



Til: Utvalget

Dato:

Fra: Sekretariatet

Saksnr.:

Sak 6-9 c. Seksårsreformen

Utvalget har i oppgave å svare på dette spørsmålet:

- Er omfanget av grunnopplæringen og lengden på utdanningsløpet hensiktsmessig, (eller kan både menneskelig og økonomiske ressurser brukes bedre)?

Det er mange diskusjoner om de yngste elevene i skolen. Noen har tatt til orde for å reversere seksårsreformen og heller la elevene være i barnehagen dette året. Andre mener at seksåringene skal være i skolen, men at det første skoleåret må endres i større eller mindre grad for å ivareta de yngste elevens behov. Atter andre mener at for de yngste elevene bør SFO-tid gjøres om til skoletid.

Dette notatet om seksåringene i skolen skal sammen med notatet om utdanningsløpets lengde og omfang og SFO og heldagsskole, både gi utvalget bakgrunn for diskusjon i om lengden på utdanningsløpet og for å vurdere om utvalget ønsker å se nærmere på innretningen av det første skoleåret i utdanningsløpet.

1 Bakgrunn

1.1 Ett skoleår ekstra

Skolereformen «Reform 97» trådte i kraft i august 1997. Den innebar blant annet en utvidelse av grunnskolen fra ni til ti år, og senket skolestart til seks år.

Etter lengre tids forarbeider og forhandlinger ble skolestart for 6-åringene og en tiårig grunnskole vedtatt som et politisk kompromiss mellom de fleste partiene på Stortinget. (Bjørnstad, 2024) . Opplæringen for 6-åringene ble lagt til skolen (ikke barnehagen). Det første skoleåret skulle bygge på en «overgangspedagogikk» og inneholde elementer av det beste fra barnehagen og skolen. Flertallet i komiteen så på det første året som et «førskoleår». Fri lek og læring gjennom lek skulle vektlegges, og seksåringenes behov skulle danne grunnlaget for pedagogikken.

Flertallet mente at førskolepedagogikken skulle prege hele barnetrinnet, ikke kun det nye førsteåret, og at det skulle utvikles nye arbeidsformer i barneskolen ved en «gjensidig påvirkning mellom førskolepedagogikken på den ene siden og den opplæringstradisjon som allmennlærerutdanningen har båret fram» på den andre (Innst. O. nr. 36 (1993-1994)). I fag- og timefordelingen var det satt av tid til frie aktiviteter som det i læreplanverket ble understreket skulle brukes til lek og aldersintegrerte aktiviteter (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996)

2 Evaluering av seksårsreformen

Seksårsreformen har nylig vært gjenstand for en større evaluering fra OsloMet (Bjørnstad, 2024). Prosjektet har hatt 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 ivaretatt i dagens skolesystem?

Sentrale temaer er lekens plass i skolen, arbeids- og aktivitetsformer, og opplæringen i matematikk og norsk for de yngste elevene. Forskerne bruker data fra 2001 og 2021 for å sammenlikne tilstanden noen år etter innføringen med dagens situasjon for førsteklasingene. [Rapporten ligger her](#)

2.1 Innhold og aktiviteter i undervisningen

Forskerne ser at elevene trives og at førsteklasse rommene er preget av elevaktive arbeidsformer og læring gjennom lekinspirerte aktiviteter. Lærerne legger vekt på at elevene skal trives og ha trygge miljøer og på elevenes sosiale og motoriske utvikling. Forskeren observerer at dagsrytmen er dynamisk og at elevene gjennom dagen veksler mellom arbeidsøkter og pauser, med en lengre pause midt på dagen. I den lange pausen er det ofte mat og så frilek ute. Elevene sitter ikke stille i lang tid om gangen, de bytter aktiviteter flere ganger i løpet av en økt (stasjonsundervisning). Lærerne bruker digitale tavler, men ellers så forskerne lite bruk av nettbrett eller digitale ressurser. (Bjørnstad, 2024)

De fleste lærere rapporterer at de har uteskole minst én gang i uka. I uteskolen, utforsker elevene naturen, eksperimenterer, gjør praktiske oppgaver i fag og leker fritt.

Barna forteller at uteskole er gøy. Både lærere og elever sier at det er mye tid til lek i uteskolen. Den frie leken foregår som regel ute, som avbrekk fra undervisningen og på uteskole. Skolene har som regel godt utstyrte uteområder. (Bjørnstad, 2024)

Lekende læring, der lærerne bruker lek som pedagogisk virkemiddel for å nå faglige mål, fant forskerne oftest når det var stasjonsarbeid og i kroppsøving. Mange av klasserommene er ikke tilrettelagt for lek inne. «Det er også betydelige forskjeller mellom klasserom der noen har et gjennomgående preg av lekinspirerte aktiviteter, mens i andre er leken nesten helt fraværende». (Bjørnstad, 2024)

Alle lærerne som ble intervjuet, mente at lek er viktig og ønsket mer tid til det. Også elevene ønsket mer tid til lek. Skoleeierne og skolelederne som er intervjuet i undersøkelse gir også uttrykk for at de er opptatt av lek i skolen, spesielt for de yngste barna. Skoleeiere og -ledere mener ressurser og bemanningstetthet er helt sentrale utfordringer i arbeidet med de yngste elevene. De mener også at mange lærere ikke har tilstrekkelig kompetanse på lek. (Bjørnstad, 2024)

Evalueringen peker på at lek gjennom fagfornyelsen igjen har kommet tydeligere fram i læreplanverket, og at leken derfor burde hatt en større plass i skolen enn hva forskerne ser. (Bjørnstad, 2024) Samtidig understreker de at de gjennomførte sine observasjoner kort tid etter at fagfornyelsen ble innført. I tillegg påvirket pandemien implementeringen. Forskerne framhever at lærerens kompetanse, fysiske rammebetingelser – eksempelvis egnede rom og materiell - og organisering av dagen er tre faktorer som kan bidra til å fremme en lekinspirert pedagogikk. (Bjørnstad, 2024)

Bokstavinnlæringen starter tidlig i førsteklasse, og skolene bruker mye tid på det. De aller fleste førsteklassingene sier at de er motiverte for å lære bokstaver. Mange av lærerne innfører to nye bokstaver i uka, andre synes at dette går for fort. Lærerne er opptatt av å balansere progresjon for de elevene som allerede kan mange bokstaver og motivasjon for dem som ikke har lært bokstavene. (Bjørnstad, 2024) Men flere av lærere mener at bokstavinnlæringen tar tiden fra andre aktiviteter. I spørreundersøkelsen svarer om lag halvparten av lærerne at de mener at kartleggingsprøvene påvirker både progresjonen og innholdet i norskundervisningen. Mange av lærerne sier at de føler press på at de bør ha gått gjennom alle bokstavene før kartleggingsprøven fra Udir på våren i første klasse. (Bjørnstad, 2024) I læreplanene er det ikke mål for at elevene skal kunne lese før etter andre trinn.

Forskerne ser lite til at elevene får prøve ut skriving eller leke med skriving og påpeker at det er noe forskningen anbefaler. De ser også lite av at lærere leser høyt for elevene, noe de mener er bekymringsfullt blant annet med tanke på elevenes utvikling av lesemotivasjon og fremtidige leseresultater. Den høytlesingen de observerer, er stort sett i elevenes spisetid og ikke en del av undervisningen. Forskerne mener at undervisningen i norskfaget virker noe smal. (Bjørnstad, 2024)

Når det gjelder faget matematikk, ser det ut som om at tall og tallforståelse er det mest sentrale temaet i førsteklasse. Forskerne har sett lite arbeid med andre deler av matematikkfaget, og nevner geometri, måling, mønstre eller tidlig algebra som eksempler på dette. Men de utelukker ikke at arbeid med disse områdene foregikk utenfor observasjonsperiodene. Det er varierte arbeidsformer i faget med refleksjon, lekinspirerte aktiviteter, arbeid alene eller sammen med andre og bevegelse. (Bjørnstad, 2024)

2.2 Trygghet i overgangen fra barnehage til skole

Evalueringen viser at kommunene har etablert gode rutiner for samarbeid på systemnivå for overgangen mellom barnehage og skole/SFO. Det er overgangsmøter mellom ledere og ansatte i barnehager og skoler, og førskoleklubber og førskoledager bidrar til å forberede barna på skolen. Noen bruker «overføringsobjekter», som sanger og eventyr i skolen som barna kjenner fra barnehagen. (Bjørnstad, 2024) Noen har også en ordning med «overgangslærer» som følger barna siste semester i barnehagen og første semester i førsteklasse. Samtidig mener forskerne det er det behov for å etablere et tettere samarbeid mellom de som jobber direkte med barna. (Bjørnstad, 2024)

«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.» (Bjørnstad, 2024, s. 12)

2.3 Innholdet i førsteklasseåret har endret seg

Forskerne legger vekt på at intensjonen i L97 var at det skulle være en variasjon mellom frilek, lekinspirert aktivitet og andre arbeidsformer for å fremme barns motivasjon for læring. De konkluderer med at Kunnskapsløftet, som kom i 2006 var klart skolepreget, mens fagfornyelsen fra 2020 har i seg «verdier og arbeidsformer som kan bidra til en skole med større innslag av frilek og lekinspirerte aktiviteter.» (Bjørnstad, 2024)

Det nye læreplanverket framhever lek som nødvendig for trivsel og utvikling, og som en mulighet for meningsfull læring. Lek nevnes eksplisitt i kompetansemål for flere fag, som norsk og matematikk.

Forskerne har sammenlignet data fra 2001 (seks skoler) med sine undersøkelser i 2021 (åtte skoler). Førsteklasserommet i 2001 var preget av fleksibilitet, mye frilek, lekbasert

læring, praktiske- og estetiske aktiviteter og elevinitierte aktiviteter, men med lite variasjon i arbeidsmåter i undervisningen og lite systematiske og strukturerte læringsaktiviteter. De faglige øktene var kortere, og lek var i liten grad brukt som pedagogisk virkemiddel i faglige aktiviteter. Forskerne påpeker at barnehagelærere spilte en viktig rolle i disse klasserommene, og bidro med kunnskap og kompetanse om yngre barn og barnehagepedagogikk. (Bjørnstad, 2024)

Forskerne viser til at det kort tid etter innføringen av seksårsreformen oppstod en diskusjon om at skolen hadde for lite søkelys på læring. (Bjørnstad, 2024) Med innføringen av Kunnskapsløftet (LK06) ble det økt oppmerksomhet om grunnleggende ferdigheter. I 2009 ble det innført obligatoriske kartleggingsprøver i lesing ble innført for førstetrinn. Timetallet til lek og frie aktiviteter forsvant, og det ble i stedet en økning i timer til fag, spesielt i norsk og matematikk. Dette (sammen med nedgangen i antall barnehagelærere) mener forskerne førte til det de en gradvis dreining mot det de omtaler som mer «skolsk» læring for de yngste elevene. (Bjørnstad, 2024)

Faktaboks om norm for lærertetthet

I 2017 vedtok Stortinget å innføre en øvre grense for hvor mange elever det skal være per lærer. Fra høsten 2018 var målet at det i gjennomsnitt skulle være maksimalt 16 elever per lærer i ordinær undervisning på 1. –4. trinn og maksimalt 21 elever på 5.–10. trinn.

Normen sier ikke noe om størrelsen på klassen, bare om hvor mange elever det kan være per lærer.

Fra august 2019 ble normen skjerpet til 15 elever på 1.–4. trinn og 20 elever på 5.–10. trinn. Normen gjelder kun for offentlige skoler.

Tall fra Utdanningsdirektoratet for skoleåret 2024-25 viser at 89 prosent av skolene oppfyller normen på 1.-4. Det har vært en betydelig bedring av lærertettheten siden normen for lærertetthet ble innført i 2018 (fra at 60% oppfyller til 89%).

I tillegg til lærerårsverk til ordinær undervisning kommer lærerårsverk til individuelt tilrettelagt opplæring. Tallet er avhengig av individuelle vedtak.

Sammenligner vi med barnehagen sier normen om pedagogisk bemanning at det skal være maks 14 barn over 3 år per pedagogisk leder/barnehagelærer. I tillegg sier bemanningsnormen i barnehage at det skal være maks 6 barn over 3 år per ansatt i grunnbemanningen. Flere har problematisert at det ikke er spesifisert at normen skal gjelde i hele barnehagens åpningstid. Det kan være relevant for en eventuell sammenligning med bemanningen siste år i barnehagen og første år i grunnskolen.

Det er ingen tilsvarende norm i skolen som definerer hvor mange assistenter eller andre ansatte det skal være per elev.

I rapporten kommer det fram at dagens klasserom er preget av varierte arbeids- og aktivitetsformer, og det er vekt på fag, struktur og systematikk. Forskerne ser er mindre av lek og lekbasert læring enn i 2001. Lærerne på førstetrinn bruker i dag nesten 2/3 av tiden på elevaktive arbeidsformer, som for eksempel stasjonsundervisning, lek,

samarbeid og samtaler med hele klassen. Leken ser ut til i større grad å være organisert av lærer. Forskerne observerer «mye god voksen-barnrelasjon og et klasserom med dialog hvor barnas stemmer og elevmedvirkning kommer fram». (Bjørnstad, 2024) De ser også at læringsaktiviteten i dagens klasserom virker å være bra for mangfoldet av barna i skolen, og at det i 2021-klasserommet er mer lekinspirerte aktiviteter som læreren tilrettelegger for, men forskerne peker på dette er forholdsvis sjeldent. (Bjørnstad, 2024)

Forskerne finner færre barnehagelærere i dagens førsteklasser enn de gjorde i 2001. Adgangen til å ansette barnehagelærere uten videreutdanning på førstetrinn ble sterkt begrenset fra 2008. Det har ført til en tydelig nedgang i antallet barnehagelærere i skolen. I 2001 var det vanlig med to lærere i klasserommet, ofte en lærer og en barnehagelærer, mens i 2021 er det ofte kun én lærer fast til stede – med en ambulerende lærer/assistent som veksler mellom klassene. (Bjørnstad, 2024)

3 Forskernes anbefalinger om førsteklasse

Basert på analyser og funn i evalueringen, kommer forskerne med en rekke anbefalinger for bedre tilrettelegging av skolen for de yngste elevene (Bjørnstad, 2024, s. 208-210).

Den helhetlige pedagogikken kan blant annet styrkes ved å kreve to lærere per klasse når det er over 15 elever, øke læreres handlingsrom og legge større vekt på begynneropplæringen i lærerutdanningene. Forskerne taler også for å inkludere andre profesjoner i førsteklasse, i tillegg til lærerutdannede, eller andre med pedagogisk utdanning. I tillegg peker de på mer strukturelle forhold, som å vektlegge arealer til lek i planlegging og rehabilitering av skoler og innføre heldagsskole på første og andretrinn i tett samarbeid med SFO.

Norskundervisningen for førsteklassingene kan styrkes ved å jobbe mer med leseglede og lesemotivasjon hos elevene, bl.a. ved mer høytlesing og gjennom arbeidsformer som språkleker, sang og bevegelse.

Matematikkundervisningen for førsteklassingene kan bedres gjennom å sette av mer tid allerede i høstsemesteret, og bygge videre på elevenes erfaringer fra barnehagen om mengder, former og størrelser. Tall, tallforståelse, måling og tidlig algebra kan også jobbes med i førsteklasse gjennom varierte, utforskende og lekinspirerte arbeidsmåter.

Skoleeierskap og lokal autonomi kan styrkes gjennom statlige veiledere for arbeid med de yngste elevene som har anbefalinger om arbeidsmetoder, elevmedvirkning, utforskende læringsmåter og bruk av lek. Kommunene kan legge bedre til rette for at lærere som jobber med de yngste elevene får delta i kompetansehevende tiltak gjennom de etablerte ordningene for etter- og videreutdanning.

4 Debatten om seksåringene i skolen

Både før og etter at evalueringen ble lagt fram har det vært diskusjoner om hvordan innholdet i skoledagen skal være for de yngste elevene. Flere har tatt til orde for å reversere eller gjøre ulike endringer på første trinn. De mener at det første skoleåret har blitt mindre barnehage og mer skole enn det som var tenkt da reformen kom i 1997, at den frie leken kan være fortrenget av fag og økt læringstrykk, at de yngste barna opplever for mye stillesitting og strukturerte aktiviteter og at de frivillige kartleggingsprøvene på første trinn fører til en målforskyvning og at bokstavinnlæringen begynner for tidlig. Andre mener at det ikke er et motsetningsforhold mellom lek og læring, og at de yngste elevene trenger utfordringer for å oppleve mestring og å trives og at det kan være behov for å gjøre om SFO-tid til en ny skoletime for førsteklassingene. I debatten kommer det også fram synspunkter på at det er viktig å starte leseopplæringen tidlig og raskt fange opp dem som strever med leseutviklingen.

Se f.eks. [Dokument 8:184 S \(2024-2025\) - stortinget.no](#) eller [Dokument 8:176 S \(2024-2025\) - stortinget.no](#), [Dokument 8:103 S \(2024-2025\) - stortinget.no](#), – [Hvis du mener at kartleggingsprøver ikke trengs, har du ikke sett alle sakene jeg har sett](#) eller [Ja til kartleggingsprøver i lesing på første trinn | Universitetet i Stavanger](#)

5 Foreløpig oppfølging av rapporten

Etter at rapporten ble lagt fram, har regjeringen besluttet at kartleggingsprøvene på 1. trinn skal avvikles i den formen de nå er i, og de skal erstattes av andre verktøy lærere kan bruke for å fange opp de elevene som trenger ekstra hjelp i begynneropplæringen. Dette er et oppdrag som har gått til Udir.

Udir har også fått i oppdrag å foreslå tiltak for å oppnå en balansert bruk av digital teknologi på de laveste trinnene med utgangspunkt i føre var-prinsippet. Som del av oppdraget skal Udir foreslå hvordan det kan framgå av regelverket/læreplaner at digitale ferdigheter ikke skal være definert som en *grunnleggende ferdighet* for elevene på 1. - 4. trinn.

Det er også satt av midler til en tilskuddsordning der kommuner kan søke om tilskudd til utstyr til mer praktisk og variert opplæring. I tillegg er det innført en rentekompensasjonsordning til investeringer i utstyr og læringsarenaer - som verksteder, skolekjøkken eller uterom som kan brukes til å gjøre undervisningen praktisk, aktiv og relevant. Dette er midler som ble varslet i Meld. St. 34 (2023–2024) *En mer praktisk skole Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn*.

Målgruppen for disse ordningene er i utgangspunktet 5.–10. trinn, men tiltakene kan også komme elever på andre trinn til gode.

Nokut har evaluert innføringen av grunnskolelærerutdanningene (GLU) for trinn 1–7 og 5–10 på masternivå. Hensynet til de yngste elevenes særlige behov og behovet for

lærere med spisskompetanse innen begynneropplæring var et argument for trinndelingen av GLU i 2010. Ved innføring av grunnskolelærerutdanninger på masternivå i 2017, ble begynneropplæringen styrket, noe som danner bakgrunnen for at flere institusjoner i dag tilbyr begynneropplæring som masterfordypning. I evalueringen gir samtlige institusjoner uttrykk for at innføringen av trinndelingen har bidratt til økt oppmerksomhet på begynneropplæringen. Mange lærerutdanningsinstitusjoner vurderer imidlertid at de ikke håndterer dette feltet på tilstrekkelig gode måter, verken som integrert studieinnhold eller som eget studietilbud (Munthe et al., 2024).

6 Refleksjonsspørsmål – hva skal utvalget ta stilling til

Som vist ovenfor, er det mange diskusjoner om innhold og innretning på det første skoleåret. Formålet med dette notatet er at utvalget på møte nr. 6 tar stilling til om dere ønsker å vurdere tiltak knyttet til det første trinn. Notatet har ikke en fullstendig utredning av spørsmålene, men det skal gi grunnlag for at dere kan ta stilling til om dere ønsker å prioritere en utredning av dette videre.

På møtet i Bodø ønsker vi at utvalget diskuterer og tar stilling til følgende påstander:

- Seksåringene skal være i skolen, men det er behov for å gjøre noen justeringer for å tilpasse tilbud og innhold bedre til elevene
- Seksåringene skal være i skolen, men at det første skoleåret må endres i vesentlig grad for å ivareta de yngste elevens behov.
- Reversere seksårsreformen og heller la elevene være i barnehagen dette året

Er det andre aspekter ved innholdet og innretningen på det første skoleåret utvalget ønsker å se nærmere på?

Referanser

- Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P., Hølland, S., Svanes, I. K., Sundtjønn, T., og Håøy, A. (2024). *Klasserommets praksisformer 20 år etter. En evaluering av seksårsreformen. Sluttrapport.* (Skriftserie 2024 nr 4, Issue. OsloMet.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3134528/SK-24-4%2011.6%20Evaluering%20av%20seksa%CC%8Arsreformen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den ti-årige grunnskolen.* Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- 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.*
- Munthe, E., Myklebust, R. M., Asp, P. A., Michelsen, C., Olsen, M., Solheim, R., Syrrist, L. S. & Gulliksen, V. A. T. (2024). *Sluttrapport fra evalueringen av grunnskolelærerutdanningene for trinn 1–7 og 5–10, (7-2024).* NOKUT.
<https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2024/sluttrapport-fra-evalueringen-av-grunnskolelærerutdanningene-for-trinn-17-og-510-7-2024.pdf>