitet.

En markering av første skoledag kan for mange barn oppleves positivt, fordi et slikt ritual markerer den nye starten. Kaasin mfl. (2023) finner også at dette er en bevisst handling fra skolens side, og at de er opptatt av å «ta imot» barna på skolen og «framheve den høytidelige anledningen». Samtidig forteller noen av barna vi har snakket med at de opplevde den dagen som litt skummel fordi de skulle bli ropt opp og hilse på rektor og ny lærer. Vi vet at mange skoler har valgt å gå bort i fra en slik praksis, nettopp for å lage tryggere rammer og en god start for flere elever.

Førskoleklubben ser også ut til å være en godt etablert praksis i overgangen mellom barnehage og skole. Både lærere og barn i vårt utvalg forteller om dette. Dette er en egen arena for de eldste barna i barnehagen som gir gode muligheter til å både markere at de er eldst og snart skal forlate barnehagen. Det bidrar også til å forberede overgangen til skole og trygge dem på det nye.

I førskoleklubben blir barna kjent med aktiviteter og arbeidsmåter som møter dem i skolen uten at det blir «skolsk». Dette vil kunne bidra til å styrke både den sosiale og filosofiske kontinuiteten (Einarsdottir & Sigurdardottir, 2023). I vårt materiale ser vi imidlertid en relativt stor variasjon i hvilke aktiviteter og arbeidsmåter barna møter i førskoleklubben.

Noen barnehager kombinerer lek og turdager med aktiviteter og oppgaver som ligner de barna kommer til å møte i skolen. Andre legger vekt på frilek for å jobbe med vennskap og sosial kompetanse. Denne variasjonen i aktiviteter kan føre til at barna møter skolen med ulike forutsetninger, og dermed ulik sosial og filosofisk kontinuitet.

Noen barn kommer på skolen og kan allerede noen bokstaver og tall fordi de har blitt kjent med skolens innhold og arbeidsmåter i barnehagen. Andre kommer med vennskap og sterk lek-kompetanse som gir trygghet til både å delta i lek, men også samarbeide om læringsaktiviteter i skolen. Begge disse kompetansene er viktige når barn skal begynne på skolen, men det må være en balanse og den formelle opplæringen er skolens mandat.

Nettopp denne arbeidsdelingen understrekes også av våre informanter på tvers av utvalgene. Vi finner en bred enighet mellom profesjonene om hva som er barnehagens og skolens mandat. Informantene framhever spesielt at sosial kompetanse og lek-kompetanse er det viktigste barna har med seg når de kommer til skolen. Den formelle opplæringen først skal skje etter skolestart. På tross av denne enigheten uttrykker barnehagelærerne en bekymring for læringstrykket og mangelen på fleksibilitet som de opplever at barna møter i skolen.

Det er også enkelte barnehagelærere og lærere som påpeker at enkelte barn vil ha god nytte av en tydeligere struktur på dagen. Det som er viktig er at denne strukturen ikke beveger seg over i rigide rammer som hindrer en variert og tilpasset pedagogisk praksis og ulike innganger til læring.

Barna selv forteller at de gleder seg til å begynne på skolen og de fleste sier at de trives. De liker å lære, og de aller fleste har fått nye venner, noe som de selv

opplever som svært viktig. Når vi spør dem om hvor de ville vært om de fikk velge mellom barnehage og skole, svarer de fleste at de vil fortsette i skolen. Våre funn bekrefter med dette annen forskning som viser at de aller fleste barn takler overgangen fra barnehage til skole godt. Samtidig vet vi at det for noen oppleves som både vanskelig og for noen vondt. Det kan være fordi de ikke mestrer skolehverdagen og strukturen, eller fordi de har opplevd brudd i vennskap og relasjoner fra barnehagen. Dette understreker viktigheten av den sosiale og filosofiske kontinuiteten.

Gjennom å jobbe med sosiale ferdigheter og lek-kompetanse i barnehager rustes barna til å kunne etablere nye relasjoner når som motiverer til læring i skolen. Barna skal også få oppleve at de er størst og forberedes på at det skal komme noe nytt (filosofisk kontinuitet). Men dette må skje på barnas og barnehagens premisser, og uten at det blir formell læring og «skole light».

6 Lekens vilkår de to første skoleårene

Ifølge FNs barnekonvensjon (FNs barnekomité, 1989) har barn rett til lek. Leken er en del av det å være barn. Konvensjonen trekker også fram verdien av lek for inkludering og som en måte å lære på i både barnehage og skole (FNs barnekomité, 2013). I pedagogiske tekster og diskusjoner er det imidlertid en utfordring at «lek» ofte brukes med ulikt begrepsinnhold i ulike sammenhenger, uten at innholdet klargjøres.

Ofta blir lek, særlig innenfor en barnehagetradisjon, forbundet med den barndrevende leken (den frie leken). Her er leken forstått som barnas og barndommens egenverdi og hvor størsteparten av dagen går med til barnas frie lek og «her og nå»-aktiviteter (Alvestad mfl., 2017).

I skolesammenheng knyttes lek oftere til en vokseninitiert didaktisk arbeidsmåte for å støtte og fremme barns læring (Haug, 2019). Dette kan bidra til å skape misforståelser og uklare drøftinger om lekens betydning for barns utvikling og læring i en skolekontekst. I dagens skoledebatt etterlyses det mere lek i skolen, men hva lek er og skal være i skolen er fremdeles ikke klart definert. Haug (2019, s. 39) påpeker at det må komme tydelig fram hva slags lek som etterspørres, og hvilken tradisjon den skal baseres på i debatten om lekens plass i skolen.

Lek har hatt en plass i skolens læreplaner siden Normalplanen av 1939 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939; Øksnes & Sundsdal, 2020). Hvordan lek blir framskrevet i læreplanene er noe varierende. Spesielt siden Reform 97 har det vært omdiskutert hvordan lek defineres, hva lek er og hvilken funksjon leken skal ha i skolens første år (Haug, 2019; Vatne, 2006; Øksnes & Sundsdal, 2020).

Fenomenet lek lar seg vanskelig favne i en bestemt definisjon. Hvordan lek forstås og erfares avhenger både av den som tar del i leken, konteksten leken oppstår i, samt tid og rom (Hughes, 2010). Det er imidlertid stor enighet blant forskere at leken forstås og oppleves som noe lystbetont, egenmotivert, frivillig, spontant, på liksom og at leken er et mål i seg selv (Broström, 2019a; Lillemyr, 2020b).

Om det er lek er altså noe som bestemmes av den som leker. Leken kan derfor også foregå i skolen med læring som mål, men de som leker må da oppleve det som lystbetont og at de har kontroll over hva som skjer i leken (Broström, 2017).

I dette kapitlet er vår intensjon å beskrive hvilke former for lek som tas i bruk i dagens første- og andreklasserom med utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke typer lek og lekende tilnærminger benyttes i klasserommet på første- og andretrinn?
- Hvordan er klasserommene utstyrt for å inspirere til lek?
- Hvilke aktører er medvirkende når lekende tilnærminger benyttes på første- og andretrinn?

Vi redegjør først i korte trekk for hvordan leken og lekens rolle behandles i ulike læreplaner. Deretter presenterer vi forskning som belyser ulike tilnærminger til lek i skolens første år. Til slutt sammenstiller og presenterer vi våre funn. Vi diskuterer disse i lys av hvordan leken og ulike lekende tilnærminger samsvarer med intensjonene i seksårsreformen og eksisterende forskning på feltet.

6.1 Lek i skolens læreplaner 1939-2020 – fra Normalplanen til LK20

Lek har lenge vært en del av skolens tradisjon. Vi gir her et kort innblikk i de ulike læreplanene for å kontekstualisere lekens plass i skolen over tid. Alle læreplanene fra Normalplanen til L97 understreker at barn skal ha mulighet til å ta del i den frie leken som avveksling fra arbeid. Lek skal benyttes som et pedagogisk virkemiddel for å inspirere og motivere elevenes læring i basisfagene.

Læreplanene berører i mer eller mindre grad distinksjonen mellom barnedrevet kontra lærerdrevet lek. Allerede i Normalplanen av 1939 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939) er lek eksplisitt nevnt i planen, spesielt i fagene Heimstadiære og Gym. Lek beskrives som en del av barnets erfaringsverden ved skolestart og det gis detaljer om leker fagene skulle inneholde. Normalplanen skiller også tydelig mellom arbeid, lek og hvile, og det spesifiseres at så lenge været tillater det skal barna være ute å leke og at leken skal benyttes som avkobling fra læringsaktivitetene (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939).

I Mønsterplanene fra 1970- og 80-tallet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, 1987) løftes leken fram som en del av fellesskapet og barnas kultur. Barna skulle møtes i felles arbeid og lek, og det blir presisert at barnekulturen kommer til uttrykk i leker, sanger og rim må verdsettes og stimuleres (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 48). De voksne skal være oppmerksomme på barns måte å uttrykke seg på og åpne for elevenes oppfatninger av læringsarbeidet. Arbeidsformer for de yngste skal ta utgangspunkt i «barns naturlige samlek og gruppeaktiviteter» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 51).

Friminutt nevnes også som spesifikt betydningsfulle og i motsetning til Normalplanen kan friminuttene nå tilpasses både i lengde og hyppighet. Undervisningsplanene gir også noen konkrete føringer for lek i fagene, som å leke med og lage nye ord og leke med rim og regler (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 135).

Oppsummert kan man si at læreplanene forut for L97, spesielt M74 og M87 har vært opptatt av å ivareta leken for de yngste, og at leken sees som barnas egen kultur og «limet» i barnefellesskapet. Via ny kunnskap om språklekenes betydning for barns tilegnelse av lesing og skriving, bidro språklekene også til å trekke slike leker og barnekulturen mer systematisk inn i lese- og skriveopplæringen (Lundberg, Frost & Pedersen, 1988).

I 1993 vedtok Stortinget skolestart for alle seksåringer og en 10-årig grunnskole ble gjeldende fra 1997. Det resulterte i et nytt læreplanverk, Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L97 (Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996). Et av flere politiske kompromisser som ble inngått for å få enighet om en ny 10-årig utdanning og læreplanverk, var at leken skulle få en sentral plass i førsteklasse og på småskoletrinnet. Intensjonen var at det beste fra barnehage og skole skulle speile arbeidsformene i førsteklasse, og at leken og førskolepedagogikken skulle påvirke hele småskoletrinnet (Haug 2015; 2019)¹¹.

I L97 ble leken tydeliggjort, lek blir beskrevet under et eget hovedavsnitt (Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 76), samt at lek blir framhevet i beskrivelsen av egenarten til småskoletrinnet (Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 73). Nedenfor viser vi punktvis hva L97 skriver om lek:

- Leik er fantasi, utprøving, samhandling og eit naturleg grunnlag for fysiske, sosiale og intellektuelle utfordringar.
- Leik er aktivitet ut frå eiga lyst og ei viktig kjelde til læring, spesielt i dei første skuleåra
- Gjennom leik utvikler barna språk, omgrep og kommunikativ kompetanse, får øvning i kroppsmeistring og motorisk dugleik, praktisering av samarbeid, trening i å lære og å følgje reglar og prøve ut i fantasien det ein skal gjere i røynda.
- Leikpreiga tilnærming til organiserte oppgåver og aktivitetar kan skape motivasjon og interesse og gjere opplæringa spennande og allsidig.
- Å observere barna i lek gir lærere kunnskap om hva de er opptatt av og gir innsikt i hva de forstår. Legger grunnlag for videre arbeid.

(Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 76)

Som vi ser av punktene over, har leken i L97 flere formål. Det er den frie leken som oppstår av egen lyst, lek som grunnlag for utvikling både sosial, fysisk og intellektuelt og lek som pedagogisk virkemiddel gjennom lekpregede aktiviteter. Leken gir også læreren kunnskap om hva barna er opptatt av, noe som igjen bidrar til å tilrettelegge for videre arbeid.

I L97 beskrives hva som skal særprege småskoletrinnet og her sies det at «Opplæringa skal gi næring til leiken og leiken gi næring til opplæringa (Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 97). Videre skal både en barnehage- og skoletradisjon prege småskoletrinnet, og det første året skal ha et klart førskolepreg med vekt på læring gjennom lek. Det legges det vekt på samspill mellom lek og andre utviklende aktiviteter, og lek som både utgangspunkt for, tilnærming til eller del av en temaorganisert opplæring. Leken framheves også som viktig for elevers utforskning, problemløsning og bearbeiding av inntrykk.

¹¹ Se også kapittel 2 i denne rapporten.

Det ble i L97 satt av 247 timer i fag- og timefordelingen til frie aktiviteter, nettopp for å understreke at seksåringene fortsatt skulle få lov til å leke og lære gjennom lek (Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet 1997, s. 82).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) (Kunnskapsdepartementet, 2006) har en mer læringsfokuset tilnærming. Læreplanverket får en ny målorientering rettet mot basiskompetanse og grunnleggende ferdigheter, med fastsatte kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. trinn. I prinsipper for opplæringen blir ikke lek eksplisitt beskrevet. Det understrekes likevel i læringsplakaten at man skal stimulere elevenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet, samt at skolen skal «fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter» (Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 31).

Den generelle delen av læreplanverket videreføres fra L97, og der beskrives lek to ganger under avsnittet «Det skapende mennesket». Her løftes det fram at «faktisk viten kan stimulere lek», og at mestring og evnen til å uttrykke følelser kan oppnås gjennom lek (Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 6-7).

På tross av at LK06 formelt skulle starte opp skoleåret 2006, hevder Haug (2019, s. 37) at deler av planen ble iverksatt i 2003 ved at blant annet at leseopplæring fikk en stor plass allerede i første klasse og at leken ble redusert. Timefordelingen til lek og frie aktiviteter forsvinner, og istedenfor blir det en økning i timefordeling til fagene.

Selv om lek ikke er gitt en sentral rolle i LK20, framhever Haug (2019, s. 37) at daværende statsråd Clemet ikke var motstander av lek. Clemet understreket at med metodefriheten gitt i planen, lå det et ansvar hos lærerne og skolene selv å tilrettelegge for lek og å ta i bruk lek som et pedagogisk virkemiddel.

I 2017 kom ny Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Offisielt var den ikke gjeldende før Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) tredde i kraft skoleåret 2020/2021, men det er grunn til å tro at flere skoler implementerte ny Overordnet del allerede fra høsten 2017. I ny Overordnet del blir leken igjen framhevet: «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek mulighet til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, s. 7), og «Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturerte og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom» (Kunnskapsdepartementet, s. 10).

Ettersom ny overordnet del gradvis ble tatt i bruk fra 2017, kan man anta at verdigrunnlaget og pedagogisk praksis med fokus på lek allerede var etablert ved enkelte skoler før innføringen av LK20.

I motsetning til LK06 hvor lek kun nevnes i læreplanene for norsk og kroppsøving, framheves leken i flere av fagene i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020). I kompetansemål og vurdering etter andretrinn nevnes lek på ulike måter i ulike fag:

- norsk (leke med rim og rytme)
- matematikk (telle i lek)

- kroppsøving (utforske egen kroppslig bevegelse gjennom lek)
- naturfag (utforske sansene gjennom lek inne og ute)
- musikk (sangleker)

Kroppsøving er på lik linje med tidligere læreplaner det faget som inneholder mest lek. Elevene skal blant annet utforske egen kroppslig bevegelse gjennom lek, leke med ulike redskaper og balltyper, leke og være med sammen med andre i aktiviteter, samt leke og utføre grunnleggende øvinger og tilvenning til vann.

Østmoen og Wilhelmsen (2024) har analysert fenomenet lek i læreplanverkene fra L97 til LK20 og de stiller spørsmål ved narrativet om at leken er tilbake med LK20. Selv om vektingen av lek har økt i LK20 sammenlignet med LK06, er mange av formuleringene der lek nevnes selvrepeterende. Et eksempel på dette er i underveisvurderingen i flere av fagene. Her brukes den samme formuleringen tilnærmet likt i alle fag. Et eksempel fra underveisvurdering i norsk på første- og andretrinn er «Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved at elevene får lære gjennom å være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine» (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Østmoen og Wilhelmsen (2024) framhever at man må være varsom med å tro at formuleringene i LK20 automatisk bidrar til mer lekorientert opplæring, og sier: «I så måte bør vi være klar over at forestillingen i seg selv - om at leken er tilbake i skolen – ikke automatisk bidrar til mer lekorienterte tilnærminger i opplæringen» (Østmoen & Wilhelmsen, 2024, s 18).

I LK06 fjernes timetallet til frie aktiviteter. Dette blir ikke gjeninnført i LK20, men her gis det mulighet for skolen til å overføre fem prosent av timeressursen mellom de ulike fagene. I prinsippet er det da for eksempel mulig å gi opptil fem prosent mer tid til faget kroppsøving, som er det faget som best legger til rette for lek. Alternativt kan det også fordeles mer tid på enkelte fag som kan ha fordel av å tilrettelegges for mer lekpreget undervisning. Dette er nå overlatt til skolen og læreren å forvalte.

Den første rammeplan for SFO trådte i kraft fra skoleåret 2021. Et av målene med å innføre rammeplan for SFO var å gi alle barn et likeverdig tilbud uavhengig hvor de bor i landet (Utdanningsdirektoratet, 2021, Caspersen mfl. 2023). Det framheves i rammeplan at både barns egenverdi og lek skal ha stor plass på SFO. I likhet med L97 fremmer denne rammeplanen betydningen av lek for at barn skal oppleve mestring, være aktiv deltakende, få venner og beholde disse. Leken er også viktig for at barna skal kunne være kreative og språklig aktive (Utdanningsdirektoratet 2021, s. 14). I evaluering av implementeringen av rammeplan for SFO framkommer det imidlertid også spenninger i forventningene mellom den frie leken og styrte aktiviteter. På den ene siden forventer foreldre og barn at det skal tilbys styrte aktiviteter, og på den andre siden ønsker barna seg mer frilek i SFO-tiden (Caspersen mfl., 2023).

6.2 Tidligere forskning om lek de første skoleårene

Før vi presenterer våre funn, vil vi redegjøre for eksisterende forskning om lek de første skoleårene og lekens betydning for de yngste elevene. I kapittelt ser vi nærmere på lekens egenverdi, lek som virkemiddel inn mot fagene, lek som sosialiseringsarena og pedagogens rolle i leken.

6.2.1 Lekens betydning

Lek er en måte for barn å uttrykke seg på (Lillemyr, 2020a, 2020b) og de lærer og utvikler seg i lek alene og i fellesskap med andre (Corsaro, 2005). For barna handler leken i stor grad om å være en del av et barnefellesskap og at leken er viktig for å utvikle nye vennskap og beholde relasjoner (Bjørnestad mfl., 2023; Hoff-Jenssen, 2024, Olsson, 2023; Schanke & Øksnes, 2022). Det å se barns egen lek i lys av deltaking med andre barn, finne tilhørighet og bli inkludert i skolen er et perspektiv som flere forskere peker på som viktig (Einarsdottir & Sigurdardottir, 2023; Håøy & Becher, 2023; Schanke & Øksnes, 2022). Olssons (2023) finner også at det er viktig å gi barna tid til lek i skolen og at det hjelper dem å verdsette skolen som en fin plass å være der de selv er aktive deltakere i skolehverdagen. Lillejord mfl. (2018) argumenterer for at det trengs mer forskning rundt hvordan lek og læring kan forenes gjennom lekbasert læring for de yngste elevene og hvordan lek kan innlemmes i undervisningen. Videre fremhever Lillejord mfl. (2018, s.14) at «lekbasert læring må inneholde noen av lekens kjennetegn, som for eksempel fantasi, kreativitet, forestillingsevne, sosiale relasjoner og kommunikasjon». I lekbasert læring kreves det også at læreren er med i leken som en lekekamerat (Lillejord mfl., 2018). For de yngste elevene er det naturlig å se lek og læring i sammenheng. Det ligger i lekens natur en egenmotivasjon som gir gode vilkår for læring og utvikling (Lunde & Brodal, 2022).

Hvis barna ikke opplever lek og lekende tilnærminger, kan oppstarten på skolen oppleves som motsetningsfylt. Barna forventer å kunne leke med jevnaldrende (Broström, 2019b), men opplever at lek og venner kun blir tilgodesett i pauser og friminutt fordi de voksne ser lesing og matematikk som det viktigste (Ackesjö, 2017; Einarsdottir, 2010). Liknende funn finner Schanke og Øksnes (2022) i en studie der de intervjuet førsteklasinger om deres opplevelser av lek på skolen. Her uttrykker barna at de opplever at leken i stor grad blir styrt av voksne.

Til tross for at lek er en viktig arena for barn når det gjelder å oppleve tilhørighet med jevnaldrende på skolen, kan den frie leken også være en arena for ekskludering (Ruud, 2012). Hvis lærerne holder seg for mye på avstand, ikke er involvert eller til stede i barnas frie lek, faller enkelte barn lett utenfor. Det er derfor viktig at lærerne er tett på leken, både ute og inne, slik at de kan støtte og veilede barna inn i lek. Barna bør også lett kunne oppsøke lærer når de opplever at de ikke får være med i leken eller har noen å leke med.

6.2.2 Former for lek- en lekinspirert pedagogikk

Lekforskningen kategoriserer ofte lek etter grader av barns frihet i lek, der frilek og styrt lek utgjør ytterpunktene (Edwards, 2017; Lillejord mfl., 2018; Wood, 2022). Frilek karakteriseres av aktiviteter og materiale som barna velger selv i frivillig engasjement og aktivitet ut fra egen fantasi, alene eller sammen over tid, og de skal ikke forstyrres (Lillemyr, 2020a, 2020b). Styrt lek, derimot, veiledes og styres av voksne og er ofte koblet til en læringsdiskurs.

Skillet mellom fri og styrt lek knyttes til en oppfatning av at lek og læring er motsatser. Flere forskere taler imidlertid for å se lek og læring sammen. Et mer integrert syn på lek og læring åpner opp for aktiviteter som inkluderer lekfulle elementer der barna selv i større grad får være aktive i sine læringsprosesser (Broström, 2017; Edwards, 2017; Pramling Samuelsson & Björklund, 2023). Barns lek blir ofte tatt for gitt og dersom barns lek ikke blir ivaretatt, risikerer vi at barna mister barndommens viktigste arena for danning, utvikling og læring (Pramling Samuelsson & Björklund, 2023). Samtidig bør læringsdimensjonen forankres i lek i skolens begynneropplæring (Broström, 2017). Broström (2019a) anbefaler at man må tilrettelegge for lek på ulike måter de første årene på skolen og tar for seg tre tilnærminger til lek:

- den frie leken, der barn selv tar initiativ og styrer leken
- den lærerike leken, der barnas egen lek er sentral, men læreren er med i leken
- den lekende læringen, der leken retter oppmerksomhet mot et faglig innhold

I den *frie leken* tar barna initiativ til å leke og får lov til å utfolde seg i leken, og leken har en verdi i seg selv (Broström, 2019a). I den *lærerike leken* deltar barn og voksne sammen i lek uten at det knyttes til noe bestemt læringsmål. En type lærerik lek kan være rammelek, der barn er aktivt deltakende i planlegging av leken og hvor de får anvende egne erfaringer. Pedagogen og barna planlegger og gjennomfører leken sammen, og pedagogen tilfører og gir barna utfordringer gjennom leken. I den lærerike leken står barnas egen lek sentralt. Den voksne deltar ved å berike leken, knytte den til det faglige og tilfører materiell, som for eksempel skrivemateriell, lekepenner, emballasje til butikk eller sykehusrekvisitter. Rammelek kan variere fra løse rammer der barna styrer leken, til strammere rammer med mer fokus på læring og fag. Hvis rammeleken får mer faglig fokus og læreren tar mer styring, kan rammeleken betegnes som lekende læring (Broström, 2019a).

I *lekende læring* er fokuset rettet mer konkret mot et faglig innhold som formidles i en lekende form. Her er det ofte pedagogen som styrer leken (Broström, 2019a). I alle disse tre tilnærmingene til lek inkluderes flere av lekens karakteristika. Barna kan blant annet «late som om», forestille seg og ta i bruk symboler og kreativitet. Videre er sosial interaksjon og kommunikasjon mellom barn sentralt i leken. Dette er også noe Pramling og Wallerstedt (2019) framhever i det de kaller lekresponsiv undervisning som tar utgangspunkt i intersubjektivitet, dialog og respons mellom de som deltar i felles aktivitet. Både lærere og elever kan initiere til lekresponsiv undervisning og det er en åpenhet om hva og når noe regnes som lek («som om»)

og når det ikke er lek, men kunnskapsbasert («som er»). I disse situasjonene kan den spontane leken oppstå, og strukturert aktivitet kan gå fra formell læring til lek, og motsatt. En lekresponsiv tilnærming krever også en viss lekenhet fra læreren og at læreren er åpen for alle de tilnærmingene til lek som Broström (2019a) beskriver.

For å kunne tilrettelegge for et godt leke- og læringsmiljø tilpasset alle barn, er det viktig at lærerne har kunnskap om de ulike typene av lek (Lillejord mfl., 2018). Lek og læring sees her i sammenheng, gjennom at voksne legger til rette for at barn kan lære gjennom lek eller leke seg til læring.

I nyere forskning framkommer det at lærere kan oppleve det som vanskelig å delta i barns lek (Greve mfl., 2023). Videre finner Jay & Knaus (2018) at lærere strever med å ta i bruk ulike former for lek i undervisningen, og at de trenger støtte fra eget team og ledelsen for å lykkes. Noen av nøkkelfaktorene for å kunne tilrettelegge for mer lekinspirerte aktiviteter er å ha tilstrekkelig med utstyr, og at lærere får tid til å sette seg inn i lekpregede læringsaktiviteter (Jay & Knaus, 2018).

Pyle og Danniels (2017) finner at det er et skille mellom de lærerne som oppfatter lek som kun frilek der de voksne er utenfor leken, og lærere som har en bred forståelse for og tilnærming til lek. Denne brede forståelsen av «lek» omfatter her både frilek, utforskning, veiledet lek og styrt lek. Lærere som definerte lek som kun frilek, engasjerte seg ikke i barnas lek og hadde en tendens til å ha et tydelig skille mellom lek (frilek) og formell læring (Pyle & Danniels (2017)). Gruppen av lærere som hadde en bredere tilnærming til lek involverte seg oftere både i frilek og hadde lekende tilnærming i undervisningen.

For å sammenfatte har vi her presentert både lekens betydning for de yngste elevene samt en rekke ulike former for lek i skolen. Til tross for at ulike forskere bruker ulike begreper for å forklare leken og hvordan den kan se ut og forstås, kan leken i skolen stort sett favnes i Broströms tre tilnærminger til lek og at det handler om et mer integrert syn på lek og læring i begynneropplæringen. Vi vil benytte oss av Broströms (2019a) tilnærminger til lek når vi beskriver våre funn og se disse mer på tvers i en oppsummerende drøfting der vi ser nærmere på hva som kjennetegner en lekinspirert pedagogikk. Vi har valgt å bruke lekinspirert pedagogikk som samlebetegnelse for Broströms tre typer av lek. Dette har vi gjort fordi vi mener denne samlebetegnelsen åpner opp for en større fleksibilitet i klasseromsarbeidet sammenlignet med begrepet lekbasert læring (playfull learning), som gjerne knyttes til mer spesifikke opplegg og «programpedagogikk». Lekinspirert pedagogikk som begrep favner lærernes grunnleggende pedagogiske og didaktiske kunnskap, som støtter opp om lærerens autonomi i møte med elevene. Lærerne gis en fleksibilitet til å benytte de ulike formene for lekende tilnærminger i tråd med barnas interesser når det jobbes med læringsmål i undervisningen.

Vi begynner med å sammenfatte våre resultater om lek fra de to tidligere delrapportene våre (Bjørnestad mfl., 2022; 2023), deretter presenterer vi nye funn basert på observasjoner og intervjuer på første- og andretrinn.

6.3 Syntese av delrapport 1 og 2

Vi har tidligere belyst leken i førsteklasse i to delrapporter av evalueringen (Bjørnstad mfl., 2022; 2023). I delrapport 1 framkommer det at lærerne brukte mye tid på frilek ute de første månedene i førsteklasse. Hele 75 prosent av lærerne i undersøkelsen rapporterte dette, mens 45 prosent rapporterte at de bruker mye tid på frilek inne. Videre rapporterer lærerne at de tar hyppige friminutt og kortere pauser i undervisningen. Det samstemmer med funn fra Hogsnes (2022) og Øksnes og Sundsdal (2020) om at friminuttene er der den frie leken får utfolde seg i skolen.

Under halvparten av lærerne rapporterer at de bruker mye tid på lek i klasserommet. Når det kommer til leken som pedagogisk virkemiddel, rapporterer imidlertid hele 70 prosent av lærerne at de bruker mye tid på læring gjennom lekpregete aktiviteter. De lærerne som rapporterte at de hadde mye lek de første månedene av skoleåret, benyttet også lek og lekpregede aktiviteter hyppigere i undervisningen. Lærerne i undersøkelsen ble også spurt om hvilken type lek de tilrettelegger for i klasserommet. De mest benyttede leketyperne er finmotorisk lek, grovmotorisk lek, bygg- og konstruksjonslek og regellek. Det tilrettelegges i mindre grad for bruk av rollelek og rammelek, det samme gjelder for digital lek. Når det gjelder å benytte lek som avbrett i undervisningen, rapporterer hele 67 prosent at de benytter mye tid på dette (Bjørnstad mfl., 2022).

I delrapport 2 (Bjørnstad mfl., 2023) skriver vi om lek basert på intervjudata fra lærere og barn. Lek var det barna snakket om og var mest opptatt av i gruppesamtalene, det er til sammen over 1000 ytringer som har ordet «lek» i seg. I samtalene med barna definerte vi ikke hva lek er eller skal bety. Det var opp til barna selv å beskrive hva som er lek for dem, eller hva de leker med.

Barna uttrykker at de får leke, men vi ser en variasjon rundt hvor mye de opplever at de får leke, og hvor denne leken foregår. Flesteparten av barna sier at de får lekt lite inne på skolen, og uttrykker et ønske om å få leke mer inne. I likhet med hva lærerne rapporterer i surveyen, nevner barna lite om rollelek og rammelek. Barna forteller også at mesteparten av all frilek foregår ute i friminuttene.

Lærerne som ble intervjuet var opptatt av lek, og de snakket om lek som avbrett i likhet med lærerne i surveyen. Det var imidlertid variasjon blant lærerne i hvor stor grad de trakk inn leken i undervisningen. Lærerne bekrefter også det barna sier om at leken foregår ute, og lærerne uttrykker at det er lettere å ha frilek ute ettersom det fort kan bli mye støy inne. Når barna snakker om lek, snakker de om lek som en variert og lystbetont aktivitet. De opplever tegning, plastelina og perling som lek, og de snakker om Kapla, Lego og Plus-Plus som lekaktivitet de liker å drive med på skolen. Når barna snakker om lek ute, nevner de mye regellek som gjemsel, sisten og rødt-grønt lys.

Alle lærerne som ble intervjuet, understreker at de synes leken har en viktig rolle i førsteklasse, men at de har for lite tid og skulle ønske de hadde mer tid til lek i

førsteklasse (Bjørnestad mfl., 2023). Vi ser gjennom funnene fra de første to rapportene at den frie leken vektlegges, men da i stor grad ute i friminutt, samt at lærerne bruker lekpregede aktiviteter i undervisningen. Men det er lite fokus på lek der lærere og elever leker sammen uten at det kobles til faglige mål.

Over har vi beskrevet hva barna og lærerne opplever av lek i skolehverdagen, og hvordan det tilrettelegges for lek i førsteklasse. Vi vil nå presentere funn fra de kvalitative studiene basert på feltnotater og videodata fra første- og andretrinn, intervju med barn og lærere på andretrinn, og intervjuer med skoleledere og -iere.

6.4 Hvilke typer lekende tilnærminger benyttes i våre klasserom?

Vi skal nå se nærmere på hvilke typer lekende tilnærminger som benyttes i klasserommet. Vi vil her strukturere våre funn etter Broströms (2019a) tre kategorier for lek:

- den *frie leken* der barna selv tar initiativ til hva de ønsker å leke
- den *lærerike leken* der både barn og voksne deltar uten at det er noe bestemt læringsmål
- den *lekende læringen* der leken knyttes opp til fagene og fungerer mer som en arbeidsmåte, der lærer tar initiativ til lekinspirerte aktiviteter

6.4.1 Den frie leken

Når det kommer til frilek eller lek der barna selv får velge hva de vil leke, ser vi at det er stor variasjon mellom klasserommene. I enkelte klasserom var skoledagen organisert slik at det var tilrettelagt for frilek eller valglek. Det kunne være på morgenen, i forbindelse med spising eller på slutten av dagen. I andre klasserom var frilek eller valglek fraværende. Barna i disse klasserommene fikk kun leke fritt i friminutt og utetid.

Lek i friminutt er noe som både læreplanverk og tidligere forskning framhever å være sterkt forankret i norsk skole (Hogsnes, 2022; Vatne, 2006; Øksnes & Sundsdal, 2020). I samtale med andreklasselærerne kommer det også tydelig fram at den frie leken ofte er lagt til friminuttene:

Ehh ... ute så er det jo ganske mye lek. Men inne så er det mindre. Selv om jeg skulle ønske at det kunne vært mer. Det kunne vært mye mer leker i klasserommet.

(Lærer, andreklasse)

Det er fortsatt åpent for at man kan ... forlenge friminuttet ... hvis man ser behovet er der for at man trenger friluft og å røre seg litt, så er det åpent for at de kan gå ut og leke og gjøre sånne ting.

(Lærer, andreklasse)

Jeg synes det er veldig fin lek ute. De er flinke til å leke. Og når man åpner for litt lek, så er de jo på. Men ... det er ... jeg har alt for lite lek i forhold til- vi har aktiviteter (inne), men ikke frilek.
(Lærer, andreklasse)

I friminuttene får barna stort sett bestemme hva de selv ønsker å leke med. Lærerne opplever at det pågår mye god lek ute og at barna har godt av å få beveget seg ute i friluft. Når vi ser alle klasserom og skoler samlet er det stort sett samme type lek som pågår i friminuttene. I friminutt og utetid sentrerer leken seg ofte rundt klatrestativ, sklier, husker, sandkasse og ballbinge eller annet avgrenset områder for ballspill. Videre observerer vi at det er mye regeltek som sisten, har'n og rødt-grønt lys. Ved nærmere observasjoner av lek som pågår i sandkasse, rundt busker og kratt, samt i klatrestativ har vi observert at det også pågår mye rollelek. Vi ser alt fra mor, far og barn til lavamonster og leker inspirert av gaming og digitale spill, noe barna selv også bekrefter i gruppesamtalene (Bjørnstad mfl., 2023).

I gruppesamtalene på andretrinn kommer det fram at uteleken til enkelte barn endrer seg ved skolestart; mens noen sier at de bare snakker og går rundt i utetiden, leker andre samtidig som de snakker:

Intervjuer: Hva pleier dere å leke ute da?

Jente1: Jeg og B går i skogen

Jente 2: Jeg og E leker baby (ler)

Gutt: Vi bare snakker og går rundt

Jente 2: Jeg og E krabber bare rundt

(...)

Jente 2: og vi har et eget babyspråk, det kan begge to

(Elever, andreklasse)

Når det gjelder lek inne, kommer det tydelig fram i våre data fra både førsteklasse (se Bjørnstad mfl., 2023) og andreklasse at det i liten grad lekes inne. I gruppesamtalene med barna uttrykker både førsteklasingene og andreklasingene at de savner å leke inne, og at de sjelden får leke fritt. Når de først får leke inne er det ofte avgrenset til enkelte leker, som Lego, tegne, Plus-Plus og lignende. I samtalene med andreklasingene kommer det fram at barna «stjeler» tid til lek når de har andre arbeidsoppgaver:

Intervjuer: Vi snakket om å få lov til å leke inne

Jente: Ja. Det jeg gjør er at jeg snakker med sidepersonene min. Og noen ganger kaster jeg viskelær. Så skriver jeg på den (viskelæret) og så sender jeg det til en av jentene ved bordet. Og så ... hvis lærer ser oss, da bare tar den andre det fort og så gjemmer jeg det under her»

Intervjuer: Leker dere noe inne?

Jente 1: Ja

Jente 2: Ja

Jente 1: Vi leker med Lego noen ganger. Noen ganger leker vi der når vi egentlig skal lese

(Elever, andreklasse)

Det er to skoler i vårt materiale som utpeker seg som «lekinspirerte skoler», den ene skolen både på første- og andretrinn, den andre kun på førstetrinn. Her har de timeplanfestet tid avsatt til frilek, hvor barna får leke på store arealer og på tvers av

grupper¹². Lærerne i disse to skolene benytter seg oftere av frilek mellom undervisningsøkter eller i slutten av undervisningsøkter når barna er ferdig med arbeidsoppgaver. Denne leken kan vare alt fra ti til 20 minutter, og barna velger selv hva de ønsker å leke, uten begrensinger fra lærerne. Vi observerte også at det er mye bevegelse i klasserommet. Elevene beveger seg rundt, de hopper og spretter, spiller ball, danser, perler, bygger Lego, tegner og har rollelek. Som vist i dette eksempelet:

Lærerne har åpnet for frilek og det lekes på tvers av gruppene. Alle klasserom, SFO og garderobe benyttes. Barna får ferdes hvor de vil. I et klasserom bygges det Lego, i et annet er det dans med musikk, ballspill og turning. Ca. 20 elever leker en form for rollelek med overvekt av gutter. Guttene har rigget til en pizzeria der de både lager og serverer pizza, mange av jentene har satt seg utenfor restauranten og leker tiggere. Barna både kjøper pizza og gir penger til tiggerne. Det er mye lekepenger i omløp og de bruker mye tid på å veksle, både i restauranten og hos tiggerne. Andre barn sitter og perler, mens andre er på puterommet. I et klasserom pågår det mer rolige aktiviteter der barna leser og tegner. Assistentene er aktivt deltakende med barna, men lærerne er opptatt med andre arbeidsoppgaver og forberedelser.
(Observasjon, andreklasse)

Funn fra spørreundersøkelsen viser at førsteklasselærerne generelt tilrettelegger lite for rollelek i klasserommet (Bjørnestad mfl., 2022). Det bekreftes også i våre observasjoner. Vi finner imidlertid at i de skolene der det er tilrettelagt for frilek inne, har rolleleken en sentral plass, både for jenter og gutter. Det interessante her er at på andretrinn viser våre observasjoner at det er guttene som oftest leker rollelek. Det lekes alt fra pizzeria til skole (se eksemplet ovenfor).

I de fleste klasserom får barna tilgang til å delta i lek uten at det arbeides mot bestemte læringsmål, men den er ikke så fri som den spontane leken. Becker og Håøy (2023) betegner denne form for lek som valglek. I det legger de at barna kan velge mellom lekeaktiviteter som er forhåndsbestemt av lærerne. Disse valgene kan bestå av blant annet Lego, klosser, spill, tegning, perling og lesing. Dette skjer oftest i starten eller i slutten av en time, og rammene her er alt fra 15 minutter til en time. Lærerne deltar sjelden i valglek, men er til stede som observatører, forbereder andre undervisningsoppgaver eller har individuell oppfølging i lesing med enkeltelever.

Fire av våre åtte skoler har også en form for valglek på timeplan i første klasse. I andreklasse har vi kun registrert at det er tre av skolene som har «valglek» inne. Dette blir ofte betegnet som lekegrupper/ lekestasjoner hvor lærere enten har bestemt hvem som skal leke sammen, eller at barna selv får velge hvilken lekestasjon de vil være på. En av lærerne forklarer hvordan de deler inn i lekegrupper:

¹² Her må det påpekes at flere av skolene som deltok i evalueringen, har innført timeplanfestet lek (frilek) i oppstart og/eller avslutning av skoledagen fra skoleåret 2023/2024.

Vi deler opp av og til i lekegrupper. Da er det sånn at vi kan si at de fem der skal leke med for eksempel Lego. Og så er det fem stykker som skal være i butikken / kjøkkenkrok. Og så er det fem andre som kan sitte med spill.

(Lærer, andreklasser)

Klasserommets utforming og tilgjengelighet av lekematerialer ser ut til å påvirke barnas valg av lek. I klasserom med få leker, velges det ofte blant Lego, Plus-Plus, tegning, spille spill og perling. I andre klasserom har de mer varierte leker tilgjengelig som barna kan leke med. Vi observerte også at enkelte lærere bidro til å berike leken ved å hente leker:

Alle gruppene har begynt å leke. Skyvedørene mellom klasserommene er fortsatt åpne. I klasserommet leker tre jenter skole, to gutter er i en putekrok og leker med kosedyr. To jenter spiller memory og to andre jenter leker med plastdyr. Lærer henter LEGO, og noen av guttene begynner å bygge med en gang.

(Observasjon, førsteklasse)

Lærerne går rundt og snakker med de ulike lekegruppene, og ofte rydder de samtidig i klasserommet. Oppsummert ser vi at det er varierende i hvor stor grad det tilrettelegges for den frie leken og muligheten for at spontan lek skal få oppstå inne i løpet av skoledagen.

6.4.2 Den lærerrike leken

Den lærerrike leken, hvor barn og lærere leker sammen uten noe bestemt formål utover leken i seg selv, er så å si fraværende inne i klasserommet. Vi ser derimot tendenser i friminuttene til at enkelte lærere deltar og fordyper seg i lek med barna. Stort sett benytter lærerne likevel friminuttene til å ha inspeksjon og være behjelpelig for de barna som trenger hjelp og støtte. Vi observerte at lærerne ofte deltar i barns lek når det er uteskole eller turdag. Dette illustreres også i dette eksempelet:

Barna fordeler seg på ulike steder. De leker gjemsel i skogen, noen leker sisten og noen gutter leker indianer kriger (rollelek) i en skråning. Ei jente har rollelek der hun griller og serverer til barn og voksne som er i nærheten. En annen lager kongledyr som hun leker med på en trestamme/lekehytte. I sandkassa lager en lærer og barna huler og slott i en stor samarbeidslek. Andre barn er i klatrestativet, noen spiller fotball, andre har et spill der de har en kurv/kastenett i plast som de kaster/fanger en ball mellom seg. De voksne deltar i ulike aktiviteter som gjemsel og i sandkassa, eller de observerer på avstand. Ser de barn som går alene, går de inn i samspill og forsøker å legge til rette for deltakelse.

(Observasjon, førsteklasse)

Broström (1996, 2017, 2019a) framhever rammelek som en form for lærerik lek der lærere og elever leker sammen. Dette blir lite benyttet i våre observerte klasserom, men forekommer enkelte steder. Hvordan rammeleken styres og tilrettelegges får konsekvenser for hvordan barna opplever leken. I følgende eksempler ser vi utdrag fra samtale med henholdsvis en lærer og en elev fra samme klasse, der begge forteller om rammelek med tema sykehus:

Det er jo derfor man har rigget det man har rigget. Eventuelt sammen med barna, man kan jo legge rammene med barna. Skal man gi ut roller til sykehuslek, så kan man spørre: hva tror dere finnes? Og så tar den voksne de siste beslutningene på hvem som blir hva.

(Lærer, andreklasse)

I samtale med elevene stilte vi spørsmål om barna får leke i timene, og gutten i sitatet nedenfor trekker fram den gangen de lekte sykehuslek:

Gutt: (...) Det var en gang en oppgave at vi kunne leke sykepleiere

Intervjuer: Kult

Gutt: Det var en oppgave samtidig som vi kunne leke

Intervjuer: Høres bra ut

Gutt: Men vi fikk ikke velge hvilken lek da

Intervjuer: Nei, men fikk dere velge hva dere skulle være i leken?

Gutt: Ja det fikk vi

Intervjuer: Så dere bestemte dere

Gutt: Ja. Langtidssykepleier eller litt ditt og datt

Intervjuer: Læreren hadde bestemt at dere skal leke sykehus, så fikk dere bestemme hvem dere skulle være?

Gutt: Temaet den uken var kroppen

(Elev, andreklasse)

I eksemplet ser vi at gutten er klar over at dette er en oppgave knyttet til tema om kroppen og at det skulle lekes sykehus. Som det framkommer i sitatet, kaller han rammeleken en oppgave og ikke en frilek ettersom det allerede var bestemt av læreren hva de skulle leke. Samtidig trekker han fram at de kunne selv velge hva og hvem de ville være i leken.

Rammelek kan, om forholdene legges til rette, utvikle seg til fri og spontan lek hvis læreren åpner for det etter at barna har fått tildelt sine roller. Læreren i sitatet under beskriver hvordan det å åpne for elevens medbestemmelse i rammeleken fører til at elevene leker mer spontant og bruker kreativiteten sin, noe hun mener forsvinner hvis rammeleken blir for styrt av lærer:

Lek er ... selvbestemt. Altså, innholdet trenger man ikke bestemme, man skal velge hvordan man utfører det man skal ... man kan godt si: Nå skal dere leke dyrehage. Men så skal de få lov til å bruke sin kreativitet til å gjøre ting. At de ikke ... for hvis det blir veldig styrt, så tenker jeg at det er en aktivitet.

(Lærer, andreklasse)

Som det framgår av sitatene ovenfor og generelt i våre observasjoner, tar lærerne i liten grad del i barnas lek, med mindre leken har et bestemt formål. At lærerne ikke var mye delaktig i barnas lek kan skyldes hvordan lærerne oppfatter og definerer lek. Som i sitatet over uttrykker læreren at hun betegner styrt lek som aktivitet og ikke lek. Lærerne i vårt materiale er opptatt av å ikke blande seg inn i den frie leken, og at det blir avsatt tid til barns frie lek:

... det er en ting jeg virkelig, virkelig blir sterkere i troen på, det er den frie leken som et pauserom. Det at de trenger det.

(Lærer, andreklasse)

Så er jeg veldig opptatt av at barna skal få lov til å ha sin frilek. Fordi de utvikler seg så mye kreativt.

(Lærer, andreklasse)

At lærerne ikke er så delaktig i barns lek kan også ha noe med ressurser som tildeles. I lærerintervjuene av både første og andreklasselærerne, kommer det fram at de ønsker seg mer voksenressurser. I delrapport 1 (Bjørnstad mfl., 2022, s. 50-53) så vi at både skoleeiere og -ledere nevner ressurser og voksentetthet som en helt sentral utfordring i arbeidet med de yngste elevene. En av skolelederne skriver som svar på et åpent spørsmål om de største utfordringene i arbeidet:

Lite ressurser og for store faglige krav gjør det vanskelig å legge vekt på læring gjennom lek i førstetrinn.

(Survey, skoleleder)

En annen skoleleder gir uttrykk for at en del lærere ikke tar seg tid til å bruke lek i undervisningen:

Det er mange lærere som er litt stresset på dette med å rekke gjennom alt. De tror de ikke de rekker gjennom når de gjør det på en annen måte enn de er vant til.

(Intervju, skoleleder)

6.4.3 Den lekende læringen

I dette avsnittet skal vi se nærmere på hvordan lærerne benytter lek som pedagogisk virkemiddel for å nå faglige læringsmål.

To av skolene i vårt materiale har en tydelig profil med mange lekende tilnærminger i undervisningen. Her brukte lærerne aktivt ulike elementer av fantasi, lekemateriell og rollespill inn i undervisningen.

I en av de to «lekinspirerte skolene» tilrettela de mye for en lekende tilnærming i undervisningen. Lærerne hadde en lekenhet der de kledde seg ut og gikk inn i roller som blant annet detektiv når de jaktet på tall og løste mysterier sammen med barna. De kledde seg ut som tannfe i matematikkundervisningen, og benyttet seg av hvor mange tenner barna har felt når de laget «tellespill» (Bjørnstad mfl., 2023).

Lekestasjoner ble også benyttet når de arbeidet med stasjonsundervisning. Det vil si at på en av stasjonene var det tilrettelagt for veiledet lek og skriving, hvor lærer fulgte opp barna individuelt ved blant annet å skrive journal på dyresykehuset.

Lekestasjonene var fast rigget, og når de ikke var avsatt til undervisningsformål, kunne barna leke fritt på stasjonene.

På den andre skolen som har en lekende tilnærming, observerte vi også flere økter som bar preg av en lekenhet. Her benyttet lærerne seg blant annet av mimeleker i arbeidet med bondegård hvor barna skulle mime ulike dyr. Videre benyttet de seg av mer klassiske leker som «Mitt skip er lastet med» og sang- og bevegelsesleker som blant annet «Per Sjuspring», som også inneholder telling.

På begge skolene med en lekinspirert tilnærming synes det som at lek og læring beriker hverandre. I det legger vi at lærerne laget eller tilførte lekerekvisitter som hadde faglige mål innenfor den frie lekens rammer. I en andreklasser arbeidet de med store tall i matematikk. Her hadde lærerne observert at barna lagde lange regnestykker i frileken og lekte mye rollelek som pizzeria, butikk og «tiggere». Ved å tilføre flere og andre typer lekepenger som 200, 500 og 1000-lapper i tillegg til eksisterende «mynter», begynte barna å veksle ved betaling og når de skulle gi penger til tiggere. På den måten muliggjorde lærerne praktisk læring i den frie leken uten at det ble strukturert eller ledet av de voksne.

Gjennomgående i vårt materiale er at den lekende tilnærmingen til læring oftest ble benyttet under stasjonsarbeid og i kroppsøving. I stasjonsundervisningen var det alltid tilrettelagt for at en av stasjonene skulle ha en lekinspirert aktivitet. Det var alt fra frilek i eget rom, tegning, ulike former for spill, bygge med Lego, perle eller lage noe med plastelina, det vil si aktiviteter som ikke forstyrret andre stasjoner.

Bevegelseslek under stasjonsaktivitet er så å si fraværende i vårt materiale. Årsaken til det kan være at lærer vil unngå støy og uro under stasjonsarbeid. Kroppsøvingstidene både i første- og andreklasser besto i all hovedsak av lekende læring, med regelleker som blant annet stiv heks, haien kommer, stikkball og ulike stafetter. Læreren instruerte leken og deltok sjelden sammen med barna. I samtale med barna kommer det også fram at favorittfaget til mange av barna er nettopp kroppsøving. Det kan ha noe å gjøre med at her får de både beveget seg og lekt på samme tid. Vi observert at det ofte var høy lyd og masse engasjement fra barnas side i kroppsøvingstidene.

Når det kommer til å få bevege seg i klasserommet har vi observert at det er kun ved en av skolene barna fikk danse, slå hjul, rulle kråke og spille ball når lærer åpnet for frilek og lek som venteaktivitet.

Vi registrerte at det er et brudd i lekende tilnærminger fra første- til andreklasser. Dette kommer også fram i punktobservasjonene (se kapittel 7 for mer utdyping):

- I punktobservasjonene på andretrinn benytter lærer kun én prosent av tiden til å instruere til lekpreget aktivitet, mot tre prosent i førstetrinn.
- Av klasseromsaktiviteter er lekpreget aktivitet registrert i tre prosent av tiden på andretrinn, mot åtte prosent på førstetrinn.

Vi ser også en nedgang i bruk av stasjonsundervisning på andretrinn, noe som fører til at elevene får i noe mindre grad tilrettelagt for lekinspirerte aktiviteter, da det ofte er en 'lekinspirert'. Undervisningsøktene på andretrinn synes å ha et større fokus på helklassedialoger rundt faglige temaer og individuelt arbeid med oppgaver.

I våre observasjoner av andreklasser finner vi at det bare ved noen få anledninger ble benyttet lekende læring. Et eksempel er fra en engelsktid hvor de arbeider med de engelske ordene «behind», «beside», «in front». Lærer initierer til en lek eller en praktisk aktivitet og sier hva barna skal gjøre:

Klassen skal ha engelsk og samles i samlingsringen. De snakker om de ordene de jobber med «behind», «in front», «on». Etter ca. 17 minutter med instruksjon og dialog rundt begrepene sier lærer: Nå skal vi ta en lek. Still dere alle ute på gulvet og ta av dere tøflene og sett de foran dere. Nå skal jeg si ulike ord på engelsk og så skal dere gjøre det jeg sier. De begynner leken. Og lærer sier: Stay behind your shoes (barna stiller seg bak skoene sine. «Jump in front of your shoes» og barn hopper over skoene. Beside of your shoes. Leken pågår i fire minutter og barna går tilbake i samlingsringen og får instruksjon om hva de skal gjøre av individuelt arbeid. Barna får jobbe ved bordene eller ved benken i lyttekroken.

(Observasjon, andreklasse)

6.4.4 Lek som avbrekk i undervisningen

Vi har observert lite bruk av spontan lek som kan oppstå i undervisning, pauser eller mellom aktiviteter. Det er imidlertid én skole (en av de lekinspirerte skolene) som gir barna rom for fri og spontan lek mellom aktivitetene. På de fleste skolene, både på første- og andretrinn har vi observert at det er få avbrekk mellom de ulike aktivitetene. For oss synes det som om det er en strukturert skolehverdag ved mange av skolene, der det er lite rom for spontanitet og fleksibilitet når det kommer til mer frie aktiviteter.

Vi finner imidlertid at det blir tilrettelagt for noe slags avbrekk i undervisningen, spesielt på førstetrinn. Disse avbrekkene er ofte korte og består av en form for «røris», dans eller bevegelse til en musikkvideo, eller at lærer starter en sanglek. Vi finner lite bruk av overgangsaktiviteter. Når barna er ferdig med planlagt aktivitet blir de ofte tilbudt andre og rolige aktiviteter som blant annet lesing og tegning, for ikke å forstyrre de andre barna. Det er lite rom for fri bevegelse som overgangsaktivitet. Dette finner vi kun i ett klasserom hvor barna får gjøre hva de selv ønsker når de er ferdig med oppgaven sin:

Barna begynner å bli ferdig med arbeidsoppgavene sine og lærer sier at de kan velge hva de ønsker å gjøre. Først får de valget mellom tre aktiviteter – tegne til Øysteins blyant, spille spill eller Lego. De fleste vil tegne til Øysteins blyant, noen velger Lego og en velger å spille spill. Barna starter på sin valgte aktivitet, noen blir fort ferdig og noen avslutter for at de ikke har lyst. Etter hvert som barna avslutter sin påbegynte aktivitet, starter de med nye aktiviteter der de går inn og ut av klasserommet og leker fritt med det de ønsker. Noen henter fram turnmatter og står på hender/slår hjul, andre spiller ball og noen går ut for å perle – mens andre barn fortsatt sitter og tegner til Øysteins blyant. Det er 10 minutter igjen av timen før spising og lærer lar barna få velge fritt hva de ønsker å leke med. Etter ca. 10 minutter begynner barna å rydde sammen, vasker hender og henter matpakken sin.

(Observasjon, førsteklasse)

6.4.5 Hvordan er klasserommene utstyrt for å inspirere til lek?

Fra feltnotater og bilder fra både første- og andretrinn ser vi at de fleste klasserom er innredet med gruppebord og stoler. Barnas pulter og stoler opptar mesteparten av klasserommene, noe som resulterer i lite gulvplass. Det er kun noen få klasserom som er innredet slik at de har gulvplass som barna kan benytte seg av. Det er lite lekemateriell framme, og på den måten innbyr klasserommene i liten grad til lek.

Begrensninger i lekemateriellet i klasserommet kan også være en av grunnene til at barna svarer at det er lite lek inne.

Når barna uttrykker hva de liker å leke med inne, trekker de nettopp fram de lekene som ofte er tilgjengelig i klasserommet. Det er sjelden barna framhever bevegelseslek som det de liker å leke med inne. Grunnen til begrensning i lekemateriell har vi ikke undersøkt, men det kan være flere årsaker til dette. Det kan være økonomiske ressurser, plassbegrensninger eller at lærere opplever at de har nok lekinspirert materiale til å dekke skolehverdagen. På enkelte skoler observerer vi at SFO-arealene ofte er utstyrt med mer lekemateriell enn hva som er tilgjengelig i klasserommene. Se mer om klasserommets utforming i kapittel 4.

6.4.6 Hvilke aktører er medvirkende når lekende tilnærminger benyttes på første- og andretrinn?

Vi finner i vårt materiale at lærerne sjelden deltar i lek. Det gjelder både første- og andreklasse. Lærerne går enten rundt og observerer leken eller er opptatt med andre ting som å forberede til andre aktiviteter. Lærerne er dog mer deltakende når de initierer til en type lekende læring. I enkelte av våre videoanalyser ser vi tendenser til at læreren enkelte ganger går inn og overstyrer leken når den benyttes som lekende læring. Når lærer «overstyrer» leken kan det for enkelte barn kanskje ikke oppleves som lek, men mer som instruksjon og skriveveiledning, som i eksemplet nedenfor:

Det er tilrettelagt for lekestasjoner der en av lekestasjonene er dyrehospital med veiledet skriving. Barna starter leken og lærer deltar gjennom å være en som oppmuntrer til at barna skal skrive journaler. Hun oppmuntrer enkeltbarn til å skrive og hun instruerer dem til hva de skal skrive og hvordan det skrives på en korrekt måte.

(Observasjon, førsteklasse)

I våre intervjuer med lærerne kommer det også tydelig fram at de har et tydelig skille mellom hva de definerer som lek. Når lærerne snakker om lek er det den frie leken som blir framhevet og som de mener er viktig for barna. Lekinspirerte aktiviteter som blir styrt og tilrettelagt av dem, er pedagogiske aktiviteter og verken defineres eller uttrykkes som lek.

Hvis jeg tenker lek, så tenker jeg jo mer at det er barna som skal få lov til å velge. At det ikke er så mye fag. Det er mer sosialt samspill. Hvis ikke så ville jeg kalt det, hvis man på en måte bruker lek i undervisning, så kaller jeg det heller en type spill eller andre ting.

(Lærer, andreklasse)

Skoleeierne og skolelederne som er intervjuet i vår undersøkelse gir også uttrykk for at de er opptatt av lek i skolen, spesielt for de yngste barna (Bjørnstad mfl., 2023, kap. 5). Flere gir imidlertid uttrykk for at det å kunne bruke lek på en god måte, krever en spesifikk kompetanse, og at mange lærere ikke har tilstrekkelig kompetanse på lek. En av eierne sier det slik:

Når seksåringene kom inn i skolen så var det veldig fokus på leken, men så har nyere versjoner av læreplaner gjort at kanskje mer av læringstrykket har vært dyttet nedover, og så har de mistet litt av det som man hadde med seg da seksåringene kom inn i skolen. De har mistet litt av grepet om det, det har vært mye mer «skolsk», mindre lekbasert.

(Skoleeier)

En av skolelederne er helt tydelig på at skolens lærere mangler kompetanse på lek:

Ja, vi mangler lekekompetanse. Kompetanse med å tørre å ta i bruk leken. Det er helt utrolig. Vi må presse dem og si at nå må dere. Vi skal være med dere. Vi må gå inn i klasserommet. Det er flotte lærere, men de mangler kompetanse om leken. De er redde. De vet ikke hvordan de skal gjøre det. Tror det blir kaos.

(Skoleleder)

Flere av eierne og lederne er opptatt av hvordan kompetanse på lek kan utvikles i skolen, enten ved å sørge for at lærerne får slik kompetanse gjennom utdanningen, eller ved å bruke barnehagelærere eller andre profesjoner i skolen. Én av skoleeierne mener at lærernormen står i veien for mer lek i skolen:

Og så er vi nødt til å få med oss lærerutdanningene. For de er nødt til å forsterke den delen av pedagogikken sin som handler om den lekbaserte aktiviteten. (...) Hadde vi blitt kvitt den lærernormen, så hadde vi kunnet forsterke dette. Det vi ser er at når vi bygger lag rundt barnet, så får vi inn en del andre voksne som har god kompetanse i forhold til lekbasert aktivitet i forhold til læring. Sånn at selv om lærere i seg selv ikke besitter det, så vil samlet kompetanse i den enkelte skole være god nok til at dette kan lykkes.

(Skoleeier)

En annen skoleeier sier at:

Lekens plass, og som en metode i seg selv, både for sosial og faglig læring» har vært et sentralt element i dialogen med UH-miljøet kommunen samarbeider med innenfor rammen av DEKOMP-ordningen, og videre at «dette med å initiere profesjonens profesjonaliteter, nesten sagt, til å beherske den type metodikk, er viktig.

(Skoleeier)

Et par av skolelederne er ganske fornøyd med hvordan skolen tilrettelegger for lek for de yngste elevene, enten fordi de fortsatt har flere barnehagelærere på førstetrinn, eller fordi de har lærere som har kompetanse på lek. Én av skolelederne framhever at han er opptatt av at førstetrinnslærerne må være motivert for å jobbe med de yngste, og sier at han er veldig stolt av sine lærere på førstetrinn: «Og vi er så heldig, da, at vi har de engasjerte, entusiastiske lærerne som har fått lov til å bli litt spesialister på førstetrinn, hvis man kan si det sånn. Både i form av kompetanse og også (...) egen motivasjon.» På denne skolen har lærerne, ifølge rektor, trygghet «(...) til å bruke lek som metode, både i frilek eller om det er rammelek, eller om det er altså ulike måter å leke på, og få læringen også inn gjennom lek».

6.5 Oppsummerende drøfting

Vi har i denne rapporten belyst lek i vid forstand for å fange bredden av lekende tilnærminger som eksemplifiseres i vårt materiale. Med utgangspunkt i Broströms (2019a) kategorier for lek har vi avdekket mange eksempler på den *frie leken og lekende læring*. Vi finner imidlertid få eksempler på *lærerik lek*, det vil si lek der læreren deltar sammen med barna og beriker leken, uten at leken har et bestemt læringsmål.

Våre analyser viser videre at det er stor variasjon i hva første- og andreklassingene opplever av lek i skolen. Det er også betydelige forskjeller mellom klasserom, der noen har et gjennomgående preg av lekinspirerte aktiviteter, mens i andre er leken nesten helt fraværende. Det kan dermed virke som at det er et stort sprik i hvordan leken forvaltes, og hvilken plass leken har i skolen. Noen elever får mye lek og varierte innganger til lek og læring. Andre leker bare i friminuttene og på uteskole. Videre finner vi at det er stor variasjon i hvilken rolle lærerne tar i leken og hvor mye de involverer seg i både leken og de lekinspirerte aktivitetene. I frilek finner vi at lærerne stort sett ikke er medvirkende, men mer inntar en observatørrolle.

6.5.1 Lekens betydning for de yngste elevene

Med innføring av senket skolestart, hvor det beste fra barnehage og skole skulle gjøre seg gjeldende i førsteklasse og på småskoletrinnet, ble lek framhevet som virkemiddel for læring: «Leik er fantasi, utprøving, samhandling og eit naturlig grunnlag for fysiske, sosiale og intellektuelle utfordringar. Leiken gir røynsle i å meistre oppgåver og utfordringar til å ta ansvar for seg sjølve og andre» (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996).

Lekens betydning for de yngste elevene blir også framhevet i LK20. Våre analyser tenderer mot at intensjonen i seksårsreformen om en mer lekorientert pedagogikk ikke realiseres i flere av de klasserommene som vi observerte. Dette kan bekrefte det Østmoen og Wilhelmsen (2024) finner i sine dokumentanalyser av LK20. Selv om lek er nevnt flere ganger, betyr ikke det automatisk at det fører til mer lekorienterte tilnærminger i undervisningen. Lek har med LK20 igjen blitt mer framtrædende i læreplanverket, noe som fordrer at leken bør ha en større plass i skolen enn hva vi finner i vår studie.

I intervjuene med både lærere og elever framhever de hvor viktig leken er. Samtidig kommuniserer barna ofte at de får lite tid til lek, særlig inne, og vi ser i likhet med andre studier at lek i stor grad skjer i pauser og friminutt (Ackesjö, 2017; Einarsdottir, 2010; Schanke og Øksnes, 2022).

Barna kobler leken tett til vennskap. De framhever at gjennom lek både skaper og opprettholder de vennskap. Videre handler det å leke om å få delta i et felleskap og finne tilhørighet i det som er en ny arena, noe som samstemmer med andre studier (Einarsdottir & Sigurdardottir, 2023; Håøy & Becker, 2023; Schanke & Øksnes,

2022). At leken er viktig for å etablere relasjoner påpekes også av Lunde og Brodal (2022) som beskriver lek som intuitivt for barn, og som deres måte å kommunisere og forstå omverden på. Gjennom leken lærer barn å mestre oppgaver og videreutvikle evner som de senere i livet vil ha bruk for (Lunde & Brodal, 2022).

Forskningen er enstemmig om at leken har et stort potensial når det kommer til læring for de yngste elevene (Broström, 2017; Edwards, 2017; Pramling & Wallerstedt, 2019). I våre observasjoner finner vi at dette potensialet ikke er fullt utnyttet. Lillejord mfl. (2018) løfter fram en bekymring for at faglige mål i stor grad blir vektlagt framfor lek. Denne bekymringen kommer til dels også fram i våre funn, spesielt på de skolene der det i liten grad tilrettelegges for lekinspirert pedagogikk og lite varierende undervisning. På dette punktet er det imidlertid betydelige forskjeller mellom skolene i vår studie.

Det er spesielt to skoler som framhever seg i vårt materiale med hyppig bruk av lekende tilnærminger i undervisningen. Disse skolene har en lekinspirert inngang til læring og legger også i større grad opp til frilek for elevene i klasserommet. Dette er i tråd med funn fra Bjørnstad mfl. (2022; 2023) der vi finner et tydelig skille mellom en lekorientert- og en mer faglig tilnærming til klasseromsundervisningen. De lærerne som tilrettela for mye lek, både frilek og lekinspirerte aktiviteter, de første tre månedene, tilrettela også gjennomgående for mer lek som arbeidsform. De lærerne som var mer opptatt av barna skulle tilpasse seg regler, bokstavinnlæring og matematiske former, la i mindre grad til rette for lek som arbeidsform. Disse lærerne hadde en mer faglig orientering og mindre lekinspirert tilnærming i tilrettelegging av arbeids- og aktivitetsformer i klasserommet gjennom hele skoledagen.

Samlet indikerer dette at det er storvariasjon i hva elevene får av lekinspirerte aktiviteter. Vi ser også en endring fra første- til andreklasse der faget har fått en sterkere posisjon, og det er lite lekinspirerte aktiviteter knyttet til undervisningen. Unntaket er stasjonsundervisning (se også kapittel 7 om gjeldende klasseromsaktiviteter). For at barna skal kunne oppleve medvirkning i egen læringsprosess og motiverende læring, er det viktig at også andreklasselærere tilrettelegger for varierte lekinspirerte og praktiske aktiviteter.

Vi finner få eksempler i vårt materiale på det Broström (2017; 2019a) betegner som lærerik lek. Leken preges oftere av å være rettet mot den lekende læringen. Vi observerte for eksempel godt planlagt rammelek, men der rammene til tider ble for styrende mot de faglige målene som skulle oppnås. Dermed forsvant noe av de lekende elementene som tilhører både rammeleken og den lærerike leken.

Broström (2017) betegner rammelek som en lek der barns medvirkning er sentral, og at barna skal oppleve at de kan utrette noe, forhandle og involvere seg i nye settinger, som også er i tråd med underveivurderingen i læreplanene i LK20. Våre observasjoner viser at barna faktisk ble mer passive når de ikke fikk styre leken på egenhånd. Det er alltid en balansegang i lærerens veiledning og deltakelse i barnas lek. Blir læreren for styrende, vil barna ofte miste interessen for det som i utgangs-

punktet skal være motiverende og lystbetont. På den andre siden kan lærerens deltakelse i lek bidra som et støttende fundament i barnas læringsprosesser. Gjennom å delta i leken kan læreren også lettere velge både innhold og arbeidsformer som er mer tilrettelagt for både den enkelte elev og klassen som helhet (Broström, 2019a; Wood, 2022). Slik kan læreren gjennom rammeleken tilpasse opplæringen til de ulike elevene i klasserommet.

I våre funn framkommer det at lærerne deltar lite i barns lek og at enkelte lærer ser på lek som barnas frie lek som de ikke skal ta del i eller forstyrre, Det samsvarer med hva Pyle og Daniels (2017) finner i sin studie. Frilek finner vi i både barnehagen og skolen vokabular og den er ofte begrenset til deler av dagen og i skolen knyttes den ofte opp mot friminutt, der barna selv får bestemme hva de vil gjøre (Øksnes og Sundsdal, 2020; Hogsnes, 2022; Greve mfl., 2023). Historisk viser Rasmussen (2021) i Greve mfl., 2023) at frilek i barnehagen ofte ble sett på som leken der barna fikk leke fritt, fri fra de voksne. Frilek betydde også, ut fra Rasmussens historiske framstilling «at lærerne hadde fri fra å beskjeftige barna med læringsfokuserede eller målrettede aktiviteter» (Greve mfl., 2023, s. 28). En slik historisk og grunnleggende forståelse av frilek kan ha ført til at lærere er usikre på hvordan de skal få tilrettelagt for lek i undervisningen og hvordan leken kan kobles opp mot faglige mål der læreren må ta en mer aktiv rolle.

I de klasserommene lærerne involverer seg i barnas lek, finner vi også flere innganger til en lekinspirert pedagogikk, med både frilek, lekbasert læring og lærerik lek. Lærerne er også her aktive i å veilede elevene i leken.

Vi finner imidlertid at mange av klasserommene ikke er utstyrt for å legge til rette for lek inne, men at det legges til rette for mye frilek ute både i friminutt og på uteskole på de aller fleste skolene. Her er verken plass eller lydnivå en begrensning. Dette er i tråd med tidligere forskning som har undersøkt dette. Skolens friminutt har opp gjennom tidene blitt sett på som avbrekk fra undervisning og som barnas egentid hvor barnekultur og den frie leken fikk utfolde seg (Hogsnes, 2022 s. 44; Øksnes & Sundsdal, 2020 s. 129). Vi ser også i den frie leken, og spesielt ettersom den i stor grad foregår ute i friminutt, at det er viktig at lærerne er tett på og observerer. Leken er en sosial arena, og med det kommer også ekskludering (Håøy & Becher, 2023; Ruud, 2012). Det kan være vanskelig å fange denne ekskluderingen i leken, dersom de voksne trekker seg unna og tenker at barnas lek ikke skal forstyrres.

I delrapport 2 redegjorde vi for hvordan samtlige av de seks skoleeierne og seks skolelederne vi har intervjuet, uttrykte en positiv holdning til mer bruk av lek for de yngste elevene. Basert på observasjoner i klasserommene, opplever vi det imidlertid som bekymringsfullt at leken synes å ha ulike vilkår avhengig av skole og klasserom. Det gjør at noen av førsteklassingene kan oppleve å møte en skole tilpasset sin aldersgruppe, mens andre møter en skole med høy grad av struktur og lite lekende tilnærminger. Forskning har vist at lek er betydningsfullt for barns opplevelse av medvirkning og mestring i skolehverdagen. Den frie leken er også en vei til å forme

nye vennskap i overgangen fra barnehage til skole (Olsson, 2023). Dette er viktig for alle barn, noe barna også sier selv når vi intervjuer dem.

I 2022 fikk SFO en nasjonal rammeplan som spesielt framhever at det skal avsettes mye tid til barnas frie lek. I våre samtaler med barna nevner nettopp flere av barna at det er på SFO de kan leke inne. Det kan synes som om SFO har blitt en viktig arena for deres mulighet til frilek i skolen. Det er imidlertid viktig å påpeke at SFO ikke er et obligatorisk tilbud. For enkelte barn vil dette bety at de ikke får ta del i den leken som utvikler seg på SFO om morgenen eller etter skoletid. For å kunne møte alle barns behov er det derfor ekstra viktig at også den obligatoriske skoledagen inneholder lek for de yngste elevene, basert på en lekinspirert pedagogikk i tråd med intensjonen om seksårsreformen. En bedre utnyttelse av både kompetanse og ressurser mellom skole og SFO, samt lokaler og materiell, kunne bidra bedre tilrettelegging av lek og læring de første årene i skolen (se også kapittel 4).

6.5.2 Konklusjoner

Alle lærerne anerkjenner betydningen av lek for barns læring og utvikling, men det er en tydelig variasjon i hvordan og hvor mye lek blir brukt i klasserommet. I utendørs-områder og i friminuttene er leken framtrødende, der barna engasjerer seg i ulike typer lek, som frilek, regeltek og rollelek. Inne i klasserommene er derimot lek ofte knyttet til bestemte aktiviteter som Lego og tegning.

Samlet sett peker funnene våre på at vilkårene for lek for de yngste elevene i skolen er svært forskjellige. Det er et klart behov for en mer bevisst og strukturert tilnærming til lek i skolen, slik at alle barn som starter på skolen får de samme vilkårene i opplæringen. Lærerne og skolelederne framhever at det er behov for mer kompetanse på lek og lekinspirert pedagogikk. Lærerne trenger også å reflektere over sin egen rolle i leken, både som tilretteleggere for ulike former for lek, som frilek og rollelek, som veiledere av leken og som aktive deltakere i leken. En følge av dette er at leken trenger en tydeligere plass i lærerutdanningene som gir studentene grunnleggende lek-kompetanse.

Vår forskning viser at det fortsatt er en todeling og et motsetningsforhold mellom frilek og lek som pedagogisk verktøy for læring. I stedet må disse to tilnærmingene til lek betraktes som komplementære. Begge kan forbedre kvaliteten på undervisningen, barnas læringserfaring og sosiale utvikling, når de brukes bevisst. På denne måten kan skolen ta vare på de yngste barna slik at de får plass og rom nok til lek, på sine egne vilkår. Dette er noe barna selv trekker fram som viktig for å trives og utvikle og beholde vennskap i overgangen til skole.

7 Arbeids- og aktivitetsformer for de yngste elevene

Læring skjer gjennom aktiv utforsking i samhandling med andre. Spesielt de yngste elevene nyter godt av en helhetlig tilnærming til læring, der de får brukt hele seg i utforskende og engasjerende oppgaver sammen med andre (Heldal & Wittek, 2021; Lillejord, 2018). Det er dermed viktig å legge til rette for en undervisningspraksis som møter hele eleven. Tilpassede oppgaver som legger til rette for aktiv utforsking, gjerne sammen med andre er eksempler på slike aktiviteter. Videre er variasjon og ulike innganger til læring viktig (Heldal & Wittek, 2021; Lillejord, 2018). Og ikke minst er det viktig at de yngste elevene også får muligheter til kroppslig utfoldelse og lek. Denne typen aktiviteter gir ikke bare frihet og pauser fra den formelle undervisningen, men gjennom leken (frilek og lærerik lek, se kapittel 6), kan barna bearbeide det de har lært og de utvikler sine sosiale ferdigheter ut fra sine forutsetninger (Lillejord, 2018). Det er med andre ord ingen motsetning mellom læring og lek, noe som understrekes i L97 (s. 97) som slår fast at «opplæringa skal gi næring til leiken, og leiken gi næring til opplæringa».

En av de sentrale problemstillingene vi belyser i evalueringen og som vi vil undersøke nærmere i dette kapittelet er:

- Hva kjennetegner sentrale undervisnings- og arbeidsformer på første- og andretrinn?

I delrapport 2 (Bjørnstad mfl., 2023) dedikerte vi et kapittel til hvilke arbeids- og aktivitetsformer som dominerer i førsteklasse. For å undersøke om det er endringer eller stabilitet i klasseromspraksiser mellom første- og andreklasse, vil vi i dette kapittelet presentere funn som belyser hvilke arbeids- og aktivitetsformer som er hyppigst benyttet i andreklasse.

Vi starter med en kort redegjørelse av hvilke arbeids- og aktivitetsformer som vektlegges i læreplanverkene (L97, LK06 og LK20), og forskning relatert til arbeids- og aktivitetsformer for de yngste barna i skolen. Deretter oppsummerer vi våre funn fra delrapport 1 og 2 som belyser hvilke klasseromspraksiser som dominerer i førsteklasse, før vi presenterer funn fra andreklasse og en sammenligning av de to trinnene. Avslutningsvis vil vi også redegjøre for bruk av uteskole som arbeidsmåte på første- og andretrinn.

7.1 Hva sier læreplanverkene om arbeidsformer og aktiviteter?

Læreplanverket for den 10-årige grunnskole (L97) ga klare føringer for hva som skulle særprege småskoletrinnet og arbeidsformene i fagene. Det ble framhevet under arbeidsmåter at elevene skulle være aktive, handlende og selvstendige. «Dei skal få lære ved å gjere, utforske og prøve ut i aktivt arbeid fram mot ny kunnskap og erkjennelse» (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 75).

Videre ble blant annet skapende virksomhet og kreative uttrykksformer, lek og praktisk arbeid vektlagt. I bruk av lek som arbeidsform ble det understreket at både den frie leken og lekpregede tilnærminger til organiserte aktiviteter var viktig for barns læring.

Småskoletrinnet (1.- 4.) skulle preges av både skole- og barnehagetradisjonen. Det ble framhevet at spesielt førsteklasse skulle ha et klart førskolepreg med vekt på læring gjennom lek: «Opplæringa skal gi næring til leiken og leiken gi næring til opplæringa». Lek og aldersblandede aktiviteter skulle videre vektlegges på hele småskoletrinnet (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 73). Planen framhever videre viktigheten av både samarbeid og samlæring og at elevene skulle ha mulighet til å arbeide selvstendig. Når det gjaldt innhold i undervisningen på småskoletrinnet, skulle den gå gradvis fra temaorganisering til mer faginndeling. Oppsummert kan man si at L97 bar preg av å være et læreplanverk som fremmet et elevaktivt og deltakende klasserom.

Den tydelige beskrivelsen av hva som skulle vektlegges av arbeidsformer og arbeidsmåter i L97, ble ikke videreført i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006, LK06 (Engelsen, 2020). LK06 åpnet dog opp for mer metodefrihet basert på lærernes faglige- og profesjonelle skjønn (Haug, 2019).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 gir heller ikke konkrete føringer for hvilke arbeidsformer som skal gjøre seg gjeldende eller hva som skal særprege hovedtrinnene 1.- 4. På tross av dette skimtes mange av de samme intensjonene som er beskrevet under arbeidsmåter i L97. I følge Karseth mfl. (2020) styrkes igjen bruken av elevaktive arbeidsformer og elevmedvirkning i det nye læreplanverket. Dette begrunner de med læreplanverkets hyppige bruk av ordet «utforske». Selv om ikke elevaktive arbeidsformer eksplisitt blir uttalt i Overordnet del, argumenterer Karseth mfl. (2020 s.127) at man kan tolke målsettingene blant annet i delkapittel 1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang: «Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling», som en forklaring på elevaktive arbeidsformer. Dette kommer også til syne i læreplanene for fagene hvor det under undervisvurdering etter kompetansemål for andretrinn framheves at «Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved å la elevene være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine».

Når det gjelder tilrettelegging av undervisning påpeker LK20 viktigheten av å skape motivasjon og læringsglede for alle elever uansett forutsetninger, noe som fordrer et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). For å gi elevene erfaringsrikdom tydeliggjør LK20 viktigheten av «et bredt spekter av arbeidsformer, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Leken har fått en mindre framtrødende plass i LK20 i forhold til L97, men LK20 er tydelig på at lek er spesielt viktig for de yngste barna i skolen: «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». Det sies imidlertid ikke noe om hvordan leken skal forvaltes og tilrettelegges.

7.2 Kort om forskning

I norsk kontekst er det lite forskning etter Reform 97 som spesifikt har undersøkt hvilke arbeids- og aktivitetsformer som gjør seg gjeldende i førsteklasse, noe som også bekreftes av Lillejord mfl. (2018). I deres forskningskartlegging «De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø» framhever de at læringsaktiviteter som er godt organisert og forutsigbare gjør det lettere for barna å følge med. Samtidig må undervisningen være fleksibel slik at den tar hensyn til elevenes behov og læringsprosess. Det kommer også klart fram en anbefaling om at skolen bør bygge på arbeidsmåter barna kjenner fra barnehagen, og at barna gradvis får venne seg til krav og forventninger (Lillejord mfl., 2018, s. 49).

Videre finner Lillejord mfl. at det er en felles enighet i forskningen at barn lærer best når de får være aktive og utforskende i egen læringsprosess. Spesielt blir samarbeidslæring framhevet som en arbeidsmåte som gir et positivt læringsutbytte (Salvin mfl., 2014, referert i Lillejord mfl., 2018, s. 28).

Forskningen skiller ofte mellom to tilnærminger til undervisning, lærerstyrt og elevsentrert undervisning (Bjørnestad, 2009; Klette, 2003b; Lillejord mfl., 2018). I lærerstyrt undervisning er læreren den aktive parten og benytter store deler av tiden til å gjennomgå faglig stoff og har strukturert helklasseundervisning basert på todelingen instruksjon og arbeidsark. Barna er mer passive lyttere og utfører de oppgaver de blir tildelt. Deres egne interesser og ideer blir i mindre grad vektlagt innenfor denne lærerstyrte tilnærmingen.

I et mer elevsentrert klasserom tilrettelegger læreren for arbeidsmåter som tar hensyn til barnas behov og interesser, og elevene blir sett på som aktiv lærende (Lerkkanen mfl., 2016, s. 146). Lerkkanen mfl. (2016) undersøker sammenhengen mellom undervisningspraksis og barns faglige utvikling i førsteklasse. De finner at en elevsentrert tilnærming med fleksibel undervisning, oppgaver tilpasset barnas kunnskap og ferdigheter og et støttende sosialt miljø, gir bedre læringsforutsetninger og læringsutbytte for førsteklassingene. Bruk av mer lærerstyrt undervisning med fokus på riktig svar og drilling av ferdigheter, ga en negativ effekt i utvikling av leseferdigheter for de barna som hadde middels til høy leseferdighet i starten av førsteklasse. Lillejord mfl. (2018, s. 48) konkluderer i sin forskningskartlegging at elevsentrert undervisning der barna er delaktig i kunnskapsprosessen, øker elevenes motivasjon til å lære. Dette bekreftes også av Bernard mfl. (2019).

Det må imidlertid være en balanse. Hvis elevene får for stor kontroll på den faglige progresjonen, vil det kunne bidra til å svekke deres læringsresultat. Både Bjørnestad (2009) og Klette (2003b) finner at førsteklasserommet i L97 var preget av et

elevaktivt klasserom, der elevene var aktivt deltakende i egen læring nesten 2/3 deler av tiden. Lærerne benyttet ca. 1/3 del av tiden til mer lærerstyrte aktiviteter, som:

- individuell hjelp (20,94 prosent)
- hjelp til par/grupper (17,19 prosent)
- bruk av spørsmål/svar (14,38 prosent)
- instruksjoner (14,38 prosent)

(Klette, 2003, s. 56)

Haug (2004) argumenterer i sin oppsummering av Evaluering av Reform 97 at skolen i stor grad fortsatt preges av en lærerstyrt undervisning med fokus på instruksjon, korte spørsmål-svar-sekvenser og individuelt arbeid med oppgaver. Aktivitetsorienterte undervisningsformer er mest knyttet til praktisk estetiske fag (Haug, 2004, s. 254-255).

7.3 Syntese av delrapport 1 og 2

I denne delen vil vi oppsummere funn fra delrapport 1 og 2 relatert til hva som kjennetegner arbeids- og aktivitetsformer i klasserommet på førstetrinn. Funnene som blir oppsummert, baserer seg både på spørreskjemaundersøkelse, intervjuer og klasseromsobservasjoner (Bjørnstad mfl., 2022; 2023). Kjernen i funnene er at klasserommene domineres av en pedagogisk praksis som setter variasjon og elevaktiv læring i sentrum. Dette viser seg gjennom omfattende bruk av stasjonsarbeid og helklassesamtaler.

Lærerne i den nasjonale spørreundersøkelsen rapporterer at de første månedene i førsteklasse er preget av frilek, læring gjennom lekinspirerte aktiviteter og bruk av hyppige pauser. Videre legger lærerne vekt på å fremme elevenes sosiale og motoriske utvikling gjennom lek. Det kan være et uttrykk for en bevisst innsats for å skape en god overgang fra barnehage til skole. Vi finner også et skille mellom to ytterpunkter av pedagogiske tilnærminger, en lekende tilnærming og en mer fagorientert tilnærming. I den lekende tilnærmingen avsettes det mye tid til lek og lekinspirerte aktiviteter, mens det i den mer fagorienterte tilnærmingen fokuseres mer på bokstavinnlæring, tall, matematiske former og tilpasning til skolens rutiner i de første tre månedene. Disse to tilnærmingene synes å være stabile over tid og i undervisningen generelt (Bjørnstad mfl., 2022).

I klasseromsobservasjonene peker våre funn mot at klasseromsaktivitetene blir mer styrt og ledet av lærere, enn hva som gjorde seg gjeldene i L97-klasserommet, der størsteparten av tiden ble benyttet til elevstyrte og selvinitierte aktiviteter. Lærerne rapporterer om et dilemma mellom deres personlige pedagogiske tilnærming og de ytre rammer og krav. Det kan begrense muligheten for å innføre og åpne opp for de aktivitetene de foretrekker. Samtidig er det en utfordring for lærerne å tilpasse undervisningen til barnas ulike modningsnivå. Lærerne understreker både i spørreskjemaundersøkelsen og i intervjuer behovet for et variert undervisnings-

opplegg som oppmuntrer til fri utfoldelse og lek, og som sikrer at alle barn føler mestring i løpet av skoledagen. De påpeker viktigheten av å engasjere barna gjennom et bredt spekter av aktiviteter. Videre mener de at lek og lekinspirerte aktiviteter, fysisk bevegelse, bruk av konkrete og taktilt materiale, samt kreative og utforskende oppgaver, er avgjørende for å skape engasjement (Bjørnstad mfl., 2022; 2023).

Tidligere funn fra spørreskjemaundersøkelsen viser at høytlesning, frilek, læreren som forteller, helklassesamtaler og lærerstyrt lek er de mest brukte aktivitetene i førsteklasse (Bjørnstad mfl., 2022). I våre klasseroms- og punktobservasjoner finner vi imidlertid at lærerne fordelte tiden som følger:

- gi barna individuell hjelp (24 prosent)
- instruere/gi beskjed om oppgaven (elleve prosent)
- annet: dans, bevegelse, film og sang (elleve prosent)
- helklassesamtale (åtte prosent)
- småprater – ikke faglig (åtte prosent)
- gi hjelp til par og grupper (åtte prosent)
- rene spørsmål-svarekvenser (fire prosent)
- høytlesing (en prosent)

Det var sjeldent at læreren hadde rene spørsmål-svar sekvenser, og vi finner overraskende lite bruk av høytlesning i førsteklasse i våre observasjoner. Dette i motsetning til i spørreskjemaundersøkelsen, der høytlesning framkommer som en av de hyppigst benyttede aktivitetene på førstetrinn (mer om høytlesning se kapittel 9, norsk).

Dette kan indikere en diskrepans mellom lærernes oppfatning av egen praksis og hva som faktisk skjer i klasserommet, eller at forskjellige aktiviteter tolkes ulikt av forskere og lærere. En av årsakene til denne diskrepansen kan også være at høytlesning for det meste foregår under måltid, og at det i vårt materiale ikke da er definert som en undervisningspreget aktivitet.

På tross av at vi ser at klasserommet blir mer lærerstyrt, tilrettelegger lærerne nesten to tredjedeler av tiden til elevaktive arbeidsformer som stasjonsarbeid, gruppearbeid, lek og helklassesamtaler. Dette viser en bred variasjon i læringsmetoder, noe som er nødvendig for å tilpasse undervisningen til ulike elevers behov og interesser. Det bekrefter også bildet av et klasserom der samarbeid og elevaktivitet er høyt verdsatt.

Selv med den økende digitale satsingen i mange skoler, ser vi lite bruk av nettbrett og digitale ressurser i klasserommene. Dette kan komme av flere ting. Det kan være mangel på utstyr, tekniske problemer eller at lærerne ikke føler seg komfortable eller kompetente nok til å bruke digitale verktøy i undervisningen. Det kan også være et bevisst pedagogisk valg fra lærerne å ikke benytte mye tid på nettbrett 1:1. En annen årsak kan også være at vi har gjennomført størsteparten av klasseroms-

observasjonene på høsten i førsteklasse, og at det kan forekomme mer bruk av digitale ressurser og nettbrett 1:1 utover våren.

Barna bruker mest tid på følgende hovedaktiviteter: lytting og samtale (32 prosent), individuelt arbeid (22 prosent), arbeid på stasjoner (17 prosent), lytting/høre på lærer (16 prosent), deltakelse i diskusjoner (16 prosent), lek (tolv prosent), annet (elleve prosent), og gruppearbeid (syv prosent) (Bjørnstad mfl., 2023). «Lytting og samtale» består av både lytter til lærer og deltar i samtale og svarer på spørsmål/deltar i samtale initiert av lærer, «Individuelt arbeid» innebærer at barna arbeider alene, enten stille, med bevegelse, eller ved bruk av nettbrett 1:1/Chromebook. «Lek» omfatter et bredt spekter av aktiviteter, som tegning, fargelegging, spill, Lego, perling, rollelek og frilek. Det er verdt å merke seg at frilek kun utgjør fire prosent av de observerte aktivitetene. Selv om lærerne i spørreskjemaundersøkelsen hevder å dedikere mye tid til frilek inne, synes dette ikke å stemme overens med våre klasseromsobservasjoner eller hva barna og lærerne selv ga uttrykk for i samtalen. Dette kan indikere en forskjell i hvordan de ulike aktørene (barn, lærere og forskere) definerer lek og frilek. Selv om vi finner store forskjeller mellom klasserom, kan observasjonene også peke mot en trend der mer strukturerte aktiviteter overtar for selvinitierte aktiviteter som frilek (Bjørnstad mfl., 2022).

«Arbeid på stasjoner» inneholder ofte minst én stasjon med lekinspirerte aktiviteter og to til tre stasjoner som er avsatt til mer konkrete skrive, lese- eller regneoppgaver i norsk og matematikk. Alle observerte lærere benytter seg av stasjonsundervisning i førsteklasse. Fordelene med stasjonsarbeid er at det gir variasjon, mulighet for samarbeid, bevegelse og fysisk aktivitet. Det gir også varierte oppgaver som oppgaveark, praktiske oppgaver, spill, leker, plastelina, Lego, nettbrett/Chromebook, tegning, boklesing og historiefortelling. Dette passer godt til førsteklasingers varierende konsentrasjonsspenn. Enkelte lærere kombinerer faglige oppgaver med mindre krevende aktiviteter for å gi best mulig variasjon. Det skaper muligheter for differensiering og tilpasning av oppgaver for å imøtekomme ulike behov og interesser. Ved å inkludere lekinspirerte oppgaver, gir lærerne elevene muligheten til å lære gjennom lek. Dette kan bidra til et mer motiverende og tilpasset læringsmiljø, samt støtte utviklingen av sosiale og kognitive ferdigheter.

Barna uttrykker stor entusiasme for stasjonsarbeid, en arbeidsform som lar dem engasjere seg i aktiviteter de liker. Barna er generelt glade i å lære og å jobbe med oppgaver. Stasjonsarbeid gir barna mulighet til å lære bokstaver og tall på en lystbetont måte, og de hyppige aktivitetsskiftene kan bidra til å opprettholde engasjement, innsats og motivasjon. Noen barn finner imidlertid tidsbegrensningen på stasjonene stressende, da det ofte kun er satt av 10-12 minutter til hver stasjon. Det er også variasjon i om barna foretrekker å jobbe individuelt eller i gruppe. Mange jobber individuelt, selv om de sitter i grupper. Dette kan indikere et behov for selvstendighet og selvbestemmelse i læringsprosessen, men kan også reflektere lærernes pedagogiske valg eller klasseromsledelse.

I delrapport 2 (Bjørnstad mfl., 2023) viet vi et eget kapittel til å beskrive de ulike samtaleformene som vi har observert og deres funksjoner. Samtalen er også viktig i norske klasserom. Den inngår i lærerens repertoar som et viktig redskap når de tilrettelegger for elevenes læring, både på et organisatorisk plan og i mer direkte arbeid med det faglige. I tillegg ser vi samtaler av mer sosial art. De bidrar til å styrke de viktige relasjonene mellom lærer og elever og mellom elever. Vi observerte relativt hyppig bruk av både helklassesamtaler og mer veiledende dialoger mellom lærer og enkeltelever eller mindre grupper av elever. Klasserommene er preget av en varm tone, med mye anerkjennelse og lite irettesetting. Gjennomgående ser vi en høy grad av elevdeltakelse og en lyttende dialog i de observerte klassene.

I førsteklasse er morgensamlingen en viktig arena for samtale og dialog. Her gjennomgår lærerne dagens timeplan, de gir viktige beskjeder, og de har faste rutiner som å finne riktig dato, snakke om været og hilse på hverandre. Ofte er det rom for litt småprat om hva de har gjort siden sist, eller hva de skal gjøre på ettermiddagen. Alle lærerne legger vekt på at elevene skal få delta aktivt i samtaler, og selv om ikke alle får sagt noe hver gang, er det gjennomgående inntrykket fra våre observasjoner at lærerne tar seg god tid til å la elevene bidra når det er helklassesamtale.

7.4 Arbeids- og aktivitetsformer på andretrinn

For å kunne kartlegge eventuell kontinuitet eller endringer i klasseromspraksiser fra første- til andreklasse, besøkte vi de som var førsteklasse høsten 2021 også når de gikk i andreklasse våren 2023. Gjennom å benytte identiske datainnsamlingsstrategier (klasseromsobservasjoner, punktobservasjon, gruppesamtaler med barna og intervju med lærerne), fikk vi innblikk i skolehverdagen på andretrinn og hva de største endringene har vært fra første- til andreklasse.

For å kartlegge hvilke arbeids- og aktivitetsformer som blir hyppigst benyttet i klasserommet, ut fra hva lærerne gjør og hva klassen gjør, benyttet vi oss av punktobservasjonsskjema (se Bjørnstad mfl., 2023 for mer detaljerte beskrivelser). Vår oppsummering av punktobservasjonene er på tvers av fag og aktiviteter, og sier kun noe om hvilke arbeids- og aktivitetsformer som gjør seg gjeldende i klasserommet uavhengig av det enkelte faget.

Gjennomgående har vi observert at matematikk (se kapittel 8), norsk (se kapittel 9), engelsk og kroppsøving er de framtrepende fagene på andretrinn. Dette blir også bekreftet i lærerintervjuene og i gruppesamtale med barna. Kroppsøving er faget som blir hyppigst nevnt av barna som favorittfag. I fagene norsk og matematikk er det en ganske jevn fordeling i hva de liker å jobbe med. Når det gjelder temaarbeid observerte vi det kun i enkelte klasserom, og det synes ikke som tema- og prosjektarbeid var etablerte arbeidsformer i andreklasse (vi må her ta forbehold ettersom vi ikke har vært til stede i klasserommet gjennom hele skoleåret). Nedenfor vil vi starte med å se på hva som særpreger lærerens arbeids- og aktivitetsformer i

klasserommet. Figur 7.1 gir et bilde over de hyppigst benyttede arbeids- og aktivitetsformene lærer benytter seg av og hvordan de fordeler seg.



Figur 7.1 Lærernes arbeids- og aktivitetsformer

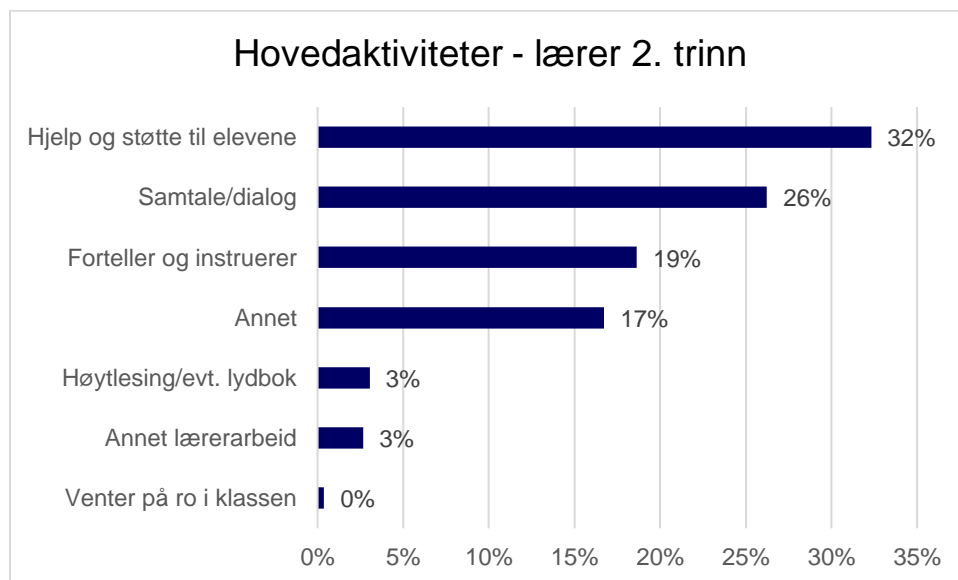
De tre hyppigst benyttede arbeidsformene på andretrinn er: gir individuell hjelp (25 prosent), helklassesamtale-samling (19 prosent) og annet (sang, dans/bevegelse og film, 17 prosent).

Resterende arbeids- og aktivitetsformer er rimelig jevnt fordelt. Det er interessant å bemerke at vi sjelden registrerte at lærere er ute av klasserommet (to prosent), at de er opptatt av andre ting (én prosent) eller sitter ved eget arbeidsbord (null registreringer). Dette synliggjør at lærerne er aktivt sammen med elevene og gir støtte/individuelle hjelp når det er undervisning. Det samme observerte vi i feltnotatene.

Kartleggingen viser videre at lærerne bruker forholdsvis liten tid på høytlesning (tre prosent) i undervisningssammenheng. To andre aktiviteter som er interessant å løfte fram er tiden som benyttes på å instruere til lekpreget aktivitet og bruk av nettbrett 1:1. Begge disse aktivitetene utgjør kun én prosent av tiden. Når det gjelder bruk av nettbrett 1:1 (én prosent) har vi registrert at det forekommer sjelden som enkeltaktivitet, men blir hyppigere benyttet under stasjonsarbeid. Det vil si at arbeid med nettbrett 1:1 antas å være noe høyere enn hva vår kartlegging viser.

For å få et mer oversiktlig bilde av lærerens dominerende aktiviteter i andreklasser, har vi slått sammen de ulike arbeids- og aktivitetsformene inn i syv hovedkategorier, som vist under i figur 7.2. De sammenslåtte hovedkategoriene er: *hjelp og støtte til elevene* (gir individuell hjelp, gir hjelp til par/grupper, støtte til bruk av nettbrett 1:1),

forteller og instruerer (forteller og forklarer, instruerer/gir beskjed til oppgaven, muntlig modellering, instruerer til lekpreget aktivitet, instruerer og benytter digitale ressurser og skriver på tavla/Smart Board), *samtale/dialog* (spørsmål/svar, helklassesamtale, småprater/gir beskjed om utenom faglige ting), *annet* (sang, dans/bevegelse og film), *annet lærerarbeid* (lærer ute av klasserommet, opptatt av andre ting og sitter ved eget arbeidsbord), *venter på ro* og *høytlesning/lydbok*.



Figur 7.2 Hovedaktiviteter for lærernes arbeids- og aktivitetsformer

Når vi har slått sammen enkeltaktiviteter ser vi av figur 7.2 at andreklasselærernes hyppigst benyttede arbeids- og aktivitetsformer er hjelp og støtte til elevene (32 prosent). Deretter følger samtale/dialog (26 prosent), forteller og instruerer (19 prosent) og annet (17 prosent). Annet-kategorien består av aktiviteter som ikke kan defineres innenfor de forhåndsdefinerte kategoriene.

I vårt materiale består «annet» i hovedsak av sang, dans/bevegelse og film. Disse aktivitetene ble benyttet både som «avbrekk» i en arbeidsøkt eller i slutten av en arbeidsøkt. Enkelte ganger så de film relatert til faglig aktivitet eller som motivasjon i arbeidet.

Lærerens arbeids- og aktivitetsformer henger nøye sammen med hvilke undervisningspregede aktiviteter de tilrettelegger for. For å få et helhetlig bilde av hvilke arbeids- og aktivitetsformer som forekommer i klasserommet kartla vi samtidig hva klassen gjorde. Figur 7.3 nedenfor viser hvordan tidsbruken på de forskjellige klasseaktivitetene fordeler seg, og hvilke som er de hyppigst benyttede.

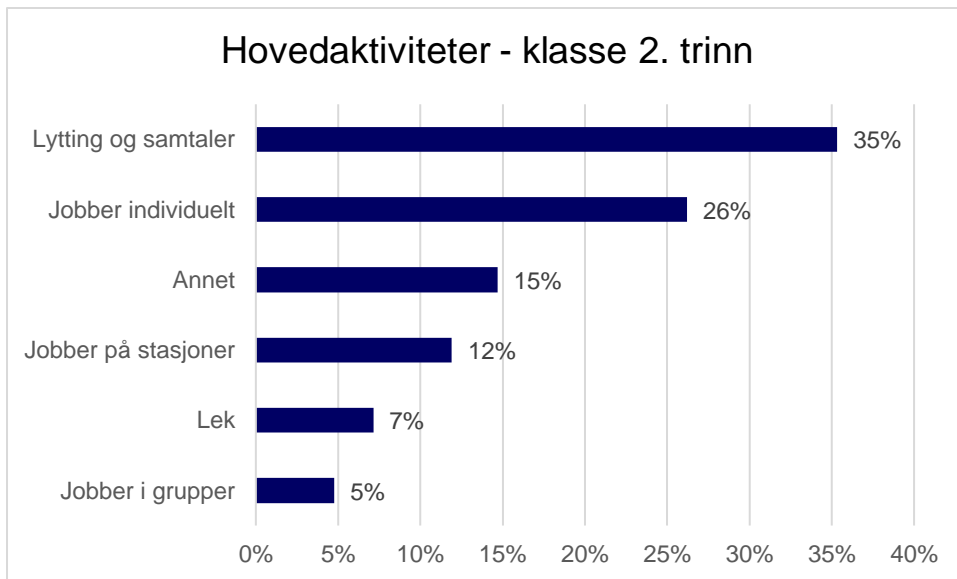


Figur 7.3 Klassens arbeids- og aktivitetsformer

De hyppigst benyttede arbeids- og aktivitetsformene i andreklasserommet er: jobber individuelt – sitter stille (21 prosent), svarer på spørsmål/deltar i diskusjon (19 prosent), lytter/hører på lærer (16 prosent) og annet (15 prosent).

Foruten jobber på stasjoner (tolv prosent), er resterende klasseromsaktiviteter rimelig jevnt fordelt. Når det gjelder lek, benyttes det fire prosent av tiden til frilek og tre prosent av tiden til lekinspirerte aktiviteter. Videre ser vi av figur 7.3 at det i liten grad forekommer aktiviteter med bevegelse når det jobbes individuelt og i gruppe. Vi må imidlertid bemerke at det var innlagt mer bevegelse under stasjonsundervisning og i kategorien «annet» som består av sang, dans/bevegelse og film (de var dog av kort varighet)). Nettbrett 1:1 (to prosent) blir hovedsakelig brukt i andreklasse for å få tilgang til programmer, nettressurser og pedagogiske spill. Dette gjør at elevene kan jobbe med oppgaver som er tilpasset deres individuelle behov, og effektivt øve på viktige ferdigheter som lesing, skriving og matematikk.

På samme måte som under hovedaktiviteter for lærer har vi også samlet klasseromsaktivitetene inn i seks hovedkategorier for å få en bedre oversikt, som vist i figur 7.4. De sammenslåtte hovedkategoriene er *jobber individuelt* (jobber individuelt stillesittende, jobber individuelt med bevegelse og nettbrett 1:1), *lytting og samtaler* (lytter/hører på lærer, svarer på spørsmål/deltar i samtale initiert av lærer), *jobber i grupper* (jobber i grupper stillesittende og i bevegelse), *lek* (lek/lekpreget aktivitet og frilek), *jobber på stasjoner* og *annet* (sang, dans/bevegelse og film).



Figur 7.4 Klassens hovedaktiviteter

Når vi har delt inn i hovedkategorier, viser figur 7.4 at andreklasser domineres av et dialogisk klasserom. Hovedkategorien lytting og samtaler brukes i hele 35 prosent av den tiden vi har kartlagt. Ser vi tilbake til figur 7.1 over lærerens dominerende aktiviteter, har vi registrert at det benyttes lite tid til å instruere til oppgaver eller fortelle og forklare. Våre fortløpende feltnotater og videoobservasjoner viser tydelig at det i helklassesamtalene er en god veksling mellom læreren som formidler og elevenes aktive deltakelse i samtalene. Vi ser også at lærerne stiller spørsmål hvor elevene får reflektere og delta med egen undring istedenfor å sitte passive og lytte til at lærer instruerer. De neste kategoriene etter lytting og samtaler, er jobber individuelt (26 prosent), annet (15 prosent), jobber på stasjoner (tolv prosent), lek (syv prosent) og jobber i grupper fem prosent).

Vi ser at det i andreklasser blir benyttet lite tid på lek og å jobbe i grupper. Dette bildet samstemmer godt med våre feltnotater og videoopptak, hvor store deler av undervisningen foregår i en todeling mellom helklassesamling og individuelt arbeid eller stasjonsarbeid. Til forskjell fra førstetrinn har vi observert at helklassesamlingene i andreklasser er mer dedikert til enkeltfag og ikke en blanding av ulike fag og temaer.

7.4.1 Individuelt arbeid og gruppearbeid

I gruppesamtalene med andreklassingene kommer det tydelig fram at de opplever at det er mye individuelt arbeid, eller som de uttrykker det «arbeider alene, men sitter på samme bord». Andre framhever at de jobber mye alene, men også at de jobber sammen, spesielt når det er stasjonsarbeid:

Intervjuer: jobber dere mye alene eller sammen med andre?

Gutt: Alene ... mye sammen. Vi har ofte stasjoner. Stasjoner er ikke bare fordi man skal være et sted, stasjoner er også for at.. man skal samarbeide.

(Elev, andreklasse)

Individuelt arbeid består av alt fra lesekvart, skrive oppgaver, løse matematikk-oppgaver både analogt og digitalt, til arbeidsplan hvor ulike oppgaver er påført planen og skal løses i løpet av arbeidsøkten. Videre kommer barna inn på at når de har stasjonsarbeid, kan de jobbe mer sammen og snakke seg imellom. Ofte er det likevel individuelle oppgaver på flere av stasjonene, foruten stasjonene med lekinspirerte aktivitet som spill og liknende.

Vi spurte også om hvordan de lærte best. Da var det stor enighet blant barna at de lærer best av å gjøre ting sammen, de liker å samarbeide med venner og det er morsommere å arbeide sammen med andre. Viktigheten av å samarbeide kan også oppsummeres med denne gutten sine ord:

Ja, det er mye mer morsomt (...) man må tenke og så får man dobbelt så mye smartheit. To hjerner er bedre enn en.

(Elev, andreklasse)

Dette står imidlertid noe i kontrast til at gruppearbeid utover stasjonsarbeid er lite benyttet som arbeidsform, og individuelt arbeid er den mest benyttede aktiviteten vi observerte i klasserommene. Enkelte barn svarer imidlertid at de lærer best av å arbeide alene. Det krever også at lærerne må tilrettelegge for varierte og allsidige klasseromspraksiser som møter det enkelte barnet der de er og det de har behov for.

7.4.2 Lek

Når det gjelder lek ser vi at det gjennomgående tilrettelegges lite for lekinspirerte aktiviteter og frilek inne (se kapittel 6 om lek). Barna gir også uttrykk av at de ikke leker så masse inne og ønsker at de kunne leke mer i timene. Når vi spør hva de leker med inne er det ofte de samme aktivitetene som nevnes; Lego, Plus-Plus, tegne, perle og spille spill. Det er kun noen få barn som uttrykker at de leker rollelek og bevegelseslek inne, foruten der det er tilrettelagt for lekegrupper og rammelek som en del av undervisningen.

Det er imidlertid én skole som skiller seg ut i vårt materiale, som kan defineres som en lekinspirert skole fordi det er timeplanfestet frilek hver dag. På denne skolen uttrykker de fleste barna at de opplever å få lekt nok i løpet av dagen, samtidig uttrykker enkelte barn også her et ønske om mer lek inne i timene.

7.4.3 Stasjonsundervisning

Det benyttes forholdsvis mye tid på stasjonsundervisning, noe andreklasselærerne også bekrefter i sine intervju. Stasjonsarbeid består ofte av en stasjon med matematikkoppgaver, en med norskoppgaver, en med veiledet lesing der de kan gi individuell hjelp og en med lek/spill. Lærerne framhever at elevene liker å ha

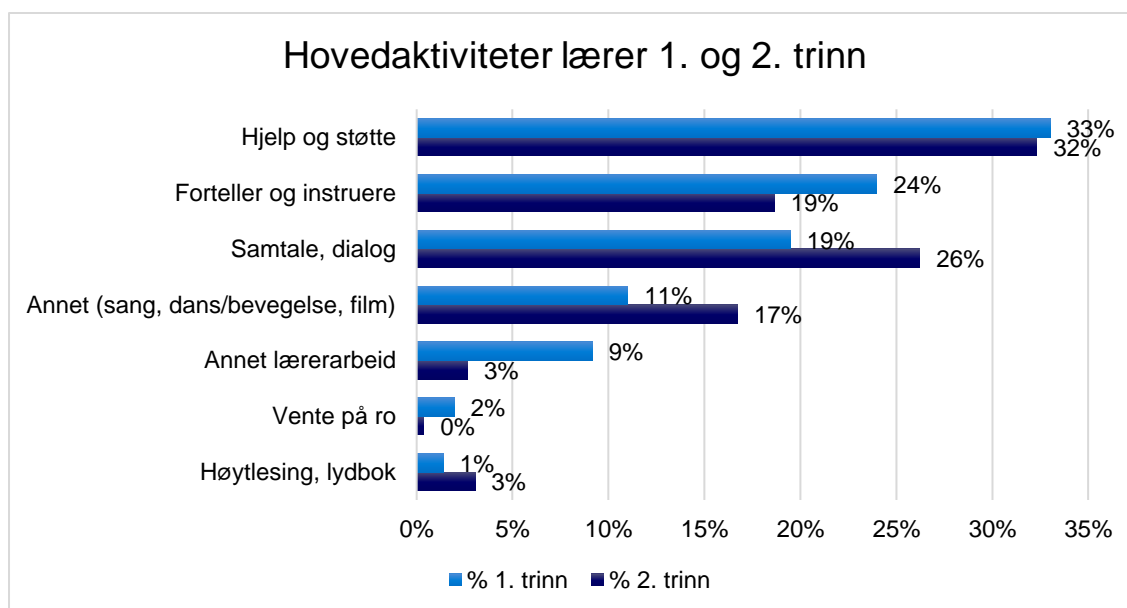
stasjonsundervisning, og påpeker at stasjonsundervisning bidrar til å fremme sosial læring. Dette samsvarer godt med hva barna uttrykker. De liker stasjonsundervisning der de kan samarbeide og gjøre ting sammen med vennene sine. Barna bemerker imidlertid at de har mindre stasjonsundervisning nå enn i førsteklasse.

Lærerne framhever at stasjonsundervisningen også gir mulighet for mer bevegelse og mindre stillesitting. Stasjonsundervisningen varer opp til 20 minutter per stasjon. Denne formen for undervisningsaktivitet blir benyttet én til to ganger i uken og er en god avveksling fra den todelte undervisningen med helklasseundervisning etterfulgt av individuelt arbeid.

Selv om vi finner at lærerne er de som tilrettelegger for aktiviteter i klasserommet, er det ikke slik at læreren styrer og elevene er passive mottakere. Som det framkommer både gjennom punktobservasjonene, feltnotater og videoobservasjoner preges klasserommet å være elevaktivt. Det er et «gjørende klasserom» og elevene er aktivt deltakende i egen læring og klasseromssamtaler. De hyppigst benyttede klasseromsaktivitetene er individuelt arbeid, jobber på stasjoner og annet. Annet-kategorien består for det mest av elevaktive aktiviteter som sang, dans, bevegelse og film. Selv om lærerne benytter tid på å forteller/forklare og instruerer til oppgaver er det sjelden monolog, men dialogisk. Her legger vi i det at barna er delaktige i samtalene, og det både stilles og svares på spørsmål gjensidig fra lærere og elever (se også Bjørnstad mfl., 2023). Vi finner at andreklasselærerne benytter nesten to tredjedeler av tiden (65 prosent) til å tilrettelegge for elevaktive arbeidsformer.

7.5 Likheter og forskjeller i klasseromspraksiser fra første- til andreklasser?

For å undersøke hvilke arbeids- og aktivitetsformer som dominerer på de ulike trinnene sammenligner vi hovedaktiviteter for lærerne på første- og andretrinn (figur 7.5), og hovedaktiviteter som klassen gjør på første- og andretrinn (figur 7.6).



Figur 7.5 Hovedaktiviteter for lærer på første- og andretrinn

Når det gjelder hvilke hovedaktiviteter lærerne gjør, ser vi av figur 7.5 ovenfor at det er de samme tre hovedkategoriene Hjelp og støtte til elevene, Samtale/dialog og Forteller og instruerer som er de hyppigst benyttede arbeids- og aktivitetsformene, både i første- og andreklasse. Lærerne benytter relativt sett like mye tid til hjelp og støtte både i første- og andreklasse.

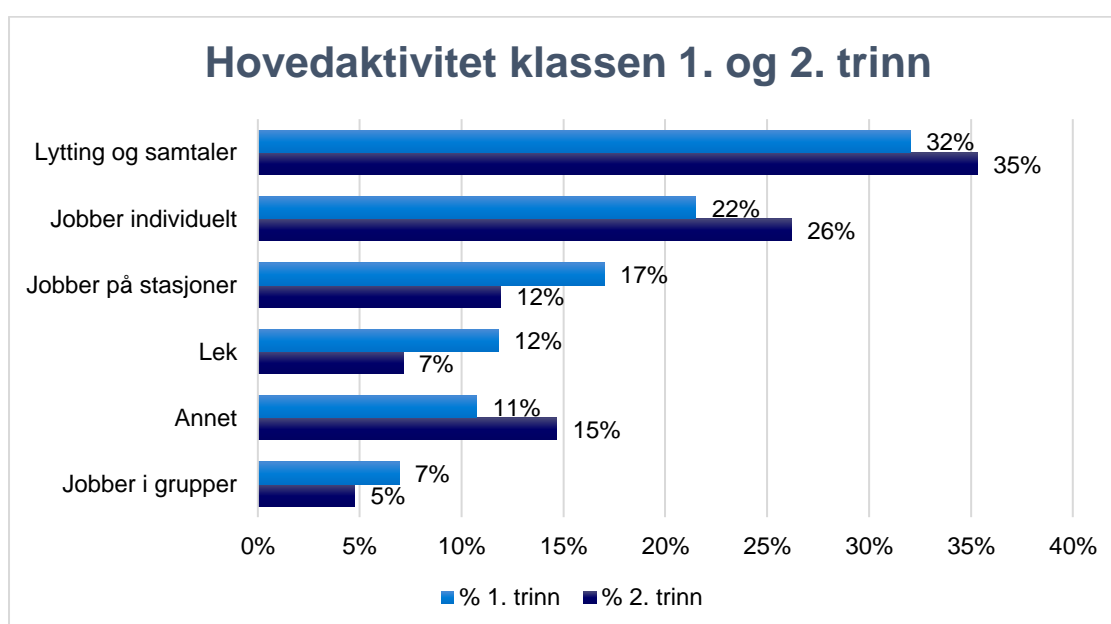
Den største endringen fra første til andre, er at læreren benytter mer tid på samtale/dialog og mindre tid på enveis «monolog» i andreklasse:

- Samtale/dialog brukes 19 prosent av tiden på første- og 26 prosent på andretrinn.
- Forteller og instruerer brukes 24 prosent på første- mot 19 prosent i andretrinn.

En av grunnene til denne forskjellen kan være at helklasseundervisningen/samtalene på andretrinn er av lengre omfang enn på førstetrinn, og at barna har større konsentrasjonsfokus som gjør at de kan delta i lengre faglige samtaler. Dette samstemmer også godt med våre feltnotater og videoobservasjoner av helklasseundervisningen, hvor den ofte var todelt på andretrinn med en lang samling etterfulgt av individuelt arbeid. I førsteklasse krever det også mer forklaring til oppgaver enn hva som kanskje er nødvendig i andreklasse, ettersom elevene når de kommer til andretrinn har innarbeidet rutiner og har en forståelse for hvordan mange av oppgavene skal løses.

Når det gjelder høytlesning ser vi en liten endring fra første- til andretrinn (én prosent i førsteklasse og tre prosent i andreklasse). Det synes som om lærerne på andretrinn inkluderer høytlesning i undervisningsaktivitetene i større grad enn hva som var gjeldende på førstetrinn (se mer om dette i kapittel 9, norsk).

Videre ser vi at det er en reduksjon i å vente på ro i klassen som i vårt materiale er fraværende på andretrinn (fra to prosent i første til ingen registreringer i andreklasse). På andretrinn er det også mer sjelden at lærer gjør annet lærerarbeid når undervisningen pågår. Dette ser vi som en positiv utvikling, der lærere har benyttet tid på førstetrinn til å finne gode rutiner og arbeidsro i klassene sine. Det igjen synes å ha effekt når de kommer på andretrinn. I både feltnotater og videoobservasjoner ser vi at elever faller raskt til ro både ved oppstart, etter friminutt og mellom ulike undervisningsaktiviteter. Det er også gode relasjoner mellom lærer og elever og mellom elevene i klassen. Både lærere og elever uttrykker viktigheten av vennskap og å være sammen (mer om dette i kapittel 4). Uro i klasserommene stjeler dermed lite tid fra aktivitetene som det tilrettelegges for i klasserommet. Lærerne er også flinke til å «hente» inn barna hvis de ikke faller til ro.



Figur 7.6 Hovedaktiviteter i klasserommet på første- og andretrinn

Når vi sammenligner hvilke hovedaktiviteter i klasserommet som gjør seg gjeldende på første- og andretrinn ser vi av figur 7.6 at hovedaktivitetene fordeler seg tilnærmet likt:

- Lytting og samtaler (32 prosent i første og 35 prosent i andre)
- Jobber individuelt (22 prosent i første og 26 prosent i andre)
- Annet (elleve prosent i første og 15 prosent i andre)
- Jobber på stasjoner (17 prosent i første og tolv prosent i andre)
- Lek (tolv prosent i første, syv prosent i andre)
- Jobbe i grupper (syv prosent i første, fem prosent i andre)

Den største hovedforskjellen som utpeker seg mellom klassetrinnene er kategorien lek, med nesten en halvering fra første- til andreklasse. I intervjuene med lærerne kommer det tydelig fram at lek for mange av lærerne er den frie leken som

forekommer i friminuttene og at de ikke betegner mer lekinspirerte aktiviteter tilrettelagt av dem som lek, men aktivitet. Andreklasselærerne etterlyser imidlertid mere ressurser og tid til den frie leken inne (se mer om dette i kapittel 6 Lek).

Når det gjelder å jobbe i grupper er denne formen for aktivitet og arbeidsform også redusert fra første- til andreklasse (fem prosent). Det er vanskelig å gi noen konkrete årsaker, men en grunn kan være at stasjonsarbeid har erstattet gruppearbeid. En annen grunn kan være at lærerne har innredet klasserommene med gruppebord, og selv om elevene jobber individuelt kan de benytte seg av læringspartnere når de jobber.

Når vi spør barna om hva som er forskjellen fra første til andreklasse svarer de at det ikke er så store forskjeller, men at oppgavene har blitt vanskeligere. En gutt svarte at den største forskjellen er at man går til neste «level»:

Intervjuer: Men dere, hva er den største forskjellen fra 1. klasse til 2. klasse?

Gutt: Jeg vet. Fordi vi gjør vanskeligere greier og akkurat som på judo og crossfit og sånn, jo høyere man går, jo flinkere er man, man går til neste «level».

Intervjuer: Dere har gått opp ett «level» nå?

Gutt: Ja. Og så skal man gjøre mer vanskeligere greier.

(Elev, andreklasse)

Dette bekreftes også av andre barn, og en jente uttrykker at det er mer varierte oppgaver og nivåtilpassing i andreklasse:

Den største forskjellen er som jeg har sagt – mer varierte oppgaver [...] Det er jo noen som ikke er like flinke (med klokka) som andre – så der har vi gjort mer varierte oppgaver. Og heftene (lesehefte) vi har begynt med nå, de er veldig variert [...] Jeg pleier å få nivå fem, men nå fikk jeg nivå fire.

(Elev andreklasse)

7.6 Uteskole

Uteskole som undervisningsaktivitet ble ikke observert med punktobservasjon, men vi ser at uteskole har en mer lekinspirert tilnærming til fagene enn hva som forekommer inne i klasserommet og har av den grunn valgt å beskrive bruk av uteskole i dette kapitlet.

Uteskole synes å være en aktivitetsform som har etablert seg godt i norsk skolekontekst, spesielt for de yngste elevene. Dette bekreftes også i vår spørreskjemaundersøkelse til lærerne på førstetrinn (Bjørnstad mfl., 2022):

- Hele 85 prosent av alle lærerne svarer at de har uteskole minst en gang i uken
- 35 prosent sier at de har uteskole opptil flere ganger i uken.
- Ti prosent av lærerne opplyser at de har uteskole et par ganger i måneden eller sjeldnere.

«Ute er det ingen begrensninger med tak og vegger, og det gjør det mye lettere for en del barn å ta del i læringsaktiviteter» var det en førsteklasse lærer som uttrykte under en av våre observasjoner. Dette framheves også i forskning der det argumenteres for at uteskole gir store muligheter for praktisk, utforskende og opplevelsbasert læring, som er engasjerende og meningsfull for elever (Jordet, 2010; Winje & Løndal, 2021). Videre bidrar uteskole til å fremme både lek, fysisk aktivitet og sosial interaksjon (Remmen & Iversen, 2023; Unhjem & Frenning, 2019).

I våre klasseromsobservasjoner av første- og andretrinn finner vi at så å si alle tilrettelegger for en form for uteskole. Det varierer imidlertid i omfang hvor mye de benytter uteskole og hvordan lærerne betegner uteskole. Uteskole og tur(dag) blir til dels benyttet om hverandre når det gjelder uteskole som foregår utenfor skolens område. Denne formen for uteskole/turdag inneholder en kort faglig økt, etterfulgt av måltid (med bål eller lignende) og fri aktivitet med lek og sosialisering store deler av tiden.

Når det gjelder faglig aktivitet på uteskole/turdag, rapporterte de fleste lærerne at de inkluderer ulike lese-, skrive- og matematikkoppgaver. Det kan være i form av stasjoner, natursti og eksperimenter. Enkelte lærere har også oppgaver i etterkant av turdagen, hvor barna skal skrive og/eller tegne noe fra turen. Uteskole utenfor skolens område var ofte lokalisert til nærliggende skog og friluftssted med fast rasteplass. Det kunne også være utflukter til ulike steder i nærområdet hvor de slo «leir» for dagen. Uteskole innenfor skolens område (i skolegården) benyttes primært til faglig aktivitet.

De fleste skoler hadde mer sporadisk uteskole i skolegården, men den lekinspirerte skolen utpekte seg også her i hyppig bruk av uteskole på første- og andretrinn. Her ble klasserommet flyttet ut, og de benyttet seg mye av bevegelse i læringsaktivitetene. Det var for eksempel gjennomføring av eksperimenter med snø, matematikk og kortstafetter, stasjonsarbeid, forming av ukas bokstaver med naturmaterialer, med mer. I disse øktene var lærerne enten plassert på ulike stasjoner mens elevene rullerte mellom de ulike stasjonene, eller hver lærer hadde ansvar for sin egen gruppe og planlagte undervisningsaktivitet.

Når det gjelder omfanget av uteskole, uttrykker over halvparten av førsteklasse lærerne i intervjuet at de har en form for uteskole/tur i løpet av uken, der hovedfokus er på ulike aktiviteter og lek. Enkelte klasser benytter seg av uteskole annenhver uke, og enkelte tilrettelegger for uteskole kun fram til høstferien. Vi finner igjen de samme tendensene i andreklasse hvor alle åtte lærerne sier at de benytter seg av uteskole. Det kommer også fram at enkelte har uteskole mer sjelden på vinteren. På en av skolene der uteskole ble mindre benyttet på førstetrinn, er uteskole timeplanfestet på andretrinn.

Både gjennom lærerintervjuer og barnesamtaler med første og andreklassingene, kommer det fram at uteskole er noe både barn og voksne liker. De fleste barna framhever at de synes det er gøy og at det er lystbetonte læringsaktiviteter når de har

uteskole. Tydeligst er barna på at med uteskole får de mye tid til å leke. Lærerne bekrefter også at det er mye lek, og at det er en arena der de får se hvordan barna samarbeider, slik som denne læreren fra andreklasse uttrykker: «Det er gøy fordi man får se hvordan de samarbeider. Mye frilek, og en bolk med fag».

Det er interessant at uteskole på første- og andretrinn stort sett er likt tilrettelagt. Likevel er det mer tydelig på andretrinn at lærerne integrerer en eller annen form for læringsstasjon i uteskolen, selv om mye av tiden også er dedikert til frilek. Dette samstemmer godt med våre observasjoner, hvor vi ser at selv om det er økter med faglig aktivitet, har lærerne et sterkt fokus på fri aktivitet, lek og sosialisering. Her er også lærerne selv delaktig i lek med barna. Det kan synes som om uteskole har blitt mulighetsrommet for utforskning og for den frie leken utover friminuttene.

Selv om uteskole er timeplanfestet i mange av klassene, observerte vi at det er denne undervisningsaktiviteten som blir erstattet med andre sporadiske aktiviteter som dukker opp. Det kan være seg Halloween-feiring, fellessamlinger på skolen, tur til bibliotek, svømmeundervisning med mer.

7.7 Oppsummerende drøfting

I dette kapittelet har vi søkt å belyse hva som kjennetegner arbeids- og aktivitetsformene på første- og andretrinn. Kort oppsummert ser vi at de hyppigst benyttede arbeids- og aktivitetsformene på førstetrinn også gjør seg gjeldende på andretrinn. Det er likevel noe variasjon i hvilke aktiviteter som er mest framtrødende på de ulike trinnene.

Vi finner en tendens til mer bruk av individuelt arbeid og mindre bruk av lek og lekinspirerte aktiviteter i andreklasse. Bruk av helklassesamtaler har også økt i frekvens, der store deler av helklassesamlingene ofte er dedikert til det enkelte faget. Det kommer også fram, både gjennom elevsamtalene og lærerintervjuene på andretrinn at de faglige kravene har blitt høyere. Dette kan tyde på en viss progresjon fra første til andreklasse der elevene får en gradvis tilvenning til faglige krav og forventninger, noe som samstemmer med anbefalinger i nyere forskningen (Lillejord mfl., 2018).

På den andre siden kan det synes som de faglige kravene har ført til et mer strukturert og målrettet klasserom med mye individuelt arbeid. Tid brukt på enkelt aktiviteten individuelt arbeid – sitter stille har økt fra tolv prosent på førstetrinn til 21 prosent på andretrinn, noe som også elevene i andreklasse selv bekrefter. De uttrykker at det er mye individuelt arbeid, eller at de «arbeider alene» selv om de sitter på gruppebord. Denne økningen kan synes å ha gått noe på bekostning av bruk av *stasjonsundervisning* og *lekinspirerte* aktiviteter.

Når det er sagt har vi ikke observert klasserom som Haug (2004) viser til med stor grad av lærerstyrt undervisning med vekt på instruksjon, korte spørsmål-svar sekvenser og individuelt arbeid. Våre resultater viser at både første- og

andreklasserommet er preget av et dialogisk klasserom (Alexander, 2020). Elevene er aktivt deltakende både under helklassesamtale og når lærer instruerer til oppgaver. Dette kommer spesielt fram på andretrinn hvor helklassesamtale ofte benyttes når nytt fagstoff introduseres. Hyppig bruk av helklassesamtaler og dialogisk instruksjon åpner også opp for høy grad av elevmedvirkning. Her får barna mulighet til å utforske og reflektere rundt tanker og meninger sammen med lærer.

L97 framhevet viktigheten av at elevene skal ha mulighet til både å samarbeid og være i samlæring. Samtidig skal de også skal ha mulighet til å arbeide selvstendig. Barna framhever at de liker å arbeide sammen og de synes det er morsommere når de kan arbeide med vennene sine, det gjelder både første- og andreklasse, Mange av barna bekrefter også at de lærer best når de gjør ting sammen med andre.

Ut fra våre observasjoner synes det som at det tilrettelegges i mindre grad for gruppearbeid i klasserommet nå enn i L97. Vi har registrert at syv prosent av tiden i førsteklasse og fem prosent av tiden i andreklasse er tilrettelagt til gruppearbeid. Videre benyttes det mye stasjonsundervisning der elevene sitter gruppevis. Derimot ser vi få tendenser til arbeidsoppgaver som krever at barna arbeider sammen for å løse en bestemt oppgave. Unntaket er den lekinspirerte stasjonen. Dette bekreftes også av barna som sier «vi arbeider «alene» men sitter sammen». Når det tilrettelegges for uteskole er imidlertid så å si all undervisningen organisert som gruppearbeid og samarbeid mellom elevene.

7.7.1 Variert undervisning

Variasjonen i aktivitetene er nødvendig for å møte barnas ulike behov og interesser, og bidrar til å engasjere, motivere og inkludere elevene i læringen (LK 20). Selv om dagens klasserom preges av mye individuelt arbeid, finner vi i vårt materiale at det er stor variasjon i arbeidsmåter og innhold. Lærerne i vår undersøkelse understreker både i spørreskjemaundersøkelsen og i intervjuer behovet for et variert undervisningsopplegg. Det sikrer at alle barn føler mestring i løpet av skoledagen.

Hyppig bruk av stasjonsarbeid som kombinerer ulike oppgaver og aktiviteter, gir gode muligheter til å tilpasse både oppgaver og aktiviteter etter barnas behov og forutsetninger. I stasjonsundervisning tilrettelegger lærerne for faglige oppgaver med mindre krevende aktiviteter for å gi best mulig variasjon, noe som skaper muligheter for differensiering og tilpasning av oppgaver. Ved å inkludere lekinspirerte oppgaver gir lærerne elevene muligheten til å lære gjennom lek. Dette kan bidra til et mer motiverende og tilpasset læringsmiljø, og det støtter utviklingen av sosiale og kognitive ferdigheter. Stasjonsundervisning synes å være populært på begge klassetrinn, både blant lærere og elever.

Bruk av stasjonsundervisning bidrar ikke bare til å tilrettelegge for variert undervisning, men åpner også opp for at elevene skal få være aktive, handlende og selvstendige - som er i tråd med intensjonen i L97 (Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, s.75).

7.7.2 Leken som forsvant

Førsteklasselærerne i spørreundersøkelsen rapporterte at de dedikerer mye tid til frilek, noe som ikke synes å stemme overens med våre klasseromsobservasjoner. Det stemmer heller ikke med hva barna og lærerne selv gir uttrykk for i intervjuene. I vår kartlegging av arbeids- og aktivitetsformer på førstetrinn benyttes kun tolv prosent av tiden til frilek og lekinspirerte aktiviteter (henholdsvis fire prosent til frilek og åtte prosent til lekinspirerte aktiviteter). Dette viser et brudd med intensjonene i L97, hvor den frie leken og lekpregede tilnærminger til organiserte aktiviteter ble framhevet som viktig for barns læring. Det understrekes også at læring gjennom lek skulle særprege førsteklasse (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 73). Det støttes i eksisterende forskning som framhever viktigheten av å bygge på barnehagens arbeidsmåter (lek) som er kjent for barna når de møter skolen (Broström, 2019; Lillejord mfl., 2018)¹³.

Den frie leken synes å bli benyttet tilnærmet likt på første- og andretrinn (fire prosent av tiden), men vi ser en nedgang i bruk av lekinspirerte aktiviteter på andretrinn, fra åtte prosent i førsteklasse til tre prosent av tiden i andreklasse. Inkluderer vi stasjonsundervisning er det noe mer lekinspirerte aktiviteter enn hva vi har registrert som enkeltaktiviteter. Dog viser våre resultater at også bruk av stasjonsundervisning er noe redusert på andretrinn. Nedgang i bruk av lek i undervisningen er også interessant med tanke på at det stort sett er de samme lærerne vi har observert og som har fulgt klassene fra første til andreklasse. Dette kan også peke mot at de faglige kravene blir større. Dermed overtar strukturerte aktiviteter for de mer lekinspirerte og selvinitierte aktiviteter som frilek.

Det må også påpekes at lærerne, i likhet med barna, etterlyser mer frilek inne og at det avsettes mer voksenressurser til å muliggjøre leken (ser mer om lek i kapittel 6).

7.7.3 Fortsatt et elevaktivt klasserom

Oppsummert bærer dagens klasserom preg av å være et elevaktivt klasserom, noe som også er i tråd med anbefalinger fra forskning (Bernard mfl., 2019; Lillejord mfl., 2018, Lerkkanen mfl., 2016). Lærerne, både på første- og andretrinn, til tross for at de strukturerer mere av skoledagen tilrettelegger de nesten to tredeler av tiden til elevaktive arbeidsformer som stasjonsarbeid, helklassesamtaler og individuelt arbeid. Hovedaktiviteten for lærer er å gi hjelp og støtte til elevene. Dette samstemmer også med evalueringen av Reform 97 (Klette, 2003b), hvor om lag to tredeler av tiden i klasserommet benyttes til elevaktivitet. Det synes med andre ord som at det ikke bare er stabilt mellom klassesetrinnene, men også stabilitet over tid.

7.7.4 Uteskole arena for den frie leken og utforskning?

Både L97 og LK20 framhever viktigheten av at barna skal få lære ved å gjøre, få stimulert deres utforskningstrang, leke, bevege seg, undre seg og bruke sansene. I

¹³ Se også kap. 6 for mer utdyping av leken

våre observasjoner av uteskole finner vi igjen mye av dette. De utforsker natur, eksperimenterer, gjør praktiske oppgaver i matematikk og norskfaget, har stafett og leker fritt. Barna uttrykker at uteskole er gøy og at det er lystbetone aktiviteter når de er ute. Både lærere og elever framhever også at det er mye tid til lek. Vi observerte at lærerne var mer delaktig i barnas lek under uteskole enn i andre klasseromsaktiviteter eller friminutt.

Ut fra våre data kan det se ut til at klasserommet for første- og andreklassingen i stor grad er elevaktivt, men vi ser samtidig en trend der mer strukturerte aktiviteter overtar og barnas selvinitierte aktiviteter som frilek reduseres. Dette understreker behovet for å finne en balanse mellom lærerstyrte og elevinitierte aktiviteter. Det vil sikre et variert og engasjerende læringsmiljø med vekt på en lekende tilnærming.

8 Matematikkundervisning de to første skoleårene

Matematikk er det nest største faget på barnetrinnet, bare norskfaget er tildelt flere timer. Fra Læreplanverket L97 til LK20 er timetallet i faget økt i flere omganger med til sammen 161 klokketimer på barnetrinnet. Hele denne økningen er lagt til 1. til 4. trinn, og timetallet i matematikk for 1. til 4. trinn er i LK20 på 560 timer (for mer detaljert beskrivelse av endringer i timetall og læreplan, se Djupedal, 2022; Opsal & Smestad, 2024). I likhet med norskfaget (se kapittel 9) står skolefaget matematikk i et spenn mellom å være et danningsfag og et redskapsfag, noe som kan spores helt tilbake til læreplanverkene fra 1920-tallet (Skorpen, 2006). De to tilnærmingene til faget gjenspeiles i «fagets relevans og sentrale verdier» i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Her trekkes det fram at matematikk er sentralt for å «forstå mønstre og sammenhenger i samfunnet og naturen». Elevene skal utvikle «et presist språk for resonnering, kritisk tenkning og kommunikasjon gjennom abstraksjon og generalisering». Læreplanene for matematikk i L97 og LK06 trakk også fram både danning og samfunnsnytte i fagets formål. I LK20 er det et tydeligere kritisk perspektiv i fagets formål, og eleven skal bli rustet til «å gjøre egne valg og ta stilling til viktige spørsmål i sitt eget liv og i samfunnet».

Kompetansemålene for andretrinn i læreplanen i LK20 omhandler de matematiske temaene tall og tallforståelse, tidlig algebra, måling og geometri. I LK20 er det større fokus på tidlig algebra enn i de foregående planene, i form av at elevene skal utforske generelle egenskaper ved tall og regning. I alle de tre læreplanverkene L97, LK06 og LK20 er utforskende arbeidsmåter et viktig element i faget (Opsal & Smestad, 2024). I læreplanene poengteres det at elevene skal diskutere og utforske sammenhenger og mønstre i matematikken, og analysere og utvikle strategier for å løse problemer. Denne tilnærmingen til læring legger vekt på at elevene aktivt skal utforske og oppdage kunnskap. Utforskende og undrende arbeidsmåter kan også knyttes til lek og lekende aktiviteter, og det kan reflektere en forståelse av lek som en naturlig og verdifull måte for barn å lære og utforske verden på.

Elevene skulle ifølge læreplanen for matematikk i L97 «få høve til å arbeide både praktisk og teoretisk», og det skulle veksles mellom ferdighetstrening, utforsking, problemløsning og lekende tilnærminger (Kirke, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996). Lek var i noen grad nevnt i læreplanpunktene, som «trene telling oppover og nedover gjennom lek, samtale, i rollespill og rytmiske aktiviteter» og «gjennom lek og varierte aktiviteter eksperimentere med og lage forskjellige former, figurer og mønstre» (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 159). Med Læreplanverket LK06 og innføringen av kompetansemål, gikk man bort fra å angi arbeidsmåter (Opsal & Smestad, 2024), og la vekt på lærernes metodefrihet. I LK06 sine kompetansemål for matematikk på andretrinn var ikke ordet «lek» eller «lekende» nevnt. Elevene skulle nå kunne «telle», «bruke», «utvikle», «kjenne att og beskrive», og «lage og utforske» (Kunnskapsdepartementet, 2006). I LK20 er lek igjen nevnt i matematikklæreplanen, med kompetansemålene «utforske tall, mengder og telling i lek, natur, billedkunst, musikk og barnelitteratur», «utforske

addisjon og subtraksjon og bruke dette til å formulere og løse problemer fra lek og egen hverdag» og «lage og følge regler og trinnvise instruksjoner i lek og spill» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Det blir spesifisert i forklaringen om undervisningsvurdering for andretrinn at elevene skal få «utforske matematikk gjennom å bevege seg, leke, undre seg og bruke sansene» (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

For å få innblikk i hvordan matematikkundervisningen er for de yngste barna i skolen i dag, og hvordan denne praksisen samsvarer med eksisterende forskning, diskuterer vi forskningsspørsmålene:

- Hva kjennetegner undervisningen i matematikkfaget i første- og andreklasser?
- Hvordan tilrettelegges det for motiverende, lekende og utforskende arbeidsmåter for elevenes tilegnelse av tallforståelse?
- Hvordan gjenspeiler matematikkundervisningen forskningen på feltet?

I dette kapittelet gir vi en kort oversikt over relevant forskning. Deretter presenterer vi funnene fra intervjuene med elever og lærere i første- og andreklasser og fra observasjonene av matematikkundervisningen i andreklasser. Vi ser først på undervisningen av tall og tallforståelse og andre matematikktemaer i andreklasser, før vi beskriver arbeidsmåter og aktiviteter. Disse funnene sammenstilles deretter med funn fra spørreundersøkelsen som ble gjennomført med førsteklasselærerne (Bjørnstad mfl., 2022) og observasjonene av matematikkundervisningen i førsteklasse (Bjørnstad mfl., 2023). Vi avslutter kapittelet med en oppsummerende diskusjon om matematikkfaget i første- og andreklasser. Funnene kan ikke nødvendigvis generaliseres til alle norske klasserom, men gir innsikt i hvordan matematikkfaget undervises i de klasserommene vi har undersøkt.

8.1 Kort om tidligere forskning

Forskning anbefaler at elever arbeider aktivt og utforskende med matematikk (Artigue & Blomhøj, 2013; Artigue mfl., 2020; Barron & Darling-Hammond, 2010; Boaler, 2009; Yackel & Cobb, 1996). Barn har mye uformell kunnskap om ulike matematiske temaer når de begynner på skolen (Clements & Samara, 2007), og de har med seg erfaringer med blant annet form, mønstre og størrelser. Med en intervjuundersøkelse i norske barnehager har Størksen mfl. (2023) vist at lekbasert læring i barnehage ga signifikant effekt på barnas matematikkunnskaper. De påpeker at det er en sterk sammenheng mellom barnas matematiske kunnskaper i barnehagen og på femte trinn i skolen (ten Braak mfl., 2022).

Det å kunne telle og forstå hvordan tallene fra 1 til 10 og 1 til 20 er bygd opp, er viktige byggesteiner for videre arbeid med addisjon og subtraksjon (Anghileri, 2006). Telling er ifølge Bishop (2012) en av seks universelle fundamentale aktiviteter i matematikken, i tillegg til lokalisering, måling, design, lek og argumentasjon og forklaringer. Ved å utforske telling gjennom forskjellige metoder og tilnærminger, dele opp og gruppere tall på ulike måter, lære tallfakta, og bruke ulike strategier for å løse

oppgaver, opparbeider elevene seg god tallforståelse (Andrews & Sayers, 2015; Anghileri, 2006; Jordan mfl., 2010). Aunola mfl. (2004) fant at god tallforståelse i førsteklasse er en indikasjon på god matematisk forståelse to år senere.

Vi vet også at elevene trenger å forstå hva addisjon og subtraksjon er, og at det er viktig å bygge på elevenes uformelle strategier (Carpenter mfl., 1998). Forskning indikerer at elever som utvikler og bruker egne strategier før de introduseres for standardiserte metoder, er bedre rustet til å anvende denne kunnskapen i nye situasjoner senere (Carpenter mfl., 1998). Det er videre viktig at barn får god forståelse for sammenlikningsord, som «større», «mindre», «mer», «mange», «færre», «høyest» og «lavest». Det gjelder både i forbindelse med tallstørrelser og i forståelse av måling (Keuch & Brandt, 2020). Dette gjenspeiles også i LK20 som sier at elevene i løpet av andretrinn skal kunne bruke både ikke-standardiserte og standardiserte måleenheter for å måle og sammenlikne størrelser.

Forskning anbefaler å arbeide med «tidlig algebra» de første skoleårene (Blanton mfl., 2018; Blanton mfl., 2015; Kieran, 2022). «Tidlig algebra» innebærer ikke nødvendigvis introduksjon av bokstaver som symboler (Kieran, 2022), men at elevene skal utforske mønstre, samvariasjon, generalisering og abstraksjon. Den internasjonale studien TIMSS 2019 viser at norske elevers matematikkprestasjoner på femte trinn er signifikant bedre enn elever i resten av Norden, og bedre enn skalgjennomsnittet til TIMSS (Kaarstein mfl., 2020). Derimot viser TIMSS Advanced 2015 at norske elever på videregående nivå presterer svakest i algebra sammenlignet med elever i referanselandene. Grønmo mfl. (2016) påpeker at de nordiske landene generelt har lagt relativt lite vekt på algebra på alle nivåer i skolen.

Tre sentrale norske studier relatert til L97 som studerte matematikkundervisningen på småskoletrinnet er Streitlien (2006), Alseth (2004) og Skorpen (2006). Streitlien (2006) fulgte to klasser fra slutten av førsteklasse og ut andreklasse og studerte samtalemønstre og interaksjoner i matematikktimene. Hun fant at undervisningen som oftest handlet om hva og hvordan noe skulle gjøres, men sjelden om hvorfor det skulle gjøres slik (Streitlien, 2006). Hun fant også at det var stor vekt på arbeid med prosedyrer i matematikkundervisningen, og at læreboka hadde en betydelig innflytelse på undervisningen. Streitlien observerte ofte at læreren først gikk gjennom et tema med hele klassen, før elevene deretter arbeidet individuelt med lignende oppgaver fra læreboka. Alseth (2004) fant tilsvarende funn da han observerte andreklasselærere som underviste etter L97. I hans studie var «lærersamtale» den vanligste måten å undervise på, og matematisk fagstoff ble ofte presentert uten at elevene opplevde et reelt behov for å lære om dette. Alseth (2004) kritiserte den observerte matematikkundervisningen for å trekke få forbindelser mellom forskjellige matematiske områder. Han påpekte også at det er lite samarbeid mellom elevene, med en overvekt av individuelt arbeid.

Skorpen (2006) analyserte hvilke arbeidsformer som ble benyttet i matematikkundervisningen. I hans undersøkelse av første til fjerde trinn, fant han at den mest utbredte arbeidsformen var å løse oppgaver. Skorpen avdekket også at det var

sjelden (mindre enn fire prosent av tiden) at elevene arbeidet sammen med en annen elev på første til fjerde trinn. Det var mer bruk av felles muntlige diskusjoner i plenum i førsteklasse enn på de andre klassetrinnene. Det ble i en viss grad benyttet arbeidsplaner i undervisningen. Lekpregete aktiviteter ble benyttet i mindre grad i matematikktimene enn i alle fagene som helhet. Skorpen (2006) finner imidlertid at det var mest bruk av lekpreget aktivitet på førstetrinn.

8.2 Syntese av delrapport 1 og 2

Våre studier, presentert i delrapport 1 (Bjørnstad mfl., 2022) og delrapport 2 (Bjørnstad mfl., 2023), viser at undervisningen i matematikk både er preget av elevaktivitet. Lærerne oppfordrer også til refleksjon og strategisk tenkning. Hovedfokuset i undervisningen er å arbeide med heltallene opp til 10 og 20, og forståelsen av posisjonssystemet. Arbeidsformene er varierte og inkluderer lekinspirerte aktiviteter, bevegelse og samarbeid i tillegg til arbeid ved egen pult. I spørreundersøkelsen (Bjørnstad mfl., 2022) rapporterer nesten ni av ti lærere at de daglig eller flere ganger i uka følger progresjonen i et læreverk når de jobber med tall og tallforståelse. Dette innebærer imidlertid mer mangfold i aktivitetene enn individuelt arbeid i bok/på ark. Vi observerer at det i løpet av det første halvåret i førsteklasse er betydelig mer fokus på norsk enn matematikk. Matematikk flettes inn som en del av de andre fagene og under samlinger, men det virker som at bokstavinnlæring går på bekostning av tid til arbeid med matematikk.

8.3 Arbeid med tall og tallforståelse i første- og andreklasserom

I spørreundersøkelsen (Bjørnstad mfl., 2022) rapporterer flertallet av lærere (85 prosent) at de arbeidet daglig eller flere ganger i uka med tall og tallforståelse. Dette er gjenspeilet i observasjonene våre fra førsteklasse (Bjørnstad mfl., 2023) hvor lærerne ofte arbeider med tall og tallforståelse, spesielt under morgensamlingene. Lærerne bruker tid på posisjonssystemet og tallrekka, og sammen med elevene utforsker egenskapene til heltallene, som partall/oddetall, oppdeling i tiere og enere og tiervenner. Dette blir gjort på ulike måter. For eksempel blir et kosedyr brukt for å motivere til telling. Det blir arrangert stafett med tallkort fra 1 til 10, og elevene får arbeid med konkrete for å bygge tallet 6 på ulike måter. Digitale oppgaver blir benyttet, de teller mot hundredagen (en feiring av å ha gått 100 dager på skolen), og det er samtaler rundt «dagens tall» under morgensamlinger. Det blir også jobbet med telling og tallsymbolene (se utdypende om observasjonene fra førsteklasse i Bjørnstad mfl., 2023). Dette er i samsvar med det som ble rapportert i lærerintervjuene. En førsteklasse lærer uttrykker for eksempel:

Vi er opptatt av tallforståelsen og at vi har brukt ganske mye tid på det nå, for vi er opptatt av at alle skal henge med på det. Nå tror vi at de er klare for nobotall, da, og tiervenner. Vi teller jo mye, egentlig hele tiden. Rekketeller og bruker tellingen for å få det naturlig inn i hverdagen. Det skal være naturlig for ungene.

(Lærer, førsteklasse)

Også førsteklasselærere fra to andre skoler trekker fram det å arbeide med grunnleggende tallbegrep som viktig. En av dem sier det slik:

Vi ønsker å starte med mengder. Altså forstå at 2 ikke nødvendigvis bare er tallet 2, men at det er en mengde med 2. Så det er der vi starter. Vi starter med tellestreker. Vi starter overhodet ikke med tallene. [...]. Og så kommer tallene etter hvert, og nå har vi kommet frem til tallet 5 (lærer ler). Vi begynner i februar, og vi har kommet til tallet 5. Og de skal ha klart frem til 20 til sommeren. Men, ja, det er der vi er.

(Lærer, førsteklasse)

I mange av intervjuene med lærere fra andreklasser kommer det også fram at det har blitt lagt stor vekt på tall og tallforståelse i undervisningen. En lærer fra andreklasser understreker viktigheten av dette og viser til at et solid grunnlag i tallforståelse er avgjørende for elevenes videre matematikkforståelse. Hun påpeker også at det er noen av elevene som er kommet lengre enn de andre, og at disse elevene ikke får nok utfordringer:

Det helt grunnleggende å få inn tallforståelsen, det er det viktige. Man kan tenke: oi, vi bruker for mye tid på dette her, men vi gjør jo ikke det. Fordi hvis de ikke forstår plassverdisystemet og tallene opp til 100, hvordan skal de regne med dem da? Vi har brukt mye tid på grunnleggende ting i andretrinn. De som er gode i tall, de kjeder seg litt i mattetimene, rett og slett. Der er jeg ikke flink nok til å løfte dem godt nok, synes jeg selv.

(Lærer, andreklasser)

En annen andreklasselærer trekker i tillegg fram det muntlige i matematikkfaget:

Ja, tema så har det jo vært tall og mengde selvfølgelig, opptil tjuer først og så opp til hundre. Matteverket vektlegger en del å snakke, både verket og den nye læreplanen, selvfølgelig. Å snakke matematikk.

(Lærer, andreklasser)

Ingen av lærerne framhever andre faglige aspekter av matematikkfaget, som for eksempel geometri, måling, mønstre eller tidlig algebra, som de viktigste områdene de arbeider med. Det er likevel mulig vi hadde fått mer nyanserte svar om vi hadde spurt eksplisitt om dette, og ikke bare generelt om hva lærerne vektlegger i matematikkundervisningen.

I likhet med i førsteklasse (Bjørnstad mfl., 2023) arbeides det med tall og regning på varierte måter i andreklasser. På en skole arbeider elevene med tom tallinje for å løse tosifrede addisjonsstykker, som stykket $35 + 58$. Elevene arbeider individuelt i egne arbeidsbøker etter en felles gjennomgang på tavla. På en annen skole har de en matematikkstasjon hvor elevene lager sine egne subtraksjonsstykker og kunne bruke lekepenger som konkreter. De trekker først en lapp med et tall (mellom 30 og 100). Deretter snurrer de på en spinner der de kan få 10, 20 eller 30. Dette tallet skal så trekkes fra tallet de har på lappen de trakk.

Når elevene blir spurt om matematikk, ser vi at de særlig omtaler tall og tallregning. Noen andreklasseselever trekker fram at de synes tallene opp til hundre er vanskelig, og flere elevgrupper sier at subtraksjon med store tall eller store regnestykker som «95 minus 78» er vanskeligere og mer strevsomt enn addisjon. Elevene er også interessert i å vise tallfakta de kan, som disse elevene i andreklasser:

Elev1: Det er bare noe jeg hadde veldig lyst til å si, at jeg kan 12 ganger 12 fordi jeg har sånn der ... ting som ganger helt opp til 12 ganger 12.

Intervjuer: Oi. Hvor mye er 12 ganger 12 da?

Elev1: 144.

Intervjuer: Ikke sant, jeg er enig med deg. Klarer du 11 ganger 11 også?

Elev1: Nei, det ... jeg vet hva 11 ganger 1 er. Det er 11. (fniser). (...)

Elev1: Men jeg vet hva 2 ganger 2 er. 4.

Elev1: Og 4 ganger 4 er 16.

Elev2: $10 + 11$, da blir det jo 21.

(Elever, andreklasser)

På en annen skole vil en andreklasseselev vise at han kan litt multiplikasjon:

Elev1: Jeg lærte meg litt ganging.

Intervjuer: Du har lært deg ganging allerede?

Elev2: Jeg har lært litt av farmor, fordi jeg vet at 5 ganger 5 er 25.

Elev1: Fem grupper med femmere.

(Elever, andreklasser)

Selv om multiplikasjon først nevnes i kompetansemålene for tredjetrinn (LK20), er multiplikasjon og store tall noe flere elever selv trekker fram at de har lært. Selv om denne kunnskapen rundt matematikktemaer fra høyere klassetrinn er noe overfladisk, virker det som om det å regne med store tall har en slags status blant elevene.

Oppsummert legger både første- og andreklasselærerne stor vekt på tall og tallforståelse når de beskriver innholdet i matematikkfaget, noe som er i tråd med kompetansemålene i LK20. Dette samsvarer også med klasseromsobservasjonene og spørreundersøkelsen (Bjørnstad mfl., 2022; 2023). Lærerne uttrykker også et ønske om at elevene skal forstå mengdebegrepet og hvordan tall er bygd opp. De påpeker at det er viktig å få med seg alle elevene, selv om dette kan gå på bekostning av de elevene som de mener er klare for å gå videre i faget.

8.4 Arbeid med andre temaer i matematikk

I observasjonene fra førsteklasse observerer vi at elevene regelmessig arbeidet med klokke og kalender, hovedsakelig som en del av samlingsstunden (Bjørnstad mfl., 2023). I førsteklasse bruker elevene tid på å arbeide med tall og lære seg tallsymbolene, som hvordan symbolet for tallet seks «6» og tallet tretten «13» blir skrevet (Bjørnstad mfl., 2023). I observasjonene fra andreklasser har vi ikke registrert at elevene arbeidet med å øve på selve tallsymbolene i matematikktimene,

dette har de med seg fra førsteklasse. Også i andreklasse er det vanlig å innlemme arbeid med tall i morgensamlingene. Ett eksempel på hvordan dette gjøres er at en andreklasselærer spør etter hvilken dato og måned man er i, og får svarene «27» og «2», siden datoen er 27. februar. Da kommenterer læreren «så ser vi at det er to dager igjen av denne måneden», og utnytter dagens dato til å poengtere differansen fra 27 til 29.

I en av klassene observerer vi arbeid med å forstå og lese av klokka. I denne klassen bruker elevene selvlagde, laminerte, analoge klokker for å lære om begreper som «hel», «halv», «kvart over» og «kvart på». På en annen skole blir det i andreklasse arbeidet med programmering i noe av matematikkundervisningen vi observerte.

Vi observerte ikke arbeid med måling, geometri eller tidlig algebra i andreklassene. Det er mulig at klassene arbeider med disse temaene på andre tidspunkter, utenfor våre observasjonsperioder. Som helhet ser vi altså at undervisningen vi observerer kommer innom et begrenset antall matematiske temaer.

8.5 Arbeidsmåter og aktiviteter i matematikkfaget

I spørreundersøkelsen (Bjørnstad mfl., 2022) rapporterer førsteklasselærerne at de diskuterer ulike matematiske resonnementer med elevene (61 prosent), og /at de jobber med tallene gjennom lek daglig eller flere ganger i uka (64 prosent). Halvparten av lærerne svarer at elevene jobber med nivådifferentierte oppgaver daglig eller flere ganger i uka, og de rapporterer også at de i stor grad følger progresjonen i et læreverk. Funn fra våre observasjoner underbygger at lærerne både benyttet helklassesamtaler og individuelt arbeid i matematikkundervisningen i førsteklasse (Bjørnstad mfl., 2023). Når det gjelder å jobbe med tallene gjennom lek, viser observasjonene at dette ble gjort i mindre grad enn det lærerne rapporterte i spørreundersøkelsen. I klasseromsobservasjonene fra førsteklasse ser vi at matematikkopplæringen inneholdt mye elevaktivitet (Bjørnstad mfl., 2023). En viktig del av undervisningen foregår under samlingsstund hvor de snakker om og øver på tall, telling og tallforståelse. Se mer i Bjørnstad mfl. (2023) for eksempler på hvordan dette blir utført i førsteklasse. Vi observerer også hyppige skifter mellom ulike aktiviteter i klasserommene. Det er imidlertid sjelden at elevene i førsteklasse arbeider med matematikk ved å sitte alene ved pulten og løse individuelle oppgaver på papir eller i en lærebok.

Også våre observasjoner av matematikkundervisningen i andreklasse viser bruk av varierte aktiviteter. På en skole leker elevene butikk med lekepenger. På en annen skole gjennomgår lærer bruken av en tom tallinje for addisjon av tosifrede tall gjennom helklassesamtaler og individuelt oppgavearbeid. På en tredje skole legger lærere til rette for stasjonsundervisning med flere matematikkstasjoner. Her bruker elevene blant annet en spinner for å lage ulike matematikkoppgaver, og de jobber individuelt med oppgaver i en øvingsbok. Ved samme skole, senere i samme uke, er det stasjonsarbeid som inkluderer arbeid med digitale subtraksjonsoppgaver og

«hente-oppgaver». Her løper elevene rundt og finner lapper med matematikkstykker i både klasserommet og på gangen. På en annen skole observerer vi at elevene arbeider med problemløsning. En av oppgavene går ut på at de skal finne ut hvor mange trehjulssykler de kan lage hvis de har 12 sykkelhjul. Her arbeider elevene egentlig med divisjon, regnestykket $12:3$, og bruker uformelle strategier for å finne løsningen:

Lærer: Hvis det er 12 hjul, hvor mange trehjulssykler er det da? [Lærer ber elev1 arbeide sammen med elev2 som sitter på samme bord]. Kan jeg høre hvordan du tenker?

Elev1 teller på fingrene.

Lærer: Hvor mange hjul har du der?

Elev1: 6

Lærer: Ja, men vi skulle ha 12. Hvor mange sykler blir det da? Så hvor mange sykler blir det?

Elev1: 4

Lærer: Ja, riktig. Hvor mange hjul har en trehjulssykkel?

Elev2: 2.

Lærer: Se på bildet, 3, det heter trehjulssykkel.

(Elever, andreklasse)

Etter denne samtalen kommer Elev2 ganske kjapt fram til tallet 4. Læreren ber Elev2 forklare hvordan han kom fram til svaret, og de diskuterer dette en stund. Etter at elevene har snakket sammen, går lærer gjennom oppgaven på tavla og får elevene til å forklare ulike strategier de har brukt for å komme fram til svaret. Læreren stiller spørsmål som «hvorfor det?» og understreker for klassen at man kan lære mye av at andre forklarer hvordan de kom fram til svaret.

En andreklasselærer ved en annen skole uttrykker et lignende syn: «Jeg spør alltid barna, jeg vil vite hvordan de fant svaret. Jeg vil ikke ha svaret. Jeg vil at de skal forklare meg hvordan de tenker. Det er gøy, fordi man plukker opp mange måter». Dette tyder på at lærerne er bevisste på at matematikkfaget kan gi elevene muligheter til å utforske og utvikle sine egne strategier i samhandling med resten av klassen.

I intervjuene trekker lærerne fram at de ønsker å arbeide variert, med mye praktisk arbeid og bruk av konkrete. En førsteklasselærer sier at de «prøver å leke det inn og (...) telle kongler ute på tur.» Flere av førsteklasselærerne påpeker viktigheten av å arbeide variert og på ulike måter:

Til å begynne med så startet vi med terningen bare opp til seks, så har vi hatt ulike spill og sånn der de sitter på gulvet. Vi har laget mye av de spillene selv. (...) Så det er det at de rett og slett skal få mye forskjellig variasjon på å jobbe med et tema, og det at det ikke skal være så skolsk, det skal være mye praktisk.

(Lærer, førsteklasse)

Også andreklasselærerne trekker fram at de bruker konkrete og varierte aktiviteter, slik denne læreren sier:

Mye bruk av konkrete. I dag satt vi og øvde med penger. Noen sa: «Må jeg bruke de pengene?» Da trenger du de kanskje ikke til den oppgaven lenger, men du skjønner systemet. (...) Vi prøver også å tenke litt på praktiske ting. Ikke bare sitte på rumpa og skrive på et ark, men å gjøre ting. Ha regnestafetter og gjøre litt praktiske ting.

(Lærer, andreklasser)

Lærerne for både første- og andreklasser understreker betydningen av en utforskende og muntlig tilnærming i matematikkfaget:

Vi har fokusert mye på muntlig matte fram til nå og fokuserer på å skrive riktige tall og tellestrategier og mengder.

(Lærer, førsteklasser)

Der har vi ambisjoner om å jobbe utforskende. (...) vi har ført værbok, dato, tid og døgn. Vi snakker om det. Det er et fagområde som veldig mange unger liker godt og synes de mestrer. (...) De fleste sjuåringene, opplever jeg, er veldig opptatt av matematisk tenking og resonnement. Blir fort med.

(Lærer, andreklasser)

Vi ser at noen matematikktimer er organisert som stasjonsarbeid, mens en skole har noen økter der elevene arbeider etter en digital arbeidsplan med ulike arbeidsoppgaver i norsk og matematikk. Elevene kan selv velge hvilke oppgaver de ønsker å arbeide med, og det er rom for at de kan gå fram og tilbake for å hente det de trenger.

Særlig andreklasselærerne framhever at elevene arbeider med lærebøker, spill og nettressurser i matematikk.

Har vi hatt litt forskjellige spill. Da får man forståelse av titalssystemet for å kunne visualisere litt mer. Spilt litt Yatzy og sånt. Gjøre de bevisst på at man må faktisk regne. (...) Vi har jo disse nettressursene våre. Det er for så vidt enklere å differensiere når man sitter på en Chromebook enn når man sitter med en bok.

(Lærer, andreklasser)

Både førsteklasser- og andreklasselærerne beskriver en variert undervisning som inkluderer forskjellige aktiviteter. Når vi intervjuer andreklasseselevne om matematikkfaget, nevner de imidlertid hovedsakelig regning og individuelt arbeid. Dette antyder at elevene kanskje ikke oppfatter alle de utførte aktivitetene som matematikkaktiviteter, til tross for at spill og utforskende aktiviteter inne og ute kan være en verdifull del av matematikkfaget.

Når det gjelder oppgaveløsning, i bok eller digitalt, arbeider elevene som oftest individuelt i andreklasser, selv om de sitter i grupper. Dette blir ytterligere bekreftet under et intervju med noen av elevene:

Intervjuer: Men samarbeider dere, eller jobber dere hver for dere [i matematikken]?

Elev: Bare hver for oss.

Intervjuer: Sitter sammen ved bordet?

Elev: Ja, for hvis ikke så kan vi begynne å snakke litt høyt og snakke litt for mye.

(Elev, andreklasser)

Denne praksisen illustrerer at det å plassere elevene i par eller grupper ikke nødvendigvis medfører samarbeid. Type oppgaver og om læreren oppfordrer til samarbeid, påvirker elevenes muligheter for samarbeid og felles problemløsning, noe som er viktige aspekter ved læring. Mye individuelt arbeid kan også legge et større ansvar på enkelteleven, som kanskje ikke får den støtten de trenger i møte med utfordrende matematikkoppgaver.

Samlet sett indikerer dataene fra spørreskjemaet, klasseromsobservasjonene og lærerintervjuene at de fleste lærerne legger opp til elevaktive matematikktimer med varierte aktiviteter for de yngste barna. Lærerne framhever spesielt betydningen av varierte arbeidsmetoder, praktisk arbeid og bruk av konkrete. Noen trekker også fram lekende aktiviteter som en del av matematikkundervisningen. I andreklasser rapporterer lærerne om økt vekt på matematikk, sammenlignet med i førsteklasse. Vi observerer også en økning i individuelt regnearbeid. Bruken av digitale læremidler i matematikk ser også ut til å være noe mer utbredt i andreklasser. Når vi ser på elevintervjuene, trekker elevene i mindre grad fram varierte aktiviteter. Når de snakker om matematikkfaget, er det regning og individuelt arbeid på ark og i bøker de beskriver, både i første- og andreklasser. Dette kan gjenspeile hva elevene oppfatter som matematikk, ikke nødvendigvis omfanget hva de faktisk gjør av matematikk på skolen.

8.6 Hvor stor plass har matematikk i første- og andreklasser?

I både spørreundersøkelsen (Bjørnstad mfl., 2022) og klasseromsobservasjonene fra førsteklasser (Bjørnstad mfl., 2023) ser vi en tendens til at lærerne bruker betydelig mer tid på bokstavinnlæring sammenlignet med matematikkundervisning. Dette blir også bekreftet i elev- og lærerintervjuene. Elever på en av skolene sier som svar på hva det var de synes var gøy med å begynne i andreklasser:

Elev: Vi fikk mye mer matte på andretrinn. (...)

Elev: I førsteklasser så hadde vi litt matte og mye norsk og lesing. (...)

Elev: Nå er det egentlig ganske minst norsk.

(Elev, andreklasser)

Lærerintervjuene med første- og andreklasselærerne viser samme tendens:

Vi har veldig stort fokus på lese- og skriveopplæring, i hvert fall fram til jul [i førsteklasser], så blir det litt andre fag som får slippe til.

(Lærer, førsteklasser)

En lærer på en annen skole problematiserer at matematikk får mye mindre fokus og oppmerksomhet enn lesing:

Det er veldig sjeldent at det er mattekurs. Lesekurs er det, men ikke mattekurs. (...) Det burde det vært på lik linje med lesing, når det handler om tallforståelse. Men det burde jo være på akkurat samme måte som med lesing, men samtidig har man av en eller annen grunn mer fokus på lesingen og på skrivingen enn på matte.

(Lærer, førsteklasse)

Noen av lærerne uttrykker bekymring over det høye faglige presset som elevene opplever. Det gjelder ikke bare i norskfaget, men i førsteklasse som helhet. En av lærerne som underviser i førsteklasse, vurderer å gjøre noen endringer i undervisningsplanen for det kommende året. Hun ønsker å legge større vekt på matematikk, og redusere intensiteten av bokstavopplæringen. Hun tror at en slik justering kan gjøre læringen lettere for noen av elevene:

Jeg ser at norsken har fått mer plass enn matematikk. (...) Det er nok der vi tenker fra neste skoleår av, at vi har et større fokus på matten og det er lettere, for de som ikke er så modne med bokstavinnlæring. Så er det lettere på en måte, de har kanskje et mer bevisst forhold til mengde og sånne ting.

(Lærer, førsteklasse)

En av andreklasselærerne uttrykker også bekymring for at det er for mye faglig trykk på de første trinnene, og at de føler at de allerede henger etter:

Ja, hva skal jeg si. Jeg føler at fagene, kommer for mye, for fort. Jeg synes jo det er helt hinsides alt det de barna skal lære seg i matematikken. Og så har man 3,5 time i uka. Jeg klarer ikke å skjønne hvordan de som jobber med de barna som trenger mange repetisjoner og øvelse, hvordan skal man klare å få gjennom de barna, gjennom det som er satt på planen? Man gjør så godt man kan. Så må man noen ganger prioritere. Skal man velge å komme gjennom alt? At det meste ligger og flyter? Eller skal man fokusere på noe som de kan lære seg godt, og som kan brukes? (...) I førsteklasse føler jeg at det er litt mer rom. (...) Det merker nok barna også. Det går på bekostning av lek. Det blir mer fagbasert.

(Lærer, andreklasser)

Samlet sett ser det ut til at det skjer en endring i oppmerksomheten rettet mot matematikkfaget fra høstsemesteret til vårsemesteret i førsteklasse, og spesielt når vi sammenligner med andreklasser. Samtidig er norskfaget et større fag enn matematikkfaget, med 931 klokke timer i norsk mot 560 klokke timer i matematikk på 1. til 4. trinn. Gjennom høstsemesteret i førsteklasse er det en tydelig tendens til at lærerne bruker mye tid på bokstavinnlæring (Bjørnstad mfl., 2022; 2023). Både lærerne og elevene beskriver imidlertid en endring i andreklasser, der matematikkfaget, sammen med andre skolefag, får en mer framtrædende plass i undervisningen.

8.7 Kartlegging

I spørreundersøkelsen (Bjørnstad mfl., 2022) rapporterer halvparten av lærerne at kartleggingsprøver i matematikk har en innvirkning på progresjonen i faget. I våre intervjuer uttrykker lærerne hovedsakelig bekymring for kartlegging i forbindelse med norskfaget (se kapittel 9.3.3). Det reflekterer igjen det generelle hovedfokuset på bokstavinnlæring i førsteklasse. Noen få av lærerne trekker spesielt fram kartlegging

innen matematikk. Mens enkelte benytter seg av Utdanningsdirektoratets kartlegging av regning, velger andre å utarbeide egne, interne kartleggingsverktøy. En andreklasselærer gir følgende beskrivelse av kartlegging i matematikk:

Der har vi ingen faste. (...) Lage oppgaver, dette har vi jobbet med, hva får du til nå? Det skal vi bruke som en slags kartleggingsprøve.

(Lærer, andreklasse)

Fra 2008 til og med 2020, ved innføringen av LK20, har Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøver i regning vært gjennomført på våren, og var obligatorisk på andretrinn og frivillig på første- og tredje trinn. Fra 2021 gikk man over til kartleggingsprøver i regning på første- og tredje trinn, hvor kartleggingsprøven på første trinn er frivillig. På tredje trinn er kartleggingsprøven i regning obligatorisk, gjennomføres på høsten og er basert på kompetansemålene etter andretrinn. Disse endringene kom rett før vår spørreundersøkelse (Bjørnstad mfl., 2022) ble gjennomført i høstsemesteret 2021, og i tillegg ble tidspunktet for gjennomføringen av kartleggingsprøver i regning for første trinn utvidet til en lengre periode som slutter senere i vårsemesteret. Det er imidlertid uklart om, eller hvordan, disse endringene har påvirket lærernes undervisningspraksis i matematikk.

8.8 Oppsummerende drøfting

Den følgende drøftingen bygger på funn presentert i delrapport 1 (Bjørnstad mfl., 2022) og delrapport 2 (Bjørnstad mfl., 2023) i tillegg til resultatene som er presentert i dette kapitlet. I den første delen av første klasse, spesielt i høstsemesteret, er lærernes hovedfokus på bokstavinnlæring (Bjørnstad mfl., 2022; 2023), ikke på matematikk. Imidlertid rapporterer både lærere og elever om en endring i fokus i løpet av skoleåret. Fra våren i første klasse og gjennom andre klasse, er det en merkbar forskyvning mot mer matematikk. Norskfaget er betydelig større enn matematikkfaget målt i antall timer på 1. til 4. trinn. Vi mener likevel det er viktig at matematikkfaget får sin del av tiden i starten av første klasse. En praktisk og utforskende tilnærming til matematikk slik læreplanen legger opp til, samstemmer godt med et lekende og lærende første klasserom.

Forskning viser at elevene har mye uformell matematikkunnskap ved skolestart (Clements og Sarama, 2007). I barnehagen skal barna ifølge rammeplanen ha hatt mulighet til å utforske matematiske aktiviteter som sammenligning, måling, telling og tall. Ved å bygge videre på disse erfaringene kan elevene oppleve god sammenheng fra barnehagen til første klasse når det gjelder matematikk. Våre observasjoner viser at matematikkfaget får lite plass i starten av første klasse, og vi mener det hadde vært fordelaktig å spre matematikkundervisning mer jevnt utover første klasse. Dette kan bidra til at elevene kan oppleve en god sammenheng fra barnehagen til skolen. Dette er også noe vi ser at enkelte lærere framhever i intervjuene. I denne sammenheng er det verdt å merke seg at en av første klasselærerne uttrykker et ønske om å omstrukturere undervisningsplanen for neste år. Hun planlegger større

vekt på matematikk og ønsker å redusere fokuset på bokstavinnlæring. Dette kan tolkes som en anerkjennelse fra lærerens side om at matematikk kan være mer tilgjengelig for noen førsteklasseelever enn bokstavinnlæring.

Flere lærere uttrykker at differensiering er krevende i matematikkfaget. De nevner både det å få med alle og det å gi ekstra utfordringer til de som trenger det. Noen lærere ønsker tiltak for elever som ikke helt har fått tak på matematikken, på lik linje med de tiltakene som allerede eksisterer for elever som kommer sent i gang med lesing. Samtidig er andre lærere bekymret for at noen elever kjeder seg i timene. Noen av lærerne trekker fram digitale læreverker som en hjelp i differensieringen. God matematikkforståelse i tidlig alder predikerer god tallforståelse videre i skoleløpet (Aunola mfl., 2004; ten Braak mfl., 2022). Derfor er tidlig og målrettet støtte viktig for elever som synes matematikk er vanskelig eller er umodne. Det er med andre ord viktig at «tidlig innsats» også inkluderer matematikkfaget. I intervjuene uttrykker noen lærere bekymring for at forventningene er høye til elevene på de første trinnene, og at elevene ikke får nok tid for å kunne mestre kompetansemålene i LK20. Vi har også observert en del elever som viser kunnskap på et faglig nivå over det undervisningen er på. De er for eksempel stolte av multiplikasjonstykker de kan, eller de viser at de kan telle til høye tall. Disse observasjonene indikerer en interesse blant elevene for å lære matematikk. Fra lærernes side uttrykkes det en forpliktelse til å inkludere alle elevene i undervisningen, noe som kan føre til at tempoet i undervisningen reduseres. Dette kan hemme framdriften for de elevene som kunne ha mestret et raskere tempo.

God tallforståelse er viktig (Andrews og Sayers, 2015; Anghileri, 2006; Jordan mfl., 2010), og det utføres som vi har sett mange aktiviteter i klasserommene som støtter nettopp dette. Selv om det er viktig med god tallforståelse, er det avgjørende at matematikkfaget ikke blir for smalt, og at elevene får arbeide med og mestre ulike deler av matematikken. I vår datainnsamling har vi sett lite arbeid med blant annet måling og tidlig algebra, noe som kan tyde på at disse områdene ikke er like mye fokusert på som arbeid med tall. Ifølge rammeplanen for barnehage skal barna i barnehagen få erfaringer med størrelser. Dette er noe som kunne utnyttes i arbeidet med måling, slik at elevene ville oppleve sammenheng i overgangen fra barnehage til skole.

I undervisningen savner vi at det blir arbeidet mer med å løfte fram sammenhengene i faget, og arbeid med tidlig algebra. Dette er viktig for elevenes framtidige matematiske forståelse. Vi må imidlertid påpeke at læreverkenes årsplan og tidspunktet for våre klasseromsobservasjoner kan ha påvirket dataene. I intervjuene uttrykker elevene hovedsakelig at de jobber med tall og regning i matematikktimene. Dette kan tyde på at elevene kanskje ikke alltid ser andre matematiske aktiviteter de deltar i, som en del av matematikken. Å arbeide matematisk er mer enn å «kunne regne en oppsatt oppgave». Det krever imidlertid modning og lærere som vektlegger prosessaspektet i faget. Vi oppfatter det som positivt at det i større grad enn i

Streitliens (2006) undersøkelser av L97 arbeides med elevenes egne strategier i undervisningen. Vi har ikke observert arbeid med standardalgoritmer.

Under observasjonene i førsteklasse rommene (Bjørnstad mfl., 2023) har vi registrert et betydelig nivå av elevaktive læringsformer og elevengasjement i matematikkfaget. Elevene framstår hovedsakelig som engasjerte og ivrige. Lærerne, både i første- og andreklasse, benytter seg av varierte undervisningsmetoder, med noe ulike lekinspirerte aktiviteter. Dette er i tråd med funnene fra spørreundersøkelsen (Bjørnstad mfl., 2022). Her rapporterte over 60 prosent av lærerne at de integrerte tall i undervisningen gjennom lek daglig eller flere dager i uka. I Skorpens (2006) undersøkelser av L97-klasserommet observert han at det forekom mindre lek i matematikkfaget sammenlignet med andre fag. I våre data har vi ikke sett samme tendens. En mulig forklaring er at nyere læringsressurser i matematikk har mye spill og forslag til praktiske aktiviteter. Nesten alle lærerne i spørreundersøkelsen (Bjørnstad mfl., 2022) rapporterer at de følger en progresjon i et læreverk. Dagens læreverk består både av bøker og digitale ressurser, og det er mange eksempler på spill og utforskende aktiviteter som er ment for arbeid i helklasse og gruppe. Det å følge progresjonen i et læreverk er altså ikke nødvendigvis det samme som å løse individuelle oppgaver i en engangsbok. Vi har også sett en del lekinspirerte aktiviteter, for eksempel en lekeelefant som brukes i undervisning av telling, og spill av ulike typer. Lærerne framhever ikke spesielt lek når de diskuterer matematikkfaget, men de understreker viktigheten av varierte og praktiske aktiviteter.

Både læreplanen i LK20 og forskning anbefaler at elevene skal arbeide utforskende i matematikkfaget. Lærerne uttrykker også i intervjuene at det er viktig å arbeide med ulike elevstrategier og utforskning. Det observerer vi også i klasserommene. Det kan se ut til at det nå i større grad enn i undersøkelser av L97-klasserommet (Streitlien, 2006), arbeides mer med elevenes utforskning av ulike strategier. Dette er en positiv endring som ble etterspurt av både Alseth (2004) og Streitlien (2006). Lærernes bekymringer for å «rekke alt» kan imidlertid stå i kontrast til forskning som understreker viktigheten av å ta seg tid til elevaktiv og utforskende læring (Artigue mfl., 2020; Artigue & Blomhøj, 2013; Barron & Darling-Hammond, 2010; Yackel & Cobb, 1996).

Hvis vi ser til forskningen, er det gode grunner for å legge til rette for samarbeid mellom elevene. Samarbeid innebærer å forklare hva man gjør og hvorfor, noe som kan styrke elevenes forståelse for og av matematikk. I andreklasse rapporterer likevel noen elever at de ofte arbeider individuelt med oppgaver for ikke å forstyrre. Dette samsvarer med punktobservasjonene (se kapittel 7), der vi ser at det er mer individuelt arbeid i andreklasse enn i førsteklasse. Funn fra våre klasseromsobservasjoner viser at elevene i førsteklasse sjelden arbeidet med matematikk ved å sitte alene ved pulten og løse individuelle oppgaver på papir eller i en lærebok.

Når vi ser på matematikkundervisning for de yngste elevene, ser det ut til at praksisen i stor grad samsvarer med forskningen på feltet. Lærerne beskriver bruk av

varierte metoder og utforskende læring, og at de arbeider med elevenes egne strategier. Lærerne har et spesielt fokus på tall og tallforståelse, og påpeker viktigheten av dette som grunnlag i faget. Det er dog stor forskjell på lærerne i graden av variasjon og utforskning i undervisningen. Det er viktig å være oppmerksom på at kvaliteten på utforskende arbeidsmåter og lekinspirert pedagogikk avhenger av mange faktorer. Blant faktorene er lærernes kompetanse og forståelse, kvaliteten på læringsmiljøet og tilgjengelige ressurser og støtte. Vi ser det som en positiv utvikling i matematikkfaget at lærerne ofte arbeider med varierte aktiviteter og er opptatt av elevenes egne strategier. Vi observerer også matematikkundervisning som ofte inkluderer muntlige elementer. Det er positivt og understreker at lærerne ser viktigheten av kommunikasjon og språk i matematikkundervisning.

Det er derimot noen områder hvor vi observerer at undervisningspraksisen er mindre sammenfallende med forskning. Vi ser lite undervisning i måling og tidlig algebra. Dette er områder som forskningen identifiserer som viktige i tidlig matematikkundervisning (Bishop, 1988; Blanton mfl., 2018; Cai & Knuth, 2011; Carraher mfl., 2008; Kieran, 2022). Spesielt tidlig algebra som kan bidra til å utvikle dyp forståelse av matematiske konsepter og relasjoner, synes å være fraværende i undervisningen. Det finnes derfor potensiale i undervisningen til å utnytte muligheter til å identifisere og diskutere matematiske sammenhenger og mønster samtidig med at elevene arbeider med tall og tallregning.

Oppsummert kan funnene våre omsettes til tre anbefalinger for matematikkundervisning de to første skoleårene:

- Vi mener at det bør legges større vekt på matematikkfaget i førsteklasse, spesielt i løpet av høstsemesteret. Selv om norskfaget har et større timeantall, bør det ikke fortrenge matematikkfaget. For å sikre en god overgang fra barnehage til skole, er det viktig å bygge videre på det elevene allerede har erfart og lært i barnehagen. Dette inkluderer konsepter som former og størrelser, i tillegg til arbeidet som utføres med tall og tallforståelse.
- Selv om lærerne ofte baker inn diskusjoner om tall i løpet av skoledagen, er det rom for å utnytte disse mulighetene enda bedre. Dette kan bidra til at elevene i større grad ser relevansen og meningen med det de lærer i matematikkfaget. For eksempel kan helklassesamtaler som «hvor mange er borte i dag?» utnyttes mer effektivt. Vi anbefaler også et økt fokus på tidlig algebra. Dette kan oppnås ved å utnytte elevenes tenkning og ved at læreren hjelper med å trekke sammenhenger og identifisere systemer og mønstre i matematikken elevene arbeider med.
- Til slutt mener vi det er viktig å fortsette med varierte og praktiske arbeidsmetoder. Elevene bør være aktive, både i samarbeid med andre og individuelt, i matematikkundervisning som verdsetter utforskning og bruk av ulike strategier og løsningsmetoder.

9 Norskundervisning de to første skoleårene

Når elevene starter på skolen, har mange en forventning om å lære å lese og skrive. Dette skal de hovedsakelig lære i norsktimene. Norsk er det største faget i skolen, og elevene skal ifølge Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) ha 931 klokketimer norskundervisning på 1.–4. trinn¹⁴. Timetallet i norsk har økt i flere omganger de siste tiårene. Til sammenlikning var timetallet i norsk 684 klokketimer (912 timer á 45 minutter) på 1.–4. trinn i 1997. Dette kapittelet om norskundervisning de to første skoleårene bygger videre på sentrale funn fra spørreundersøkelsen (Bjørnstad mfl., 2022) og observasjonene fra førsteklasse (Bjørnstad mfl., 2023). I tillegg presenteres funn fra intervjuer med lærere og elever fra første- og andreklasse og observasjoner fra andreklasse. Materialet vårt er størst fra førsteklasse, men vi omtaler overgangen til andreklasse der det er relevant.

Læreplanene i norsk beveger seg historisk mellom norsk som danningsfag og norsk som redskapsfag. Danningsfaget sto sterkt i L97, blant annet med konkrete forslag til klassiske forfattere og tekster. Førsteklassingene skulle for eksempel «lytte til eventyr, fablar og andre forteljingar, høyre norrøne mytar, til dømes historia om Balders død og Idunns eple» (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 117). Elevene i førsteklasse skulle også leke og eksperimentere med ord, lyder, rim og rytme. Under hovedmomentet «Lese og skrive» skulle elevene «møte» bokstaver og ta dem i bruk i «si eiga takt», mens det var først i andreklasse at elevene skulle «bruke bokstavene og gradvis erobre lese- og skrivekunsten» (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 118).

På begynnelsen av 2000-tallet fikk lesing økt oppmerksomhet etter svake resultater i undersøkelser som PIRLS (tiåringer) og PISA (15-åringer). Dette forsterket en eksisterende debatt om leseopplæringsmetoder i begynneropplæringen med kritikk av den rådende analytiske tilnærmingen (se Aske, 2006). Analytisk tilnærming innebar at elevene lærte å lese gjennom arbeid med hele og meningsfulle tekster som ble brutt ned til mindre enheter som ord og bokstaver. Opplæringen bygde i stor grad på LTG-metoden («lesing på talemålets grunn») (Leimar, 1976) og felles tekstskaping i klasserommet (Elsness, 1991; Lorentzen, 2009). Kritikken kom blant annet fra spesialpedagoger som mente at mange elever trengte mer systematikk i opplæringen og større fokus på enkeltbokstaver/-lyder (Kulbrandstad, 2022). Etter dette svingte pendelen over mot syntetisk metode, der delene (enkeltbokstaver og enkeltlyder) trekkes sammen til helheter (ord). Forskningen på sin side hevder til dags dato at en kombinasjon av analytisk og syntetisk tilnærming er viktig for å treffe alle elever (Pressley & Allington, 2015; Tønnessen & Uppstad, 2021).

Med de ovennevnte debattene som bakgrunn ble norsk som redskapsfag styrket i LK06 med innføring av kompetansemål og lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter. I 2009 innførte Utdanningsdirektoratet (Udir) obligatoriske kartleggingsprøver i lesing i førsteklasse, et signal om at leseopplæringen skulle

¹⁴ Mot 560 timer i matematikk som er det nest største faget.

starte første skoleår¹⁵. Både LK06 og nåværende plan (LK20) har inkludert i kompetansemålene at elevene skal knekke lesekoden og lese små tekster etter andretrinn. I praksis starter lese- og skriveopplæringen nå tidlig i førsteklasse og tidligere enn i L97-skolen (Bjørnstad mfl., 2022; Bjørnstad mfl., 2023; Hagtvet, 2003).

LK20 har kompetansemål etter andretrinn knyttet til både lesing, skriving og arbeid med litteratur (Udir, 2020). Som et utgangspunkt for leseopplæringen skal elevene «leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord». Senere skal de «trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving» og «lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse». I skriveopplæringen skal elevene lage tekster ved å «beskrive og fortelle muntlig og skriftlig», «skrive tekster for hånd og med tastatur» og «lage tekster som kombinerer skrift med bilder». Det legges også vekt på formelle aspekter ved skriving som å «bruke store og små bokstaver, punktum, spørsmålsteget og utropsteget i tekster og samtale om egne og andres tekster». Når det gjelder høytlesing og litteratur, skal elevene «lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk», «låne og lese bøker fra biblioteket» og «uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter». Læreplanen har også andre kompetansemål knyttet til blant annet muntlige ferdigheter og språkbruk. Faget norsk framstår dermed som et bredt fag med kompetansemål som kan relateres både til dannelsesfaget og redskapsfaget norsk.

I dette kapittelet ønsker vi å besvare følgende forskningsspørsmål:

- Hva kjennetegner undervisningen i lesing, skriving og arbeid med litteratur de to første skoleårene?
- Hvordan praktiseres utforskende og lekende arbeidsmåter for å motivere elevene til lesing og skriving?
- Hvordan gjenspeiler norskundervisningen forskningen på feltet?

Kapittelet er strukturert med et delkapittel om leseopplæring, et om skriveopplæring og et om arbeid med litteratur før vi tar for oss arbeidsmåter i faget norsk. Til slutt drøfter vi funnene våre i lys av forskning. Det formelle møtet med skriftspråket representerer noe nytt for barna i overgangen fra barnehagen til skolen. Vi legger derfor spesiell vekt på den første lese- og skriveopplæringen. Elevenes deltakelse i samtaler, som også er en del av faget norsk, var tema i kapittel 7 i delrapport 2 (Bjørnstad mfl., 2023).

9.1 Kort om tidligere forskning

I den første lese- og skriveopplæringen skal elevene lære bokstaver og lyder som kan trekkes sammen til ord i lesing og skriving. I tillegg skal de erfare at skriftspråket

¹⁵ Nå er denne kartleggingen frivillig.

er meningsfylt og nyttig, at lesing og skriving har en funksjon. Dette tosidige formålet gir elevene en «dobbel utfordring» ved at de både skal tilegne seg tekniske ferdigheter og kunne forstå eller formidle et budskap (Hagtvatn & Frost, 2022). Forskning på lese- og skriveopplæring skiller mellom «leseveien» og «skriveveien» (Frost & Lyster, 2008). Forskning der lesing er inngang til skriftspråkkompetanse, legger vekt på omkodning av bokstaver til lyder som settes sammen til ord og etter hvert setninger og lengre tekster. Bokstavkunnskap er sentralt, og forskningen understreker hvor viktig det er at bokstavinnlæringen er systematisk og grundig (Rogne mfl., 2021; Sunde mfl., 2020). De siste årene har det vært diskutert om en raskere bokstavprogresjon, med innføring av mer enn én ny bokstav hver uke, kan være hensiktsmessig. Formålet er å fange opp elever som strever, tidlig. I tillegg legges det til rette for raskere progresjon for elever som allerede har god bokstavkunnskap når de begynner på skolen (Lundetræ & Sunde, 2020; Sunde mfl., 2020). Mange skoleledere og lærere har gått inn for denne nye praksisen med et ønske om å forbedre leseresultatene (Bjørnstad mfl., 2022, 2023).

Forskning der skriving er inngang til skriftspråkkompetanse, legger vekt på elevers eksperimentering med skrift, selv om de ikke har lært alle bokstavene. Det anbefales at elevene skriver fra første skoledag (Myran & Håland, 2018). En oppdagende og utforskende holdning til skriving er sentralt og at elevene eksperimenterer med både innhold, struktur og staving. Det legges ikke vekt på rett og galt i elevenes skriving (Hagtvatn mfl., 2019; Korsgaard mfl., 2011). Mange barn skriver seg inn i lesingen, for hånd og digitalt (Bjørkvold & Svanes, 2021; Frost & Lyster, 2008). Å gå veien om skriving er derfor også et grep for å få gode lesere. Tidligere forskning har vist at det skrives relativt lite i førsteklasse, særlig i høstsemesteret. Ifølge Håland og kolleger (2019) prioriterer mange lærere leseaktiviteter foran skriveaktiviteter. De uttrykker at det kan være vanskelig å få tid til skriving når det brukes mye tid på bokstavinnlæring. Det er imidlertid store forskjeller mellom lærerne. I mange førsteklasserom er skriveaktiviteter i stor grad knyttet til formell skriving som øveskriving av bokstaver og arbeid med utfyllingsoppgaver (Håland mfl., 2019; Håland mfl., 2022).

Forskningen på sin side framhever de funksjonelle aspektene ved skriving, at skriving er kommunikasjon og bør ha et meningsfullt formål, noe som er nært knyttet til motivasjon (Solheim & Falk, 2021). Dette er også understreket i læreplanen: «Elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Blant annet framhever forskning skriving som en del av lek (Myran & Håland, 2018; Solstad, 2022). Det kan imidlertid se ut som om mange lærere mangler en didaktikk for funksjonell skriving i førsteklasse og hva gode skriveaktiviteter kan være (Håland mfl., 2019).

Læreplanen i norsk har flere kompetansemål etter andretrinn knyttet til elevers møte med både skjønnlitteratur og sakprosa. De yngste elevene opplever litteratur gjennom å bli lest høyt for. De fleste bøker som er egnet for å lese for denne aldersgruppa, er bildebøker. I tillegg til bøkens egenverdi og temaene de tar opp, er bildebokforskere opptatt av at høytlesing av bøker kan bidra i språkoppplæring (Kümmerling-Meibauer mfl., 2015; Ommundsen mfl., 2021; Strasser & Seplocha,

2007). Forskningen viser hvordan høytlesing av bildebøker kan bidra i utviklingen av blant annet fonologisk bevissthet, ordforråd og skriving (Blewitt, 2015; Kruse, 2018; Martens mfl., 2012; Stadler & McEvoy, 2003). Høytlesing er også helt sentralt i utviklingen av elevers leselyst og lesemotivasjon og i å bli en del av et lesende fellesskap (Fisher mfl., 2004; Gambrell, 2011; Hennig, 2019).

I en spørreundersøkelse rapporterte 50,7 prosent av norske førsteklasse lærere at de leste høyt for elevene hver dag eller nesten hver dag (Håland mfl., 2020). 41,9 prosent leste en til to ganger per uke, og 6,4 prosent leste en eller to ganger i måneden. Over halvparten av høytlesingen foregikk mens elevene spiste. Forskerne framhever at det kan gjøre det vanskelig å gjennomføre lesestopp, samtaler og for elevene å uttrykke tekstopplevelser på ulike måter, slik læreplanen har som mål. Forfatterne konkluderer med at det er et uutnyttet potensial i høytlesing, som på denne måten heller ikke er en integrert del av norskundervisningen.

I den internasjonale undersøkelsen PIRLS rapporterer norske 10-åringer lavest leseglede av alle de 65 deltakerlandene (Mullis mfl., 2023; Wagner mfl., 2023). Nedgangen i lesemotivasjon og leseengasjement kommer også fram i PISA-undersøkelsene. De viser at elevenes daglige lesevaner har utviklet seg negativt fra år 2000, selv om alle typer lesestoff inkluderes, også lesing på nett (Roe, 2020). Halvparten av de norske 15-åringene oppgir at de aldri leser frivillig, og denne halvparten gjør det langt dårligere på leseprøven enn elevene som leser noe, eller mye, for fornøynsens skyld (Roe, 2020). Forskningen finner en klar sammenheng mellom leseforståelse og lesemotivasjon også hos de yngste elevene (Schiefele mfl., 2016; Stutz mfl., 2016; Wigfield mfl., 2016). Denne sammenhengen er særlig sterk når elevene lar seg engasjere følelsesmessig i det de leser (Stutz mfl., 2016).

Vi går nå over til å presentere funnene våre, først om leseopplæring så om skriveopplæring og arbeid med litteratur.

9.2 Syntese av delrapport 1 og 2

Både rapporten fra spørreundersøkelsen (Bjørnstad mfl., 2022) og klasseromsobservasjonene (Bjørnstad mfl., 2023) viser at leseopplæringen starter tidlig høsten i førsteklasse. Dette innebærer systematisk arbeid med å lære bokstavene og lydene de representerer, for så å trekke dem sammen til ord. Denne praksisen gjelder på alle skolene vi har observert, og spørreundersøkelsen viser at dette er vanlig i norske førsteklasse rom, med noen svært få unntak. Når det gjelder skriveopplæring, viser observasjonene at skriving i stor grad er ensbetydende med å øve på å skrive bokstaver. Elevene lærer skriveretning og plassering i «bokstavhuset» (linjesystemet) (Bjørnstad mfl., 2023). Vi finner få skriveaktiviteter der skrivingen har en funksjon og mening utover det å skrive selve bokstaven og sette bokstaver sammen til ord. Noen få lærere skiller seg imidlertid ut og legger til rette for skriving for eksempel i lek. Både i delrapport 1 og 2 konkluderer vi med at høytlesing og bruk av barnelitteratur utgjør et uutnyttet potensial i norskundervisningen. Observasjonene viser at det leses

lite høyt for førsteklasingene, noe som er bekymringsfullt med tanke på utviklingen av leseinteresse og videre lesing.

Nedenfor utdyper vi resultatene fra de to delrapportene og utvider dem med funn fra andreklasse.

9.3 Leseopplæring

9.3.1 Arbeid med fonologisk bevissthet

Fonologisk bevissthet handler om å analysere språket «på avstand» og å lytte ut stavelser og rim i tillegg til lydene. Utviklingen av fonologisk bevissthet er helt sentralt for tidlig lese- og skriveutvikling (Høien mfl., 1995; Melby-Lervåg mfl., 2012). I spørreundersøkelsen sier lærerne at de bruker mye tid på fonologisk bevisstgjøring. I klasseromsobservasjonene så vi at dette i praksis innebar arbeid med å lytte ut lyder, som en del av bokstavinnlæringen. Vi registrerte svært lite arbeid med stavelser og rim i klasserommene våre. Et unntak er i NRKs «Lesekorpset», som alle de observerte lærerne viste når en ny bokstav ble innført. Å lytte ut stavelser og rim er enklere enn å lytte ut enkeltlyder, og mange barn har trolig en del kompetanse på dette når de begynner på skolen. Om lærerne arbeidet med stavelser og rim før vår observasjonsperiode, eller om det generelt er mindre arbeid med stavelser og rim nå enn tidligere, sier ikke datamaterialet vårt noe om.

9.3.2 Fra bokstavinnlæring til leseforståelse

Spørreundersøkelsen (Bjørnstad mfl., 2022) og klasseromsobservasjonene (Bjørnstad mfl., 2023) viser at bokstavinnlæringen overskygger andre områder i norskundervisningen i førsteklasse før jul. I spørreundersøkelsen sier fire av fem lærere (78 prosent) at de bruker mye tid på bokstavinnlæring de tre første månedene i førsteklasse. I klasseromsobservasjonene ser vi at bokstavinnlæringen inneholder formelle aspekter som å kjenne igjen bokstaven, koble den til riktig lyd og lære skriveretningen. Noen jobber også med funksjonelle aspekter som å bruke bokstaven til å skrive ord og etter hvert setninger. Spørreundersøkelsen (Bjørnstad mfl., 2022) viser at mange lærere innfører to «nye» bokstaver i uka, mens andre synes dette går for fort. Disse kontrastene kommer også fram i lærerintervjuene:

Tar to bokstaver. En bokstav i uka er for lite, det går for sakte, for det er jo så store nivåforskjeller.

(Lærer, førsteklasse)

Selve leseopplæringen jobber vi med veldig grundig med. Vi har valgt å bare ha en bokstav i uka for å sikre mest mulig. Og for å jobbe i dybden også, sånn som fagfornyelsen vil, så er vi jo nødt til å ikke gå for fort fram.

(Lærer, førsteklasse)

Flere lærere i både spørreundersøkelsen og lærerintervjuene sier at bokstavinnlæringen tar tid fra andre aktiviteter:

Jeg føler det er litt unntakstilstand når vi driver med bokstavlæring, for det er liksom det det er når det er to bokstaver i uka, så da er det ikke så mye annet du rekker, liksom.

(Lærer, førsteklasse)

Det kan se ut til at det omfattende arbeidet med bokstavinnlæring kan ta tid fra både skriving og høytlesing. Dette diskuterer vi også i delrapport 2 (Bjørnstad mfl., 2023).

De aller fleste førsteklassingene uttrykker at de er motiverte for å lære bokstaver, som denne eleven: «Jeg liker best å lære bokstaver og sånn». Elevene vil ofte vise fram hva de kan under intervjuene: «Skal jeg vise deg alle bokstavene i alfabetet?» Flere ganger vil elever fortelle oss hvilke bokstaver de har lært, eller si hele alfabetet. I spørreundersøkelsen (Bjørnstad mfl., 2022) sier 78 prosent av lærerne at de forventer at elevene skal kunne lese og skrive enkle ord før jul, 14 prosent sier i løpet av førsteklasse. I klasseromsobservasjonene (Bjørnstad mfl., 2023) har vi sett at den syntetiske tilnærmingen til lesing dominerer, at elevene lærer enkeltbokstaver som så settes sammen til ord. Vi ser så å si ingen tegn til arbeid med hele tekster som brytes ned (analytisk tilnærming) eller leseopplæring i LTG-tradisjonen («lesing på talemålets grunn»), som var vanlig tidligere.

I intervjuene med andreklasselærerne kommer det fram at starten av andreklasse ofte inkluderer repetisjon av bokstavene. På spørsmål om elevenes bokstavkunnskap da de begynte i andreklasse, svarer en lærer:

Veldig mange kunne det, men også mange var usikre på en del bokstaver. Den lange sommerferien gjorde at en del hadde glemt en del. Så har man det store spennet med de som leser veldig mye og kan bokstaver og lyderer kjempegodt og har kjempegod leseflyt og alt. Og så har man de som enda er usikre på noen bokstaver og da særlig blander B og D, G og K, eller ikke husker hvordan de skal forme bokstavene.

(Lærer, andreklasse)

I observasjonene og intervjuene fra andreklasse kommer det fram at leseforståelse er et tema som har blitt viktigere. I syv av de åtte lærerintervjuene kommer det fram at lesing og leseforståelse er viktigst, spesielt før jul:

Og så har vi også hatt en del – det har vært jevnt over i hele år – leseforståelse. Lese en tekst, hva er det det handler om? Se på overskrift og bilde. Ha et bevis på at det er ikke bare ordene [som er viktig], men helheten i seg selv.

(Lærer, andreklasse)

Dette samsvarer med læreplanmålet etter andretrinn: å «lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse». Når andreklasselærerne snakker om leseforståelse, uttrykker de en bekymring for de elevene som fortsatt strever med å trekke sammen lyder til ord.

Men de som strever, de er ikke der. De er fortsatt der de var i førsteklasse. De kommer ikke helt «over». De har liksom klart å komme litt [på vei], men ikke nok likevel. Og nå begynner vi å kunne se: Nå tror vi at den har dysleksi, og vi tror at den må sjekkes. Flere av dem har fått briller. Det er mange sånne ting som vi har sett. Det kommer tydeligere fram hvem som strever med konsentrasjonen.

(Lærer, andreklasse)

Lesing i andreklasse inkluderer også mer individuell lesing i selvvalgt bok. Dette bekrefter elevene:

Intervjuer: Da jeg var her i fjor, da lærte dere å lese og skrive bokstaver.
Elev 1: Nå greier vi alle.
Elev 2: Ja.
Intervjuer: Ja, hva gjør dere nå når dere øver på lesing da?
Elev 1: Ehm ... vi lærer oss å lese for eksempel mye kjappere.
Elev 2: Og vi har til og med lesestund på morgenen. Så vi har lånet bøker, så da kan vi lese de.
Intervjuer: På morgenen når dere kommer inn. Liker dere det?
Elev 1: Ja.
Elev 2: Ja.
Intervjuer: Hvorfor det?
Elev 1: Fordi det er kjempegøy å lese bøker.
Elev 2: Ja.

(Elever, andreklasse)

Flere lærere trekker fram ulike lesekonkurranser (f.eks. Norli Junior) og lesekvarten/lesesiesta der elevene leser stille individuelt. Flere elever uttrykker at de er klare for at lesingen tas til et nytt nivå i andreklasse:

Intervjuer: Har du noe du tenker har vært spesielt gøy med å begynne i andreklasse?
Elev 1: Man lærer liksom mer. I første så var det mer ... man lærte ...
Elev 2: ABC.
Elev 1: Ja, ABC og sånn. Jeg kunne ABC allerede. Jeg kunne lese og skrive når jeg gikk i barnehagen.

(Elever, andreklasse)

Når det gjelder leseopplæring, kan det altså se ut til at elevene står overfor flere viktige overganger, ikke bare fra barnehage til skole, men også fra første- til andreklasse. Der blir forskjellene store mellom de som fortsatt jobber med å automatisere sammenhengen mellom bokstav og lyd og trekke sammen til ord, og de som leser på setnings- og tekstnivå. Denne overgangen kan være verdt å undersøke videre.

9.3.3 Ulik bruk og opplevelser av kartlegging

Generelt er lærerne i studien vår svært opptatt av å få med alle elevene i den første leseopplæringen. På spørsmål om hvordan de legger til rette for dem som strever med lesing og skrivning, svarer flere at de har lesekurs i små grupper. Lærerne uttrykker at de bruker ulike former for kartlegging i førsteklasse for å fange opp hvem som trenger ekstra oppfølging. Eksempler er kartleggingsprøven til læremidlene Salto (Gyldendal), På sporet (Lesesenteret) og ulike bokstavtester/screeninger. Kartleggingen foregår ofte tidlig på skoleåret, slik disse lærerne forklarer:

Ja, og de ble jo kartlagt. Den første skoleuken begynte vi med første testen, og da kartla vi alle barna i løpet av de to første ukene, og så re-testet vi [...] første uken etter høstferien.

(Lærer, førsteklasse)

Vi tok jo oppstartsprøve. Det var nesten ingen som kunne lese.

(Lærer, førsteklasse)

Vi spurte lærerne spesifikt om kartleggingsprøver både i spørreundersøkelsen og lærerintervjuene. I spørreundersøkelsen svarer omtrent halvparten av lærerne at kartleggingsprøvene påvirker progresjon og innhold i norskundervisningen (Bjørnstad mfl., 2022). I fritekstsvarene forklarer mange av disse lærerne at de føler

press på at de bør ha gjennomgått alle bokstavene før kartleggingsprøven fra Utdanningsdirektoratet (Udir). Kartleggingen av lesing knyttes altså tett til bokstavinnlæring og «leseveien». Den andre halvparten sier at de bruker prøvene som et redskap for å få vite om elevenes behov og planlegge undervisningen deretter, altså en formativ bruk av prøvene. Disse lærerne uttrykker ikke en følelse av press knyttet til prøvene. Det delte synet på kartleggingsprøver kommer også fram i lærerintervjuene.

Oppsummert ser det ut til at mange førsteklasselærere bruker ulike kartleggingsverktøy tidlig i skoleåret for å få informasjon om elevenes bokstavkunnskap. Disse testene brukes videre for å planlegge undervisningen. Når noen kartlegginger oppleves negativt, er det Udirs kartleggingsprøve som nevnes. Denne tas senere i året og oppleves for noen lærere som en vurdering av deres arbeid, mer enn kartlegging av elevenes lesing. Denne førsteklasselæreren uttrykker det slik:

Jeg føler ikke at vi har så mye press rundt kartleggingsprøver fra ledelsen her, men det er jo et viss press fordi hvis du har for mange røde tall på kartleggingsprøven på våren, så blir det jo veldig synlig at du ikke har gjort en bra nok jobb.

(Lærer, førsteklasse)

Presset lærerne føler, ser ofte ut til å være knyttet til at ledelsen på skolen og/eller skoleeier får vite resultatene. Vi understreker at datainnsamlingen vår foregikk før det ble bestemt at Udirs kartleggingsprøver skulle være frivillige i førsteklasse, og legges senere på året. Det er mulig denne endringen virker positivt på de lærerne som føler press.

Andreklasselærerne er lite opptatt av kartlegging i intervjuene til tross for at de blir spurt eksplisitt om det. Årsaken er trolig at Udir ikke har kartleggingsprøver i lesing på andretrinn. Noen lærere sier de bruker andre type kartlegginger av leseferdigheter i løpet av året, men dette ser ikke ut til å være et spesielt viktig tema for andreklasselærerne.

9.4 Skriveopplæring i motbakke

Vi finner lite skrivning høsten i førsteklasse når vi ser bort fra øveskriving av bokstaver og utfyllingsoppgaver. Dette samsvarer med tidligere forskning (Håland mfl., 2019; Håland mfl., 2022). Flere lærere sier i intervjuene at de venter med skriveaktiviteter til de har gått gjennom alle bokstavene. På spørsmål om hva de vil jobbe med neste halvår, altså etter jul, svarer flere førsteklasselærere at de skal jobbe med skrivning:

Nå er vi jo til jul, så nå er vi jo ferdig med alle bokstavene. Da blir det repetisjon og så blir det [...] mer fokus på det å skrive. [...] Begynner å skrive mer ord og setninger, små fortellinger for de som på en måte er der.

(Lærer, førsteklasse)

I spørreundersøkelsen (Bjørnstad mfl., 2022) rapporterer omtrent to tredeler av lærerne at de legger opp til skriveaktiviteter daglig eller flere ganger i uka, gjennom «å skrive seg til lesing» og «skriftlig tekstsaking». Dette samsvarer ikke med

observasjonene i klasserommene (Bjørnestad mfl., 2023) eller med lærernes uttalelser i intervjuene, der flertallet ikke synes å vektlegge meningsformidlende skriving. Dette strider mot forskningen, som anbefaler tekstskaping og meningsfull skriving fra første skoledag (Myran & Håland, 2018). Det kan virke som om forskere og lærerne i vår studie legger noe ulikt innhold i hva det er «å skrive seg til lesing». I mye forskning er dette knyttet til «skriveveien» og elevers egen utforskning og eksperimentering av forholdet mellom lyd og bokstav i meningsfulle ord og setninger. Det kan se ut som om lærerne i spørreundersøkelsen mer avgrenset tenkte på (øve)skriving av bokstaver som en del av bokstavinnlæringen på «leseveien».

I intervjuene med lærerne erfarer vi også noen eksempler på lærere som ser skrivingen som en vei inn i lesingen, og som tilrettelegger for skriveaktiviteter med formål utover å lære hvordan bokstaver skrives. Disse eksemplene framstår som unntak og kommer i stor grad fra to av skolene vi observerte på. På en skole observerte vi to ulike lærere de to årene vi var ute i førsteklasse. De to lærerne formidler imidlertid samme syn på skriving:

Så det vi har som fokus er jo den funksjonelle skriveopplæringen, at de skal selv oppdage at jeg har behov for skriften. Fordi, altså, vi har jo den bokstavopplæringen, og når vi da sier at vi skal ha 'd' og 'h', så er det ingen av ungene som har spurt om å få lære 'd' og 'h'. Men når de skal skrive, så trenger de både d-en og h-en, og da spør de om dem. Sånn at det liksom springer ut fra et behov om kommunikasjon. [...] Det er hektisk da, når du plutselig har 18 stykker som spør hva som er etter 'e', og hva som er etter 'm', og du springer fra unge til unge og prøver å gi dem en sånn riktig støtte. Ikke for mye og ikke for lite.

(Lærer, førsteklasse)

Vi har også skrevet forskjellige lister, og jeg tror det at du føler at noe er litt meningsfylt også når du skal skrive ..., for den første listen vi skrev var hva som skal være i tusekken. Og så har vi skrevet brev til barnehagen, og da var de supermotiverte, for det var liksom sånn ... For de husket hvordan det var selv når de gikk siste året i barnehage, og de hadde mye spørsmål, ja, lurer på hva vi skal gjøre på skolen, og sånn. Så da skrev de litt om det i brevet, da, hvordan de hadde det på skolen. Så gikk vi og leverte til barnehagen, så har vi jo fått brev tilbake fra noen av barnehagene også, så det har vært veldig artig.

(Lærer, førsteklasse)

På en annen skole observerte vi hvordan en av lærerne kler seg ut og går i rolle som «Post-Pia» som en del av en postkontorlek. Post-Pia besøker klassen innimellom og har alltid med et skriveoppdrag. Utenfor klasserommet henger en postkasse der elevene kan legge brevene de skriver. Når vi observerer, er elevene helt inne i fiksjonen. Ingen sier at de kjenner igjen læreren sin, i stedet vil de fortelle henne ting som har skjedd siden sist hun var på besøk, og hva de er opptatt av den dagen. Lærerne utdyper i intervjuet hvordan de bruker skriving i postkontorleken for å forbedre leseresultatene. De to lærerne har jobbet sammen i førsteklasse over flere år:

Lærer 1: Siden vi gjør det tredje år på rad, så har vi ... I starten hadde vi veldig fokus på lesing og mindre fokus på skriving. Og så så vi jo det på kartleggingsprøvene at, oi her må vi kanskje tenke litt nytt, og da kom postkontortanken inn. Så da begynte vi med postkontoret i fjor. Og så jo da hvordan det, hvordan elevene på en måte lærte seg å lese gjennom å skrive. [...]

Lærer 2: Det ble meningsfullt, meningsfull skriving.

Lærer 1: Ja, vi skaper universer med oppdiktet fortellinger, neste uke så kommer det brev fra grisebonden Gunn som bor i Gnarv og giftet seg med gretne Gunnar. Da lager vi noen

historier rundt det, og de får brev, og så får de et oppdrag tilbake. Ja, og det tar de jo veldig på alvor, for når vi er så inni det, så er jo de også veldig inni det, ikke sant. Så de sluntrer ikke unna på de brevene, da skriver de virkelig det de kan, og den skrivegledden så vi ikke før vi begynte med postkontoret.

(Lærere, førsteklasse)

Førsteklassingene nevner ikke skriving i like stor grad i intervjuene som bokstav-innlæring og lesing. Flere elever uttrykker seg likevel positivt om skriving. Når en elev får spørsmål om hva hun liker best på skolen, svarer hun: «Å lære seg å skrive og sånn». En annen elev uttrykker også tydelig begeistring over å klare å skrive ord og setninger:

Elev: Også det er enkelt å skrive ting, det er bare å følge noen bokstaver. Hvis jeg for eksempel skal skrive «IS», så trenger jeg bare å skrive I og så en S.

Intervjuer: Ja, da har du skrevet «IS».

Elev: Hvis vi vil skrive to is, så må vi skrive «IS» og «IS» igjen. Også hvis man skal skrive noe mer, «Jeg liker is», så må vi skrive «Jeg liker is».

(Elev, førsteklasse)

I observasjonene fra andreklasse ser vi at det er flere skriveaktiviteter der elevene forventes å skrive setninger og små fortellinger, ikke bare enkeltord. Dette samsvarer med læreplanmålene. I arbeidet fokuserer lærerne ofte på at setninger starter med stor bokstav og slutter med punktum, noe som også bekreftes i lærerintervjuene:

Intervjuer: Hva jobber du med i norskfaget i andreklasse?

Lærer: Vi har fokusert veldig mye på tegnsetting, komma og punktum. Og stor forbokstav.

(Lærer, andreklasse)

Dette bekrefter elevene. På spørsmål om hva de jobber med i skriving, sier andreklassingene:

Elev 1: Vi lærer oss å sette punktum.

Elev 2: Og vi lærer oss bokstavene sånn at vi skal skrive de riktig. Og så skal vi lære oss det og alfabetet. Vi har jo egentlig lært hele alfabetet, vi må bare lære de litt mer.

(Elev, andreklasse)

Repetisjon av bokstavene i andreklasse ser altså også ut til å også inkludere skriftforming. Flere elever nevner at de jobber med skriving av de små bokstavene i norsktimene:

Intervjuer: Har dere lært noe i 2. klasse da?

Elev 1: Ja.

Elev 2: Ja.

Intervjuer: Hva da?

Elev 1: Jeg har lært meg å skrive liten a.

Elev 3: Mye.

Intervjuer: For eksempel?

Elev 3: Liten e.

Elev 4: Ehm ... for eksempel ... bedre ... stor R.

(Elev, andreklasse)

Rettskriving ser også ut til å være et større tema i norskundervisningen i andreklasse enn i førsteklasse. Rettskrivingsaktiviteter kan være inspirerte av lek eller spill, eller foregå ute. Elevene nevner for eksempel hentediktater der de skal løpe til et ark og lese et ord, så skal de løpe tilbake til et annet ark og skrive ordet riktig. Data-

materialet vårt fra andreklasser er for lite til at vi kan slå fast at et formelt fokus på rettskriving og tegnsetting er det vanligste i andreklasser. Vi ønsker likevel å framheve viktigheten av utforskende, lekende og motiverende skriveundervisning også for andreklassinger.

9.5 Lite høytlesing og arbeid med litteratur

Vi observerer lite høytlesing i første klasse, bare 1 prosent av punktobservasjonene. Dette samstemmer med feltnotatene. Høytlesing er et av de områdene der informasjonen fra spørreskjemaene og klasseromsobservasjonene spriker mest. Mens lærerne i spørreundersøkelsen rapporterer at de leser mye høyt for elevene, observerer vi lite høytlesing i klasserommene. I delrapport 2 (Bjørnstad mfl., 2023) drøftet vi ulike årsaker til dette. Det er mulig lærerne har tenkt at de ikke vil bruke tid på å lese når de har en forsker i klasserommet, og det er mulig vi ikke har fanget opp lesing i spisetiden systematisk. Det er selvsagt også mulig at det faktisk leses lite høyt i de første klassene vi har observert.

Høytlesing var ikke et spesifikt tema i lærerintervjuene, og lærerne kommer i liten grad innom det av seg selv når de snakker om norskundervisningen. Én lærer er et unntak. Hun forteller at de leser bøker i klassen:

Og det har vi gjort og vi har delt dem [elevene] i mindre grupper, for der kan man sitte og prate om teksten og bildene, og det er lettere da i smågrupper enn når hele klassen er samlet. Så det har det vært en del av. Og det blir det jo masse av nå i advent, for da skal vi jo ha adventsbok hvor vi leser og hører på fortellinger.

(Lærer, første klasse)

På denne skolen velger de å bruke voksenressurser på å lese høyt for elever i mindre grupper og ser ut til å prioritere høytlesingsstundene på lik linje med andre norskfaglige aktiviteter. Læreren legger til: «De liker lesestund veldig godt. De liker veldig godt å bli lest for». Dette er den eneste skolen hvor vi observerer denne praksisen i første klasse.

Punktobservasjonene fra andreklasser viser at det er noe mer høytlesing i andreklasser, målt til 3 prosent av lærerens aktiviteter. På en skole forteller andreklasselærerne at de har et mål at elevene skal bli lest høyt for hver dag:

Vi har et mål om at det skal skje hver dag, høytlesning for dem. Og de elsker å bli lest for. Det synes jeg er veldig fint med den gruppa her. «Ja, kan du ikke lese!» i stedet for: «Kan vi ikke se på film?»

(Lærer, andreklasser)

Det er mulig det er lettere for andreklassinger enn første klassinger å konsentrere seg når de blir lest høyt for. Det kan også være lettere for dem å følge bøker med få eller ingen illustrasjoner, hvis lærerne ikke har tid til å skanne/ta bilder av bildebøker. Det er også mulig at det frigjøres tid til andre norskfaglige aktiviteter når bokstavinnlæringen er ferdig. Materialet vårt fra andreklasser er for lite til å si om det generelt

er mer høytlesing i andreklasser enn i førsteklasse. Å undersøke både omfang og kvalitet på høytlesing i begynneropplæringen krever derfor mer inngående forskning.

9.6 Variasjon i arbeidsmåter

I LK20s kompetansemål i norsk for andretrinn finner vi verb som «utforske» og «leke». Ifølge planen skal elevene «være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine», og de skal «få prøve seg fram og være kreative». I spørreundersøkelsen (Bjørnstad mfl., 2022) rapporterer lærerne om varierte arbeidsformer og at for eksempel språkleker og sang har stor plass. Etter å ha observert lærernes undervisning i klasserommene (Bjørnstad mfl., 2023), konkluderer vi med at vi ser mye variert norskundervisning. Graden av variasjon i arbeidsformene ser imidlertid ut til å være læreravhengig. For eksempel observerte vi at undervisningen i første klasse på en skole kunne være svært forskjellig to år på rad, avhengig av læreren. Det er imidlertid viktig å understreke at de stillesittende og svært «skolske» klasserommene er unntakene. I de fleste førsteklasseklasserommene var det mye bevegelse og lekne tilnærminger til faget. Det var også rom for å undre seg og gjøre feil.

I bokstavinnlæringen ser vi eksempler på elever som former bokstaver med hele kroppen, i plastelina, skriver bokstaver i bok/på ark med og uten bokstavhus, eller de jobber med bokstaver på nettbrettet. Mange av lærerne er opptatt av å gjøre arbeidet med å lytte ut lyder på en leken måte. Dette observerer vi i klasserommene, og lærerne bekrefter det i intervjuene, som på en av skolene som utmerket seg med mange lekende aktiviteter:

Der vi kan, så prøver vi å gjøre det de gjør i [lære]boka, det prøver vi å gjøre gjennom lek. For eksempel istedenfor å sette strek til første lyd i boka som jo egentlig er kjedelig, så bruker vi bokstavklask på første lyd. De henger opp bokstaver, så får de fluesmekker. Hva er første lyden i «sol»? Så står de på to rekker, og så skal de klaske på s-en. Da lærer de jo det samme gjennom aktivitet, men de «bare» leker.

(Lærer, første klasse)

På samme skole observerer vi også hvordan lærerne tilrettelegger for skrivning gjennom lek. For eksempel har en krok av klasserommet blitt et «bibliotek», der bøker elevene har skrevet, står utstilt. Elevene har også laget hver sine lånekort med navn og bilde. Biblioteket har en «skranke» (en pult) og en gammel skrivemaskin som elevene kan skrive på. Alt dette er tilgjengelig når elevene har frilek. I tillegg blir kroken også brukt som utgangspunkt for ulike lærerinitierte skriveaktiviteter. Det samme gjelder «dyrehospitalet», en krok med kosedyr, litt sykehusutstyr, en kontorpult og skrivesaker. Elevene hadde laget skilt og kølapper før hospitalet åpnet. Når klassen har stasjonsundervisning, er den lærerstyrte stasjonen på dyrehospitalet. Elevene leker mens læreren veileder dem til skrivning ved for eksempel å tipse om at alle «pasientene» må «registreres», de må få «resepter» og vaktlista til de ansatte må henges opp. Når elevene skriver, hjelper læreren dem med å lydere, det vil si å trekke sammen bokstavlydene til ord. Når elevene kommer til en lyd og bokstav de ikke kan, peker læreren på riktig bokstav på en av bokstavplansjene som ligger i en

kurv på hospitalet. Denne typen skriveaktiviteter og skriveveiledning er forskningsbasert (Myran & Håland, 2018; Solheim & Falk, 2021). Også opplegget med «Post-Pia» i avsnitt 9.3. er et eksempel på lærere som legger til rette for at elevene skal oppleve meningsfulle og varierte skrivesituasjoner.

I observasjonene i andreklasser ser vi at mange av lærerne varierer arbeidet med leseforståelse. Vi ser blant annet bruk av brettspill og apper i tillegg til oppgaver i lærebøker eller på ark. Flere av klassene arbeider med leseforståelsesoppgaver på uteskolen. I en av klassene skal elevene lese små tekster læreren har hengt i trærne, og så løpe til læreren som har en plakat med mange bilder. Elevene skal peke på bildet som representerer det teksten handler om, og så skal de ut i skogen og lese en annen tekst. Dette er et eksempel på oppgaver som rent faglig like gjerne kunne ha vært gjort inne, men som læreren tar med ut for at elevene skal få bevege seg og være ute. Alle lærerne vi intervjuet i andreklasser sier at de bruker en form for digitale læremidler til lesing og skriving. Elevene bruker ulike nettressurser, spill og programmer, for eksempel til å lage egne bøker eller for å øve på leseforståelse.

9.7 Oppsummerende drøfting

Både spørreundersøkelsen til lærerne (Bjørnstad mfl., 2022), observasjonene og intervjuene (Bjørnstad mfl., 2023) viser at lese- og skriveopplæringen starter tidlig i førsteklasse. Lærerne sier seg i stor grad fornøyde med dette. Noen stiller spørsmål ved om det blir for stort trykk på bokstavinnlæringen, og sier at det kan gå ut over særlig den frie leken og skriving. Vi oppfatter det likevel som at det er vektingen de er kritiske til, ikke til leseopplæring i førsteklasse i seg selv.

I intervjuene med skoleeierne og skolelederne (Bjørnstad mfl., 2023) sier nesten alle at de legger vekt på lesing og skriving i begynneropplæringen. Både eiere og ledere er opptatt av samarbeid med kompetansemiljøer om lese- og skriveopplæringen, som Lesesenteret og Skrivesenteret, og uttrykker at det er fint å kunne støtte seg på forskning. Andre sier at de har prøvd ut råd fra forskere om hurtig bokstavinnlæring, men gått tilbake på det, fordi det stresset lærerne. Intervjuene gir inntrykk av at skoleledere og skoleeiere er opptatt av å balansere ulike behov som øverste ansvarlig for leseresultatene, både hva de tenker er en god skole for elevene, og å ivareta lærerne.

Førsteklassingene vi observerer og intervjuer, uttrykker at de er motiverte for lesing og skriving, og at det er gøy å lære bokstaver. Ofte er disse utsagnene knyttet til arbeidsmåtene som blir benyttet, ikke til læringen i seg selv. Mange elever sier at de vil leke mer, men de sier ikke at de ikke vil lære bokstaver. Vi observerer og intervjuer mange bevisste lærere som er opptatt av systematikk i den første bokstavinnlæringen. Vi ser lærere som skiller mellom bokstavnavn og bokstavlyd, og som veileder elevene når de skal lytte ut lyder og trekke lydene sammen til ord. Denne systematikken er i tråd med forskningens anbefalinger (Rogne mfl., 2021; Sunde mfl., 2020). Det er lite arbeid med andre deler av fonologisk bevissthet som

stavelser og rim. Dette kan være uheldig for elever som trenger tid på å knekke lesekode, eller som står i fare for å utvikle dysleksi senere (Rogne mfl., 2021). Det lave omfanget av arbeid med stavelser og rim kan ha flere årsaker. Det er mulig at lærerne opplever at mange barn har god fonologisk bevissthet når de starter på skolen. Barnehagens rammeplan sier blant annet at barnehagen skal bidra til at barna «leker, improviserer og eksperimenterer med rim, rytme, lyder og ord» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det er også mulig at lærerne føler de bør komme i gang med bokstavinnlæringen så raskt som mulig. En kartlegging av elevenes fonologiske bevissthet ved skolestart, sammen med bokstavkunnskapen, vil kunne gi lærerne informasjon om elevene og et utgangspunkt for differensiering og tilpasset opplæring.

I bokstavinnlæringen ser vi at det brukes mye tid på formelle aspekter, som å koble lyd til riktig bokstav og skrive bokstaven riktig. Førsteklassingene uttrykker at det er gøy å lære bokstaver. Kanskje gir det for en periode nok mening å arbeide for å knekke lesekode, uten nødvendigvis å fokusere på hva bokstavene kan brukes til. Det er derfor mulig at de funksjonelle aspektene blir minst like viktige senere i første- og andreklasser. Det er likevel viktig at lærere viser hvordan bokstaver kan brukes til å lage ord med mening, både i lesing og skriving. Dette vil også være viktig for elever som har god bokstavkunnskap før de begynner på skolen. På den måten kan de bruke bokstavene som de allerede kan, i meningsfull lesing og skriving.

Etter å ha analysert materialet denne undersøkelsen bygger på, har vi ikke grunnlag for å si at antall nye bokstaver per uke er avgjørende for om undervisningen er lekinspirert og utforskende eller ikke. Varierte og lekende arbeidsmåter ser ut til å foregå uavhengig av antall nye bokstaver, og vi kan finne stillesittende og lite varierte skoletimer i klasserom også der det innføres bare én ny bokstav i uka. Det kan imidlertid se ut som at de fleste skolene velger «leseveien» framfor «skriveveien», og at det store fokuset på bokstavinnlæring kan gå utover skriving og høytlesing. På den måten framstår faget norsk i første klasse noe smalt, med arbeid mot noen få kompetansemål og den formelle siden ved lesing og skriving. For videre diskusjoner om dette, se delrapport 1 (Bjørnstad mfl., 2022) og delrapport 2 (Bjørnstad mfl., 2023).

Både når det gjelder skriveopplæring og arbeid med høytlesing og litteratur, er det avstand mellom hva forskningen anbefaler og praksisen vi observerer på de aller fleste skolene. Skriveundervisning er også det feltet der vi opplever størst forskjeller mellom lærere. Forskningen anbefaler skriveaktiviteter med ulike formål, der skriving har en funksjon og mening utover det å skrive selve bokstaven og sette bokstaver sammen til ord. Både vi og andre forskere (Håland mfl., 2019; Håland mfl., 2022) observerer imidlertid at den skrivingen som foregår i første klasse i stor grad betyr øveskriving av bokstaver og utfyllingsoppgaver. Det er ikke sikkert skillet mellom kommunikativ skriving og øveskriving (Håland mfl., 2019) er hensiktsmessig på førstetrinn. Mange elever opplever mestring og mening ved å klare å skrive små ord som noen kan lese. Det er likevel viktig at både første- og andreklasselærere jobber

målrettet med å skape skriveundervisning som oppleves som meningsfull og som kan bidra til at elevene utvikler og opprettholder skrivemotivasjon.

Observasjonene våre fra andreklasse indikerer at formelle aspekter som tegnsetting og rettskriving har større plass enn i førsteklasse, til tross for at læreplanen ikke har kompetansemål om rettskriving før syvende trinn. Datamaterialet vårt fra andreklasse er for lite til at vi kan trekke tydelige konklusjoner om hva skriveundervisning i andreklasse er, men forholdene vi peker på vil være et interessant tema for videre forskning. For framtida er det viktig at lærere som mestrer utforskende, meningsfull og lekinspirert skriveundervisning, inviteres til å spre praksisen sin. Tidligere forskning på skriveundervisning antyder at lærerne ikke alltid vet hvordan de kan legge til rette for gode skriveaktiviteter (Håland mfl., 2019). Lærere bør derfor dele erfaringer om god skriveundervisning for førsteklasseelever som kanskje ikke har lært alle bokstavene, og som ikke kan skrive lengre tekster ennå. Denne meningsfulle skrivingen bør også fortsette i andreklasse.

Også når det gjelder høytlesning og bruk av barnelitteratur, ser vi en avstand mellom praksis og forskning. Forskingen på både bildebøker og barneromaner i klasserommet er rik, og den framhever mange grunner til at barn bør oppleve litteratur, både skjønnlitteratur og sakprosa. En felles høytlesingsstund gir alle tilgang til den samme teksten, uavhengig av hjemmebakgrunn og tidligere erfaringer med lesing (Hennig, 2020). Høytlesing kan også gi elevene gode opplevelser og muligheter for å ta andres perspektiver og utvikle empati og sosial kompetanse (Goodwin, 2020; Nikolajeva, 2014).

Arbeid med litteratur er en stor del av lærerutdanningens norskfag. Til tross for dette viser det seg at lærerne leser lite høyt i klasserommene vi har observert, selv om det også her er forskjell på lærere. Det lave omfanget av høytlesing vi registrerer, kan ha ulike forklaringer. Det kan likevel se ut til at funnene våre er en del av en tendens, siden annen forskning også viser at det leses relativt lite i førsteklasse, og helst i elevenes spisepause (Håland mfl., 2020). Et spørsmål som kan være verdt å stille er, om den høytlesende læreren er en myte. Også under L97 sier Jorunn Aske (2006) etter seks ukers klasseromsobservasjoner i førsteklasse:

Eit interessant funn i materialet er at kategorien Høgtlesing er ein av dei mest lågfrekvente observasjonane. Førestellinga om den høgtlesande og forteljande læraren, eksisterer i mindre grad enn venta, men den er ein del av begynnaropplæringa (Aske, 2006, s. 107).

Det leses også lite i mange barnehager (Solstad mfl., 2018; Østrem mfl., 2009). Sett i lys av nyere undersøkelser om norske elevers lave leseglede og lesemotivasjon (Roe, 2020; Wagner mfl., 2023), er dette funn som bør tas på alvor. Det er gode grunner til at arbeidet med leselyst og lesemotivasjon bør være i sentrum også for de yngste elevene framover, og elevene bør bli en del av en lesende kultur fra førsteklasse av. Dette arbeidet bør inkludere en satsing på skolebibliotek.

Når vi ser spørreundersøkelsen og lærerintervjuene samlet, ser ikke presset rundt kartleggingsprøvene i lesing ut til å være urimelig høyt i førsteklasse. Vi ser likevel at lærere uttrykker svært ulike holdninger til kartlegging, der noen føler stress og andre

ikke. Ut fra våre data er det vanskelig å svare på om forklaringene ligger i lærerne selv, i ulike skolekulturer eller på kommunalt nivå. Kanskje er årsakene flere, og ulike i ulike klasserom. I de tilfellene følelsen av press er uttrykt, er det i forbindelse med kartleggingsprøver der ledelsen på skolen får vite resultatene. Det kan derfor være gode grunner for skoleledere og skoleeiere til å utvise klokskap i møte med kartleggingsprøvene.

Oppsummert kan funnene våre omsettes til fire anbefalinger for norskundervisning de to første skoleårene:

- Skolene bør i større grad arbeide med lesing med mål om å utvikle leseglede og lesemotivasjon. Høytlesing bør prioriteres jevnlig og inkludere muligheter for elevene til å uttrykke opplevelser av tekstene gjennom samtaler, lek og kreative aktiviteter.
- Lærere som har kompetanse og erfaring i utforskende og meningsfull skriving og “å skrive seg til lesing”, bør få mulighet til å spre sin praksis og sine ideer til skriveaktiviteter til andre gjennom kurs og kollegaveiledning.
- Bokstavinnlæringen bør skje i en meningsfull sammenheng som tar i bruk varierte arbeidsmåter. Videre bør tempoet tilpasses elevgruppa slik at både elever og lærere opplever mestring.
- For å engasjere og motivere elevene bør lærere benytte varierte og lekinspirerte arbeidsmåter i norskfaget. Dette inkluderer språkleker, sang og bevegelse. Det er viktig at disse arbeidsformene også videreføres til andreklasse.

Undervisning i tråd med disse anbefalingene kan for mange skoler bety arbeid mot et bredere norskfag og flere kompetansemål enn nå. Det er viktig at lærerne får støtte fra skoleledelsen i denne typen prioriteringer.

10 Endringer over tid: Fra seksårsreformen til dagens Læreplanverk

Seksåringene som startet på skolen høsten 1997 representerte en milepæl i norsk skolehistorie. Ikke bare fordi de var ett år yngre enn tidligere førsteklassinger, men også fordi undervisningen på førstetrinn og resten av småskoletrinnet skulle være annerledes enn for tidligere kull. Undervisningen i første klasse skulle preges av det beste fra barnehage og skole, noe som også skulle inspirere resten av småskoletrinnet. Arbeidsmåter gjennom lek, aldersblandede grupper, samarbeid, utforskning og «lære ved å gjøre» skulle stå sentralt. For seksåringene skulle det første året også fungere som et «førskoleår», der et obligatorisk pedagogisk tilbud til alle seksåring vil «gi de beste muligheter for kontinuitet og sammenheng i innhold fra seksårsalderen og resten av skoleløpet (NOU 2003:16, s.125).

Både første klasse og småskoletrinnet skulle preges av en «overgangspedagogikk». For å ivareta denne intensjonen, og for at leken skulle være den bærende arbeidsformen i første klasse, ble det åpnet for at barnehagelærere kunne arbeide i småskolen. Barnehagelærernes erfaring og ekspertise skulle bringes inn som en verdifull ressurs det første skoleåret. Germeten (1999) finner at det ideelle lærerteamet i første klasse bestod av en lærer og en barnehagelærer. Slik kunne de best tilrettelegge for både lek og andre aktiviteter.

Reform 97 ble gjenstand for en omfattende evaluering i perioden fram til 2003, men uten oppmerksomhet på de yngste elevene i skolen. Det var kun «Klasserommets praksisformer etter Reform 97» (Klette, 2003a) som hadde et spesifikt fokus på første klasse i evalueringen av reformen.

I kapittel 2 så vi hvordan mange av intensjonene i seksårsreformen raskt ble avløst av en politikk for en mer «skolsk» læring, og hvilke følger dette fikk for de yngste elevene. Barnehagelærerne som skulle fungere som en «bro» i overgangen mellom barnehagen og skolen, mistet sin posisjon. For å kunne undervise på første trinn måtte de fra 2008 ha videreutdanning eller tilleggsfag. Dette førte til en sterk reduksjon av barnehagelærere i skolen. Basisfagene ble mer framtrødende, og leken fikk betydelig mindre oppmerksomhet. Leseopplæringen som opprinnelig skulle starte i andreklasser, ble nå flyttet til første klasse (Haug, 2019). Opplæringen ble mer strukturert og systematisk, med større krav til måloppnåelse og testing.

Fra 2003 og fram mot innføring av LK06 ble det lagt større vekt på autonomi for skoleeiere, skoler og lærere, samtidig som det ble innført mer omfattende rapporteringskrav til statlige myndigheter. Hovedideen bak Kunnskapsløftet (LK06) var å kombinere frihet med ansvar. På den ene siden fikk skolene mer frihet til å tilpasse undervisningen etter lokale behov og forhold, og lærerne fikk høy grad av metodefrihet. På den andre siden ble det innført strengere krav om rapportering og kvalitetssikring for å sikre et høyt nivå på utdanningen over hele landet. En viktig del av denne kvalitetssikringen var innføringen av nasjonale prøver og kartlegginger. Disse ble brukt til å vurdere elevers ferdigheter og kunnskaper, samt å identifisere områder hvor skolene kunne forbedre seg.

Motstanden mot de økte kravene til rapportering og vurdering startet relativt tidlig etter innføringen av reformen (Løvlie, 2021). Kritikken kom fra lærere, skoleledere, forskere, og noen ganger også fra politiske partier og fagforeninger. Blant annet ble det hevdet at undervisningen i for stor grad ble lagt opp for å sikre gode prestasjoner på nasjonale og lokale prøver, og at både elever og lærere ble stresset av denne kontinuerlige vurderingen. Samtidig uteble den faglige framgangen, og mange begynte å etterlyse en «mykere» pedagogikk med mer lek, særlig på de første-trinnene. Gjennom en omfattende og inkluderende prosess ble det vedtatt at Kunnskapsløftet skulle fornyes med nye læreplaner og ny overordnet del – LK20 (Meld. St. 28 2015–2016); NOU 2015: 8, 2015). Det er dette læreplanverket som gjelder nå og som var gjeldende da vi gjennomførte våre undersøkelser i klasserommene og blant lærere, skoleledere og skoleeiere.

Kunnskapsløftet i 2020 innebar en fornyelse av innholdet i fagene og en ny struktur med bedre sammenheng mellom fag. Målet var å styrke utviklingen av elevenes dybdelæring og forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Til tross for at covid-pandemien preget mange skoler i 2020 og 2021, ble det nye læreplanverket i hovedsak innført slik det var planlagt.

Våre spørreundersøkelser, intervjuer og observasjoner knyttet til evalueringen av seksårsreformen ble gjennomført med LK20 som gjeldende læreplanverk, men læreplanverket var fortsatt svært nytt. Mange kommuner rapporterte dessuten at de hadde manglende tid til å arbeide med fagfornyelsen (Bergene & Vika, 2022). Evalueringen av fagfornyelsen konkluderte i en rapport fra 2022 med at: «(...) fortolkninger av fagfornyelsens sentrale begreper ennå ikke er integrert i skolens praksis. Skolene befinner seg fortsatt i en «utforskningsfase»» (Gunnulfsen mfl., 2022, s. 11).

Det er ingen av prosjektene i evalueringen av fagfornyelsen som spesifikt ser på hvordan LK20 påvirker undervisningen for de yngste elevene (Utdanningsdirektoratet, 2021). I evalueringen av seksårsreformen var derfor en del av oppdraget at vi skulle undersøke hvordan det nye læreplanverket virker inn på skolehverdagen for de yngste.

10.1 Hva betyr LK20 for de yngste?

I tidligere kapitler i rapporten har vi studert arbeidsmetoder og rammebetingelser i undervisningen av de yngste elevene i skolen kort tid etter innføringen av LK20. I dette kapitlet benytter vi disse funnene når vi sammenlikner med situasjonen noen få år etter seksårsreformen. Vi ser spesifikt på endringer og stabilitet i undervisningsmetodene og -innholdet for de yngste elevene fra L97 til LK20.

I tillegg ser vi på hvordan skoleeiere, skoleledere og lærere vurderer fagfornyelsens betydning for undervisningen av de yngste elevene, og deres oppfatning av hva som er nytt i LK20 sammenliknet med tidligere læreplanverk.

10.1.1 Skoleeieres og skolelederes refleksjoner rundt fagfornyelsen

Evalueringen av fagfornyelsen finner at skoleledelsen er viktig for implementering av det nye læreplanverket (Burner mfl., 2022a; Burner mfl., 2022b). Imidlertid er det stor variasjon i styringen av prosessen fra skoleeierne side (Gunnulfsen mfl., 2022, s. 67).

I vår første delrapport fra evalueringen av seksårsreformen (Bjørnstad mfl., 2022, s. 138), så vi at mange skoleeiere opplevde å ha stor frihet i implementeringen av fagfornyelsen. De fleste eiere og skoleledere mente at også skolene hadde stort handlingsrom. Samtidig rapporterte skoleeierne, spesielt i større kommuner, å være tett på sine skoler i forkant av implementeringen.

Vi har også spurt skoleeiere og -ledere om deres oppfatning av hvilken betydning fagfornyelsen vil ha for de yngste elevene. I surveyen sa syv av ti skoleeiere og skoleledere seg helt eller delvis enig i at fagfornyelsen innebærer endringer i undervisningspraksisen for de yngste. Like mange ga uttrykk for at fagfornyelsen innebærer større vekt på lek for de yngste elevene (Bjørnstad mfl., 2022, s. 140-144).

På et åpent spørsmål der skoleeiere og -ledere selv kunne formulere hva som er de viktigste endringene i fagfornyelsen, peker de særlig på at LK20 innebærer økt vekt på lek, utforsking, kreativitet og variasjon i undervisningen. Mange legger også vekt på tilrettelegging for mer elevmedvirkning.

Mens færre enn én av ti skoleeiere (åtte prosent) mener at fagfornyelsen ikke gir nye føringer for undervisningen på de laveste trinnene, mener mer enn *to* av ti skoleledere (22 prosent) at det nye læreplanverket ikke innebærer endringer. Det er altså flere skoleeiere enn skoleledere som anerkjenner at reformen medfører endringer i hvordan undervisning skal foregå for de yngste elevene.

I intervjuene med seks eiere og ledere for de skolene som inngår i vår undersøkelse, er det flere som sier at fagfornyelsen gir dem trygghet og ryggdekning for at det de allerede gjør – eller ønsker å gjøre – er riktig: «Nå står vi enda stødigere i det vi har trodd på» (skoleleder), og «Vi synes den har gitt oss trygghet for det vi gjør, og drahjelp» (skoleleder). En av skoleeierne uttrykker det slik:

Jeg synes det er veldig bra at vi har et planverk som rammer inn det som vi tenker (...) er den riktige måten å gjøre det på. For da får vi god støtte i de overordna sentrale dokumentene. Det er ikke bare noe vi finner på, det er faktisk sånn det skal være.

(Skoleeier)

Et flertall av skoleeierne og skolelederne vi har intervjuet uttrykker tilfredshet med at fagfornyelsen vektlegger lekens betydning. Enkelte peker på at oppmerksomheten om lek i skolen har vokst fram over tid:

Et av de positive elementene i FF [Fagfornyelsen] er at lek er tatt inn som begrep, som vi ikke fant tidligere. Og så tenker jeg at den endringen hadde egentlig kommet litt allerede. Det var ikke sånn at den ble igangsatt i 2020, dette tror jeg er noe skolene har sett en stund.

(Skoleeier)

Noen skoleeiere sier også at de har lagt om undervisningen, eller at de har hentet fram igjen undervisningsmetoder som de har benyttet tidligere:

Jeg tror faktisk at den (fagfornyelsen) har gjort at vi har hentet fram noen av de gode tingene som vi gjorde tidligere lekbasert, at vi ser at den gir litt bredere tilnærming til læring.

(Skoleeier)

Blant skolelederne er det mange som peker på muligheten i fagfornyelsen til å kunne planlegge i lengre bolker og fordype seg i temaer. Men det er også skoleledere i vår undersøkelse som mener at fagfornyelsen ikke innebærer så store endringer: «Ikke veldig store endringer for de aller yngste. Nei, egentlig ikke. Jeg synes ikke det» (Skoleleder). En skoleleder som selv har bakgrunn som barnehagelærer, strever med å få lærerne til å endre arbeidsmåter:

Jeg snakker med lærere hver eneste høst og hvert eneste år, og spør dem: hvorfor velger du å sitte i buss [dvs. tradisjonelt pultoppsett] med elevene dine, hvilket grunnlag har du for å gjøre det? De diskusjonene har vi jo fortsatt. Det er ikke lov, rett og slett, med de yngste barna, men noen gjør det, og prøver seg hele tiden, og det er jo fordi de kjenner en trygghet i det, å kunne ha den kontrollen. Så vi har en vei å gå på lærersiden, fordi de har blitt oppdratt, eller at man på en måte har gått tilbake til den formaliserte undervisningen, hvor man tror at det løses med at bare de sitter fint på plassen sin, så er alt løst, det er jo ikke sånn man skal lære. Og der kom jo fagfornyelsen helt nydelig inn, for det er jo nesten ikke lov, du kan ikke undervise sånn.

(Skoleleder)

10.1.2 Læreres oppfatninger av fagfornyelsen

Også lærerne ble stilt et åpent spørsmål om hvordan fagfornyelsen har påvirket deres undervisningspraksis. 358 av de 532 lærerne som besvarte surveyen, tok seg tid til å formulere sin oppfatning av dette. Slike åpne spørsmål gir alltid stor variasjon i svar. I vårt tilfelle skrev mange av lærerne at fagfornyelsen på en eller annen måte hadde bidratt til mer variert undervisning. Én av fire sa at de har fått økt fokus på tverrfaglig undervisning og helhetlig tenkning. Nesten én av fem påpekte at de nå benytter mer temabasert undervisning og prosjektarbeid. Noen nevner at fagfornyelsen har bidratt til mer fokus på dybdelæring, at de bruker mer elevaktive og praktiske oppgaver, eller utforskende og problemløsende oppgaver. Det er også lærere som legger mer vekt på faglige samtaler og refleksjon.

Interessant her er fokuset lærerne har på lek og lekpreget aktivitet. Flere lærere skriver at de nå bruker mer lek i undervisningen, men det er få lærere som sier at de legger til rette for mer frilek. Selv om mange av lærerne svarer at fagfornyelsen har betydning for deres undervisningspraksis, sier omtrent én av seks som har besvart spørsmålet, at fagfornyelsen i liten grad har påvirket undervisningen. Mens noen av disse hevder at de fortsatt underviser etter LK06, er det flere som skriver at de allerede hadde den undervisningspraksisen LK20 legger opp til, slik at føringene i LK20 medfører ingen eller liten endring for dem.

10.2 Undervisningen i dagens klasserom sammenliknet med undervisningen i 2001

I forbindelsen med evalueringen av Reform 97 gjennomførte prosjektet «Klasserommets praksisformer etter Reform 97» klasseromsobservasjoner i åtte utvalgte førsteklasse skoleåret 2001/2002 (Klette, 2003a). Fire av de åtte skolene deltar også i vår evaluering, noe som gir oss en mulighet til å se mer kvalitativt på enkelte endringer over tid, som blant annet klasseromsutforming og organisering av dagen.

Vi har er «re-analysert» observasjonsnotatene fra førsteklasse rommene i alle de seks skolene i evalueringen av Reform 97. Nedenfor vil vi gi en kort gjennomgang av hovedfunnene relatert til temaene rammer og organisering, arbeids- og aktivitetsformer og lek. Dette vil vi så speile opp mot våre funn i dagens førsteklasse rom (2021-klasserommet).

Gjennomgående er det lite variasjon mellom klasserommene i datamaterialet fra 2001/2002. Dette på tross av at de dekker et bredt geografisk område, samt variasjon i skolestørrelse.

Det er også viktig å bemerke her at datainnsamlingen i «Klasserommets praksisformer etter Reform 97» ble gjennomført fire år etter implementeringen av L97, men før 2003. 2003 synes ifølge Peder Haug (2015, 2019) å representere et skifte der økt oppmerksomhet om læringsutbytte og basisfagene blir mer framtrødende. Barnehagelærerne mister etter hvert sin posisjon i skolen, og leken reduseres når blant annet leseopplæringen flyttes ned i førsteklasse¹⁶. I 2003 begynner også bruken av mer konkrete læringsmål å gjøre seg gjeldende fram mot innføringen av LK06 (Haug, 2015, 2019, se også kapittel 2).

10.2.1 Organisatoriske trekk ved førsteklasse

Alle klasserom fra 2001-studien hadde en tilnærmet lik organisering av dagen, som lignet mye på barnehagens dagsrytme. Skolen startet mellom 8.00 og 8.30 og varte til 12.45 /13.00. Enkelte klasser hadde også én kortere dag i uka. Dagsplanen var ofte todelt med frilek, samlingsstund og ulike aktiviteter på formiddagen fram til 10.30, etterfulgt av måltid og utetid fram til 12.00. Deretter siste økt fra ca. 12.00 til 13.00, som oftest besto av lek. Alle klassene hadde en form for turdag/uteskole. Dagsplanen er altså tilnærmet lik 2021-klasserommet, med en tydelig todeling.

I vår første delrapport (Bjørnstad mfl., 2022) sammenlignet vi spørreskjemaundersøkelser til lærerne fra 2001 og 2021. Her observerte vi at selv om dagsplanene er relativt like, er det en nedgang i bruken av fleksible økter:

¹⁶ St.meld. nr. 30 (2003–2004) Kultur for læring så sen start på leseopplæringen som én av flere mulige årsaker til svake faglige prestasjoner, og det ble fra 2003 åpnet for at kommuner kunne starte leseopplæringen allerede på førstetrinn. LK06 formaliserte at leseopplæringen skulle begynne fra førstetrinn.

- I 2001 rapporterte syv av ti lærere at de benyttet seg av fleksible økter
- I 2021 var dette tallet redusert til tre av ti

Nesten halvparten av lærerne i 2021-spørreundersøkelsen rapporterte at de benytter seg av enkeltøkter på 45 og 60 minutter. I klasseromsstudien fra 2021/2022 finner vi ikke igjen dette mønsteret. I klasseromsobservasjonene finner vi at det hovedsakelig brukes 90 minutters økter med varierte aktiviteter. Det kan være at lærerne planlegger for en undervisningstid på 45 til 60 minutter, men at det i praksis strekker seg ut til 90 minutter med varierte aktiviteter. Det kan også være at det er organisert for 90 minutters økter, men at lærerne selv deler disse i to økter på rundt 45 minutter. Dette kan være årsaken til misforholdet mellom lærernes rapportering i spørreundersøkelsen og våre direkte observasjoner i klasserommet.

Det er få av klasserommene i 2021 som har innlagt «lillefri» før måltid kl. 10.30. Enkelte klasserom har imidlertid lagt inn en fruktpause/samling i første økt (se kapittel 4). Selv om det er en tilnærmet lik struktur på dagen i 2001 og 2021, ser vi en større endringer på innholdet i arbeidsøktene. Dette vil vi komme nærmere inn på under 10.2.2 Arbeids- og aktivitetsformer og 10.2.3 Lek i førsteklasse.

Klasserommene fysiske utforming i 2001 bar preg av å være en hybrid mellom skole og barnehage, ofte med samlingskrok på gulvet foran tavla (Bjørnstad, 2009). Videre var klasserommene innredet med langbord/benker eller gruppebord og aktivitetssoner med blant annet lesestol med sofa, dukkestol, område for konstruksjonsbygging og område for forming/maling. Materiell som ble benyttet både i lek og aktiviteter var tilgjengelig i klasserommene. Unntaksvis lånte de det de manglet fra SFO. Når vi sammenligner dette med dagens utforming ser vi at det i 2021-klasserommet har blitt færre definerte aktivitetssoner. Lese- og Legostol er de to aktivitetssonene som er gjennomgående i vårt materiale. Dukkestol er så å si fraværende i de fleste klasserom, foruten i de to lekinspirerte skolene og i ett klasserom. I sistnevnte klasserom innbys det i liten grad til lek og bruk av dukkestolen, den blir i hovedsak benyttet når det er SFO.

Vi ser spesielt store endringer på to av skolene som har vært med på begge evalueringene. Begge disse skolene var utformet med mange aktivitetssoner i 2001, mens i 2021 har klasserommene på de samme skolene begrenset med plass. Innredningen består i all hovedsak av par i rekker/gruppebord og ingen leke- og aktivitetssoner. Denne endringen samstemmer godt med Becker og Høylands (2019) bekymring om at seksåringenes klasserom har endret seg i løpet av de siste 20 årene i en mer «skolsk» retning.

Gjennomsnittlig størrelse på klassene vi besøkte i 2001 og 2021/2022 var på 18-22 elever per gruppe/klasse, og rimelig fordeling mellom jenter og gutter. Vi ser imidlertid en stor endring av lærerprofesjonen og antall lærere i klasserommet. En av intensjonene i seksårsreformen var å videreføre det beste fra barnehage- og skoletradisjonen, noe som åpnet for at barnehagelærerne kunne jobbe i skolen. I alle våre

seks klasserom fra 2001 var det minimum to lærere, hvorav én med barnehagelærer-utdanning.

I 2021-klasserommene observerte vi ofte at det var kun én lærer i klasserommet, selv om det i enkelte økter i løpet av dagen eller uka var en rullerende lærer/ assistent som vekslet mellom å være i klassene.

I de femten klasserommene vi har observert i 2022/2023 er lærerne primært allmennlærere, foruten fem lærere som er utdannet barnehagelærer med videreutdanning eller master. Denne utviklingen bekreftes også i våre spørreskjemaundersøkelser fra 2001 og 2021 hvor vi ser at andelen barnehagelærere har gått ned:

- I 2001 rapporterte 306 av respondentene at de hadde førskolelærerutdanning og 178 hadde lærerutdanning
- I 2021 rapporterer kun 123 at de har barnehagelærerutdanning, mens 382 har lærerutdanning (Bjørnestad mfl., 2022)

Tallene fra spørreundersøkelsene indikerer en klar nedgang i antall barnehagelærere i skolen. Fra 2008 kom det krav om at nytilsatte barnehagelærere måtte ha videreutdanning for å kunne jobbe på førstetrinn. Selv om dette kan ha styrket faglige aspekter ved undervisningen, kan det på den andre siden ha medført en reduksjon i antall lærere med spesifikk kompetanse på de yngste. Pålegg om videreutdanning har trolig medført at flere barnehagelærere har valgt å arbeide i barnehagen. Gulbrandsen (2015) finner i sin studie «Barnehagelæreren. Yrkesgruppen som sluttet å slutte» at det har vært en jevn nedgang av andelen av barnehagelærerne som er ansatt i grunnskolen i tidsrommet 2000– 2012, fra 26 prosent i 2000 til 16 prosent i 2012 (Gulbrandsen, 2015). I 2021 var andelen barnehagelærere i grunnskolen omtrent 14 prosent (SSB, 2022). De fleste av disse var over 50 år. Blant barnehagelærere mellom 50 og 61 år jobbet 24 prosent i grunnskolen, mot knapt fire prosent av barnehagelærerne under 30 år. Dette tyder på at mange av de barnehagelærerne som er i skolen i dag, startet sitt arbeid i skolen i etterkant av seksårsreformen, og at det nå skjer lite nyrekruttering av barnehagelærere til arbeid i skolen. Selv om tallene fra 2021 dekker en noe smalere aldersgruppe (22-61 år) enn Gulbrandsens tall, er det gode holdepunkter for å si at reduksjonen i antall barnehagelærere i grunnskolen har fortsatt også i tiden etter 2012 (jfr. også SSB, 2024).

10.2.2 Arbeids- og aktivitetsformer

Vi har kartlagt endringer i arbeids- og aktivitetsformer i førsteklasse rommet gjennom både spørreskjemaundersøkelser og klasseromsobservasjoner. De tre hyppigst brukte arbeidsformene lærerne rapporterte i 2001-spørreskjemaundersøkelsen var:

- Lek barna selv tar initiativ til (70 prosent)
- Bruk av klasseromssamtale (43 prosent)
- Arbeider med oppgaver i grupper/og eller par (25 prosent)

Aktivitetene lærerne i 2001 benyttet minst tid på var lærer forteller/gjennomgår og jobber individuelt. Kun 5 prosent rapporterte at de benyttet mye tid på aktiviteten lærer forteller/gjennomgår i 2001. Bruken av denne aktiviteten har økt betraktelig over tid, og i 2021 rapporterte hele 45 prosent av lærerne at de benyttet mye tid på dette.

Bruk av klasseromssamtale/helklassesamtaler er den aktivitetsformen som synes å være mest stabil over tid. Ca. 40 prosent av lærerne i både 2001 og 2021 rapporterer at de benytter mye tid på denne typen aktivitet (Bjørnstad mfl., 2022).

Når det gjelder lek barna selv tar initiativ til (frilek) ser vi en nedgang fra 2001 til 2021:

- 70 prosent av lærerne svarte at de brukte mye tid til frilek i 2001
- 47 prosent svarte det samme i 2021

Vi ser imidlertid at det er en økning i lek tilrettelagt av lærer:

- 18 prosent svarte at de brukte mye tid på lek tilrettelagt av lærer i 2001
- 42 prosent bruker mye tid på dette i 2021

Dette kan tyde på at leken har blitt mer strukturert i dagens klasserom (2021-klasserommet) sammenliknet med klasserommet i de første årene etter seksårsreformen.

Klasseromsobservasjonene fra 2001-materialet samstemmer godt med spørreundersøkelsen til førsteklasseleererne i 2001 (Bjørnstad mfl., 2022). Gjennomgående i alle åtte klasserom fra 2001 var store deler av dagen avsatt til lek, samling og ulike gruppeaktiviteter. De mer voksenstyrte aktivitetene (formelle læringsaktiviteter, utenom samlingen) var begrenset i varighet og varte gjennomsnittlig rundt 30 minutter. I våre observasjoner finner vi at det ofte er fri lek både før og etter tilrettelagte aktiviteter.

Ser vi på tilsvarende typiske eksempel fra det gjennomsnittlige 2021-klasserommet, er dagen mer strukturert ut fra tilrettelagte aktiviteter. Det må imidlertid nevnes at to av skolene i 2021 er det vi betegner som «lekinspirerte» skoler. Den ene skolen har også timeplanfestet frilek daglig fra 08.00 - 09.00¹⁷, mens de andre klassene har en til to timer lek/lekegrupper på timeplanen i løpet av uken. I stasjonsundervisning er

¹⁷ Lek på timeplan har i skoleåret 2023/2024 også blitt innført på flere skoler som har deltatt i evalueringen. Enkelte har innført 30 minutter frilek på starten og slutten av dagen.

det også tilrettelagt for én lekinspirert aktivitet, ofte i form av ulike spill og konstruksjonsbygging.

2001- klasserommet	2021- klasserommet
08.30-09.00 Samling	08.30- 09.00 Samling
09.00-10.20 Frilek/aktivitet	09.00-10.30 Stasjoner/Norsk/Matematikk
10.20-10.30 Samling	10.30-12.00 Måltid og utetid
10.30-12.15 Måltid og utelek	12.00-13.05 Gym/Stasjoner/Tema
12.25-12.45 Skrive/tegne/verksted	13.05-13.15 Avslutning av dagen
12.45-13.05 Frilek	
13.05-13.15 Avslutning av dagen	

Figur 10.1 Eksempler på timeplaner for et 2021-klasserom og et 2001-klasserom

Analysene fra 2001-klasserommet viser at alle klassene startet dagen med samlingsstund som hadde faste ritualer med morgensang, dag, dato, måned, år og vær. Telling ble en del av hverdagspråket hvor også læreren benyttet tid til å regne sammen med barna på hvor mange barn som var til stede og hvor mange som var borte fra klassen.

Engelsk ble benyttet på samme måte, der de sang engelsk godmorgen-sang, hilste på engelsk og snakket om fargene på engelsk. Videre besto samlingen av samtaler mellom lærer og barn om hva barna hadde på hjertet, tema for dagen og hva de skulle gjøre. Samlingene ble også benyttet til mer faglig innhold. Her så de på ulike bilder og snakket om ukas bokstav eller samtalte rundt tema de jobbet med eller skulle begynne å jobbe med.

I de aller fleste samlingene var det også *høytlesing*, enten av en spesiell bok tilknyttet temaet de arbeidet med eller en fortsettelsesbok de leste litt i hver dag. Høytlesingen var interaktiv i den forstand at lærerne leste og samtalte med barna underveis. Det var sjelden at lærerne leste boken uten å stoppe opp og snakke med barna om handlingen eller om ulike ord og meninger. Dette står i stor kontrast til klasseromsobservasjonene i 2021-klasserommet. Her observerte vi liten grad av høytlesing utover måltidet, på tross av at lærerne i spørreskjemaundersøkelsen rapporterte at de benytter mye tid på høytlesning (Bjørnstad mfl., 2022).

Mange av klasseromsaktivitetene i 2001 var tilrettelagt i ulike grupper og verksteder, der lærere og assistenter hadde ansvar for hver sin gruppe. Aktivitetene var i all hovedsak praktisk orientert med blant annet formingsgrupper (maling, klippe og lime, tegning, snekring, hånd-dukker) eller matteverksted, der barna fikk spille ulike mattespill. Gruppeaktivitetene var ofte temabaserte. Når temaet var «vår», kunne barna for eksempel male vårbloster og lære navnene på ulike blomster. Arbeidet de

med bokstaver, var det ofte aktiviteter der barna klippet ut og limte inn ting som inneholdt den spesifikke bokstaven i arbeidsboken sin.

Vi finner mindre bruk av gruppearbeid i dagens klasserom, men hyppig bruk av stasjonsundervisning der elevene ofte er inndelt i fire grupper/stasjoner. En viktig forskjell fra 2001 er at stasjonene i dagens klasserom er mer fokusert på faglig innhold. Vanligvis består to til tre stasjoner av oppgaver knyttet til bokstavinnlæring eller enkle matematikkoppgaver. Én stasjon er alltid dedikert til mer lek-inspirerte aktiviteter, som å bygge med Lego, spille spill, eller gjennomføre en kreativ oppgave. Det kan være å lage bokstaver med plastelina, tegne, eller klippe og lime. Selv om 2021-klasserommet viser en høy grad av variasjon i aktiviteter rettet mot de enkelte fagene, er det observert mindre grad av praktisk-estetiske aktiviteter sammenlignet med 2001. Det er også forskjeller i anvendt tid til arbeid i grupper. Under stasjonsundervisning avsettes det begrenset tid til hver stasjon og det preges av hyppige skifter. Det benyttes 12-15 minutter på hver stasjon. I motsetning til 2001-klasserommet, der lærerne var aktivt deltakende og ansvarlig for hver sine grupper, ser vi i dagens stasjonsundervisning at læreren går rundt og gir støtte og hjelp. Læreren er imidlertid fast stasjonert hvis det er innlagt en lesestasjon der elevene leser høyt for lærer.

I både 2001- og 2021-klasserommene er *individuell hjelp* den mest brukte læreraktiviteten, noe som indikerer en vedvarende vekt på individuell tilpasning og støtte til enkeltelever. Videre er *lytte/høre på lærer* og *arbeide individuelt med oppgaver* de mest hyppige klasseromsaktivitetene både i 2001 og 2021.

Det er en nedgang fra 2001 til 2021 når det gjelder lærers bruk av *hjelp til par/grupper*. I 2021-klasserommene finner vi en mer faglig og hyppig bruk av *stasjonsarbeid* enn det som var observert i 2001-klasserommene, samt at elevene sitter i grupper, men jobber mest individuelt.

De faglige temaene i 2001-klasserommene var ofte av kort varighet og i tilknytning til mer praktisk aktivitet. For eksempel når de jobbet med ukas bokstav (D), snakket de om bokstaven D i samling og deretter klippet de ut ting fra magasiner som hadde noe med D i seg og limte inn i egen arbeidsbok. De barna som ville skrive gjorde det, mens andre barn tegnet ting på D.

Kun 30 prosent av lærerne i 2001 rapporterte i spørreundersøkelsen at de benyttet mye tid på bokstavinnlæring, mot 70 prosent i 2021. Dette samstemmer godt med våre observasjoner av klasserommet i 2001, hvor det var lite fokus på bokstavinnlæring, men mer på bokstavgjenkjenning. Det ble imidlertid bemerket av forskerne i 2001 at det var lite systematikk i lese- og skriveopplæringen i førsteklasse, med lite fonemisk bevissthet (Hagtvet, 2003).

I 2021 observerte vi stor oppmerksomhet på bokstavinnlæring, med innføring av to til tre bokstaver i uka og fokus på lydering og skriving. Dagens klasserom kan sies å bestå av høy grad av systematikk og tilrettelegging for faglig innhold.

10.2.3 Lek i førsteklasse

I spørreskjemaundersøkelsen til førsteklasselærerne i 2001 stilte vi flere spørsmål om lek. Noen av hovedresultatene var:

- 70 prosent svarte at den hyppigst benyttede aktiviteten var lek barna selv tar initiativ til selv
- Lærerne rapporterte de at de oftest tilrettela for regellek /sanglek
- 26 prosent av lærerne rapporterte at de benyttet mye tid til å tilrettelegge for rollelek
- Den vanligste leken barna selv tok initiativ til, var i 2001 bygge-/konstruksjonslek (74 prosent) og rollelek (65 prosent). Barna initierte sjelden selv regellek/sanglek (25 prosent) (Bjørnestad mfl., 2022)

I spørreskjemaundersøkelsen til førsteklasselærerne i 2021, stilte vi også spørsmål om hvor mye tid de benytter til å tilrettelegge for ulike typer lek, og hvilke leker barna selv tar initiativ til. Lærerne i 2021 tilrettelegger hyppigst for lek som avbrekk i undervisningen (67 prosent), etterfulgt av bygge/ konstruksjonslek (52 prosent). I motsetning til lærerne i 2001, tilrettelegger lærerne nå i mindre grad for sanglek og regellek. Når lærerne tilrettelegger for lek som avbrekk i undervisningen, viser våre klasseromsobservasjoner at det sjelden er frilek, men mer dans og bevegelse etter små filmer på YouTube og «røris»-lignende aktiviteter. Hvis det tilrettelegges for lek som avbrekk i undervisningen, er det stort sett rolig lek som tegning, perling og Lego, det vil si lek som ikke forstyrrer de som arbeider.

Når det gjelder hvilke type lek barna selv tar initiativ til, er det grovmotorisk lek og bygge-/konstruksjonslek som rapporteres å bli benyttet hyppigst av barna. Rollelek synes å ikke bli benyttet i like stor grad som i 2001. Dette kan komme av at det ikke er rom eller utstyr for rolleleken i dagens klasserom. For å kunne fordype seg i rollelek trenger også barna mye tid. Slik organisering av dagen, struktur og det fysiske rommet er innredet i dagens klasserom, synes det vanskelig å la seg gjøre. I de to lekinspirerte skolene som er med i vårt materiale, ser vi at barna selv tar initiativ til å leke rollelek når det er frilek. Det må også sies at disse to skolene har godt utstyrte rom som inviterer til rollelek, både for jenter og gutter.

Når vi sammenligner materiell og typer leker, ser vi igjen mye av de samme lekene. Begge klasserommene (både 2001- og 2021 klasserommene) er utstyrt med blant annet Lego, Kapla, Jovo, klosser, perler, spill, puslespill og tegnesaker. Vi ser imidlertid at i 2001-klasserommet var det også mer bruk av bilmatter, dukker, biler, bondegård og plastikkdyr som ofte ble benyttet når de bygget. I re-analysen av feltnotatene fra 2001 finner vi at de samstemmer godt med hva førsteklasselærerne rapporterte i spørreskjemaundersøkelsen samme år. Vi finner at det var avsatt mye tid til lek, den frie og selvinitierte leken på barnas egne premisser. Videre finner vi at lek i liten grad ble benyttet som pedagogisk virkemiddel i faglige aktiviteter. Dette bekreftes også av blant andre Hagtvatn (2003), Vatne (2006) og Bjørnestad (2009).

Ut fra våre data og analyser synes det som at det, dog ikke i utstrakt grad, brukes mer lek som pedagogisk virkemiddel i faglige aktiviteter i dagens klasserom – spesielt under stasjonsundervisning, der én av stasjonene er avsatt til lekinspirerte aktiviteter.

En av de største forskjellene som kommer fram, foruten mer bruk av frilek i 2001, er lærernes deltakelse i lek. Re-analysen av feltnotatene fra 2001 viser tydelig at lærerne var aktivt deltakende i barnas lek, både i den frie leken og i mer tilrettelagt lek. De overstyrte ikke leken, men var deltakende på barnas premisser. I 2021-materialet ser vi særdeles lite til lærernes deltakelse i barns lek. Vi ser ellers at når det er frilek, deltar noen ganger assistentene. De skolene/klassene hvor skole og SFO var sammen, deltar fagarbeidere og assistenter hyppigere i barnas lek, men sjelden i rollelek.

For å oppsummere, ble det i 2001-klasserommet lagt stor vekt på aktiv læring gjennom gruppeinndeling og stasjonsundervisning, med en høy andel av praktisk-estetiske aktiviteter. Barnehagelærere spilte en betydelig rolle i disse klasserommene, og bidro med sin ekspertise om yngre barn og barnehagepedagogikk. Undervisningsøktene var ofte fleksible og varierte, med en blanding av lærings- og lekaktiviteter.

I 2021-klasserommet er det mer fokus på faglig innhold, og undervisningsøktene er mer strukturert. Stasjonsundervisning er fremdeles et sentralt element, men aktivitetene ved stasjonene er mer rettet mot faglig innhold, som bokstavinnlæring og enkle matematikkoppgaver. Praktisk-estetiske aktiviteter er mindre utbredt sammenlignet med 2001. Det er færre barnehagelærere til stede i dagens klasserom. Når det er sagt, ser vi at det er større variasjon i arbeids- og aktivitetsformer i 2021-klasserommene. Læringsaktiviteten i dagens klasserom synes å komme mangfoldet av barn til gode. Vi ser også at det i dag er mer lekinspirerte aktiviteter tilrettelagt av lærer, selv om dette er relativt sjeldent.

10.3 Oppsummerende drøfting

I 2001-klasserommet ble det lagt vekt på fleksible økter med en blanding av lærings- og lekaktiviteter. Dette ble endret med innføringen av LK06, der det ble mer fokus på formell læring. Fordelen med den opprinnelige tilnærmingen er at den kan gi en mykere overgang fra barnehage til skole og bidra til en mer engasjerende lærings-erfaring. I 2021-klasserommet jobbes det mer med faglig innhold sammenlignet med i 2001.

2021-klasserommene oppmerksomhet på fag kan bidra til sterkere faglig progresjon og læring. Samtidig kan det føre til mindre tid til praktisk-estetiske og lekinspirerte aktiviteter som også er viktige for barns utvikling og læring. Både i 2001- og 2021-klasserommene benyttes gruppeinndeling og stasjonsundervisning, noe som kan fremme aktiv læring og gi elever varierte opplevelser. Utfordringen kan være å sikre

at alle arbeidsstasjoner tilbyr likeverdig kvalitetsundervisning, og at lærere kan håndtere de varierte behovene i de forskjellige gruppene.

Barnehagelærere spilte en viktig rolle i 2001-klasserommet fordi de bidro med sin ekspertise om yngre barn og barnehagepedagogikk (Germeten, 1999). Over tid har andelen barnehagelærere i som arbeider i skolen gått jevnt nedover, og det er liten rekruttering av unge barnehagelærere til grunnskolen. Dette har trolig svekket skolens spesifikke kompetanse på de yngste elevene.

Intensjonen i L97 var at det skulle være en variasjon mellom frilek, lekinspirert aktivitet og andre arbeidsformer for å fremme barns motivasjon for læring. Observasjonene viste imidlertid at klasserommene var preget av mye frilek og lite systematiske og strukturerte læringsaktiviteter (Klette, 2003b).

Dagens klasserom synes derimot å ha beveget seg mot et mer strukturert læringsmiljø. Våre undersøkelser ble gjennomført kort tid etter innføringen av LK20, og det vil trolig ta noe mer tid å fastslå hvilken rolle det nye læreplanverket kommer til å spille i utviklingen av skolen for de yngste elevene. LK20 oppfattes av mange å ta opp i seg flere av elementene fra L97. Over tid kan dette bety at klasserommene utvikles ytterligere til å kombinere strukturerte og mer frie arbeidsmetoder og lekformer¹⁸. Gjennom en slik allsidig tilnærming til læring vil førsteklasingene gis et berikende læringsmiljø der det er rom for læring, utforskning, elevaktivitet, kreativitet og lek.

¹⁸ Vi har fått tilbakemelding fra skoler som har deltatt i evalueringen om at de har innført mer tid til blant annet frilek fra skoleåret 2023/24

11 Implikasjoner for politiske strukturer og praksis

Formålet med dette oppdraget har vært å evaluere seksårsreformen og å styrke kunnskapsgrunnlaget med sikte på å innrette skolen slik at den ivaretar behovene til de yngste elevene.

Vår undersøkelse tar utgangspunkt i intensjonene fra Reform 97 og nåværende Læreplanverk LK20. I evalueringen tar vi i bruk data fra:

- Evalueringen av Reform 97 (Klette, 2003) som belyser klasseromspraksiser i 2001/2002
- Våre egne undersøkelser fra høsten 2021 til våren 2023

Med bakgrunn i disse klasseromsstudiene kan vi si noe om hvordan intensjonene i de to læreplanverkene er realisert i praksis. Det er imidlertid grunn til å bemerke at våre undersøkelser av «dagens klasserom» ble gjort i 2021, kun ett år etter at LK20 trådte i kraft. Dermed kan det tenkes at den nye lærerplanen trolig ikke har fått tilstrekkelig tid til å sette seg på tidspunktet for vår studie.

Initiativet til evalueringen kom fra medlemmer i Stortingets utdannings- og forskningskomite, som spesifikt ba om en vurdering av «hvordan seksåringene ivaretas i skolen, som for eksempel lærernes pedagogiske praksis overfor de yngste, overgangen fra barnehage til skole, organisering av skoledagen og læringsmiljøet» (Innst. St. 317 (2017–2018), s. 6). Komiteens medlemmer hadde et uttalt ønske om å rette et spesielt fokus mot elevaktive læringsformer og hvilken plass leken har i dagens skole, både som egenverdi, aktivitet og som en inngang til læring (Innst. St. 317 (2017-2018)). For å svare på oppdraget har vi i dette prosjektet belyst de yngste barnas skolehverdag i et 20-års perspektiv. Vi ser på to hovedproblemstillinger:

1. Hvordan ivaretas de yngste barna i skolen i dag, og i hvilken grad er denne praksisen i tråd med anbefalinger gitt i tidligere forskning?
2. I hvilken grad er intensjonene i seksårsreformen ivarettatt i dagens skolesystem?

Vår evaluering ser dermed på utviklingen i organisering av opplæringen for de yngste elevene fra Reform 97 og fram til i dag. Vi har undersøkt lærernes pedagogiske praksis, organisering av skoledagen, barnas læringsmiljø og mulighet for lek på første- og andretrinn. I tillegg har vi undersøkt hvordan det tilrettelegges for overgangen mellom barnehage og skole. I evalueringen har vi sett spesielt på undervisningen i norsk og matematikk, og på hvordan innhold og arbeidsformer i disse fagene har endret seg over tid.

11.1 Skolereformer fra Reform 97 til fagfornyelsen

Reform 97 innebar en pedagogisk innretning som skulle sikre ivaretagelsen av de yngste elevene i skolen. Arbeidsformene skulle være preget av tradisjonene fra både

barnehage og skole. Reformen var i stor grad politisk styrt, med begrenset involvering av aktørene i skolesektoren (Haug, 2015; Aasen mfl., 2004).

Kort tid etter at seksårsreformen ble innført, begynte diskusjonen om at norsk skole var for lite læringsfokuset. Da Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) ble innført, var det stor politisk oppslutning om reformen, men igjen var forslagene lite forankret i sektoren. LK06 skulle skape en «kultur for læring» og var ikke spesielt opptatt av de yngste elevenes behov. Det ble innført kompetansemål kombinert med større lokal metodefrihet, men med nasjonale prøver og rapporteringsordninger som gjorde det mulig å følge med på den lokale utviklingen.

Rent formelt innebar Kunnskapsløftet ikke store endringer for de yngste elevene, men det er grunn til å tro at oppmerksomheten om mer «skolsk» læring også hadde konsekvenser for de yngste. I 2008 ble dessuten adgangen til å ansette barnehagelærere uten videreutdanning på førstetrinn begrenset. Få år etter innføringen av Kunnskapsløftet oppstod det en debatt om prestasjonspresset i skolen. Nasjonale prøver og offentliggjøring av resultater ble sett som stressende for elever og lærere (Løvlie, 2021).

Det ble argumentert for mer dybdelæring og for å se fagene mer i sammenheng, og det utviklet seg stor politisk enighet om behovet for å fornye Kunnskapsløftet. Denne gangen ble det gjennomført en omfattende involverings- og høringsprosess i flere stadier, som skulle sikre reformens relevans og implementering i sektoren.

Heller ikke i LK20 blir de yngste elevenes behov spesielt omtalt eller ivaretatt. Vektlegging av skapende og utforskende aktiviteter og betydning av lek i læringen gjør likevel at LK20 synes å ta opp igjen noen av ideene fra seksårsreformen. Det er med dette bakteppet vi har studert tilretteleggingen for de yngste elevene i skolen i dag.

11.2 Hva særpreger klasseromspraksisen?

Barns motivasjon for læring er kompleks og påvirkes av ulike faktorer (Lunde & Brodal, 2022). Viktige drivere er lek, motiverende oppgaver og arbeidsformer, følelse av mestring og framgang, samt muligheten for sosial samhandling, interaksjon og samarbeid. Det er derfor viktig å tilby en variert undervisning preget av ulike elevaktive arbeids- og aktivitetsformer, ulike former for lekinspirerte læringsaktiviteter og lek.

I grove trekk finner vi en høy grad av varierte aktiviteter i dagens førsteklasse, men skoledagen preges også av struktur og mindre fleksibilitet. Med dette mener vi at selv om det er et bredt spekter av allsidige aktiviteter i førsteklasse, er det også en betydelig strukturert skoledag med en fastsatt tidsplan og forutbestemte aktiviteter. Dette kan begrense muligheten for tilpasning og spontanitet i løpet av skoledagen. Sammenliknet med årene etter seksårsreformen, ser vi en tendens til mer bruk av individuelt arbeid og relativt lite bruk av lek og lekinspirerte aktiviteter for å fremme læring. I likhet med funn fra evalueringen av Reform 97 (Klette, 2003b) er klasse-

rommene i vårt materiale i stor grad elevaktive. Det er likevel en trend der mer strukturerte aktiviteter overtar for barnas selvinitierte aktiviteter som blant annet frilek.

I andreklasse ser vi ytterligere økt bruk av individuelt arbeid og mindre bruk av lek og lekinspirerte aktiviteter. Til tross for en mer fagorientert og strukturert klasseromspraksis, er også andreklasserommet fortsatt i stor grad elevaktivt. Andreklasse-lærerne understreker behovet for varierte undervisningsopplegg som sikrer at alle barn føler mestring i løpet av skoledagen. I alle klasserommene benyttes det for eksempel stasjonsundervisning der minst én av stasjonene fortsatt består av en lekinspirert aktivitet. Det er også en økning i bruk av helklassesamtaler, og arbeids- og aktivitetsformene i andreklasse er generelt preget av dialog og elevmedvirkning.

På tross av at det fysiske klasseromsmiljøet har endret seg og at det er mye bruk av individuelt arbeid, ser vi et klasserom der det også er mulighet for bevegelse. Elevene sitter sjelden i ro med en læringsaktivitet mer enn 20 - 30 minutter før de bytter til en annen aktivitet. Det er primært i helklassesamlingene, spesielt på andretrinn, at vi har observert at elevene sitter stille i mer enn 30 minutter i strekk.

For å oppsummere, viser våre funn at det er en viss grad av variasjon i arbeids- og aktivitetsformene i første- og andreklasserommene, som til dels er i tråd med anbefalt forskning (Lillejord mfl., 2018). Samtidig er skoledagen preget av mye struktur og mindre fleksibilitet. I andreklasserommene ser vi at muligheten for lek og lekinspirert aktivitet er ytterligere redusert til fordel for økte faglige krav og forventninger. Dette understreker behovet for å finne en balanse mellom læring, lek og elevaktive aktiviteter, for å sikre et variert og engasjerende læringsmiljø for de yngste.

11.2.1 Lek og læring

Funnene våre viser en tendens til at leken og lekinspirerte aktiviteter har mindre plass i dagens førsteklasserom enn det som var intensjonen da seksåringene kom inn i skolen. Disse funnene samsvarer godt med Olsson (2023) sin studie. Lekens fravær i skolen kan skyldes at de faglige kravene har økt, som Haug (2015) og Lillejord mfl. (2018) også påpeker.

I LK20 sammenfattes lekens betydning for de yngste elevene med én setning i overordnet del og som en likelydende formulering under overskriften «Underveisvurdering» i læreplanene i de fleste fagene. I tillegg nevnes lek som tilnærming til læring i noen av kompetansemålene for andretrinn. Leken er en viktig komponent når det kommer til læring for de yngste elevene (Broström 2019; Lunde & Brodal, 2022).

I vårt materiale ser vi en betydelig variasjon i bruk av lek mellom de ulike klasserommene. Våre funn peker dermed mot at elever møter ulike vilkår når de starter på skolen. Noen opplever en undervisning preget av lekinspirerte aktiviteter, der læring skjer gjennom både den frie leken, den lærerike leken og lekende læring (Broström, 2017; 2019). Andre elever tilbys kun lekinspirerte aktiviteter når det er stasjonsundervisning.

I intervjuer med lærerne framhever alle at lek er viktig for barns læring og utvikling, men i praksis finner vi at det er klasserom der det tilrettelegges for svært lite lek-inspirert undervisning. Barna uttrykker også at de savner mer lek inne, noe som kan tyde på at de ønsker mer lek i undervisningen. For å kunne tilrettelegge for god læring og bygge på barnas interesser, er det viktig at lærerne både involverer seg i barnas lek, observerer den frie leken og veileder elevene gjennom bruk av lek-inspirert pedagogikk i sin faglige tilnærming.

Lav lærertetthet og mangel på ressurser kan hindre en slik oppfølging. Både lærere, skoleledere og skoleeiere understreker at det er mangel på lek-kompetanse i skolen. Det å trygges i en mer «lekinspirert» tilnærming krever både tid og utdanning. Det fordrer også endringer og bevisste valg i dagens begynneropplæring i lærer-utdanningene.

For å kunne etablere disse gode leke- og læringsmiljøene krever det at lærere både har en høy grad av lek-kompetanse og at det er en god lærertetthet i elevgruppen. Økt lærertetthet bidrar til at lærerne kan få mer tid til å planlegge og tilrettelegge skolehverdagen. Slik kan de møte variasjonen i elevgruppen gjennom å tilby en mer lekinspirert pedagogikk.

Lærerens kompetanse, fysiske rammebetingelser og organisering av dagen er tre faktorer som kan bidra til å fremme en lekinspirert pedagogikk. Det er viktig å tilby kontinuerlig profesjonell utvikling og opplæring for lærere. Da kan de bli trygge på å innlemme ulike former for lek og lekinspirert læring på en meningsfull måte i undervisningen og utnytte læringspotensialet som ligger i lekens natur. Tilgang til egnede arealer, rom og materiell er viktige rammebetingelser for lekinspirert pedagogikk. Strukturen og organiseringen av skoledagen kan også være med på å fremme mer lek og i hvilken grad lek kan brukes i undervisningen.

11.2.2 Undervisning i fagene norsk og matematikk

Når det gjelder norskundervisning, finner vi det lille omfanget av høytlesing i første-klasse urovekkende. I lys av norske elevers lave leseinteresse (Roe, 2020; Wagner mfl., 2023), er det svært viktig at skolen arbeider for å etablere en kultur for høytlesing allerede fra førsteklasse.

Elevene bør få mulighet til å oppleve litteratur for opplevelsens egen skyld, men også med tanke på utvikling av språklige ferdigheter som ordforråd og begrepsforståelse. I klasserommene fra 2021 ser vi en nedgang i høytlesing sammenliknet med 2001. Det leses mindre i barnehager enn tidligere. Denne endringen kan få konsekvenser, særlig for flerspråklige elever og elever som møter lite litteratur og skriftspråkstimulering hjemme.

Bokstavinnlæring og arbeidet med å lære å lese utgjør den største delen av faglig arbeid i førsteklasse, særlig før jul. De fleste elevene uttrykker glede og motivasjon for å arbeide med bokstaver og lyder. Vi ser en økt systematikk i bokstavinnlæring i 2021-klasserommene sammenliknet med 2001-klasserommene. En del av lærerne i

vår studie hevder imidlertid at arbeidet med bokstavinnlæring er for omfattende i førsteklasse. De frykter at det kan gå på bekostning av andre deler av norskfaget, slik det er framstilt i læreplanen.

LK20 har kompetansemål for andretrinn som dekker både skriving, arbeid med litteratur og muntlige ferdigheter i tillegg til lesing. Observasjoner viser at elevene i førsteklasse øver på å skrive bokstaver, men det er lite skriving utover dette. Det er store forskjeller mellom klasserom når det gjelder skriving og skriveundervisning. Vi ser lite funksjonell skriving og skriving som en del av lek, med noen unntak.

Det lille omfanget av skriving i førsteklasse kan være uheldig. Mange elever skriver seg inn i lesingen og dermed mister de denne muligheten til å utvikle seg både som skrivere og lesere. Meningsfull og kommunikativ skriving er også viktig for å erfare at det å lære skriftspråk er nyttig. Dette er sentralt i utviklingen av skrivemotivasjon.

På bakgrunn av våre observasjoner vil vi anbefale at skolene i større grad arbeider med lesing for å utvikle leseglede og leseentusiasme. Dette kan for eksempel gjøres ved mer utstrakt bruk av høytlesning som inkluderer muligheter for elevene til å uttrykke opplevelser av tekstene gjennom samtaler, lek og kreative aktiviteter. Vi ser også behov for at skolene arbeider mer med utforskende og meningsfull skriving og «å skrive seg til lesing» gjennom varierte og lekinspirerte skriveaktiviteter. Lærere som mestrer dette, bør få mulighet til å spre sin praksis og sine ideer til skriveaktiviteter til andre gjennom kurs og kollegaveiledning.

Det er viktig at den første bokstavinnlæringen skjer på en mer leken og variert måte enn det vi kan observere i mange klasserom i dag. Tempo må tilpasses elevgruppa og gi følelse av mestring både for elever og lærere. For å engasjere og motivere elevene bør lærere benytte varierte og lekinspirerte arbeidsmåter. Dette inkluderer språkleker, sang og bevegelse, noe som gir elevene mulighet til å lære på forskjellige måter. Det er viktig at disse arbeidsformene også videreføres til andreklasse.

I matematikkundervisningen er det først og fremst et stort fokus på tall og tallforståelse, noe som er et viktig grunnlag for elevens videre matematikkopplæring. Det er viktig at denne opplæringen er solid, siden det å ha god tallforståelse er viktig for utvikling av videre matematisk forståelse senere i utdanningsløpet. De fleste førsteklasselærerne rapporterer at de arbeider daglig eller ukentlig med tall og tallforståelse, noe som blir bekreftet i våre observasjoner. Arbeidet med tall og tallforståelse blir ofte integrert i morgensamlinger, med aktiviteter som handler om posisjonssystemet, utforskning av heltallsegenskaper og varierte måter å representere tall på. Andre matematiske aspekter som geometri, måling og tidlig algebra, blir ikke framhevet av lærerne, og vi observerte også lite av dette.

I andreklasse fortsetter arbeidet med større tall og addisjon og subtraksjon på varierte måter. Både første- og andreklasselærere legger vekt på tallforståelse i matematikkundervisningen. De poengterer at de ønsker å sikre at alle elever forstår mengdebegrepet og hvordan tall er bygd opp. Mange ulike aktiviteter blir brukt for å engasjere elevene i matematikkfaget, og lærerne understreker at de har mer

oppmerksomhet på problemløsning og regnestrategier enn på bruk av en spesifikk metode. Elevene nevner derimot hovedsakelig regning og individuelt arbeid når de snakker om matematikk, men framhever også at fokuset ikke er på riktige svar.

Vi ser at det jobbes mye med tall og tallforståelse i matematikkundervisningen og at det er en viss grad av elevaktive, utforskende og lekinspirerte arbeidsmåter. Både LK06 og LK20 legger stor vekt på tidlig introduksjon av algebra for å styrke elevenes forståelse videre i matematikkfaget. Likevel finner vi lite av dette i våre klasseroms-observasjoner. En mulig forklaring kan være at bokstavinnlæringen i norskfaget tar så mye plass i første klasse. I så fall strekker ikke tiden til for å jobbe like systematisk i matematikken.

På bakgrunn av våre funn vil vi anbefale at skolene fortsetter å legge vekt på tall og tallforståelse for de yngste elevene. Det er samtidig viktig at flere deler av matematikkfaget, inkludert måling og tidlig algebra, blir arbeidet med tidligere i opplæringen. Skolene bør fortsette sin gode praksis med bruk av varierte og utforskende arbeidsmåter og lek i matematikkopplæringen. Dette fremmer aktiv læring og gjør opplæringen mer engasjerende for elevene. Samtidig kan det bidra til å sikre at alle elever får den støtten de trenger for å meste og forstå matematikk.

11.2.3 Utviklinger og endringer i skolen

Våre funn viser at mange skoleeiere opplever stor frihet i implementeringen av fagfornyelsen, og de mener at skolene også har stort handlingsrom. Skoleeiere i større kommuner rapporterer imidlertid om en tettere oppfølging av skolene i forkant av innføringen av LK20. Syv av ti skoleeiere og -ledere mener at det nye læreplanverket vil medføre endringer i undervisningspraksisen for de yngste elevene, med større vekt på lek. De peker på at LK20 legger opp til mer lek, utforskning, kreativitet og variasjon i undervisningen, samt mer elevmedvirkning.

Våre observasjoner viser imidlertid at det er betydelige forskjeller i struktur og organisering av klasserommene fra henholdsvis 2001 og 2021. I 2001 var det mye bruk av fleksible økter med lek, samling og gruppeaktiviteter, og mindre fokus på formelle læringsaktiviteter og bokstavinnlæring. Klasserommene var en hybrid mellom skole og barnehage, med flere definerte aktivitetssoner.

I dagens klasserom er det mindre bruk av fleksible økter og en økning i formelle læringsaktiviteter. Klasserommene har færre definerte aktivitetssoner og mer vekt på bokstavinnlæring. Det er mindre tid avsatt til frilek og elevinitierte aktiviteter. Sammenligningen viser en overgang fra et mer barnehagepreget klasserom til et mer tradisjonelt skoleklasserom de siste to tiårene. Overgang til en mer strukturert tilnærming til læring kan bidra til økt fokus på akademiske ferdigheter og forberede elevene for videre utdanning. Samtidig kan en slik innretning av undervisningen føre til en reduksjon av frilek og elevinitierte aktiviteter, som igjen kan begrense mulighetene for mer utforskning, kreativitet og problemløsning i skolen. Dette kan gå på bekostning av oppfyllelse av det sosiale læringsmandatet, samt elevens trivsel og

motivasjon i skolen. En reduksjon av antall definerte aktivitetssoner kan også begrense variasjonen i opplæringen og muligheten for bruk av rollelek og frilek. I tillegg kan det gå på bekostning av rike læringsopplevelser tilpasset elevenes individuelle behov og interesser.

LK20 inneholder elementer som kan tolkes i retning av økt bruk av arbeidsformer assosiert med Reform 97. Når vi observerer at klasserommet i dag har et mer tradisjonelt preg, kan det skyldes at LK20 ikke har «satt seg» i dagens klasseromspraksis, med tanke på den korte tiden den har vært gjeldende og nedstengingen av skolene under covid19-pandemien i 2020.

11.2.4 Uteskole

Uteskole er noe som synes å ha etablert seg som en fast undervisningsaktivitet etter Reform 97. I dag framstår uteskole som en arena hvor det legges til rette for utforskning, fysisk aktivitet og frilek, og synes å være den arenaen der mange av intensjonene i fagfornyelsen realiseres.

Vi ser for eksempel at underveivurderingen etter kompetansemålene i nesten alle fag etter andretrinn framhever at: «Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved å la elevene være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine».

Dette ser vi dekket gjennom bruken av uteskole. Bruken av uteskole ivaretar også mange av prinsippene i Overordnet del, som blant annet skaperglede, engasjement og utforskertrang. Videre framhever både lærerne og barna i vårt materiale at uteskole er lystbetont med engasjerende og morsomme arbeidsoppgaver, som bokstavløype, diktatorientering og kortstafett. Vi observerte også at lærerne var mer delaktig i barnas lek under uteskole enn i klasseromsaktiviteter og friminutt, og at barna fikk god tid til å fordype seg i frilek. De gode pedagogiske ideene og den praksisen som vi ser anvendes i uteskole, kan med fordel også brukes i undervisningen inne i klasserommet.

11.3 Lokalt handlingsrom og likeverdig tilbud

Utvikling av skolen har tradisjonelt vært et viktig anliggende for nasjonale folkevalgte. Ønsket om et mest mulig likt – eller likeverdig – skoletilbud over hele landet, har veid tungt. Samtidig har kommunenes rolle som skoleeiere blitt viktigere over tid, både som arbeidsgivere for lærerne og fordi læreplanverkene fra og med 2006 (LK06 og LK20) har gitt større frihet og ansvar til det lokale nivået. Det kan være gode grunner for å gi kommunene handlingsrom til å utvikle sine skoler i tråd med lokale ønsker og forutsetninger, men økt handlingsrom kan også innebære større forskjeller mellom skoler.

Gjennom evalueringen har vi spesielt sett på hvordan skoleeierne styrer arbeidet med de yngste elevene i skolen. Et generelt funn er at det er stor variasjon i hvordan kommunene forvalter denne delen av sitt skoleeierskap. De store kommunene som har en større og sterkere skolefaglig stab, er stort sett tettere på i styringen av sine skoler. Samtidig støtter de i større grad skolene i utviklingsarbeidet.

Vi ser et stort spenn i tilbudet til de yngste elevene i skolen. Praksisen varierer fra stillesittende klasserom og lite variert undervisning, til lekinspirerte klasserom med mye variasjon. Vi ser også ulikt fokus på fag. Nasjonale myndigheter har i perioden etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 fulgt med på utviklingen i skolesektoren ved hjelp av nasjonale prøver, kartlegginger og rapporteringsrutiner. Hvis disse rapporteringsmekanismene bygges ned, vil det trolig være behov for å styrke et likeverdig undervisningstilbud over hele landet på andre måter.

For å få et mer likeverdig tilbud for alle seksåringer med tanke på et læringsmiljø tilpasset aldersgruppen, kan det være fornuftig å utarbeide statlige veiledere for arbeidet med de yngste elevene. Slike veiledere bør inneholde anbefalinger rundt arbeidsmetoder, elevmedvirkning, utforskende læringsmåter og bruk av lek i skolen. Samtidig ser vi behov for en mer spisset og enhetlig lærerutdanning for de som skal arbeide med de yngste elevene. Dagens praksis der barnehagelærerstudenter tilbys praksis i skolen og grunnskolelærerne i barnehagen, bør opprettholdes. Lærer-spesialistutdanning med fokus på de yngste, for eksempel i begynneropplæring eller tilsvarende, bør gjeninnføres og tilbys nasjonalt. Dette er også i tråd med Stoltenbergutvalgets anbefalinger (NOU 2019: 3, 2019, s. 23). Samlet mener vi dette vil bidra til å styrke lærerprofesjonens kompetanse og autonomi i arbeidet med seks-åringene.

11.4 Avsluttende refleksjoner

I vårt kunnskapsgrunnlag skulle vi belyse hvordan de yngste barna ivaretas i skolen i dag, samt i hvilken grad dagens praksis samsvarer med tidligere forskning og intensjonene i seksårsreformen.

Forskning framhever viktigheten av å benytte godt organiserte, forutsigbare, utforskende, fleksible og aktive arbeidsformer for de yngste elevene i skolen (se for eksempel Lillejord mfl., 2018; Lerkkanen mfl., 2016). Disse arbeidsformene bør ta hensyn til elevenes behov, interesser og læringsprosess og være gjenkjennbare for barna. Derfor anbefales det at skolen bygger videre på arbeidsmetoder som barna er kjent med fra barnehagen. I tillegg framheves verdien av samarbeidslæring og at barna gradvis introduseres for krav og forventninger i skolen. Elevsentrert undervisning, der undervisningen er fleksibel og tilpasset barnas kunnskapsnivå og ferdigheter, og hvor det er et støttende sosialt miljø, har vist seg å gi godt læringsutbytte for yngre elever (Lerkkanen mfl., 2016).

I vårt materiale får de yngste barna i skolen en strukturert skolehverdag med lite tid til lek og frie aktiviteter. De presenteres for fag tidlig i førsteklasse, spesielt bokstav-opplæring. Det tilbys varierte arbeidsmetoder, og stasjonsundervisning er en etablert arbeidsform. I tillegg er uteskole godt etablert på alle skolene. Praksisen vi ser er til dels i tråd med anbefalinger i tidligere forskning når det gjelder elevaktivitet og variasjon av arbeidsmåter (Lillejord mfl., 2018). Jevnt over er dagsplanene inndelt i én læringsøkt før måltid og utetid, og én etter. I tillegg har noen skoler et kortere og fleksible friminutt i løpet av dagen. Vi ser sjelden at det er lagt inn frilek i og mellom de ulike arbeidsøktene. På denne måten framstår dagens klasserom som svært strukturert.

Den største utfordringen vi ser er at leken har mistet sin posisjon, og at den ikke utnyttes som et naturlig potensial for barns utvikling og læring (Lunde & Brodal, 2022). Frilek er normalt lagt til friminutt, utetid og uteskole, rollelek er nærmest fraværende, og det tilrettelegges i liten grad for lekinspirerte aktiviteter i klasserommet. Årsakene til dette kan være mange, men flere av lærerne gir uttrykk for at de selv ønsker å benytte mer lek, og spesielt ha mer tid til frilek inne. De sier at faglige krav går på bekostning av den frie leken, og de trekker fram at rammevilkår begrenser mulighetene deres. Eksempler på slike rammevilkår er liten voksentetthet, klasseromsutforming, lærersammensetning og lite lekemateriell.

Vi vil påpeke at vi ser at noen av våre skoler og klasserom har en lekinspirert organisering av sin skolehverdag, i tråd med intensjonene i Reform 97. Videre ser vi tilløp til bruk av lekinspirerte aktiviteter spesielt under stasjonsundervisning. På tross av en strukturert skolehverdag, utviser lærerne høy grad av individuell tilpasning og et inkluderende læringsmiljø for barna. Vi observerte også mye god voksen-barn-relasjon og et klasserom med dialog hvor barnas stemmer og elevmedvirkning kommer fram.

Vi har i dette prosjektet belyst klasseromspraksiser og intensjoner. Litt forenklet kan vi si at utgangspunktet var et førsteklasserom fra 2001, preget av mye frilek, lekbasert læring og elevinitierte aktiviteter, men med lite variasjon i arbeidsmåter, struktur og systematikk. Dagens førsteklasserom preges av en høy grad av varierte arbeidsformer, mer fagfokus, struktur og systematikk, men med mindre grad av lek og lekbasert læring. Den høye graden av varierte arbeidsformer som vi observerer i dag, kan bety at flere barn og deres individuelle behov og interesser ivaretas i skolen. Samtidig ser vi at leken har mistet sin posisjon, og at noen former for lek som, rollelek og frilek, er nesten fraværende i undervisning og klasserom. Varierte arbeidsmåter og den frie leken er to av de viktigste faktorene som både barna selv og lærerne i vårt materiale trekker fram som spesielt motiverende for læring. Lekens betydning påpekes både i L97 og LK20.

I kapittel 2 i denne rapporten viste vi hvordan Reform 97 ble til ved et politisk kompromiss, der de yngste elevene skulle møte et klasserom preget av de beste elementene fra pedagogikken i barnehagen og småskolen. Siden tilbudet til seksåringene ble lagt til skolen, og ikke til barnehagen, forutså Haug (1995) at

skoletradisjonen ville «seire». På mange måter viser utviklingen at han fikk rett, selv om det fortsatt finnes spor av den pedagogikken som ble innført med Reform 97. Kunnskapsløftet (LK06) var klart skolepreget, mens LK20 omfatter verdier og arbeidsformer som kan bidra til en skole med større innslag av frilek og lekinspirerte aktiviteter. Dette forutsetter at lærere, skoleledere, skoleeiere og statlige myndigheter utnytter og utvikler de mulighetene som ligger i læreplanverket, og at lærerutdanningene bidrar til å utvikle den kompetansen som er nødvendig for å støtte opp om en slik skole.

11.4.1 Anbefalinger for en bedre tilrettelagt skole for de yngste elevene og deres behov

Basert på analysene av vårt datamateriale vil vi avslutte evalueringen med en oppsummering av våre anbefalinger for utvikling av en bedre tilrettelagt skole for de yngste elevene:

Anbefalinger for å styrke en helhetlig pedagogikk for de yngste elevene:

To pedagoger per klasse over 15 barn på førstetrinn: Flere lærere per klasse er viktig for å kunne gi et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud til alle elever i denne aldersgruppen. For å kunne gi både lærere og elever i første-klasse en mer fleksibel organisering av skoledagen som gir rom for lek, læring og individuell tilpasning, bør det vurderes om førstetrinn skal frigjøres fra dagens ressursnorm på hovedtrinnet 1.- 4.

Økt kompetanse på begynneropplæring i grunnutdanning: Det er behov for å legge større vekt på begynneropplæring i lærerutdanningene nasjonalt. Dette kan også inkludere en mer spesialrettet lærerutdanning, for eksempel ved at utdanningsstedene tilbyr en mulighet for fordypning med fokus på trinnene 1.-4., eventuelt en fordypning som innbefatter det siste året i barnehagen og hele småskolen.

Gjeninnføring av lærerspesialist for begynneropplæring: Denne videreutdanningen må i tillegg utvides, slik at det tilbys på nasjonalt nivå for sikre et likeverdig tilbud i hele landet.

Inkludering av andre profesjoner: Å inkludere andre profesjoner, som barnehagelærere, skolefritidspedagoger, aktivitetspedagoger eller andre med tilsvarende pedagogisk utdanning, kan være en måte å styrke en helhetlig pedagogikk for de yngste på. Disse profesjonene skal være et tillegg til grunnskolelæreren som skal ha det formelle ansvaret for undervisningen.

Styrking av veiledning og mentorordning: En videreutvikling av det eksisterende mentorsystemet (eller tolærersystemet) kan bidra til økt rekruttering til førsteklasse og trygge lærere som skal arbeide med de yngste elevene for første gang. Dette gir lærerne muligheten til sammen å planlegge og gjennomføre elevaktive aktiviteter, og støtte hverandre i arbeidet med å integrere lekinspirert pedagogikk i undervisningen.

Bedre samarbeid mellom barnehage og skole: Et bedre samarbeid kan sikre en mer helhetlig overgang for barna og et bedre læringsmiljø. Samarbeidet kan inkludere utveksling av kunnskap om arbeidsmetoder mellom pedagogene.

Arealer og lokaler egnet for lek: Tilgang til egnede arealer, rom og materiell er viktige rammebetingelser for lekinspirert pedagogikk. Skoleeiere anbefales å vektlegge mulighet for lek i planlegging og rehabilitering av skoler. I likhet med hva som er gjeldende for barnehager, bør det være tydeligere føringer for hva som er tilstrekkelig med areal per barn for å ivareta aldersgruppens behov for fysisk aktivitet, lek og utforsking.

Øke lærernes handlingsrom: Lærerens autonomi og handlingsrom for å tilpasse undervisningen til den aktuelle barnegruppen må styrkes. Dette inkluderer å kunne velge å bruke mer tid på lekinspirert pedagogikk og læringsaktiviteter, samt en mer helhetlig tilnærming til faglig innhold (temapedagogikk).

Innføring av heldagsskole på første- og andretrinn: Det er behov for større fleksibilitet til å kunne tilrettelegge for kortere undervisningsøkter gjennom hele dagen og en bedre veksling mellom planlagte og frie aktiviteter, uten at det totale timeantallet i fagene øker. Dette krever et tettere samarbeid med SFO.

Anbefalinger for norskundervisningen:

Økt vekt på utvikling av leseglede: Skolene bør i større grad arbeide med lesing med mål om å utvikle leseglede og lesemotivasjon. Høytlesing bør prioriteres jevnlig og inkludere muligheter for elevene til å uttrykke opplevelser av tekstene gjennom samtaler, lek og kreative aktiviteter

Erfaringsdeling om skriving: Lærere som har kompetanse og erfaring i utforskende og meningsfull skriving og "å skrive seg til lesing", bør få mulighet til å spre sin praksis og sine ideer til skriveaktiviteter til andre gjennom kurs og kollegaveiledning.

Variert bokstavinnlæring: Bokstavinnlæringen bør skje i en meningsfull sammenheng som tar i bruk varierte arbeidsmåter. Videre bør tempoet tilpasses elevgruppa slik at både elever og lærere opplever mestring.

Lek og variasjon i arbeidsmåter: For å engasjere og motivere elevene bør lærere benytte varierte og lekinspirerte arbeidsmåter i norskfaget. Dette inkluderer språkleker, sang og bevegelse. Det er viktig at disse arbeidsformene også videreføres til andreklasse.

Anbefalinger knyttet til matematikkundervisningen:

Økt vekt på et faglig variert matematikkfag: Vektlegging av arbeid med tall og tallforståelse gir en solid grunnmur for videre matematikkopplæring. I tillegg bør andre deler av matematikkfaget, som måling og tidlig algebra, være tydelig fra førsteklasse av.

Opprettholde arbeidet med å utnytte ulike elevstrategier og varierte arbeidsmetoder: Det er viktig å fortsette vektleggingen av elevenes egne strategier og bruken av varierte, utforskende og lekinspirerte arbeidsmåter i matematikkopplæringen. Dette fremmer aktiv og engasjerende læring og kan bidra til å sikre at alle elever får den støtten de trenger for å mestre og forstå matematikk.

Økt vekt på matematikkfaget i første klasse: Det bør settes av noe mer tid til matematikkfaget allerede i høstsemesteret i første klasse. I denne oppstarten er det viktig å bygge videre på elevenes erfaringer fra barnehagen knyttet til for eksempel mengder, former og størrelser.

Anbefalinger knyttet til skoleeierskapet og lokal autonomi:

Utvikle veiledere for arbeidet med de yngste: Det kan være nødvendig å vurdere balansen mellom styring og lokal autonomi i skolen. I dag har skoleeiere, skoleledere og lærere stor handlefrihet til å velge arbeidsformer i grunnskolen, innenfor de rammer som gis av læreplanverket. Våre observasjoner viser at det er store forskjeller i skolers og læreres tilrettelegging for lek. Samtidig er det generelle inntrykket er at lekens plass er mindre framtrædende i skolen i dag sammenliknet med årene umiddelbart etter Reform 97. For å få et mer likeverdig tilbud for alle seksåringer kan det være hensiktsmessig å utarbeide statlige veiledere for skolens arbeid med de yngste elevene. Slike veiledere bør inneholde anbefalinger om arbeidsmetoder, elevmedvirkning, utforskende læringsmåter og bruk av lek i skolen.

Statlig støtte til utviklingen av kommunenes skoleeierskap: Vi observerer stor variasjon i kommunenes forvaltning av sitt skoleeierskap. Noen kommuner har liten kompetanse og kapasitet til å støtte utviklingen i sine skoler. Vi anbefaler at statlige myndigheter opprettholder og videreutvikler tiltak for å følge opp kommuner med behov for utvikling av sin rolle som skoleeier.

Styrke rekruttering av stabile og kompetente lærere: Skoleeiere har ulike erfaringer og strategier knyttet til rekruttering av lærere til førstetrinn. Vi anbefaler at skoleeiere vurderer hvordan det kan legges til rette for rekruttering av stabile lærere med nødvendig kompetanse til undervisning av de yngste elevene.

Kompetanseløft for begynneropplæring: Skoleeiere og -ledere må legge til rette for at lærere som jobber med de yngste elevene, får mulighet til å øke sin kompetanse gjennom etablerte ordninger for etter- og videreutdanning, som for eksempel DeKomp og KfK.

Referanser

- Ackesjö, H. (2017). Children's Play and Teacher's Playful Teaching a Discussion about Play in the Preschool Class. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 1-13. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2017/31653>
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early childhood research quarterly*, 26(3), 295-302. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>
- Alseth, B. (2004). Endret læreplan = Endret matematikkundervisning? I K. Klette (Red.), *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole* (s. 38-54). Universitetsforlaget.
- Alatalo, T., Meier, J. & Frank, E. (2016). Transition between Swedish preschool and preschool class: A question about interweaving care and knowledge. *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 155-167. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0700-y>
- Alexander, R. (2020). *A Dialogic Teaching Companion* (1. utg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351040143>
- Alvestad, M., Tuastad, S. E. & Bjørnstad, E. (2017). Barnehagen i ei brytningstid. Spennings mellom samfunnsnytte og barndommen sin egenverdi. I I. Studsrød & S. E. Tuastad (Red.), *Barneomsorg på norsk: i samspill og spenning mellom hjem og stat* (s. 154-172). Universitetsforlaget.
- Andrews, P. & Sayers, J. (2015). Identifying opportunities for grade one children to acquire foundational number sense: Developing a framework for cross cultural classroom analyses. *Early Childhood Education Journal*, 43, 257-267. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0653-6>
- Anghileri, J. (2006). *Teaching number sense* (2nd. utg.). Continuum international pub.
- Arnesen, H. S., & Foss, E. S. (2022, 26. september). Hvor jobber barnehagelærerne? Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/artikler/hvor-jobber-barnehagelaererne>
- Artigue, M. & Blomhøj, M. (2013). Conceptualizing inquiry-based education in mathematics. *ZDM*, 45, 797-810. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0506-6>
- Artigue, M., Bosch, M., Doorman, M., Juhász, P., Kvasz, L. & Maass, K. (2020). Inquiry based mathematics education and the development of learning trajectories. *Teaching Mathematics and Computer Science*, 18(3), 63-89. <https://doi.org/10.5485/TMCS.2020.0505>
- Aske, J. (2006). Salmar frå klasserommet. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning : kva skjer i klasserommet?* (s. 85-114). Caspar forlag.
- Aunola, K., Leskinen, E., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. (2004). Developmental dynamics of math performance from preschool to grade 2. *Journal of educational psychology*, 96(4), 699-713. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.699>
- Bae, B. (2009). Samspill mellom barn og voksne ved måltidet: muligheter for medlæring? *Nordisk barnehageforskning*, 2(2), 3-15. <https://doi.org/10.7577/nbf.246>
- Barron, B. & Darling-Hammond, L. (2010). Prospects and challenges for inquiry-based approaches to learning. I H. Dumont, D. Instance & F. N. Benavides (Red.), *The Nature of Learning : Using Research to Inspire Practice* (s. 199–225) (Educational Research and Innovation). OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-nature-of-learning_9789264086487-en#page11
- 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.
- Becher, A. A. & Håøy, A. (2022). Oppfatninger om lek i førsteklasse—en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (4), 331-344. <https://doi.org/10.18261/npt.106.4.5>

- Bergene, A. C. & Vika, K. S. (2022). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse i forbindelse med evalueringen av fagfornyelsen.* (NIFU Rapport 2022:15). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3044565/NIFURapport2022-15.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Waddington, D. I. & Pickup, D. I. (2019). Twenty-first century adaptive teaching and individualized learning operationalized as specific blends of student-centered instructional events: A systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 15(1-2). <https://doi.org/10.1002/cl2.1017>
- Bishop, A. (2012). *Mathematical enculturation: A cultural perspective on mathematics education* (Bd. 6). Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-94-009-2657-8>
- Bjørkvold, T. & Svanes, I. K. (2021). Writing practices on tablets with speech synthesis in grade 1 and 2. *International Journal of Educational Research*, 107 (101742) <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101742>
- Bjørnestad, E. (2009). Seksåringenes klasseromsaktiviteter: en kvalitativ studie av norske førsteklasser og svenske førskoleklasser [Doktoravhandling, Universitetet i Oslo]. Oslo.
- Bjørnestad, E., Ludvigsen, S., & Arnseth, H. C. (2013). Kunnskapsløftet–hva viser forskningen?. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(6), 351-354. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-06-01>
- Bjørnestad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P. & Hølland, S. (2022). "Hit eit steg og dit eit steg" – sakte, men sikkert framover? En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved førsteklasse (Skriftserieie 2022 nr. 7 Delrapport I). OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/3036816>
- Bjørnestad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P., Hølland, S., Andersson-Bakken, E., Håøy, A., Svanes, I. K. & Sundtjønn, T. (2023). *Et blikk inn i klasserommet-Lek, læring og vennskap* (Skriftserieie 2023 nr. 10 Delrapport II). OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/3097001>
- Blanton, M., Brizuela, B. M., Stephens, A., Knuth, E., Isler, I., Gardiner, A. M., Stroud, R., Fonger, N. L. & Stylianou, D. (2018). Implementing a Framework for Early Algebra. I C. Kieran (Red.), *Teaching and Learning Algebraic Thinking with 5- to 12-Year-Olds. ICME-13 Monographs* (1st 2018. utg.) (ICME-13 Monographs). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-68351-5_2
- Blanton, M., Stephens, A., Knuth, E., Gardiner, A. M., Isler, I. & Kim, J.-S. (2015). The development of children's algebraic thinking: The impact of a comprehensive early algebra intervention in third grade. *Journal for research in Mathematics Education*, 46(1), 39-87. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.46.1.0039>
- Blewitt, P. (2015). Growing vocabulary in the context of shared book reading. I B. Kümmerling-Meibauer, J. Meibauer, K. Nachtigäller & K. J. Rohlfing (Red.), *Learning from Picturebooks* (s. 117-136). Routledge.
- Boaler, J. (2009). *The elephant in the classroom helping children learn and love maths* (Rev. utg.). Souvenir.
- Borgonovi, F., Ferrara, A. & Maghnouj, S. (2018). The gender gap in educational outcomes in Norway. *OECD Education Working Papers, No. 183* (OECD Publishing, Paris). <https://doi.org/10.1787/f8ef1489-en>
- Boyle, T., Petriwskyj, A. & Grieshaber, S. (2018). Reframing transitions to school as continuity practices: the role of practice architectures. *The Australian Educational Researcher*, 45, 419-434. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0272-0>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Broström, S. (1996). Frame play with 6 year-old children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 4(1), 89-102. <https://doi.org/10.1080/13502939685207861>
- Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: A possible way to prevent schoolification. *International journal of early years education*, 25(1), 3-15. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>

- Broström, S. (2019a). Leg i 1.klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Broström, S. (2019b). Children's views on their learning in preschool and school. I S. Dockett, J. Einarsdottir & B. Perry (Red.), *Listening to children's advice about starting school and school age care*. Routledge
- Brunsson, N. (1989). *The organization of hypocrisy: talk, decisions and actions in organizations*. John Wiley & Sons.
- Burner, T., Alvestad, K., Christian, 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. 91 2022). Universitetet i Sørøst-Norge. <https://hdl.handle.net/11250/3001411>
- Burner, T., Alvestad, K., Christian, Gustavsen, T. S., Kacerja, S., Ruud, L. C., Salvesen, G., Sigvard & Schipor, D. (2022). *EvaFag 2025: Evaluering av Fagfornyelsen. Suksess, muligheter, spenninger og hindringer i implementering av LK20 i fire fag. Arbeidspakke 1, Delrapport 2* (Skriftserien nr. 129, 2023). Universitetet i Sørøst-Norge. <https://hdl.handle.net/11250/3085398>
- Carpenter, T. P., Franke, M. L., Jacobs, V. R., Fennema, E. & Empson, S. B. (1998). A longitudinal study of invention and understanding in children's multidigit addition and subtraction. *Journal for research in Mathematics Education*, 29(1), 3-22. <https://doi.org/10.2307/749715>
- Caspersen, J., Hermstad, I.H., Ljusberg, A-I., Pedersen, C. & Vennerød-Diesen, F.F. (2023). *Evaluering av innføring av ny rammeplan for SFO*. Delrapport 2. NTNU samfunnsforskning. https://samforsk.no/uploads/files/NTNU_SamForsk_SFO_Delrapport2_UU.pdf
- Clements, D. & Samara, J. (2007). Early Childhood Mathematics Learning. I R. A. Philipp & F. K. Lester (Red.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*. Information Age.
- Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of Childhood*. Pine Forge Press
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet: på vei mot felles kvalitetsansvar?* Universitetsforlaget.
- Dalland, C. P., Hølland, S. & Mifsud, L. (2023). *Observasjon som metode i lærerutdanningene*. Fagbokforlaget.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of teacher education*, 51(3), 166-173. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003002>
- Djupedal, E. F. (2022). På skuldrene til de minste: –grunnskolenes timefordeling som verktøy for å skape framtida. *Nytt norsk tidsskrift*, (1), 29-40. <https://doi.org/10.18261/nnt.39.1.4>
- Edwards, S. (2017). Play-based learning and intentional teaching: Forever different? *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2), 4-11. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.2.01>
- Eide, H. M. K., Lotsberg, D. Ø., Rydland, H. T., Kvilhaugsvik, H. & Børhaug, K. (2023). Barnehagens arbeid med overganger. I A. Homme, H. Danielsen & K. Ludvigsen (Red.), *Fra «bør» til «skal»*. *Rammeplan for barnehagen i et implementeringsperspektiv* (s. 189-226). Fagbokforlaget.
- Einarsdottir, J. (2010). Children's experiences of the first year of primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 163-180. <https://doi.org/10.1080/13502931003784370>
- Einarsdottir, J., Dockett, S. & Perry, B. (2019). Children's perspectives of transition to school: Exploring possibilities. I S. Dockett, J. Einarsdottir & B. Perry (Red.), *Listening to Children's Advice about Starting School and School Age Care*. Routledge
- Einarsdottir, J. & Sigurdardottir, I. (2023). Kontinuitet i overgangen fra barnehage til grunnskole og skolefritidsordning. I M. Øksnes & T. Schanke (Red.), *Eldst*. Cappelen Damm akademisk.

- Elsness, T. F. (1991). "Meningsfylte tekster" og den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. I I. Austad (Red.), *Mening i tekst: teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (s. 15-51). Cappelen.
- Engelsen, B. U. (2020). Læreplanens generelle del—et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(2), 206-217. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-10>
- Endr. i forskrift til opplæringslova (2008). *Forskrift om endring av forskrift til opplæringslova* (FOR-2008-03-04-214). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2008-03-04-214>
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D. & Frey, N. (2004). Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices? *The Reading Teacher*, 58(1), 8-17. <https://doi.org/10.1598/RT.58.1.1>
- Fjell, K. & Olaussen, B. S. (2012). Utvikling av lærer-elev-relasjoner i klasserommet: læreroppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse. *FoU i praksis*, 6(2), 9-31. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/1458>
- FNs barnekomité. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989* (Ratifisert av Norge 8. januar 1991, Barne- og familiedepartementet). De forente nasjoner. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- FNs barnekomité. (2013). *Om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet (art. 31)* (Konvensjonen om barnets rettigheter: Generell kommentar nr. 17). De forente nasjoner. https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17_en_nor.pdf
- Frost, J. & Lyster, S.-A. H. (2008). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (4. utg., s. 250-277). Cappelen Akademisk forlag.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-178. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01024>
- 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.
- Goodwin, P. (2020). Developing understanding of narrative, empathy and inference through picturebooks. I J. Evans (Red.), *Talking Beyond the Page. Reading and Responding to Picturebooks* (s. 152-167). Routledge.
- Greve, A., Bergvik, E. & Kristensen, K. O. (2023). *Sammen i lek* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Grønmo, L. S., Hole, A. & Onstad, T. (2016). *Ett skritt fram og ett tilbake: TIMSS Advanced 2015: Matematikk og fysikk i videregående skole*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing). <https://doi.org/10.17585/noasp.7.16>
- Gulbrandsen, Lars (2015). *Barnehagelærerne. Yrkesgruppen som sluttet å slutte*. (NOVA Notat 1/15). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5198>
- Gunnulfsen, A. E., Jensen, R., Hall, J. B., Abrahamsen, H. N., Kleveland, H. M. & Olsen, R. V. (2022). *Underveis med nytt læreplanverk: Ledelse, styring og støtteressurser* (Rapport 5). <https://www.uv.uio.no/om/aktuelt/aktuelle-saker/fakultet/2022/eva2020-rapport-5-14-10-22.pdf>
- 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. & Frost, J. (2022). Forebyggende og tidlig innsats i skriveopplæringen. I K.-A. B. Næss & H. C. Hofslundsen (Red.), *Skriveutvikling og skrivevansker* (s. 186-208). Cappelen Damm akademisk.
- Hagtvet, B. E., Hofslundsen, 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. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio (s. 49–73). Åbo Akademis förlag.

- Hanushek, E. A. & Rivkin, S. G. (2012). The distribution of teacher quality and implications for policy. *Annu. Rev. Econ.*, 4(1), 131-157. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-080511-111001>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Haug, P. (1994). *6-åringane - barnehage eller skule?* (2. utg. utg.). Samlaget.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Norges forskningsråd. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1108644083551.pdf>
- Haug, P. (2004). Sentrale resultat frå evalueringa av Reform 97. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(4), 248-263. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2004-04-02>
- Haug, P. (2015). Seksåringsreforma - Om innføringa av seks års alder for skulestart og tiårig obligatorisk grunnskule. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(06), 403-416. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-02>
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen : lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 27-41). Universitetsforlaget.
- Haug, P. & Presthus, A. M. (1991). *Institusjon, tradisjon og profesjon : sluttrapport frå vurderinga av "Forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringar"* (Møreforskning rapport nr 9103). Møreforskning.
- Heldal, J. og Wittek, L. (Red.). (2021). *Pedagogikk – en grunnbok*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet : om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.
- Hernes, G. (2018, 8. juni). Skolestart for 6-åringar ble noe annet enn lovet. <https://www.morgenbladet.no/pafyll/2018/06/08/skolestart-for-6-aringer-ble-noe-annet-enn-lovet-skriver-gudmund-hernes/>
- Hoff-Jenssen, R (2024). 'The most important thing in first grade is to make friends' Pupils' views on becoming a schoolchild. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2325985>
- Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og SFO. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 7(6), 1-24. <https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- 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. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 37-64). Fagbokforlaget.
- Homme, A., Danielsen, H. & Ludvigsen, K. (Red.). (2021). *Implementeringen av rammeplan for barnehagen. Underveisrapport fra prosjektet Evaluering av implementering av rammeplan for barnehagen* (Rapport nr. 37/2020). NORCE Samfunn. <https://hdl.handle.net/11250/2736721>
- Hovdenak, S. S. & Heldal, J. (2022). *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av nyere norsk utdanningspolitikk* (2. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Hughes, F.P. (2010). *Children, Play, and Development*. Sage.
- Hughes, J. N. & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student–teacher and student–peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 278-287. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.03.005>
- Høien, T., Lundberg, I., Stanovich, K. E. & Bjaalid, I.-K. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing*, 7, 171-188. <https://doi.org/10.1007/BF01027184>

- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C. P., Sundtjønn, T., Myrvold, T., Andersson-Bakken, E. & Svanes, I. K. (2021). *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og førsteklasse* (Skriftserie 2021 nr. 1). Oslomet.
<https://www.udir.no/contentassets/af616ec30b04446fb833024bcb151164a/sk-21-1-manus-lui-publisert.pdf>
- Høydal, Ø. S., Myrvold, T., Lyng, S. & Borg, E. (2024). *Evaluering av ny kompetansemodell Delrapport 3: Har endringene i oppfølgingsordningen bidratt til å gjøre ordningen mer treffsikker?* (AFI-rapport nummer: 2024:04). Arbeidsforskningsinstituttet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3120028/Rapport%202024.04%20Evaluering%20av%20ny%20kompetansemodell%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Håland, A., Hoem, T. F. & McTigue, E. M. (2019). Writing in first grade: The quantity and quality of practices in Norwegian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 63-74.
<https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Håland, A., Hoem, T. F. & McTigue, E. M. (2020). The quantity and quality of teachers' self-perceptions of read-aloud practices in Norwegian first grade classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 49, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Håland, A., Lundetræ, K. & Solheim, O. J. (2022). Hvordan kan skriveopplæringen gi rom for et mangfold av skrivere? - en analyse av skriveundervisning på 1. og 2. trinn. I K.-A. B. Næss & H. C. Hofslundsengen (Red.), *Skriveutvikling og skrivevansker* (s. 209-231). Cappelen Damm akademisk.
- Håøy, A. & Becher, A. A. (2023). Jenter og gutters vennskap og sosial inkludering ved skolestart. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 9. <https://doi.org/10.23865/ntp.v9.5158>
- Innst. 19 S (2016–2017). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2016-2017/inns-201617-019s/?all=true>
- Innst. O. nr. 36 (1993-1994). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endringer i lov av 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen*. Kirke-, utdanning og forskningskomiteen. <https://www.stortinget.no/nn/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Odelstinget/1993-1994/inno-199394-036/>
- Innst. S. nr. 268 (2003-2004). *Innstilling fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kultur for læring*. Kirke-, utdanning og forskningskomiteen. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2003-2004/inns-200304-268/?lvi=0>
- Innst. St. 317 (2017–2018). (2018). *Innstilling fra utdannings- og forskningskomiteen om Representantforslag om behovet for evaluering av seksårsreformen med sikte på å innrette skolen slik at den bedre ivaretar behovene til de yngste elevene og Representantforslag om evaluering av seksårsreformen og en skolestart på barns premisser*. Utdannings- og forskningskomiteen. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2017-2018/inns-201718-317s.pdf>
- Jay, J. A., & Knaus, M. (2018). Embedding Play-Based Learning into Junior Primary (Year 1 and 2) Curriculum in WA. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(1).
<https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n1.7>
- 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.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.07.004>
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen akademisk.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold. Delrapport 1*. (EVA2020 Rapport nr. 1). Universitet i Oslo.
<https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-1.pdf>

- Karseth, B., Møller, J. & Aasen, P. (2013). *Reformtakter: om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Universitetsforlaget.
- Keuch, S. & Brandt, B. (2020). 'You Are Already Bigger Than the Giraffe!'—The Use of Adjectives in Measurement Activities in Kindergarten. I M. Carlsen, I. Erfjord & P. S. Hundeland (Red.), *Mathematics Education in the Early Years*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-34776-5_22
- Kieran, C. (2022). The multi-dimensionality of early algebraic thinking: background, overarching dimensions, and new directions. *ZDM—Mathematics Education*, 54(6), 1131-1150. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01435-6>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1939). *Normalplan for byfolkeskolen [1939]*. Aschehoug. <https://www.nb.no/items/a772fcd5e1bbbfb3dcb3b7e43d6ccc60?page=1&searchText=normalplan>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen: M74* (8203059619). Aschehoug. <https://www.nb.no/items/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?page=0&searchText=m%C3%B8nsterplan>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87* (8203131476). Aschehoug. <https://www.nb.no/items/2aef891325a059851965d5b8ac193de5?page=0&searchText=m%C3%B8nsterplan>
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)* (8277264119). Nasjonalt læremiddelsenter. <https://www.nb.no/items/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?page=5&searchText=l%C3%A6replanverket%20for%20den>
- 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.
- Koca, F. (2016). Motivation to Learn and Teacher-Student Relationship. *Journal of international Education and Leadership*, 6(2), 20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135209.pdf>
- Koritzinsky, T. (2000). Pedagogikk og politikk i L97: læreplanens innhold og beslutningsprosessene. Universitetsforlaget.
- Korsgaard, K., Hannibal, S. & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skrivning: en vei inn i lesingen*. Cappelen Damm akademisk.
- Kruse, K. L. (2018). *Bildebøker i multimodale og digitale lese- og skriveprosesser. Elevers skapende arbeid med skrivning, bilde, lyd og stemme* [Universitetet i Agder]. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2562145/Avhandling%20BKLK-edit.pdf?sequence=1>
- Kulbrandstad, L. I. (2022). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver* (3. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06)* (978-82-8372-092-1). Midlertidig utgave juni 2006. Utdanningsdirektoratet. <https://www.nb.no/items/a9713c6622111b63c53947c7f01ee6f0?page=15&searchText=l%C3%A6replanverket%20for%20kunnskapsl%C3%B8ftet>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - verdier og prinsipper*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.

<https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i matematikk 1.–10. trinn (MAT01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mat01-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK20)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kümmerling-Meibauer, B., Meibauer, J., Nachtigäller, K. & Rohlfing, K. J. (2015). *Learning from Picturebooks: Perspectives from child development and literacy studies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315866710>
- Kaarstein, H., Radišić, J., Lehre, A.-C., Nilsen, T. & Bergem, O. K. (2020). *TIMSS 2019. Kortrapport*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo,. <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/timss/2019/timss-2019-kortrapport.pdf>
- Kaasin, A., Hogsnes, H. D., Eik, L. T. & Østmoen, J. P. (2023). Første skoledag – en analyse av norske barneskolers velkomstarrangement for førsteklassinger. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 41(4). <https://doi.org/10.23865/barn.v41.5740>
- Leimar, U. (1976). *Läsning på talets grund: läsinläring som bygger på barnets eget språk*. Liber läromedel.
- Lerikkanen, M.K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. (2016). Child-centered versus teacher-directed teaching practices: Association with the development of academic skills in the first grade at school. *Early Childhood Research Quarterly* 36 (2016), 145–156. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.023>
- Leviton, L. C. & Lipsey, M. W. (2007). A big chapter about small theories: Theory as method: Small theories of treatments. *New Directions for Evaluation*, 2007(114), 27-62. <https://doi.org/10.1002/ev.224>
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole* (KSU 2/2015). Kunnskapscenter for utdanning. <https://www.beredskapsradet.no/sites/default/files/inline-images/crDsipqXpLLDkozltSaCMrPmiubYkdg315jr8hMLBZgjQr3T4M.pdf>
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - En forsknings kartlegging*. Kunnskapscenter for utdanning. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254038017948.pdf>
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen – og motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (red.), *Lek i begynneropplæring. Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2020a). *Lek - opplevelse - læring: i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2020b). *Lek på alvor: barns lek - en utfordring for læring* (4. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Lorentzen, R. T. (2009). Den tidlige skriveutviklinga. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk: ei grunnbok* (3. utg. utg.). Universitetsforlaget.
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevrooperspektiv: hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- 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-ogsa-for-elever-som-strever>
- Lyng, S.T., og Myrvold, T. (2021). *Evaluering av ny kompetansemodell. Temanotat 3: Forfasen i oppfølgingsordningen for 2020 uttrekket* (AFI-rapport 2021:09), Arbeidsforskningsinstituttet, OsloMet-storbyuniversitetet.

- Løvlie, L. (2021). *Politisering og pedagogisk motstand – veien til barneorientert praksis*. Fagbokforlaget.
- Martens, P., Martens, R., Doyle, M. H., Loomis, J. & Aghalarov, S. (2012). Learning from picturebooks: Reading and writing multimodally in first grade. *The Reading Teacher*, 66(4), 285-294. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01099>
- Matland, R. E. (1995). Synthesizing the implementation literature: The ambiguity-conflict model of policy implementation. *Journal of public administration research and theory*, 5(2), 145-174. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.jpart.a037242>
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H. & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 138(2), 322. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A. & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. T. P. I. S. C. Boston College.
- Myran, I. & Håland, A. (2018). Skrivning fra første dag-hvis skolen er forberedt. *Bedre skole*, 30(1), 51-55. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202018.pdf>
- Myrvold, T., Bjørnstad, E., Dalland, C. P., Hernes, L., Hølland, S., Os, E. & Winger, N. (2022). *Koronapandemiens konsekvenser for overgangen mellom barnehage og skole* (NIBR-rapport 2022:9). NIBR/OsloMet. <https://hdl.handle.net/11250/3014063>
- Møller, J., Prøitz, T. S., Rye, E. & Aasen, P. (2013). Kunnskapsløftet som styringsreform. I B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (Red.), *Reformtakter: om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen* (s. 23-42). Universitetsforlaget.
- NESH. (2021, 16. desember 2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nikolajeva, M. (2014). "The penguin looked sad": Picturebooks, empathy and theory of mind. I B. Kümmmerling-Meibauer (Red.), *Picturebooks: representation and narration* (s. 121-138). Routledge.
- Nordenbo, S. E. (2013). Kunnskapsløftet som reformprosess—en forskningssyntese. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(6), 388-407. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-06-04>
- NOU 1988: 28. (1988). *Med viten og vilje*. Kulturdepartementet.
- NOU 2002: 10. (2002). *Førsteklasses fra første klasse - Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnsopplæring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/?ch=1>
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke - Forsterket kvalitet i en grunnsopplæring for alle*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- 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*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>.
- Olsen, R. V., Hopfenbeck, T. N., Lillejord, S. & Roe, A. (2012). *Elevenes lærings situasjon etter innføringen av ny reform. Synteserapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet* (Acta Didactica Oslo 1/2012). Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/acta-oslo/1.2012.pdf>

- Olsson, M. R. (2023). 'I don't think that it's play. Because we have to play'. Norwegian six-year-old children's understandings of play when they start in primary school. *International Journal of Play*, 12(3), 321-336. <https://doi.org/10.1080/21594937.2023.2235469>
- Ommundsen, Å. M., Haaland, G. & Kümmerling-Meibauer, B. (2021). Exploring challenging picturebooks in education : international perspectives on language and literature learning. Routledge.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30?q=oppl%C3%A6ringslov>
- Opsal, H. & Smestad, B. (2024). Norske læreplaner (del 4). *Tangenten - Tidsskrift for matematikkundervisning*, 35. https://www.tangenten.no/wp-content/uploads/2024/02/tangenten_1_2024_Opsal_Smestad.pdf
- Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2019). Lekresponsiv undervisning—ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 7–22. https://forskul.se/wp-content/uploads/2019/03/ForskUL_vol7_nr1_2019_s7-22.pdf
- Pramling Samuelsson, I. & Björklund, C. (2023). The relation of play and learning empirically studied and conceptualised. *International journal of early years education*, 31(2), 309-323. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2079075>
- Pressley, T. & Allington, R. L. (2015). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (4. utg.). Guilford Press.
- Pyle, A. & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Representantforslag 149 S (2017-2018). Om behovet for evaluering av seksårsreformen med sikte på å innrette skolen slik at den bedre ivaretar behovene til de yngste elevene. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Representantforslag/2017-2018/dok8-201718-149s/?all=true>
- Representantforslag 150 S (2017-2018) om evaluering av seksårsreformen og en skolestart på barns premisser. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Representantforslag/2017-2018/dok8-201718-150s/>
- Reinius, H., Korhonen, T. & Hakkarainen, K. (2021). The design of learning spaces matters: Perceived impact of the deskless school on learning and teaching. *Learning Environments Research*, 24(3), 339-354. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09345-8>
- Remmen, K. B. & Iversen, E. (2023). A scoping review of research on school-based outdoor education in the Nordic countries. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(4), 433-451. <https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2027796>
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I F. Tove Stjern & J. Fredrik (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 107-134). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020>
- Rogne, W. M., Gamlem, S. M. & Ottesen, R. L. (2021). Lese-og skriveferdigheter ved oppstart i 1. klasse med vekt på bokstavkunnskap. *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8327>
- Ruud, E. B. (2012). Tidlig intervensjon når barn blir ekskludert fra lek i barnehagen. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 612-625).
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm akademisk.
- Schanke, T. & Øksnes, M. (2022). Barns lek som deltakelse i skolehverdagen. *Nordic Studies in Education*, 42(4), 361–375. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3743>

- Schiefele, U., Stutz, F. & Schaffner, E. (2016). Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and individual differences*, 51, 49-58. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.031>
- 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>
- Seip, Å. A. (2020). Hvem skal forhandle lønn med lærerne? Kommunale lærere på statens lønnsregulativ 1948–2004. *Arbeiderhistorie*, 24(1), 155-169. <https://doi.org/10.18261/issn.2387-5879-2020-01-10>
- Skorpen, L. B. (2006). Kunnskapstypar og arbeidsformer i matematikk i begynneropplæringa. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning: kva skjer i klasserommet?* (s. 115-152). Caspar forlag.
- Slagstad, R. (2017). Pedagogikkens vekst - og fall? *Norsk pedagogisk tidskrift*, (4), 283-303. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-04-02>
- Smith, H. & White, W. (2022). Does Classroom Architecture Count beyond the Early Years? *Teacher Education Advancement Network Journal*, 14(1), 3-18. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1361446>
- Solheim, R. & Falk, D. Y. (2021). Skrivartutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 199-221). Universitetsforlaget.
- Solstad, T. (2022). Lek i lese- og skrivehendelser på småskoletrinnet. I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 65-82). Fagbokforlaget.
- Solstad, T., Jansen, T. T. & Øines, A. M. (2018). *Lesepraksiser i barnehagen : inn i litteraturen på mange måter*. Fagbokforlaget.
- SSB. (2023, 20. juni). *Ansatte i barnehage og skole*. Statistisk sentralbyrå, Statistikkbanken. <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/ansatte-i-barnehage-og-skole>
- SSB. (2024). *Fakta om Utdanning 2024 - Nøkkeltall fra 2022*. Statistisk sentralbyrå. Retrieved 04. januar from <https://www.ssb.no/utdanning/utdanningsniva/artikler/fakta-om-utdanning-2024>
- St.meld.nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/>
- St.meld.nr. 40 (1992-93). *...vi smaa, en Alen lange; Om 6-åringer i skolen – konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*. Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet. https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1992-93&paid=3&wid=d&psid=DIVL1111&pgid=d_0993
- St.meld.nr. 43. (1988-89). *Mer kunnskap til flere*. Kirke- og undervisningsdepartementet. https://www.stortinget.no/nn/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlingar/Lesevisning/?p=1988-89&paid=3&wid=d&psid=DIVL226&pgid=d_0165
- Stadler, M. A. & McEvoy, M. A. (2003). The effect of text genre on parent use of joint book reading strategies to promote phonological awareness. *Early childhood research quarterly*, 18(4), 502-512. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2003.09.008>
- Strasser, J. & Seplocha, H. (2007). Using picture books to support young children's literacy. *Childhood Education*, 83(4), 219-224. <https://doi.org/10.1080/00094056.2007.10522916>
- Streitlien, Å. (2006). *Rom for deltakelse. En studie av interaksjon og kommunikasjon i matematikkundervisningen* [Universitetet i Oslo]. https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/doktorgradsavhandling_Streitlien.Ase%5B1%5D.pdf
- Stutz, F., Schaffner, E. & Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and individual differences*, 45, 101-113. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.022>

- Størksen, I., Rege, M., Solli, I.F., ten Braak, D., Lenes, R. & Geldhof, G.J. (2023). The playful learning curriculum: A randomized controlled trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 36-46. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.015>
- 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. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1615491>
- Sverdrup, S. (2002). *Evaluering: faser, design og gjennomføring*. Fagbokforlaget
- Sørhaug, T. (2003). Fra plan til reformer: Det store regjeringsskiftet. I I. B. Neumann & O. J. Sending (Red.), *Regjering i Norge* (s. 44-80). Pax.
- ten Braak, D., Lenes, R., Purpura, D. J., Schmitt, S. A. & Størksen, I. (2022). Why do early mathematics skills predict later mathematics and reading achievement? The role of executive function. *Journal of experimental child psychology*, 214, 105306. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105306>
- Tyack, D. B & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia*. Harvard University Press.
- Tønnessen, F. E. & Uppstad, P. H. (2021). Leseundervisning. I F. E. Tønnessen & K. Lundetræ (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utgave. utg., s. 120-129). Gyldendal.
- Tønnessen, L. K. B. (2002). *Den nye småskolen: bakgrunn og utforming*. Høgskoleforlaget.
- Ulleberg, H. P. (2000). Uteareal ved barneskoler i Trondheim kommune: En kartlegging av ni skolegårders fysiske miljø. *Barn-forskning om barn og barndom i Norden*, 18(3-4). <https://tidsskriftetbarn.no/index.php/barn/article/view/4317/6960>
- Ulleberg, H. P. (2006). Et vidløftig sted. En analyse og diskusjon av skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <http://hdl.handle.net/11250/269128>
- Unhjem, A. & Frenning, I. (2019). Det største klasserommet er alltid ledig – erfaringsbasert læring i skolens uterom. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Rammeplan for SFO. Forskrift om rammeplan for skolefritidsordningen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/utdanningslopet/sfo/rammeplan/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 04. oktober 2021). *Evaluering av fagfornyelsen – hva, hvorfor og hvordan*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/evaluering-av-fagfornyelsen/fagfornyelsen-hva-skal-evalueres/#a157377>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2023* (Udir-01-2022) [Rundskriv]. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2023/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Fakta om barnehager 2023*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/2024/fakta-om-barnehager-2023/>
- Vatne, B. (2006). Leik. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning : kva skjer i klasserommet?* (s. 55-84). Caspar forlag.
- Wagner, Å., Strand, O., Støle, H., Knudsen, K., Hovig, J., Huru, C. & Hadland, T. (2023). *PIRLS 2021–Kortrapport. Norske tiåringeres leseforståelse*. Lesesenteret. https://www.udir.no/contentassets/8528b7f40b9f47b086e781cfc49ae011/20230515_endelig_pirls_rapport_2021_nettsversjon-1.pdf
- Wang, M. V., Eliassen, E. & Bårdstu, S. k. (2022). *Sammenhenger mellom læringsmiljø, sosial fungering og skoleprestasjoner i grunnskolen* (Rapport 2022). Folkehelseinstituttet.

<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/studier/sol/sammenhenger-mellom-laringsmiljo-sosial-fungering-og-skoleresultater-i-grunnskolen.pdf>

- Wigfield, A., Gladstone, J. R. & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child development perspectives*, 10(3), 190-195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>
- Winje, Ø. & Løndal, K. (2021). Theoretical and practical, but rarely integrated: Norwegian primary school teachers' intentions and practices of teaching outside the classroom. *Journal of outdoor and environmental education*, 24(2), 133-150. <https://doi.org/10.1007/s42322-021-00082-x>
- Wood, E. A. (2022). Play and learning in early childhood education: tensions and challenges. *Child Studies*, (1), 15-26. <https://doi.org/10.21814/childstudies.4124>
- Woolner, P., McCarter, S., Wall, K. & Higgins, S. (2012). Changed learning through changed space: When can a participatory approach to the learning environment challenge preconceptions and alter practice? *Improving schools*, 15(1), 45-60. <https://doi.org/10.1177/1365480211434>
- Yackel, E. & Cobb, P. (1996). Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics. *Journal for research in Mathematics Education*, 27(4), 458-477. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.27.4.0458>
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen*. Fagbokforlaget.
- Østmoen, J.P. & Wilhelmsen, T. (2024/In press). Lekens lange linjer: En historisk analyse av lekbegrepet i læreplandokumenter for norske barnehager og skoler fra 1996-2020. *Nordic Studies of Education*
- 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* (Rapport 1/2009). Høgskolen i Vestfold. <http://hdl.handle.net/11250/149122>
- Aasen, P., Priøtz, T. & Stensaker, B. (2004). Evalueringen av Reform 97 i et utdanningspolitisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(4), 297-315. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2004-04-05>

Vedlegg

Vedlegg 1: Tabeller

Tabell 1: Totaloversikt over datainnsamling

Spørreskjemaundersøkelser	Antall	År
Survey førsteklasse lærere	536	2021
Survey førsteklasse lærere, Evaluering av Reform 97	510	2001
Survey skoleledere	381	2021/2022
Survey skoleeiere	114	2021/2022
Intervju data		
Gruppesamtale barnehagebarn	19	Vår 2022
Gruppesamtale førsteklasse elever	54	Høst 2021 og 2022
Gruppesamtale andreklasse elever	27	Vår 2023
Intervju barnehagelærer	7	Vår 2022
Intervju førsteklasse lærer	15	Høst 2021 og 2022
Intervju andreklasse lærer	8	Vår 2023
Intervju skoleleder	6	Vår 2023
Intervju skoleeier	6	Vår 2023
Observasjonsdata		
Observasjon barnehage	2 uker	Vår 2022
Observasjon førsteklasse	15 uker	Høst 2021 og 2022
Observasjon andreklasse	8 uker	Vår 2023
Observasjon førsteklasse	8 uker	Høst 2001 og vår 2002
Lesing og analyse av offentlige dokumenter		
Gjennomgang av offentlige dokumenter og forskningsarbeider knyttet til Reform-97, Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen		2021-2024

Tabell 2: Oversikt over observasjonsdata i første- og andreklasseklasse

Skole	Førsteklasse - skoleåret 2021/2022			Førsteklasse - skoleåret 2022/2023			Andreklasse - skoleåret 2022/2023		
	Video opptak	Feltnotater	Punkt-observasjon	Video opptak	Feltnotater	Punkt-observasjon	Video opptak	Feltnotater	Punkt-observasjon
1	7	10	8	5*	3*	6	4	6	3
2	4	18	9	-**	14	9	-	5	5
3	5	9	4	2	11	4	1	6	1
4	4	10	10	2	7	4	-	9	3
5	5	8	12	7	5	3	10	8	9
6	4	14	6	-	-	-	-	6	4
7	8	19	6	5	7	6	-	4	2
8	8	11	10	6	12	5	9	8	3
Sum	45	99	65	27	59	37	24	52	30

* Videofilmet hele uka, feltnotater skrevet fra video, opptak er av hele dager.

** Fikk ikke tillatelse til videoopptak andre datainnsamling

Tabell 3 Oversikt over barnehager, skoler og kommuner i Klassprax 20

Skole	Beskrivelse av barnehagen	Beskrivelse av skolen	Kommune*
1		Stor skole trinn 1-7 med tre-fire paralleller pr. trinn.	Stor bykommune i Midt-Norge
2	To kommunale barnehager med samme overgangslærer, tre avdelinger pr. barnehage	Mellomstor skole trinn 1-7 med to-tre paralleller pr. trinn. Overgangslærer, høy andel minoritetselever.	Stor kommune i østlandsområdet, sammenslått 01.01.2020
3	En kommunal barnehage med syv avdelinger	Mellomstor skole trinn 1-7 med to-tre paralleller pr. trinn.	Mellomstor landkommune i østlandsområdet, sammenslått 01.01.2020
4	To kommunale barnehager, en basebarnehage og en barnehage med fire avdelinger.	Stor skole trinn 1-7 med to-tre paralleller pr. trinn. Høy andel minoritetselever.	Stor bykommune i østlandsområdet
5	Kommunal barnehage med fire avdelinger, overgangslærer	Stor skole trinn 1-7 med tre paralleller pr. trinn og >20 elever pr klasse. Overgangslærer.	Mellomstor landkommune i østlandsområdet
6		Mellomstor skole trinn 1-7 med to paralleller pr. trinn.	Mellomstor bykommune i Nord-Norge
7		Stor skole trinn 1-7 med tre paralleller pr. trinn.	Stor kommune i østlandsområdet
8		Liten/fådelt skole trinn 1-7 med <10 elever på trinnet. Aldersblanding trinn 1 og 2.	Mellomstor landkommune på Sør-Vestlandet

* Stor kommune: over 100 000 innbyggere; Mellomstor kommune: 10 000 – 100 000 innbyggere; Liten kommune: under 10 000 innbyggere

Vedlegg 2. Sammendrag fra delrapport 1 og 2

«Hit eit steg og dit eit steg» - sakte, men sikkert framover? En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved førsteklasse» (Delrapport 1) (Bjørnestad mfl. 2022).

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 skolelederes 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 samtalene 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 førsteklasse tilbud. 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 førstetrinn?

To av tre skoler sier at de har minst én barnehagelærer på førstetrinn, 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 førstetrinn. 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. 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 førstetrinn er den viktigste enkeltfaktoren for å få til en bedre tilrettelegging for de yngste, i tillegg til økt bemanning på førstetrinn.

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 førskoleuker 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 førsteklasserommet ser ut i dag på bakgrunn av hva lærerne rapporterer i spørreundersøkelsen: hvilken organisering og hvilke aktiviteter møter førsteklassingene, 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 førsteklasserom?

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 rapportere 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 førsteklassingene kan ikke betegnes som et tradisjonelt klasserom hvor elevene sitter ved egen pult på rekke og rad. Det er kun 15 lærere som rapporter 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, hestesko, 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 variere 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 førstetrinn. 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.

«Et blikk inn i førsteklasse rommet – Lek, læring og vennskap»

(Delrapport 2) (Bjørnstad et.al 2023)

Rapporten er andre 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).

Mens delrapport I i hovedsak omhandlet analyser av data fra spørreskjema til lærere, skoleledere og skoleeiere, dreier delrapport II seg om resultater fra intervjuer med elever, lærere, skoleledere og skoleeiere samt analyser av et omfattende observasjonsmateriale.

Rapporten er organisert slik: etter innledning og beskrivelse av dataene og metodebruken, er kapitlene delt inn i to hoveddeler etter datagrunnlag: først tre kapitler om intervjuene med barn, lærere og skoleledere/-eiere, deretter fire kapitler om observasjonsmaterialet. De fleste kapitlene er ganske brede i tematisk omfang, men rapporten inneholder også kapitler spesifikt om norskundervisningen og matematikkundervisningen i første klasse. Til slutt oppsummerer vi hovedfunnene i rapporten, og reflekterer videre over noen av funnene.

Datatilfang

Utvalget for denne rapporten består av 15 førsteklasse rom fra åtte ulike skoler. Vi har gjort ulike typer observasjoner i løpet av én uke (4-5 dager) i hvert klasse rom i perioden fra høsten 2021 til våren 2023. I tillegg til punktobservasjon, videoopptak og feltnotater, ble det gjennomført gruppesamtaler med elever og intervjuer med lærere i klassen. Vi har også gjort intervjuer av skolelederne på de skolene som inngår i studien, samt representant for disse skolens skoleeiere. Dataene er i hovedsak analysert kvalitativt, med unntak for enkelte observasjonsdata. I kapitlene som omhandler intervjuer, benytter vi sitater for å få fram aktørens stemmer og for å illustrere poenger i analysene.

Del I Intervjuer med barn, lærere og skoleledere og -eiere

Barnas fortellinger om lek, vennskap og læring i første klasse

Intervjuene med førsteklasingene viser at de fleste barna, men ikke alle, ønsker å leke mer i skoletiden. Samtidig viser våre observasjoner at nesten all frilek foregår ute, i likhet med regellek og grovmotorisk lek. Inne er det mer finmotorisk lek og spill.

Venner og vennskap er noe av det viktigste for barna, slik det kommer frem i intervjuene. Det å få venner er helt avgjørende ved skolestart, og det ikke å kjenne noen i starten, var vanskelig for en del barn. De aller fleste barna vi har snakket med sier de har fått venner på skolen. Enkelte barn formidler mindre gode erfaringer, fordi de selv syntes det var vanskelig å ta kontakt med nye barn, eller fordi de har opplevd at barn på skolen ikke har vært snille med dem. Videre uttrykker flere av barna et savn av spesifikke personer fra barnehagen, både barn og voksne.

De aller fleste barna er opptatt av å lære å lese og skrive og synes det er spennende med norsk og matematikk. Enkelte uttrykker at de ikke liker eller synes norsk og/eller matematikk er kjedelig, uten at de forklarer hvorfor. Blant arbeidsformene er det særlig stasjonsundervisning som er populært.

Intervjuer med lærere: trygghet og bokstavinnlæring er viktigst i starten

Lærerne som er intervjuet i vår undersøkelse sier at det å skape et trygt og godt klasse- og læringsmiljø, sammen med bokstavinnlæring og lek, er det viktigste de gjør det første halvåret i første klasse. De fleste lærerne introduserer to bokstaver i uka, mens et par lærere nøyer seg med én. Lærerne uttrykker at bokstavinnlæring er viktigere å arbeide med i starten

av førsteklasse enn matematikk, men flere av lærerne hevder at dette fokuset på læring innebærer at leken må nedtones mer enn de selv ønsker.

Skoleledere og –eiere: bruk av lek i undervisningen er viktig

Et hovedinntrykk etter intervjuene med skoleeiere og skoleledere er at alle – i hvert fall i prinsippet – er opptatt av tilrettelegging for elever på førstetrinn, med mer bruk av lek i undervisningen for å gi en mykere start på skolegangen, bedre inkludering og økt motivasjon.

Kommunene og skolene legger stor vekt på lese- og skriveopplæringen, og flere følger rådene til Lesesenteret i Stavanger, med å innføre to bokstaver i uken. Noen skolars erfaring er at opplegget gir for stort læringstrykk for tidlig i skoleløpet. Det er relativt få kommuner og skoler i vår studie som har noen spesiell satsing innenfor matematikk i førsteklasse.

Del II Klasseromsobservasjoner

Arbeids- og aktivitetsformer i førsteklasse

Fra et lærerperspektiv er den mest fremtredende arbeids- og aktivitetsformen å gi individuell hjelp, etterfulgt av at de forteller, instruerer og samtaler/er i dialog med elevene. Det er relativt lite høytlesning og bruk av nettbrett i våre førsteklasse, noe som var uventet, gitt lærernes rapportering i spørreskjemaundersøkelsen. Dette funnet gjenspeiles i registreringen av aktiviteter og arbeidsmåter på klassenivå, hvor vi ser at individuell jobbing og stasjonsarbeid (verksted) er de mest fremtredende aktivitetene sammen med å lytte/høre på lærer og svare på spørsmål/delta i klassediskusjon. Gruppearbeid skiller seg ut som en arbeidsform vi ser mindre av enn forventet i lys av tidligere forskning (Klette, 2003). Også frilek og lekpreget aktivitet ser vi relativt lite av i forbindelse med læringsarbeid, noe som bekrefter barnas fortellinger om at de får lekt lite inne på skolen. Når det er sagt, ser vi mye variasjon i arbeids- og aktivitetsformer gjennom dagen i de aller fleste klasserommene. Også i de lærerstyrte aktivitetene, som samtale og instruksjon, registrerer vi at lærerne forsøker å engasjere elevene i en dialog. Vi ser ikke at lærerne har lange monologer hvor elevene sitter som passive tilhørere over tid.

Samtaleformer i førsteklasse

Samtalene i klassene som inngår i studien preges av høy grad av elevdeltakelse. Det er lyttende dialog både i helklassesamtaler og i veiledningssamtaler. Morgensamlingen er en viktig arena i første klasse, her sitter elevene ofte i halvsirkel fremme ved tavlen og har et felles fokus. Lærerne ber aktivt om elevenes deltakelse i samtalene, og elevene har en tydelig stemme. Samtalene er et viktig redskap for læreren når de tilrettelegger for elevenes læring, både på et organisatorisk nivå og i mer direkte arbeid med det faglige, der samtaler sammen med modellering fungerer som et stillas. Klasserommene er preget av en varm tone, med mye anerkjennelse og lite irettesetting.

Faglig innhold og arbeidsformer i norskundervisningen

Norskundervisningen i førsteklasse er omtrent ensbetydende med bokstavinnlæring. Mens en del lærere i spørreundersøkelsen uttrykte stress knyttet til rask bokstavprogresjon, kommer ikke dette til syne i de observerte klasserommene, og den eventuelle følelsen av press formidles ikke videre til elevene. Inntrykket er at de fleste elevene er svært motiverte for å lære bokstaver, lesing og skrivning.

Det sterke fokuset på bokstavinnlæring innebærer at det kan bli lite tid til andre sider ved norskfaget. Det arbeides praktisk talt ikke med rim og stavelser, og selv om så å si alle lærerne i spørreundersøkelsen svarte at de jobber med språkleker daglig/flere ganger i uka, observerte vi ikke språkleker i våre klasserom. Vi ser heller ikke eksempler på analytisk

tilnærming til lesing der hele tekster, for eksempel dikt, regler eller tekster fra felles tekstskaping, brytes ned til enkeltbokstaver og ord. Mangel på arbeid med hele tekster blir forsterket av at vi fant lite høytlesing i klasserommene. Vi ser også lite utforskende og funksjonell skiving. Det ser altså ut til å være et uutnyttet potensial både når det gjelder høytlesing og skiving i norske klasserom.

Matematikk i første klasse

Også i matematikk møter førsteklasingene et elevaktivt klasserom. De matematiske aktivitetene er ofte samtalebasert, hvor lærerne prøver å få frem elevstemmene, og etterspør tanker og strategier. I tillegg til matematikktimene benytter læreren særlig i morgensamlingene til å snakke om og øve på telling, tall og tallenes egenskaper. I undervisningen er det et tydelig fokus på arbeid med tallene 1 til 10 og posisjonssystemet med tiere og enere, mens vi observerte lite arbeid med sortering og sammenlikning, og addisjon og subtraksjon. Når det gjelder arbeidsmåter i matematikkfaget stemmer disse godt overens med den generelle kartleggingen av sentrale arbeids- og aktivitetsformer. Vi ser at det var vanlig med bytter mellom ulike aktiviteter, og vi ser lite av en tradisjonell og lærebokstyrt undervisningsform hvor elevene sitter stille ved egen pult.

Refleksjoner

Avslutningsvis i rapporten reflekterer vi over noen av de mer generelle funnene i denne delen av evalueringen.

Hovedinntrykket i det datamaterialet som er analysert i denne rapporten er at de fleste førsteklasingene har det bra på skolen. Skolehverdagen er variert og inkluderende, og det er i stor grad et hyggelig miljø for barn og voksne. Barna blir lyttet til og får utfolde seg.

To forhold fremstår som særlig sentrale i starten av første klasse: å etablere trygghet, vennskap og godt klassemiljø for barna og å lære barna bokstaver. For noen barn er det en større utfordring å få nye venner. Det er viktig at lærere, skoleledere og skoleeiere har gode rutiner for overgangsarbeidet, samtidig som lærere og foreldre må være oppmerksomme på om barna har venner eller noen de kjenner fra før når de setter sammen klasser. Arbeidet med vennskap må opprettholdes gjennom hele skolegangen. Vennskap gir trygghet og tilhørighet i skolen, og utgjør et viktig grunnlag for læring og trivsel.

Samtlige barn, lærere, skoleledere og -eiere som vi har intervjuet er opptatt av at lek er viktig. Lærerne gir uttrykk for at de ønsker å balansere lek og læring, og skoleledere og -eiere sier at mer bruk av lek i undervisningen vil bidra til å gi barna en mykere start på skolegangen, bedre inkludering og økt motivasjon. Barna, på sin side, etterlyser mer lek på skolen, selv om de fleste også er motivert for å lære. Vi observerer at det foregår lite frilek inne i de klasserommene som inngår i vår studie. Dette er en klar endring fra årene umiddelbart etter reform-97, da det var betydelig mer frilek inne for de yngste barna i skolen.

Noen av lærerne er bekymret over at bokstavinnlæring kan gå på bekostning av andre læringsaktiviteter og lek. Vi har sett at norskfaget i første klasse i stor grad dreier seg om å lære bokstaver, mens det er lite skiving og høytlesing. Spørsmålet er om ikke større variasjon i arbeidsmetoder i skriveopplæringen kunne bidra positivt både med tanke på motivasjon og tilpasset opplæring. Det er også viktig å peke på hvordan lærerne kan integrere leken bedre i løpet av skoledagen og i undervisningen uten at det går for mye på bekostning av de faglige målene. Dette kan oppnås ved å inkludere mer lekinspirerte aktiviteter som støtter og forsterker læringen, f.eks. gjennom stasjonsundervisning eller språkleker. Samtidig sier de fleste barna sier at de liker å lære bokstaver, og at dette er en forventning de har til skolen. Lærerne står med andre ord overfor en utfordring i å finne den rette balansen i nivå og fokus når de skal tilrettelegge for variasjon i aktiviteter og tilpasse til ulike barns behov.

Blant lærerne vi har intervjuet, er det enkelte som ønsker seg mer kompetanse på bruk av lek i undervisningen. Behovet for økt kompetanse på dette området støttes av skoleledere og -eiere. Inntrykket fra intervjuene er at de fleste lederne og eierne har et stort engasjement for å legge bedre til rette for de yngste elevene. Flere peker på en pendelsvingning fra (for) sterk vekt på fri lek i Reform-97, til (for) sterk vekt på skolsk læring i LK06, til læreplanen fra 2020, som prøver å kombinere trekk fra begge de tidligere læreplanene. Den nye læreplanens vektlegging av lekpregede aktiviteter og variasjon i arbeidsformer kan innebære en utfordring for lærerutdanningene, i den forstand at det også i utdanning og etterutdanning av lærere må legges mer vekt på hvordan lek kan integreres i undervisningen for de yngste.

Et hovedinntrykk fra klasseromsobservasjonene og intervjuene med barn og lærere er at klasserommene i stor grad er elevaktive. Elevene inviteres inn i dialogene, de deltar og lyttes til, og de tilbys varierte og engasjerende aktiviteter i læringsarbeidet.

I delrapport I konkluderte vi med at det ser ut til å være større variasjon i arbeidsformene i dagens klasserom enn hva vi så i 2001 (Bjørnstad mfl., 2022). Etter å ha observert ulike klasserom, finner vi fortsatt stor variasjon, men variasjonene er noe mindre enn det lærerne gir uttrykk for i spørreundersøkelsen. Bruk av varierte undervisningsformer ser dessuten i stor grad ut til å være læreravhengig. Dette observerer vi særlig i norskfaget, hvor våre funn kan indikere at førsteklasinger kan møte ganske ulike arbeidsformer, avhengig av hvilken lærer de har. Mens noen barn kan oppleve klasserom med stor variasjon i arbeidsformer, kan andre oppleve betydelig mer ensformige og stillesittende aktiviteter i norskundervisningen. Når det er sagt, vi har relativt få observasjoner av ensformige og stillesittende klasserom.

Stasjonsundervisning, gjerne med en blanding av stasjoner med lekopp-gaver og stasjoner med læringsaktiviteter, er en arbeidsform som benyttes relativt hyppig i dagens klasserom. Stasjonsundervisning er også svært populært blant barna vi har intervjuet. Den strukturerte arbeidsformen, med mange og relativt hyppige bytter av stasjoner, som er et gode for noen barn, kan likevel oppleves som noe mer stressende av andre, da de ikke får tid til å fordype seg nok i aktiviteten.

Selv om kartleggingsprøvene på førstetrinn nå er frivillige fra Udirs side, gjennomføres én eller flere kartlegginger i de fleste kommunene/skolene i undersøkelsen. Hensikten er først og fremst å kunne sette inn tidlig innsats overfor elever som sliter. Resultatene benyttes nå i mindre grad for å vurdere og rangere klasser og skoler. Likevel er det lærere i vår undersøkelse som sier at de blir stresset av kartleggingsprøver. Selv om vi ikke kan observere at dette preger læreren i selve undervisningssituasjonen, eller at stress overføres til elevene, er det ikke utelukket at vissheten om (kommende) kartleggingsprøver har innflytelse på lærernes og skolenes prioritering av fag og innhold.

Det er et gjennomgående trekk i vårt materiale at det legges betydelig mer vekt på norsk enn på matematikk det første halvåret i førsteklasse. Det å utvikle elevenes lese- og skriveferdigheter i førsteklasse anses som grunnleggende og viktig. I norskundervisningen er det særlig bokstavinnlæringen som står sentralt. Mange barn forteller om lystbetonte aktiviteter når de jobber med bokstavene. Spørsmålet er ikke om barna skal lære bokstaver i førsteklasse, men snarere om hvordan det undervises, hvor rask progresjonen skal være og hva bokstavinnlæringen eventuelt fortrenger av andre aktiviteter.

Mange skoler og klasserom er sterkt influert av rådene fra Lesesenteret i Stavanger. Rådene oppfattes som en forskningsmessig forankret tilnærming som gir rask progresjon i leseopplæringen. Det ser imidlertid ut til at enkelte skoler og lærere er i ferd med å gå bort fra å introdusere to bokstaver i uken, fordi de mener det gir for mye stress for lærere og elever og gir for lite tid til lek, etablering av vennskap og andre undervisningsaktiviteter.

Vår undersøkelse peker på at norskundervisningen i førsteklasse mange steder er redusert til nesten bare bokstavinnlæring. Det er lite bruk av rim, regler, utforskende skriving,

høytlesning og arbeid med hele tekster. En slik innretning på undervisningen vil kunne innebære at elevene har liten mulighet til å nå kompetansemålene knyttet til opplevelse av og arbeid med litteratur. Større variasjon i arbeidsmetoder i skriveopplæringen kunne bidratt positivt både med tanke på motivasjon og tilpasset opplæring. Det lille omfanget av høytlesning kan være uheldig blant annet for utviklingen av ordforråd og lesemotivasjon. Særlig kan dette gjelde for flerspråklige barn og barn som leses lite for hjemme.

Våre data tyder på at det på flere områder er ønsker, mål og intensjoner for førsteklasse som ikke fullt ut lar seg realisere i løpet av en skoledag og et skoleår innenfor dagens rammebetingelser. Det mest åpenbare er ønsket om mer fri lek og lekbasert undervisning. Selv om enkelte av våre informanter understreker betydningen av faglig læring i førsteklasse, er alle opptatt av å legge bedre til rette for de yngste elevene ved at lek integreres i læringsaktivitetene. Skoleledernes og -eiernes refleksjoner knyttet til lekens plass og behovet for å skape ro og trygghet for de yngste barna i skolen, kan kanskje tolkes som et tegn på en viss dreining i synet på hva som gir best læring på sikt. Noen gir klart uttrykk for at den innretningen skolen har nå, ikke helt fungerer for de yngste, og at skoledagen og undervisningen må legges opp på en annen måte. De fleste mener at den nye læreplanen er et skritt i riktig retning.

POSTADRESSE:

OsloMet – storbyuniversitetet
Pilestredet 46
Postboks 4, St. Olavs Plass
0130 Oslo

OsloMet Skriftserie 2024 nr 4

ISSN 2535-6984 (trykt)
ISSN 2535-6992 (online)
ISBN 978-82-8364-585-9 (trykt)
ISBN 978-82-8364-586-6 (online)