

FAKULTET FOR LÆRERUTDANNING OG INTERNASJONALE STUDIER
OG BY- OG REGIONFORSKNINGSINSTITUTTET NIBR

Et blikk inn i førsteklasserommet - Lek, læring og vennskap

Elisabeth Bjørnestad, Trine M. Myrvold, Cecilie P. Dalland, Silje Hølland,
Emilia Andersson-Bakken, Annbjørg Håøy, Ingvill K. Svanes, Trude Sundtjønn

Skriftserie 2023 nr 10 Delrapport II

OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET



Et blick inn i førsteklasserommet -

Lek, læring og vennskap

DELRAPPORT II

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



OSLOMET

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

OsloMet – storbyuniversitetet

2023

CC-BY-SA versjon 4.0

OsloMet Skriftserie 2023 nr 10

ISSN 2535-6984 (trykt)

ISSN 2535-6992 (online)

ISBN 978-82-8364-527-9 (trykt)

ISBN 978-82-8364-528-6 (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)

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

Trykket hos Byråservice

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

Forord

Denne rapporten er den andre delrapporten fra Evaluering av seksårsreformen og «Klasserommets praksisformer 20 år senere – en evaluering av seksårsreformen Reform 97) og de yngste barnas skolehverdag» [Klassprax20] som OsloMet gjennomfører på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet i perioden 2019-2023. Kravet til oppdraget er blant annet å styrke kunnskapsgrunnlaget om de yngste elevene og hvordan de ivaretas i skolen, med det siktemål om å innrette skolen slik at den bedre ivaretar behovene til de yngste elevene (Konkurranses grunnlag, saksnr. 2019/2647).

I delrapport I «Hit eit seg og dit eit steg» - sakte, men sikkert framover? – en systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved førsteklasse, presenterte vi data fra spørreskjemaundersøkelser til førsteklasselærere, skoleledere og skoleeiere. I delrapport II vil vi presentere og beskrive data fra våre kvalitative undersøkelser basert på intervju og observasjon. Vi har kalt denne rapporten «Et blikk inn i førsteklasserommet – lek, læring og vennskap». Her søker vi å beskrive, gjennom intervjuer med barna, lærerne, skolelederne og skoleeierne deres tanker og opplevelser om førsteklasse. Det har spesielt vært viktig for oss å fremme barnas stemme i denne rapporten. Ved hjelp av observasjoner inviterer vi leserne inn i førsteklasserommet, hvor vi beskriver noen av de mest sentrale aktivitets- og arbeidsformene som gjør seg gjeldende i våre 15 klasserom, og hva som skjer i norsk- og matematikkundervisningen.

Forskerne i prosjektet vil takke alle barn, lærere, skoleledere og skoleeiere som har delt sin hverdag, tanker og erfaringer med oss. Ikke minst er vi takknemlig for alle fine og inspirerende samtaler vi har hatt med kloke og engasjerte førsteklassinger.

Vi må også takke våre to kvalitetsikrere, professor Bente Hagtvet og professor Kirsti Klette for verdifulle kommentarer og grundige tilbakemeldinger på både innhold og tekst.

Prosjektet består av forskere fra Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved OsloMet, Elisabeth Bjørnstad, Cecilie Pedersen Dalland, Silje Hølland, Emilia Andersson-Bakken, Ingvill Krogstad Svanes, Trude Sundtjønn og Annbjørg Håøy, og Trine Myrvold fra By- og regionforskningsinstituttet NIBR ved OsloMet. Bjørnstad og Myrvold leder prosjektet.

Oslo 13. 09.2023

Elisabeth Bjørnstad

Prosjektleder

Innhold

Forord.....	3
Sammendrag.....	9
1 Innledning.....	15
1.1 Begrepsavklaring	16
2 Data og metode.....	19
2.1 Utvalg – beskrivelse av skoler og kommuner.....	19
2.2 Intervju med elever og lærere	20
2.3 Systemiske data – intervjuer med skoleeier og skoleleder	24
2.4 Observasjonsdata.....	25
2.5 Studiens validitet.....	27
2.6 Presentasjon av resultater	28
2.7 Etikk.....	28
3 Barns fortellinger om lek, vennskap og læring i førsteklasse	31
3.1 Kort om tidligere forskning	31
3.2 Lek.....	33
3.3 Vennskap.....	41
3.4 Læring og arbeidsformer.....	46
3.5 Oppsummerende drøfting	52
4 Lærernes fortellinger om klassen, lek og læring.....	57
4.1 Klassen og det sosiale samspillet	57
4.2 Hva vektlegger lærerne det første halve året i førsteklasse?.....	59
4.3 Hva vektlegges mest i den første lese- og skriveopplæringen?.....	61
4.4 Hva lærerne vil ha fokus på det siste halvåret i førsteklasse	62
4.5 Lek og lekens plass i førsteklasse	63
4.6 Bruken av stasjonsundervisning	64
4.7 Oppsummerende drøfting	65
5 Skoleeieres og skolelederes satsinger og refleksjoner.....	67
5.1 Kommunenes og skolenes satsninger i arbeidet med de yngste	67
5.2 Kommunenes og skolenes bruk av kartleggingsprøver på første trinn ...	70
5.3 Tilnærminger til arbeidet med de yngste – refleksjoner og avveininger ..	72

5.4 Oppsummerende drøfting	76
6 Arbeids- og aktivitetsformer i førsteklasserommet.....	81
6.1 Hva gjør lærerne	82
6.2 Hva gjør klassen	87
6.3 Elevaktive og lærerstyrte arbeidsformer i førsteklasse	93
6.4 Oppsummerende drøfting	93
7 Samtaler i førsteklasse	97
7.1 Type samtale	98
7.2 Samtalenes formål.....	103
7.3 Oppsummerende drøfting	106
8 Faglig innhold og arbeidsformer i norskundervisningen: Hva skjer i førsteklasserommet?	
8.1 Kort om tidligere forskning	107
8.2 Bokstavinnlæring og fonologisk bevissthet	108
8.3 Leseopplæring	111
8.4 Skriveopplæring.....	111
8.5 Høytlesing og arbeid med litteratur	113
8.6 Oppsummerende drøfting	114
9 Faglig innhold og arbeidsformer i matematikkundervisningen i førsteklasse.....	117
9.1 Kort om tidligere forskning	117
9.2 Elevenes arbeid med tall 1 til 10	118
9.3 Tall og telling som en del av oppstartsrutinene	120
9.4 Arbeid med egenskaper til heltallene	121
9.5 Arbeid med telling	122
9.6 Arbeid med tallsymbolene.....	123
9.7 Sammenlikning av mengder og sortering etter egenskaper.....	124
9.8 Arbeid med addisjon og subtraksjon	125
9.9 Oppsummerende drøfting	126
10 Oppsummering og refleksjoner	129
10.1 Oppsummering.....	129
10.2 Drøfting og refleksjoner	131

Kildeliste.....	137
-----------------	-----

Figurer

Figur 6.1 Lærernes arbeids- og aktivitetsformer (N=15 klasserom).....	83
Figur 6.2 Hovedaktiviteter for lærerens arbeids- og aktivitetsformer	85
Figur 6.3 Klassens arbeids- og aktivitetsformer.....	88
Figur 6.4 Klassens hovedaktiviteter	89
Figur 6.5 Fordeling av elevaktive og lærerstyrte arbeidsformer i førsteklasse....	93
Figur 9.1 Eksempel på tallpyramide	125

Tabeller

Tabell 2.1 Oversikt over skoler og kommuner	20
Tabell 2.2 Oversikt over antall gruppesamtaler	21
Tabell 2.3 Oversikt over observasjonsdata.....	25

Sammendrag

Denne 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 (Bjørnstad mfl., 2022) 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 på følgende måte: Etter innledning og beskrivelse av data og metode, er rapporten delt inn i to hoveddeler etter datagrunnlag: Del I inneholder tre kapitler om intervjuene med barn, lærere og skoleledere/-eiere, Del II består av fire kapitler om observasjonsmaterialet. De fleste kapitlene er ganske brede tematisk, men to av kapitlene har innhold spesifikt om norskundervisningen og matematikkundervisningen i førsteklasse. Til slutt oppsummerer vi hovedfunnene i rapporten og reflekterer videre over noen av dem.

Datatilfang

Utvalget for denne rapporten består av 15 førsteklasserom fra åtte ulike skoler fordelt på åtte kommuner. Skolene og kommunene er valgt ut med tanke på geografisk, demografisk, organisatorisk og pedagogisk variasjon. Vi har gjort ulike typer observasjoner i løpet av én uke (4-5 dager) i hvert klasserom i perioden fra høsten 2021 til våren 2023. I tillegg til punktobservasjon, videoopptak og feltnotater ble det i løpet av observasjonsperioden gjennomført gruppesamtaler med elever og intervjuer med klasselærere. Vi har også intervjuet skolelederne på de skolene som inngår i studien, samt representant for disse skolenes skoleeier. Dataene er i hovedsak analysert kvalitativt, med unntak av 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, skoleledere og skoleeiere

Barnas fortellinger om lek, vennskap og læring i førsteklasse

Intervjuene med førsteklassingene viser at de fleste barna, men ikke alle, ønsker å leke mer i skoletiden. Observasjonene viser at nesten all frilek foregår ute, i likhet med regellek og grovmotorisk lek. Innen 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 å ikke 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 at de savner spesifikke personer fra barnehagen, både barn og voksne.

De aller fleste barna er opptatt av å lære bokstavene og synes det er spennende med norsk og/eller matematikk. Enkelte uttrykker imidlertid at de ikke liker norsk og/eller matematikk og synes det er «kjedelig». Blant arbeidsformene er det særlig stasjonsundervisning som er populært blant barna.

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 førsteklasse. De fleste av våre 16 lærere introduserer to nye bokstaver hver uke, 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 sier at dette fokuset på læring innebærer at leken må nedtones mer enn de selv ønsker.

Skoleledere og skoleeiere: Bruk av lek i undervisningen er viktig

Et hovedinntrykk etter intervjuene med skoleeiere og skoleledere er at alle er opptatt av tilrettelegging for elever på første trinn. De ønsker 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 uka. Noen skolars erfaring er at opplegget gir for stort læringstrykk for tidlig i skoleløpet. Det er bare to kommuner og to skoler i vår studie som har en satsing innenfor matematikk for de yngste elevene.

Del II Klasseromsobservasjoner

Arbeids- og aktivitetsformer i førsteklasserommet

Observasjonsdata viser at den mest fremtredende arbeids- og aktivitetsformen som våre lærere benytter er å gi individuell hjelp (skriftlige og praktiske oppgaver), etterfulgt av at de forteller, instruerer og samtaler i dialog med elevene. Det er relativt lite høytlesning og lite bruk av nettbrett i våre førsteklasserom, noe som var uventet,

gitt lærernes rapportering i spørreskjemaundersøkelsen. Dette funnet gjenspeiles i registreringen av klassens aktiviteter og arbeidsmåter, 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 sammenliknet med 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 leker lite inne på skolen. Når det er sagt, ser vi mye variasjon i arbeids- og aktivitetsformer gjennom dagen i de aller fleste klasserommene. I de mer 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 der elevene er passive tilhørere over tid. Ifølge våre data brukes samlet sett to tredjedeler av tiden i førsteklasse til elevaktive arbeids- og aktivitetsformer.

Samtaleformer i førsteklasse

Det er høy grad av elevdeltakelse i samtalene i de observerte klassene. Både helklassesamtaler og veiledningssamtaler er preget av lyttende dialog. Morgensamlingen er en viktig arena i førsteklasse, her sitter elevene ofte i halvsirkel fremme ved tavlen og har et felles fokus. Lærerne ber aktivt om elevenes deltagelse i samtalene, og elevene har en tydelig stemme. Samtalene er et viktig redskap for lærerne når de tilrettelegger for elevenes læring, både på et organisatorisk plan og i mer direkte arbeid med det faglige. Klasserommene er preget av en varm tone, med mye anerkjennelse og lite irettesetting.

Faglig innhold og arbeidsformer i norskundervisningen

Norskundervisningen i det første halvåret i våre observerte førsteklasser 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 skriving.

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, ser vi veldig lite bruk av språkleker i våre klasserom den uken vi var til stede. Observasjonene viser lite høytlesing og heller ikke arbeid med dikt, regler eller tekster fra felles tekstskapning, vanlig i en analytisk tilnærming til lesing. Vi ser også lite utforskende og funksjonell skriving der det legges vekt på skriving som kommunikasjon og formidling av et budskap. Det ser altså ut til å være et utnyttet potensial både når det gjelder høytlesing og skriving i norske førsteklasserom.

Matematikk i førsteklasse

Matematikktimene i starten av førsteklasse er preget av elevaktivitet. De matematiske aktivitetene er ofte samtalebaserte, der lærerne prøver å få frem elevstemmene og etterspør tanker og strategier. I tillegg til matematikktimene benytter læreren 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 observasjonene viser lite arbeid med sortering og sammenlikning, og addisjon og subtraksjon. Når det gjelder arbeidsmåter i matematikkfaget, samsvarer disse med den generelle kartleggingen av de sentrale arbeids- og aktivitetsformene. Det er 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 analyserte datamaterialet er at de fleste førsteklassingene 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 førsteklasse; å etablere trygghet, vennskap og godt klassemiljø for barna og at barna skal lære bokstaver. Selv om skolene har fokus på gode klassemiljø, er det for noen barn en utfordring å få nye venner. Dette understreker hvor viktig det er at lærere, skoleledere og skoleeiere har gode rutiner for overgangsarbeidet, samtidig som lærere og foreldre er oppmerksomme på om barna har venner eller noen de kjenner fra før når de setter sammen klasser. Vennskap er dynamisk, og derfor bør det sosiale klassemiljøet være i fokus 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. Vi observerer imidlertid frilek ute, både i friminutt og på uteskole. En del av de observerte skolene har også ekstra lange storefri for førsteklassingene med rom for frilek.

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 -iere. Inntrykket fra intervjuene er at de fleste lederne og eierne har et stort engasjement for å legge 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. LK20s vektlegging av lekinspirerte aktiviteter og variasjon i arbeidsformer kan innebære en utfordring for lærerutdanningene. Også i utdanning og etterutdanning av lærere må det 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). Observasjonene i våre 15 klasserom bekrefter på mange måter det som kommer frem i spørreundersøkelsen. Vi observerer varierte arbeidsformer, dynamiske læringsøker og høy grad av elevaktivitet. Bruk av varierte undervisningsformer ser imidlertid ut til å være læreravhengig. Mens noen barn kan oppleve klasserom med stor variasjon i arbeidsformer, kan andre oppleve betydelig mer ensformige og stillesittende aktiviteter i undervisningen

Stasjonsundervisning, gjerne med en blanding av stasjoner med lekinspirerte aktiviteter og stasjoner med mer tradisjonelle læringsaktiviteter, er en arbeidsform som benyttes hyppig i de observerte klasserommene. Stasjonsundervisning er også svært populært blant barna vi har intervjuet. Den strukturerte arbeidsformen, med mange og relativt hyppige bytter av stasjoner, kan likevel oppleves som litt stressende av noen barn, da de ikke får tid til å fordype seg nok i aktiviteten.

Det er et gjennomgående trekk i vårt materiale at det legges betydelig mer vekt på norsk enn på matematikk det første halvåret i førsteklasse. Den observerte norskundervisningen er tilnærmet synonymt med bokstavinnlæring. Mange barn forteller om lystbetonte aktiviteter når de jobber med bokstavene, og de framstår som motiverte for å lære seg å lese. Vi stiller ikke spørsmål om barna skal lære bokstaver i førsteklasse. Det kan likevel være grunn til å diskutere den syntetiske tilnærmingen med fokus på én og én bokstav, og hva bokstavinnlæringen eventuelt fortrenger av andre aktiviteter. Siden vi vet at mange elever «skriver seg til lesing», er det mulig at et større fokus på skriving kunne bidratt positivt både med tanke på skriftspråkutvikling og tilpasset opplæring. Mange skoler og lærere har fulgt rådene fra Lesesenteret i Stavanger om rask bokstavprogresjon i den første leseopplæringen. Det ser imidlertid ut til at enkelte skoler og lærere er i ferd med å gå bort fra å introdusere to bokstaver i uka, fordi de mener det stresser lærere og elever samt at det gir for lite tid til lek, etablering av vennskap og annet faglig innhold. Det lille omfanget av høytlesing vi finner kan være uheldig blant annet for utviklingen av

ordforråd og lesemotivasjon. Særlig for flerspråklige barn og barn som leses lite for hjemme, kan det være viktig å bli en del av en lesende kultur på skolen så tidlig som mulig.

Selv om kartleggingsprøvene på førstetrinn nå er frivillige, 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 har behov for ekstra støtte. Resultatene benyttes i mindre grad til 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 lokal bruk av kartleggingsprøver kan ha innflytelse på lærernes og skolenes prioritering av fag og innhold.

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 imidlertid at den nye læreplanen er et skritt i riktig retning.

1 Innledning

OsloMet fikk i 2020 oppdrag av Utdanningsdirektoratet om å evaluere Seksårsreformen med prosjektet «Klasserommets praksisformer 20 år etter». Denne rapporten er den andre delrapporten i evalueringen. Hovedmålet med evalueringen er å belyse de yngste barnas skolehverdag i et 20-års perspektiv, fra Læreplanverket for den 10-årige grunnskole (L97) til dagens gjeldende læreplan, Kunnskapsløftet 2020 (LK20). I første delrapport (Bjørnstad mfl., 2022) ble funn fra spørreskjemaundersøkelser til førsteklasselærere, skoleledere og skoleeiere presentert. I delrapport II ønsker vi å bevege oss nærmere klasserommet ved å presentere analyser og funn basert på intervju- og observasjonsdata.

For å få et blikk inn i førsteklasserommet og de ulike aktørenes egne stemmer, opplevelser og tanker, har vi intervjuet både elever, lærere, skoleledere og skoleeiere. Til sammen gir de oss et rikt bilde av både positive og mer utfordrende sider ved dagens førsteklasse. Vi benytter oss også av innsamlede klasseromsdata fra førsteklasse i 2021 og 2022, basert på systematiske observasjoner, feltnotater og videoopptak. Dette gir oss muligheten til å beskrive framtreddende arbeids- og aktivitetsformer og hvordan det arbeides med ulike fag og aktiviteter i førsteklasserommet.

Evalueringsoppdraget består av mange ulike delproblemstillinger som til sammen skal gi oss et rikt bilde av de yngste barnas skolehverdag. I denne rapporten vil vi besvare deler av disse problemstillingene:

- 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?

Vi vet fra tidligere forskning at det kan være stor diskrepans mellom hva aktører sier og oppfatter selv at de gjør, og hva som realiseres i klasserommet (Goodlad, 1979). Det blir derfor også viktig i vårt oppdrag å følge opp funn fra Delrapport I og beskrive hvordan ulike resultater kommer til uttrykk i praksis og gjennom aktørenes stemmer.

Det er videre viktig å få fram barnas stemmer, de som selv opplever å være førsteklassing, og som daglig erfarer og tar del i de pedagogiske praksisene som blir tilbudt. Vi har viet stor plass til barnas egne stemmer i denne rapporten. For å kunne tilpasse og eventuelt endre praksiser er det viktig å lytte til dem det gjelder, og i dette tilfellet blir det viktig for oss å lytte til hvordan barna selv opplever og uttrykker at de

har det i førsteklasse. Vi har spesielt fokusert på barns fortellinger om lek, vennskap og læring.

Delrapporten er forholdsvis bred i sin tilnærming, hvor vi speiler ulike sider av praksis og førsteklassingenes skolehverdag. Hvert kapittel står som selvstendig kapittel, og det er utarbeidet egne forskningsspørsmål for hvert kapittel. Rapporten kan også leses som en helhet. Enkelte temaer som tas opp i rapporten blir belyst og beskrevet i flere av kapitlene.

Delrapport II legger grunnlaget for videre analyser mot sluttrapport, hvor vi skal se mer helhetlig på; i) hvordan de yngste barna ivaretas i skolen i dag og ii) i hvilken grad intensjonene i seksårsreformen er ivaretatt i dagens skolesystem.

Rapporten er organisert i ti kapitler: Kapittel 2 (neste kapittel), inneholder en beskrivelse av datatilfanget og metodebruken i rapporten. Deretter er rapporten delt i to hoveddeler etter datagrunnlag. Første hoveddel omfatter tre kapitler om intervjuene med barn (kapittel 3), lærere (kapittel 4) og skoleledere/-eiere (kapittel 5). Andre del inneholder fire kapitler med analyser av klasseromsobservasjonene; arbeids- og aktivitetsformer i førsteklasserommet (kapittel 6), og deretter mer beskrivende kapitler som undersøker samtalemønster i førsteklasse (kapittel 7), samt faglig innhold og arbeidsformer i norskundervisningen (kapittel 8) og matematikkundervisningen (kapittel 9). De fleste kapitlene er ganske brede tematisk, mens kapitlene om norskundervisningen og matematikkundervisningen er mer spesifikke og går mer i dybden på disse to fagene. I kapittel 10 oppsummerer vi hovedfunnene i rapporten og reflekterer videre over noen av funnene.

1.1 Begrepsavklaring

Før vi presenterer funnen i rapporten vil vi gi en kort begrepsavklaring av hvordan vi forstår og benytter begrepene: *Lek*, *digitale ressurser* og *barn/elever*. Begrepene vil også bli forklart i de respektive kapitlene.

1.1.1 Lek

Lekens betydning for de yngste barna i skolen blir fremhevet både i læreplanens Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen og i de enkelte fagplanene (LK20). I overordnet del framheves leken både som *nødvendig for barnas trivsel og utvikling, og i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring*. For å kunne gi elevene en erfaringsrikdom er man også avhengig av et bredt spekter av aktiviteter, *fra strukturert og målrettet arbeide til spontan lek* (Kunnskapsdepartementet, 2019). I læreplanene for fagene (unntatt Samfunnsfag og Kunst og Håndverk) er lek knyttet til både kompetansemål etter 2. trinn og som en arbeidsmetode og tilrettelagt aktivitet (se for eksempel Kunnskapsdepartementet 2019a, 2019b). For norsk og matematikk, som vi har et spesielt fokus på i denne rapporten (se kapittel 8 og 9), er kompetansemålet i norsk å leke med rim og rytme,

og at lærer skal tilrettelegge for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom blant annet lek (Kunnskapsdepartementet, 2019b). I matematikk er det flere kompetansemål som inneholder lek blant annet å utforske tall, mengder og telling gjennom lek, samt lage og følge regler og trinnvise instruksjoner i lek og spill. Videre påpekes det i læreplanen for matematikk at lærerne skal legge til rette for at elevene får utforske matematikk gjennom å bevege seg, leke, undre seg og bruke sansene (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Oppsummert nevnes det i Overordnet del og læreplanene to former for lek, i) *den spontane leken*, som kan betegnes som *fri lek*, og ii) *lek tilrettelagt av lærer*, som kan betegnes som *lekpreget aktivitet* (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019a, 2019b). Fri lek er barnas «egen» lek, den er frivillig og lystbetont, og drives fram av barnas egne lyster hvor prosessen er selve drivkraften (Bjørnstad mfl. 2021, Broström, 2019). Lekpregede aktiviteter benyttes ofte om lystbetonte aktiviteter eller arbeidsmåter som igangsettes av lærere og har et bestemt mål/læringsmål i undervisningssammenheng. Lekpregede eller lekinspirerte aktiviteter kan blant annet være å spille spill, bygge målrettet med klosser (for eksempel bygge noe som har bokstaven D i seg), eller sang- og bevegelsesleker initiert av lærer. Slik vi har tolket LK20 skal det avsettes tid til både fri lek og den mer tilrettelagte leken. Hvordan dette skal gjøres gis det ikke noen klare føringer for, utover det som beskrives i korte trekk i de enkelte fagplanene.

1.1.2 Digitale ressurser

I denne rapporten benyttes digitale ressurser som en fellesbetegnelse for både digitale læringsressurser og digitale verktøy. De fleste klasserom har erstattet tavle med elektronisk skjerm/Smart Board. I de tilfeller hvor lærere benytter skjerm/Smart Board kun som erstatning for tavle er det ikke registrert som bruk av digitale ressurser.

1.1.3 Elever og barn

I denne rapporten vil elever og barn bli benyttet om hverandre. Vi har ikke satt noen systematiske kriterier for når vi bruker elever og/eller barn. Vi har her latt konteksten bestemme hvilken betegnelse vi benytter. Som for eksempel har det vært mest naturlig å omtale førsteklassingene som barn i gruppesamtalene.

2 Data og metode

I dette kapittelet gir vi en kort presentasjon av utvalget denne rapporten baserer seg på (skoler og klasser vil bli grundig beskrevet i sluttrapport). Videre redegjør vi for hvilke data og datainnsamlingsstrategier som er benyttet. Til slutt beskriver vi hvordan dataene er bearbeidet og analysert.

2.1 Utvalg – beskrivelse av skoler og kommuner

Utvalget for denne rapporten består av 15 førsteklasse-rom fra åtte ulike skoler fordelt på åtte ulike kommuner. Vi har vært til stede én uke (4-5 dager) i hvert førsteklasse-rom. Observasjonene ble gjennomført etter høstferien 2021 (N=8) og 2022 (N=5), samt våren 2023 (N=2). Det innsamlede datamaterialet består av gruppesamtaler med elever, lærerintervjuer og ulike observasjonsdata (punktobservasjon, videoopptak og feltnotater). I tillegg har vi våren 2023 gjennomført dybdeintervjuer med skoleeier og skoleleder for de åtte skolene. På denne måten får vi et rikt bilde av livet i førsteklasse, i tillegg til et systemperspektiv fra ledelse på både skole- og kommunenivå.

Skoler og klasserom er strategisk valgt ut med tanke på variasjon som har betydning i lys av forskning og utdanningspolitiske intensjoner. Vi har hatt som mål å få opp variasjon på følgende punkter:

- *Geografisk tilhørighet*: Øst-, Vest-, Nord- og Sør-Norge
- *Skolestørrelse og demografi*: fådelt skole, byskoler og mer rurale skoler. Vi lyktes ikke i å få med oppvekstsenter eller 1-10-skoler i vårt utvalg.
- *Pedagogisk organisering*: trinninndeling, overgangslærer og aldersblanding.

For å se på endring i praksis over tid er også fire av skolene som var med i evalueringen av Reform 97, inkludert i vårt utvalg. I sum mener vi de 15 strategisk utvalgte klasserommene gir et rikt bilde av mulig variasjon knyttet til lek og læringsaktiviteter i førsteklasse. Det må imidlertid påpekes at det ikke er et representativt utvalg. Tabell 2.1 sammenfatter trekk ved de enkelte skoler og kommuner som inngår i studien.

Tabell 2.1 Oversikt over skoler og kommuner

Skole	Beskrivelse av skolen	Kommune*
Blå	Stor skole trinn 1-7 med tre-fire paralleller pr. trinn.	Stor bykommune i Midt-Norge
Grønn	Mellomstor skole trinn 1-7 med to-tre paralleller pr. trinn. Overgangslærer, høy andel minoritets elever.	Stor kommune i østlandsområdet, sammenslått 01.01.2020
Gul	Mellomstor skole trinn 1-7 med to-tre paralleller pr. trinn.	Mellomstor landkommune i østlandsområdet, sammenslått 01.01.2020
Hvit	Stor skole trinn 1-7 med to-tre paralleller pr. trinn. Høy andel minoritets elever.	Stor bykommune i østlandsområdet
Lilla	Stor skole trinn 1-7 med tre paralleller pr. trinn og >20 elever pr klasse. Overgangslærer.	Mellomstor landkommune i østlandsområdet
Oransje	Mellomstor skole trinn 1-7 med to paralleller pr. trinn.	Mellomstor bykommune i Nord-Norge
Rosa	Stor skole trinn 1-7 med tre paralleller pr. trinn.	Stor kommune i østlandsområdet
Rød	Liten/fådelte 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

2.2 Intervju med elever og lærere

Vi har gjennomført intervjuer med elever og lærere i våre 15 førsteklasseer. Elevsamtalene ble gjennomført i gruppe og varte i alt fra 10 til 45 minutter, mens lærerintervjuene er individuelle og varte i omtrent 45 minutter. Vi benyttet Nettskjema-diktafon for å ta lydopptak av intervjuene. Disse lydfilene sendes til Nettskjema (ved UiO) og benyttes sammen med Tjenester for Sensitive Data (TSD), noe som kvalifiserer som sikker behandling og oppbevaring av data. Alle intervjuene er deretter transkribert, anonymisert og analysert.

Transkriberingen er gjort ordrett for å få så detaljerte og nøyaktige data som mulig (Kvale mfl., 2015). For å lette lesbarhet og analysearbeid har vi imidlertid ikke markert for gjentakelser, stamming eller liknende. Materialet er også oversatt fra eventuelle dialekter til bokmål som skriftspråk. Opptakene av intervjuene ble avspilt gjentatte ganger for å få transkripsjonene så korrekte som mulig. Etter at et intervju var transkribert, ble opptaket sammenlignet med transkripsjonen.

2.2.1 Gruppesamtaler med førsteklasingene

Gruppesamtaler med barna ble gjennomført siste halvdel av observasjonsuka. Dette for at barna skulle bli kjent med forskerne før samtalene, og fordi forskerne da hadde blitt kjent med klassen og hva som skjedde i klasserommet. Det var forskeren som observerte i klassen som også gjennomførte alle intervjuene. Elevene som deltok i intervjuene, ble så langt det var mulig, delt inn etter alder, om de var født i første eller siste kvartal, og kjønn. De rene jente- og guttegruppene ble inndelt uavhengig av når barna var født på året. På denne måten mener vi at vi har ivarettatt variasjon i både kjønns- og aldersperspektivet. Vi forsøkte så langt det lot seg gjøre å gjennomføre

disse samtalene i grupper, men antall barn som deltok i samtalene varierte fra 1 til 4 barn, alt avhengig av hvor mange det var i klassen og hvor mange som hadde samtykket til deltakelse i prosjektet, og som var villige til å la seg intervjuet. I situasjoner der det bare var ett barn som deltok, skyltes det enten at kun ett barn oppfylte de gitte kriteriene, at noen av barna var syke og derfor ikke kunne delta i gruppesamtalen den dagen den skulle gjennomføres, at de øvrige barna ikke ønsket å delta, eller at visse barn selv ønsket å bli intervjuet alene. Vi har gjennomført totalt 54 gruppesamtaler med barn, fordelt på førsteklasssekullene fra 2021 og 2022.

Tabell 2.2 Oversikt over antall gruppesamtaler

	1. kvartal	4. kvartal	Jenter	Gutter	Blandet gruppe	Totalt
Kull 2021	7	7	8	7	-	29
Kull 2022	5	2	10	5	2	25
Totalt	12	9	18	12	2	54

Til sammen deltok 140 barn i gruppesamtalene, av disse er det 58 gutter og 82 jenter. Det vil si at vi har en overrepresentasjon av jenter i utvalget, noe som må tas i betraktning i våre funn. Vi har imidlertid prøvd etter beste evne når vi analyserte samtalen å se etter om det utkrystalliserte seg noen forskjeller mellom hva gutter og jenter snakker om i våre samtaler. Der vi finner forskjeller, har vi bemerket det i presentasjon av data.

Å intervju barn er etisk utfordrende og må gjøres med en særskilt varsomhet for å beskytte barnas integritet og ivareta deres krav om ekstra beskyttelse. Det er avgjørende å følge retningslinjene fra Den nasjonale forskningsetiske komité (NESH). Barn har også en begrenset samtykkekompetanse sammenlignet med voksne, noe som stiller ekstra krav til forskeren med tanke på å opptre varsomt. Samtidig anser vi barnas egen stemme om hvordan det er å være elev i førsteklasse som så viktig at vi ønsket å gjennomføre samtaler med elevene i våre klasserom. For å imøtekomme kravet om ekstra varsomhet la vi vekt på å skape trygge rammer for barna i forkant av og underveis i samtalene. Alle elevene er godt informert om hvorfor vi er på besøk i klasserommet, og at vi ønsker å se hvordan de har det på skolen og snakke med dem om hvordan det har vært å begynne i førsteklasse. I tillegg har vi også lagt vekt på en åpenhet om prosessen før, underveis og etter samtalene. Dermed er beskrivelsen av samtaler med barn mer detaljert enn andre deler av datamaterialet.

Gruppesamtaler med barna ble valgt foran individuelle intervjuer av ulike årsaker. For det første ønsket vi å få fram variasjonen mellom barna i hvordan de opplever, og hva de tenker rundt det å begynne i førsteklasse. Det å samtale med flere barn på samme tid bidrar også til å redusere risikoen for at barna svarer det de tror vi ønsker å høre. Vi har etterstrebet å ha en dialog som har gått på kryss og tvers mellom barna. På den måten har også barna hatt mulighet til å «spille» videre på andre

barns assosiasjoner og erfaringer, det Bae (2009) betegner som «chaining». For det andre valgte vi gruppesamtaler på grunn av trygghetsaspektet. Det å bli tatt ut av klassen kan av enkelte barn oppleves som ubehagelig og stressende. For det tredje er det noe mer tidsbesparende å samtale med barn i grupper, og på den måten nådde vi flere barn med de ressursene vi hadde til rådighet.

Det må påpekes at alle barna som fikk tilbud om å delta, sto fritt til å velge om de hadde lyst til å delta i samtalen. Dersom de viste tegn til å nøle eller uttrykte at de ikke ønsket å delta, var det helt greit. Det fikk ingen konsekvenser for dem, ei heller forsøkte vi å overtale dem til å delta. Et eksempel på hvordan vi spurte var:

Intervjuer:	Hei Ferdinand ((er på tur til perleboksen)) kunne du tenkt deg til å være med Lise, Martin (elever) og meg (intervjuer) og snakke litt om hvordan det har vært å begynne på skolen? Vi skal også perle samtidig
Ferdinand:	Nei takk, jeg tror ikke det.
Intervjuer:	Det er helt greit ((smiler og går inn på et grupperom med Lise og Martin)).

Vi var også svært bevisste på å sjekke underveis om barna fortsatt ønsket å delta i samtalene, for eksempel hvis de var veldig stille eller besvarte alle spørsmål med «vet ikke». Da kunne vi for eksempel spørre om de trengte en pause, eller ikke hadde lyst til å snakke mer. Dersom de ønsket å avbryte, gjorde vi det uten at det fikk noen konsekvenser for dem.

Vi benyttet oss av en semistrukturert intervjuguide i samtalene med barna. Spørsmålene inviterte til en samtale om hva de husker og likte fra barnehagen, forventninger de hadde til skolestart og hvordan det ble da de begynte på skolen. De ble blant annet spurt om hva de liker i førsteklasse, hvilke aktiviteter de liker, hvilke aktiviteter de ønsker mer/mindre av, hva de leker, hvor mye de får leke og hvordan de liker å lære. De ble også spurt om de, hvis de kunne velge; ville fortsette å gå på skolen eller om de heller ville gått i barnehagen.

Barn er spontane, og det er sjelden mulig å følge en intervjuguide punktvis. Dette betyr at intervjuerne må være fleksible ettersom barna beveger seg inn og ut av ulike temaer. Som nevnt tidligere, pleier barn ofte å ta i bruk erfaringer og tanker fra andre barn, noe som fører til at samtalene tar forskjellige retninger. Dette kan inkludere temaer som ligger langt utenfor det vi egentlig skulle snakke om, samt andre emner som var oppført i intervjuguiden.

For å få fram barnas stemme er det særdeles viktig at man lytter og følger deres tanker (både tanker innenfor og utenfor skolekonteksten), og heller dreier samtalen tilbake til temaene når og hvis det blir naturlig. Vi erfarte også at ved å la barna snakke litt fritt rundt spørsmålene vi stilte, noe som førte til avsporinger og digresjoner, vendte de tilbake til aktuelle temaer vi skulle snakke om av seg selv. Å presse barn til å svare på spørsmål gir ingen god erfaring for dem, og det gir heller ikke troverdige data av deres opplevelser og erfaringer. For å få ta del i barnas erfaringer har vi ikke stresset med å komme igjennom hele intervjuguiden, men fulgt deres tempo og innspill. Det vil si at i noen intervju har vi mye informasjon, og andre

har vi noe begrenset informasjon på enkelte temaer ut fra hva barna selv var opptatt av, og villig til å snakke om.

Seksåringene varierer i modenhet (sosialt, kognitivt og motorisk) og interesse, noe som gjør at noen barn reflekterer og svarer i lange utsagn, mens andre svarer i kortere setninger. Intervjuer sikret til enhver tid at alle fikk mulighet til å snakke og uttrykke sine tanker om de ulike temaene.

2.2.2 Lærerintervjuer

I løpet av observasjonsperiodene i førsteklasse gjennomførte vi også intervjuer med kontaktlærerne. Intervjuene fant vanligvis sted på ettermiddagen, enten torsdag eller fredag i den observerte uka. Formålet med intervjuene var å få innsikt i lærernes erfaringer og refleksjoner rundt fag, læring, lek, opplæring og undervisning. Det var den forskeren som observerte klassen, som også gjennomførte intervjuene med lærerne. Forskerne benyttet samme intervjuguide for å sikre at alle lærerne ble stilt de samme spørsmålene.

Etter den første perioden med datainnsamling foretok vi noen endringer i intervjuguiden for å få informasjon om temaer som vi opplevde at vi ikke fikk fanget opp under første datainnsamling. Dette betyr at vi har noen tilleggsspørsmål i intervjuguiden som ble brukt under den andre perioden med datainnsamlingen. Disse tilleggsspørsmålene dreier seg om hvordan lærerne tar imot førsteklassingene, hva de vektlegger det første halvåret i førsteklasse, hva de legger vekt på i den første matematikkopplæringen, deres forståelse av lek og om og hvorfor de benytter stasjonsundervisning.

Ved én skole ønsket begge lærerne som jobbet på teamet å bli intervjuet sammen, både i 2021 og i 2022. Det betyr at en av lærerne ved denne skolen ble intervjuet både i 2021 og 2022. Datamaterialet vårt består derfor av intervjuer med ni førsteklasselærere fra åtte skoler i skoleåret 2021/2022 og intervjuer med åtte førsteklasselærere fra syv skoler i 2022/2023. Totalt har vi 15 lærerintervjuer med 16 forskjellige lærere fra åtte ulike skoler, jamfør utvalgskriteriene.

Alle lærerne har samtykket til å delta i studien. Anonymitet og konfidensialitet er avgjørende for å beskytte deres personvern og sikre at de føler seg frie til å dele sine meninger og betraktninger med oss. For å ikke påføre lærernes unødige stress eller ubehag, ble intervjuene foretatt etter endt undervisning eller i fritimer når det passet for lærer.

Alle lærerne er kvinner. Vi må derfor ta hensyn til en mulig skjevhet i materialet med tanke på mangfold i informantgruppen da kun ett kjønn er representert. Denne typen skjevhet kan muligens begrense noe av gyldigheten av funnene, da kvinner og menn kan bringe med seg ulike pedagogiske perspektiver, erfaringer og tilnærminger til undervisning, læring, lek, relasjoner og interaksjoner. Når det er sagt, ifølge Statistisk sentralbyrå (SSB, 2023), var kun 26,5 prosent som underviste i grunnskolen i 2022, menn. Trolig er prosentandelen for mannlige lærere i førsteklasse enda lavere.

2.2.3 Analyse av elev- og lærerintervjuene

Gruppesamtalene med elevene ble transkribert ordrett så langt det lot seg gjøre. Videre er transkripsjonene analysert ved hjelp av tematisk innholdsanalyse inspirert av Braun og Clark (2006). Vi har vært opptatt av hvilke temaer som gjør seg gjeldende på tvers av alle gruppesamtaler, og hva som framkommer som likt/ulikt mellom de ulike gruppene som er intervjuet. Analysene er systematisert i seks temaer. De tre temaene lek og lekemateriell, vennskap, samt fag og arbeidsformer presenteres i denne rapporten. De resterende temaene som overgang mellom barnehage og skole, skolestart og valg om å være i barnehage eller skole vil vi se nærmere på i sluttrapporten. Transkripsjonene og utsagnene ble organisert og inndelt etter skole og gruppekategorier (ren jentegruppe/guttegruppe, blandet gruppe, elever født i første/siste kvartal). I denne prosessen tok vi først utgangspunkt i dataene uavhengig av teori for å se hva som utkrystalliserer seg som gjennomgående temaer i samtalene (likheter, forskjeller og nyanser). Disse temaene har deretter blitt analysert mer systematisk i lys av eksisterende teori og tidligere forskning.

I lærerintervjuene benyttet vi det Kvale og Brinkmann (2015) kaller *meningsfortetting* ved at lærernes transkriberte uttalelser ble forkortet, samtidig som det meningsbærende ble bevart. Selv om svarene ble forkortet, ble de beholdt så tett opp til det originale utsagnet som mulig. Det vil si at alle meningsbærende ord er tatt med, men vi har utelatt nølinger, gjentakelser osv. i analyseprosessen. Materialet ble altså klargjort for analyse ved at overflødig tekst ble fjernet. De transkriberte uttalelsene ble organisert og inndelt etter både skolenummer og spørsmålene fra intervjuguiden. Denne organiseringen av datamaterialet gjorde det mulig å identifisere likheter, forskjeller og mulig diskrepans mellom lærerutsagnene (Dalland & Hølland, 2021). Videre ble materialet kodet med tanke på temaer som lek, læring, klassemiljø og interaksjoner.

2.3 Systemiske data – intervjuer med skoleeier og skoleleder

Våren 2023 gjennomførte vi dybdeintervjuer med representanter for skoleeiere og skoleledere. Med utgangspunkt i de åtte skolene som inngår i klasseromsstudien, tok vi kontakt med skoleleder/rektor på de aktuelle skolene samt skolesjef (eller tilsvarende) i de kommunene skolene ligger i. På grunn av sykefravær og kapasitetsproblemer takket to skolesjefer og to skoleledere nei til å la seg intervju. Vi har dermed gjennomført seks intervjuer med representanter for skoleeiere og seks intervjuer med representanter for skoleledelsen ved seks av skolene som inngår i studien.

Informantene fikk tilsendt intervjuguide i forkant av intervjuet. Alle intervjuene ble gjennomført digitalt. Intervjuene tok mellom 30 og 45 minutter, og etter samtykke fra informantene ble det gjort opptak av samtalen i Zoom. Opptakene ble i etterkant

enten transkribert av forsker eller overført til tekst av programmet Autotekst, og deretter renskrevet av forsker. Informasjonen ble systematisert i forhold til syv temaer: styring av arbeidet med de yngste, kommunenes og skolenes satsinger på de yngste, skolenes/ lærernes kompetanse, bruk av kartlegginger, overgangsarbeid, fagfornyelsens (LK20) betydning samt informantenes refleksjoner rundt utviklingen av forholdet mellom «skolsk» læring og lek på første trinn.

2.4 Observasjonsdata

For å kunne beskrive og forstå hvordan livet i førsteklasse ser ut trenger vi å observere hva som skjer i klasserommene. Vi har derfor samlet inn ulike observasjonsdata fra de 15 førsteklassene vi har vært til stede i. Disse dataene består av videoobservasjon, feltnotater og punktobservasjon. Tabell 2.3 viser en oversikt over de ulike datainnsamlingsmetodene og mengden data som er innsamlet med de ulike metodene.

Tabell 2.3 Oversikt over observasjonsdata

Skole	Første datainnsamling – skoleåret 2021/2022			Andre datainnsamling – skoleåret 2022/2023		
	Video	Feltnotat	Punkt	Video	Feltnotat	Punkt
Blå	7	10	8	5*	3*	6
Grønn	4	18	9	0**	14	9
Gul	5	9	4	2	11	4
Hvit	4	10	10	2	7	4
Lilla	5	8	12	7	5	3
Oransje	4	14	6	-		
Rosa	8	19	6	5	7	6
Rød	8	11	10	6	12	5
Sum	45	99	65	27	59	37

* Videofilmet hele uka, feltnotater skrevet fra video, opptak er av hele dager.

** Fikk ikke tillatelse til videoopptak andre datainnsamling

Som det kommer frem av tabell 2.3, har vi samlet inn 72 videoopptak, 158 feltnotater og 102 punktobservasjonsskjemaer fra undervisningsøktene i våre 15 førsteklasserom den uka vi var til stede. Observasjonsdataene varierer noe i lengde ettersom vi har hatt som mål å samle data knyttet til enkeltøkter og/eller aktiviteter. Videre har vi forsøkt å observere de ulike øktene/aktivitetene gjennom alle de ulike datainnsamlingsstrategiene. Det vil si at vi har både videoopptak, feltnotater og punktobservasjon av aktiviteter som samling, stasjoner, norsk- og matematikkundervisning for å nevne noe. Det er noe variasjon i mengde data fra første til andre datainnsamling. Dette er hovedsakelig på grunn av at det høsten 2022 var flere foresatte som ikke samtykket til videoobservasjon av sitt barn. Dermed kunne vi ikke ta feltnotater og punktobservasjoner parallelt med videoopptak, slik vi i større grad kunne høsten 2021. Det totale antallet data fra klasserommene bør

allikevel kunne anses som rikelig og dermed gi et godt bilde av hvordan skolelivet ser ut for disse elevene.

I den grad det var mulig, har vi som nevnt over lagt vekt på å få variasjon både i aktiviteter og faginnhold i de ulike observasjonstilnærmingene. Vi ba derfor om å få tilsendt klassens ukeplan i forkant av hvert besøk. På den måten fikk vi et best mulig utgangspunkt for å samle inn variert materiale som dekker både samlinger, lese- og skriveopplæring, matematikkundervisning, stasjonsarbeid og lek for å nevne noe. I praksis har det vist seg at selv med god planlegging, er det ikke alltid like enkelt å følge en slik plan. Livet i førsteklasse er, og skal være, dynamisk. Lærerne som har tatt imot oss, har hatt sine elever i fokus, og det innebærer at de tilpasser både dagsrytme og innhold i undervisningene til sine elever. Det kan bety at selv om det står norsk på timeplanen, kan det være fokus på både matematikk og andre tema som elevene er opptatt av. Hvis lærerne så at elevene hadde behov for mer utetid, justerte de ofte timeplanen etter det. Vi ser også at de ulike fagene og temaene «smitter over» på hverandre, for eksempel at staving av tall blir fokus i matematikkopplæringen, at det teller hvor mange bokstaver de har lært, eller at elevene teller og regner når det er uteskole.

For å få fram hvilke arbeids- og aktivitetsformer som dominerer i førsteklasse rommet benyttet vi systematisk observasjoner med forhåndsdefinerte kategorier, mer konkret *punktobservasjon*. Punktobservasjon gir oss et tidsbilde på hvor ofte ulike arbeids- og aktivitetsformer forekommer i klasserommet. I en arbeidsøkt/fag registrerte vi hvert femte minutt hvilken arbeids- eller aktivitetsform som forekommer. Punktobservasjonene gir dermed et bilde på relativ tidsbruk på de ulike aktivitetene i løpet dagen. Forskeren gir også en kort kvalitativ oppsummerer av timen for hvert utfyllt punktobservasjonsskjema.

Punktobservasjonsskjemaet ble utviklet av Klette og medarbeidere (2003a) i forbindelse med Evaluering av Reform 97. Vi har imidlertid justert skjemaet for å omfatte endringer som har funnet sted i skolesystemet de siste 20 årene. For eksempel har vi blant annet tatt hensyn til at skolen i dag er mer digital enn den var på tidlig 2000-tallet, samt viktigheten av den frie lekens plass som aktivitet i klasserommet. Punktobservasjon kartlegger hva læreren gjør (læreraktiviteter) og hva klassen gjør (klasseaktiviteter), samt hva to bestemte elever (en jente og en gutt) gjør under den kartlagte arbeids- og undervisningsøkten. I denne rapporten har vi kun fokus på hva læreren gjør, og hva klassen gjør. Noen eksempler på læreraktiviteter er høytlesning, forteller /forklarer, gir individuell hjelp, gir hjelp til par/grupper og om de instruerer til lekinspirert aktivitet. Når det gjelder klasseaktiviteter, registreres blant annet om elevene lytter til lærer, jobber individuelt eller i grupper, svarer på spørsmål/ deltar i diskusjon, deltar i lek/lekinspirert aktivitet, har frilek og jobber med nettbrett 1:1, for å nevne noe.

For denne rapporten er videoopptak, feltnotater og punktobservasjon benyttet for å beskrive aktiviteten i førsteklasse på et mer overordnet nivå (kapittel 6), beskrive

samtaleformen i førsteklasse (kapittel 7), samt beskrivelser av aktiviteter som er knyttet spesifikt til norsk- og matematikkundervisning (kapittel 8 og 9).

2.4.1 Analyse av observasjonsdata

Data fra feltnotater, videoobservasjoner og punktobservasjoner er i denne rapporten benyttet for å beskrive hvilke arbeids- og aktivitetsformer, samtaleformer, samt norsk- og matematikkundervisning som gjør seg gjeldende i våre 15 førsteklasse-rom.

Punktobservasjonene ble benyttet for å undersøke hyppigheten av-, og hvilke arbeids- og aktivitetsformer som var dominerende i klasserommene. Alle punktobservasjonene fra de ulike klasserommene ble oppsummert og samlet til en felles skåre for å beskrive hovedmønstrene som gjorde seg gjeldende på tvers av våre 15 klasserom. Disse funnene dannet grunnlaget for næranalyser av videoopptak og feltnotater for det formålet å gi et beskrivende bilde av innholdet i de registrerte arbeids- og aktivitetsformene (se kapittel 6). Fordi samtaler i klasserommet var et så fremtredende funn i dette materialet, besluttet vi også å gå inn i video- og feltobservasjonene for å avdekke samtalenes innhold, form og funksjon mer detaljert (se kapittel 7).

Videomaterialet og feltnotatene ble analysert ved hjelp av en tematisk næranalyse (Braun & Clarke, 2006). Som en første tilnærming til materialet gjennomgikk vi alle feltnotater og videoopptak for å danne oss et bilde av omfang og innhold i aktiviteter og arbeidsformer knyttet til samtaler, samt norsk- og matematikkundervisning. Selv om vi forsøkte å gå relativt åpent inn i den første gjennomlesingen, så vi etter hvert noen gjentakende mønstre i materialet. Etter første gjennomgangen vekslet vi mellom å ta utgangspunkt i eget materiale og tidligere forskning og teori når vi «leste» våre analyser. Resultatene fra disse analysene er presentert i kapittel 7, 8 og 9 og fremstilles i en beskrivende form med bruk av utdrag og eksempler fra datamaterialet.

2.5 Studiens validitet

Analysene i denne rapporten er basert på et bredt materiale. Vi kombinerer intervjuer av aktører som har ulike roller i skolesystemet, med forskjellige typer observasjoner i klasserommene. Dette gjør at vi får et mangefasettert bilde av situasjonen for de yngste elvene i skolen. Likevel kan vi ikke utelukke at datamaterialet kan ha visse svakheter.

For det første har skolene ikke plikt til å delta i forskningsprosjekter. Det kan oppleves som brysomt og arbeidskrevende, kanskje også litt risikofylt, å la forskere få tilgang til klasserommene. Det kan derfor være slik at de skolene som sa seg villig til å delta i studien, var spesielt motivert, fordi de har et særlig engasjement eller en spesiell satsing i arbeidet med de yngste elevene. Av den grunn kan vi ikke utelukke at skolene som deltar skiller seg positivt ut sammenliknet med snittet av norske

skoler. Det samme resonnementet kan vi i noen grad gjøre når det gjelder valg av klasser. Det kan være slik at de klasserommene som er valgt ut på de deltagende skolene, har lærere som er særlig dyktige og motiverte i arbeidet med sine klasser.

Som beskrevet over, ble skolene valgt ut etter visse kriterier. Det ble først i ettertid bestemt at vi ville gjennomføre intervjuer med skoleledere og skoleeiere knyttet til de valgte skolene. Vi ser at skolene har god variasjon i de trekkene som var antatt viktige i studien, men også at variasjonen mellom de kommunene skolene ligger i, er mer begrenset. Vi har ingen skoler fra småkommuner (under 10 000 innbyggere), som utgjør et flertall av kommunene i Norge. I og med at en del småkommuner oftere har problemer blant annet med å rekruttere kvalifiserte lærere, kan materialet vise et mer positivt bilde enn vi ville fått hvis vi hadde hatt en annen rekruttering av kommuner.

Alt i alt betyr dette at vi ikke uten videre kan generalisere fra vårt materiale til å gjelde kommuner, skoler og klasserom generelt. Likevel mener vi at vårt brede datatilfang er robust, og fanger opp viktige forhold og tendenser som eksisterer i arbeidet med de yngste elevene i norske grunnskoler.

2.6 Presentasjon av resultater

Observasjons- og intervjumaterialet er i hovedsak analysert gjennom kvalitative tilnærminger. I analysene har vi lett etter både gjennomgående tendenser og variasjon i synspunkter, opplevelser og aktiviteter. I kapitlene som omhandler intervjuer, benytter vi sitater for å få fram aktørens stemmer og for å illustrere poenger i analysene. Alle sitater og illustrasjoner er anonymisert, der det framkommer navn er det fiktive navn som er benyttet.

2.7 Etikk

Studien er godkjent av både SIKT og Personvernombudet ved OsloMet. Det er utarbeidet godkjent DPIA for prosjektet. Alle deltakere står åpne til å trekke seg ut av studien når de selv ønsker, og vi har fulgt NESH sine etiske retningslinjer når det gjelder samfunnsvitenskapelig forskning. Vi har til enhver tid vært lydhøre overfor både barn og lærere og slått av kamera og avbrutt observasjoner hvis det har oppstått sensitive hendelser, eller hvis lærere og elever har gitt uttrykk for ubehag med å ha oss til stede i klasserommet.

Del I.

**Intervjuer med barn, lærere
skoleledere og skoleeiere**

3 Barns fortellinger om lek, vennskap og læring i førsteklasse

I Delrapport I «Hit eit steg – dit eit steg» belyste vi førsteklasse gjennom læreres, skolelederes og skoleeieres rapportering om hvordan de tilrettela for overgangsarbeid og læringsmiljøet (både sosialt og faglig) i førsteklasse (Bjørnstad mfl., 2022). Delrapport I viste blant annet at det var stor variasjon i aktiviteter knyttet til overgangsarbeid og samarbeid mellom barnehage og skole. Det var høy grad av varierte arbeidsformer, mindre bruk av lek barna selv tok initiativ til (enn hva som var gjeldende i L97), samt økt fokus på bokstavinnlæring, ofte med innføring av to bokstaver hver uke fra skolestart. Dette kapitlet vil vi vie til barnas stemmer og deres opplevelser og erfaringer i førsteklasse.

3.1 Kort om tidligere forskning

I løpet av de siste årene har vi sett en oppblomstring av studier, både nasjonalt og nordisk som løfter fram barnas stemmer og ulike barneperspektiver om hva barna er opptatt av i overgangen fra barnehage til skole, og deres skolehverdag i førsteklasse (se for eksempel Einarsdóttir mfl., 2022; Hølland mfl., 2021; Håøy & Becher, 2023; Schanke & Øksnes, 2022; Øksnes & Sundsdal, 2020).

Både nyere og eldre forskning viser at barn er opptatt av temaer som tilhørighet, lek og læring (Ackesjö, 2013, 2015, 2023; Broström, 2009, 2019; Einarsdóttir, 2011a, 2011b; Einarsdóttir mfl., 2022; Stanek, 2019; Øksnes & Sundsdal, 2020). Dockett mfl. (2019) oppsummerer studier som fremmer barns stemmer og finner at de fleste barn ser fram til å starte på skolen, og at overgangen mellom barnehage og skole framstår som en naturlig prosess av det å bli større. Videre framheves betydningen av vennskap der barna uttrykker en forventning om at skolen blir et sted hvor man kan være med vennene sine. Å være med venner skaper engasjement, men også motsatt, det å stå uten venner gjør det vanskeligere å skape engasjement rundt aktiviteter i skolen.

I en nyere nordisk studie av Einarsdóttir mfl. (2022) finner forskerne gjennom å intervju 20 barn i alderen 4–8 år fra Finland, Island, Norge, Sverige, samt Nederland, at barna var opptatt av vennskap, deltakelse i lek og å ha trygge omsorgspersoner rundt seg. Schanke og Øksnes (2022) finner mange likhetstrekk i sin intervjustudie av 17 norske elever på 1.–3. trinn og deres erfaringer og opplevelser i førsteklasse. Elevene utrykte at de særlig savnet å kunne delta i lek som de selv tok initiativ til, å delta i et barnefelleskap. Barn uttrykker et behov for det Ackesjö (2023) betegner som «belonging». Det vil si at barna har behov for å føle en tilhørighet i overgangen fra barnehagen til skolen, slik at de kan opprettholde en sosial kontinuitet ved å delta i lek og vennsksapsrelasjoner når de kommer til skolen.

Dette framkommer også i en finsk studie av Eskelä-Haapanen mfl. (2017) hvor barna uttrykker at de er opptatt av både å opprettholde vennskap og få nye venner når de begynner på skolen.

Broström (2019) har vært opptatt av hva barn tror de skal gjøre på skolen, og hva de tror de skal lære. Når barna ble spurt om hva de tror de vil gjøre når de kommer på skolen, svarte de i hovedsak tre ting. Leke ute, gjøre kreative aktiviteter som for eksempel å perle armbånd og male, samt lære å gjøre skolearbeid/oppgaver igangsatt av lærer. Når det gjelder hva de tror de vil lære på skolen framhevet barna lesing, matematikk og lytte til læreren (Broström, 2019). Disse funnene samsvarer med funn i Einarsdottirs studier fra 2010–2011. Barna forteller at skolen er annerledes enn barnehagen, og at på skolen er det kun lov å leke når det er friminutt, de må vente mer og lytte til skoleklokka (Einarsdottir, 2010). Når barna blir spurt om hva de lærte i barnehagen som er viktig for skolen, framhevet de det å kle på seg selv og å være stille, samt mer faglige ting som for eksempel å lage skjelett. Når de blir spurt om hva de lærer på skolen, trakk de frem lesing og matematikk (som for noen opplevdes som gøy, men kjedelig for andre) (Einarsdottir, 2011a). Utendørsaktiviteter og lek blir også uttrykt som viktig for barna (Einarsdottir, 2011b). I studien av Eskelä- Haapanen mfl. (2017) hadde barna positive forventninger om å få læringsutfordringer, men de uttrykte også en bekymring om de kommer til å mestre skolen. I likhet med barna i Eskelä-Haapanen mfl. (2017) sin studie, uttrykker også norske forskere en bekymring for at de yngste elevene utsettes for økt press og resultatfokus i skolen på bekostning av mer frie aktiviteter (Lunde & Brodal, 2022, Lillejord m.fl., 2018).

Basert på tidligere forskning som påpeker viktigheten av gode overganger, og at det har vært en endring i klasseromspraksisene i førsteklasse siden 1997, søkte vi igjennom gruppesamtale med barna å belyse følgende seks forskningsspørsmål:

- Hva husker barna fra siste året i barnehagen, og hva savner de fra barnehagen?
- Hvordan opplevde barna skolestart?
- Foretrekker barna barnehage eller skole?
- Hva tenker barna om lek på skolen?
- Hvilken betydning har venner og vennskap?
- Hvilke tanker om fag, arbeidsformer og læring i førsteklasse?

Disse spørsmålene ble (som beskrevet i metodekapittelet, kapittel 2) videreutviklet til en semistrukturert intervjuguide som gjorde det mulig å gå i dybden på de ulike spørsmålene/temaene.

Barna svarte sjelden kronologisk på spørsmål, og de svarte ofte på det de var opptatt av her og nå. Etter hvert som barna snakket seg «varme» i samtalen med oss, kom det også frem minner og andre assosiasjoner fra hendelser i barnehagen og skolen under andre temaer/spørsmål enn det ble snakket om der og da. For eksempel trakk barna fram temaer som vennskap og lek under flere av spørsmålene som ble stilt.

Hvilke fag og aktiviteter de synes var morsomt/kjedelig, snakket de også mye om under for eksempel tema skolestart og hva de gruet/gledet seg til. Det finnes derfor elementer av de ulike temaene under flere av kategoriene.

Gjennom analysen kom vi fram til seks hovedkategorier som dekker temaene fra forskningsspørsmålene: i) Barnehagen og overgang til skolen, ii) Oppstarten i skolen, iii) Venner og relasjoner, iv) Lek og lekemateriell v) Læring og arbeidsformer, og vi) Barnehage eller skole?

I dette kapittelet vil vi ta for oss forskningsspørsmålene som er rettet mot lek, vennskap og læring:

- Hva tenker barna om lek på skolen?
- Hvilken betydning har venner og vennskap?
- Hvilke tanker har barna om fag, arbeidsformer og læring i førsteklasse?

De tre andre temaene som dreier seg om *overgangen fra barnehagen til skolen, skolestart og om de ville ha fortsatt i barnehagen eller være på skolen* vil blir presentert i sluttrapporten, sammen med intervjudata fra barnehagen og fra andretrinn.

3.2 Lek

I Delrapport I rapporterte lærere at de oftest tilrettela for finmotorisk lek, bygge- og konstruksjonslek og grovmotorisk lek, og mindre for rollelek/late-som-om-lek. Vi spurte også lærerne hva elevene selv tok initiativ til, og her svarte de at elevene hyppigst tok initiativ til samme type leker som de selv tilrettela for. Videre sa lærerne at det var hyppigere bruk av frilek ute enn inne, og under halvparten av lærerne rapporterte at de benyttet mye tid på lek i klasserommet (Bjørnstad mfl., 2022).

Lek var det barna snakket mest om i gruppesamtalene, det er til sammen over 1000 ytringer som har 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. Hvis ikke barna selv kom inn på lek, stilte vi spørsmål som blant annet «Hva leker dere på skolen?» og «Hva liker du best å leke når du er på skolen?» Lek for barna spant seg fra tegning og perling til liksomlek. En jente beskrev lek på denne måten: «(...) Med masse ting, for eksempel tegne, det er leke. Leke kjøkken-leker, det er leke. Og leke, det er leke». Dette sitatet viser at lek er en lystbetont aktivitet som spenner vidt, men at lek er lek.

Om barnet leker, defineres av den som leker eller er i den bestemte aktiviteten, og derfor er det vanskelig å gi en bestemt definisjon på hva lek skal være på skolen. Våre funn viste også at barna uttrykte ulike oppfatninger om det var lek inne i klasserommet når det er time:

Intervjuer: Ja, sånn er det noen ganger. Men, for dere leker ute i friminuttet, leker dere inne også eller?
 Jente: Nei
 Gutt 1: Jo.
 Gutt 2: Jo, vi har lag.
 Intervjuer: Hva sa du?
 Gutt 2: Vi har sånn der som vi skal sette navnene våre på tavla.

(1. kvartal, 2022)

Her ser vi at barna har ulik oppfatning av hva som er lek. Aktiviteten barna viste til er lekebaser¹ inne, hvor de selv kunne velge hvilken base de ville leke/være på. Dette opplevdes for noen av barna som lek, men av andre som jenta i dette sitatet, ble det opplevd mer som en styrt klasseromsaktivitet, ikke som valgfri lek.

I analysen var det noen tema og kategorier som gikk igjen i så å si alle samtaler. Dette var: om barna lekte det samme som i barnehagen, og hva de savnet av lek og leker fra barnehagen, samt hva de leker med på skolen. Videre viste det seg fem typer av lek; finmotorisk lek, grovmotorisk lek, bygge- og konstruksjonslek, regellek og liksomlek/rollelek. Det er mye de samme typene av lek som går igjen blant alle gruppene som ble intervjuet, uavhengig av kjønn, alder og organisatoriske trekk ved klassen og skolen.

3.2.1 Lek i barnehagen

Når barna så tilbake på tiden i barnehagen uttrykte de at det var mye å leke med i barnehagen. De lekte blant annet med ulike typer av klosser og byggemateriale, de tegnet, strikket, perlet, og laget papirhus. Ute var det hinderbane, husker, klatrestativ, de lekte snøballkrig, laget snømann og iglo, akte, lekte i skogen, hoppet tau, løp og spilte fotball med venner. De lekte også sura og haien kommer.

Når barna fikk spørsmål om de leker det samme på skolen som de gjorde i barnehagen, varierte svarene fra at de leker nesten det samme som i barnehagen, til at de leker andre ting på skolen. Enkelte grupper fortalte også at de har videreført en lek de startet med i barnehagen, og som de nå leker i friminuttene:

Intervjuer: Ja, men andre ting da? Hva gjør dere i leken?
 Jente 1: Vi lager musehule.
 Intervjuer: Lager dere musehule?
 (...)
 Intervjuer: Men får dere, leker dere noe av det samme som dere gjorde i barnehagen i skolen?
 Jente 2: Ikke ofte.
 Intervjuer: Ikke ofte.
 Jente 2: Men bare musehule vi pleier veldig ofte å leke musehuler.
 Intervjuer: Å ja, dere gjorde det i barnehagen også? Så det har dere tatt med fra barnehagen?
 Jente 2 ((nikker))

(Blandet, 2022)

¹ Lekebaser er baser/grupper basert på ulike leker og leketyper som blant annet: duplo/Lego gruppe, utkleddning/rollelek, tegne/male, togbane, spill, puterom

Andre barn uttrykte at de ikke leker det samme. Noen gutter fortalte for eksempel at de lekte superhelter i barnehagen, noe de ikke gjør så ofte i skolen, og at i barnehagen perlet de ikke så ofte som de gjør på skolen.

Barna ga også uttrykk for at de ikke leker så mye rollelek/liksomlek i skolen, og trakk fram at skolen har satt noen begrensninger for hvilken lek som er tiltatt:

- Intervjuer: Når dere leker i skolen, leker dere det samme som i barnehagen eller andre ting
Jente 1: Jeg lekte av og til familie.
Intervjuer: Det gjør dere ikke her? Her [på skolen] leker dere ikke familie
Jente 1: For inne her er det ikke lov å være dyr.

(Jenter, 2021)

Som vi ser trakk jente 1 fram at det ikke er lov å være dyr inne, noe som vanskeliggjør å leke den rolleleken hun ønsker å leke på skolen. Videre fortalte barna at lekeapparater ute er forskjellige fra barnehagen, og at lekene på skolen er mer tilpasset større barn, noe som gjør at leken blir litt kjedelig:

- Intervjuer: Men hva tenker dere om lek i skolen? Leker dere på samme måte som i barnehagen.
Jente 1: På en måte, men at lekeapparatene er litt forskjellige (...) men i barnehagen var det litt flere lekeplasser.
Jente 2: Jeg lekte ganske mye. Vi pleier å leke litt i klasserommet, men det er ikke det samme, for her er det litt leker for litt større barn. Og i barnehagen var det for litt mindre barn, og her er det litt kjedeligere.
Jente 3: Vi leker ikke akkurat samme her, litt større lekeapparat og som er for litt større barn

(Jenter, 2021)

Andre barn opplevde at det ikke er noe nye leker i skolen, og de savnet ulike ting fra barnehagen når det gjaldt lek og lekemateriell. Det som gikk igjen i samtalen var savn av lekerom og puterom, å male, leker som Kapla, Lego, instrumenter, sandkassen, bøtte og spade. Nedenfor viser vi noen sitater om hva barna savner:

- Gutt 2: Det jeg savner er lekene og instrumentene.
Gutt 1: Jeg og.
Intervjuer: Leker og instrumenter.
Gutt 2: Også kunne, også kunne vi (...) også alle putene vi kunne lage ting med og hoppe oppi og sånn.

(Gutter, 2022)

Barna savnet også ting de bygget i barnehagen, eller at lekene/det de hadde bygget kunne stå, slik at de kunne fortsette leken:

- Intervjuer: Ja. Men er det noe annet fra barnehagen dere savner da? Noe dere lekte i barnehagen eller ...
Jente 1: Å ja, det er Kaplaen som var skikkelig store og som man kunne bygge med som et digert tog.
Intervjuer: Sånn Kapla som er større enn den som er i klasserommet?
Jente 1: Mm. Som vi kunne fortsette å bygge, som vi kunne spare på – som vi ikke trengte å legge tilbake – for det var så masse Kapla.

(Jenter, 2022)

Det framkommer også i våre funn at barna opplevde at de fikk leke mer inne i barnehagen, og at det er noe de sjelden får i klasserommet:

Jente 1: Jeg vet en ting iallfall: Å leke inne.
Intervjuer: Det vil du ha mer eller mindre av?
Jente 1: Mer av. For vi får ikke det så mange ganger.

(4. kvartal, 2021)

Andre nevnte at det som er likt, er at de er ute litt på dagen, men den store forskjellen er at man lekte i barnehagen, mens på skolen gjør man oppgaver:

Jente 1: Det som er likt - med skole og barnehagen er at vi er ute litt på dagen, for eksempel friminutt. Det som er forskjellig, er at i barnehagen så leker man bare, og på skolen så gjør man oppgaver og for eksempel engelsk.

(Jenter, 2021)

3.2.2 Lek i førsteklasse

Gjennomgående i barnas svar, fra begge kullene, var at de opplever at det er begrenset lek inne på skolen. Når barna snakket om lek, refererte de ofte til lek som foregikk ute i friminuttene. Når vi kom inn på spørsmålet om de leker i timene eller leker inne, var svaret: «Leker frilek inne noen ganger, men det er ikke ofte», «Jeg savner å leke inne, for vi får ikke leke så mye inne akkurat på skolen», «Noen ganger leker vi med Lego, noen ganger tegner vi, men vi gjør ikke det så mange ganger», mens andre svarte «leker masse i friminuttene» eller «leker i gym». Det var få barn som uttrykte at de får leke mye inne på skolen. Når barna snakket om lek inne, refererte de ofte til SFO – at det er der de får leke. Som i sitatet nedenfor, hadde de to friminutt der de fikk leke, og når de lekte inne, var det oftest på SFO:

Intervjuer: Ja, det gjør du. Men hva leker dere med inne på skolen, da?
Jente 1: ((Lager lyd)) LEGO.
Intervjuer: LEGO, ja, inne.
Jente 1: Og Plus-Plus og Kapla.
Intervjuer: Og Kapla. Men får dere leke like mye inne som ute?
Jente 1: Nei.
Gutt 1: Nei.
Intervjuer: Hvor leker dere mest da?
Jente 1: Fordi vi har to ganger hvor vi leker ute og en gang hvor vi leker inne.
Intervjuer: Når leker dere inne, da?
Jente 1: På SFO og noen ganger på skolen.

(1. kvartal, 2022)

Som vi nevnte innledningsvis, finner vi at barna snakket om fem typer av lek (finmotorisk lek, grovmotorisk lek, bygge- og konstruksjonslek, liksomlek/rollelek og regellek) som synes å være gjeldende i større eller mindre grad i førsteklasse. I analysene ser vi også at når barna snakket om de ulike leketyperne, ble de knyttet enten til lek inne eller lek ute. Videre i kapittelet har vi derfor delt fremstillingen mellom lek inne og lek ute.

Lek inne

Når barna snakket om lek inne refererte de oftest til finmotorisk lek, bygge- og konstruksjonslek og rollelek. Tegning, perling, plastelina, Lego, Plus-Plus og Kapla var den type lek og læremateriell som både gutter og jenter, uavhengig av alder sa at de liker å leke med inne, eller gjør mye av når de leker inne. Noen få barn framhevet at de leser bok og spiller spill når de leker inne.

Gutt 1: Jeg liker egentlig best å leke.
Intervjuer: Du liker best å leke.
Gutt 2: Men, hva liker du å leke?
Gutt 1: Eh (...) Lego (...)
Intervjuer: Mm.
Gutt 1: Og Kapla (...)
Intervjuer: Du da Gutt 2?
Gutt 2: Jeg liker å leke med Lego og Kapla, sånn som han (...)

(Gutter, 22)

Barna hadde også ulike preferanser og likte forskjellige ting i leken inne. Som i dette tilfellet synes éi jente at Lego er gøyest mens den andre jenta elsker å spille stigespill:

Jente 1: Jeg kan leke med Lego og spille og tegne. Det jeg synes er aller gøyest er å bygge Lego.
Intervjuer: Hva synes du er gøy da, jente 2? Hva synes du er gøy når det er leketid?
Jente 2: Spille stigespill, jeg elsker det.

(4. kvartal, 2021)

I mange av samtalen ble det gitt indirekte uttrykk for at det var tilrettelagt for Plus-Plus, Lego og Kapla i klasserommet, samt fargelegging, tegning og å lese bok:

Intervjuer: Når dere er inne da, hva leker dere da? Hvis dere får tid til å leke, eller får sånn leketid?
Jente 1: Liksom, hvis vi får sånn leketid, det skal vi ha i dag, da kanskje vi leker med Kapla eller tar kosebok, eller så kan vi leke med Lego.
Intervjuer: Gutt?
Gutt 1: Jeg fargelegger ferdig Mine Craft-tegningen min.
Jente 1: Eller så kan vi fargelegge.
Intervjuer: Liker du å sitte å fargelegge.
Gutt 1: Ja.
Jente 1: Jeg elsker å tegne (...) skal vi kanskje fortelle litt om oss?
Intervjuer: (...) For får dere lov til å leke hva dere vil inne noen ganger eller er det Lego, Kapla, formgivning og kosebok?
Jente 1: Ja, det er bare det.
Intervjuer: Det er bare det?
Gutt 1: Også fargelegging.
Intervjuer: Og fargelegging.
Gutt 1: Og noen ganger læringsbrett òg.

(1. kvartal, 2022)

I samtale med barna fikk vi også inntrykk av at det er læreren som avgjør hva som er tilgjengelig av materiell, uavhengig av hva elevene «elsker» å leke med, som for eksempel i dette tilfellet med plastelina:

Intervjuer: Men i klasserommet da, leker dere der?
 Gutt 1: Nei, vi leker ikke.
 Gutt 2: Den eneste jeg elsker, like masse er plastelina, det som var fra før, men Lærer (...) nå tok de det vekk for det var så rotete med plastelina overalt så de tok det vekk, men jeg vil ha det tilbake, jeg vil ha all plastelina tilbake.
 (...)

 Gutt 1: Men det jeg synes er gøyest, det er gymsalen og-
 Gutt 2: Plastelina.

(Gutter, 2022)

Når det gjelder rollelek/likksomlek, så vi at det var et skille mellom jenter og gutter som sa at de lekte rollelek/late-som-lek. Jentene uttrykte oftest at de lekte familie, mer tradisjonell mor og far-lek, foruten to jenter som lekte politi og tyv og noen som lekte brannstasjon, men gikk tilbake til familielek: «Jeg lekte familie og så startet vi med å leke brannstasjon, men så sluttet vi på grunn av at det var litt kjedelig, og så startet vi med familie igjen». Guttene snakket ofte om liksom-lek som var knyttet til uteaktiviteter, som Zombie leker, fange leker, Varulv, Spider-Man, leker spill på ekte. Dette kommer vi tilbake til nedenfor i avsnittet som handler om lek ute. Det synes videre som om at der skolene hadde tilrettelagt for dramalek inne, ble det også benyttet av guttene. Noen gutter lekte at de ranet mat fra lekebutikk, andre uttrykte at det var gøy å leke på dyresykehuset, og andre lekte dukketeater og skole.

Intervjuer: Oi, oi, oi. Så spennende. Men hva leker dere inne? Leker dere noe i timene?
 Gutt 1: Dukketeater.
 Intervjuer: Hva leker dere inne? Dukketeater sa du. Andre ting?
 Gutt 1: Skole.
 Intervjuer: Ja, dere leker skole.
 Gutt 1: Og så leker vi med sånne tall og bokstaver.

(Gutter, 2022)

Lek ute

De fleste barna relaterte lek ute til det de gjorde i friminuttene. Her lekte barna mye grovmotorisk lek, bygge- og konstruksjonslek, regellek og noe likksomlek. Av grovmotorisk lek er det å huske, klatre i lekestativ og skli på sklie som oftest blir nevnt. Klatrestativ er populært, som denne jenta uttrykte:

Jente 1: Ja. Jeg synes det var gøy.
 Jente 1: Det klatrestativet. Så var det gøy bort i der ved ballbingen.
 Intervjuer: Åh, klatrestativet ute ved ballbingen.
 Jente 1: Det elsker jeg, og så nå har jeg øvd meg veldig mange ganger, for før så turte jeg ikke, men nå tør jeg å snurre rundt stengene.

(Jenter, 2022)

Som vi ser av sitatet, så var klatrestativet noe som hun syntes det var gøy å leke i ute, hun trakk til og med frem at hun elsker det og at hun øver og tør nye ting. Det kan tolkes som at hun opplevde å ha fått økt mestringsfølelse i leken i klatrestativet. En annen gruppe barn trakk frem det å huske som noe de liker å gjøre når de leker ute:

Intervjuer: Men, ute, da? Hva liker dere å leke med når dere er ute i skolegården?
 Jente 2: Jeg liker å huske.
 Intervjuer: I har tegnet huskene også. Er det noe annet dere liker ute, da?
 Jente 2: Jeg liker å skli og huske.
 Jente 1: Jeg liker å huske.
 Intervjuer: Å huske, ja. Enn du, gutt? Hva liker du å gjøre ute?
 Gutt: Eeeh, jeg liker å huske jeg også.
 Intervjuer: Du og liker å huske, ja. Da håper jeg at skolen har mange husker, sånn at dere får (...)
 Gutt 1: Det er tre husker.
 Intervjuer: Er det bare tre husker?
 Gutt 1: Ja.
 Intervjuer: Og alle liker å huske. De jeg snakket med i går elsker også å huske.
 Gutt 1: Da skulle det vært seks.

(4. kvartal., 2022)

Som vi ser, var det å huske populært blant denne gruppa, men de opplevde at det var mange som vil huske og det er kun tre husker, de skulle ønske at det var flere husker. Dette sitatet signaliserer også at det kanskje ikke alltid var nok leker til alle ute i friminuttene.

Videre ser vi at regellek har stor plass i frileken ute. Mange nevnte at de lekte gjemsel, stiv heks, sura, rødt lys, spiller fotball og basket, fangelek, boksen går og haien kommer, som denne jenta uttrykker: «Liker mest å være med vennene mine og leke gjemsel, rødt, grønt lys og mange gøye ting.» Her var det ingen store kjønns- eller aldersforskjeller da de svarte, unntatt når det gjelder ballspill. Her var det mest guttene som sa at de spiller eller elsker å spille fotball eller basket ute. I vårt materiale fant vi at det kun var én jente som uttrykte at hun av og til var i ballbingen når hun lekte ute.

Gjemsel syntes å være, sammen med sisten (sura) og stiv heks, en regellek mange av seksåringen likte å leke. Dette var også leker de nevnte at de hadde lekt i barnehagen.

Vi ser at det er variasjon i hvilke preferanser barna hadde når det kommer til regellek ute. Noen likte å leke sisten, mens andre foretrakk stiv heks, familie og gjemsel.

Intervjuer: Når dere er på skolen, hva leker dere med på skolen?
 Jente 1: Vi leker med litt mye, vi (...)
 Intervjuer: Dere leker med huske og sisten (...)
 Jente 2: Jeg liker ikke sisten, for jeg blir alltid tatt så jeg liker ikke å leke sisten.
 Intervjuer: Det skjønner jeg godt. Hva liker du å leke med, da?
 Jente 2: Stiv heks, familie og gjemsel.

(Jenter, 2022)

Late-som-om-lek ute ble ofte kombinert med enten grovmotorisk lek eller bygge- og konstruksjonslek i sandkassa, eller i har'n-leker hvor bakken for eksempel var «lava» og ikke kunne tråkkes på. Det var her spesielt guttene som uttrykte at de lekte en historie eller lot som om det var noe annet når de enten satt i sandkassen og bygde med bøtte/spade og løv eller hadde en form for fangelek:

Gutt 1: Husker du i går da vi lekte med (navn) og (navn) ((lavt)) Jeg lagde cirka så høyt. Vi lagde en vulkan.
 Intervjuer: Hvor lagde dere det?
 Gutt 1: I sandkassa.
 Intervjuer: Da var dere ute.
 Gutt 2: Vi lagde sånn høyt, i friminutt.

(1. kvartal, 2021)

Andre lekte lavamonster og Zombie når de var i klatrestativet:

Jente 1: Ute leker de lavamonster, at det kan komme opp på klatrestativet. Noen ganger leker vi zombier.

(4. kvartal, 2021)

Selv om de fleste barna snakket engasjert om lek og uttrykte at de lekte, var det også barn som ga uttrykk for at de ikke deltok så mye i lek eller lekte så mye:

Jente 1: Jeg leker ikke så veldig masse, men jeg liker å snurre på de snurretingene rundt og rundt.
 Intervjuer: Ah, de snurretingene på klatrestativet?

(Jenter, 2022)

Når det gjelder om barna fikk lekt nok eller ønsket mer lek, var det stor variasjon. Noen følte at de lekte nok: «Ønsker ikke å leke hele dagen. Skoledagen blir kjedelig bare å velge selv». Andre skulle ønske at de kunne leke hele dagen, og uttrykte at det var alt for lite lek, mens andre uttrykte at de ønsket å leke mer inne i klasserommet. Noen barn var også overrasket over at det var mer lek enn de trodde når de startet på skolen, som denne gutten:

Gutt 2: Jeg, jeg visste ikke at vi skulle leke så mye som vi gjør.
 Intervjuer: Så du trodde det skulle bli mindre lek på skolen?
 Gutt 2: Ja.
 Intervjuer: Ja, skjønner.
 Gutt 2: Jeg synes det er gøy at vi leker mye.

(Gutter, 2022)

Andre barn uttrykte at det var alt for lite lek, og når de fikk leke i timene, var tegning eneste aktivitet.

Intervjuer: Synes dere at dere får leke nok på skolen, eller er det for lite lek?
 Jente 1: Altfor lite.
 Gutt 1: Altfor lite. 320 alt for lite.
 Intervjuer: Oi, så det er alt for lite lek. Men (...)
 Jente 1: Alt, alt, alt, for lite.
 Intervjuer: Men leker dere noen ganger i timene når dere har Mia og Anne (lærerne)?
 Jente 1: Ja, noen ganger.
 Intervjuer: Hva leker dere da?
 Jente 1: Vi leker med tegning

(1. kvartal, 2022)

I sitatet nedenfor ser vi hvor stor forskjell det kunne være mellom barna i samme klasse og hva de ønsket mer av. Det ene barnet ønsket å leke det meste av dagen,

mens det andre barnet ikke ønsket å leke hele skoledagen fordi det å velge selv hele tiden ble kjedelig:

- Jente 1: Jeg ønsker at det var lek hele skolen.
Jente 2: Nei. Ikke lek hele skolen. Det var noe som var kjedelig i barnehagen, at man bare kunne velge selv hele tiden.
Jente 1: Kanskje ikke hele dagen da.

(1. kvartal, 2021)

Det siste sitatet viser nødvendigheten av å kunne tilpasse dagen slik at alle barn får mulighet til å utnytte sitt potensial, sin drivkraft og motivasjon til både å leke og lære, ved å veksle mellom lek og mer styrte aktiviteter, inne og ute.

3.3 Vennskap

Venner og vennskap synes å være, sammen med lek, noe av det viktigste for barna, og de snakket mye om dette under gruppesamtalene. Barna kom ofte inn på venner og relasjoner til ansatte i barnehagen og skolen. Over 460 av ytringene er relatert til ordet venn/venner og vennskap, samt at venner ofte også ble implisitt nevnt med navn. Dette viser i likhet med lek, hvor viktig vennskap er for barna og for deres trivsel, motivasjon og velvære på skolen. I overordnet del av læreplanverket påpekes også viktigheten av vennskap for å skape tilhørighet og gjøre den enkelte mindre sårbar (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16). Analysene viser at det er spesielt fire områder som utpekte seg når barna snakket om vennskap; det de savner fra barnehagen, det de gleder og/eller gruer seg til ved skolestart og det å få nye venner på skolen.

3.3.1 Savn av venner og personalet i barnehagen

Barna uttrykte et stort savn etter barn de gikk sammen med i barnehagen. Når vi spurte om det var noe (ikke noen) de savnet fra barnehagen, svarte de fleste at de savnet vennene sine som fortsatt går i barnehagen, de savnet personalet i barnehagen og småsøsken. Barna uttrykte implisitt hvem de opplevde var sine venner ved å navngi og/eller bruke betegnelsen venn, bestevenn og venner: «Jeg hadde en god venn som het Ta og vi lekte hver dag» eller som denne gutten uttrykker det:

- Gutt 1: Jeg lekte med (gutt) hver dag i barnehagen og så lekte vi haien kommer.
Intervjuer: Lekte du med (gutt) hver dag i barnehagen?
Gutt 1: Ja. Fordi vi var bestevenner

(4. kvartal, 2021)

Vennskap kom også mer implisitt til uttrykk når barna snakket om hvem og hva de lekte: «Jeg lekte med B og S og vi klatret i klatrestativet.». Videre uttrykte barna savnet etter både bestevenner og voksne i barnehagen:

Intervjuer: Så gøy. Men er det noe fra barnehagen dere savner på skolen, da?
 Jente1: Ja, alle bestevennene jeg hadde.
 Intervjuer: Ja, er det noe du (Jente 2) savner fra barnehagen?
 Jente 2: Jeg savner to.
 Intervjuer: To venner?
 Jente 2: Mm.
 Intervjuer: Og (Navn)?
 Jente 1: Jeg kjenner kjempemange venner, alle vennene mine.
 Jente 2: Det er i hvert fall en voksen som heter (Navn), han er så morsom (...)
 (Jenter, 2022)

I noen av gruppesamtalene kom det eksplisitt fram at de savnet en bestemt «voksen» i barnehagen. Ofte savner de personale som var aktive og deltok i lek, eller ble oppfattet som snille. Noen nevner også at de savnet sin favoritt-voksen. For eksempel fordi barna husker det morsomme de gjorde sammen med en voksen i barnehagen, slik jentene i utdraget under beskriver:

Intervjuer: Oi, oi, oi. Men, jeg lurer på, er det noe dere savner fra barnehagen?
 Jente 1: Ja, jeg savner at vi kan leke med (Navn) og med gulroten, det savner jeg
 Jente 2: Og halene.
 Intervjuer: Du savner halene, kan du si hva det er?
 Jente 2: (Navn), hun som gikk i barnehagen, hun pleide å lage sånne heliumhaler, og så lekte vi med helium sånn at (Navn) var ((utydelig)), og så var det sånn at vi prøvde å gjemme gulroten og hvis (Navn) tok oss og en av oss hadde gulroten, da måtte vi si sannheten om hvem som hadde den.
 (Jenter, 2022)

Andre barn savnet det de kalte favorittvoksen og favorittvenn:

Gutt 1: Jeg savner alle, alle der.
 Intervjuer: Alle i barnehagen?
 Gutt 1: Og favorittvoksen der.
 Intervjuer: Hva het favorittvoksen?
 Gutt 1: Husker ikke navnet.
 Gutt 2: Jeg har favorittvennen min. Dem er tre år og er i barnehagen.
 Intervjuer: Dere savner de som er i barnehagen og vennene fra barnehagen. Noe annet dere savner da)
 Gutt 2: Favorittvoksen min begynte å grine siden jeg skulle slutte.
 (4. kvartal, 2021)

Vennskap går ikke alltid knirkefritt, og noen barn trakk også fram at de husket at de kranglet med vennene sine, og at det var kjedelig når noen av barna flyttet fra barnehagen. Jenta i sitatet framhevet også gleden over at det var mange barn å leke med:

Jente 1: Jeg kan huske at det var spennende, og at jeg hadde det ganske gøy der, men noen ganger krangla jeg litt med vennene mine. Jeg hadde masse bestevenner der
 Intervjuer: Så du husker at du hadde mange venner i barnehagen. Hva husker du, jente 2?
 Jente 2: Jeg husker at jeg hadde mange venner og, men det var ganske ofte at noen flytta derfra, og det var litt kjedelig. For det var gøy når det var sånn skikkelig mange barn der og skikkelig mange å leke med.
 (Jenter, 2021)

3.3.2 Betydningen av vennskapet ved skolestart

Når vi snakket med barna om hva som var gøy med å begynne på skolen, hva de gruet seg til eller syntes var litt skummelt med å begynne på skolen, uttrykte de fleste barna at det å få venner var både spennende og gøy. Flere snakket også om at de var spent på å møte læreren sin og om læreren var snill, og andre var spent på å møte og hilse på rektor.

For mange av barna var det gøy å begynne på skolen fordi de fikk nye venner som de kunne leke med:

- Gutt 1: Det eneste jeg synes er gøy som er veldig gøy med å begynne på skolen er å få nye venner og leke med dem og spille fotball og basketball og renne ute.
Intervjuer: Å renne ute og få venner, det er det som er best med å begynne på skolen.
Intervjuer: Du da Gutt 2, Hva var mest gøy for deg da?
Gutt 2: Fått nye venner og leke med dem og tegne med dem, og leke med de ute og så leke med de på her og leke tall og lese bok og tegne.
(4. kvartal, 2021)

En annen gruppe hadde også tenkt på dette med å begynne på skolen og håpet på å få mange venner når de begynte:

- Gutt 1: Ja, jeg tenkte mye og håpet at jeg fikk mange venner.
Intervjuer: Ja, ble det sånn som du hadde tenkt da?
Gutt 1: Ja, nesten alle gutter (...)
Intervjuer: Er vennene dine, så koselig.
Gutt 1: Ja.
Gutt 2: Og det å leke med (Navn) ute.
(Gutter, 2022)

Andre var spent på om læreren var snill eller hva navnet til læreren var:

- Jente 1: Jeg var spent på om læreren var snill, og om jeg skulle å få hyggelige venner.
Intervjuer: Fikk du hyggelige venner da?
Jente 1: Ja.
Gutt 1: Jeg var spent på hva læreren het. Og hva alle het i gruppa mi. Og så gleda jeg meg veldig.
(1. kvartal, 2021)

Et barn uttrykte at han var sjenert når han begynte på skolen, og da var det godt å få en venn:

- Gutt 1: Jeg var sjenert for å begynne på skolen, så fikk jeg den aller første vennen, (Navn 1), det er derfor han er vennen min. Kan ikke leke med han i timen.
Intervjuer: Nei. På SFO da leker du med (Navn 1)?
Gutt 1: Jeg skal være med han for det sa jeg til (Navn 2).
(Gutter, 2021)

Det å ikke kjenne noen eller ha venner når du begynner på skolen kan for mange være skummelt, slik dette barnet uttrykte:

- Intervjuer: Ja. Men er det noe som har vært skummelt da å begynne på skolen? Noe som har vært kjedelig og skummelt?
- Jente 1: Når jeg er alene, da er det kjedelig. Når jeg begynner på skolen og ikke kjente noen andre som var på skolen, da var det litt skummelt.
- Intervjuer: Da var det litt skummelt. Det kan jeg tenke meg når man ikke kjente noen. Men har du fått mange venner da?
- Jente 1: Ja. Mange.

(Jenter, 2022)

I sitatet under framkommer det hvor viktig det er å ha venner når man starter på skolen. Selv om de fleste barna vi snakket med ga uttrykk for at de gledet seg til å begynne på skolen og få nye venner, var det noen få som uttrykte en sårhet over å ikke ha venner ved skolestart. Uten venner kan første skoledag oppleves som en ubehagelig dag, eller som dette barnet sier:

- Barn: Første skoledag var den verste dagen noensinne.
- Intervjuer: Hvorfor?
- Barn: Jeg hadde ikke så mange venner på skolen, og jeg satt på en benk i friminuttene.

(1. kvartal, 2021)

3.3.3 Nye venner på skolen

De fleste barna svarte at de har fått mange nye venner etter at de begynte på skolen, og at de opplevde det som fint å få nye venner.

Hvordan barna opplevde å få nye venner var noe ulikt. For noen var det veldig enkelt, og for andre var det mer utfordrende, som sitatet under viser:

- Intervjuer: Har dere fått noen venner på skolen, da?
- Jente 2: Ja.
- Jente 1: Ja.
- Jente 2: Alle sammen.
- Jente 1: Hundre tusen.
- Intervjuer: Hvordan har det vært å få nye venner, da?
- Jente 3: Det har vært litt gøy, når man hjelper andre og sånn, da viser man at man egentlig er litt greie med hverandre.
- Jente 2: Det har vært litt vanskelig.
- Jente 3: For det er ikke alle som liker alle som man egentlig ikke kjenner og sånn. Det kan være litt sånn at man gruer seg litt, da.
- Intervjuer: Men hva var det du tenkte på når du sa at det var vanskelig?
- Jente 2: At det er litt vanskelig å hilse på de andre og få venner, fordi at (...)
- Jente 1: Det er ikke alltid (...)
- Jente 2: For det er ikke alltid de er snille og hyggelige. Det er noen ganger de slår og sånn.

(4. kvartal, 2022)

En gutt uttrykte at det kun tok noen dager å få venner:

Gutt 1: Vet du hvordan jeg fikk venner. Det var liksom sånn at det tok to dager før jeg fikk en venn. Den første vennen min var (Navn 1), den andre vennen var (Navn 2), andre vennen var (Navn 3) og den andre vennen min var (...)

Intervjuer: Det var jo kjempemange.

(Gutter, 2021)

For noen barn etableres ikke vennskap av seg selv. Noen få barn opplevde at det var vanskelig å finne nye venner da de begynte på skolen. Da var det godt å kjenne noen fra barnehagen. Sitatet under viser hvor viktig det er å bygge opp gode relasjoner og vennskap i barnehagen, slik at alle kjenner noen når de begynner på skolen.

Intervjuer: Er det noe som er vanskelig?

Jente 1: Jeg synes det er vanskelig når vi skal finne venner.

Jente 2: Jeg og.

Jente 1: Men heldigvis var det tre fra barnehagen min og en i annen klasse.

Jente 2: Det er flere fra barnehagen min, en i en annen klasse som heter (Navn) og i (...)

(Jenter, 2021)

For enkelte barn oppleves brutte vennskap som sårt, spesielt når barna har vært venner siden barnehagen og blir plassert i ulike grupper/klasser når de begynner på skolen:

Jente 1: Jo, jeg tror det på grunn av (...) jeg (...) pappa ga meg noen forslag og det var sånn at når jeg begynte på skolen så er det sånn at bestevennen min (Navn), hun går i en klasse her på første, hun skulle begynne samme dag som meg, men så var det det at vi begynte (...) Vi håpet at vi skulle gå i samme klasse, men så gikk vi ikke i samme klasse og så var det sånn at (Navn) fikk mange nye venner og da var det sånn at nå har vi sluttet å leke så mye med hverandre så mye (...) og det er (...) ehm (...) ikke så gøy, på grunn av at nå vil (Navn) ikke leker så mye med meg.

(1. kvartal, 2022)

Dette sitatet viser viktigheten av at både foreldre, lærere og skoleledere er oppmerksomme på at barna har venner eller noen de kjenner fra før, når de setter sammen klasser. Slik kan barna, så langt det er mulig, føle en form for tilhørighet til klassen når de starter på skolen.

Det synes som om de fleste barna har vært flinke til å etablere vennskap, og at det ofte har blitt skapt vennskap på kryss av førsteklassene/gruppene og trinn.

Gutt 1: Jeg har egentlig fått to venner (Navn 1) og (Navn 2).

Intervjuer: Har du fått (Navn 1) og (Navn 2). Og Milton han går i grønn.,

Gutt 1: Mhm

Intervjuer: Går (Navn) i grønn også?

Gutt 1: Mhm.

Intervjuer: Mhm, så du har fått to venner i grønn gruppe og (Gutt 2) har fått venn i gul gruppe.

(Gutter, 2022)

Flere av gruppene nevnte også fadderne sine som de omtale som venner, og som de likte å leke med i friminuttene.

3.4 Læring og arbeidsformer

Vi spurte ikke barna direkte hva de lærte i førsteklasse. Spørsmålene var mer vinklet mot hvordan aktivitetene i skolen var i forhold til de aktivitetene de hadde i barnehagen, og om de hadde noen aktiviteter/arbeidsformer de ville ha mer eller mindre av. Vi spurte også om de hadde ett favorittfag eller en aktivitet. Her er det interessant å bemerke at begrepet «fag» var ukjent for noen barn, og vi måtte forklare at fag betyr når de har norsk, matematikk, engelsk og så videre. Andre barn begynte automatisk å snakke om norsk og matematikk når vi spurte om fag. Vi observerte også i klasserommet at lærerne sjelden benyttet ordet fag, men benevnte konkret selve faget når de blant annet snakket eller gikk gjennom fagene i samling og uke/dagsplan. Vi spurte også barna hvordan de likte å jobbe med oppgaver, om de jobbet alene eller sammen med andre og om det var aktiviteter som gjorde at de lærer bedre.

Etter resultatene fra Delrapport I, som viste at det ble benyttet mye tid på bokstavinnlæring det første halve året, tilføyde vi et ekstra spørsmål til dem som startet i førsteklasse høsten 2022. Vi spurte da om de kunne fortelle litt om hvordan de lærte bokstaver på skolen, om de husket når de begynte å lære bokstavene, og hvordan de syntes det var å lære bokstavene.

Samtale med barn, som nevnt innledningsvis, er dynamisk, og til tider var barna innom mange av områdene vi ønsket å stille spørsmål om under andre temaer. Det vil si at ikke alle barna ble stilt spørsmålene på samme måte og i samme rekkefølge. På tross av at spørsmålene ikke ble gjennomført i samme rekkefølge, finner vi store likheter i svarene mellom gruppene. Gjennom tematisk analyser av samtaler dannet det seg seks kategorier som var gjennomgående i de fleste gruppesamtalene. Disse kategoriene er: fag (norsk, matematikk, engelsk, gym og kunst og håndverk), bokstaver, lekinspirerte aktiviteter, arbeids- og aktivitetsformer, hvordan de lærer best og hvordan de foretrekker å jobbe med oppgaver (alene eller sammen med andre). Vi vil nå se nærmere på hva barna svarer under de ulike kategoriene.

3.4.1 Fag

Hvilke fagområder det arbeides med i førsteklasse, kom tydelig fram i våre samtaler med barna. Mange av gruppene kom inn på fagene selv uten at de ble etterspurt, spesielt når de snakket om det ble slik de trodde når de begynte på skolen. Andre snakket om hvilke fag de likte eller ikke likte etter spørsmål fra intervjuer. Det ble oftest snakket om fagene norsk og matematikk, dette kan ha en sammenheng med at det er de to fagene barna har så å si hver dag, og lettest kan relatere seg til. Det stemmer også godt overens med at lærerne uttrykte i sine intervjuer at det satses

spesielt mye på grunnleggende lese- og skriveopplæring det første halve året (se kapittel 4). En annen mulig tolkning er at dette var uttrykk for forventninger skapt før barna begynte på skolen: når man begynner på skolen skal man lære å lese og skrive. Det var kun noen få barn som uttrykte at de liker eller ønsker mer av engelsk (fire som ønsket mer og to som syntes det var veldig vanskelig), kunst og håndverk (fem barn) og kroppsøving (fire barn). Når de snakket om «gym», var det ofte relatert til muligheten til å leke.

Barna hadde med seg noen forventninger til fagene når de startet på skolen, og noen uttrykte at fag var gøy:

- Intervjuer: Hva var det beste med å begynne på skolen?
Jente 1: Det beste er vel norsken, for meg er det beste norsken.
Intervjuer: Fordi?
Jente 1: Fordi der kan vi skrive i den boka, og det synes jeg er veldig gøy.
Jente 2: Det synes jeg og.
Gutt 1: At alt er jo ganske bra. Det var sikkert at, jeg ble litt overrasket over matten, at vi ikke skal lære tall.
Intervjuer: Lærer dere ikke tall da?
Gutt 1: At vi lærer tall, men at vi skal lære pluss og sånn.
- (1. kvartal, 2021)

Mange av barna var bevisste på at de lærer tall i matematikk og bokstaver i norsk. Som gutten i sitatet under uttrykte, var det gøyeste med å begynne på skolen norsk og matematikk. Det å lære å skrive og lese er gøy, og han leste bøker hjemme for å «knekke lesekode»:

- Gutt 1: Det som var gøyest med å begynne på skolen var egentlig norsk og matematikk.
Intervjuer: Hva er det du lærer i norsk og matematikk da, som er gøy?
Gutt 1: Det gøyeste er å lære å skrive og lese.
Intervjuer: Ja, du lærer å skrive, og har du lært å lese kanskje?
Gutt 1: Nei, ikke helt, men jeg driver og leser bøker hjemme. I matematikk så lærer jeg tall og i norsk så lærer jeg bokstaver.
- (Gutter, 2021)

Selv om fagene norsk og matematikk er fag mange barn uttrykte at de synes er gøy, er det også mange barn som ikke liker matematikk og norsk, men uttrykte at det er mer morsomt å leke.

- Intervjuer: Hva er det dere synes er mest artig å gjøre i klasserommet da?
Jente 1: Det som er mest artig i klasserommet er å gjøre sånne Salaby-ting.
Jente 2: Det er å leke.
Intervjuer: Er det noe fag som er artig da?
Jente 2: Ikke matematikk og norsk, men å leke er veldig morsomt.
Intervjuer: Jente 3, har du noe favoritt?
Jente 3: Ja pc.
Intervjuer: Hva er det på pc som dere liker?
Jente 3: Vi tar sånne oppgaver på bokstaver.
- (Jenter, 2021)

Sitatet viser videre at to av jentene likte å være på Chromebook og gjøre Salaby-oppgaver/spill, og det kan synes som at de ikke opplever det som direkte norsk eller matematikk, men en lystbetont aktivitet de driver på med.

Våre samtaler med barna viste også den store variasjonen det er i barnas interesser, og at de har behov for ulike aktiviteter. Noen framsto som klare for å lære og likte å gjøre ulike faglige oppgaver, mens andre syntes det gøyeste på skolen var å få leke:

- Jente 1: Det gøyeste på skolen, det jeg synes, det er å leke i kjøkkenet, kjøkkenkroken.
Intervjuer: Hva liker du best?
Jente 2: Å lære meg matematikk, og lære meg kunst og håndverk. Og jeg liker å lære meg en blomst².

(Jenter, 2021)

Ikke alle elever likte norsk eller matematikk like godt, og noen få uttrykte det så sterkt som at de hatet norsk, eller at de ønsket mindre av norsk og matematikk fordi det ikke var så gøy. Vi spurte også barna hva de ønsket seg mer eller mindre av, og da sa ofte de som ikke likte matematikk eller norsk, at de ønsket seg mer tid til lek, blant annet tegning og perling, eller klassens time. Enkelte barn uttrykte også at det kunne bli for mye norsk, som denne jenta når vi spurte hva de ønsket mindre av: «Norsk ... Vi gjør norsk hver dag».

3.4.2 Bokstavopplæring

Da vi spurte barna om hvordan det var å lære bokstaver, var de positive. Også de barna som ønsket at det var mer lek i skolen, syntes det var gøy å lære bokstaver. Barna sa at det var fint, bra, gøy og morsomt å lære bokstavene. Barna kom ikke inn på hvorfor det var gøy eller fint, men forklarte mer hva de gjorde når de lærte bokstavene eller fortalte hvilke bokstaver de lærte seg først.

- Intervjuer: Og så lurte jeg på en ting, jeg vet jo at dere startet med bokstaver når dere begynte på skolen. Hvordan synes dere at det har vært?
Jente 1: Bra. Da startet vi med I.
Intervjuer: Var det første bokstaven dere lærte I?
Jente 1: Mm. Og så S. Og da står det jo 'IS'
Intervjuer: Da står det jo IS, oi, fikk dere is og, da?
Jente 1: ((Ler)) Nei.

(Jenter, 2022)

Andre, som gutten i dette sitatet, uttrykte at det var fint å lære bokstaver og plutselig oppdage hvordan ord staves:

- Intervjuer: Så bra. Også vet jeg at dere har begynt å lære bokstaver.
Gutt 1: Ja, eller vi har allerede lært alle bokstavene.
Intervjuer: Har dere lært alle bokstavene allerede. Hvordan har det vært å begynne å lære bokstavene da?
Gutt 1: Fint, fordi vi lærte ord som pizza

² Blomst her er arbeidsark hvor blomsten er delt inn i ulike arbeidsoppgaver, som fargelegges etter hvers om arbeidsoppgavene gjennomføres.

Intervjuer: Du synes det har vært fint, Gutt 1, å lære bokstaver?
 Gutt 1: Og da fant jeg ut at Z er i pizza fordi det er to, pizza.
 Intervjuer: Det er to Z-er i pizza.
 Gutt 1: Ja.
 Intervjuer: Ja.
 Gutt 1: Og da lærte jeg det fordi jeg trodde det var S.
 Intervjuer: Ja, du trodde det var S i pizza. Det høres jo sånn ut, så var det to Z-er i stedet. Pizza.

(Gutter, 2022)

Det er noen få av barna (seks barn) som ga uttrykk for at det å lære bokstaver er kjedelig, eller som ei jente sa «så kjempekjedelig at jeg dør». I sitatet nedenfor ble barna intervjuet over jul og så tilbake på det å lære bokstaver. Både jenta og gutten i sitatet nedenfor uttrykte at det var kjedelig å lære bokstaver, men etter at de hadde lært seg bokstavene, var det ikke kjedelig å lære bokstaver og ord. Gutten i sitatet jobbet med å knekke lesekoden og har over jul greid å lese enkle sammensatte ord:

Intervjuer: Så bra. Men synes dere det er gøy å lære bokstavene, da?
 Jente 1: Nei, det var altfor kjedelig.
 Jente 1: Det var alt, alt, altfor kjedelig.
 Intervjuer: Og du da, gutt 1, hvordan synes du det har vært å lære bokstaver?
 Gutt 1: Det var kjedelig, synes jeg.
 Intervjuer: Hvordan er det nå, da? Er det kjedelig fortsatt, eller?
 Gutt 1: Nå er det ikke kjedelig.

(1. kvartal, 2022)

Andre uttrykte at det var kjedelig fordi de allerede kunne alle bokstaver og leste når de begynte på skolen.

Bokstavene læres inn på noe ulike måter, men stasjoner ser ut til å være den arbeidsformen som de fleste barna snakket om når de forklarte hvordan de lærte bokstavene, og da spesielt at de spilte bokstavspill på Chromebook eller hadde smaksstasjoner med ting som hadde ukas bokstav i seg. For eksempel når en klasse arbeidet med bokstaven G, smakte de på blant annet grapefrukt og grillkrydder. Videre ble det arbeidet med bokstaver i leire og plastelina hvor de formet bokstavene, skrev bokstaver på ark, lagde bokstavhus, skrev i arbeidsboka, skrev brev, bokstavgjemsel, lærere sa mange ord og barna skulle gjette hvilken bokstav det var, tegnet og fargela bokstaver. To barn kom også inn på hvordan de lærte å trekke sammen bokstavlyder til ord:

Intervjuer: Er det noe dere gjør på skolen som gjør at dere lærer bedre, da?
 Jente 2: Lese. Ja, ja, når man sier bokstavlydene.
 Jente 1: Og veldig høyt.
 Intervjuer: Ja, at man sier bokstavlydene høyt. Og hva skjer da?
 Jente 1: Og fort.
 Intervjuer: Og hva skjer da?
 Jente 2: Da hører vi hva ordet er.

(4. kvartal, 2022)

3.4.3 Arbeidsformer

Når vi spør om det er noen aktiviteter barna ville ha mer eller mindre av, var det stasjoner som syntes å være den aktiviteten de likte best og ville ha mer av. Dette harmonerte godt med våre observasjoner der vi fant at stasjonsarbeid var en av de hyppigst benyttede arbeidsformene i førsteklasse rommet (se kapittel 6). Flere av barna sa at den morsomste måten å jobbe på var på stasjoner, som dette barnet ga tydelig uttrykk for «Jeg synes det er gøy med TIEY og gøy med stasjoner og sånn». Barna fortalte at de arbeidet for eksempel med oppgaveark, spilte spill, leker, plastelina, Chromebook, de tegnet og skrev historier. Mange uttrykte også at det var på den måten de best lærte bokstavene. Foruten stasjoner nevnte noen få barn at de ønsket mer av perling, Salaby, Chromebook og gjøre å blomsterark. Vi vil nedenfor presentere noen sitater som viser hva barna sa om stasjonsarbeid.

Det som gjør stasjonsarbeid morsomt for jentene i sitatet nedenfor var både at de fikk arbeide med det de liker og å gjøre nye forskjellig:

- Jente 1: På skolen, stasjoner er det morsomste. Jeg elsker stasjoner.
Intervjuer: Kan du si hvorfor du elsker å være på stasjoner?
Jente 1: Jeg liker å tegne og å gjøre så mye forskjellige ting.
Intervjuer: Dere to andre, synes dere stasjoner er morsomt?
Jente 2 og 3: Ja ((i kor))

(Jenter, 2021)

Barna opplevde også at de lærte bokstaver på andre måter når de hadde stasjoner, noe som syntes å være en lystbetont aktivitet, slik denne gruppa uttrykker:

- Intervjuer: ((repeterer)) Jeg sa, hvordan lærer dere bokstavene på skolen? Husker dere hvordan dere lærer dem?
Jente1: Vi er på leseklubbhuset, og vi er på stasjonene der vi lærer G, så da tok vi ting som begynner på G og smakte og sånn så, ja.
Intervjuer: Smakte dere på alt som begynner på G?
Jente1: Ja.
Intervjuer: Det er masse ting som begynner på G. Er det artig å lære bokstaver?
Jente1: Ja.
(...)
Intervjuer: Jobbe på stasjoner, ja. Hva er den kuleste stasjonen eller den artigste stasjonen dere bruker å ha, da?
Jente 1: Vi har bare hatt den en gang, og det var smak.

(Jenter, 2022)

Det var som oftest avsatt 10 minutter pr. stasjon, noe enkelte barn ga uttrykk for at kunne være stressende fordi det var for lite tid til det de likte å gjøre. Jenta i sitatet nedenfor opplevde også at det var noe stressende når klokken pep for skifte av aktivitet:

- Intervjuer: Er det noe som har vært vanskelig i klasserommet med ting dere gjør på skolen.
Jente 1: Når det er stasjoner er det ting jeg liker å gjøre veldig godt. Men så er det sånn klokke som er veldig sånn (pipp, pipp) og da må vi bytte stasjoner så fort.
Intervjuer: For dere har jo bare 10 min, og da er det klokke. Du føler det er for kort tid. Det skjønner jeg.

(Jenter, 2021)

3.4.4 Når lærer barna best?

Vi spurte barna om det var noen aktiviteter som gjorde at de lærer ting bedre. For noen var dette er litt vanskelig spørsmål, mens andre hadde et klart svar på hvordan de selv mente de lærte best. Det var to måter som ble hyppig uttrykt, og som går igjen i samtalene. Det er at barna opplevde at de lærte best når de hadde stasjoner, mens andre mente at de lærte best av å lytte på læreren, gjerne i lyttekroken. Enkelte barn uttrykte også at de lærte best når de gjorde oppgaver.

At barna lærer på ulike måter, kommer tydelig fram i dette sitatet:

Intervjuer: Hva lærer du mest av.
Jente 1: Jeg lærer mest på stasjoner.
Jente 2: Jeg liker mest å høre på læreren

(Jenter, 2021)

En gutt forklarte at han lærer best ved å sitte stille og lytte:

Intervjuer: Hva gjør du gutt 1 når du lærer?
Gutt 1: Sitter stille og hører på.

(Gutter, 2021)

Læring ble også knyttet spesifikt til hva de lærte og presterte. I dette sitatet beskriver ei jente hvordan hun lærte bokstaver ved å skrive dem:

Intervjuer: Men, ja. Da lurar jeg på, nå er vi nesten ferdige, for jeg lurar på en ting, når du sitter og jobber og lærer, er det noen aktiviteter du gjør som du synes du lærer bedre av?
Jente 1: Ja.
Intervjuer: Hvilken da?
Jente 1: Bokstaver, når jeg skriver. Hvis jeg skulle skrive, da lærer jeg meg liksom A-en. Hvis jeg ikke kunne den, så bare prøvde jeg, og så fikk jeg til en liten z, og så hvasket jeg den bort, og så prøvde jeg på nytt. Opp, ned, bort.

(Jenter, 2022)

Selv om han ikke kunne lese, uttrykte gutten nedenfor at det var masse læring i å dra streker mellom bilde og ord. En visuell framstilling hjalp barnet til å gjenkjenne ord som passet med bildet:

Intervjuer: Er det noe dere gjør som du tenker dere lærer mye av?
Gutt 1: Ja, skriveoppgaven, for vi gjorde det i stad, det var gøy, da kan vi sånn (?).
Intervjuer: Dere skulle trekke linje mellom bilde og ord. (...) Hva var det for ord?
Gutt 1: Jeg pleier ikke å lese de ordene for jeg husker ikke.
Intervjuer: Du så på bildene. av gryter og hekser, og Halloween-ting.

(Gutter, 2021)

3.4.5 Å jobbe individuelt eller i gruppe

Det var en del variasjon i barnas svar om hvorvidt de jobbet individuelt eller i gruppe, eller som dette barnet uttrykte, at de har begge deler, men oftest jobber de alene: «Noen ganger alene, noen ganger i grupper, men flest ganger bare oss selv. Sånn på ark». Noen barn uttrykte at de likte å jobbe alene, mens andre sa at de likte å jobbe i grupper. Det kom også fram at det i enkelte klasserom syntes å være lite

gruppearbeid, men at det var gruppearbeid når de hadde stasjoner. Andre ga uttrykk for at de satt i grupper, men jobbet individuelt, noe som også er i tråd med vår kartlegging av arbeids- og aktivitetsformene i klasserommet (se kapittel 6).

I sitatet nedenfor ga guttene uttrykk for at de jobbet mest i grupper ved at de satt på bord sammen to og to:

- Intervjuer: (...) Men når dere jobber på skolen med oppgaver og sånn, jobber dere mest alene eller mest i grupper?
- Gutt 1: Nei, grupper,
- Gutt 2: I grupper.
- Gutt 1: Det er sånn to, jeg og Gutt 2 på samme bord, og Gutt 3 og Gutt 4.
- (Gutter, 2021)

Det kom også til uttrykk at de satt i gruppe, men jobbet med sitt eget ark. Noen av barna opplevde at det ikke var så mye samarbeid på skolen:

- Jente 1: Vi jobber litt i gruppe, men vi har hvert vårt ark. Helt like oppgaver.
- Intervjuer: Samarbeider dere eller gjør dere det selv?
- Jente 1: Noen ganger her på skolen pleier vi å samarbeide lite granne, noen ganger. Men vi pleier ikke å samarbeide så mye.
- (Jenter, 2021)

Det samme uttrykkes av andre barn, at de jobber alene, men sitter i gruppe. Det kommer også fram at i enkelte klasser får de ikke se og høre etter hverandre selv om de sitter på samme gruppebord. Jentene i dette sitatet uttrykker at gruppearbeid noen ganger foregår på stasjoner:

- Jente 1: Man jobber ikke på gruppe, men den man sitter på gruppe med må man ikke høre lærer.
- Jente 2: Vi må gjøre ting alene og ikke se på de andre, men gjøre ting selv. Så ikke vi hører hvis de andre gjør feil, da kan vi gjøre ting feil. Da er det ikke riktig.
- Intervjuer: Er det noen ganger grupper? Når kan dere ha grupper?
- Jente 1: Noen ganger på stasjoner.
- (Jenter, 2021)

I andre klasserom uttrykte barna at de jobbet individuelt når de gjorde oppgaver, men i motsetning til sitatet over hadde barna mulighet til å høre etter læreren:

- Intervjuer: Nei. Pleier dere å jobbe alene på skolen, eller jobber dere sammen med andre?
- Jente 1: Det er sånn at vi gjør oppgavene selv, men ingen andre skal hjelpe oss, vi skal prøve å finne ut av det selv, og så er det sånn at de skriver opp tall øverst der, liksom og når de har skrevet opp det så kan man høre, for da er det lettere å se hvilken vei.
- (4. kvartal, 2022)

3.5 Oppsummerende drøfting

I dette kapitlet har vi undersøkt hva barn er opptatt av når det gjelder lek, vennskap, arbeidsformer, fag og læring i førsteklasse. Til tross for at intervjuene er gjort i 15 ulike førsteklasser, sitter vi igjen med mye av de samme inntrykkene på tvers av

klassene. Det synes som at barn opplever mye av de samme arbeidsmåtene, og at det er stort samsvar i pedagogisk praksis på tvers av klassene.

Lek er det barna er mest opptatt av i våre intervjuer, og de kommer stadig tilbake til leken i samtale når vi snakker om andre ting, som vennskap, læring og fag. Dette harmonerer med tidligere forskning som finner at leken er en stor del av barnas liv (Broström, 2019; Einarsdottir, 2011a, 2011b; Schanke & Øksnes, 2022). Barna forteller at leken er viktig for dem, og de snakker om både inne- og utelek. Det som tydelig framkommer i samtale, er at barna uttrykker at de får lekt lite inne på skolen, og et ønske om å få leke mer inne. Barna forteller at mesteparten av all frilek foregår ute i friminuttene. Dette framkommer også i våre lærerintervjuer, der lærerne uttrykker at det er lettere å ha frilek ute ettersom det lett kan bli litt for mye støy inne (se kapittel 4). Videre ser vi en antydning til at når barna snakker om å leke inne er det i forbindelse med SFO-tiden (se også Løndal 2019). Dette synes både å samstemme med våre registreringer av aktiviteter i klasserommet, hvor vi ser at den frie leken og lekinspirerte aktiviteter benyttes i mindre grad enn andre aktiviteter (se kapittel 6) og tidligere forskning (se også Øksnes & Schanke 2023).

Når barna snakker om lek, danner det seg et bilde av lek som en variert, mangfoldig og lystbetont aktivitet. Leken begrenses ikke til bestemte typer lek eller kategorier, og ofte uttrykker barna at også formingsaktiviteter, som for eksempel tegning, plastelina og perling, oppleves som lek når de selv får velge aktivitet. Videre snakker de også om annen finmotorisk lek og bygge-/ konstruksjonslek, for eksempel Lego, Kapla og Plus-Plus, som lekaktiviteter de liker. Vi ser også at det er et skille mellom hvilke typer lek de leker inne og ute. Regellek er noe mange barn snakker mye om, og som de liker å leke ute i friminuttene. Spesielt er det bevegelsesleker som gjemsel, sisten og rødt lys det går i. Når det gjelder rollelek, finner vi i likhet med spørreskjemaundersøkelsen til førsteklasselærere (Bjørnstad mfl., 2022), at rolleleken har en mindre fremtredende plass inne i første klasse. Barna forteller at de leker mer liksomlek ute, spesielt gjelder dette for guttene. De kobler også denne leken til regellek og mer grovmotorisk lek, for eksempel lavamonster eller zombier i klatrestativ. Noen av jentene forteller om rollelek både inne og ute. Dette er ofte mer tradisjonell rollelek, som familielek eller frisørsalong. Videre synes det som at det på de skolene som har timeplanfestet lek inne, forekommer noe mer rollelek i barnas fortellinger. Når det gjelder lekpreget aktiviteter eller lek tilrettelagt i undervisning, finner vi at det blir opplevd ulikt av barna om de definerer dette som lek eller ikke. For eksempel når det legges opp til lekegrupper hvor lærerne på forhånd har definert aktiviteter eller lekegrupper barna kan velge mellom, ser vi at noen barn inkluderer dette i sin fortelling om lek, mens andre ikke opplever det som lek, men som en styrt aktivitet. At dette oppleves ulikt for den enkelte elev, er noe man må være bevisst på når man tilrettelegger for mer lekpregede eller styrte lekaktiviteter. Det bør derfor også være rom for frilek slik at alle barn får en opplevelse av å ha lekt i løpet av skoledagen.

Barnas fortellinger harmonerer godt med tidligere forskning som finner at barn, selv om de trives på skolen, savner friheten de hadde i barnehagen og at de ønsker seg mer fri lek også inne (se for eksempel Einarsdottir, 2010, 2011a, 2011b; Hølland mfl., 2021). LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020) har gitt nye føringer for de yngste klassetrinnene, hvor det legges mer vekt på lek og læring. I spørreundersøkelsen til førsteklasselærere oppgir 47 prosent av lærerne at de legger til rette for fri lek inne, og flere av skolene i vårt utvalg som har lek på timeplanen (frilek). Samtidig kan våre funn tolkes dit hen at barna har et litt annet syn på lek enn oss voksne, og at ikke alle barn oppfatter leken det tilrettelegges for inne som fri lek. Det er derfor viktig å ta med barnas egne stemmer og deres syn på lek inn i planleggingen av skoledagen og hvilken lek som skal tilbys.

Nest etter lek er vennskap det barna i vår undersøkelse er mest opptatt av. De knytter også disse temaene til hverandre, for eksempel er det å ha venner viktig for å ha noen å leke med. Å ha venner skaper også trygghet for barna, både ved skolestart og resten av skolegangen. Disse fortellingen stemmer godt med tidligere forskning på barns opplevelse av vennskap og inkludering (se for eksempel Ackesjö, 2023; Håøy & Becher, 2023). Videre er det å ha venner viktig for barnas trivsel, motivasjon og velvære både i og utenfor skolen. Det å få venner går greit for de fleste barn, men det er barn som opplever at det er vanskelig å få venner når de begynner på skolen, eller at de mister venner når de kommer på skolen. Barna uttrykker at det er veldig viktig å ha følelsen av å ha en venn. Det å ikke ha venner skaper ensomhet og en følelse av utenforskap, noe som for mange barn kan få store konsekvenser allerede fra starten. Som et barn fra Skole hvit sier; «Første skoledag var den verste dagen noensinne». Dette barnet hadde ikke venner og dermed ingen å leke med i friminuttene, og satt derfor alene på en benk i friminuttene.

Venner, vennskap og relasjoner er også temaer som de fleste barn løfter frem når vi spør hva de savner fra barnehagen. Videre forteller de om voksenrelasjoner de hadde i barnehagen som var viktig for dem, favorittvoksne som de skulle ønsket var sammen med dem på skolen. Andre barn forteller om nye favorittvoksne de har fått på skolen. Gjennomgående i samtalene snakker også barna varmt om sine nye lærere og uttrykker at de er glade for at de har fått nettopp den læreren. Det å føle seg trygg og sett på skolen er viktig for barnas trivsel og motivasjon. Dette samsvarer godt med hva lærerne selv forteller i sine intervju, at de er opptatt av hvert barn og ser det gode i den enkelte på tross av eventuelle utfordringer (se kapittel 4).

Barnas fortellinger om vennskap understreker hvor viktig det er at skolen legger vekt på det sosiale klasse miljøet, og på å styrke barnas sosiale kompetanse allerede fra starten. De understreker også viktigheten av nære og trygge barn-voksenrelasjoner. Både i spørreundersøkelsen til førsteklasselærerne, skoleledere og skoleeiere (Bjørnstad mfl., 2022), samt dybdeintervjuer med disse gruppene (se kapitlene 4 og 5) kommer det fram at dette er noe det satses på den første tiden i førsteklasse. Det forteller oss at skolen synes å være bevisst sitt ansvar og aktivt jobber for å skape trygge rammer og legge til rette for et godt sosialt læringsmiljø for seksåringene. Men

vennskap er dynamisk og endrer seg, det må derfor investeres mye tid og innsats gjennom hele året. Det er viktig med tidlig mulighet for å skape nye vennskap og at de voksne støtter barna i dette.

SFO synes også å være en viktig arena når det gjelder å få venner. Som nevnt over, forteller barna at de får leke mye på SFO, også inne. De knytter også lek og vennskap sammen – det ene er avhengig av det andre. De får venner i leken, og de trenger venner for å ha noen å leke med. Å involvere SFO i å støtte barnas vennskap og inkluderingspraksiser, synes å være en viktig aktør i barnas skolehverdag (Hogsnes, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017a, 2021).

Vi snakket også med barna om fag, læring og hvilke arbeidsformer de liker best og lærer mest av. Barna er tydelige på at de liker å lære og å jobbe med oppgaver. Selv om mange barn etterlyser mer lek, mener de også at skolen skal være noe annet enn barnehagen, og at de skal lære noe på skolen. Det er basisfagene, spesielt norsk og bokstavinnlæring, som løftes frem av barna. De kommer også inn på matematikkundervisning. Dette harmonerer godt med både spørreundersøkelsen til førsteklasse (Bjørnestad mfl., 2022), lærerintervjuene (se kapittel 4) og våre egne observasjoner (se kapittel 8 og 9) som viser at det første halve året på skolen i stor grad er viet til bokstavopplæring. Barna gir uttrykk for at de synes det er gøy å lære bokstaver, og at de opplever læringsaktivitetene i bokstavopplæringen som engasjerende oppgaver, som blant annet smak, Lego, bokstavgjemsel og plastelina.

Av arbeidsformer trekker barna særskilt frem stasjonsundervisning som den arbeidsformen de liker best. Dette harmonerer godt med våre observasjoner om hyppig bruk av stasjoner (kapittel 6) og i lærernes fortellinger (kapittel 4). Videre sier barna at de jobber mye med ark eller andre individuelle oppgaver også når det er stasjonsarbeid. Men de løfter også frem at de har ulike spill, plastelina, Chromebook, tegning og så videre. Dette er, som nevnt over aktiviteter som noen av barna kaller lek, mens andre definerer som jobbing. Uansett tyder barnas fortellinger på at de opplever variasjon i aktiviteter gjennom skoledagen. Spesielt stasjonsarbeid kjennetegnes av mulighet for stor variasjon i aktiviteter. Ved bruk av stasjoner får barna være fysisk aktive ved å flytte seg fra stasjon til stasjon i tillegg til at noen av stasjonene legger opp til fysisk aktivitet. Videre varierer det mellom skrive, bruk av nettbrett, klippe, tegne, spille spill, bla i/lese bøker, frilek, for å nevne noe. Selv om de fleste barna uttrykker at de liker stasjoner, er det en utfordring ved at stasjonene er tidsbegrenset. For enkelte barn er dette positivt og hyppige skifter bidrar til å holde engasjement og læringsmotivasjon oppe, men for andre kan den korte tiden oppleves som stressende og at de ikke får tid til å fordype seg i de aktivitetene de har påbegynt. Dette viser igjen dilemmaet lærerne står overfor når de skal tilrettelegge for en aldersgruppe som har et såpass stort modningsspenn. På tross av at mange barn uttrykker at de liker å lære, er det også barn som tydelig uttrykker at det er kjedelig å jobbe og lære på skolen. For noen barn kan dette være uttrykk for at det er vanskelig for dem å lære, eller at de bare opplever det som kjedelig og har ønske om å gjøre andre ting enn å lære. For andre igjen kan det være et uttrykk for at de

ikke får nok utfordringer i sin læringsprosess. Dette stemmer også med lærernes fortellinger og tidligere forskning som viser at det er stor forskjell på hva seksåringene kan før de begynner på skolen, hvordan og hvor fort de lærer og utvikler seg. Uavhengig av ulike forklaringer er det viktig å få fram stemmen til de barna som uttrykker at det er kjedelig eller vanskelig det som skjer på skolen. Det bekrefter igjen viktigheten av å kunne tilrettelegge skoledagen og undervisningstiden med et variert opplegg med ulike innfallsvinkler til læring, og hvor barna i større grad får mulighet til fri utfoldelse og lek. På denne måten kan man møte flere barn og at alle får en følelse av mestring i løpet av skoledagen.

4 Lærernes fortellinger om klassen, lek og læring

I dette kapittelet beskriver vi hva førsteklasselærerne selv legger vekt på i førsteklasse. Formålet med intervjuene var å få innsikt i lærernes erfaringer og refleksjoner rundt fag, læring, lek, opplæring og undervisning, samt en forståelse av deres praksis. Nærmere bestemt kommer vi inn på sosialt samspill, lek og læringsaktiviteter, samt hva som kjennetegner sentrale undervisnings- og arbeidsformer i lærernes klasserom. Vi stilte spørsmål om hvordan våre 16 førsteklasselærere beskriver det sosiale samspillet i sin klasse, hva de tenker er det viktigste å vektlegge i første halvdel av førsteklasse og hva de kommer til å jobbe med i den siste halvdelen av førsteklasse. Videre spurte vi om hva de vektlegger i den første lese- og skriveopplæringen og matematikkopplæringen. Vi spurte også om hvilken plass leken har i deres klasserom, samt hvordan de bruker stasjonsundervisning som pedagogisk tilnærming. Vi har også spurt våre lærere om hvordan de jobber med overgangen mellom barnehage og skole, og hvordan de tar imot skolestarterne, samt hva de vektlegger de første månedene i førsteklasse. Disse temaene vil bli behandlet i prosjektets sluttrapport, hvor vi også inkluderer data fra barnehage og andreklasse.

De 16 lærerne har alle hatt ansvaret for sin klasse siden skolestarten høsten 2021 eller 2022. Alle førsteklasselærerne er kvinner, og de er utdannet i perioden 1997-2022. Mens ti av dem har en fire- eller femårig lærerutdanning, har seks av dem barnehagelærerutdanning. Syv av grunnskolelærerne og alle barnehagelærerne har en form for videre- eller etterutdanning.

4.1 Klassen og det sosiale samspillet

Alle våre 16 lærere viser en tydelig og positiv holdning til elevene sine og uttrykker at de har en svært fin gruppe med barn. De legger også vekt på at barna er «små» og at det er viktig å være tolerante og inkluderende overfor dem. Lærerne bruker ofte betegnelsen «barn» når de refererer til elevene sine. De viser en stor grad av generøsitet når de snakker om sine egne elever, også de som kan være utfordrende og/eller som sliter både faglig og sosialt. Ved å omtale dem som «barn» indikerer de en empatisk tilnærming og et sterkt engasjement for barnas trivsel og læring. En slik holdning ovenfor skolestarterne kan antas å bidra til å skape et trygt og støttende læringsmiljø for elevene. En av lærerne uttrykker seg på denne måten:

Det er en fantastisk fin liten gjeng, har alle mulig rare barn. Veldig fornøyd med relasjonen jeg har fått til dem.

(Lærer Grønn skole, 2022).

Noen av lærerne fremhever også at de har en aktiv klasse og at elevene er engasjerte og ivrige etter å delta i læringsaktiviteter, slik som denne læreren uttrykker:

(...) de er jo kvikke og tør å prate, har mye å komme med, og, så det er herlig. Jeg synes de er sprudlende og de er veldig åpne, søker mye kontakt, vil ha mye oppmerksomhet og bekreftelse så, ja, og vitebegjærlig, da, de er nysgjerrig, de synes det er spennende å utforske ting, så er de jo ganske aktive, de liker å bruke kroppen så, ja, jeg synes det, så synes jeg jo at de er i godt humør, det virker som de trives og de er veldig positive til å bli med på det vi skal gjøre.

(Lærer Blå skole, 2022).

Imidlertid peker lærerne også på behovet for å kanalisere denne energien inn i læringsaktiviteter for å oppnå best mulig læring. Det kan være en utfordring for lærerne å balansere og sikre at elevene oppnår faglige mål samtidig som de får utløp for sin energi og entusiasme.

Jeg vil beskrive klassen som en veldig aktiv klasse. Veldig mye energi. Men mye av energien er veldig positiv. Så det er å få kanalisert den inn i læringsaktiviteter da. Og det ser jeg jo at vi begynner å få til.

(Lærer Blå skole, 2021)

Under intervjuene ble lærerne spurt om det er noen spesielle utfordringer å være lærer i klassen. To av de 16 lærerne svarer at de ikke opplever noen spesielle utfordringer i sine klasser, mens fire av lærerne påpeker at det er helt naturlig å ha noen utfordringer i en førsteklasse, uten at det nødvendigvis gir grunn til bekymring. Dette knytter de til variasjon i aldersgruppen.

Videre nevner tre lærere at de opplever utfordringer knyttet til ressursmangel, spesielt mangel på tilstrekkelig antall lærere eller voksne. Dette påvirker deres mulighet til å gi individuell oppfølging og å tilpasse opplæringen til barnas behov. Ressursmangel kan være en faktor som krever ekstra innsats og kreativitet fra lærernes side for å imøtekomme elevenes behov på best mulig måte. En av dem uttrykker seg slik:

Hmm, utfordringer med å være lærer i denne klassen (...) Det er jo det at man ikke kan være kun EN voksen her. Da må du hvert fall gjøre aktiviteter som tilsier at du vet at du klarer å nå flest mulig. Og da er det gjerne Chromebooken som kommer frem hvis du skal overleve alene.

(Lærer Orange skole, 2021).

Lærerne sier også at elevene stort sett er rause med hverandre, og 12 av 16 understreker at det er et godt sosialt miljø i klassen, som læreren fra skole Grønn beskriver:

De tåler så sykt mye av hverandre. Altså, alle barn har på en måte sine utfordringer og ting som de kommer med uansett, om det er dårlig eller ikke dårlig eller sånn, 'ja, det er litt dårlig. Men barna har vært så flinke til å justere seg ut ifra hverandre.

(Lærer Grønn skole, 2021)

Alle våre 16 lærere er opptatt av å skape et inkluderende, positivt og godt sosialt læringsmiljø for alle elevene i klassen. De legger videre vekt på å fremme det sosiale samspillet i klassen gjennom lek og aktiviteter som bidrar til å bygge fellesskap og gode relasjoner til hverandre. Dette er positivt da et trygt og inkluderende sosialt miljø kan bidra til trivsel og bedre læring for elevene (NOU 2015: 2). Samlet sett er lærerne oppmerksomme på elevenes individuelle behov og viser engasjement for å skape et godt læringsmiljø. Selv om de står overfor utfordringer knyttet til ressursmangel og tilpasning av opplæringen, jobber de aktivt med å løse disse utfordringene.

Ti av de 16 lærerne i undersøkelsen påpeker at elevenes modenhet spiller en viktig rolle i deres atferd og prestasjoner i klasserommet. Lærerne sier at de betrakter elevene som enkeltpersoner, og at de tilpasser undervisningen til elevens individuelle behov og utviklingsnivå. Samtidig opplever de noen kjønnsforskjeller, for eksempel at guttene kan være litt mer rastløse sammenlignet med jentene, og at jentene, i større grad enn guttene, arbeider mer grundig og nøyaktig.

4.2 Hva vektlegger lærerne det første halve året i førsteklasse?

På spørsmålet «Hva tenker du er det viktigste å vektlegge det første halvåret i førsteklasse?», sier 14 av de 16 lærerne at de legger vekt på å skape trygghet, et godt sosialt miljø og at barna skal få venner:

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, det synes jeg er det aller, aller viktigste, og at de kjenner at får til noe, at de føler at de lærer noe og at de har venner, da, og at de faktisk blir sett for den de er og blir anerkjent ut ifra det.

(Lærer Blå skole, 2021)

Mens syv av lærerne fremhever at barna i tillegg skal føle mestring og at læringen skal være lystbetont, er det seks som understreker at lek er spesielt viktig det første halvåret i førsteklasse. Lærerne sier også at de ønsker at barna selv skal ha lyst til å komme på skolen.

Jeg synes jo faktisk det sosiale aspektet egentlig er viktigst. Det at barna blir trygge på hverandre, blir kjent med hverandre igjennom både lek, men også, hva skal jeg si, faglige samtaler, da.

(Lærer Grønn skole, 2021)

Det viktigste er jo at de trives og at de har lyst å komme på skolen og at har lyst å gjøre ting som vi gjør på skolen slik at det blir litt lystbetont.

(Lærer Rød skole, 2021)

Aller viktigste er å skape et trygt sted for barna, at det kjennes trygt å komme på skolen.

(Lærer Gul skole, 2022)

Fire av våre 16 lærere poengterer at de ser på bokstavinnlæring som veldig viktig, og de vektlegger bokstaver og skriving det første halvåret av førsteklasse.

Vi har veldig stort fokus på lese- og skriveopplæring, i hvert fall frem til jul, så blir det litt andre fag som får slippe til da.

(Lærer Grønn skole, 2022)

Bokstavinnlæring er det viktigste, og det er det vi gjør, at de kan alle bokstavene før jul. Det sosiale er også viktig, vi fokuserer og bruker mye tid på overgangen barnehage-skole. Det å vise dem at de nå er på skolen, og at de er elever.

(Lærer Hvit skole, 2021)

Ja, tema på ulikt vis, skriving, skriver med litt hemmelig skrift gjorde de vel i starten før de lærte seg bokstaver.

(Lærer Lilla skole, 2022)

Vi lot det gå noen uker før de startet med bokstavinnlæring.

(Lærer Lilla skole, 2021)

Av våre 16 lærere forklarer fire at de også bruker en del tid på regler og rutiner. Dette begrunner de med at det bidrar til å skape forutsigbarhet og trygghet i skolehverdagen ettersom gode rutiner og overholdelse av regler er med på å danne et fruktbart sosialt miljø, og et godt og trygt læringsmiljø.

Fokus på rutiner og struktur. Alle disse reglene og rammene er jeg opptatt av at skaper trygge barn, så blir de mer trygge og da blir de mer åpne for å lære.

(Lærer Grønn skole, 2022)

Hvor vi jobber med det å bli kjent, god klasseledelse, trygge rutiner for elevene, hva slags regler er det vi har her på skolen, leke mye, bare det å liksom lære seg å gå på skole.

(Lærer Rosa skole, 2022)

Det å vise dem at de nå er på skolen, og at de er elever. Vi ble enige om regler helt i starten for å få et fint klassemiljø. Vi jobber mye med å være venner, og det å bli kjent med seg selv og andre. Det legger vi veldig stor vekt på.

(Lærer Hvit skole, 2021)

Alle våre 16 lærere sier at lek er viktig, og at de bruker mye tid på lek de første ukene i førsteklasse. Dette gjør de for at elevene skal bli godt kjent med hverandre. Da noen av barna sliter med å komme inn i lek, forsøker lærerne å veilede dem slik at de selv, etter hvert, skal klare å komme inn i lek og aktiviteter på egen hånd. Likeledes veileder de elevene når det gjelder å innlemme medelever og å være en god venn. En av lærerne uttrykker det slik:

(...) jeg skulle nok hatt mer kompetanse på lek eller sånn, for å få dem til å være inn i lek, for vi hadde et møte senest i går med ei som er veldig sjenert, som trenger hjelp til å komme inn i leken, og få veiledning på hvordan hun kan bli med inn i leken, så tenkte jeg – oi, det er litt spennende, hvordan kan jeg veilede henne?

(Lærer Lilla skole, 2022).

Oppsummert kan vi si at et trygt og godt klasse- og læringsmiljø, sammen med bokstavinnlæring og lek, er det lærerne i vår undersøkelse har fokus på det første halvåret i førsteklasse.

Funnene viser at disse lærerne legger stor vekt på å skape en atmosfære som både fremmer trivsel og læring blant elevene.

4.3 Hva vektlegges mest i den første lese- og skriveopplæringen?

Alle de 16 lærerne sier de vektlegger lek, læring, bevegelse og praktiske oppgaver i den første lese- og skriveopplæringen, noe som synes å samstemme med barnas fortellinger (se kapittel 3). Videre er de samstemmige om at det er skriving av bokstaver de har mest fokus på. De påpeker også at barna ikke kan sitte for lenge i ro, og at de må få muligheter til å leke seg til læring.

For å ta vare på elever som sliter med lesing og/eller skriving, fremhever 14 av de 16 lærerne at de benytter tilpassede oppgaver og nivådelte grupper og/eller at de elevene som sliter faglig kan få opplæring i mindre gruppe. Dette mener de gjør det mulig å gi ekstra støtte og opplæring til de elevene som trenger det.

Og den store gruppen, de er ganske sånn selvgående. Der kan du si gå og gjør det her, så gjør de det. Og så der vi har de som trenger tett oppfølging, der er de kanskje bare tre-fire på gruppen, med en voksen. Så da får de mye høyere voksenstøtte da.
(Lærer Blå skole, 2021)

To av våre lærere fremhever viktigheten av å gi førsteklassingene meningsfulle skriveoppgaver, som å skrive lister og/eller å skrive brev til barnehagene barna gikk i.

Skriftspråk. Rim, stavelser og det å lytte ut lyder. Lek. Rammelek.
Lage lekerom, miljø, hvor man kan leke og hvor skrift kan brukes.
Lek i funksjonelle oppgaver. Alt som har med lapper, lister, plakater, skilt, lånekort.
Hvor de ser behovet selv.

(Lærer Gul skole, 2022)

Spørsmålet om hvor mange bokstaver de har i uka og bruk av kartleggingsprøver, ble kun stilt under intervjuene til lærerne i 2022 (N=7). Fem av de syv lærerne sier at de har to bokstaver i uka. Det er to lærere som har valgt å introdusere én bokstav per uke for å få med alle elevene:

(...) jeg tenker på å ta den tiden det tar for å lære en bokstav, ikke sant, altså ikke, ikke presse på med to bokstaver i uka.

(Lærer Rosa skole, 2022)

Samtidig uttrykker andre lærere at én bokstav per uke er alt for lite og at bokstavinnlæringen da går for sakte:

Tar to bokstaver. En bokstav i uka er for lite, det går for sakte, for det er jo så store nivåforskjeller. Tre bokstaver i uka blir for mye. Vi har valgt å ha en hel dag i uka som handler om samme bokstav, og da angriper vi bokstaven på forskjellige måter, både med sporing og lyder og med, ja, film og bilder og alt mulig, så har vi stasjoner hvor vi jobber med de på ettermiddagen. Så vi setter av en hel dag til en bokstav, så gjør vi det to ganger i uka, og det synes vi holder.

(Lærer Grønn skole, 2022)

(...) bygge relasjoner og sånn, det er klart at det er det viktigste. Og så føler jeg meg litt skvist imellom det opplegget på en måte som man skal følge, på en måte, med opplæringsopplegget med å lese- og skriveopplæringen med Aski Raski som vi har fulgt nå, og i fjor hadde vi iMAL, og vi hadde opptil to bokstaver i uka, og du kjører på bønn gass fra starten, og det er jo litt heseblesende.

(Lærer Rød skole, 2022)

To av de fem lærerne som har to bokstaver i uka påpeker imidlertid at de er noe stresset med tanke på læringspresset fordi det går på bekostning av lek, som de også mener det er viktig å ha tid til i førsteklasse.

Før vi begynte med bokstavopplæring var det veldig mye lek, det var stort sett det vi drev på med, og så kom bokstavopplæringen, og så føler jeg at det tar all mulig tid.

(Lærer Lilla skole, 2022)

Seks av disse syv lærerne gjennomfører en eller annen form for kartleggingsprøver i løpet av førsteklasse. Mens tre lærere gjennomføre mer formelle kartleggingsprøver, har tre lærere kartlegginger mer som en del av undervisningen.

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 rød tall på kartleggingsprøven på våren, så blir det jo veldig synlig at du ikke har gjort en bra nok jobb.

(Lærer Grønn skole, 2022)

Ikke så opptatt av kartleggingsprøver. Salto-læreverk har oppstartsprøve. Hva er det de kunne før de begynte på skolen, eller akkurat når de startet? Og nå skal vi ha salto-kartlegging 1 snart, etter et visst antall bokstaver. For å fange opp. Så har vi en Salto-kartlegging 2, da har ledelsen innkalt oss til møte tidligere, for å se på utvikling. [...]. Også er det jo klart, altså grunnskoleadministrasjonen har jo sine ønsker om hvor vi skal være, og der er ikke vi. Så kartleggingsprøver i år det håper jeg at kommunen lar oss slippe.

(Lærer Hvit skole, 2022)

Våre funn tyder altså på en viss variasjon i kartlegging av elevenes lese- og skriveferdigheter i førsteklasse. Det er verdt å merke seg at tre av de seks lærerne som har kartleggingsprøver, også introduserer to bokstaver i uka for sine klasser.

4.4 Hva lærerne vil ha fokus på det siste halvåret i førsteklasse

Ni av våre 16 lærere uttrykker at de vil ha fokus på å fullføre bokstavinnlæringen det siste halvåret i førsteklasse. I tillegg ønsker de å legge vekt på skriving og lesing. Det

å utvikle elevenes lese- og skriveferdigheter i førsteklasse betraktes som grunnleggende og viktig og anses som en sentral del av førsteklasseundervisningen. Når det gjelder matematikkopplæringen, svarer syv av lærerne at de vektlegger skriving av tallene 1 til 10, tallsymboler og mengder, men at de også betrakter norskopplæringen som mer viktig enn matematikkopplæringen. Dette ser ut til å samstemme med våre observasjoner av matematikkfaget (se kapittel 9).

Fire av lærerne understreker også ønsket om å jobbe mer temabasert og tverrfaglig. Dette innebærer å integrere ulike fagområder og temaer i undervisningen for å skape en sammenhengende og meningsfull læring for elevene. Ved å bruke temabaserte tilnærminger, kan lærerne engasjere elevene og knytte ulike kunnskapsområder sammen.

4.5 Lek og lekens plass i førsteklasse

Under både første og andre datainnsamling stilte vi spørsmål om lekens plass i førsteklasse.

Alle våre 16 lærere påpeker at lek er veldig viktig, og at barna lærer gjennom ulike former for lek, som rammelek, rollelek, frilek og veiledet lek. Når det er sagt, understreker nesten halvparten av lærerne at de har alt for lite tid til lek, og at de skulle ønske at de hadde hatt mer tid til lek i førsteklasse. Videre uttrykker fem av lærerne at de tilrettelegger for frilek, og fire av disse igjen mener at det er enklere å ha frilek ute da det ofte blir mye bråk og uro inne, slik som denne læreren uttrykker det:

Hadde mye frilek inne før, men det ble litt løping etter hvert og litt rotete. Deler opp i stasjoner, LEGO, da leker de sammen, da, og da setter vi gutter og jenter sammen som ikke kjenner hverandre, at de ikke er i samme gruppe og det er helt fantastisk. Det er en del styrte aktiviteter inne. Frilek ute er jo ingen planlegging, kan ha noe med det å gjøre.

(Lærer Grønn skole, 2022)

Flere av lærerne hevder at fokuset på læring gjør at leken må nedtones mer enn de selv ønsker:

Det var veldig mye lek den første tiden, før vi begynte med bokstavopplæring var det veldig mye lek, det var stort sett det vi drev på med, og så kom bokstavopplæringen og så føler jeg at det tar all mulig tid.

(Lærer Blå skole, 2022)

Selv om lærerne er bevisste på viktigheten av lek og inkluderer ulike former for lek, som innelek, utelek, veiledet lek og frilek, opplever flere av dem at de har for lite tid til å fokusere på leken. Det faglige fokuset, spesielt når det gjelder bokstavinnlæring, tar oppmerksomheten bort fra lek. Dette antyder at leken kan bli neglisjert på grunn av presset lærerne føler for å dekke det faglige pensumet. Dette dilemmaet skaper en

utfordring for lærerne. På den ene siden er de klar over lekens betydning for trygghet, læring og sosial kompetanse, men på den andre siden tar bokstavinnlæringen mye tid, spesielt for de som følger en intensiv bokstavinnlæringsplan med to bokstaver i uka. Dermed blir leken ofte ofret til fordel for det faglige arbeidet.

Flere av lærerne velger å ha frilek utendørs fordi de opplever mer uro og bråk når leken foregår innendørs. Dette kan indikere at lærerne sliter med å finne en balanse mellom frilek og roligere aktiviteter, som de også definerer som lek, samt mer faglig arbeid. Likevel prøver lærerne å tilrettelegge for «frilek» inne ved å bruke mer finmotoriske aktiviteter som Lego, Kapla, perling og tegning, noe som samstemmer med hva elevene selv beskriver (se kapittel 3).

4.6 Bruken av stasjonsundervisning

Dette spørsmålet ble stilt under andre datainnsamling (N=7) på bakgrunn av at vi i første datainnsamling observerte at denne arbeidsformen ofte ble benyttet i våre førsteklasse-rom. Dermed ønsket vi å få tilgang til lærernes egne begrunnelser for den hyppige bruken av stasjonsundervisning. Alle de syv lærerne benytter stasjonsundervisning som arbeidsform i førsteklasse, noe vi også ser i våre observasjoner (se kapittel 6, 8 og 9). Fire av de syv lærerne påpeker at de alltid har en eller to stasjoner med lekaktiviteter og to stasjoner med læringsaktiviteter.

Jeg tenker at det, altså, konsentrasjonsspennet på en førsteklasing er jo ikke akkurat kjempelangt. Så det å kunne endre, altså bytte litt oppgaver, og da prøver jeg på en måte å ha to faglig, to litt mindre, sånn noe spill eller fargelegging, så de får slappe av litt. Så jeg tenker egentlig at det er veldig fordelaktig.

(Lærer Hvit skole, 2022)

Våre lærere ser flere fordeler ved denne tilnærmingen, som inkluderer variasjon, samarbeid, bevegelse, praktiske oppgaver og læring gjennom lek. Lærerne uttrykker at stasjonsundervisning er en effektiv måte å tilpasse undervisningen til førsteklasingenes korte konsentrasjonsspenn. De er klar over at førsteklasinger har begrenset evne til å holde konsentrasjonen over lengre tid, og ved å tilby varierte oppgaver og aktiviteter gjennom stasjonsundervisning kan de hjelpe elevene med å opprettholde fokus og motivasjon.

En av lærerne nevner også at hun prøver å blande faglige oppgaver med mindre krevende aktiviteter som spill eller fargelegging, slik at elevene kan få en avveksling og slappe av litt. Dette indikerer at stasjonsundervisning gir rom for differensiering og tilrettelegging av oppgaver for å imøtekomme ulike behov og interesser hos elevene.

Ved å inkludere lekopp-gaver som en del av stasjonsundervisningen, gir lærerne elevene muligheten til å lære gjennom lek. Dette kan bidra til å skape et mer motiverende og morsomt læringsmiljø samtidig som det støtter utviklingen av sosiale og kognitive ferdigheter.

4.7 Oppsummerende drøfting

Alle de 16 lærerne i vår studie har formell lærerutdanning, og flesteparten har også tatt en etter- eller videreutdanning. Alle barnehagelærerne har en videreutdanning som er viktig for å arbeide med de yngste elevene i skolen (Bjørnstad mfl., 2022). Å ha kvalifiserte lærere i norske førsteklasser er av avgjørende betydning for seksåringenes skoleerfaring og utvikling. Lærernes pedagogiske, relasjonelle og profesjonsetiske kompetanse har direkte innvirkning på barnas læringsprosesser og sosiale utvikling (Darling-Hammond, 2000; Hamre & Pianta, 2001; Hattie, 2009).

Våre 16 lærere fullførte sin grunnutdanning i perioden mellom 1997 til 2022. Dette betyr at mens noen av lærerne har vært i skolen i over 25 år, har andre nettopp startet sin karriere, noe som igjen kan føre til relativt ulike praksiser når det gjelder undervisning i førsteklassene (Hanushek & Rivkin, 2012). Vi har ingen indikasjoner på at slike forhold har bidratt til å redusere disse resultatene gyldighet (validitet).

Alle lærerne framsto som de ønsket å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø med blick for den enkelte elevens faglige og sosiale behov, noe som er i tråd med tidligere forskning som indikerer at lærere er oppmerksomme på betydningen av å støtte både elevers sosiale og faglige utvikling spesielt i oppstarten av førsteklasse (se for eksempel Broström mfl., 2014; Salminen mfl., 2014; Sæbbe & Pramling Samuelsson, 2017). Det er derfor helt essensielt at lærerne får mulighet og rom til å skape et trygt klasse- og læringsmiljø der barna kan utforske og utvikle seg intellektuelt, sosialt og emosjonelt.

Lærerne forteller at det legges stor vekt på bokstavinnlæring i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Samtidig uttrykker de at de er svært bevisste på behovet for tilpasning og differensiering i undervisningen for å imøtekomme de ulike behovene til elevene. Flesteparten av lærerne gir tydelig uttrykk for at de tar vare på elever som sliter med lesing og/eller skriving ved å bruke tilpassede oppgaver. I alle klasserom ser vi at det under stasjonsundervisning tilbys oppgaver som kan løses ut fra elevens individuelle ferdighetsnivå. Samtlige sier våre lærere at de legger vekt på å oppnå en balanse mellom lek og læring.

Samlet sett kommer det frem at bokstavinnlæring er noe av det lærerne bruker aller mest tid på i det første halvåret av førsteklasse, og det kan synes som om bruken av kartleggingsprøver skaper en forventning om at elevene skal ha vært gjennom alle bokstavene innen jul (Gabrielsen & Lundetræ, 2017).

Lærerne i vårt materiale er bevisste på lekens betydning og erkjenner at den er en viktig del av aktivitetene i førsteklasse. Samtidig står de overfor en utfordring med hensyn til fordeling av tid mellom lek og faglige læringsaktiviteter. Å finne en balanse mellom disse kan være utfordrende for lærerne da de er klar over lekens positive effekter på elevenes trygghet, læring og sosiale kompetanse, samtidig som de føler et faglig press. Det er også interessant å merke seg at de forteller at leken blir noe nedtonet som et resultat av fokuset på bokstavinnlæring, noe som stemmer godt

overens med våre observasjoner (se kapitlene 6 og 8) og barnas fortellinger (kapittel 3). Dette kan være bekymringsfullt, da leken spiller en viktig rolle i barnas utvikling og læring (Ackesjö, 2017; Ackesjö & Persson, 2016; Alatalo mfl., 2017; Räisänen & Korkeamäki, 2015). Lek fremmer kreativitet, sosialt samspill og problemløsningsevner, og i tråd med den nye læreplanen (LK20) er det derfor avgjørende å finne en balanse mellom strukturert læring og lek i førsteklasse (Kunnskapsdepartementet, 2020). Hvis leken blir nedprioritert, kan det potensielt påvirke barnas trivsel, motivasjon, mestring og læring.

Lærerne forteller at de bruker stasjonsundervisning i sine klasserom, dette stemmer også godt med våre observasjoner (se kapittel 6, 8 og 9) og elevenes fortellinger (kapittel 3). Stasjonsundervisning i førsteklasse kan være en hensiktsmessig tilnærming for å tilpasse undervisningen til ulike barns behov. Ved å tilby variasjon, samarbeid og ulike læringsmuligheter gjennom stasjoner kan lærerne imøtekomme førsteklassingenes behov for bevegelse, praktiske oppgaver og lek. Dette kan bidra til å skape et mer engasjerende og tilpasset læringsmiljø for elevene. Lærerne legger også vekt på å gjøre bokstavinnlæringen spennende og tilgjengelig for elevene gjennom varierte undervisningsmetoder.

5 Skoleeieres og skolelederes satsinger og refleksjoner

Skoleeiere og skoleledere har viktige roller i å legge til rette for arbeidet med de yngste elevene i skolen. Skoleeiere kan velge å styre sine skoler mer eller mindre stramt, ved å benytte felles retningslinjer, spesielle satsinger, obligatoriske tester eller ved å inngå samarbeid med kompetansemiljøer. Skoleledere, på sin side, har betydelig innflytelse gjennom hvordan de velger å organisere arbeidet med de yngste, og ved den rekrutteringspolitikken de benytter. Den enkelte skole kan også ha egne satsinger for førsteklasse, de kan samarbeide med kompetansemiljøer om utviklingen av arbeidet, og de kan velge å ta i bruk visse typer verktøy i undervisningen.

I dette kapittelet ser vi nærmere på følgende spørsmål:

- Hvordan arbeider kommunene og skolene med de yngste elevene? Er det spesielle satsinger for denne gruppen? Er det spesielle satsinger i norsk og matematikk i førsteklasse?
- Gjennomfører kommunene/skolene kartlegginger blant de yngste elevene? Hvilke typer kartlegginger gjennomføres? Hva er målet med kartleggingene, og hvordan brukes de?
- Hvilke refleksjoner gjør skoleeiere og -ledere seg om innretningen på undervisningen for de yngste barna? Hvordan vurderer de balansen mellom 'skolsk' undervisning og lekbasert undervisning?

Kapittelet bygger på data fra intervjuer med to grupper informanter: seks representanter for kommunale skoleeiere og seks skoleledere (se metodekapitlet). I tillegg til de spørsmålene som drøftes i denne rapporten, har vi stilt spørsmål som belyses nærmere i sluttrapporten fra evalueringen. Dette dreier seg om skoleeiers styring av arbeidet med de yngste, temaer knyttet til tilgang på riktig kompetanse samt hvordan skoleeiere og -ledere legger til rette for gode overganger mellom barnehage og skole. I sluttrapporten tar vi også opp informantenes vurdering av hvilken betydning LK20 vil kunne ha for de yngste elevene i skolen.

5.1 Kommunenes og skolenes satsninger i arbeidet med de yngste

I spørreundersøkelsene vi sendte til skoleeiere og skoleledere i 2021-22 svarte omtrent seks av ti at de har en særskilt satsing på tilrettelegging for de yngste elevene (Bjørnestad mfl., 2022:43). Personalressurser og kompetanse går igjen som viktige områder i satsingen på de yngste. Både skoleeiere og skoleledere er opptatt av tidlig innsats for førsteklassingene. Dessuten nevner nesten halvparten av de

skoleeierne som med egne ord har spesifisert hva de satser på, at de satser på undervisning i basisfag. Noen nevner samarbeid med barnehager eller at de setter inn ekstra ressurser på de laveste trinnene, mens andre legger økt vekt på lek og fysisk aktivitet i førsteklasse.

I intervjuene med skoleeiere og skoleledere har vi spurt om deres kommune eller skole har noen spesiell satsing knyttet til de yngste elevene. Hva som legges i 'satsing' er ikke spesifisert, men i oppfølgingsspørsmålet spurte vi spesielt om eventuelle satsinger innenfor norsk og regning. Det er stor variasjon i hva informantene svarer.

Nesten alle skoleeierne og skolelederne sier at de legger vekt på lesing og skriving, selv om ikke alle kan kalle det en satsing. To av kommunene nevner eksplisitt at de er opptatt av tidlig innsats eller annet systematisk arbeid for å fange opp elever som sliter med lesing, skriving og språk mer generelt. En av kommunene nevner at de har en kommunal leseplan som kommunens skoler benytter. En av skolene i undersøkelsen har en egen leseplan for skolen, mens andre jobber for å få utviklet en slik plan.

Et flertall av kommunene og skolene samarbeider med kompetansemiljøer om lese- og skriveopplæringen. Én av kommunene samarbeider med Skrivesenteret ved NTNU. Den tydeligste tendensen er innflytelsen til Lesesenteret i Stavanger. Én av kommunene og tre av skolelederne nevner spesifikt at de enten har et pågående samarbeid med Lesesenteret eller bruker Lesesenterets 'På sporet'. Ytterligere to skoleledere opplyser at de tidligere brukte 'På sporet', men ikke nå. Et klart flertall blant skolelederne sier at skolens arbeid er influert av Lesesenterets anbefaling om hurtig bokstavinnlæring, stort sett to bokstaver i uka. Tre av de seks representantene for skoleeier trekker frem at de prioriterer rask bokstavinnlæring i sine skoler. En av skolelederne vi har intervjuet gir uttrykk for at hun setter pris på å kunne benytte et kvalitetssikret opplegg:

Det er godt å få noe fra typ Lesesenteret som man vet er forsket på og fungerer. For det er ikke lett å begynne å lage opplegg for å møte elever som strever litt uten at du tar med deg mye kunnskap. Så det er godt at det finnes noe å støtte seg på.

(Hvit skole)

Tre av skolelederne er på sin side tydelig i tenkeboksen når det gjelder hvordan de skal organisere bokstavinnlæringen. To av disse skolene, som til nå har brukt Lesesenterets opplegg med to bokstaver i uka, følger ikke lenger opplegget. Skolelederen på en av disse skolene sier at de lar progresjonen i bokstavinnlæringen være opp til den enkelte lærer, mens den andre er i en prosess med vurdering av hvordan de skal legge opp bokstavinnlæringen fremover. Denne skolelederen sier:

Jeg ser at lærerne blir stresset av det. Det blir veldig mye fokus på det, og det tar tid vekk fra dette med lek og dette med å bli kjent med barna. Det kan sikkert være lurt med to bokstaver i uka, men det kan en gjerne begynne med senere.

(Rød skole)

Blant kommunene og skolene som deltar i vår studie er det få som har noen spesiell satsing på matematikk for de yngste elevene. En representant for en stor skoleeier (Hvit kommune) sier at de har en viss kompetanseutvikling av lærere i begynneropplæring i matematikk, mens en annen (Rosa kommune) forteller at de etablerte en form for realfagsløyper i 2006. De andre svarer at de ikke har noe opplegg for matematikk tilsvarende det de har for norskopplæring. Det samme bildet får vi fra intervjuene med skoleledere. Tre av seks sier at de ikke har noen satsing på matematikk, mens to sier at deres skole har lærere med spesiell kompetanse i faget. Én skoleleder svarer at skolen «jobber mye på stasjoner og i grupper med mye konkrete». Dette samsvarer godt med hva vi finner i kapitlene om elevsamtaler (kapittel 3), lærersamtalene (kapittel 4) og punktobservasjoner (kapittel 6).

Tre kommuner og tre skoler³ sier de har en særlig satsing på overgang og sammenheng mellom barnehage og skole. I den ene kommunen, med tilhørende skole, har de et langvarig prosjekt for å knytte barnehage og skole tettere sammen. Hver vår arrangerer de skoleklubb for skolestarterne og deres foresatte. Den andre skolen driver et prosjekt med tett samarbeid mellom lærere og SFO, der personalet i SFO får opplæring for å sikre elevene en god skolestart. Den tredje skolelederen sier at de har et forpliktende samarbeid mellom PPT, skole, hjem og helsestasjon for å sikre gode overganger og et godt og inkluderende læringsmiljø. Dette kommer vi tilbake til i sluttrapporten.

En av skoleeierne trekker frem at kommunen satser på tidlig innsats og helhet i opplæringsløpet ved å jobbe med nært samarbeid mellom lærere, barnehagelærere, ledere og PP-tjenester. En tredje kommune er også opptatt av helhetstenkning, i den forstand at de har organisert kommuneadministrasjonen slik at de kan jobbe med tjenester til barn 0-18 år i sammenheng.

Fire av skoleeierne sier at de satser på mer bruk av lek for elevene, ved å legge til rette for gode arealer eller ved å utvikle større systematikk i bruk av lek i skolene. I tråd med det elever (kapittel 3) og lærere (kapittel 4) sier i intervjuene, ser disse skoleeierne ut til å mene at økt vekt på lek for de yngste vil bidra til økt inkludering. Én nevner også at mer systematisk bruk av lek kan bidra til mindre behov for reguleringsstøtte.

Intervjuene av skoleledere viser stort engasjement for bruk av lek i undervisningen av de yngste. Dette kommer vi tilbake til mot slutten av kapittelet. Det er imidlertid bare to av lederne som nevner at de har en særskilt satsing på lek for de yngste elevene. En av disse sier generelt at de har «stort fokus på lek og uteskole», mens den andre skolen er i en prosess hvor de lærer om hvordan lek kan brukes bevisst for å sikre alle elevene en god start på skolegangen og skoledagen.

³ Vi har ikke analysert materialet for å se om det er samsvar mellom nivåene. Det er derfor ikke nødvendigvis slik at de tre skolene som sier at de har en satsing på overgang ligger i kommuner som oppgir å ha en slik satsing.

Informantene i vår undersøkelse viser at satsingen på de yngste elevene varierer betydelig både i omfang og innretning. Generelt er det en bevissthet blant intervjuede skoleeiere og skoleledere om at det er viktig med tidlig innsats i starten av skoleløpet, spesielt innenfor språk og lesing. Det er særlig ekstra personalressurser og kompetanse som benyttes for å styrke undervisningen for de yngste.

5.2 Kommunenes og skolenes bruk av kartleggingsprøver på første trinn

Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøver i lesing for førsteklasse har vært obligatoriske fra 2009, men fra og med våren 2022 er disse prøvene frivillige i likhet med prøvene i regning. Formålet med kartleggingsprøvene er ifølge Utdanningsdirektoratet (2023a) å identifisere elever som har behov for ekstra hjelp i løpet av de første skoleårene. Forskning peker på at noen lærere synes det kan være utfordrende både å tolke resultatene og planlegge tiltak for de elevene det gjelder (Nortvedt, 2018). Fokuset på prøveresultatene kan dessuten ha satt et uheldig press på lærerne (Walgermo mfl., 2018).

I spørreundersøkelsene til lærere, skoleledere og skolesjefer i 2020-21 spurte vi respondentene om deres kommune eller skole gjennomfører kartleggingsprøver på første trinn og om hva de eventuelt bruker resultatene til (Bjørnstad mfl., 2022). Lærerne ble også spurt om slike prøver har betydning for hvordan de legger opp undervisningen.

Vi fant at nesten seks av ti skoleeiere (57 prosent) svarte at de gjennomfører slike kartlegginger. Det er en større andel blant de mest folkerike kommunene (71 prosent) som gjennomfører egne kartlegginger (Bjørnstad mfl., 2022:). Syv av ti skoleledere (70 prosent) i undersøkelsen sa at deres skole gjennomfører lokale kartleggingsprøver på første trinn. Et stort flertall av både eiere og ledere oppgir at resultatene av prøvene brukes i planleggingen av undervisningen og i oppfølging av den enkelte elev. I spørreundersøkelsen til lærere svarte omtrent halvparten av lærerne at slike prøver påvirker progresjonen i norsk (52 prosent) og matematikk (51 prosent) (Bjørnstad mfl., 2022).

I intervjuene med skoleeiere og skoleledere spurte vi også om kommunene/skolene gjennomfører kartlegginger blant de yngste elevene, hvilke typer kartlegginger som gjennomføres og hva de ser som målet med kartleggingene.

Samtlige seks representanter for kommunale skoleeiere sier at de pålegger sine skoler å gjennomføre kartlegginger på første trinn. De aller fleste bruker Udirs kartlegging, mens én kommune anbefaler sine skoler til å benytte et annet verktøy. Et par av skoleeierne tror fortsatt at Udirs kartlegging er obligatorisk for kommunene. Fem av de intervjuede sier at det er opp til den enkelte skole å gjennomføre andre kartlegginger, i tillegg til den de har som obligatorisk.

I likhet med skoleeierne, sier også samtlige skoleledere i vår undersøkelse at de har kartlegginger på første trinn. Enkelte skoler gjennomfører flere ulike typer kartlegginger i løpet av første skoleår, og en av skolelederne sier hun også er glad for å få systematiske Tras-observasjoner fra barnehagene i forbindelse med skolestart. Selv om alle skolene gjør kartlegginger av de yngste, sier én av skolelederne at de ikke legger veldig stor vekt på kartleggingen, fordi de «egentlig har god innsikt i resultatet på forhånd» (Gul skole). Denne skolen har tidlige oppstartssamtaler med foreldrene til skolestarterne, og sier at de er «mer opptatt av at vi skal bli kjent med barna, barna skal bli kjent med oss, barna skal bli kjent med hverandre». Tre andre skoleledere oppfatter at kartleggingene har noen uheldige sider. En av skolelederne vi intervjuet fortalte at skolen var i ferd med å arrangere digitale kartleggingsprøver ved intervjutidspunktet, og opplevde at prøven var overraskende vanskelig for førsteklasse. En annen skoleleder sier at lærerne kan bli litt stresset av disse kartleggingsprøvene, men at hun opplever at bevisstheten rundt dette har bidratt til at presset på lærerne har avtatt noe. En tredje skoleleder ser også Udir-kartleggingen, som kommunen har gjort obligatorisk, «litt som en hemske, fordi det setter veldig press på lærerne i første, sånn at de føler at de må ha kommet så og så langt...» (Rød skole).

I tillegg til Udir-kartleggingen er det et par skoleledere som sier at de bruker Lesesenterets bokstavkartlegginger. En av skolene gjennomfører denne fire ganger i året for å sikre seg at barna lærer bokstavene:

For hvis de skal få til å lese, noe som ikke er forventet etter første trinn, men det forventer snart i hele Norge at de skal, så må de jo få til det.

(Hvit skole)

Kartleggingsresultatene brukes på ulike måter. På den enkelte skole brukes de først og fremst for å fange opp elever som trenger ekstra oppfølging, slik at de kan sette inn tidlig innsats der det er behov for det. En av skoleeierne uttrykker det slik:

(...) vi holder fast på at vi synes det er viktig med disse nasjonale kartleggingene, og at vi følger progresjonen til elevene, og at vi har et apparat klart på et tidlig tidspunkt. Ved å gripe inn tidlig med intensiv opplæring, slipper vi en del spesialundervisning. Det tenker vi er en veldig stor gevinst for alle parter.

(Rosa skole)

Resultatene av de kartleggingene som kommunene har gjort obligatoriske, brukes også på kommunalt nivå i de fleste kommunene, i analyser av skolesektoren og i oppfølgingen av den enkelte skole. En skoleeier sier:

Det viktigste er hvordan pedagoger bruker det (resultatene) som grunnlag for beslutninger om hvem som får tidlig innsats og intensiv opplæring. Samtidig er det interessant på overordnet nivå for å se hvor vi trenger å styrke kompetansehevingen, hva er det vi trenger å støtte, hvordan skal ressursene allokere.

(Lilla kommune)

En annen skoleeier uttrykker det samme på denne måten:

Vi skal være gode på telling (i kommunens skoler), for det er noe vi kan bruke til å analysere prosessene som fører til forskjeller. Men det som er viktigst, er at vi får tak i fortellingen som har skapt tallene.

(Blå kommune)

Skolelederne er bevisst at resultatene fra kartleggingene brukes av kommunen. I noen av kommunene skjer drøftingen av resultatene åpent, og dette kan skape et press på skoleledelsen. Ingen av skolelederne vi har intervjuet opplever dette som noe stort problem nå, men én av lederne gir uttrykk for at det har vært ubehagelig tidligere:

Men nå tenker jeg at jeg ikke lenger kjenner på at det er noen som skal ta oss eller er ute etter oss eller skal rangere oss. Men vi må jo også vite. Vi kan jo ikke komme videre uten å vite. Så å få en sånn sunn tilnærming til kartlegging som gjør at vi kan bruke det for å komme oss videre og støtte og hjelpe elevene, det er vi i hvert fall mer på vei mot nå, tenker jeg.

(Hvit skole)

En av skoleeierne har imidlertid erfaring med at;

(...) skolene har problemer med å følge opp resultatene fra kartleggingene allerede i dag, så det er ikke noe poeng med flere kartlegginger.

(Gul skole)

Alt i alt ser vi at de skoleeierne og skolelederne som er intervjuet i vår undersøkelse benytter seg av kartlegginger på første trinn, primært for å sikre seg at barn som sliter blir fanget opp tidlig. 'Tidlig innsats' oppfattes som et klart gode. Samtidig er det flere, særlig blant skolelederne, som tar opp mulige problematiske sider ved kartleggingene. Mens noen har valgt å legge mindre vekt på kartleggingene de siste årene, sier andre at økt bevissthet om uheldige effekter har bidratt til å minske det presset kartleggingene kan ha lagt på skoler, lærere og elever.

5.3 Tilnærminger til arbeidet med de yngste – refleksjoner og avveininger

I delrapport I rapporterte vi om tendenser til et ønske om noe mindre læringstrykk for de yngste elevene. Dette gjelder både fra skoleeiere, skoleledere og lærere, selv om skoleeierne også vektla betydningen av å satse på basisfagene og tidlig innsats for de elevene som ikke henger med i den faglige utviklingen. I surveymaterialet ser vi at særlig skolelederne prioriterer det å lære barna sosiale ferdigheter svært høyt i starten. I rapporten spør vi om dette kan tolkes som en dreining mot at det på ledernivå i skolene begynner å bli en økt bevissthet rundt læringstrykket for de yngste elevene (Bjørnstad mfl., 2022:183).

Samtidig viser dataene fra spørreundersøkelsen til lærere at nesten halvparten av lærerne rapporterer at de bruker mye tid på bokstavinnlæring de første tre månedene, noe som kan vitne om at det allerede fra de første dagene settes inn et læringstrykk rettet mot basisfagene. Videre ser vi at det er en forventning blant lærerne om at alle barn skal kunne lese og skrive enkle setninger til jul i førsteklasse (Bjørnstad mfl., 2022:183).

I intervjuene med skoleeiere og -ledere ba vi dem reflektere rundt innretningen på undervisningen for de yngste barna. Hvordan vurderer de balansen mellom «skolsk» undervisning og lekbasert undervisning i førsteklasse?

5.3.1 Skoleeiers refleksjoner

Samtlige representanter for skoleeiere som vi har intervjuet har vært i ulike stillinger i norsk skole i mange år. Alle kjenner godt til L97, LK06 og LK20, og reflekterer rundt utviklingen i skolen over tid. Alle seks skoleeiere legger for dagen en positiv holdning til mer bruk av lek for de yngste elevene. Tre av eierne sier eksplisitt at elevenes behov ikke er tilstrekkelig ivaretatt i skolen i dag. Én av skoleeierne uttrykker dette slik:

Vi har mer å gå på når det gjelder å ivareta nysgjerrigheten og motivasjonen elevene kommer med når de begynner på skolen. Lekens plass i skolen kan fremheves enda mer.

(Hvit kommune)

En annen erkjenner at:

Vi er ikke gode nok samlet sett til å klare å ivareta den intensjon som ligger i seksåringen i skolen. Vi får lite igjen for det ekstra skoleåret. Vi ser den tidlige starten på utenforskap i forhold til både skole og samfunnsdeltakelse. Jeg har sagt at det her kan vi ikke fortsette med, vi må gjøre det på en annen måte. Det her funker ikke.

(Blå kommune)

Alle de seks skoleeierne gir omtrent det samme bildet av utviklingen fra stor vekt på lek i L97, til Pisa-sjokket og vektlegging av fag og skolske undervisningsformer i LK06, til dagens læreplan. Halvparten av skoleeierne trekker frem at det kanskje var for mye vekt på lek i L97:

Spesielt husker jeg 1997, hvor veldig mange førskolelærere og barnehagelærere ble ansatt i skolen (...), og da ble det kanskje litt for mye lek, vi var mer opptatt av opplevelser enn det å kunne lese, skrive og regne.

(Hvit kommune)

En annen understreker det positive med LK06:

Det var PISA-sjokket i 2000 som ledet til LK06. Det var mye positivt med LK06, ikke minst knyttet til vurderingspraksis og vurderingens påvirkning på læring. Det var bra med LK06 at vi fikk fokus på målene for det vi driver med, det ble mer målstyrt. Problemet var at vi gikk i en motsatt grøft, hvor alt handlet om teori.

(Gul kommune)

En annen sier:

Vi gikk ut i 1997 med virkelig stor, stor endring av skolen. Frirommet var nesten helt ubegrenset, og det lå et ekstremt stort ansvar på en enkelt skoles ledelse. Vi så jo på faglige resultater at vi mistet grepet på en del avgjørende ting. Så det var en tung lærepeng for oss (...) Og så skrenset vi antakelig over i den andre grøfta da vi begynte på LK06.

(Rosa kommune)

Begrepene *grøft* og *pendel* benyttes av flere for å karakterisere utviklingen fra 1997 til i dag. Alle skoleeierne i vårt materiale mener imidlertid at LK20 representerer en bedre balanse mellom lek og «skolsk» læring. Dette behandler vi nærmere i sluttrapporten for evalueringen.

Flere av skoleeierne er opptatt av at det ikke er noen motsetning mellom lek og læring, men at leken må brukes bevisst og på en annen måte enn i det som ble gjort i 97:

Da jeg var ute i skolen i 1996-1997, så jeg hvordan man kom litt haltende inn i dette, hvor man snakket mye om at den uorganiserte leken var så viktig for at læreren skulle observere. Nå har vi kommet betraktelig lenger i å forstå lekens betydning som et verktøy der pedagogen er aktiv part i å legge rammen og ha en analyse av hvordan innholdet skal utvikle seg, på barnas premisser.

(Rosa kommune)

Den bevisste og strukturerte bruken av lek i undervisningen innebærer at lærerne må ha kompetanse på dette for å være trygge i undervisningssituasjonen: «(...) det er jo nettopp det som krever en kompetanse, det å kunne holde på med lek på en måte som faktisk fremmer læring.» En av skoleeierne sier at skolene i hans kommune har lært av hvordan barnehagene jobber med lek, mens en annen forteller om erfaringer med at lærere ikke har kompetanse eller er trygge i bruk av lek for de yngste elevene. Spørsmålet om kompetanse behandler vi nærmere i sluttrapporten.

5.3.2 Skolelederes refleksjoner

Alle skolelederne som har deltatt i vår studie er opptatt av lek for førsteklassingene. Refleksjonene spenner fra erkjennelse av at skolen ikke er god nok på å bruke lek i undervisningen, til ikke å kjenne seg igjen i bildet som er tegnet av at det er lite lek i skolen. Én av skolelederne sier:

Alle sitter med en viss frustrasjon i forhold til at det er ting som ikke helt fungerer blant de minste, og at overgang mellom barnehage og skole ikke har vært god nok, og at det har blitt litt for tidlig læringstrykk. Så alle har nok en tanke om å snu tilbake til slik det var tidligere.

(Rød skole)

En annen rektor mener at:

«diskusjonen om lek i forhold til skolefaglige aktiviteter og prestasjoner er en viktig og vanskelig diskusjon i hele fagmiljøet», samtidig som hun ikke kjenner seg igjen i at det er «altfor lite lek overalt. Jeg håper at vi har vært opptatt av at leken skal ha en plass hele tiden i vår skole, men den kan alltid få mer plass.» Hun opplever også at «lærerne våre på småtrinnet er veldig, veldig opptatt av dette»

(Grønn skole)

Skolelederne mener lek er viktig for barna av flere grunner: at barna blir mer motiverte, tryggere og mindre stresset, og at leken bidrar til sosial kompetanse og inkludering blant elevene:

At unger får en naturlig motivasjon for å lære. At unger blir avslappet. At de blir sosialt kompetente og kan være sammen på en god måte. Dette arbeidet er viktig. Det å tørre å vente ut ungene.

(Blå skole)

Det viktigste for oss er jo at barna våre er trygge. Hvis barna er trygge og opplever gode mestringsarenaer her, så er jo alt mulig.

(Gul skole)

De skolelederne som har vært i skolen over tid, peker på hvordan intensjonene med Reform-97 ikke ble realisert eller ble endret etter få år:

Det er jo noe med hva Reform 97 sa, og hva som skjedde når vi fikk seksåringer inn i skolen. Intensjonen var kanskje noe annet enn det som faktisk skjedde med at det var resultatstyrt læring, og nå må vi bli 'skol-skol-skolsk'. Og så glemmer man litt at vi kan bli skolsk gjennom lek.

(Gul skole)

Fagfornyelsen sees dels som retur til intensjonen med Reform-97, dels som et kompromiss mellom lek og 'skolsk' undervisning og dels som en videreutvikling av leken som verktøy. En bredere drøfting av LK20 kommer vi tilbake til i evalueringens sluttrapport, men noen av informantene nevner den nye læreplanen i sine refleksjoner over utviklingen over tid. To av skolelederne vi har intervjuet, uttrykker seg slik:

Som lærer har jeg lenge kjent på at det er noe som ikke stemmer i forhold til de små. At vi ikke får den roen i starten. Vi får mye dette her med skolevegring, skoletrøtthet, utagering, spesielt blant de små. Det har vært et så stort faglig trykk, at det ikke har vært rom for så mye lek. Dette har vært bra for den faglige utviklingen, men for den sosiale utviklingen har det ikke vært så bra, er hypotesen. Og jeg tror både lærere og foreldre har savnet mer lek, slik at de ser at dette er en korrigering som er fornuftig.

(Rød skole)

Vi får sikkert ikke tilbake den måten å jobbe på som vi gjorde den gangen (rett etter Reform-97, vår kommentar). Da jobbet vi jo utelukkende lekprega. Så ble det mye mer formalisert også i de politiske føringene, men nå ser man en endring som åpner opp på en helt annen måte. (...) Man vil ha en dreining. Jeg synes det sånn sett er godt å se på forskning (...), at vi må tilbake til en litt løsere og friere struktur med de yngste barna i skolen.

(Hvit skole)

I likhet med noen av skoleeierne, drøfter enkelte av skolelederne skolen og elevene i en større samfunnsmessig sammenheng. Det er ikke nødvendigvis slik at skolen alene har ansvar for en ugunstig utvikling, og dermed er det ikke skolen alene som kan avhjelpe situasjonen som har oppstått. En av rektorene sier det slik:

Vi som har levd noen år, ser at alt er så veldig organisert. Kanskje den uroen man ser hos de små handler like mye om at de beveger seg for lite. Og er for lite i eget tempo. Også at det kanskje er litt for styrt fra barnehagens side. Når de er i barnehagen, er det styrt hvilket rom de skal ha. At de skal leke der, og at det og det skal gjøres. Det er veldig styrt hva de skal gjøre. Det er kanskje litt for lite av den egeninitierte leken hvor de kan få være i den bobla over tid. Det er det vi har veldig fokus på i SFO. Det blir for mye organisert aktivitet for de små.

(Rosa skole)

Flere av skolelederne vi har snakket med uttrykker bekymring over om deres lærere har den rette kompetansen til å bruke mer lek i undervisningen på begynnertrinnet. Noen lærere kan oppleve å miste kontrollen hvis de ikke holder på den etablerte strukturen i klasserommet. Tre av skolelederne sier:

Også tenker jeg vi må gjøre noe med timeplanen. Vi er alt for dårlige på å utnytte handlingsrommet vi har i organisering, vi går alt for lett inn i en struktur som ikke passer for barna. Vi tenker ikke på barna, vi tenker på planen, og putter livet inn i den.

(Hvit skole)

Det (mer bruk av lek) tror jeg er krevende for mange lærere. Det er et styrings- og reguleringsprinsipp: 'denne timen her er til lesing, og da skal alle lese'. Men det fungerer ikke sånn. Lærerutdanningen kan være en viktig samarbeidspartner i dette.

(Blå skole)

Det er litt personavhengig, men 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

(Rosa skole).

5.4 Oppsummerende drøfting

I dette kapittelet har vi sett på hva kommuner og skoler trekker frem som viktige satsinger for de yngste elevene lokalt og hvilke refleksjoner skoleeiere og skoleledere gjør seg over utviklingen i skolen. Vi har også tatt opp bruk av kartleggingsprøver for de yngste.

Et hovedinntrykk etter intervjuene med skoleeiere og skoleledere er at alle er opptatt av tilrettelegging for elever på første trinn, med mer bruk av lek i undervisningen. Mer lekbasert undervisning antas å gi barna en mykere start på skolegangen, bedre inkludering og økt motivasjon. Det er ulike meninger om utviklingen fra Reform 97 (L97) til i dag, men flere peker på en pendelsvingning fra (for) sterk vekt på fri lek i Læreplanen fra 1997 (L97), til (for) sterk vekt på «skolsk» læring i Læreplanen fra 2006 (LK06), til Læreplanen fra 2020, som prøver å kombinere trekk fra begge de tidligere læreplanene. Selv om mange informanter er kritiske til læringstrykket som

kom med LK06, er det noen som trekker frem at LK06 ga et nødvendig fokus på læring. Leken bør ikke gå på bekostning av læring, men snarere bidra til bedre læring for de yngste.

Læreplanen fra 2006 ser ut til å ha satt varige spor i de skolene og kommunene som inngår i vår undersøkelse. Nesten alle kommunene og skolene har en særlig satsing på lese- og skriveopplæring for de yngste. Mange benytter opplegget til Lesesenteret i Stavanger, med to bokstaver i uken. Dette oppfattes som et forskningsmessig forankret program som sikrer god kvalitet i norskopplæringen. Et par skoler har benyttet opplegget tidligere, men har valgt det bort, blant annet med begrunnelse om at læringstrykket blir for stort for tidlig. Det er bare to kommuner og to skoler i vår studie som har en satsing innenfor matematikk for de yngste elevene. Tre av skolelederne nevner eksplisitt at de legger stor vekt på en myk overgang fra barnehage til skole, der trygghet, inkludering og sosial kompetanse sees som det viktigste i starten. Skolenes og kommunenes overgangsarbeid blir nærmere belyst i sluttrapporten.

Nært knyttet til satsingen på lesing og skriving, er bruken av kartleggingsprøver. Samtlige seks kommuner sier de pålegger sine skoler én eller flere kartlegginger av førsteklassingene. Kartleggingene begrunnes særlig med behov for å fange opp elever som sliter, slik at skolene kan sette inn tidlig innsats overfor disse. Kartleggingsresultatene benyttes primært til å følge opp enkeltelever og til å planlegge undervisningen på trinnet, men noen kommuner bruker resultatene til analyser av skolene i kommunen og som grunnlag for fordeling av ressurser. Tre informanter sier at disse kartleggingene kan føre til stress både blant lærere og i skoleledelsen, men at bevissthet rundt dette har bidratt til å minske presset sammenliknet med slik det var tidligere.

Del II.

Klasseromsobservasjoner

6 Arbeids- og aktivitetsformer i førsteklasserommet

I Delrapport I kartla vi gjennom en større spørreskjemaundersøkelse til førsteklasselærere, hvor mye tid de benyttet på ulike arbeidsformer og aktiviteter inne i klasserommet. I dette kapitlet vil vi presentere de mest sentrale arbeids- og aktivitetsformene i våre 15 førsteklasserom.

I spørreundersøkelsen til alle førsteklasselærere i 2021-2022, viser våre resultater at det er fem arbeids- og aktivitetsformer som lærerne rapporterer at de benytter mye tid på i klasserommet: *Høytlesning* er den aktiviteten som læreren bruker mest tid på, etterfulgt av *frilek, lærer forteller/ gjennomgår, bruk av klasseromssamtaler/diskusjon* og *lek tilrettelagt* av lærer (se Delrapport I, Bjørnstad mfl., 2022). Når det gjelder hvordan elevene arbeider med oppgaver (individuelt eller i gruppe og/eller par), viser Delrapport I at *arbeid med oppgaver alene* forekommer i mindre grad (kun 20 prosent benytter mye tid) enn *arbeid med oppgaver i grupper* og *arbeid med oppgaver i par* (30 prosent benytter mye tid). *Bruk av digitale ressurser* som nettbrett benyttes i svært liten grad i førsteklasserommet ifølge spørreundersøkelsen til førsteklasselærere.

For å kartlegge tidsbruken på ulike arbeids- og aktivitetsformer anvendte vi systematisk observasjon med forhåndsdefinerte kategorier i et såkalt punktobservasjonsskjema, hvor vi registrerte den pågående lærer- og klasseaktiviteten hvert femte minutt (se også Bjørnstad, 2009; Klette, 2003). Punktobservasjonene gir blant annet informasjon om hvordan ulike arbeids- og aktivitetsformer fordeles i løpet av en arbeids- og undervisningsøkt. På den måten får vi et bilde av relativ tidsbruk på de utvalgte aktivitetene i løpet av den registrerte økten. Det er viktig å påpeke at denne type observasjoner ikke gir detaljer om hvordan aktivitetene gjennomføres. Denne form for kartlegging gir oss imidlertid muligheten til blant annet å utforske sammenhengen mellom de observerte arbeids- og aktivitetsformene i praksis og det lærere rapporterte i spørreskjemaundersøkelsen i Delrapport I. I kapittel 7, 8 og 9 i denne rapporten og i sluttrapporten vil vi på bakgrunn av feltnotater og videoopptak gi mer utdypende beskrivelser av det faglige innholdet og hvordan ulike aktivitets- og arbeidsformer gjennomføres.

I Evaluering av Reform 97 gjennomførte forskerne blant annet en undersøkelse ved hjelp av blant annet punktobservasjoner (Klette, 2003). Målet var å identifisere gjeldende arbeids- og aktivitetsformer i norske klasserom etter innføring av ny læreplan (L97), samt hvilke aktiviteter som var mest framtrædende i førsteklasse. De hyppigst observerte læreraktivitetene var da *instruksjon, bruk av spørsmål/svar* og *å gi individuell hjelp*. Aktivitetene *lytter/hører på lærer, svarer på spørsmål* og *jobber individuelt* var de mest brukte klasseaktivitetene på alle de observerte trinnene (1., 3., 6. og 9. trinn). For førstetrinn benyttet lærer mest tid på (1) *individuell hjelp*, etterfulgt av (2) *hjelp til par og grupper*, (3) *instruerer til oppgave* og (4) *bruk av spørsmål/svar*. De mest sentrale klasseaktivitetene var å (1) *lytte på lærer*, (2) *svare på spørsmål*,

(3) *jobber individuelt stille* og (4) *jobber i grupper stille* (Klette, 2003). I sin studie fra 2009 observerte Bjørnstad (2009) nesten parallelle mønstre. De hyppigst benyttede læreraktivitetene i seksåringens klasserom var *individuell hjelp, instruerer, bruk av spørsmål/svar* og kategorien *annet*. Lærerne benyttet mest tid på å *gi individuell hjelp*, deretter *spørsmål-svar-sekvenser* og *instruksjon*. Når det gjelder klasseaktiviteter (de aktivitetene klassen som helhet gjør) finner Bjørnstad (2009) lignende mønstre som Klette (2003), med unntak av *jobber i grupper stille*. De mest framtrædende aktiviteten i klasserommet til seksåringene var *jobber individuelt stille, lytter/hører på lærer, svarer på spørsmål/diskusjon* og *lek/lekpreget aktivitet* (Bjørnstad 2009). Bruk av *jobber i verksted/stasjoner* var lite utbredt i klasserommene og sto kun for 2,6 prosent av den observerte tidsbruken. Innen kategorien *annet* utgjør tidsbruken 6 prosent. Sang er den hyppigst benyttede aktiviteten innenfor denne kategorien (Bjørnstad, 2009; Klette, 2003).

For å kunne sammenligne endringer over tid har vi til dels benyttet det samme punktobservasjonsskjemaet som ble benyttet i Evaluering av Reform 97 (R97). Klasserommet er stadig i bevegelse, og nye ressurser og arbeidsformer etableres. Punktobservasjonsskjemaet fra R97 bestod av overordnede kategorier, og vi har videreutviklet skjemaet og lagt til flere kategorier for å kunne dekke flere aktiviteter, samt speile dagens praksiser.

Punktobservasjonsskjemaet som vi har benyttet, består av to observasjonsfokus, hva lærer gjør og hva klassen gjør. Funn fra spørreskjemaundersøkelsen i Delrapport I bidro til at vi etablerte flere kategorier for både læreraktiviteter og klasseaktiviteter i punktobservasjonsskjemaet. For lærerobservasjonene har vi blant annet lagt til kategorien *lærer instruerer til lekpreget aktivitet, lærer modellerer, høytlesning, instruere og benytter digitale ressurser* på lærernivå. På det klassen gjør har vi for eksempel lagt til *kategoriene frilek, bruk av digitale ressurser og nettbrett 1:1*.

Nedenfor vil vi beskrive hvilke arbeids- og aktivitetsformer som gjør seg gjeldene i våre 15 klasserom. Vi deler framstillingen inn i hva lærer gjør og hva klassen gjør.

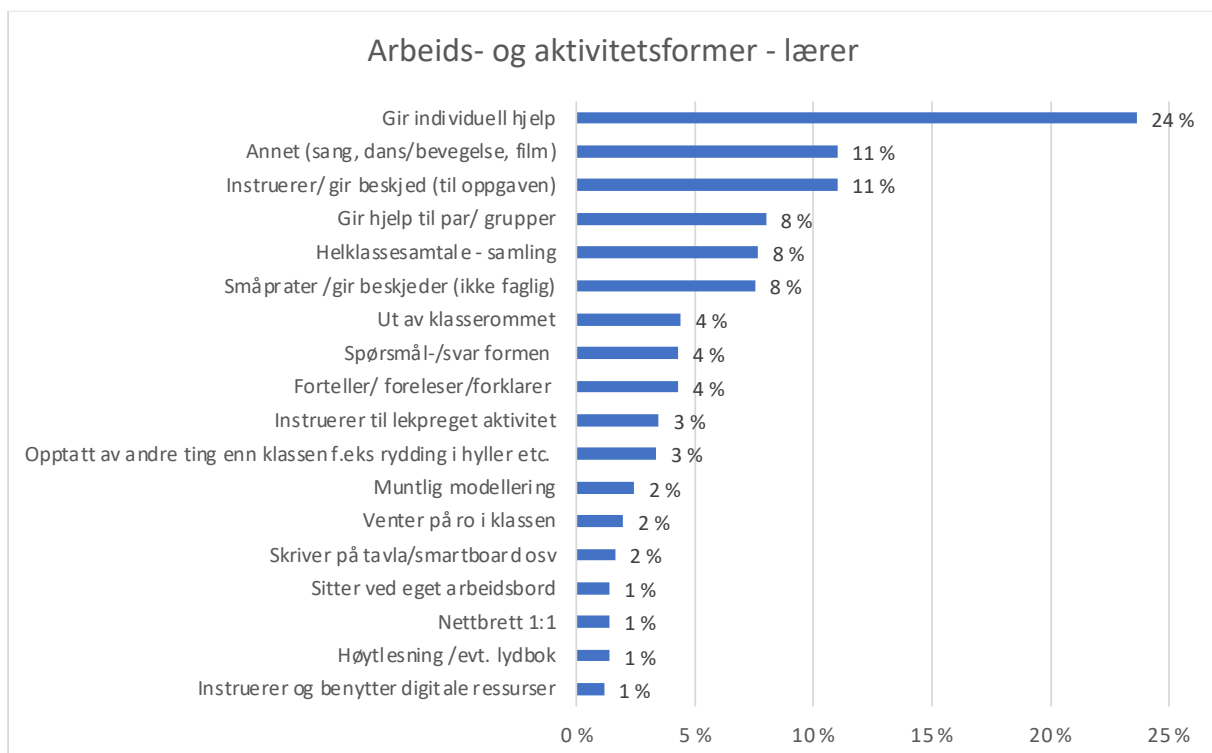
6.1 Hva gjør lærerne

Vi kartla hvilke aktiviteter lærere benytter seg av i de undervisningspregede aktivitetene som foregikk i klasserommet. Punktobservasjonene dekker de ulike aktivitetene som foregikk den uka vi observerte, og favner blant annet oppstart av arbeidsøkt, samlinger, faglige aktiviteter, lek inne og kroppsøving. I denne presentasjonen vil vi ikke spesifisere hvilke arbeids- og aktivitetsformer lærerne benytter seg av i de enkelte fagene, men beskrive mer generelt de gjeldende arbeidsformene. I kapitlene 7, 8 og 9, går vi mer i dybden og beskriver hva og hvordan det arbeides i norsk og matematikk, samt hvilke samtaleformer som preger interaksjonen i førsteklasse.

Vi observerte følgende lærerinitierte arbeids- og aktivitetsformer:

- Forteller og forklarer
- Instruerer/gir beskjed til oppgaven
- Muntlig modellering
- Instruerer til lekpreget aktivitet
- Instruerer og benytter digitale ressurser
- Småprater/ gir beskjed (ikke faglig)
- Spørsmål/svar-formen
- Helklassesamtale – samling
- Høytlesning/ evt. lydbok
- Nettbrett 1:1
- Gir individuell hjelp
- Gir hjelp til par/grupper
- Skriver på tavla/Smart Board/skjerm
- Venter på ro i klassen
- Sitter ved eget arbeidsbord
- Opptatt av andre ting enn klassen, f.eks. rydde i hyller o.l.
- Ute av klasserommet
- Annet (for eksempel sang, dans/bevegelse og film)

Figur 6.1 viser hvordan lærernes ulike arbeids- og aktivitetsformer fordeler seg, og hvilke som er de hyppigst benyttede.



Figur 6.1 Lærernes arbeids- og aktivitetsformer (N=15 klasserom)

Figur 6.1 viser tydelig at det er tre læreraktiviteter som synes å dominere:

- Individuell hjelp (24 prosent)
- Instruerer/gir beskjed til oppgaven (11 prosent)
- Annet (11 prosent)

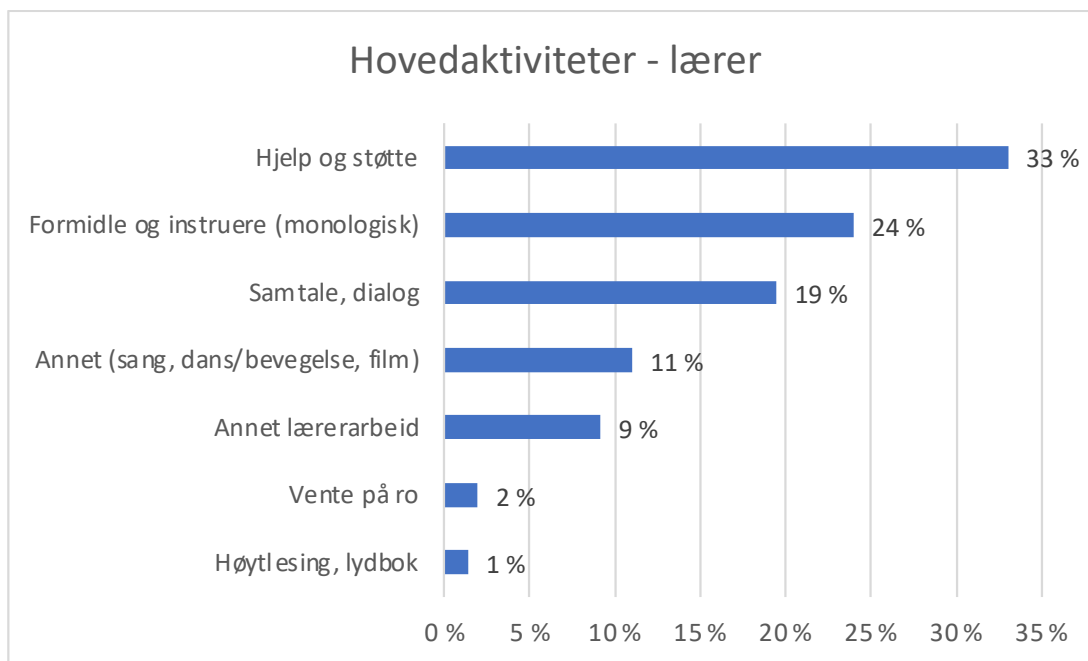
De resterende arbeidsformene synes å bli brukt mer spredt og er også mer jevnt fordelt, noe som kan antyde at våre førsteklasselærere tar i bruk forskjellige tilnærminger i undervisningen. Det er interessant å bemerke at bruk av høytlesning forekommer svært sjelden i våre registreringer. Av den totale tiden som har blitt registrert, benyttes høytlesning kun 1 prosent av tiden. Vi observerte høytlesning som en del av undervisningsopplegg kun 12 ganger (åtte ganger i 2021 og fire ganger i 2022). Det må imidlertid bemerkes at denne registreringen ikke inkluderer måltider. Bruk av digitale ressurser og nettbrett 1:1 benyttes også lite av våre lærere, noe som samstemmer med det lærerne rapporterte i spørreskjemaet (Delrapport I).

Lærerne i vår undersøkelse benytter kun 2 prosent av tiden til å vente på ro i klassen. Barna faller raskt til ro på plassene sine etter overganger, til tross for at mange av observasjonene ble gjennomført tidlig i skoleåret (høst). Det er tydelig at barna vet hva de skal gjøre, og hva som forventes av dem til enhver tid. Totaloversikten viser også at lærerne sjelden sitter ved eget arbeidsbord, noe som samstemmer godt med feltnotatene hvor vi ser at lærerne størsteparten av tiden er i bevegelse i klasserommet.

For å få et mer oversiktlig bilde av lærerens mest framtrædende arbeids- og aktivitetsformer har vi samlet de ulike arbeids- og aktivitetsformene inn i hovedaktiviteter:

- *Hjelp og støtte til elevene* (Gir individuell hjelp, gir hjelp til par/grupper, 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 utenomfaglige 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*
- *Høytlesning/lydbok*

Figur 6.2 viser en grafisk fremstilling av hovedaktivitetene som lærer benytter seg av.



Figur 6.2 Hovedaktiviteter for lærerens arbeids- og aktivitetsformer

Når vi har samlet de ulike arbeids- og aktivitetsformene inn i hovedaktiviteter, ser vi av figur 6.2 at de to mest benyttede læreraktivitetene er *hjelp og støtte til elevene* (33 prosent) og *fortelle og instruere* (24 prosent). Etterfulgt av *samtale/dialog* (19 prosent) og *annet* (11 prosent). Nedenfor vil vi gi en kort beskrivelse av når og hvor de ulike hovedaktiviteter forekommer.

6.1.1 Hjelp og støtte til elevene

Vi ser av figur 6.2 at mye av lærerens tid går med til å gi hjelpe og støtte til elevene individuelt og i grupper. Selv om de fleste klasserom er innredet med gruppebord, er det individuelt arbeid som synes å dominere. Lærerne gikk ofte rundt og hjalp enkeltelever. Vi observerte at lærerne mer unntaksvis stoppet opp i aktiviteter for å gi kollektiv hjelp/støtte når flere barn lurte på det samme eller hadde lignende spørsmål. Ofte hjalp lærerne én og én elev som trengte hjelp eller støtte til de samme oppgavene/utfordringene de sto overfor. Dette er i samsvar med lærerintervjuene (se kapittel 4), hvor lærerne uttrykker ønsker om å være tett på den enkelte eleven. En individuell tilnærming til den enkelte elev sikrer at eleven har forstått og fått svar på sine spørsmål, og gir dem en følelse av å bli sett og tatt på alvor. Lærerne oppmuntret ofte barna til å spørre sidemannen om hjelp og råd hvis de var opptatt med andre elever, men de kom alltid tilbake for å følge opp og se om elevene hadde fått løst problemene sine. Når klassen arbeidet med gruppeoppgaver eller spilte spill, dreide hjelpen seg også ofte om en blanding av støtte til hele gruppen og individuell hjelp til enkeltelever som trengte ekstra forklaring for å komme i gang med fellesoppgaver. Lærere ga ofte støtte og hjelp til grupper særlig når de skulle igangsette et nytt spill, eller løse en oppgave som var helt ukjent for dem.

6.1.2 Fortelle/instruere

Så å si alle klasserom startet dagen med samling i lyttekrok, med unntak av ett klasserom, hvor samlinger ble gjennomført ved elevenes pulter på grunn av plassmangel. Alle instruksjoner til hva elevene skulle gjøre, forklaringer og modellering av aktivitet skjedde i samling før elevene gikk til sine plasser for å arbeide med dagens oppgaver. Lyttekrok synes å være et fast møtepunkt hvor det både gis beskjeder til oppgaver, gjennomgang og forklaringer. Hver arbeidsøkt og oppstart etter pauser og friminutt startet ofte i lyttekrok, hvor elevene fikk felles beskjeder og felles gjennomgang. Hovedsamlingene, der fagstoff ble presentert varte i gjennomsnitt 20 minutter, etterfulgt av en aktivitetsøkt. I mange av klasserommene var tradisjonell tavle erstattet med Smart Board eller stor skjerm som fungerte mer som en interaktiv tavle. Smart Board/skjerm ble også brukt som erstatning for bøker og ark når lærer fortalte/instruerte hva elevene skulle arbeide med i egne arbeidsbøker eller på oppgaveark. Vi observerte sjelden at elevene satt stille og lyttet til lærer eller var passive, bortsett fra når de så film eller videoklipp. Det er gitt utfyllende eksempler på hvordan lærer forteller/instruerer i kapittel 7.

6.1.3 Samtaler/dialog

På samme måte som *forteller/instruerer* foregikk *helklassesamtalene* og bruk av *spørsmål-svar* for det meste i lyttekrok/samlinger. *Småprat om ikke-faglig ting* forekom både under samlinger og andre aktiviteter. Samtaler og dialog i klasserommet kan ikke sees løsrevet fra *forteller/ instruerer*. Lærerne vekslet mellom å fortelle/instruere og bruk av spørsmål-svar og mer utdypende samtaler, hvor barna fikk muligheten til å diskutere og reflektere over det læreren presenterte. Barna tok også ordet selv og stilte spørsmål når læreren ga instruksjoner. Lærerne fulgte så å si alltid opp elevenes initiativ før de fortsatte med egne forklaringer. Seksåringer har ofte mange assosiasjoner, og i samlingene stoppet lærer ofte opp det de selv hadde planlagt for å snakke og småprate rundt det barna var opptatt av før de førte oppmerksomheten tilbake til opprinnelig tema. Hvis barna ble veldig engasjerte og flere elever fulgte opp ved å dele egne erfaringer og opplevelser, så vi ofte at lærer lot barna få samtale seg imellom, men med lærer som ordstyrer (for mer detaljerte beskrivelser av ulike samtalemønstre, se kapittel 7).

6.1.4 Annet (sang, dans/bevegelse og film)

Under kategorien annet har vi notert aktiviteter som lærer gjør og som ikke passer inn under noen av de andre arbeids- og aktivitetsformene. Annet-kategorien består hovedsakelig av sang og fysiske aktiviteter, som at læreren deltar i dans- og bevegelsesleker med elevene, samt en mer passiv aktivitet som å se på film. Her har vi observert at det er mye *Lesekorpset* og *Tellekorpset* samt *Øisteins blyant* som går igjen på tvers av klasserommene. Film blir også benyttet som en innledning til ulike tema, som for eksempel Jorden og sosial kompetanse.

6.1.5 Annet lærerarbeid

Av den kartlagte tidsbruken bruker læreren ni prosent av tiden på andre aktiviteter enn klassen. Den tiden lærerne ikke har oppmerksomheten rettet mot klassen, foregår aktiviteten oftest *utenfor klasserommet* (fire prosent) og/eller *lærer er opptatt av andre ting*, som å rydde i klasserommet (tre prosent). Ofte observerte vi at lærer måtte ut av klasserommet for å hente ekstra materiell, snakke med andre lærere/ansatte eller å følge opp enkeltelever. Vi opplevde sjelden at lærerne var ute av klasserommet av private årsaker. Vi observerte også at når det var god arbeidsro og flyt i klasserommet, benyttet lærerne tiden til å rydde i klasserommet (dette inkluderer blant annet organisering av arbeidsbøker, flytte på materiell, vanne blomster og henge opp/ta ned elevarbeider fra vegg). Når det gjelder kategorien sitter ved eget arbeidsbord, observerte vi at elevene selv oppsøkte lærer for hjelp eller bare småsnakket når lærer ikke gikk rundt i klasserommet. Samlet sett indikerer denne kategorien at lærerne er tett på klassen og elevene, og lite fraværende fra klasserommet.

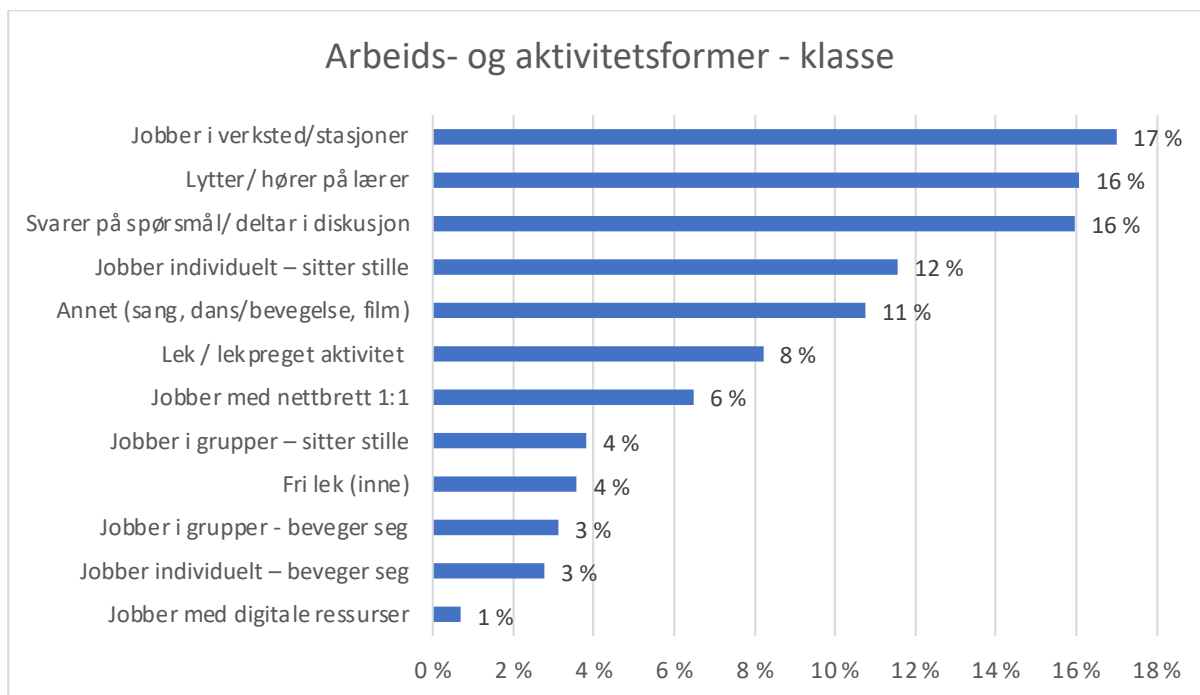
6.2 Hva gjør klassen

På samme måte som vi kartla læreraktiviteter, undersøkte vi også hvilke arbeids- og aktivitetsformer som elevene gjør i klasserommet. Vi kommer heller ikke her inn på spesifikke fag eller tema, men presenterer hvilke arbeids- og aktivitetsformer som gjør seg gjeldende på tvers av fag og aktiviteter. Først vil vi gi en kort oversikt over de arbeids- og aktivitetsformene ble observert. Deretter blir hovedaktivitetene nærmere beskrevet før vi beskriver hvor og når de forskjellige aktivitetene forekom.

Arbeids- og aktivitetsformer som klassen gjør, er:

- Lytter/hører på lærer
- Svarer på spørsmål/ deltar i diskusjon
- Jobber i grupper – sitter stille
- Jobber i grupper – beveger seg
- Jobber individuelt – sitter stille
- Jobber individuelt – beveger seg
- Jobber i verksted/stasjoner
- Jobber med digitale ressurser
- Jobber med nettbrett 1:1
- Lek/lekpreget aktivitet
- Fri lek (inne)
- Annet (som sang, dans/bevegelse og film)

I Figur 6.3 nedenfor viser vi hvordan tidsbruken på de forskjellige klasseaktivitetene fordeler seg, og hvilke som er de hyppigst benyttede.



Figur 6.3 Klassens arbeids- og aktivitetsformer

Som vi ser i figur 6.3, er det fire aktiviteter som forekommer hyppigst:

- Jobber i verksted/stasjoner (17 prosent)
- Lytter/hører på lærer (16 prosent)
- Svarer på spørsmål/deltar i diskusjon (16 prosent)
- Jobber individuelt – sitter stille (12 prosent)

De fire hyppigst forekommende klasseaktivitetene viser en nokså jevn fordeling av tidsbruk. Av de fire kategoriene, er bruk av *verksted/stasjoner* den mest framtrædende arbeidsformen i våre 15 førsteklasserom, etterfulgt av en lik fordeling mellom *lytter/hører på lærer* og *svarer på spørsmål/deltar i diskusjon*. Videre viser figur 6.3 at *jobber individuelt stille* (12 prosent) benyttes betraktelig hyppigere enn *jobber i grupper sitter stille* (fire prosent).

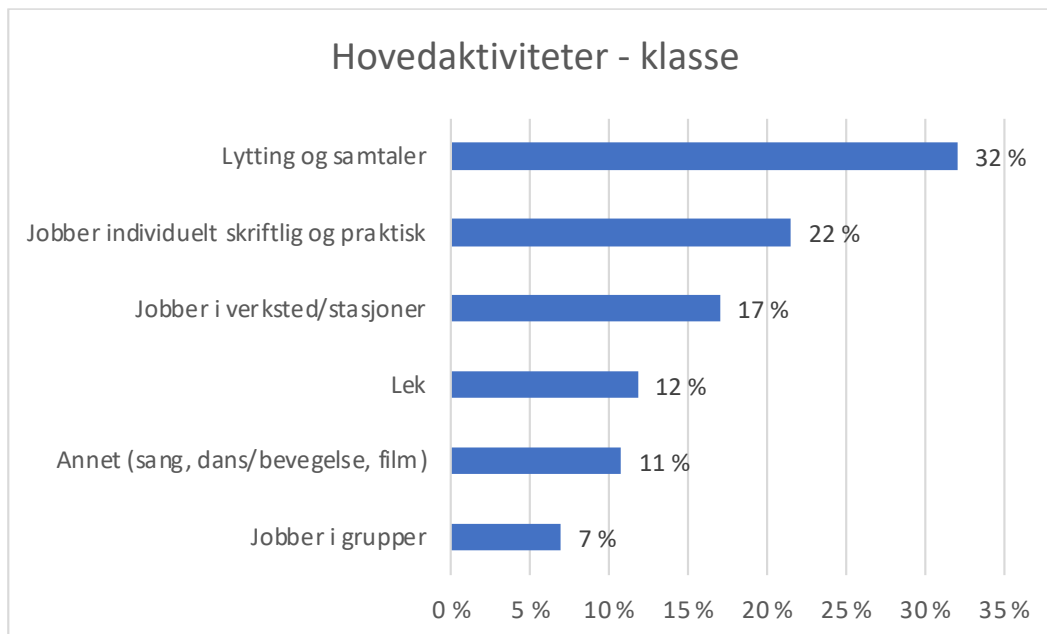
Det er også interessant å merke seg at bruk av *frilek* (fire prosent), *nettbrett 1:1* (seks prosent) og *jobber med digitale ressurser* (én prosent) er svært lite framtrædende i vårt materiale.

For å få et mer oversiktlig bilde av de mest framtrædende arbeids- og aktivitetsformene som barna deltar i, har vi delt klassens aktiviteter i noen hovedaktiviteter:

- Jobber i verksted/stasjoner
- Jobber individuelt (jobber individuelt stillesittende, jobber individuelt i 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 fri lek)
- Annet (sang, dans/bevegelse og film)

Figur 6.4 viser en grafisk fremstilling av hovedaktivitetene som klassen gjør



Figur 6.4 Klassens hovedaktiviteter

Når vi har samlet de ulike aktivitetene inn i hovedaktiviteter, blir det tydelig at 'jobber individuelt' (22 prosent) er den mest fremtredende aktiviteten i klasserommet, etterfulgt av 'arbeid i verksted/stasjoner' (17 prosent), 'lytter/hører på lærer' (16 prosent), 'svarer på spørsmål/deltar i diskusjon' (16 prosent), 'lek' (12 prosent), 'annet' (11 prosent) og 'gruppearbeid' (7 prosent). Denne fordelingen vil vi komme nærmere tilbake til i slutten av kapittelet. Videre vil vi gå inn i hver av disse hovedarbeids- og aktivitetsformene og beskrive når, hvor og til dels hvordan disse foregår i klasserommet.

6.2.1 Jobber individuelt skriftlig og praktisk

Ved å slå sammen beslektede aktiviteter til hovedaktiviteter ser vi at *jobber individuelt*, er den mest fremtredende aktiviteten i klasserommet (22 prosent). Denne kategorien rommer jobber individuelt stille, jobber individuelt og beveger seg, samt nettbrett 1:1 (Her har vi inkludert både 1:1 jobbing på iPad, Chromebook). Vi observerte varierte oppgaver og aktiviteter mens elevene jobbet individuelt. Ofte fikk de utdelt oppgaveark fra nettressurser eller læreverk. Disse oppgavearkene hadde ulike type oppgaver, f.eks. å skrive av bokstaver/ord/tall, utføre enkle regneoppgaver, tegne, fargelegge, for å nevne noe. Vi så også noen eksempler på at elevene produserte egne tekster, blant annet gjennom å skrive flaskepost, brev til

barnehagen de hadde gått i og ukesluttbrev (se kapittel 8 for nærmere beskrivelse av dette). Arbeid på nettbrett innebar også i stor grad en eller annen form for oppgaveløsning, men da gjerne mer interaktive og spill-baserte oppgaver fra nettressurser eller apper. I tillegg observerte vi også mye praktiske og estetiske arbeidsformer, som bruk av plastelina, tegning, perling og andre formingsaktiviteter i oppgaveløsning. Noe som viser at det er mangfold og variasjon i tilnærming til oppgaveløsning når barna jobber individuelt. Som regel foregikk den individuelle jobbingen på elevenes pulter/gruppebord. Det var også åpent for bevegelse i enkelte klasserom og for at elevene kunne sitte på gulvet og andre steder i klasserommet. Et eksempel er en klasse som skulle skrive brev til en lærer som skulle slutte. Som forberedelse hadde klassen i samling fått komme med forslag til ord og enkle setninger som de kunne skrive i brevet sitt, og som ble skrevet på tavla. Når de skulle skrive brevene sine, kunne elevene sitte i lyttekroken med benken som pult, eller gå frem og tilbake mellom egen pult og tavla hvis de ønsket det. Videre registrerte vi også at elevene hentet ark, skriveredskaper, bøker eller andre ting de har behov for mens de jobbet med individuelle oppgaver. Vi observerte også enkelte ganger at de gikk for å snakke med lærer, andre voksne eller andre elever. Som nevnt over var de fleste klasserommene innredet slik at elevene satt i grupper ved pultene sine, noe som naturligvis oppmuntrer til samtale og interaksjon, og det er interessant å bemerke at det var rom for «småprat» elevene imellom i alle våre klasserom mens de jobbet med individuelle oppgaver. Disse samtalene dreide seg ofte om det de jobbet med, for eksempel hva de tegnet eller skrev på arket sitt, hvordan de løste en oppgave eller hvor langt de hadde kommet i et spill på nettbrettet sitt. Vi hørte også eksempler på at elevene hjalp hverandre med ulike oppgaver, for eksempel «Hvordan ser «æ» ut igjen?» og lignende. Selv om oppgaverelaterte samtaler var mest fremtredende blant barn, observerte vi også at de snakket om andre ting mens de jobbet, for eksempel hva de skulle gjøre på kvelden og lignende.

6.2.2 Verksted- og stasjonsarbeid

Etter *jobber individuelt* er *arbeid i stasjoner/verksted* den mest fremtredende aktiviteten vi registrerte i våre klasserom (17 prosent). Stasjonsarbeid ble benyttet i alle klasserommene. De fleste benyttet seg av denne undervisningsaktiviteten minimum to dager i uka, og i noen få klasserom observerte vi at de benyttet stasjoner flere dager i uka. Antall stasjoner varierte fra tre til seks aktiviteter, med hyppige skifter mellom aktivitetene. De fleste klassene hadde 10 til 12 minutter per aktivitet/stasjon før de byttet til ny aktivitet. I de klassene vi observerte i vårsemesteret, registrerte vi at tidsbruken på hver stasjon var noe lengre enn før jul. I alle klasserommene varierte aktivitetene i stasjonsarbeidet, og det var tilrettelagt for både individuelt arbeid, gruppearbeid og mer lekpregede aktiviteter. Eksempler på aktiviteter vi ser i vårt materiale, er arbeid med oppgaveark, tegning, plastelina, byggeklosser, terningspill, memoryspill, matching av bilde og ord og bruk av nettbrett eller Chromebook. I tillegg til lekinspirerte aktiviteter ser vi også at to av skolene ofte hadde en stasjon for fri lek som rollelek på eget rom. Når elevene arbeider på

stasjonene, observerte vi et tydelig faglig fokus. De ulike aktivitetene som tilbys, enten det involverte oppgaver på ark, nettbrett/Chromebook eller ulike lekinspirerte aktiviteter, hadde alle en faglig og pedagogisk hensikt. For eksempel kunne det være å bygge ukas bokstav, konstruere noe med ukas bokstav i seg eller lage regnestykker med Lego. Videre registrerte vi at en eller flere stasjoner ble dedikert som «voksenstasjoner», hvor barna kunne få hjelp og støtte fra kontaktlærer og andre ansatte mens de jobbet. Noen ganger brukte lærerne denne tiden til å gjennomgå leselekser eller observere elevenes læring. Stasjonsarbeidet var hovedsakelig rettet mot basisfagene *norsk* og *matematikk*, men det varierte om alle stasjonene fokuserte på ett av disse fagene i løpet av en økt, eller om det var stasjoner tilknyttet andre fag som for eksempel *kunst og håndverk*.

6.2.3 Lytting og samtaler

De to kategoriene *lytte/høre på lærer* og *svare på spørsmål/delta i klassesamtaler* blir hovedsakelig observert i lyttekroken ledet av lærer, for eksempel under morgensamlingen eller begynnelsen av timen og arbeidsøkter. Vi beskrev disse aktivitetene tidligere i kapittelet når vi redegjør for lærerens bruk av fortelling/instruksjon og samtaler/dialog, men vi vil her beskrive det ut ifra hva elevene og klassen gjør i disse aktivitetene. Selv om lærerne her har mye av regien, er det også rom for elevenes deltakelse og bidrag i disse samtalene. I tillegg til å svare på lærerens spørsmål, kommer elevene også med spontane bidrag til samtalen og deler ting de har på hjertet. For eksempel snakker de blant annet om noe de gjorde dagen før, eller hva som har skjedd på skoleveien eller i skolegården og/eller SFO. Vi observerte også at det sjelden er lange lærermonologer, men mer en veksling mellom at lærer forteller og at elevene svarer på spørsmål eller deltar i helklassesamtaler (se kapittel 8 for detaljerte beskrivelser). Med andre ord er elevene ikke passive tilskuere når de *lytter/hører på lærer* og *svarer på spørsmål/deltar i diskusjon*. Tvert imot ser vi at lærerne aktivt søker å fremme elevdeltakelse og følger ofte opp elevenes initiativ i stedet for å forholde seg til sine planer. Dette kommer også frem i elevintervjuene (kapittel 3) hvor en del barn uttrykker at de lærer best ved å lytte til lærer når de er i lyttekroken.

6.2.4 Lek

I kategorien *lek* har vi slått sammen *frilek inne* og *lek/lekpregede aktiviteter*. Frilek er lek barna selv tar initiativ til og hvor de kan velge helt fritt hva de ønsker å leke. Lek/lekpregede aktiviteter referer til aktiviteter lærerne har organisert og tilrettelagt for, som for eksempel lekegrupper eller felles sang- og regelleker. Det er viktig å påpeke at denne registreringen kun gjelder lek som forekommer inne i klasserommet. Når det er lekegrupper, får barna ofte selv velge hvilken aktivitet de ønsker å være på. Totalt sett utgjør lek 12 prosent av den tiden vi har kartlagt, hvor frilek inne i klasserommet eller nærliggende arealer utgjør fire prosent. Våre funn stemmer godt overens med hva barna selv gir uttrykk for, at de ikke leker så mye inne (se kapittel 3). Som nevnt i avsnittet om stasjonsarbeid, var ofte en stasjon avsatt til en form for

lekinspirert aktivitet med et bestemt læringsmål som for eksempel bygge Lego konstruksjon som har bokstaven D i seg, spille spill eller kaste terninger. To av klassene hadde ofte én av de fire stasjonene dedikert til frilek, der barna selv kunne velge hva de ville leke. Vi registrerte også hvilken type lek og leker barna engasjerte seg i og hva som var tilgjengelig i klasserommet. Tegning, fargelegging, Lego, Plus-Plus, perling og brettspill var aktiviteter som fant sted i de fleste klasserommene, både som frilek og som lekinspirert aktivitet initiert av lærer. I omtrent halvparten av klasserommene fikk elevene mulighet til å leke rollelek/liksomlek i frileken inne. Når det gjelder lek/lekpregede aktiviteter, tilrettela enkelte lærere for sangleker, bevegelseslek og regellek. Bevegelseslek ble ofte benyttet som avbrekk i undervisningspregede aktiviteter når lærerne observerte at elevene hadde behov for pauser (se også punkt 6.2.5).

6.2.5 Annet (sang, dans/bevegelse og film)

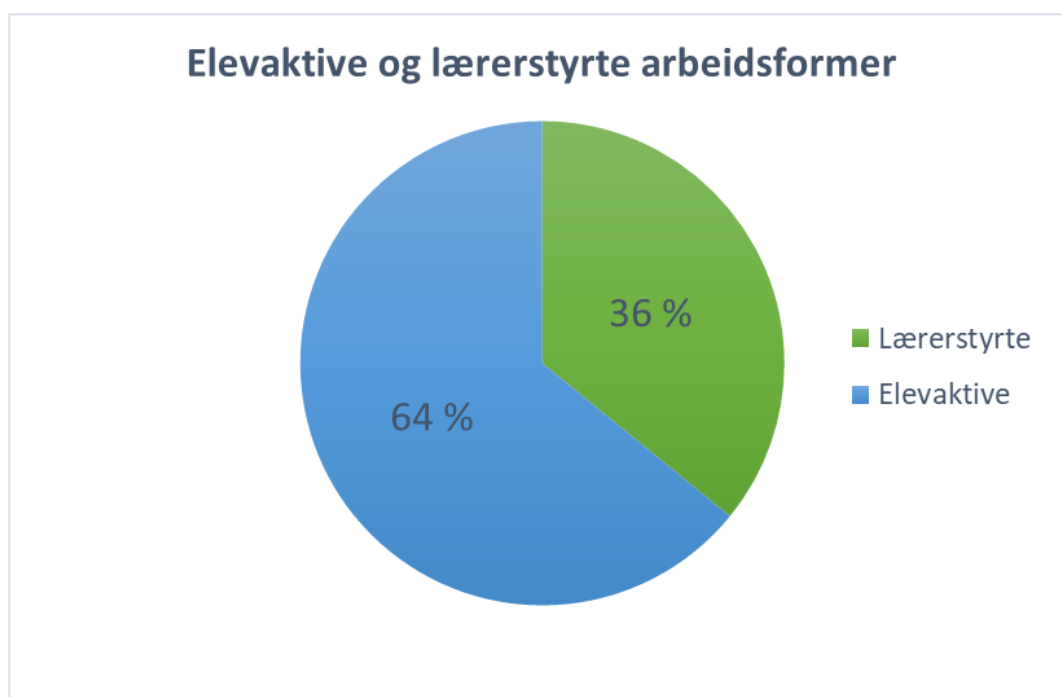
Aktiviteten *annet* inkluderer både aktiv og passiv elevdeltakelse, som å se film (Leseorkesteret og Telleorkesteret), synge, og delta i sangleker med bevegelser, og utgjør 11 prosent av tiden som ble kartlagt. Det er verdt å bemerke at i disse aktivitetene får barna ofte velge hva de skal se på eller hvilke sangleker de skal gjøre. Disse aktivitetene benyttes ofte som avbrekk i en arbeidsøkt eller som overganger mellom ulike arbeids- og aktivitetsformer. Et typisk eksempel er når det begynner å bli uro i klassen, introduserer ofte lærere en sanglek med bevegelse for å «*få ut litt energi*». Andre ganger ber elevene selv om å få se på Leseorkesteret eller Telleorkesteret.

6.2.6 Gruppearbeid

Gruppearbeid hvor alle gruppene jobber med samme oppgave samtidig og som ikke er del av stasjonsarbeid, utgjør kun 7 prosent av den registrerte tiden, noe som er lavere enn det vi forventet basert på spørreundersøkelsen til førsteklasselærere og tidligere forskning. Når barna jobber i grupper er det alt fra læringspar, til grupper i ulike størrelser (ofte 3-5 elever pr. gruppe). De gangene vi ser gruppearbeid er det gjerne i tilknytning til temabasert undervisning, for eksempel KRLE (jødedom, dåp og lignende), eller natur samt i kunst og håndverk. I disse aktivitetene samarbeider gjerne elevene om å lage produkter, for eksempel at de lager en plakat om ulike dyr som går i hi om vinteren, eller at de bygger bokstaver eller tall i Lego, plastelina eller med perler. Vi ser også eksempler på at elevene er i bevegelse når de jobber i grupper, for eksempel at de skulle samarbeide om å forme bokstaver med kroppene sine, eller mime ulike dyr som de andre gruppene skulle gjette på. Vi observerer også noe samarbeid om mer tradisjonelle oppgaver i matematikk, for eksempel å løse oppgaver i læreverk.

6.3 Elevaktive og lærerstyrte arbeidsformer i førsteklasse

For å få et bilde av elevaktiviteten, det vil si i hvilken grad elevene er aktivt deltagende i klasseromsarbeidet, har vi slått sammen klassens hovedaktiviteter. Elevaktive arbeidsformer utgjør kategoriene jobber i verksted, jobber individuelt, jobber i grupper, lek og annet. Videre utgjør lærerstyrte arbeidsformer hovedkategorien lytting og samtaler (lytter/hører på lærer og svarer på spørsmål/deltar i samtale). Resultatene fra denne analysen vises i figur 6.5



Figur 6.5 Fordeling av elevaktive og lærerstyrte arbeidsformer i førsteklasse.

Som vist i figur 6.5 utgjør de elevaktive arbeidsformene noe under to tredjedeler (64 prosent) av den registrerte tiden i vårt materiale, mens om lag en tredjedel (36 prosent) er mer lærerstyrte arbeidsformer. Vi tolker dette som et uttrykk for at seksåringenes klasserom er preget av relativt høy elevaktivitet, hvor barna deltar aktivt i egen læring. Dette funnet stemmer godt overens med tidligere forskning, for eksempel fant Bjørnstad (2009) i sin studie en nærmest lik fordeling, hvor elevaktive arbeidsformer utgjorde 63 prosent av den registrerte aktiviteten.

6.4 Oppsummerende drøfting

Oppsummert finner vi at lærernes hyppigst benyttede arbeids- og aktivitetsformer i våre 15 førsteklasse rom er å gi elevene *individuell hjelp* (24 prosent), *instruerer/gir*

beskjed (til oppgaven) (11 prosent) og samle-kategorien *annet* (11 prosent). Videre ser vi at lærerne benytter seg av et mangfold av ulike tilnærminger, men i mindre skala enn de mest framtrædende. Når vi slår sammen de ulike arbeids- og aktivitetsformene i hovedkategorier får vi fortsatt en tilnærmet lik fordeling hvor det kommer tydelig fram at læreren bruker mye av tiden til å hjelpe og støtte elevene, etterfulgt av å *fortelle og instruere* (24 prosent) og være i *dialog* (19 prosent) med elevene. Disse funnene er i samsvar med tidligere kartlegginger over dominerende arbeids- og aktivitetsformer i klasserommet (Bjørnstad; 2009, Klette, 2003). Alle tre studier finner at det å gi individuell hjelp er den mest framtrædende aktiviteten for læreren. Under Evalueringen av Reform 97 viser Klette (2003) sine funn at en av de hyppigst benyttede arbeidsformene for lærerne er å gi hjelp til par/grupper, noe som ikke er framtrædenen i våre og Bjørnstad (2009) sine funn. Mønstrer over lærernes hyppigst benyttede aktiviteter samsvarer også godt med hva resultatene fra vår spørreskjemaundersøkelse til førsteklasselærere hvor det rapporteres at lærerne benytter mye tid på forteller/gjennomgår og bruk av klasseromssamtaler og diskusjon (Bjørnstad mfl., 2022).

Våre resultater når det gjelder lærerstyrte aktiviteter tyder på en viss kontinuitet i lærerpraksis over tid. Vi vil imidlertid understreke at vi kun har registrert hyppigheten av ulike arbeids- og aktivitetsformer i klasserommet, men det sier lite om hva disse inneholder eller hvordan aktivitetene gjennomføres i praksis. Selv om vi finner til dels samme mønster som i Evaluering av Reform 97 (Klette, 2003), kan innhold og gjennomføring ha endret seg (Dette blir noe belyst i kapitlene 7, 8 og 9 samt i sluttrapport).

Ser vi på arbeids- og aktivitetsformer som forekommer i mindre grad, er det noe mer overraskende resultater for tre aktiviteter: *høytlesning*, *bruk av nettbrett 1:1* og *digitale ressurser*. Det er bemerkelsesverdig at våre funn viser at lærerne bruker relativt lite tid på høytlesning (kun én prosent) som undervisningspreget aktivitet, til tross for at det er den aktiviteten som rapporteres som den hyppigst benyttede klasseromsaktiviteten i spørreskjemaundersøkelsen til førsteklasselærere (Bjørnstad mfl., 2022). En mulig grunn til denne diskrepansen mellom rapportert og observert handling kan være at lærerne i spørreskjemaundersøkelsen inkluderer høytlesning under måltidene i sine rapporteringer. I våre feltnotater har vi observert at høytlesning blir hyppigere benyttet under måltid, enn som en undervisningspreget aktivitet (høytlesning blir diskutert mer omfattende i kapittel 8 om norskfaget).

Videre tyder våre funn på at lærerne i våre klasserom benytter liten tid på *nettbrett 1:1* (1 prosent) og *digitale ressurser* (1 prosent), noe som samstemmer med spørreskjemaundersøkelsen. Samtidig er dette funnet noe overraskende med tanke på den digitale satsningen i mange skoler.

De hyppigst benyttede klasseaktivitetene i våre klasserom er at elevene *arbeider i verksted/stasjoner* (17 prosent), *lytter/ hører på lærer* (16 prosent), *svarer på spørsmål/ deltar i diskusjon* (16 prosent) og *jobber individuelt sitter stille* (12 prosent). Dette mønsteret samsvarer til dels med tidligere forskning når det gjelder lytter/hører

på lærere, svarer på spørsmål/deltar i diskusjon og jobber individuelt (Bjørnstad, 2009; Klette, 2003). Det benyttes i mindre grad tid på *lek*, (lekpreget aktivitet 8 prosent og frilek 4 prosent), *nettbrett 1:1* (6 prosent) og *digitale ressurser* (1 prosent), samt *jobber i gruppe* (*stille* og *beveger seg* 7 prosent). Når vi slår sammen de ulike aktivitetsformene i hovedkategorier er den mest dominerende elev/klasseaktiviteten *jobber individuelt* (22 prosent), noe som samstemmer godt med hva vi registrerte av læreraktiviteter, der det registres at de benytter mest tid på hjelp og støtte til elevene. Videre ser vi at bruk av stasjoner/verksted er den nest hyppigste aktiviteten i klasserommet, noe som avviker fra Bjørnstad (2009) sine funn hvor bruk av verksted kun forekom 2,6 prosent av tiden. Denne endringen over tid kan indikere at stasjonsarbeid er en arbeidsform som har blitt en etablert praksis i dagens førsteklasserom. Dette samsvarer godt med hva både elevene (kapittel 3) og lærerne (kapittel 4) uttrykker i intervjuene.

Gruppearbeid er også en av aktivitetene som har en annen forekomst i våre observasjoner sammenlignet med studien til Klette (2003). I evalueringa av Reform 97, finner Klette (2003) at kategorien *jobber i grupper stille* er en av de fire hyppigste klasseaktivitetene, mens *jobber i grupper* er en av de minst benyttede aktivitetene i vårt materiale. I studien til Klette er det ikke hyppig bruk av verksted/stasjoner, og det kan være en av årsakene til forskjellen i forekomsten av gruppearbeid i de to undersøkelsene. Dette funnet avviker også fra hva vi finner i spørreskjemaundersøkelsen til førsteklasselærere, hvor de rapporterer at det benyttes forholdsvis mye tid på arbeid i grupper og arbeid i par (Bjørnstad mfl., 2022). En mulig årsak til dette avviket kan henge sammen med at stasjonsarbeid/verksted ikke ble etterspurt i spørreskjemaundersøkelsen, og som det kommer frem i våre observasjoner er det for det meste i stasjonsundervisningen at det blir tilrettelagt for arbeid i grupper og par. Videre er det ikke alltid et klart skille mellom individuelt arbeid og gruppearbeid, som Svanes (2017) også viser i sin forskning. Elevene sitter ved gruppebord og arbeider med egne oppgaver, men lærere har åpnet opp for at det er lov å småsnakke og samarbeide om oppgaver. Dette kan for en del lærere muligens forstås som en type gruppearbeid.

Når det gjelder bruk av nettbrett 1:1 (6 prosent) og digitale ressurser (1 prosent), ser vi at det benyttes i begrenset omfang i våre klasserom, noe som er i tråd med resultatene i spørreskjema-undersøkelsen i delrapport I. En årsak til den lave registreringen av bruk av nettbrett og digitale ressurser, kan på samme måte som bruk av gruppearbeid, være at mye av dette arbeidet er inkludert i stasjonsarbeidet. En annen mulig grunn er at de fleste av våre observasjoner ble gjennomført mellom oktober og desember i første klasse, da skolene fremdeles var i startfasen med å introdusere nettbrett og Chromebook. Vi kan imidlertid ikke utelukke at det er mer bruk av nettbrett og bruk av digitale ressurser utover året, og spesielt i vårsemesteret. Vi vil i sluttrapporten se nærmere på utviklingen i bruk av nettbrett og digitale ressurser fra 1. til 2. trinn. Likevel er resultatene overraskende, gitt det økende fokus på digitale ferdigheter og mediedekningen, som indikerer at nettbrett

brukes langt mer i førsteklasse enn hva vi faktisk observerer og hva lærere selv rapporterer.

Tid til *fri lek* og bruk av *lekpregede* aktiviteter er mye omdiskutert. I våre registreringer ser vi at det benyttes lite tid til frilek inne (fire prosent), og kun åtte prosent til det som betegnes som lekpreget aktivitet. Som beskrevet over, så forekommer det i enkelte klasserom også noe frilek i stasjonsundervisningen, eller mer styrte lekpregede aktiviteter. Riktignok er dette som regel i korte perioder og begrenset til 10 til 12 minutter i stasjonsundervisning. Dette samsvarer godt med hva elevene gir uttrykk for i sine samtaler, hvor de framhever at de ikke får lekt nok i timene (se kapittel 3). Lærerne gir også uttrykk for at de ikke får god nok tid til å tilrettelegge for lek inne, ettersom fag og spesielt bokstavinnlæringen tar det meste av tiden som er avsatt til undervisningspregede aktiviteter (se kapittel 4). Mønstrer vi får opp samstemmer derimot ikke helt med hva lærere rapporterer i spørreundersøkelsen, der frilek inne i klasserommet rapporteres å være en aktivitetene lærerne benyttet mye tid på. En grunn til dette kan være at vi forskere og lærerne har til dels noe ulik oppfatning av hva lek og frilek er. Vi skal heller ikke utelukke at barn kan ha ulik oppfatning av hva som er lek: det som noen opplever som lek, kan andre oppleve som en styrt aktivitet, særlig når begge er lystbetonte (se kapittel 3). Det er derfor viktig at frilek eller valgfrie aktiviteter der barna selv kan velge fritt hva de vil gjøre, får en like stor plass inne i klasserommet som lekpregede aktiviteter for nettopp å møte alle barns behov for lek og mestring. En årsak til at det er så få registrerte lek-/frileksituasjoner kan skyldes at våre observasjoner kun dekker begrensede deler av skoledagen, og dermed ikke har fanget godt nok opp alle leksituasjoner. Dette vil vi analysere nærmere ved hjelp av feltnotatene som beskriver resten av skoledagen, og som ikke dekkes av punktobservasjonene. Vi vil gi en grundig beskrivelse av lek i sluttrapporten fra prosjektet. I våre observasjoner har vi avgrenset frilek som en enkeltstående aktivitet som er tydelig uttrykt av lærer at nå er det tid for lek.

På tross av at leken har fått mindre plass inne i klasserommet, viser våre resultater, i likhet med Bjørnstad (2009) og Klette (2003), at førsteklasserommet preges av å være et elevaktivt klasserom der barna aktivt bidrar i egen læring. Analysene viser at nesten to tredjedeler av tiden i klasserommet benyttes til elevaktive arbeidsformer (som blant annet stasjoner, jobber individuelt, jobber i grupper, fri lek, lekpregede aktiviteter, nettbrett 1:1). Kun en tredjedel av tiden er mer systematisk styrt av læreren (elevene lytter/hører på lærer og spørsmål-svar/deltar i diskusjon styrt av lærer). Vi vil understreke at barna ikke er passive lyttere når læreren har ordet. Selv om læreren styrer samtalen, er det rom for elevdeltakelse og initiativ fra elevene.

Som sagt er det behov for mer detaljerte observasjoner av selve klasseromspraksisen når det gjelder både innhold og hvordan de tilrettelegges. Dette er noe beskrevet i kapitlene 7, 8, 9, og vil bli ytterligere behandlet i sluttrapporten.

7 Samtaler i førsteklasse

I dette kapitlet redegjør vi for funn knyttet til forekomst og innhold i de samtalene vi registrerte i klasserommene. Barn lærer gjennom interaksjon med omgivelse, og sentralt i overordnet del av læreplanen står det at «skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Videre står det at lærerne skal fremme kommunikasjon som gir elevene trygghet til å uttrykke sine egne meninger, lytte til andre og argumentere for eget ståsted.

Å lære å vurdere egne og andres argumenter, er en viktig del av det å bli en kritisk tenker og aktør i egen læring. Gjennom samtaler får elevene muligheten til å uttrykke seg, utvikle sine språkferdigheter og utvide sine kunnskaper. Ikke minst er samtalene viktige for seksåringenes opplevelse av å mestre (Nuthall, 2005) og for utviklingen av faglig kompetanse og sosiale ferdigheter. Samtaler gir også læreren mulighet til å evaluere elevenes forståelse og tilpasse undervisningen deretter.

Samlet, gjør dette samtalen i klasserommet til et viktig redskap for lærerens arbeid med klasseledelse (Nuthall, 2005). Aktive samtaler skaper et dynamisk læringsmiljø der elevene blir engasjerte og motiverte til å delta. For å bli medvirkende aktører i læringsmiljøet, må elevene være aktive partnere i klasseromssamtalene. Dette bidrar til å styrke barnas kognitive og sosiale utvikling. Mot denne bakgrunn reiste vi følgende forskningsspørsmål: *Hvilke samtaleformer preger interaksjonen i klasserommet mellom lærere og elever og elever imellom?*

Under evalueringen av Reform 97 fant Klette (2003) at 46 prosent av tiden i førsteklasse ble benyttet til såkalte lærerstyrte arbeidsformer (se også kapittel 6). Bjørnstad (2009) så nærmere på dette i sitt doktorgradsarbeid. Hun fant at samtaler som var åpne for elevinnspill, var sentrale i de lærerstyrte aktivitetene. For eksempel gjennom helklassesamtaler, spørsmål-svar-formen, dialoger rundt lærers instruksjon, samt at lærer ga hjelp til enkeltelever eller grupper av elever gjennom samtale og dialog.

I delrapport I fra evaluering av seksårsreformen (Bjørnstad mfl., 2022), som bygger på data fra spørreundersøkelsene og lærerintervjuene, kommer det frem at samtaler fortsatt har en viktig plass i førsteklasse. I spørreundersøkelsen svarer lærerne at både helklassesamtaler og diskusjoner, samt lærers instruksjon og fortelling benyttes hyppig i undervisningen med de yngste elevene.

Dette kapitlet bygger på videoopptak og feltnotater fra de 15 førsteklasseklasserommene i vår studie. Gjennom analyser av feltnotater og videodata har vi sett nærmere på hvilke samtaleformer som er til stede i vårt materiale. Våre funn er knyttet til samtaleformer mellom lærere og elever og elever imellom. Observasjonen ble sortert inn i følgende kategorier; (1) type samtale, (2) samtalsform, og (3) samtalsformål.

7.1 Type samtale

To typer lærer-elev-samtaler er fremtredende i vårt materiale: helklassesamtaler og veiledningssamtaler (enten i mindre grupper eller individuelt). Helklassesamtaler involverer hele klassen og er en vanlig undervisningsform i norske klasserom (Bjørnestad, 2021; Klette, 2003; Sahlström, 2008;). Det er gjerne læreren som inviterer til samtalen og som fordeler ordet mellom elevene. Samtidig er elevene også aktive, og forskning har avdekket en betydelig variasjon både i grad av lærerstyring og i elevers mulighet til å påvirke samtaler (Bjørnestad, 2021; Sahlström, 2008). I den andre typen samtaler (veiledningssamtaler) veileder lærer elever i grupper, f.eks. ved stasjonsarbeid) eller individuelt. Her har læreren gjerne en funksjon som motivator og stillasbygger for elevene via spørsmål, høyttenkning, reflekterende responser og så videre (Svanes & Andersson-Bakken, 2018). Denne støtten skal motiveres elevene til å fortsette arbeidet mer selvstendig. Vi vil i fortsettelsen konkretisere de to samtaleformene.

7.1.1 Helklasse

Det vanligste er at lærerne benytter helklassesamtaler i oppstarten av en time og da ofte i en type samlingsform der elevene sitter samlet, i lyttekrok foran tavlen/Smart Bord og har et felles fokus. I noen tilfeller ser vi også at lærere benytter denne typen samtaler mer dynamisk ved å samle elevene i helklassesamtaler gjennom ulike deler av dagen, for eksempel i overganger mellom ulike aktiviteter eller, når læreren skal innlede, oppsummere eller avslutte timen.

I helklassesamtaler går læreren eksempelvis gjennom dagen, introduserer tematikken for timen og forklarer og modellerer for elevene hva de skal arbeide med. Samtalene fungerer her gjerne som en type stillas, der læreren sjekker elevenes forkunnskaper og har mulighet til å fange opp ting som er uklare for elevene, samt sjekker at alle er klare for å gå videre og arbeide i grupper eller individuelt. Lærerne stiller her ofte spørsmål; de kan både være åpne for tolkning og mer lukkede for å sjekke konkrete fakta som de ønsker at elevene skal ta med seg videre. Uansett type spørsmål er elevene mest typisk aktive deltakere, slik det framgår i eksemplene fra helklassesamtalene vi gjengir under.

I våre observerte klasserom finner vi at helklassesamtalene ofte er preget en *IRE/F-struktur*. Denne strukturen kjennetegnes av at læreren stiller et spørsmål (**I**), elevene svarer (**R**), og læreren responderer i sin tur på elevenes svar, enten ved å evaluere (**E**) eller å følge opp (**F**) (Cazden, 2001; Klette, 2013; Mehan, 1998; Sinclair & Coulthard, 1975). Et eksempel på et slikt samtalemønster kan være: I samling spør læreren «Hvilken dag er det i dag?». Elevene rekker opp hånden for å be om ordet, og en elev blir tildelt ordet og svarer. Læreren følger så opp med en evaluering.

Nedenfor har vi gjengitt et typisk eksempel på hvordan denne type samtaler ser ut i vårt materiale. I samling gjennomgår lærer dagen/måned. Hun spør hvilken måned de er inne nå, flere elever rekker opp hånden:

Lærer: Ja, Jente 1?
 Jente 1: Oktober
 Lærer: Mandag 25. oktober. (..) Hvilken årstid er vi i da? Ja ((ser på gutt))
 Gutt: Høst
 Lærer: Ja, nå er det høst. I dag skal vi lære en ny bokstav, rekk opp hånden når du vet hvilken bokstav eller lyd som vi skal lære i dag. (...) Ja, Klara?
 Jente 2: P
 Lærer: Bra Klara, hørte dere hva Klara sa, hun sa P. Lærer tegner P i luften.
 (Skole, Hvit)

Her kan vi se at læreren er den som styrer samtalen og fordeler ordet til elevene. Læreren åpner med et spørsmål, venter litt og velger så en elev som rekker opp hånden og tildeler denne ordet, for så gi en evaluerende respons på elevens svar.

I neste eksempel er det samling, elevene sitter i ring foran Smart Borden. De har først snakket om tom tallinje, så går de gjennom de ulike stasjonene de skal arbeide med etterpå. Nå har de kommet til å presentere ukas bokstaver.

Lærer: Så skal dere gjette ukas bokstav. Er dere klare å lytte. Dromedar Dør.
 Klassen: D
 Lærer: Ok, er dere helt sikker? Ok, nå kommer neste: Hest
 Klassen: H
 ((Noen av elevene sier at de har H i navnet, og klassen og lærer snakker om H'en i navnene høres eller ikke))
 Lærer: Og så har vi D som er veldig annerledes H høres nesten ikke, men D er veldig tydelig.
 (Skole, Blå)

Dette eksemplet viser til en vanlig aktivitet, der læreren bruker samling til å gå igjennom ukas bokstav, og elevene er med og gjetter hvilken bokstav det kan være. Lærer retter her spørsmålet til hele klassen og ikke enkeltelever. Ofte kommer lærerne også med ulike eksempler på ord som inneholder den aktuelle bokstaven. Denne typen introduksjoner er med å forberede elevene på å arbeide individuelt eller i grupper. Helklassesamtalene brukes som en støtte til senere arbeid, slik at alle elever er introdusert for det som skal komme. Lengden på slike samtaler som fungerer som introduksjon varierer, men gjennomgående er varigheten på 10-20 minutter (oppsummeringssamtaler i helklasse overgår sjelden 10 minutter).

I vårt materiale ser vi også at helklassesamtaler er integrert i andre aktiviteter, for eksempel. når læreren skal formidle noe til hele klassen, korrigere en misforståelse som går igjen i gruppen, legge til informasjon som elevene trenger for videre arbeid, ved oppsummeringer av timer, og så videre.

7.1.2 Samtaler med enkeltelever og grupper

I løpet av en dag observerte vi også mange samtaler der læreren snakker med grupper av elever eller elever individuelt. Slike samtaler er gjerne knyttet til individuelt arbeid, lek, eller aktivitet i grupper. Innholdsmessig gjenspeiler samtalene gjerne det elevene driver med. De preges også av hvor mange lærere og assistenter som er til stede i klasserommet. Hvis det er flere voksne i rommet, bruker læreren ofte mer tid i samtale med enkeltelever og elevgrupper.

Videre er stasjonsundervisning en vanlig arbeidsform i vårt materiale. Ofte er det én lærerstyrt stasjon mens en annen lærer eller assistent veileder de andre gruppene. I samtalen støtter lærerne løpende elevene og hjelper dem å gjøre løsningsrelevante strategivalg. Eksemplet under er hentet fra en samtale på en lærerveiledet stasjon. Vi ser at læreren er den som driver samtalen fremover og gir elevene oppdrag som skal lede til ulike måter å bygge tallet 6 på. Elevene har konkrete (klosser) med to ulike farger, og skal bygge tallet seks på forskjellige måter.

Lærer: Kan dere bygge en annen måte og få seks på?
Gutt: Nå skjønner jeg, jeg kan ha 4 gule og 2 grønne, det er jo 6.
Lærer: Ja, se 4 gule og 2 grønne blir 6, $4+2=6$
Gutt: Og 5 gule og 1 grønn er jo 6. Det er gøy!
Lærer: Ja, nå begynner du å skjønne det, ikke sant?(...) Nå har vi funnet 4 måter å bygge tallet 6 på, kan vi finne flere? Det er mange måter å bygge sammen et tall på.

(Skole, Hvit)

I eksemplet starter læreren med et spørsmål om de kan få tallet seks ved å bygge klossene på en annen måte enn den løsningen som foreligger. Læren støtter elevene gjennom å stille spørsmål, utype elevens svar og motivere gjennom positive tilbakemeldinger. Her fungerer læreren som en type stillas for elevene som løpende veileder dem så de kan finne nye måter å bygge tallet 6 på. Hun er tett på elevene og ser hvordan elevene tenker; dermed kan hun støtte og hjelpe dem der de er.

I det neste eksemplet er det også stasjonsundervisning. Her er oppgaven å skrive et brev til rektor. Læreren støtter elevene i skrivingen ved å hjelpe dem med å lydere ordet rektor.

Lærer: ((lyderer for elevene)) 'reeektttooor' ((henvender seg til en elev)) Jente 1, har du lyst å skrive noe eller har du lyst å hermeskrive?
Jente 1: ((rister på hodet))
Lærer: Hva har du lyst å skrive til rektor? Vil du fortelle om gåtene, eller kanskje fortelle om hvordan du fant ut at det var jeg som var tyven?
Jente 1: Jeg vet ikke hva jeg skal skrive
Lærer: Nei, men da foreslår jeg at du starter med å skrive «Tuva er en tiger». Da starter vi med det, det vet du jo hvordan du skriver. Hvis ikke så kan du hermeskrive her (...)

(Skole, Gul)

Her ser vi at læreren bruker samtalen til både individuell veiledning og gruppeveiledning. Læreren hjelper en av elevene til å komme i gang med skriving ved å komme med ulike forslag til hva hun kan skrive, men det kan virke som eleven er lite motivert for å skrive. Samtidig veileder læreren de andre elevene på gruppa som er i gang med skriving, og hjelper dem til å komme videre.

7.1.3 Samtaleform

Samtalens form handler i denne sammenhengen hovedsakelig om graden av dialog og monolog i samtalen. I forsknings-litteraturen er det stor enighet om at klasseromsamtalene, spesielt i helklassesamtaler, har vært preget av høy grad av

lærerstyring og med varierende forekomst av dialog. Som nevnt over ser vi at samtalene i våre observerte klasserom ofte følger den tradisjonelle *IRE/F-strukturen*. Samtidig ser vi også at de spørsmål- og svarsekvensene som vi observerer i større grad er preget av at læreren er åpen for elevinnspill og tar disse innspillene på alvor, noe som er i tråd med funnene fra evaluering av Reform 97 (Klette, 2003) og senere forskning (se for eksempel Bjørnstad, 2021; Chisholm & Loretto, 2016; Mercer & Littleton, 2007). Læreren spiller en viktig rolle i å legge til rette for samtaler, og hvordan forholder seg til elevenes innspill, kan være avgjørende for elevdeltakelse (Bjørnstad, 2021).

Det er generelt veldig få samtaler i våre observerte klasserom som kan karakteriseres som mer monologiske i formen. Dette er ofte i korte perioder på 0-2 minutter der læreren går igjennom felles retningslinjer (for eksempel hva de skal gjøre), minner om regler, eller instruerer til en oppgave. I feltnotatene fant vi kun ett tilfelle hvor observatør har registrert dette hvor lærer går igjennom stasjoner og hva de skal gjøre på hver stasjon – snakker raskt og venter ikke på respons fra elevene.

Både i feltnotater og i videoobservasjonene involverer lærerne mest typisk elevene, også i samtaler som handler om hva de skal jobbe med. Formen på samtalene i vårt materiale har gjennomgående et mer dialogisk preg, der lærer styrer samtalen, men hele tiden er åpen for at elevene skal bidra inn enten direkte ved at læreren inviterer elevene, eller mer indirekte, når elevene selv spontant bidrar. De få eksemplene på mer monologisk pregede samtaler vi har registrert var, som nevnt over, knyttet til lærers introduksjon av et nytt tema, eller når hun/han skulle forklare en oppgave for elevene.

I eksemplet under møter vi en mer dialogisk tilnærming der læreren ber elevene bidra inn i samtalen ved å stille spørsmål. Klassen har musikk, og de går gjennom forskjellige sanger og snakker om hva ord i sangen betyr.

Lærer: ((leser vers, stopper opp)) Sne står det. Det er samme som snø, men på en annen dialekt. ((Synger verset)) Vatt vet dere hva det er?

Ola: Ull

Noah: Bomull

Lærer: Ja, vet dere hva som er inni en bamse. Har dere sett en bamse med hull og det som er inni kommer ut? Det er vatt som er inni der».

(Skole, Rød)

Neste eksempel er fra oppstarten av en time der lærer går igjennom hva de skal gjøre på de ulike stasjonene. Dette skjer i dialog med elevene, og elevene er veldig engasjert i samtalen med lærer. I eksempelet under skal læreren introdusere en sorteringsoppgave til stasjonsarbeid i norskundervisningen. Hun bruker god tid mens hun forklarer. Elevene sitter oppmerksomt og lytter og de virker svært engasjerte i aktiviteten:

Lærer: Oj, det er en prinsessekrone her, det er noe oppi der også, det er masse, masse lapper se det er noe annet oppi esken min også, nå skjønner jeg hva dere skal gjøre. Se her! Det ligger også et kjempestort tog oppi her. ((Viser frem et stort ark med et tog på)). Dette toget har tre vogner og i den første vognen står det førstelyd, i den midterste vogn så står det midtlyd og i den siste vogn så står det siste-lyd. Hmmm, og da lurte jeg på hva er første lyden for noe da? Noen som kan huske det? ((Lærer nikker til en av elevene som rekker opp hånden)).

Elev1: Den første lyden.

Elev 2: Den lyden som er foran

Lærer: Hva er den midterste lyden da?

Elev: ((tar ordet uten å rekke opp hånda)) Lyden som er i midten.

Lærer: Jaa, og siste lyd da?

Klassen: Den siste lyden.

Lærer: Dette kan dere! Og da tror jeg jobben deres er å sortere alle de ordene, fordi hva er det som er ukas bokstav da dere? Noen som husker ukas bokstav?

(Skole, Gul)

Videre ser vi hvordan læreren i dialogen veileder og modellerer hva de skal gjøre i stasjonsarbeidet. Hun gjør dette gjennom å veksle mellom forklaringer og å be elevene om å komme med forslag til løsninger på oppgaven som er å sortere ord med ukas bokstav i togvognene. Elevene står ganske fritt til å svare på lærerens initieringer, uten at læreren nødvendigvis fordeler ordet.

Eksemplet under er fra en helklassesamtale der læreren lar elevene styre samtalsretning gjennom undring og utforskning, samtidig som hun selv legger til rette for samtalen og svarer på spørsmål fra elevene. Denne typen utforskende samtaler finner vi en del av i vårt materiale. Som i eksempelet under hvor elevene kommer inn og setter seg i trapesen (samling). Lærer viser fram en globus og sier samtidig som hun peker:

Lærer: Ser dere midten her, den streken den heter ekvator. Det er varmest stedet på jorda.

Elev 1: Jeg vet at i midten av jorda er lava inni

Elev 2: ((går opp til lærer og peker på globusen)) Hvorfor er det slik

Lærer: Det er fjell

Elev 3: Hvorfor er det fjell og lava?

Lærer: Dere stiller så gode spørsmål, og vanskelige spørsmål. Det er bra, jeg skal prøve å forklare ((tegner på tavla)) Jorda er bygget opp rundt en kjempevarm stein, men så har jordkloden vår, har du spilt puslespill? Det er masse brikker på jorda og når de ikke går sammen så blir det hull

Elev 4: Hvor er Ukraina?

Lærer: Der ligger det ((peker))

Elev 5: Hvor er Somalia?

Lærer: Det så vi på i går, det er her ((peker))

Elev 1: Kan jeg komme opp?

Lærer: Ja

Elev 1: ((går frem til lærer)) Hvorfor lager jorda så varme land?

Lærer: Fordi de er så nære sola. Uansett om jorda snurrer er det like nært sola hele tiden

(Skole, Grønn)

Samlet indikerer disse eksemplene at lærerens rolle i dagens skole er lite monologisk i betydningen «ensidig styrende» eller «orienterende». Ulike dialogformer anvendes fleksibelt og er mer preget av en generelt «medierende» tilnærming karakterisert ved lærende dialoger (Alexander, 2013).

7.2 Samtalenes formål

Vi har så langt sett på hvilke typer samtaler som dominerer klasserommene og hvilken form de har. Videre skal vi komme nærmere inn på deres ulike formål.

Vi har registrert at samtalene både fungerer som et redskap for relasjonsbygging og for organisering av elevenes læring. Svanes og Andersson-Bakken (2021), som har undersøkt læreres bruk av åpne spørsmål og hvilken funksjon disse spørsmålene har i klasserommet, fant også at lærernes spørsmål gjerne var knyttet til organisering av klassen. Dette underbygges av funn fra forskningen til Brown og Wragg (2003), som viser at lærere bruker spørsmål aktivt som et verktøy for organisering av klassen.

Dette samsvarer godt med våre funn, der vi finner at noen samtaler har som formål å organisere klassen til å lage og opprettholde felles regler og å styre klassen. Vi ser også at samtalene ofte brukes til å lede læringsprosesser når aktiviteten er gang. Via relevante spørsmål kan læreren hjelpe elevene med å arbeide selvstendig, løsningsorientert og målbevisst. Lærerne bruker dessuten mye tid på å anerkjenne og rose elevene i samtalene, og mange av samtalene ser ut til å ha som formål å skape gode relasjoner til elevene.

7.2.1 Organisering av klassen

Vi skal starte med å se på hvordan læreren gjennom samtalene organiserer og leder klassen for å få til et godt klasse- og læringsmiljø. Denne klasseledelsen består ofte av kjappe spørsmål eller direktiver som forekommer i deler av andre samtaler. Det kan være i samling, i en fagsamtale, når læreren snakker med individer eller grupper, eller under oppsummering. I eksempelet nedenfor avbryter læreren klassen i en aktivitet for å minne dem på å bruke innestemme. Dette er et typisk eksempel på samtaler som handler om å skape ro for læring.

Lærer: Er det innestemmebruk?
Elever: Nei
Lærer: Jeg tror dere må justere stemmen deres til innestemme.

(Skole, Hvit)

Eksempelet under er hentet fra slutten av en kroppsøvingstime:

Lærer: De som har på seg striper kan gå i garderoben ((elever som har på seg striper, løper ut i garderoben))
Gutt: Er glidelåsen i bukse er en stripe?
Lærer: Det er den ikke (...) De som har en hamster kan gå ((flere reiser seg og går ut)) De som har på seg hjerter, kan gå ((flere reiser seg og går ut))
(Skole, Rosa)

Dette mønsteret gjentar seg til hele klassen har kommet ut i garderoben. Her ser vi at lærer har en klar struktur på hvordan elevene skal gå til garderoben, slik at ikke alle går samtidig.

7.2.2 Relasjonsbygging og anerkjennelse

Vi finner mange eksempler på relasjonsbygging i vårt materiale. Lærerne er tydelige med å si til elevene at de liker dem, de anerkjenner deres bidrag i samtaler og er opptatt av å skape en god relasjon til elevene gjennom samtaler med dem både som klasse og til enkeltelever. Disse situasjonene oppstår både i helklassesamtalene og i samtaler med enkeltelever eller grupper, og de kommer som små drypp i samtaler som dreier seg om andre ting. Det kan som i dette eksempelet være helt på starten av dagen:

Lærer: Det er så hyggelig å se dere i dag. Jeg blir mer og mer glad i dere for hver dag. Hvem mangler i dag?
(Skole, Gul)

Eller som i dette eksempelet midt inne i en faglig samtaler om ord som starter på F. De har et bilder på tavla og elevene sitter og ser mot bildet. De virker engasjerte i aktiviteten:

Lærer: Vi har 18 ord, vi må klare 20. Kom igjen
Jente: Fisk
Gutt: Fløyte
Lærer: ((Løfter hendene over hodet og roper)) Yeah! Jeg blir så stolt av dere at hjertet mitt hopper ut av brystet på meg.
(Skole, Rosa)

Eller når en lærer sier til en elev:

Lærer: Rot, Rot – hører du F-lyden i Rot?
Gutt: Nei
Lærer: Men, kjempebra at du rakk opp hånda og bidro.
(Skole, Rosa)

Disse små utvekslingene kan på overflaten synes som mindre viktige enn de samtaler der læreren har fokus på faglig læring og fortelling, men vi vet at barn lærer dårlig dersom de ikke får trygge rammer (Klette, 2013; Nystrand mfl., 1997). Læreren som bryr seg og som eksplisitt uttrykker stolthet og omsorg for sine elever slik som disse eksemplene viser, bygger effektivt opp under relasjonene i klassen. I tillegg fungerer slike oppmuntringer også som gode modeller for hvordan elevene samhandler med og oppmuntrer hverandre, noe som vil bidra til å styrke relasjonene mellom elever. Videre ser vi at det er lite irettesetting av elever, læreren bruker da heller navnet til elevene eller gir en liten klapp på skulderen for å vise at hun ønsker noe av eleven. Hvordan læreren bruker ros og irettesettinger har vist seg avgjørende for elevers læring (Klette, 2013; Wentzel, 2006).

7.2.3 Organisering av læring

Som nevnt tidligere i dette kapittelet har mange av samtalene i helklasse som funksjon å introdusere nye læringstemaer og innlede læringsarbeidet. I norskfaget finner vi for eksempel mange samtaler rundt bokstavinnlæring og ukas bokstav(er) blir gjerne introdusert gjennom en helklassesamtale (se kapittel 8). I matematikk handler samtalene ofte om tall og tallforståelse (se kapittel 9). Lærerne i vårt materiale modellerer mye, både muntlig og med konkreter, i disse samtalene. Dette har vi også sett eksempler på tidligere i dette kapitlet (jf. utdrag om prinsessekrone).

I eksempelet under ser vi hvordan læreren introduserer en oppgave der elevene skal lage et «produktblad» om en robot som de har laget av restmaterialer i Kunst og håndverk. Dette er et felles prosjekt på mellomtrinnet, og klassene skal stille ut sine produkter. De har jobbet med dette over flere uker før vi var på besøk. Lærer instruerer/forklarer hva de skal gjøre i timen. De skal bruke robotene sine og lage et ark om dem. Det er et A4-ark med litt plass øverst hvor det står: «Navn:», «Produsent:» og «Formål:» Under disse kategoriene (ca. 2/3 av arket) er det linjer til å skrive på. De skal dikte navn på roboten sin, skrive hvem som er produsent (hvem har laget den) og hva den skal brukes til.

Lærer: Vet dere hva produsent er? ((flere rekker opp hånda))
Elever: At de har laget noe
Lærer: Ja ((holder opp en robot)) Hvem har laget denne?
Elever: Navn 1
Lærer: Da skal det stå (Navn 1) her ((peker på produsent) på arket ((fortsetter med å forklare)) Denne roboten tenker jeg kan hete ((pause)) Rosabosa, og det er (Navn 1) som har laget den. Da skal det stå Rosabosa der og (Navn 1) der. Så hva skal den gjøre? Han skal hjelpe med å mate slangen. Det er en slangemater siden (Navn 1) har slange. Det skriver vi her

(Skole, Rød)

Læreren bruker både konkreter og ord til å introdusere og modellere for barna hvordan de kan løse oppgaven, hun stiller spørsmål på en måte som kan åpne opp for elevens fantasi og bruker humor for å fange elevenes oppmerksomhet. I neste eksempel ser vi at læreren skal gå igjennom bokstaver og samtaler med elevene om hvordan bokstaven skrives og hva som er forskjellen mellom liten og stor F.

Lærer: Før vi går ned på gulvet skal vi se F og f på Smart Board og bilder av fisk, frok og fly ((skriver F og f på skjermen)) Hva er likt?
Elev: Det er strek på begge to
Lærer: Det de har til felles er at de går like langt opp og ned og at de har en strek. Liten f har en bue, den store er streng, stor og stram ((understreker betydningen med streng stemme)) og den lille er litt rampete og holder seg ikke innenfor streken ((lett og rampete tone i stemmen)) (... holder du handen din i lufta ((elevene skriver i luften og hermer etter hvordan bokstaven blir skrevet)) Nydelig kom igjen vi gjør det en gang til ((modellerer sammen med elevene)) Vi starter med buen, ned, ned, ned, stopp (...)

(Skole, Rosa)

Samtalene er rettet inn mot det faglige, og læreren støtter elevene i læring av bokstaver gjennom å spørre og forklare. Slike samtaler er viktige for å støtte elevers læring (Dysthe mfl., 2012; Vrikki mfl., 2019).

7.3 Oppsummerende drøfting

I tråd med Overordnet del av læreplanen i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017a) finner vi gjennom våre analyser at samtalene i høy grad preges av elevdeltakelse og lyttende dialog. Dette gjelder både i helklassesamtaler og veiledningssamtaler. Vi ser i likhet med det som kommer frem i punktobservasjonene (kapittel 6) at mye tid i klasserommet er brukt på å samtale, både gjennom å gi instruksjoner og gjennom dialoger. Elevene har en tydelig stemme i de førsteklasserommene som vi har vært inne i. At elevene har en tydelig stemme kan også gjenfinnes i det elevene trekker frem i intervjuene, der de sier at de lærer av å lytte på lærer (kapittel 3). Om elevene her mener å lytte eller være i dialog er vanskelig å si, men de uttrykker i hvert fall at samtaler i klasserommet er noe de opplever å lære av. I likhet med annen forskning (Cazden, 2001) finner vi at IRE/F mønsteret er mye brukt i de klasserommene vi har vært inne i. Dette mønsteret observerer vi både i samling og når lærerne veileder elevene i grupper eller individuelt. Videre ser vi i vårt materiale at samtaleformen ikke ser ut til å hemme elevenes deltakelse, men snarere fremmer den, gjennom at læreren aktivt ber om elevers svar og meninger i samtalene. Dette stemmer godt overens med funn fra evalueringen av reform 97 (Klette, 2003) og nyere forskning på klasseromssamtaler (Mercer & Littleton, 2007). Lærerne bruker denne samtaleformen for å få med seg elevene, de gir tilbakemeldinger som støtter elevene og viser at elevene er viktige medspillere i dialogen. Denne annerkjennelsen av elevene som aktive deltakere er viktig for å skape et dialogisk klasserom med rom for forskjellige stemmer (Dysthe mfl., 2012).

Videre finner vi at samtaler er et sentralt redskap for læreren i arbeidet med å legge til rette 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. Dette ser vi også gjennom punktobservasjonen, hvor lærerne bruker mye tid på å hjelpe og støtte elevene i deres arbeid (kapittel 6). Lærerne stiller for eksempel spørsmål om lydnivået er litt for høyt, som en del av det å organisere klassen (Brown & Wragg, 2003), eller bruker samtalene for å organisere rekkefølgen når elevene skal gå i garderoben på for å unngå kaos, men også for å invitere elevene inn i samtaler om for eksempel bokstavinnlæringen (Vrikki mfl., 2019). Sist, men ikke minst, er klasserommene preget av en varm tone, med mye annerkjennelse og lite irettesetter. Lærerne i våre klasserom bruker aktivt annerkjennelse av både enkeltelever og klassen som helhet. Irettesetter rettes stort sett mot klassen som helhet, mens ros oftest rettes mot arbeidsoppgavene som gjennomføres.

8 Faglig innhold og arbeidsformer i norskundervisningen: Hva skjer i førsteklasse rommet?

I dette kapitlet ser vi nærmere på hva som kjennetegner faglig innhold og arbeidsformer i norskundervisningen. Problemstillingen vi ønsker å besvare er: «Hvilke faglige temaer vektlegges i norskundervisningen, og hva kjennetegner arbeidsformene?» I begynneropplæringen i norsk har den første lese- og skriveopplæringen en helt sentral plass, og ifølge læreplanen skal elevene kunne «trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving» etter 2. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Delrapport I viste at det brukes mye tid på arbeid med elevenes bokstavkunnskap i førsteklasse.

8.1 Kort om tidligere forskning

I forskning på den første leseopplæringen har det vært en diskusjon de siste årene om hvor hyppig det skal innføres en ny bokstav, og forskere på Lesesenteret har tatt til orde for en raskere bokstavprogresjon enn det som var praktisert tidligere (Lundetræ & Sunde, 2020; Sunde mfl., 2020). Bokstavinnlæringen er tett koblet til det alfabetiske prinsipp og at hver bokstav som oftest kan knyttes til en lyd på norsk. I dette arbeidet er fonologisk bevissthet sentralt og forståelsen av at talespråket kan deles opp i enkeltlyder, og at disse lydene har navn. Forskning på den første leseopplæringen understreker at elevene bør få systematisk innføring i formell bokstavkunnskap, samtidig som de møter hele og meningsfulle tekster (Bremholm, 2020; Pressley mfl., 2023). I forskning rapporterer førsteklasse lærere at de ofte leser høyt for elevene, særlig når elevene spiser (Håland mfl., 2021). Dette samstemmer med vår egen spørreundersøkelse i Delrapport I (Bjørnstad mfl., 2022). Håland mfl. (2021) finner også at høytlesning ofte blir brukt som underholdning og for å skape ro, og at lærerne i liten grad knytter høytlesningen til norskundervisningen for øvrig. Læreplanen i norsk har imidlertid flere kompetansemål knyttet til opplevelse av litteratur etter 2. trinn, som å «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» (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Nyere skriveforskning er i stor grad forankret i et funksjonelt syn på skriving. Dette innebærer at elevene erfarer at de kan *bruke* skriving til noe, og skrive meningsfulle tekster med ulike formål (Skar mfl., 2020) – som en motsats til mer tradisjonell øveskriving. Det anbefales at elevene skriver fra første skoledag (Myran & Håland, 2018), blant annet fordi mange elever «skriver seg til lesing» (Trageton, 2003). Forskingen har også vært opptatt av skriving som en del av lek, særlig rammelek, der læreren tilrettelegger for skriftspråkstimulerende aktiviteter innenfor rammene av å leke for eksempel sykehus, butikk eller flyplass (Myran & Håland, 2018). Til tross

for at forskningen er opptatt av kommunikativ og meningsfulle skriving, dominerer et mer formelt syn praksisen i førsteklasse. Forskere finner at det skrives lite, og at oppgavene som blir gitt ofte er preget mer av øveskriving enn eksperimentering med skrift og skriving i meningsfulle kontekster. Det er imidlertid store forskjeller mellom lærere (Håland mfl., 2019).

Dette kapitlet bygger på klasseromsobservasjoner av norskundervisningen i våre 15 førsteklasse. Med «norskundervisning» mener vi norskfaglige aktiviteter uansett når de måtte forekomme, og vi har derfor inkludert for eksempel elevers samtale om bokstaver i en leksituasjon eller i matematikktimen. Formålet var å undersøke både faglig innhold og arbeidsformer i norskundervisningen. Observasjonene ble kategorisert i følgende temaer: Bokstavinnlæring og fonologisk bevissthet, leseopplæring, skriveopplæring og høytlesing/arbeid med litteratur. Utdragene fra aktiviteter og samtaler er valgt ut både som eksempler på hva som er typisk for mange av klasserommene, og for å demonstrere ulike faglige poenger eller forskjeller.

8.2 Bokstavinnlæring og fonologisk bevissthet

Bokstavinnlæringen er en del av den første lese- og skriveopplæringen, men er trukket ut som eget tema i dette kapitlet fordi den får svært stor oppmerksomhet, og vi har mye data om dette. Spørreundersøkelsen (Delrapport I) viste at bokstavinnlæring er høyt prioritert av lærerne i starten av førsteklasse. 78 prosent av lærerne sa at de bruker mye tid på bokstavinnlæring allerede de tre første månedene. Gjennom fritekstsvaret fikk vi vite at 78 prosent forventer at elevene skal lese og skrive enkle ord før jul, og at mange lærere innfører to nye bokstaver hver uke. Mange lærere uttrykte at de var fornøyde med en rask bokstavprogresjon, mens andre var bekymret for at læringstrykket er for høyt.

Observasjonene våre viste at introduksjon av en ny bokstav som oftest skjedde som en del av oppstartsrutinene på mandagen. De lærere som innførte to bokstaver i uka, presenterte enten begge bokstavene på mandag, eller ventet med den andre bokstaven til senere i uka. Det typiske var at bokstaven blir innført i en klassesamtale i en «samling»: Hvordan ser den «nye» bokstaven ut? Hvilken lyd har den? Kan vi finne noen ord som begynner på denne lyden, eller som har lyden i seg? Disse helklassesamtalene var utgangspunktet for videre arbeid med bokstavene senere i uka. Noen lærere brukte et bilde som utgangspunkt for samtalen, der elevene skulle lete etter ord med bokstavens lyd. Elevene framsto generelt som svært ivrige i arbeidet med å lære bokstaver.

Mange lærere valgte å bruke en digital introduksjon til bokstaven, der en animasjon viste hvordan bokstaven blir skrevet, mens en stemme forklarte:

Lærer: Nå skal vi se på denne ((en digital instruksjon)). Bokstavens navn er /kå/, lyden er /k/. ((starter film))

(Når stemmen har sagt lyden /k/, vises en animasjon hvordan man skriver stor og liten K.)
Lærer: Følg godt med hvordan de skriver den. De skriver helt opp på loftet – streken helt ned i stua og så pilen ned mot midten og ut. Den lille begynner helt på samme måte på loftet og ned i stua og så se dere pilen skal bare være i stua.

(Skole, Grønn)

Fokuset på hvordan bokstaven skrives, hva som er den tilhørende lyden, og om det er en vokal eller konsonant, var typisk for mange klasserom. Samtale og utprøving av hvor lyden er plassert i munnen (fonetikk) så vi i noen klasserom, men ikke alle:

Lærer: Hva skjer når vi leser bokstaven *kå*? Hva er lyden når vi sier den? Prøv å si den selv. ((demonstrerer)) /k/ /k/ /k/ /k/
Klassen: /k/ /k/ /k/ /k/
Lærer: Hva gjør vi med tunga? ((viser med munnen)) /k/ Kjenn hva tunga gjør
Gutt: Den treffer ganen.
Lærer: Ja, fordi den treffer lufta når den går ut. Da er det en (...)
Klassen: Vokal
Lærer: Vokal er når lufta går rett ut
Klassen: Konsonant

(Skole, Grønn)

På denne skolen ble bokstavinnlæringen knyttet til et flerfaglig tema, jorda. Da læreren skulle undervise om bokstaven K, viste hun et bilde av en kamel i et ørkenområde, og de snakket om **kamel**, **kaktus**, **ørken** og så videre.

Utover i uka arbeidet elevene på alle skolene med oppgaver og aktiviteter knyttet til de(n) nye bokstaven(e). Disse kunne være individuelle eller samarbeidsoppgaver i grupper, analoge eller digitale. Noen klasser hadde engangsbøker, det var også mye kopier i omløp. Bokstavinnlæring foregikk også som stasjonsarbeid i mange klasserom. Disse stasjonene kunne for eksempel være arbeid i engangsboka, på nettbrett eller å lage bokstaven med plastelina. På skole 8 skulle elevene ha med ting som begynte med den nye bokstaven eller hadde den i seg, og elevene viste fram Pikachu, penger og appelsiner mens det ble repetert: «bokstaven er P og lyden er /p/». Samtlige klasser vi observerte, så på NRKs *Lesekorpset* enten etter helklassesamtalen om den nye bokstaven, eller da de spiste. Elevene var gjennomgående engasjerte i *Lesekorpset*, noe vi så av at de gjettet høyt da det ble stilt spørsmål eller sang med på alfabetsangen.

Noen lærere hadde mer lekinspirerte tilnærminger til den nye bokstaven. På Skole Gul hadde de ei stor «gryte» som tilhørte Ixi, ei heks som er gjennomgangsfigur i læreverket de brukte. På fellessamling for trinnet skulle elevene finne ut hva de kunne putte i gryta til Ixi når bokstaven var T og lyden /t/. Elevene foreslår å putte Tiril, ti, tiger, te, tann oppi gryta. Mange tilbyr de løse tennene sine. Elevene kommer med flere forslag: tang, Teah, tannkrem, tannlege, tre, to, tolv, tog.

Lærer: ((har en kasse med ting, hånden nedi)) Det er en ting som har håndtak, bust og brukes til å holde noe rent. Jeg håper dere bruker den hver dag.
Elev: Tannkrem

Læreren ((gjentar beskrivelsen)).
Elev: Tannbørste
Læreren ((viser fram tannbørsten og putter den i gryta))

(Skole, Gul)

Senere i uka var temaet «tog» på stasjonsundervisningen. Læreren hadde på seg en gammel lokføreruniform fra NSB, og elevene skulle «kjøre» tog til de forskjellige stasjonene. Lærerne hadde tapet to parallelle svarte taper på gulvet som forestilte togskinner. Etter en samling stilte læreren seg først som lokfører, elevene stilte på rekke etter henne. De andre lærerne delte ut billetter med stasjonsnavn som elevene hadde skrevet dagen i forveien. Lokføreren blåste i fløyta og toget «kjørte».

Noen lærere brukte skriving som inngang til å lære den nye bokstaven:

Lærer spør elevene om ord med Y i seg. Disse ordene skriver hun på små kvadratiske lapper. Elevene rekker opp hånden, og alle får si et ord: fly, pyse, lys, månelys, lyn, styrke (...) Elevene finner fram hodetelefoner og nettbrett. De henter en og en av lappene lærer har skrevet, og så skriver de dette ordet på nettbrettet. Når eleven har skrevet ordet på sin lapp, legger de lappen på gulvet og finner en ny.

(Skole, Gul)

Denne læreren kombinerte digital skriving med innlæring av dagens bokstav. Som eneste klasserom fikk elevene lyd støtte når de skrev for å høre sammenhengen mellom lyd og bokstav. De fikk også bevegelse når de skulle hente nye lapper.

Bare én lærer kombinerte innføring av ny bokstav med arbeid med rim, kanskje fordi appen hun brukte til bokstavintroduksjonen, gjorde det. Mens elevene lærte om bokstaven F, skulle de finne ord som rimer på **frosk**, **fugl** og **vaffel** blant bilder av kiosk, gul og gaffel. Etterpå skulle elevene klappe og hoppe stavelser til ulike ord som dukket opp på skjermen:

Lærer: Klarer dere «kaffemaskin»?
Elevene: Fire
((De klapper og hopper de fire stavelsene sammen))

(Skole, Gul)

Med dette eksemplet beveger vi oss over på fonologisk bevissthet.

I Delrapport I konkluderte vi med at arbeidet med språklig bevissthet, særlig fonologisk bevissthet, nå ser ut til å foregå samtidig med bokstavinnlæringen, ikke som en forberedelse til den, slik det var tidligere. Fonologisk bevissthet omfatter arbeidet med de lydlige sidene ved språket: stavelser, rim og å lytte ut enkeltlyder. Å lytte ut enkeltlyder er helt sentralt som en del av den første bokstavinnlæringen i klasserommene vi har observert. Som vi så ovenfor, var det vanlig at elevene arbeidet med å lytte ut lyder når det ble innført en ny bokstav. Dette skjedde gjennom samtale, men også gjennom skriftlige oppgaver på ark, i bøker og digitalt. Fokuset lå på å lytte ut framlyd, som er det enkleste, mens noen lærere også inkluderer ord og eksempler der lyden er inne i ordet eller til slutt i ordet. Arbeid med de andre formene for fonologisk bevissthet, rim og stavelser, er imidlertid fraværende i observasjonene. Et unntak fra dette er *Leseorpset*, som inkluderer arbeid med både rim og stavelser i tillegg til å lytte ut enkeltlyder.

8.3 Leseopplæring

I leseopplæringen skilles det tradisjonelt mellom en syntetisk og en analytisk tilnærming til lesing. I en syntetisk tilnærming tar man utgangspunkt i enkeltbokstaver og -lyder som settes sammen til ord, og etter hvert setninger og lengre tekster. I den analytiske tilnærmingen starter man med større meningsfulle helheter og hele tekster, som brytes ned til ord og bokstaver. Leseforskningen anbefaler en balansert tilnærming (Bremholm, 2020; Pressley mfl., 2023) der begge inngangene er viktige for at elevene skal kunne lese funksjonelt. Det sterke fokuset på bokstavinnlæring vi har funnet både i spørreundersøkelsen og observasjonene, gjør at vi kan konkludere med at syntetiske tilnærminger ser ut til å være tilnærmet enerådende i leseopplæringen. Vi så ikke bruk av analytiske tilnærminger der for eksempel dikt, regler eller elevenes egne tekster ble brukt i arbeidet med lesing.

Noen få skoler arbeidet med lesing etter veiledet lesing-metodikken, med en lærerstyrt stasjon (Fountas & Pinnell, 2012; Palm & Stokke, 2013). Det var imidlertid vanligere med andre typer lesestasjoner. Ulike lesespill ble mye brukt i stasjonsarbeidet. Dette var spill som elevene i hovedsak klarte å spille selv, for eksempel et lesepuslespill:

Puslespillet består av avlange papirremser i blått og grønt som er klippet i to med ulikt mønster. På den ene biten er det et bilde og på den andre står ordet skrevet. Ordene ligger i bunker på avlastningsbordet ved tavleveggen, mens bitene med tegninger er lagt på et elevbord. Gruppen samarbeider om å plukke ordkort, lese det og lete etter rett bilde. Ei jente legger ferdig puslede ord- og bildepar på bakerste benk i samlingskroken, løper tilbake og finner et ord. To gutter finner frem bildene til henne. De ler og koser seg med oppgaven.

(Skole, Rød)

Mange av lesespillene inkluderte bevegelse, noe som så ut til å være bevisst planlagt av lærerne. Det var lite lærebøker å se i klasserommene. Vi så engangsbøker til oppgaveløsning, men få tekstbøker, og det var lite synlig bruk av tekster og aktiviteter fra læreverk i timene. Unntaket var noen klasserom der læreren hørte leselekse fra tekstbøkene i stasjonsundervisningen. Det var imidlertid utstrakt bruk av den digitale versjonen av læreverkene, særlig gjaldt det til oppgaveløsning både i helklasse og individuelt. Arbeidet med hele tekster, som vi vet mange tekstbøker inneholder, så vi liten bruk av, noe som forsterker inntrykket av at den syntetiske tilnærmingen dominerte.

8.4 Skriveopplæring

Den formelle skriveopplæringen i de observerte klasserommene skjedde i stor grad gjennom bokstavinnlæringen. Elevene jobbet med skriveretning og bevisstgjøring rundt stor og liten bokstav. I tillegg til lærerens forklaringer og digitale instruksjoner om skriveretning, skrev elevene ofte i lufta. På skole Gul formet de bokstaver med

kroppene på golvet. På den samme skolen skrev de store bokstaver med hele kroppen:

Lærer: Opp og stå! Vi skal skrive kjempestore v-er.
Klassen: ((reiser seg og «skriver» med hele kroppen))

(Skole, Gul)

Elevene øvde selv på å skrive bokstavene på Smart Boarden, på nettbrett eller på ark/i bok, enten ved å skrive på linjer eller gjøre sporingsoppgaver. Bokstavhus med alle bokstavene i alfabetet var vanlig i klasserommene, enten på elevenes pulter eller på en fast plass i rommet. Læreren brukte begreper som «loft» og «kjeller» for å forklare bokstavhøyden, som her på skole Hvit:

Lærer: Kan dere vise meg hvordan dere skriver K. Hvor bor store K og hvor bor lille k i bokstavhuset?
Jente: Loftet og stua.
Lærer: Men dere ser at det er en forskjell store K har to store streker sånn ((viser på tavlen)) en opp i loftet og en ned i stua. Mens lille k har begge strekene i stua. ((viser med hånden)) Rett linje, en i stua og en på loftet og lille k, rett linje og begge i stua.

(Skole, Hvit)

På noen skoler formet elevene bokstaver i plastelina. På skole Rosa observerte vi elever som hadde et laminert bilde av bokstaven og skulle øve seg på å forme bokstaven. Etterpå lagde de også ord som inneholdt bokstaven/lyden. En elev lagde for eksempel først en F, så formet han en fot og en fugl.

I spørreundersøkelsen rapporterte de fleste lærerne at de forventet at elevene skulle kunne skrive enkle ord før jul. Omtrent to tredeler (64 og 65 prosent) av lærerne sa at de arbeidet med skriftlig tekstsaking og å skrive seg til lesing daglig eller flere ganger i uka. I klasserommene så vi skrijving på ordnivå, men få undervisningsopplegg som la vekt på funksjonelle aspekter ved skrijving, for eksempel at de skulle bruke skrijving for å gi beskjeder, informere om noe eller skrive brev. De oppleggene som var, framsto imidlertid som kreative og lekinspirerte.

I en klasse hadde elevene skrevet spøkelseshistorier sammen med fadderne og laget bøker formet som spøkelseshus. Eleven som hadde laget boka, kom opp til læreren mens hun lester den høyt for klassen.

På skole Rød skrev elevene som nevnt over tekster om roboter de hadde laget. Etterpå leste læreren opp elevenes tekster:

Elevene sitter helt stille og følger med på henne. Hun stopper opp innimellom og spør barna om robotene deres. Hun tar seg god tid med hver enkelt. En elev har laget en robot som skal hjelpe han med å rydde rommet
Lærer: Er det bare rommet ditt den skal rydde?
Elev: Nei, alle. Og så skal den støvsuge med armene sine siden den har så lange armer.

Læreren fortsetter å lese, kommentere og spørre. Det er tydelig at barna er stolte når deres robot blir vist frem. De smiler, retter seg i ryggen og ser på vennene sine. Ingen sier at de ikke vil at den skal leses om eller vises frem.

(Skole, Rød)

Flere klasser skrev brev. En klasse skrev brev til rektor, en annen brev eller kort til mamma og pappa. På skole Lilla skrev elevene brev til overgangslæreren som skulle tilbake til barnehagen. På skole Gul hadde de en «Tellefant», en kosedyrelefant, som hjalp elevene med å telle. En dag var tellefanten borte, og elevene måtte skrive etterlysningsplakater. De satt i grupper og lagde plakater der de tegnet Tellefanten og skrev om ham. Læreren skrev på tavla når noen trengte hjelp: «Tellefanten er borte fra første trinn!» «Han er rosa.»

På skole Blå skrev elevene «flaskepost» til foreldrene hver fredag. Elevene og læreren oppsummerte sammen ting de hadde gjort den uka, og elevene skrev og tegnet noe av det i «flaskepostboka»:

De skal skrive «Tur til skogen». Lærer skriver på tavla, og elevene er med på å lydere mens de skriver i egen bok. De skal tegne noe fra turen på onsdagen. Noen elever syns det er vanskelig å huske og velge. Læreren gir dem ideer: «Det kan være det vi likte, noe du så, kanskje du så en stein, tre, blad, en boks, for det vet jeg dere fant.»
(Skole, Blå)

På denne måten får elevene fortelle foreldrene om noe de har gjort på skolen, og foreldrene kan også kommentere tilbake igjen i boka.

På skole Gul åpnet det nye «dyrehospitalet» uka vi observerte, og elevene tok med kosedyr som kunne få pleie og bli friske. Dagen før gjorde elevene klart plakater til åpningen:

Ei jente vil skrive «Vi tar imot alle dyr». Hun finner seg et bokstavhus med alle bokstavene i alfabetet. «Hvor er T? Jeg skal skrive /t/ [hun uttaler lyden], hvor er den?» Læreren peker på t-en for henne. En gutt skal skrive «øyelege». En annen elev sier: «Du trenger Ø!» Han peker på bokstavhuset.

(Skole, Gul)

Selve åpningen av dyrehospitalet skjedde på en høytidelig fellessamling for hele trinnet der «ordføreren» (den ene læreren i rolle) kom og klippet over ei snor. Ordføreren leste også høyt ei bok om farlige sykdommer som hun laget med noen elever dagen før.

Flere av klassene hadde en klassebamse. Han var med hjem, og elevene eller foreldrene skrev hva han hadde gjort, og elevene tegnet. Én bamse hadde vært med på Halloweenfeiring, en annen hadde vært i bursdag. Elevene uttrykte at de var glade i bamsen sin og gledet seg til bamsen skulle være med dem hjem.

8.5 Høytlesing og arbeid med litteratur

I Delrapport 1 skrev vi at resultatene fra spørreundersøkelsen var vanskelige å tolke når det gjaldt skjønnlitteratur. Bare fire av ti lærere sa at de brukte skjønnlitteratur i skriftspråkstimuleringen. Vi konkluderte derfor med at det kan se ut til å være et uutnyttet potensial i bruk av skjønnlitteratur i klasserommet. Lærerne i

spørreundersøkelsen vår sa at de brukte mye tid på høytlesing. Vi så imidlertid lite høytlesing i klasserommene vi observerte. Noen lærere leste mens klassen spiste, mens mange så på *Lesekorpset* eller andre program/serier på den digitale tavla. På flere av skolene vi observerte, leste de ikke høyt for elevene de ukene vi var til stede. Samtidig observerte vi i noen klasserom at høytlesing var en viktig del av dagen, men de lærerne som leste høyt, hadde noe ulik praksis. Noen stoppet opp underveis for å forklare forskjellige ord, mens andre bare leste. Noen lærere brukte de digitale bibliotekene på ulike apper til høytlesingsbøker. Bokvalget kunne noen ganger framstå litt tilfeldig og skjedde der og da mens elevene så på. Fordelen med bøkene på de digitale bibliotekene var at bildene kom opp på skjermen slik at alle kunne se. Høytlesingen var relativt kortvarig, ofte 5-7 minutter. Skole Rød (2021/22) skilte seg ut ved å ha en lesestasjon i et annet rom. Rommet hadde puter, det var mørkt, og læreren brukte lommelykt når hun leste. Denne læreren leste også til andre tider enn i spisetiden.

8.6 Oppsummerende drøfting

Klasseromsobservasjonene viser at norskundervisning i førsteklasse er omtrent ensbetydende med å lære bokstaver, som settes sammen til enkle ord. Dette kan ha sammenheng med at de fleste av observasjonene er gjort i løpet av høstsemesteret. Både de kvantitative dataene (Delrapport I) og de kvalitative observasjonene viser at den første formelle lese- og skriveopplæringen er godt etablert tidlig i førsteklasse i de aller fleste norske klasserom, til tross for at læreplanen i norsk ikke har kompetansemål før etter 2. trinn. Dette samstemmer med annen nyere forskning på lesing og skriving (Håland mfl., 2019; Skar mfl., 2022; Sunde mfl., 2020). Vårt inntrykk er at elevene får eksplisitt og systematisk bokstavinnlæring slik Lesesenterets forskere anbefaler (Lundetræ & Sunde, 2020; Sunde mfl., 2020). Den raske bokstavprogresjonen mange skoler har innført de siste årene, er hyppig diskutert. På den ene siden uttrykker en del lærere i spørreundersøkelsen vår (Delrapport I) stress knyttet til rask bokstavprogresjon og kartlegging. Vi ser ikke imidlertid ikke spor av dette i undervisningen, og den eventuelle følelsen av press formidles ikke videre til elevene. På den andre siden uttrykker flere lærere i intervjuene (se kapittel 4) at det går for sakte å innføre én bokstav i uka, noe som trolig er en av årsakene til at mange skoler har endret praksis fra å innføre én ny bokstav hver uke til to eller flere bokstaver. Vårt inntrykk er at de fleste elevene er svært motiverte for å lære bokstaver og for oppgaver og aktiviteter som har med lesing og skriving å gjøre. Det største ankepunkt mot det sterke fokuset på bokstavinnlæring er at det kan bli lite tid til andre sider ved norskfaget. Observasjonene gir grunn til å opprettholde konklusjonene fra Delrapport I om at det er et uutnyttet potensial både når det gjelder skriving og høytlesing i norske klasserom. Dette funnet har noen problematiske aspekter som vi kommer tilbake til nedenfor.

Funnet om at det praktisk talt ikke arbeides med rim og stavelser er interessant, siden forskningen framhever god fonologisk bevissthet som avgjørende for å lære å lese og skrive (Hagtvatn, 2004). Læreplanen i norsk har også et eget kompetansemål etter 2. trinn: «leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Hvorfor det er lite arbeid med rim og stavelser, vet vi ikke. Det er mulig lærerne opplever at elevene kan dette fra barnehagen, da rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b) framstår som relativt ambisiøs på området. Det er også mulig at arbeid med rim og stavelser skjer enda tidligere på skoleåret enn da vi observerte. Vi vil forfølge dette funnet videre i neste rapport. Når det gjelder språkleker, er det interessant at 97 prosent av lærerne i spørreundersøkelsen sier at de jobber med språkleker daglig eller flere ganger i uka, mens vi ikke observerer språkleker i våre klasserom. I L97-klasserommene var språkleker hyppig brukt, ofte med utgangspunkt i Frost og Lønnegaards bok om språkleker (Frost & Lønnegaard, 1996). Mange læreverk hadde og har tilsvarende leker som trener særlig fonologisk bevissthet. Det er mulig lærerne legger andre ting i hva språkleker er enn vi gjør, og det er selvsagt mulig at de har gjennomført språkleker andre uker enn vi har observert. Ut fra materialet vårt ser det likevel ikke ut til at språkleker brukes ukentlig i førsteklasse.

De største forskjellene mellom klasserommene finner vi når det gjelder skriving. I alle klasserommene blir det brukt mer eller mindre tid på øveskriving av bokstaver, som en del av bokstavinnlæringen. En mer utforskende tilnærming til skriving og «å skrive seg til lesing» (Trageton, 2003) ser ut til å være langt mindre utbredt i våre klasserom enn lærerne rapporterer i spørreundersøkelsen. De relativt få eksemplene på utforskende og funksjonell skriving og skriving som del av lek, kommer stort sett fra noen få klasserom og lærere. Vi ser få lærere som legger til rette for at «elevene utvikler muntlig og skriftlig språk ved å få prøve seg fram og være kreative» slik læreplanen har som ambisjon (Kunnskapsdepartementet, 2019b). En av fordelene med åpne og utforskende skriveoppgaver er at de kan gjøres av alle elever i en klasse, uavhengig av hvor langt de har kommet i skriftspråkutviklingen. En større variasjon i skriveopplæringen kunne derfor være heldig både med tanke på motivasjon og tilpasset opplæring for førsteklassinger på svært ulikt nivå. Funnet samstemmer med Håland og kollegers spørreundersøkelse fra 2019 (Håland mfl., 2019) som knytter det lave omfanget av skriving både til høyt fokus på bokstavinnlæring og rask bokstavprogresjon og at mange lærere mangler kompetanse på hvordan meningsfulle skriveaktiviteter kan iscenesettes. Flere av lærerne vi observerte, sier i intervjuene (se kapittel 4) at de fokuserer mer på skriving etter jul i førsteklasse når de har gjennomgått alle bokstavene. Lærerne får da bedre tid til å vektlegge skriving, samtidig som det kan være litt sent med tanke på en del av elevene som «skriver seg til lesing». Vi vil komme tilbake til skriving i begynneropplæringen i sluttrapporten. Der vil vi også inkludere observasjoner fra 2. klasse for å se hvordan skriveopplæringen forløper etter at de fleste elevene har knekt lesekode.

Leseopplæringen vi har observert, er forankret i en syntetisk tilnærming til lesing, der enkeltbokstaver og -lyder settes sammen til ord og setninger. Vi ser få eksempler på analytisk tilnærming der hele tekster, for eksempel dikt, regler eller tekster fra felles tekstsaking (LTG-tradisjonen), brytes ned til enkeltbokstaver og ord. Den gjennomgående syntetiske tilnærmingen kan være uheldig for elever som har god bokstavkunnskap eller allerede kan lese når de begynner på skolen. Dette er særlig interessant all den tid forskning viser at gjennomsnittseleven kan koble 17 bokstaver til riktig lyd allerede ved skolestart (Sunde mfl., 2020).

Denne mangelen på arbeid med hele tekster blir forsterket av at vi, med noen unntak, fant relativt lite høytlesing i klasserommene vi observerte. I lys av våre funn fra spørreskjemaundersøkelsen til førsteklasselærere (Delrapport I) er dette noe overraskende fordi lærerne der svarer at de ofte leser høyt for elevene sine.

Diskrepansen mellom spørreundersøkelsen, og hva våre observerte lærere gjør i klasserommet, er interessant, og det bør undersøkes videre om dette er tilfeldig eller et systematisk trekk. Vi vil imidlertid understreke at vi ikke har undersøkt spisetiden systematisk, der noen lærere viser for eksempel «Lesekorpset» på storskjerm, mens andre leser høyt. Samtidig kan elevene bli relativt passive tilhørere når høytlesingen skjer mens de spiser. Lite høytlesing hvor elevene er aktivt deltakende kan medføre at de mister muligheten til tidlig å bli en del av en lesende kultur, noe vi vet er viktig for utvikling av lesemotivasjon (Håland mfl., 2021). Ekstra tankevekkende er dette når vi vet at norske tiåringer oppga lavest leseglede av alle de 65 landene som var med i den nyeste PIRLS-undersøkelsen (Mullis mfl., 2023; Utdanningsdirektoratet, 2023b). Et stort fokus på bokstavinnlæring kombinert med lite høytlesing kan – dersom det vedvarer – redusere norskfaget slik det framstår i læreplanen. Elevene vil da ha liten mulighet til å nå kompetansemålene knyttet til opplevelse av og arbeid med litteratur. Når det er sagt, må vi igjen understreke at observasjonene våre er gjort relativt tidlig i første klasse, mens kompetansemålene gjelder etter 2. trinn. Vi ser derfor et behov for at dette følges opp i videre forskning.

I Delrapport I konkluderte vi med at det ser ut til å være stor variasjon i arbeidsformer i norskfaget. Etter å ha observert ulike klasserom finner vi at variasjonene i stor grad er læreravhengige. Også her må vi ta forbehold at vi har gjennomført de fleste observasjonene på høsten, og lærerne i spørreundersøkelsen svarer for hele året. De fleste klasserommene vi observerer, bruker mye elevaktive læringsformer. Vi ser mye variert norskundervisning og elevene framstår som motiverte. Noen få klasserom er likevel preget av mye stillesitting og drill-lignende oppgaver, for eksempel i skriftlig arbeid med å knytte sammen lyd og bokstav eller øveskriving av bokstaver. De digitale tavlene/storskjermer er en selvfølge i alle klasserommene vi observerer, og de blir hyppig brukt i bokstavinnlæringen og til sang og dans. Nettbrett brukes ofte i stasjonsundervisning, men lite ellers (se også kapittel 6). Bare én skole bruker rammelek som utgangspunkt for skriving. På denne skolen bruker de rammeleker med begge kullene vi observerer. Læreren er imidlertid den samme, noe som støtter antakelsen om at valg av arbeidsformer i stor grad styres av lærer.

9 Faglig innhold og arbeidsformer i matematikkundervisningen i førsteklasse

I dette kapittelet ser vi nærmere på hva som kjennetegner faglig innhold og arbeidsformer i matematikkundervisningen. Problemstillingen vi ønsker å besvare er: «Hvilke faglige temaer vektlegges i matematikkundervisningen, og hva kjennetegner arbeidsformene?». I LK20 er matematikkfagets fagplan strukturert slik at kompetansemålene dekker nivået som forventes oppnådd innen slutten av 2. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019a). LK20s kompetansemål etter 2. trinn handler hovedsakelig om telling og tall, addisjon og subtraksjon, mønstre, geometriske figurer, måling og tid. Læreplanen inneholder ingen spesifikke kompetansemål for 1. trinn. Dette betyr at skolene og lærerne har fleksibilitet til å utforme undervisningen for både første og andre trinn samlet sett. Skolene kan velge å gjennomføre en frivillig kartleggingsprøve i regning på våren i førsteklasse med temaene tall, tallforståelse og regning (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Vi vet fra Delrapport I (Bjørnstad mfl., 2022) at to av tre lærere rapporterte at de bruker mye tid på tall, matematiske former og mengdeforståelse de tre første månedene i førsteklasse.

9.1 Kort om tidligere forskning

Arbeid med tall og tallforståelse er spesielt sentralt i begynneropplæringen i matematikk (Anghileri, 2006; Jordan mfl., 2010). Anghileri (2006) påpeker viktigheten av at barn får fleksible tallbegrep og god tallforståelse, slik at de ikke bare kan bruke en prosedyre for å finne et svar, men gjenkjenner og bruker tallrelasjonene som er involvert. Generelt er det viktig å forstå hvorfor og hva som skal gjøres i matematikken, og ikke bare kunne instrumentelt løse oppstilte regnestykker (Skemp, 1976). Utvikling av tallforståelse starter allerede i arbeid med telling. Telling oppover, nedover, telling i «hopp» (2, 4, 6, eller 3, 6, 9), og telling videre fra et gitt tall er viktig kunnskap for forståelsen av tallene 1 til 100. Videre vet vi at for å utvikle en god tallforståelse er det også nødvendig å forstå oppbyggingen av tall. Her er posisjonssystemet sentralt, at tall er bygget opp av enere, tiere og hundrere. I tillegg er kunnskap om at tallene kan deles opp i ulike sammensetninger viktig for å forstå de ulike tallenes oppbygging.

Videre blir gode matematiske samtaler framhevet som en viktig faktor for at elevene skal lære matematikk (Kazemi & Hintz, 2014; Marino, 2005; Sfard mfl., 1998). Tidligere forskning i Norge har vist at i matematikkfaget på småskolen (1. – 4. trinn) var oppgaveløsning i stillhet og arbeid med lærebok den mest typiske arbeidsformen i de undersøkte klasserommene i tidsrommet 2002 til 2005 (Skorpen, 2009). Vi vet også fra Delrapport I (Bjørnstad mfl., 2022) at nesten ni av ti lærere oppgir at de følger progresjonen i et læreverk og bruker læreverk i den første matematikkundervisningen.

Nyere forskning er opptatt av lekens rolle i matematikkfaget i begynneropplæringen (Breive, 2022a, 2022b). van Oers (2014) diskuterer matematisk læring som oppstår gjennom leken, og hvordan barn gjennom lek kan få øvelse i kommunikasjon rundt matematiske problemer og løsninger, og arbeide med meningsfull matematisering. Breive (2022a) skiller mellom lekende matematikk og matematisert lek. I lekende matematikk tilfører læreren leken til matematikken, mens i matematisert lek er leken utgangspunktet for passende matematiske problemstillinger. Eksempler på matematisert lek er rollelek som butikklek, mens elevers sortering av selvvalgte fysiske objekter kan være eksempler på lekende matematikk. Det er ikke alltid et tydelig skille mellom lekende matematikk og matematisert lek, og aktiviteter kan være dominert av det ene eller det andre (Breive, 2022a). Breive (2022b) knytter også lek til problemløsning i matematikk, og hun argumenterer for at matematisk problemløsning kan være en form for matematikklek. Hun legger vekt på at læreren har en viktig rolle for å få barna til å finne ulike løsningsmetoder, og at de argumentere for sine ideer.

I dette kapittelet har vi tatt utgangspunkt i observasjonene fra de 15 førsteklassene som deltar i vår evalueringsstudie. Alle klasseromsobservasjonene, unntatt to, ble gjennomført i løpet av høsthalvåret. Vi observerte matematikkfaglige aktiviteter, uansett når de måtte forekomme i løpet av skoledagen. Vi har derfor inkludert aktiviteter som dagens tall, ulike former for telling, klokka og andre samtaler som involverer matematikk i tillegg til de timeplanlagte matematikktimene. Formålet var å undersøke både faglig innhold og arbeidsformer i matematikkundervisningen. Observasjonene ble kategorisert i følgende temaer: sammenlikning, sortering, tallsymboler, tallene under ti, posisjonssystemet, nabotall (en større, en mindre) og tiervenner, partall og oddetall, telling, addisjon og subtraksjon, samt klokke/kalender. Utdrag fra observasjonene benyttes som eksempler for å beskrive typiske matematikkaktiviteter og for å illustrere forskjeller mellom klassene.

I dette kapittelet har vi strukturert innholdet etter hvor ofte observasjonstemaene forekommer, slik at den mest observerte aktivitetstypen presenteres først. Vi vil derfor først diskutere arbeid med tall 1 til 10, tall og telling som en del av oppstartsrutinene, og så arbeid med egenskapene til heltallene og tallsymbolene. Vi presenterer så sammenlikning av mengder og sortering etter egenskaper, før vi avslutter med elevenes arbeid med addisjon og subtraksjon. På slutten av kapittelet kommer det en oppsummerende drøfting av hva som kjennetegner faglig innhold og arbeidsformer i matematikkundervisningen.

9.2 Elevenes arbeid med tall 1 til 10

Det mest hyppige faglige temaet i observasjonene i våre 15 klasserom var arbeidet med tallene 1 til 10. Dette ble utført gjennom en rekke varierte tilnærminger, inkludert klasseromsaktiviteter, stasjonsarbeid, felles samlinger/lyttekrok og uteskole. En uteskoleaktivitet på skole Blå var at barna hadde stafett der de løp og hentet tallkort i

rekkefølgen 1 til 10, en annen aktivitet var at elevene la tallkortene på rett sted på en tallrekke som var tegnet med kritt på asfalten. En tilsvarende aktivitet observerte vi på skole Hvit, men da ble aktiviteten gjennomført inne i klasserommet. Barna arbeidet på stasjoner, og matematikkoppgavene gikk ut på å sortere tallkort i riktig rekkefølge, jobbe med nabotall og finne tallord.

Et annet eksempel på en aktivitet hvor elevene arbeidet med tallene 1 til 10 var på en lærerstyrt stasjon, hvor elevene arbeidet med konkreter for å bygge tallet seks på forskjellige måter ved å benytte gule og grønne klosser som sitatet nedenfor illustrerer:

Lærer: Fire gule og hvor mange grønne?
Jente: To
Lærer: Ja, to. $4 + 2 = 6$. Jeg vil nå at dere skal prøve å bygge. Se her: Seks, det kan være en og fem, kan dere gjøre det? Lag fem med en farge og en med en annen farge.
Så fortsatte aktiviteten med at elevene skal lage tallet 6 ved å benytte tre gule klosser og tre grønne klosser. Etterpå skulle de lage tallet 6 med fire av en farge, og finne ut hvor mange de trengte av den andre fargen for at det skal bli seks til sammen.
Lærer: Det er mange måter å lage tallet 6 på.
(Skole, Hvit)

På skole Orange satt elevene og arbeidet individuelt med tallene 6 til 10. De benyttet læreverket DragonBox, noe som inkluderer arbeid med «Noomer»⁴. Elevene satt med nettbrett og høretelefoner, og oppgavene gikk ut på at de skulle sette sammen de ulike mengdene til større tall. Andre måter å arbeide med tallene på ser vi et eksempel på fra skole Rød, hvor elevene skulle finne 7-tall hjemme, og dagen etter sitte på fortellerkrakken og fortelle om tallene de fant; på bilen, kaffetrakteren, klokka, kalenderen, og en genser.

I tråd med tidligere forskning (Anghileri, 2006; Jordan mfl., 2010) ser det ut til at lærerne er opptatt av at elevene opparbeider seg god tallforståelse. Vi ser i observasjonene våre at det arbeides spesielt mye med tallene under ti, og oppbygging av posisjonssystemet. Det at klassene arbeider mye med tallene under ti, kan ha sammenheng med tidspunktet for datainnsamling, som altså var relativt tidlig på høsten i førsteklasse. I alle klasserommene foregikk arbeidet med tall både i matematikktimene, og ved at lærerne brukte muligheter som oppsto underveis i andre timer. For eksempel observerte vi under elevenes frilek på morgenen at noen av elevene snakket om hvor kaldt det var, det hadde vært «minus seks». Læreren sa «husker dere at vi snakket om nabotallet til 0?», og elevene sa «minus», og «minus er mindre og pluss er større», før samtalen fortsatte om at vann blir til is og hvordan man kan isfiske.

⁴ Læreverket DragonBox bruker «Noomer», figurer (og fysiske og digitale konkreter) som representerer tallene 1 til 10. De tegnede figurene har navn som Uno, Duo osv, og har tilknyttet små historier om personligheten sin.

9.3 Tall og telling som en del av oppstartsrutinene

Alle klassene hadde en form for morgensamling med faglig innhold. Her kom læreren innom ulike matematikkfaglige temaer som hvilken dag det er i dag (dato, måned, tid på året), antall dager de har gått på skolen, samt samtale om ukas bokstav og ukas tall. Her er et utdrag fra en typisk morgensamling på skole Lilla:

Lærer: What number is it?
Jente 1: Nine
Lærer: Hvordan ser 9-tallet ut? Tegn det i lufta ((pause mens elevene tegner i lufta)) Hva er forskjell på 9-tallet og den niende?
Jente 2: Punktum
Lærer: Ja, det er punktumet bak. Det betyr den niende dagen. ((Bytter tema til om at de nå er i november)).

(Skole, Lilla)

Kalenderen var en naturlig del av morgensamlingene. I utdragene over og under hadde lærer fokus på ordenstallaspektet ved datoer. Det var også vanlig at lærer snakket om dagene rett før og rett etter dagen i dag, samt nabotallene til ukas tall.

Lærer: Er det noen som vet hvilken dag det er i dag?
Klassen: ((mange hender opp, i kor)) Mandag.
Lærer: Og det tallet vi har her. Det står to-to. Hvordan sier man det?
Gutt: Tjueto
Lærer: Og så står det en prikk bak, hva sier vi da?
Jente: Tjuetoende
Lærer: Ja, flott! Tjueandre, ja.

(Skole, Gul)

Generelt virket det som at lærerne brukte mange muligheter i løpet av dagen for å snakke om egenskapene til tall, og ikke begrenser matematikkundervisningen kun til tider som er avsatt til matematikk. I oppstarten av dagen gikk lærerne gjennom hva som skulle skje i løpet av dagen, gjerne med tidspunkt og lengde på timer og friminutt. Vi observerte lite annet arbeid som handlet om klokka eller bestemte tidspunkt.

I datamaterialet vårt var det 10 av 15 av klasser som talte opp til 100-dagen, den dagen elevene har gått hundre dager på skolen. Denne opptellingen skjedde under morgensamlingene ved å benytte konkreter som tellestaver eller sugerør i bunter. Under denne aktiviteten trakk lærerne ofte inn tallenes plassering i tallrekka, øving på telling (tellet fra én til antall skoledager de har vært på skolen), posisjonssystem (grupper i tiere), snakket om tallet er et oddetall eller partall, og nabotall. Arbeid i tråd med læreplanmålet «beskrive posisjonssystemet ved hjelp av ulike representasjoner» så vi flere eksempler på. En vanlig aktivitet var at lærerne viste frem at heltall kan deles inn i tiere og enere, spesielt når barna arbeidet med 100-dagersaktiviteter. For eksempel var det en klasse som tellet hvor mange dager de har gått på skolen ved å legge en ener i en boks. Når de hadde samlet 10 enere, laget de en hel tier med å veksle ti enere. Vi kan se et eksempel på dette i følgende

situasjon, hvor gårdsdagen var den 59. dagen barna hadde vært på skolen, og læreren har spurt hva som da skjer:

Lærer: Spørsmålet mitt er hvor mange vi har plass til oppi enerboksen?
Klassen: 10
Lærer: Skal vi skrive femti 10 da?
Gutt: Lage en ny tierpakke.

(Skole, Blå)

I svaret viser elevene at de vet man skal gruppere i tiere og tieroverganger. Her jobber elevene med en viktig grunnleggende ide i posisjonssystemet.

9.4 Arbeid med egenskaper til heltallene

Begrepene partall og oddetall var ikke et eget tema for undervisningen de ukene vi observerte, men ble brukt og trukket frem i samtaler mellom elevene og lærerne. På skole Blå har elevene funnet ut at det 1 dag er 56 elever på skolen, og læreren spør om dette er et partall eller oddetall. Barna diskuterte og summet for seg, noen sa partall andre sa oddetall. Lærer lot dem diskutere og tenke litt.

Lærer: Hvordan finner vi ut om det er partall eller oddetall. Navn (jente)?
Jente: Vi må dele på likt.
Lærer: Ja vi må dele på likt hvis det er partall. Kan vi dele enerne på likt?
((fordeler tellestavene med tierstaver og enere mellom to elever)) Ble det likt?
Klassen: Jaaaa!

(Skole, Blå)

Dette er i tråd med læreplanmålene «utforske og beskrive generelle egenskaper ved partall og oddetall» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Underveis i denne aktiviteten har læreren snakket om både tiere og enere og så i samarbeid med elevene avgjort om tallet var et partall eller oddetall. Eksempelet viser at klassene mest sannsynlig har snakket om disse begrepene tidligere, og at tiere, enere, partall og oddetall er begreper som jevnlig blir brukt i samtaler i matematikkfaget i denne klassen.

Observasjonene viser også at elevene vi observerte arbeidet mye med nabotall og tiervenner (to tall som til sammen blir 10, som 3 og 7). Det ble jevnlig snakket om nabotall ved introduksjon av nye tall, samt når klassene snakket om dagens dato og antall dager de hadde gått på skolen. Vi ser også at det ble arbeidet med tiervenner på mange forskjellige måter de dagene vi observerte.

På skole Gul arbeidet elevene med oppgaver fra «tannfeland» hvor de «pusset tenner». Her trakk elevene et kort med et tall mellom 1 til 10 og fargela antall «hull» (tilsvarende tallet de trakk på kortet) på et laminert ark. På skole Rosa hadde elevene stasjonsarbeid om tiervenner på uteskole. Lærer samlet alle elevene og repeterte først hva tiervenner er. Elevene løp deretter bort og trakk et kort hvor det var påført et tall mellom 1 og 9. Når alle kortene var samlet, la elevene to og to kort sammen og laget tiervenner. På skole Rosa arbeidet de også med tiervenner med å synge «tiervenn-sangen». Elevene og læreren sang og klappet med mens sangen ble spilt

av på storskjerm. Etterpå gikk ni av barna opp til tavla og fikk utdelt hvert sitt tallkort. Da lærer sa tallet til eleven hoppet eleven frem og viftet med tallkortet og fant sin tiervenn. Deretter arbeidet elevene med tiervenner på nettbrettet sitt.

Vi observere at lærerne benyttet mange og varierte matematikkaktiviteter i løpet av skoleuka. Elevene snakket om og skrev tall, tellet, arbeidet med skriftlige matematikkoppgaver på ark eller i engangsbøker, brukte konkrete og så pedagogiske tv-serier («Tellekorpset» fra NRK), og de jobbet med matematikk både inne og ute i form av samtaler, oppgaver under stasjonsarbeid, lekpreget aktivitet og individuelt arbeid. Videre kombinerte lærerne musikk og bevegelse med matematikk.

9.5 Arbeid med telling

Det å kunne telle; oppover, nedover, i «hopp» (2, 4, 6 eller 4, 8, 12 ...) er viktig for å lære tallene og for å forberede for videre arbeid med addisjon, subtraksjon, multiplikasjon og divisjon. Telling gir også elevene mulighet til å finne nobotall og svare på spørsmål som «hva er 3 mindre enn 8» og «i dag er det den 14. Hvilken dato er det om tre dager?».

Vi så i observasjonene at telling på ulike måter og med ulike mål er en svært vanlig aktivitet i våre observerte 15 førsteklasserom, og vi finner aktiviteter som omhandlet dette i alle klasserommene. Elevene øver på tallremsa og snakker om nobotall når lærerne tellet med elevene som en del av morgensamlingene. Telling foregikk også på ulike språk (som engelsk, spansk og russisk i tillegg til norsk), og telling ble brukt som en måte å finne ut av regnestykker på:

Lærer: Nå skal jeg telle fra 0 til 10. Jeg skal telle og dere skal høre på. ((teller og skriver på den digitale tavla)) 1, 6, 3, 2, 9, 4, 10, 5, 8, 0, 7. Tellet jeg fra 0 til 10 nå?
Elever 1: Ja
Elever 2: Nei
Lærer: Hva ble feil?
Elev: Det kommer 1 og 9.
Lærer: Hvis vi skal telle fra 0 til 10 hva gjør vi da? (...)
Lærer har laget en tallinje nederst på den digitale tavla, og lærer og elever tellet sammen. For hvert tall noterte lærer på tallinja i riktig rekkefølge. Så tellet alle hver for seg, og til slutt tellet klassen høyt sammen.
Lærer: Vi tar det på engelsk også – vet dere hva null er?
Klasse: Zero ((teller til ti på engelsk))

(Skole, Blå)

Et eksempel på hvordan man kan jobbe med telling er på skole Gul hvor et kosedyr, Tellefanten, ble brukt for å motivere til telleaktiviteter. Her lot lærer som om Tellefanten sa noe til henne, og sa: «Han lurte på om han kan få si hvor langt han kan telle?». Elevene svarer «Jaaa». Hun holdt Tellefanten opp til øret igjen:

Lærer: Tellefanten sier at det er fint at dere teller hver dag, for da lærer han bedre å telle. Husker dere hvor mye han kunne telle til sist?
 Klassen: Fire
 Lærer: Hvor langt kan du telle til nå da, Tellefanten? ((later som hun lytter til Tellefanten)) Han sier han kan telle til 7. Skal vi prøve å telle nedover fra 7?
 Klassen: 7 – 6 – 5 – 4 (...)

(Skole, Gul)

I våre observasjoner var det mest vanlig i de fleste klasserommene å gjøre telleaktiviteter ved oppstart av dagen, og mange lærere brukte muligheter til å telle antall elever, dager på skolen eller liknende. I tillegg kan det virke som at lærerne ønsket å forsterke arbeidet med telling utenfor matematikktimene, og vi ser at lærerne modellerte bruk av telling underveis i andre aktiviteter i løpet av skoledagen.

9.6 Arbeid med tallsymbolene

En del av det å arbeide med tall i førsteklasse var å forme tallsymbolene skriftlig. I datamaterialet er det ikke mange eksempler på dette, men de eksemplene vi har viser at man øvde på ulike måter. På skole Lilla spurte lærer som en del av samlingen hvordan 9 ser ut, og ba elevene tegne 9-tallet i lufta. Ved to av skolene ble læreverket DragonBox brukt. Ved disse to skolene benyttet lærerne historiene om de ulike tallene, «Noomene», når nye tall ble introdusert, som i følgende eksempel:

Lærer: I dag skal vi lære om Okta, hva er Okta?
 Jente: 8
 Lærer: ((leser historien om Okta, stopper opp inni mellom)) Hvem er det som er skumme? Hva betyr det å Lyve? Tror dere det er sant det han [Okta] har gjort? (...)
 Når historien er lest, viser lærer hvordan skrive tallet åtte, og etterpå får elevene komme opp en og en og skrive på elektronisk tavle. Alle i klassen blir spurt. Litt inni køen av elever sier læreren:
 Lærer: Åh, ja, du tegna nesten uendelig.

(Skole, Lilla)

Her brukte læreren både tid på modellering av skrivingen av tallsymbolet 8, og på å snakke om begrepet uendelig fordi en elev tegnet et liggende åttetall. Andre måter å jobbe med tallsymbolene så vi på skole Rød hvor læreren brukte en historie om en edderkopp som hoppet slik som symbolet skal formes, og på skole Gul var en av stasjonene å fargelegge og tegne en pingvin formet som et åttetall.

Vi ser også eksempler på at læring av tallsymboler og telling foregår som en del av lek. På skole Gul skrev elevene tallsymbol underveis i en rammelek organisert som et dyrehospital med kosedyr som pasienter. En elev ønsket å skrive «rom nummer 5». En annen elev skrev kølapper med tall og en tredje elev la alle kølappene etter hverandre fra høyre mot venstre (i stigende rekkefølge).

Lærer: Vi mangler kølapp nummer 6!
 Jente: ((viser en lapp, begeistret)) Se kølapp 101 ((det står 1001))
 Lærer: ((gir ros)) (...) det kommer til å bli en veldig lang kø (...)

(Skole, Gul)

I kapittel 8 ser vi at det arbeides mye med bokstavinnlæring og skriftspråk i starten av førsteklasse. Det å skrive og lese tallsymbolene er en del av både leseopplæring og matematikkopplæringen, men som vist over har vi ikke observert mye øvelse på det å skrive tallsifrene, i forhold til tid brukt på tall og telling.

9.7 Sammenlikning av mengder og sortering etter egenskaper

Sammenlikning av tall, mengder og former er kompetansemål i LK20 hvor elevene skal kunne «ordne tall, mengder og former ut fra egenskaper, sammenligne dem og reflektere over om det kan gjøres på flere måter» og «utforske, tegne og beskrive geometriske figurer fra sitt eget nærmiljø og argumentere for måter å sortere dem på etter egenskaper» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). I tillegg er det slik at Rammeplan for barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017b) spesifiserer at barna skal i barnehagen arbeide med størrelser og sammenlikne størrelser. I våre observasjoner har vi kun tre eksempler på at det er arbeidet med dette. Et av dem ser vi på skole Hvit der læreren arbeidet med sammenlikningsord, og startet med å snakke om/introdusere begrepene færre og flest. Læreren tegnet to ruter med ulikt antall baller i på tavla. Hun hadde en utklippet krokodille som vil bite så mange baller som mulig, og spør:

Lærer: Hvilken rute er det flest i?
Klassen: ((kommer opp og peker etter tur))
Lærer: Hvilken rute er det færrest i? (...) ((viser frem en liten utklippet krokodille))
Når krokodille vil ha den det er flest i, hvilken skal han bite i da? (...) Han vil ha så mange baller som mulig, hvilken skal han bite i?
(Skole, Hvit)

Timen fortsatte med at elevene stilte seg i rekke etter høyde. De øvde da på lavest og høyest. På skole Grønn hadde elevene en aktivitet som handlet om sortering etter egenskaper. Lærer viste to rader med biler på skjermen, små øverst og store nederst, og spurte elevene hvordan disse radene kunne ha vært sortert, altså hvilke egenskaper som kunne ha vært brukt for å sortere bilene.

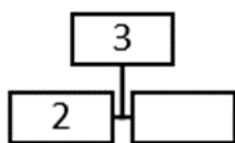
Elev: Han kunne byttet de grønne bilene med de gule bilene.
Lærer: De kan bytte plass. (Navn) er ferdig med å sortere radene en rad her ((peker)) og en rad der ((peker)). Er det noe spesielt med de bilene der oppe og her nede?
Elev: De minste der oppe og de store der nede.
Lærer: Ja, ser dere det?
Klassen: Jaaa!
Lærer: Da lurer jeg på om det er flest store eller små? Rekk opp hånden
(Skole, Grønn)

Læreren fortsatte aktiviteten med å spørre på hvilke andre måter bilene kunne sorteres på, og fikk ulike innspill fra barna.

Vi observerte altså lite arbeid med sammenlikningsord og sortering etter egenskaper. Vi kan ikke fra observasjonene si noe om hvorfor det ikke arbeides mer med dette. Det er mulig at dette er i fokus på tider av skoleåret, eller at lærerne opplever at elevene har med seg forståelsen for sammenlikning og sortering fra barnehagen.

9.8 Arbeid med addisjon og subtraksjon

Vi observerte at det var lite eksplisitt arbeid med addisjon og subtraksjon. Det ble mer benyttet i spontane situasjoner, som når en lærer spurte hvor mange elever som manglet en dag. Vi observerte imidlertid at det ble arbeidet med tallpyramider på skole Rød (figur 9.1) hvor elevene skal fylle inn tallene som mangler.



Figur 9.1 Eksempel på tallpyramide

I arbeid med tallpyramider øvde elevene implisitt på både addisjon og subtraksjon, avhengig av hvor det manglende tallet var plassert. Ved en skole gikk læreren først gjennom et eksempel på tavla, og elevene fikk forklare hvordan de tenkte når de foreslo ulike tall som passet inn i den tomme ruta. En elev foreslo «5», fordi «2 og 3 er 5 til sammen», mens en annen foreslår «4», fordi det er «2, 3, 4». Elevene hadde mange alternative forslag som bygget både på telling, og på det å legge sammen.

Læreren lyttet til og anerkjente forslagene og forklarte at man tenker at de to nederste boksene skal adderes. Elevene jobbet så med liknende oppgaver på pultene. De fleste elevene jobbet med dette, men en av elevene spurte om hjelp. Læreren hjalp tålmodig, brukte fargeblyanter til å vise og konkretisere hvordan gjøre oppgaven. Læreren sa «har 4 farger, der står det 2, hvor mange er det igjen her da?» Etter hvert gjorde eleven operasjonen og lærer og elev fortsatte slik til de har gjort alle oppgavene sammen.

Til tross for at det var få formelle aktiviteter knyttet til addisjon og subtraksjon, observerte vi elever som ønsket å holde på med dette under frilek. På skole Gul hadde en gutt funnet fram en kladdebok der han hadde skrevet mange ulike tall og addisjonsstykker. Læreren sa til gutten og to andre elever: «Kom, så skal vi regne noen regnestykker», og fant frem et ark. Først laget elevene mange addisjonsstykker med tallene mellom 1 og 10. Læreren spør så: «Skal jeg vise dere hva minus er? Da skriver vi en sånn strek, og så betyr det ta bort.» Da skrev eleven $10 - 10 = 0$ og spurte læreren om det er riktig. Det ser ut til at læreren her utnyttet elevenes initiativ til å gi dem en ekstra mulighet for å arbeide med matematikk.

9.9 Oppsummerende drøfting

LK20s kompetansemål etter 2. trinn handler hovedsakelig om telling og tall, addisjon og subtraksjon, mønstre, geometriske figurer, måling og tid (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Gjennom observasjonene av våre 15 klasserom har vi registrert at det er mye variert arbeid med telling, tallene 1 til 10 og posisjonssystemet med tiere og enere. Dette bidrar til å stimulere grunnleggende kompetanse for videre matematisk forståelse. Matematikk synes å bli benyttet både i spontane og mer formelle undervisningsøkter. Lærerne bruker ofte samlinger/lyttekrok til å snakke om dagens tall, dato eller å telle fram mot 100-dagen. I tråd med forskning (Anghileri, 2006; Jordan mfl., 2010) ser det ut som lærerne arbeider for at elevene skal få fleksible tallbegrep og god tallforståelse. At det er mye arbeid med telling, tallene 1 til 10 og tallforståelse samsvarer med lærernes svar i Delrapport I (Bjørnstad mfl., 2022), hvor at to av tre lærere rapporterte at de bruker mye tid på tall, matematiske former og mengdeforståelse de tre første månedene i førsteklasse.

Vi observerte i våre førsteklasse rom lite arbeid med sammenlikning og sortering etter egenskaper og addisjon og subtraksjon. Det var også lite arbeid med temaet måling, bortsett fra arbeid med tid i forbindelse med samlingsstund. Spesielt overraskende er det at det ikke ble arbeidet mer med sammenlikning og sortering i perioden vi observerte, siden dette ofte er knyttet til aktiviteter som kunne være velegnede overgangsaktiviteter tidlig i førsteklasse (Breive, 2022a, 2022b). Samtidig stemmer dette med hva lærerne gir uttrykk for i intervjuene (kapittel 4), der de sier at de vektlegger skriving av tall tallene 1 til 10, tallsymboler og mengder. Det er likevel mulig at det ble jobbet med dette andre tider av skoleåret. At vi ser lite arbeid med addisjon og subtraksjon, har trolig også sammenheng med at vi hovedsakelig observerte på høsten. Det kan også være, at temaet for kartleggingsprøven i regning, tall, tallforståelse og tallregning (Utdanningsdirektoratet, 2023a), påvirker lærernes valg av faglig innhold i matematikkfaget høsten i førsteklasse. Likevel er det interessant at vi observerte at elevene benyttet seg av addisjon og subtraksjon i frileken, og valgte å skrive sine egne regnestykker på ark og i bøker. Her kan det være at lærerne står i en vanskelig balansegang mellom å ta i bruk førsteklassingers interesse og motivasjon for regning, samtidig som de skal ha med alle elevene og ikke gå for fort fram. Oppsummert ser vi at det er mye variert og elevaktive oppgaver i matematikkundervisningen i våre observerte førsteklasse rom.

Forskning på undervisning av matematikk fremhever viktigheten av gode matematiske samtaler (Kazemi & Hintz, 2014; Marino, 2005; Sfard mfl., 1998). Vi ser at en del av de observerte aktivitetene i de 15 klasserommene inneholder elementer av at elevene skal forklare og argumentere. I observasjonene i våre 15 klasserom var de matematiske aktivitetene ofte samtalebaserte, hvor lærerne prøver å få frem elevstemmene, og etterspør elevenes tanker, begrunnelser og strategier. «Resonnering og argumentasjon» og «representasjon og kommunikasjon» er to av kjerneelementene i faget matematikk i LK20 som skal arbeides med gjennom hele

opplæringsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2019a). I kjerneelementene påpekes det blant annet at elevene skal kunne begrunne fremgangsmåter, forklare egne resonnementer, kunne bruke et matematisk språk og argumentere for hvorfor fremgangsmåter og resonnement er gyldige. Selv om vi har vært ute hos et begrenset antall klasserom, og i et begrenset tidsrom, kan det virke som om forskningens- og læreplanens fokus på samtaler og argumentasjon gjenspeiles i lærernes undervisningspraksis høsten i førsteklasse. Skorpen (2009) fant at i småskolen i tidsrommet 2002 fra 2005 var stille oppgaveløsning en av de mest typiske arbeidsformene. Dette er imidlertid ikke like fremtredende i våre observasjoner i førsteklasse idet vi observere en relativt høy grad av variasjon i arbeids- og aktivitetsformer.

En del av matematikktimene inkluderte bevegelse ved at elevene skulle hente eller finne ulike ting i klasserommet eller ute, og det var vanlig med bytter mellom ulike aktiviteter for eksempel i stasjonsundervisning. Vi har også sett lekpregede matematikkaktiviteter som bruk av en «Tellefant». Arbeidsmåtene stemmer også godt overens med kartleggingen av sentrale arbeids- og aktivitetsformer i førsteklasserommet (se kapittel 6). Vår opplevelse er at matematikklasserommene i starten av førsteklasse har mye elevaktivitet og er godt tilpasset førsteklassinger, og vi ser lite av en tradisjonell og lærebokstyrt undervisningsform, noe som norske matematikklasserom har vært kritisert for (Nosrati & Wæge, 2015; Skorpen, 2009).

Alle klasserommene vi observerte hadde lærebok eller et læreverk i matematikk. Lærebøker så imidlertid ikke ut til å dominere undervisningen. Dette er i kontrast til Skorpens (2009) undersøkelser, hvor han fant at taus oppgaveløsning og arbeid med lærebok var den mest typiske arbeidsformen. Dette vil vi komme mer inn på i sluttrapporten, når vi også ser på hva som kjennetegner matematikkundervisningen på andre trinn. I våre observasjoner så vi at når elevene arbeider individuelt varierte arbeidsformene mellom å jobbe i arbeidsbok, på ark, med konkreter, eller på nettbrett/Chromebook. Observasjonene viser forskjell mellom klasserommene når det gjelder bruk av digitale læremidler og digitale verktøy. To av skolene har valgt en digital lærebok i matematikk, og det er de samme skolene som jevnlig arbeider på Chromebook eller nettbrett i deler av matematikktimene vi observerte.

Alt i alt observerte vi relativt lite eksplisitt matematikkundervisning, særlig når vi sammenlikner med norsk. Matematikk er et mindre fag og har lavere timetall enn norsk. Vi vil spesielt trekke fram at det er positivt at matematikk blir flettet inn som en del av skoledagen, i andre fag og i samlinger. Allikevel er det betimelig å adressere om det økte fokuset på bokstavinnlæring i starten av førsteklasse går utover det systematiske arbeidet med utviklingen av elevenes matematikkunnskaper. Vi finner samme likhetstrekk i Delrapport I, hvor det blir rapportert at det benyttes mer tid på bokstavinnlæring enn matematikk (Bjørnestad mfl., 2022). Vi ser også at flere lærer uttrykker dette i intervjuene om at det er mest fokus på bokstavopplæring det første halve året (se kapittel 4). Dette vil bli løftet opp og diskutert mer inngående i sluttrapporten.

10 Oppsummering og refleksjoner

Denne delrapporten presenterer resultater fra flere ulike datainnsamlinger: Samtaler med barn, intervjuer med lærere, skoleledere og skoleeiere, samt observasjoner i førsteklasse. Rapporten gir ulike blikk inn i arbeidet med førstetrinn. Vi ser særlig på hvilke arbeids- og samtaleformer som benyttes i førsteklasse, med et dypdykk ned i norsk- og matematikk-undervisningen. I dette kapitlet oppsummerer vi først resultatene fra de ulike delene av rapporten, før vi avslutningsvis drøfter noen temaer som fremkommer på tvers av flere kapitler.

10.1 Oppsummering

10.1.1 Barnas fortellinger om lek, vennskap og læring i førsteklasse

Intervjuene med førsteklasingene viser at de fleste barna, men ikke alle, ønsker å leke mer i skoletiden. Samtidig viser observasjonene våre at nesten all frilek foregår ute, i likhet med regellett 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 å ikke 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 bokstavene og synes det er spennende med norsk og/eller matematikk. Enkelte uttrykker imidlertid at de ikke liker norsk og/eller matematikk og synes det er «kjedelig». Blant arbeidsformene er det særlig stasjonsundervisning som er populært blant barna.

10.1.2 Intervjuer med lærere

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 førsteklasse. 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. Flere av lærerne hevder at det sterke fokuset på bokstavinnlæring innebærer at leken må nedtones mer enn de selv ønsker.

10.1.3 Skoleeiere og skoleledere

Et hovedinntrykk etter intervjuene med skoleeiere og skoleledere er at alle er opptatt av tilrettelegging for elever på første trinn. De ønsker 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 uka. Noen skolars erfaring er at opplegget gir for stort læringstrykk for tidlig i skoleløpet. Det er bare to kommuner og to skoler i vår studie som har en satsing innenfor matematikk for de yngste elevene.

10.1.4 Arbeids- og aktivitetsformer i førsteklasse

Observasjonsdataene våre viser at den mest fremtredende arbeids- og aktivitetsformen som våre lærere benytter er å gi individuell hjelp (skriftlige og praktiske oppgaver), 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 klassens aktiviteter og arbeidsmåter, 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 sammenliknet med 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 leker lite inne på skolen. Når det er sagt, ser vi mye variasjon i arbeids- og aktivitetsformer gjennom dagen i de aller fleste klasserommene. I de mer 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 der elevene er passive tilhørere over tid. Samlet sett brukes to tredjedeler av tiden i førsteklasse til elevaktive arbeids- og aktivitetsformer

10.1.5 Samtaleformer i førsteklasse

Samtalene preges altså av høy grad av elevdeltakelse. Det er lyttende dialog både i helklassesamtaler og i veiledningssamtaler. Morgensamlingen er en viktig arena i førsteklasse, 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.

10.1.6 Faglig innhold og arbeidsformer i norskundervisningen

Norskundervisningen i det første halvåret i våre observerte 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 skriving.

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, ser vi veldig lite bruk av språkleker i våre klasserom uken vi var til stede. Observasjonene viser lite høytlesing og heller ikke arbeid med dikt, regler eller tekster fra felles tekstsaking, vanlig i en analytisk tilnærming til lesing. Vi ser også lite utforskende og funksjonell skriving der det legges vekt på skriving som kommunikasjon og formidling av et budskap. Det ser altså ut til å være et uutnyttet potensial både når det gjelder høytlesing og skriving.

10.1.7 Matematikk i førsteklasse

Matematikktimene i starten av førsteklasse er preget av elevaktivitet. De matematiske aktivitetene er ofte samtalebaserte, der lærerne prøver å få frem elevstemmene og etterspør tanker og strategier. I tillegg til matematikktimene benytter læreren 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 observasjonene viser lite arbeid med sortering og sammenlikning, og addisjon og subtraksjon. Når det gjelder arbeidsmåter i matematikkfaget, samsvarer disse med den generelle kartleggingen av de sentrale arbeids- og aktivitetsformene. Det er vanlig med bytter mellom ulike aktiviteter, og vi ser lite av en tradisjonell og lærebokstyrt undervisningsform hvor elevene sitter stille ved egen pult.

I delrapport I ble det rapportert at det benyttes mer tid på bokstavinnlæring enn matematikk, og vi finner de samme tendensene i våre observasjoner. Det kan være grunn til å se nærmere på om det økte fokuset på bokstavinnlæring i starten av førsteklasse går utover tiden til det systematiske arbeidet med utviklingen av elevenes matematikkunnskaper.

10.2 Drøfting og refleksjoner

Noen av temaene som belyses i denne rapporten er tidligere drøftet i delrapport I fra prosjektet (Bjørnestad mfl., 2022), som primært omhandler resultater fra spørreundersøkelser til lærere, skoleledere og skoleeiere. Dette gir oss mulighet til å se arbeidet med de yngste elevene i skolen fra flere ulike synsvinkler. Når vi ser

klasseromsobservasjonene i lys av resultatene fra spørreundersøkelsene, kan det til tider fremkomme et skille mellom aktørenes ønsker og intensjoner på den ene siden, og realitetene slik de oppfattes av elevene, lærerne og observatørene på den andre siden. Samtidig er det viktig å bemerke at mange av problemstillingene som behandles i rapporten belyses med ytterligere data og analyser i prosjektets sluttrapport. Snarere enn å komme med endelige konklusjoner her, vil vi derfor trekke frem noen forhold som fortjener nærmere refleksjon.

10.2.1 Hva er viktig i førsteklasse?

To forhold fremstår som særlig sentrale i starten av førsteklasse: å etablere trygghet, vennskap og godt klassemiljø for barna og at barna skal lære bokstaver. Selv om skolene har fokus på gode klassemiljø, er det for noen barn en utfordring å få nye venner. Dette understreker hvor viktig det er at lærere, skoleledere og skoleeiere har gode rutiner for overgangsarbeidet, samtidig som lærere og foreldre er oppmerksomme på om barna har venner eller noen de kjenner fra før når de setter sammen klasser. Vennskap er dynamisk, og derfor bør det sosiale klassemiljøet være i fokus gjennom hele skolegangen. Vennskap gir trygghet og tilhørighet i skolen, og utgjør et viktig grunnlag for læring og trivsel.

For mange barn starter skolegangen med to-tre uker i SFO, og SFO kan derfor ha en viktig rolle i overgangsarbeidet spesielt når det gjelder å etablere vennskap og gi barna en trygg og god skolestart. Vi drøfter overgang mellom barnehage og skole nærmere i prosjektets sluttrapport.

10.2.2 Lekens plass i førsteklasse

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. Frilek, grovmotorisk lek og regellek foregår i hovedsak ute, selv om et par av skolene legger til rette for frilek inne. Dette er en klar endring fra årene umiddelbart etter reform-97, da det var betydelig mer frilek inne for de yngste barna i skolen. Vi observerer imidlertid frilek ute, både i friminutt og på uteskole. En del av de observerte skolene har også ekstra lange storefri for førsteklassingene med rom for frilek.

Noen av lærerne er bekymret over at bokstavinnlæring kan gå på bekostning av andre læringsaktiviteter og lek. Vi har sett at norskfaget i førsteklasse i stor grad dreier seg om å lære bokstaver, mens det er lite skrivning og høytlesing. Spørsmålet er om ikke større variasjon i arbeidsmetoder i skriveopplæringen kunne bidratt positivt både med tanke på motivasjon og tilpasset opplæring. Samtidig er det viktig å ha med seg at de fleste barna sier at de liker å lære bokstaver, og at dette er en

forventning de har til skolen. Dette kan tyde på at det er en hårfin balanse både i nivå og fokus når lærerne skal tilrettelegge for variasjon i aktiviteter og tilpasse til ulike barns behov.

Flere av lærerne hevder at fokuset på læring, spesielt bokstavinnlæringen, gjør at leken må nedtones mer enn de selv ønsker. Hvis leken blir nedprioritert, kan det potensielt påvirke barnas trivsel, motivasjon, mestring og læring. Dette bekrefter også barna når de sier at de ønsker å leke mer enn det de gjør i skolen, spesielt inne. Det er derfor viktig å fremheve 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 må vi her ha med oss at barna har ulike opplevelser om hva som er lek når det kommer til lekinspirerte/lekpregede aktiviteter tilrettelagt av lærer. Enkelte barn opplever at de leker når lærer tilrettelegger for lekinspirerte aktiviteter med et bestemt formål, som for eksempel tegning, perling, spille spill eller bygge Lego. Andre barn opplever dette som styrt aktivitet uten mulighet for lek. Dette gjør at lærerne står overfor et dilemma når de skal balansere mellom fri lek, læring og lekinspirert læring.

Noen av lærerne vi har intervjuet ønsker seg mer kompetanse på bruk av lek i undervisningen. Selv om alle de intervjuede førsteklasselærerne har lærer- eller barnehagelærerutdanning, mange av dem også etter- eller videreutdanning, er det stor variasjon i hvilken erfaring de har som lærer. Noen av lærerne er nyutdannet. 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.

10.2.3 Arbeids- og samtaleformer

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). Observasjonene i våre 15 klasserom bekrefter på mange måter det som kommer frem i spørreundersøkelsen. Vi observerer varierte arbeidsformer, dynamiske læringsøker og høy grad av elevaktivitet. Bruk av varierte undervisningsformer ser imidlertid ut til å være læreravhengig. Mens noen barn kan oppleve klasserom med

stor variasjon i arbeidsformer, kan andre oppleve betydelig mer ensformige og stillesittende aktiviteter i undervisningen

Stasjonsundervisning, gjerne med en blanding av stasjoner med lekoppgaver og stasjoner med læringsaktiviteter, er en arbeidsform som benyttes relativt hyppig i dagens klasserom. Lærerne sier at de benytter stasjonsundervisning for å tilby variasjon, samarbeid, bevegelse, praktiske oppgaver og læring gjennom lek. 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 aktivitetene.

10.2.4 Kartlegginger, tidlig innsats, stressmoment for lærere?

Selv om kartleggingsprøvene på førstetrinn nå er frivillige, 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 har behov for ekstra støtte. Resultatene benyttes i mindre grad til 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 lokal bruk av kartleggingsprøver kan ha innflytelse på lærernes og skolenes prioritering av fag og innhold.

10.2.5 Undervisningen i norsk og matematikk

Det er et gjennomgående trekk i vårt materiale at det legges betydelig mer vekt på norsk enn på matematikk det første halvåret i førsteklasse. Den observerte norskundervisningen er tilnærmet synonymt med bokstavinnlæring. Mange barn forteller om lystbetonte aktiviteter når de jobber med bokstavene, og de framstår som motiverte for å lære seg å lese. Vi stiller ikke spørsmål om barna skal lære bokstaver i førsteklasse. Det kan likevel være grunn til å diskutere den syntetiske tilnærmingen med fokus på én og én bokstav, og hva bokstavinnlæringen eventuelt fortrenger av andre aktiviteter. Siden vi vet at mange elever «skriver seg til lesing», er det mulig at et større fokus på skriving kunne bidratt positivt både med tanke på skriftspråkutvikling og tilpasset opplæring

Mange skoler og lærere har fulgt rådene fra Lesesenteret i Stavanger om rask bokstavprogresjon i den første leseopplæringen. Det ser imidlertid ut til at enkelte skoler og lærere er i ferd med å gå bort fra å introdusere to bokstaver i uka, fordi de mener det stresser lærere og elever, samt at det gir for lite tid til lek, etablering av vennskap og annet faglig innhold. Det lille omfanget av høytlesing vi finner kan være uheldig blant annet for utviklingen av ordforråd og lesemotivasjon. Særlig for flerspråklige barn og barn som leses lite for hjemme, kan det være viktig å bli en del av en lesende kultur på skolen så tidlig som mulig. Vi ser også et potensiale i hvordan lek kan integreres mer inn i faglig arbeid. Dette kan oppnås ved å inkludere

mer lekinspirerte aktiviteter som støtter og forsterker læringen, for eksempel gjennom stasjonsundervisning, språkleker eller skriving i rammelek. Lærerne står med andre ord overfor en utfordring i å finne den rette balansen i nivå og fokus når de skal tilrettelegge for faglig læring, variasjon i aktiviteter og ulike barns behov.

10.2.6 Til slutt: intensjoner og ønsker vs. realiteter

Hovedinntrykket i det datamaterialet som er analysert i denne rapporten er at de fleste førsteklassingene 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.

Samtidig ser vi også at det på flere områder er ønsker, mål og intensjoner 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 første klasse, er alle opptatt av å legge bedre til rette for de yngste elevene ved at lek integreres i læringsaktivitetene. Det er interessant å registrere at samtlige representanter for skoleeiere vi har intervjuet er opptatt av at det må bli større rom for lek for førsteklassingene, og at undervisningen bør bli mer lekbasert. Skoleledernes og -eierens 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.

LK20 har vært gjeldende læreplan i ganske kort tid. Pandemien bidro også til tregere implementering en del steder. Det er grunn til å tro at det tar tid før skolene får full effekt av den nye læreplanen. I spørreundersøkelsen som ble analysert i delrapport I, ser vi at lærerne rapporterer om stor variasjon i arbeidsformer og mye frilek og arbeid i gruppe. Klasseromsobservasjonene tyder på et visst avvik mellom hva lærerne som har besvart spørreundersøkelsen sier at de gjør, og hva som observeres i de utvalgte klasserommene. Vi observerer betydelig mer individuelt arbeid for elevene og mindre bruk av frilek sammenliknet med hva som ble rapportert i spørreundersøkelsen. Dette kan selvsagt skyldes den metodiske innretningen av vår studie, der vi observerer undervisningssituasjonene i løpet av noen dager, og ikke ser på hele dagen og hele skoleåret. Men våre funn kan også indikere at rammebetingelsene for lærerne og skolene ikke gir mulighet for fullt ut å realisere de ønsker og idealer lærerne har for sin undervisning.

Kildeliste

- Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387-410.
- Ackesjö, H. (2015). Den komplexa väven Att organisera för barns övergångar till och från förskoleklass. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 11.
- 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>
- Ackesjö, H. (2023). Övergångar-en fråga om tillhörighet. In M. Øksnes & T. Schankke (Eds.), *Eldst Cappelen Damm Akademisk*.
- Ackesjö, H., & Persson, S. (2016). The Educational Positioning of the Preschool-Class at the Border between Social Education and Academic Demands: An Issue of Continuity in Swedish Early Education? *Journal of Education and Human Development*, 5(1), 182-196.
- Alatalo, T., Meier, J., & Frank, E. (2017). Information sharing on children's literacy learning in the transition from Swedish preschool to school. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 240-254.
- Alexander, R. (2013). *Essays on pedagogy*. Routledge.
- Anghileri, J. (2006). *Teaching Number Sense*. Bloomsbury Publishing.
- Bjørnstad, E. (2009). *Seksåringenes klasseromsaktiviteter: en kvalitativ studie av norske førsteklasser og svenske førskoleklasser* [Doktoravhandling, Universitetet i Oslo]. Oslo.
- Bjørnstad, E. (2021). Undervisnings- og aktivitetsformer i klasserommet. In J. Høidal & L. Wittek (Eds.), *Pedagogikk - en grunnbok* (pp. 211-224). Cappelen Damm.
- Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P., & Høiland, S. (2022). "Hit eit steg og dit eit steg" – sakte, men sikkert framover? *En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved førsteklasse* (Skriftserie 2022 nr. 7 Delrapport I). OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/3036816>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Breive, S. (2022a). Lekende matematikk og matematisert lek. In S. Breive, L. Torunn Eik, & L. Sanne (Eds.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen*. Fagbokforlaget.
- Breive, S. (2022b). Matematisk problemløsning, lek og kroppslig tenkning. In S. Breive, L. Torunn Eik, & L. Sanne (Eds.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen*. Fagbokforlaget.
- Bremholm, J. (2020). Evaluating textbooks for primary grade reading instruction: A usable heuristic for L1 education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*(special issue), 1-21. <https://doi.org/https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.02.01>
- Broström, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første steg*, 2, 24-28.
- Broström, S. (2019). Leg i 1.klasse. In A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Eds.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Broström, S., Johansson, I., Sandberg, A., & Frøkjær, T. (2014). Preschool teachers' view on learning in preschool in Sweden and Denmark. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 590-603.

- Brown, G. A., & Wragg, E. (2003). *Questioning in the secondary school*. Routledge.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: the language of teaching and learning* (2nd ed. ed.). Heinemann.
- Chisholm, J. S., & Loretto, A. J. (2016). Tensioning interpretive authority during dialogic discussions of literature. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1-32. <https://doi.org/https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.02.04>
- Dalland, C. P., & Hølland, S. (2021). Analyse og kategorisering av videodata. In E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Eds.), *Metoder i klasseromsforskning*. Universitetsforlaget.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of teacher education*, 51(3), 166-173.
- Dockett, S., Einarsdottir, J., & Perry, B. (2019). From research to practice: Continuing the conversation. In S. Dockett, J. Einarsdottir, & B. Perry (Eds.), *Listening to children's advice about starting school and school age care* (pp. 84-98). Routledge.
- Dysthe, O., Bernhardt, N., Esbjørn, L., & Strømsnes, H. (2012). *Dialogbasert undervisning: kunstmuseet som læringsrom* (Vol. nr. 189). Fagbokforlaget.
- Einarsdottir, J. (2010). Children's experiences of the first year of primary school [Article]. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 163-180. <https://doi.org/10.1080/13502931003784370>
- Einarsdottir, J. (2011a). Icelandic Children's Early Education Transition Experiences [Article]. *Part of a special issue on Children's Rights and Voices in Research: Cross-National Perspectives*, 22(5), 737-756. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.597027>
- Einarsdottir, J. (2011b). Reconstructing playschool experiences [Article]. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 387-402. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.597970>
- Einarsdottir, J., Juutinen, J., Emilson, A., Ólafsdóttir, S. M., Zachrisen, B., & Meuser, S. (2022). Children's perspectives about belonging in educational settings in five European countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(3), 330-343. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2055099>
- Eskelä-Haapanen, S., Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., & Poikkeus, A.-M. (2017). Children's beliefs concerning school transition [Article]. *Early Child Development & Care*, 187(9), 1446-1459. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1177041>
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2012). Guided reading: The romance and the reality. *The Reading Teacher*, 66(4), 268-284. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/TRTR.01123>
- Frost, J., & Lønnegaard, A. (1996). *Språkleker: praktisk del*. Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, E., & Lundetræ, K. (2017). Indikerer de norske PIRLS-resultatene et behov for å justere retningslinjene for skolestartsalder. In E. Gabrielsen (Ed.), *Klar Framgang. Leseferdighet på 4. og 5.trinn i et femtenårsperspektiv* (204-221). Universitetsforlaget. <https://doi.org/doi:10.18261/9788215030258-2017-12>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen* Cappelen akademisk forlag.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child*

- development, 72(2), 625-638. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- 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/https://doi.org/10.1146/annurev-economics-080511-111001>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning : samarbeid for sammenheng*. Fagbokforlaget.
- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C. P., Sundtjønn, T., 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/af616ec30b0446fb833024bcb151164a/sk-21-1-manus-lui-publisert.pdf>
- 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.
- Håland, A., Hoem, T. F., & McTigue, E. M. (2021). 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/https://doi.org/10.1007/s10643-020-01053-5>
- 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/https://doi.org/10.23865/ntpk.v9.5158>
- 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.
- Kazemi, E., & Hintz, A. (2014). *Intentional talk: How to structure and lead productive mathematical discussions*. Stenhouse Publishers.
- Klette, K. (Ed.). (2003a). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Unipub AS.
- Klette, K. (2013). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen In R. J. Krumsvik & R. Säljö (Eds.), *Praktisk-pedagogisk utdanning : en antologi*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - verdier og prinsipper*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Retrieved from <https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i matematikk 1.–10. trinn (MAT01-05)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. . Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK20)*. Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Rammeplan for SFO. Forskrift om rammeplan for skolefritidsordningen.*: Udir Retrieved from <https://www.udir.no/utdanningslopet/sfo/rammeplan>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Lundetræ, K., & Sunde, K. (2020). *Debattinnlegg: Raskere bokstavlæring er god opplæring, også for elever som strever.* <https://www.uis.no/nb/forskning/raskere-bokstavlaering-er-god-opplaering-ogsaa-for-elever-som-strever>
- Marino, P. (2005). Dialogue in Mathematics: Is It Important? *Mathematics in School*, 34(2), 26-28. <https://doi.org/http://www.jstor.org/stable/30215787>
- Mehan, H. (1998). The study of social interaction in educational settings: Accomplishments and unresolved issues. *Human development*, 41(4), 245-269
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. Routledge.
- 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.
- Nortvedt, G. A. (2018). «Det er et verktøy, ikke sant, for oss» - Erfaringer fra fire gjennomføringer med kartleggingsprøver i regning 2014-2017. *Acta Didactica Norge*, 12(4), 8-22 sider.
- Nosrati, M., & Wæge, K. (2015). Sentrale kjennetegn på god læring og undervisning i matematikk. *Matematikksenteret: Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen*. <https://www.matematikksenteret.no/sites/default/files/2022-11/Sentrale%20kjennetegn.pdf>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til: virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Nuthall, G. (2005). The cultural myths and realities of classroom teaching and learning: A personal journey. *Teachers college record*, 107(5), 895-934.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue*. New York: Teachers College Press.
- Palm, K., & Stokke, R. S. (2013). Early Years Literacy Program-en modell for grunnleggende lese-og skriveopplæring i flerspråklige klasserom? *Norsklæreren*(4).
- Pressley, T., Allington, R. L., & Pressley, M. (2023). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. Guilford Publications.
- Räisänen, S., & Korkeamäki, R.-L. (2015). Implementing the Finnish Literacy Curriculum in a First-Grade Classroom. *Classroom Discourse*, 6(2), 143-157. <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1088474&site=ehost-live&scope=sitehttp://dx.doi.org/10.1080/19463014.2015.1036900>
- Sahlström, F. (2008). *Från lärare till elever, från undervisning till lärande: utvecklingslinjer i svensk, nordisk och internationell klassrumsforskning*. Swedish Research Council.
- Salminen, J., Hännikäinen, M., Poikonen, P.-L., & Rasku-Puttonen, H. (2014). Teachers' contribution to the social life in Finnish preschool classrooms during

- structured learning sessions [Article]. *Early Child Development & Care*, 184(3), 416-433. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.793182>
- Schanke, T., & Øksnes, M. (2022). Barns lek som deltakelse i skolehverdagen. *Nordic Studies in Education*, 42(4), 361–375-361–375. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/nse.v42.3743>
- Sfard, A., Neshet, P., Streefland, L., Cobb, P., & Mason, J. (1998). Learning mathematics through conversation: Is it as good as they say? *For the learning of mathematics*, 18(1), 41-51. <https://doi.org/https://www.jstor.org/stable/40248260>
- Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Skar, G. B., Lei, P.-W., Graham, S., Aasen, A. J., Johansen, M. B., & Kvistad, A. H. (2022). Handwriting fluency and the quality of primary grade students' writing. *Reading and Writing*, 1-30. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11145-021-10185-y>
- Skar, G. B. U., Aasen, A. J., & Jølle, L. (2020). Functional writing in the primary years: Protocol for a mixed-methods writing intervention study. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2040>
- Skemp, R. R. (1976). Relational understanding and instrumental understanding. *Mathematics teaching*, 77(1), 20-26.
- Skorpen, L. B. (2009). Nokre spesielle trekk ved arbeidet med matematikkfaget i begynnaropplæringa. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 14(3), 7-32. https://ncm.gu.se/wp-content/uploads/2020/06/14_3_007032_skorpen.pdf
- Stanek, A. H. (2019). Communities of children in the transition from kindergarten to school. In S. Dockett, J. Einarsdottir, & B. Perry (Eds.), *Listening to children's advice about starting school and school age care* (pp. 84-98). Routledge.
- 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.
- Svanes, I. K. (2017). *Individuell veiledning på barnetrinnet - Hva gjør læreren når elevene arbeider individuelt i norsktimene?* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo].
- Svanes, I. K., & Andersson-Bakken, E. (2018). En læreres bruk av spørsmål som stillasbygging i lese og skriveopplæringen. In E. Michaelsen & K. Palm (Eds.), *Den Viktige begynneropplæringen : en forskningsbasert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Sæbbe, P.-E., & Pramling Samuelsson, I. (2017). Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør de ikke det i barnehagen? *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*(14). <https://doi.org/https://hdl.handle.net/11250/3041259>
- Sæbø, J. U., Skaftun, A., & Nygard, A. O. (2021). Vilkår for muntlig deltakelse på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*, 15(2). <https://doi.org/https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.8311>
- Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing : IKT i småskolen*. Universitetsforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2023a, 06. september). *Kartleggingsprøver*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/#a136048>
- Utdanningsdirektoratet. (2023b, 16. mai 2023). *Markant nedgang i norske tiåringers leseferdigheter*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/2023/pirls-2021/>

- van Oers, B. (2014). The Roots of Mathematizing in Young Children's Play. In U. Kortenkamp, B. Brandt, C. Benz, G. Krummheuer, S. Ladel, & R. Vogel (Eds.), *Early Mathematics Learning*. Springer. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4678-1_8
- Vrikki, M., Wheatley, L., Howe, C., Hennessy, S., & Mercer, N. (2019). Dialogic practices in primary school classrooms. *Language and Education*, 33(1), 85-100. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1509988>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walgermo, B. R., Uppstad, P. H., Lundetræ, K., Tønnessen, F. E., & Solheim, O. J. (2018). Kartleggingsprøver i lesing-tid for nytenking? *Acta Didactica Norge*, 12(4), 7-21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.6499>
- Wentzel, K. R. (2006). A Social Motivation Perspective for Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (1st ed. ed.). Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203874783>
- Øksnes, M., & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen* (1. utgave. ed.). Fagbokforlaget.

POSTADRESSE:

OsloMet – storbyuniversitetet
Pilestredet 46
Postboks 4, St. Olavs Plass
0130 Oslo

OsloMet Skriftserie 2023 nr 10

ISSN 2535-6984 (trykt)
ISSN 2535-6992 (online)
ISBN 978-82-8364-527-9 (trykt)
ISBN 978-82-8364-528-6 (online)