

# Anbefalinger for ny organisering av struktur og innhold i skolehverdagen på 1.–2. trinn

26.06.2026

Svar på del 3 av oppdrag 2026-010 om endringer i struktur og innhold i skolehverdagen på 1.–2. trinn



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning .....	4
1.1	Bakgrunn .....	4
1.2	Om oppdraget .....	4
1.3	Om leveransene og svar på del 4 og del 5 av oppdraget .....	6
1.4	Risiko, avgrensninger og forbehold .....	7
2	En god start for alle elever .....	8
3	Alternativer for ny organisering av struktur og innhold på 1.–2. trinn.....	9
3.1	Alternativer for ny organisering av innhold .....	10
3.1.1	Inndeling i fagområder.....	10
3.1.2	Kombinasjoner av fagområder og fag .....	12
3.2	Lese-, skrive- og regneferdigheter .....	13
3.3	Sosial og emosjonell læring og utvikling, lek og fysisk aktivitet .....	13
3.3.1	Sosial og emosjonell læring og utvikling.....	14
3.3.2	Lek.....	14
3.3.3	Fysisk aktivitet.....	15
3.3.4	Praktiske og estetiske læringsprosesser .....	16
3.4	Utvikle målkonseptet i læreplanen .....	16
3.5	Hvordan det kan se ut i læreplanen.....	18
3.6	Alternativer for regulering av timer.....	23
3.6.1	Regulering av timer til noen prioriterte fagområder og/eller fag.....	24
3.6.2	Regulering av timer til alle fagområder/fag .....	24
3.6.3	Fleksibilitet i fag- og timefordelingen .....	24
3.6.4	Regulering av timer til fysisk aktivitet og/eller lek.....	26
3.6.5	Regulering av friminutt og andre pauser .....	26
3.7	Utdanningsdirektoratets vurderinger av ulike alternativer for ny organisering av struktur og innhold for 1. og 2. trinn.....	27
3.7.1	Vurderinger av fagområder sammenlignet med fagområder i kombinasjon med fag ..	27

3.7.2	Vurderinger av hvordan alternativer for ny organisering vil legge til rette for særlig tett oppfølging av lesing, skriving og regning .....	29
3.7.3	Vurderinger av hvordan alternativer for ny organisering vil legge til rette for mer lek og fysisk aktivitet i skolen.....	29
3.7.4	Vurderinger av hvordan alternativer for ny organisering kan legge bedre muligheter for utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter .....	30
3.7.5	Vurdering av hvordan vi kan ivareta overganger og progresjon .....	31
3.7.6	Vurderinger av regulering av timer .....	31
3.7.7	Vurderinger knyttet til reduksjon i det samlede årstimetall .....	32
4	Konsekvenser for lærerkompetanse.....	34
4.1	Hvem underviser på 1. og 2. trinn i dag?.....	34
4.2	Mulige kompetansebehov .....	35
4.3	Foreløpige tiltak for å støtte skolenes arbeid med kompetanse.....	38
4.3.1	Kompetanseutvikling .....	39
4.3.2	Mulig karrierevei .....	40
4.4	Konsekvenser for lærerutdanning .....	41
5	Vurderinger av konsekvenser for regelverk .....	42
5.1	Vurdering av endringer i opplæringsforskriften og privatskoleforskriften .....	42
5.2	Vurdering av endringer i læreplaner for fag (forskrifter).....	43
5.3	Behov for endringer i fag- og timefordelingen (forskrift):.....	43
5.4	Hvilket regelverk skal gjelde for skoler/kommuner som starter med ny organisering høsten 2027	43
6	Avslutning .....	44
	Litteraturliste .....	46

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Utdanningsdirektoratet har i *Tillegg nr. 6 til tildelingsbrev til Utdanningsdirektoratet for 2025 med oppdrag 2026-010 om Endringer i struktur og innhold i skolehverdagen på 1.–2. trinn* fått i oppdrag å utarbeide alternativer til hvordan struktur og innhold i skolehverdagen på 1. og 2. trinn kan organiseres. Vi har tidligere levert på del 1 (30. april 2026) og del 2 (29. mai 2026) av oppdraget. Dette dokumentet svarer ut del 3 av oppdraget: *Frist for sluttleveranse med anbefaling om ny organisering av struktur og innhold i skolehverdagen på 1.–2. trinn, inkl. forslag til ev. nødvendige regelverksendringer, er 30. juni 2026.*

Oppdraget omfatter ytterligere to deler, del 4 og 5, der del 4 omhandler høring av forslag til endringene (høsten 2026) og del 5 omhandler å utarbeide en overordnet plan for stegvis innføring av endringer og opplegg for evaluering. Frister for disse delene skal avklares i dialog med departementet.

## 1.2 Om oppdraget

I oppdraget skal Utdanningsdirektoratet komme med anbefaling om ny organisering av struktur og innhold i skolehverdagen på 1.–2. trinn. I tillegg skal vi inkludere forslag til eventuelle nødvendige regelverksendringer og vurderinger av konsekvenser for endringer i kompetansebehov for lærere.

Kunnskapsdepartementet har beskrevet behovet for en endret organisering i «Bakgrunn for oppdraget»:

### **Bakgrunn for oppdraget:**

Over tid har det vært en negativ utvikling i skolen med svakere læringsresultater, synkende motivasjon, mindre trivsel og mer mobbing og fravær. Evalueringen av seksårsreformen peker på at leken har fått mindre plass i skolen og at den ikke utnyttes tilstrekkelig som et naturlig potensial for barns utvikling og læring. Evalueringen viser at for mange i skolesektoren ikke kjenner til eller tar i bruk handlingsrommet som regelverket, inkl. læreplanverket, åpner for. Det er behov for å sikre mer lek og lekinspirerte aktiviteter på de laveste trinnene. Norsk forskning finner også at aktivitetsnivået til barn faller kraftig og at stillesittingen øker når barna starter på skolen.

Kunnskapsgrunnlaget er tydelig på at dersom det gjennomføres på en god måte, kan mer lek og fysisk aktivitet i skolen gi bedre trivsel, bedre skolemiljø og bedre faglige resultater. Fysisk aktivitet er svært viktig for barns trivsel og bidrar til at barna utvikler språklige, kognitive, motoriske, emosjonelle og sosiale ferdigheter. Det er i tillegg godt dokumentert fra Verdens helseorganisasjon at regelmessig fysisk aktivitet fører til bedre læring og fremmer sosiale ferdigheter. Helsedirektoratet understreker at fysisk aktivitet også gir umiddelbar positiv effekt på oppmerksomhet, selvregulering og hukommelse. Dette gjør det lettere for spesielt de yngste elevene å delta i faglige aktiviteter og mestre grunnleggende ferdigheter som lesing, skrivning og regning. Videre finner OECD at elever med gode sosiale og emosjonelle ferdigheter oppnår bedre læringsresultater og fremhever at slike ferdigheter utgjør en viktig forutsetning for læring. Sosiale og emosjonelle ferdigheter er også forbundet med en rekke gunstige utfall på lengre sikt, som god helse, arbeidsdeltakelse, og sosial fungering i samfunnet.

Som svar på del 1 og 2 av oppdraget skal direktoratet utvikle modeller for ny organisering av struktur og innhold.

I tråd med oppdragsbrevet skal modellene

- bidra til en prioritering av det viktigste faginnholdet for aldersgruppen
- legge til rette for særlig tett oppfølging av elevens utvikling av lese-, skrive- og regneferdigheter
- legge til rette for mer lek og fysisk aktivitet i skolen
- gi bedre muligheter for utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter
- sikre at lek og sosioemosjonell og fysisk utvikling ses i sammenheng med faglige ferdigheter og kompetanser
- synliggjøre alternativer til dagens fag- og timefordeling og læreplaner for disse trinnene
- sikre en god overgang fra barnehage til skole
- bidra til å fremme mulighet for økt bruk av smågruppeundervisning
- Minst en av modellene skal innebære en inndeling i bredere og mer overordnede fagområder for elevene på 1.-2. trinn.

- En alternativ modell med redusert timetall skal også synliggjøres. Forslaget til modell skal ta sikte på å ikke redusere tiden elevene til sammen er på skole eller SFO.

Som del av oppdraget skal direktoratet vurdere konsekvenser for endringer i kompetansebehov for lærere og behovet for endringer i forskriftene til opplæringsloven, inkludert læreplanverket, som følge av anbefalingene.

### 1.3 Om leveransene og svar på del 4 og del 5 av oppdraget

I møtet med politisk ledelse i Kunnskapsdepartementet torsdag 30. april 2026 presenterte vi vårt svar på del 1 av oppdraget. I den første leveransen la vi ikke fram ferdige modeller, men brettet ut alternative måter å regulere innhold og timer på og hvilke andre styringsvirkemidler som kan være aktuelle å se nærmere på, for å nå målsettingen med oppdraget.

Vi mottok den 4. mai 2026 tilbakemeldinger på del 1 av oppdraget som dannet utgangspunkt for det videre arbeidet med svar på del 2. I tråd med tilbakemeldingene utdypet vi i vårt svar på del 2 alternativer for regulering av innhold gjennom innholdsområder eller innholdsområder i kombinasjon med fag. Vi gikk også nærmere inn i hva et utvidet målkonsept kan innebære og ga eksempler på hvordan læreplanen kan se ut. Når det gjelder regulering av timer la vi i svar på del 2 vekt på at det er behov for å styre på prioriterte områder og så derfor nærmere på alternativer for regulering i form av årstimer + minimumstimer til alle eller noen prioriterte innholdsområder/fag i kombinasjon med disponible timer (timebank), egne timer til lek og/eller fysisk aktivitet og/eller lovregulering av muligheter for omdisponering av timer. Vi leverte også våre vurderinger av hvilke konsekvenser endringer i struktur og innhold kan ha for regelverket. I tråd med departements tilbakemelding på del 1 var det i leveransen ikke inkludert vurderinger av andre virkemidler som kan understøtte oppdragets formål.

I denne leveransen, svar på del 3, har vi tydeliggjort alternativer i tråd med tilbakemeldingene fra departementet på del 2, mottatt 12. juni 2026, underbygget teksten med vesentlig flere referanser til forskning og faglitteratur, og utdypet Utdanningsdirektoratets vurderinger av mulige tiltak og konsekvenser. Vi har fortsatt lagt vekt på at mange spørsmål må løses i utviklingsarbeid under og etter høringen høsten 2026.

Oppdragsbrevet er tydelig på at utvalgte områder skal prioriteres i arbeidet med ny organisering av struktur og innhold. Disse områdene er lese-, skrive- og regneferdigheter, lek, fysisk aktivitet og sosiale og emosjonelle ferdigheter. I denne leveransen har vi operasjonalisert områdene ytterligere med utgangspunkt i relevant kunnskapsgrunnlag (se kapittel 3). Vi har også inkludert vurderinger av hvordan de ulike alternativene kan ivareta de prioriterte områdene i oppdraget.

Videre inneholder leveransen våre vurderinger av hvilke konsekvenser alternativene for en ny organisering kan ha for lærerkompetanse, i tillegg til regelverket for grunnskolen. Når det gjelder den sistnevnte, innebærer forslagene ingen prinsipielle endringer sammenlignet med innholdet i svar på del 2 av oppdraget.

Ifølge oppdraget skal alternativene for ny organisering også bidra til å fremme mulighet for økt bruk av smågruppeundervisning. Vi har ikke i denne leveransen, som følge av departementets arbeid med lovforslag vi ikke har innsikt i, inkludert vurderinger av i hvilken grad de ulike alternativene for struktur og innhold bidrar til dette.

Endringene har flere økonomiske og administrative konsekvenser, både i sektoren og internt i direktoratet. Hva disse er, og hvor omfattende de blir, vil avhenge av hvilke endringer som fastsettes. I forbindelse med del 5 av oppdraget og dialogen med Kunnskapsdepartementet om det videre arbeidet, vil vi komme tilbake til en videre oppfølging av dette.

Oppdragets del 4 omhandler at alternativer for ny organisering av struktur og innhold skal sendes på høring høsten 2026. Vi viser til vår anbefaling i svar på del 2 av oppdraget om at formålet med høringen bør være å innhente innspill på hvilken retning utviklingen av 1.–2. trinn skal ta, særlig når det gjelder regulering av innhold og timetall.

I vår tilbakemelding på utkast til oppdragsbrev, datert 12. mars 2026, pekte vi på flere risikoer ved gjennomføringen av oppdraget: kort tidsramme, endringer i regelverket og implementering av disse, samisk innhold og samiske læreplaner, samt konsekvenser for leveranser i andre oppdrag. Vi vil oppdatere risikovurderingen når vi utarbeider videre plan for arbeidet, jf. del 5 av oppdraget. Planen vil også inneholde en plan for utvikling av planverk og konkretisering av timefordelingen.

Når det gjelder konsekvenser for regelverksendringer og oppfølgingen av disse, viser vi til vårt svar på del 2 av oppdraget, der vi pekte på at det kan være behov for et møte mellom departementet og direktoratet om behov for endringer i opplæringsloven og privatskoleloven med forskrifter, samt prosessen for dette framover.

## 1.4 Risiko, avgrensninger og forbehold

I vår tilbakemelding på utkast til oppdragsbrev, datert 12. mars 2026, pekte vi på flere risikoer, blant annet mulige konsekvenser av kort tidsramme for oppdraget. Vi mottok oppdraget den 16. mars 2026 og endelig leveransefrist for anbefaling om ny organisering av struktur og innhold i skolehverdagen for 1.–2. trinn var den 30. juni 2026. Vi fremhevet i tilbakemeldingen særlig at tidsrammen for oppdraget, som inkluderer to delleveranser i tillegg til sluttleveransen innenfor rammen av tre måneder, ville gi oss begrenset rom for å utrede ulike alternativer og gjennomføre nødvendige involveringsprosesser, og at dette dermed medfører en risiko for at vi ikke i tilstrekkelig grad har fått identifisert og vurdert konsekvenser og risiko ved de ulike alternativene vi har utarbeidet.

Vi har ikke hatt anledning til å innhente nytt kunnskapsgrunnlag for områder hvor kunnskapsgrunnlaget er mangelfullt. Vi har tatt utgangspunkt i den mest sentrale kilden vi har med forskning som inkluderer elever på 1.–2. trinn, nemlig evalueringen av seksårsreformen. Vi bruker også relevante funn fra evalueringen av fagfornyelsen, annen faglitteratur og forskning om pedagogikk, didaktikk, læring, læreplan og hjernens utvikling, og innspill og refleksjoner fra fagpersoner på utvalgte områder. Siden det er begrenset med forskning som inkluderer elever på 1.–2. trinn, har vi valgt å bruke noe kunnskapsgrunnlag som omhandler elever på høyere trinn i grunnskolen, men som vi likevel mener har en relevans for opplæringen på 1. og 2. trinn. I tillegg har vi lagt til grunn tilgjengelig og relevant kunnskap om utvikling av læreplanmodeller i Sverige, Danmark og Finland.

En risiko vi pekte på var at stram tidsramme ikke ville muliggjøre å ha en bred involvering av sektor og de sentrale organisasjonene (i grunnopplæringssektoren) underveis, og at dette kunne føre til en misnøye. I arbeidet har vi innhentet erfaringer og synspunkter fra utvalgte skoler og kommuner, blant annet fra skoler og kommuner som har arbeidet med satsninger på 1. og/eller 2. trinn, men vi har ikke hatt anledning til å involvere berørte parter og sektor gjennom brede innspills- og forankringsprosesser. Fra fagfornyelsen vet vi at det var vesentlig for å realisere læreplanverket. Når

det gjelder involvering av partene og sektor ellers, viser vi til prosessen som departementet har beskrevet i oppdraget, og at det skal gjennomføres en offentlig høring høsten 2026.

En annen risiko vi trakk fram i tilbakemelding på oppdragsbrev, var risikoen tidsrammen ville ha for å få forankret prosessen i tidlig fase tilstrekkelig med Sametinget. Sametinget har som læreplanmyndighet, i tråd med regelverket, ansvaret for samiske læreplaner og samisk innhold i nasjonale læreplaner. Vi har i arbeidet hatt dialog med Sametinget hvor vi har orientert om arbeidet underveis. Samtidig har stram tidsramme for arbeidet gitt lite tid til å forankre prosessen tilstrekkelig med Sametinget.

Oppdraget er avgrenset til å gjelde ny organisering av struktur og innhold i skolehverdagen på 1.–2. trinn. Å vurdere og anbefale endringer av struktur og innhold i skolefritidsordningen (SFO) er derfor ikke inkludert. Vi vil samtidig understreke at selv om oppdraget ikke omfatter SFO, er SFO for mange barn det første møtet med skolen, ofte allerede noen uker før skolestart. SFO er også en vesentlig del av elevenes helhetlige oppvekst- og opplæringstilbud på 1. og 2. trinn. For at elevene skal møte et helhetlig tilbud med god kvalitet, der det er gode sammenhenger mellom læring, lek og omsorg gjennom hele dagen, vurderer vi det som nødvendig også å se på tiltak som kan styrke kvaliteten i SFO og sammenhengen mellom skole og SFO.

Utover anbefalinger om endringer i struktur og innhold, viser evalueringen av seksårsreformen også til behovet for å vurdere andre virkemidler for å oppnå en bedre tilrettelagt skole for de yngste elevene (Bjørnstad mfl., 2024). Vi vil i denne sammenhengen peke på at tilgang til læremidler, voksentesetthet og strukturelle forhold vil kunne påvirke i hvilken grad skoler og kommuner kan realisere intensjonene i oppdraget. Videre vil vi understreke at godt skoleleder- og skoleeierskap er grunnleggende forutsetninger for å lykkes med endringene. Dette gjelder både i arbeidet med å utvikle praksis lokalt og i å sikre at tiltak følges systematisk opp over tid.

## 2 En god start for alle elever

Hvert år begynner om lag 60 000 barn i 1. klasse. For de fleste er skolestart en positiv opplevelse, der det sosiale står i sentrum, som å få venner, høre til og bli en del av et fellesskap (Bjørnstad mfl., 2024). Elevene som begynner på skolen, kommer med ulike forkunnskaper, erfaringer og forutsetninger. Noen kan lese enkle tekster, skrive små fortellinger eller regne med pluss og minus, mens andre øver på å skrive navnet sitt og telle til 12. Beck (2025) viser til at aldersforskjeller, som nesten ett års forskjell mellom yngste og eldste elev i samme klasse, påvirker både modenhet og læringsutbytte.

Bak disse forskjellene ligger et mangfold av erfaringer, oppvekstvilkår og utviklingsløp. Forskning viser at både husholdningsstruktur og foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn har betydning for trivsel og læring (Humberset, 2023; SSB, 2022). Elevgruppen i skolen er også mer sammensatt enn tidligere, med flere flerspråklige elever og flere barn med behov for tilrettelegging, blant annet knyttet til ADHD og autismespekterforstyrrelser (FHI, 2025).

Dette mangfoldet gir både muligheter og stiller krav til skolen. De første skoleårene er særlig viktige, da de danner grunnlaget for trivsel, tilhørighet og videre læring. Begynneropplæringen må derfor ivareta flere hensyn. Skolen skal både møte barnas behov for lek, utforskning, vennskap og trygghet, og samtidig legge til rette for utvikling av grunnleggende ferdigheter og faglig progresjon. Barn lærer på ulike måter og i ulikt tempo, og det finnes ikke én metode som passer for alle (Wibowo mfl., 2025). Variert og tilpasset undervisning, der elevene er aktive i egen læring og får oppleve mestring vil være viktig for å møte elevgruppens ulike behov og forutsetninger.

Forskning viser at elever lærer best når de opplever trygghet og tillit, får støtte fra læreren og møter undervisning som er tilpasset deres nivå og behov (Lillejord mfl., 2018; Lunde og Brodal, 2022). Lek, samarbeid, fysisk aktivitet og motiverende oppgaver er sentrale drivere for både læring og trivsel. Samtidig bidrar disse områdene til å utvikle sosiale og emosjonelle ferdigheter som er viktige for elevenes videre læring og livsmestring (Bjørnestad mfl., 2024).

Evalueringer viser at det i dag er mye lek og elevaktiv læring de første skoleårene (Bjørnestad mfl., 2024; Furberg mfl., 2026). Samtidig viser evalueringen av seksårsreformen at det er store variasjoner mellom skolene, og at leken ikke alltid brukes som en integrert del av undervisningen og læringen. Mange lærere opplever også usikkerhet om hvordan de konkret kan arbeide lekbasert i undervisningen (Bjørnestad mfl., 2024).

Samlet viser kunnskapsgrunnlaget at de yngste elevene trenger en trygg, inkluderende og motiverende skolestart som tar hensyn til elevenes ulike forutsetninger og behov. Forskningen peker samtidig på betydningen av å se lek, fysisk aktivitet, sosial og emosjonell læring og utvikling og faglig læring i sammenheng. Dette danner grunnlaget for alternativene for ny organisering av struktur og innhold på 1.–2. trinn som vi presenterer og vurderer i kapittel 3.

OECD-rapporten *Starting Strong V<sup>1</sup>* (OECD, 2017) understøtter funnene omtalt over. Kvalitativt gode overganger fra førskoleopplæring til barneskole er viktig for barns utvikling og kjennetegnes ved at de er godt forberedt, har barnets interesser i sentrum, er administrert av kvalifisert personale som samarbeider med hverandre, og støttes opp av en godt tilpasset læreplan. Kvalitativt gode overganger øker sannsynligheten for at positive effekter av tidlig omsorg og læring vil vedvare gjennom grunnopplæringen og videre.

### **3 Alternativer for ny organisering av struktur og innhold på 1.–2. trinn**

I dette kapitlet presenterer og vurderer vi ulike alternativer for hvordan 1.–2. trinn kan organiseres i tråd med føringene og ambisjonene i oppdraget.

I kapittel 3.1 presenterer vi alternativer for ny organisering av innhold. Vi går nærmere inn på regulering av innhold gjennom fagområder, enten som egne fagområder eller i kombinasjon med fag. Dette er de to alternativene departementet særlig ba oss arbeide videre med i tilbakemeldingen (datert 4. mai 2026) på vårt svar på del 1 av oppdraget. Alternativene om å videreføre dagens fagstruktur eller kun la overordnet del av læreplanverket være ramme for innholdet, som vi presenterte i svaret vårt på del 1 av oppdraget, omtales derfor ikke nærmere her.<sup>2</sup>

I tråd med departementets tilbakemelding på vårt svar på del 2 av oppdraget, datert 12. juni 2026, bruker vi i denne leveransen begrepet *fagområder* i stedet for begrepet *innholdsområder*, som vi benyttet i tidligere leveranser. Departementet begrunner ønsket om å bytte begreper med at bruken

---

<sup>1</sup> *Starting Strong V – Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, basert på landrapporter fra 30 OECD land.

<sup>2</sup> Se kapittel 1 i vårt svar på del 2 av oppdraget for oppfølging av disse tilbakemeldingene.

av begrepet fagområder i større grad kan sikre at endringene bidrar til bedre progresjon, sammenheng og overganger for de yngste.

I kapitlene 3.2 og 3.3 redegjør vi for hvordan begynneropplæringen kan legge særlig til rette for tett oppfølging av lesing, skriving og regning, mer lek og fysisk aktivitet i skolen og gi bedre muligheter for utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter. Det er vår vurdering at disse målsettingene kan oppnås uavhengig av hvilket alternativ for ny regulering av innhold som eventuelt velges.

I kapittel 3.4 drøfter vi hva det kan innebære å utvide målkonseptet i LK20/LK20S. Deretter gir vi eksempler på hvordan en læreplan for 1.–2. trinn kan innrettes, inkludert hvordan mål og innhold for undervisningen kan utformes (kap. 3.5).

I kapittel 3.6 drøfter vi alternativer for regulering av timetallet, med vekt på hvordan kombinasjoner av innhold og timetall kan bidra til å nå intensjonene med oppdraget. Til slutt, i kapittel 3.7, vurderer vi de foreslåtte alternativene for innhold og struktur på 1.–2. trinn.

### **3.1 Alternativer for ny organisering av innhold**

I vårt svar på del 2 av oppdraget, datert 29. mai 2026, viste vi flere alternativer for hvordan innholdet i opplæringen for 1.–2. trinn kan organiseres. I de ulike alternativene la vi vekt på en gradvis introduksjon av tradisjonelle skolefag, og at 1. trinn og 2. trinn kan ha ulike reguleringer av innhold med tanke på kombinasjoner av fagområder og fag.

De ulike alternativene kunne se ganske like ut ved første øyekast, men det vil ligge viktige avveininger bak hver av dem, med hensyn til hva som blir gjeldende regelverk. I kapittel 3.1 ser vi nærmere på fordeler og ulemper ved inndeling av skolens innhold i fagområder og/eller fag på 1. og 2. trinn.

Til grunn for alternativene ligger anbefalinger fra evalueringen av LK20 om enklere, mindre komplekse læreplaner, tydeligere kunnskapsinnhold, tydeligere progresjon og det å se på kompetansemålkonseptet (Furberg mfl., 2026). Fra evalueringen av seksårsreformen legger vi vekt på læreplaner som er tydeligere på hva elevene skal lære på 1.–2. trinn, bruk av varierte og lekinspirerte arbeidsmåter i læreplanene og større fleksibilitet i timefordelingen (Bjørnstad mfl., 2024). Alternativene bygger også på faglitteratur og forskning om læring, pedagogikk, didaktikk, læreplan og hjernens utvikling.

#### **3.1.1 Inndeling i fagområder**

En læreplan med fagområder kan legge til rette for intensjonene i seksårsreformen om helhetlig og sammenhengende læring. Den kan også samsvare bedre med hvordan mange skoler allerede arbeider tverrfaglig og temabasert på de laveste trinnene. Et fagområde i en slik sammenheng vil være områder som kan beskrive faglig innhold som tidligere har vært inndelt i fag.

Faglitteratur peker på at begynneropplæringen bør bygge på kunnskap om hvordan de yngste elevene lærer, og at undervisningen tilpasses barnas modenhetsnivå og baseres på elevenes erfaringer og egne initiativ (Lillejord mfl., 2018). Selv om de fleste lærere på de laveste trinnene sannsynligvis allerede arbeider på denne måten, er det grunn til å anta at handlingsrommet i dagens læreplaner gir variasjon i hvordan læreplanens innhold realiseres for de yngste. En læreplan med fagområder kan bidra til å redusere denne variasjonen ved å tydeliggjøre innholdet.

Fagområder kan settes sammen på andre måter og med annet innhold enn dagens skolefag. Områdene kan være sammensatt på ulike måter og bestå av innhold fra samme fagfelt/-disiplin

eller fra forskjellige fag-, ferdighets- eller kompetanseområder. Organisering av innhold på andre måter enn i bare tradisjonelle skolefag forekommer i ulike varianter, både historisk og internasjonalt. Eksempler er orienteringsfagene i Mønsterplanene fra 1974 og 1987, større temaer og fagområder som skal brukes sammen i tverrfaglig undervisning i Skottland, inndelingen i verdier, nøkkelkompetanser og læringsområder i New Zealand, i tillegg til blandingsmodeller som LK20/LK20S med fag, og tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter på tvers av fag.

Samlet sett har grunnopplæringen et allmenndannende siktemål. Den skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter som alle bør ha for å kunne fungere godt i samfunnet og leve selvstendige liv. I tråd med dette må innholdet på 1.–2. trinn angi en viss bredde i kunnskaper og ferdigheter, men omfang og antall på fagområdene må avgjøres i en utviklingsprosess. Et startpunkt kan likevel være at matematikk og naturfaglig innhold, samfunnsfaglig innhold, religions- og etikkfaglig innhold, språk, praktisk og estetisk faginnhold og kroppsøving alle i noen grad er representert, samtidig som innholdet på 1.–2. trinn totalt sett må vise tydelige prioriteringer. Bredde i innhold må ivaretas uavhengig av om 1. og 2. trinn blir delt inn i fagområder eller fag.

Alle elever i samisk og norsk skole skal møte samisk innhold, og det må ivaretas i utviklingsprosessen med nye læreplaner. Evju og Olsen (2022) har funnet at lærere opplever at LK20/LK20S gir muligheter til å behandle samiske temaer på en grundigere og mer helhetlig måte, og det må også sikres i en inndeling av innhold i fagområder.

Evalueringen av seksårsreformen viser at Reform 97 førte til mer skolepreg og mindre lek enn det som var intensjonen (Bjørnstad mfl., 2024). I *Rammeplan for barnehagen* er innholdet organisert i brede fagområder som gjenspeiler områder som har interesse og egenverdi for barn i barnehagealder, og som skal bidra til å fremme trivsel og allsidig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Fagområdene i rammeplanen er en sentral del av det pedagogiske innholdet i barnehagen og en lignende organisering på 1. og 2. trinn vil kunne legge til rette for en god overgang og progresjon mellom det pedagogiske arbeidet i barnehage og skole (Eide mfl., 2023), og skape en mer alders- og nivåtilpasset opplæring i begynneropplæringen som tar utgangspunkt i barnas interesser, erfaringer og måte å lære på. Enkelte barnehager bruker i dag fagområdene som forberedelse til skolestart (Eide mfl., 2023).

Fagområder kan også legge til rette for at lek, fysisk aktivitet og sosial og emosjonell læring virker sammen med faglig læring. Forskning viser at mye læring skjer i samspill mellom kognisjon, følelser og motivasjon (Dumont og Istance, 2010; Flobakk-Sitter, 2018). Sosial støtte og tilhørighet er sentralt for motivasjon, uavhengig av alder, og en læringsorientert skole med vekt på utvikling virker mer motiverende enn der prestasjoner står i sentrum (Federici og Skaalvik, 2015). En læreplan med fagområder kan bidra til at opplæringen tar utgangspunkt i elevenes erfaringsverden og oppleves som mer relevant og meningsfull for elevene. Det kan også ses i sammenheng med evalueringen av fagfornyelsen, som viser at de tverrfaglige temaene i LK20/LK20S har potensial til å gjøre skolens innhold mer relevant for elevene (Furberg mfl., 2026).

Hvis fagområdene skal ta utgangspunkt i elevenes forkunnskaper, erfaringer og forutsetninger, kan de bygge på didaktiske prinsipper som bevegelse fra det nære til det fjerne, fra det kjente til det ukjente, fra det enkle til det komplekse og fra det konkrete til det abstrakte. Dette kan støtte opp under at barna lærer helhetlig og ligge nærmere deres erfaringsverden enn skolefagene. I pedagogikken og didaktikken er det bred enighet om at innhold og læreforutsetninger må ses i sammenheng (Lyngsnes og Rismark, 2020). Vygotskys (2001) peker på at vitenskapelige begreper i skolefag kan miste forbindelsen til elevenes erfaringer og forkunnskaper dersom de ikke knyttes til hverdagsbegreper. Det kan dermed være et argument for at fagområder kan ivareta en helhet og sammenheng i lærestoffet som skaper mening i undervisning og læring for de yngste elevene.

En læreplan organisert etter fagområder kan også gi større handlingsrom og tydeligere styringssignaler for variert og helhetlig opplæring, enn en læreplan strukturert i fag. Det gjelder særlig når praktisk og estetisk læring, lek, fysisk aktivitet og sosial og emosjonell utvikling skal tydeliggjøres som prioritert innhold i skolehverdagen. Samtidig er det ikke gitt at slike sammenhengende læringsprosesser vil skje. Det vil avhenge av hvor tydelig og forpliktende områdene formuleres, og hvordan læreplanen følges opp i praksis.

Haug (2019) peker på at intensjonen fra seksårsreformen om at det beste fra barnehage og det beste fra skole skulle virke sammen, var retorikk og krevende å gjennomføre i praksis. Han viser til at skolen da var fagorientert, mens barnehagen var barneorientert, at de to i liten grad var integrert og at skolen må skape sitt eget lekbegrep. Poenget til Haug kan leses som et argument for at skolen for de yngste barna ikke må bli for «skolsk», men legge seg litt nærmere barnehagen for å sikre en myk overgang. Om barns trivsel i barnehagehverdagen vet vi at overganger mellom aktiviteter i løpet av en dag er kritiske punkter for mange (Lenes mfl., 2026). Inndeling i fagområder og ikke i mange enkeltfag kan legge til rette for å redusere en oppsplittet organisering av skoledagen for barna på 1. trinn, og i så måte redusere antall overganger elevene opplever i løpet av en dag.

En mulig risiko ved en læreplan med fagområder, er at den kan bli for åpen og dermed gi større forskjeller i elevenes opplæring enn ønskelig. Derfor bør en læreplan med fagområder gi tilstrekkelig med både styring og støtte, for eksempel ved å ha tydelige mål, og klare og tydelige beskrivelser av faglig innhold. Tydelig kunnskaps- og ferdighetsinnhold i læreplanene som representere innhold fra kultur og samfunn som vi vil at alle elever skal møte, binder oss dessuten sammen og virker sosialt utjevne (Young og Muller, 2010). Samtidig må det gjøres prioriteringer for å unngå for omfattende læreplaner (Kirchner mfl., 2025). En læreplan med fagområder bør derfor ikke føre til mer innhold, men til tydeligere prioriteringer.

Læreplanen må også ta høyde for den store variasjonen blant elever ved skolestart når det gjelder forkunnskaper og modenhet. En fleksibel og elevsentrert organisering kan bidra til at alle elever får en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger og behov.

En læreplan med fagområder kan legge til rette for en bedre overgang fra barnehagepedagogikk til skolefaglig læring for de yngste elevene. Samtidig er det viktig å sikre en god overgang videre fra 2. trinn til 3. trinn. Det kan derfor være argumenter for at det på 2. trinn bør være en større grad av fagtilnærming enn kun fagområder. Det ser vi nærmere på under.

### **3.1.2 Kombinasjoner av fagområder og fag**

Det kan være gode faglige og didaktiske grunner for å bevare fag som ramme for innhold, eventuelt i kombinasjon med fagområder. Skolefagene tilbyr kjente måter å strukturere innholdet i skolen på, og de har røtter i vitenskapsfag, selv om ethvert skolefag samtidig er en selvstendig sammensetning og innramming av faglig innhold.

Ifølge oppdraget fra departementet skal alternativer for ny organisering av struktur og innhold legge til rette for særlig tett oppfølging av elevens utvikling av lese- skrive- og regneferdigheter. I dagens læreplanverk har matematikk et særskilt ansvar for opplæringen i regning, mens norsk/samisk har et særskilt ansvar for lese- og skriveopplæringen, i tillegg til utvikling av muntlige ferdigheter. Det å beholde fagene norsk/samisk og matematikk som innramming for den første ferdighetslæringen og -treningen kan bidra til tydelige rammer og sikre kontinuitet i arbeidet med ferdighetene.

Samtidig er det mulig å gi lesing, skriving og regning en tydelig plass også innenfor bredere fagområder. Ferdighetene kan da utvikles i meningsfulle sammenhenger og gjennom variert arbeid

med språk, utforskning, lek og kommunikasjon. Faglige råd fra leseforskning, skriveforskning og generell didaktikk peker på at tettere oppfølging av lesing, skriving og regning for de yngste ikke må føre til en mer ensidig ferdighetstrening, men at den første ferdighetsopplæringen skjer gjennom barns bruk av språket i et rikt språkmiljø (se for eksempel Lesesenteret, 2026; Blikstad-Balas, 2023, s. 28–30; Graham, 2019). Forskning peker også på betydningen av å se lesing og skriving i sammenheng, blant annet hvordan skriving kan støtte leseutviklingen (International Literacy Association, 2020).

Vurdering av fagområder, må også ses i lys av erfaringer med tidligere læreplaner. Organisering etter fagområder vil kunne møte noe av den samme kritikken som ble rettet mot O-faget i M87. Den handlet om at samfunnsfaget «seiret over» naturfagets disipliner, både i lærerkompetansen og i læremidlene (Sjøberg, 2017). Dette kan tale for at det må gjøres grundige vurderinger av hvilke fag som eventuelt legges inn i fagområder og hvilke som legges som egne fag.

Læreplaner med fagområder vil også kunne innebære forventninger til nye måter å arbeide på i skolen, og kan for lærere, skoleledere og skoleeiere bli oppfattet som omfattende endringer og føre til betydelig behov for lokalt utviklingsarbeid. På en annen side kan en læreplan som kombinerer fag og fagområder gjøre overgangen mindre omfattende og lettere å ta i bruk i praksis. Det kan bidra til større grad av kontinuitet, men vil også kunne føre til at det ikke skjer ønsket praksisendring i like stor grad.

### 3.2 Lese-, skrive- og regneferdigheter

Ifølge oppdraget skal ny organisering av struktur og innhold legge til rette for særlig tett oppfølging av elevens utvikling av lese-, skrive- og regneferdigheter. God lese-, skrive- og regneopplæring krever kunnskap om både faglig innhold, læring, elevmangfold og metoder.

Tydligere retning for den første lese-, skrive- og regneopplæringen kan gis både ved å revidere dagens læreplaner i norsk/samisk og matematikk og gjennom utvikling av nye fagområder. Et argument for å la fagene norsk/samisk og matematikk være innrammingen, er at fagenes læreplaner i LK20/LK20S allerede er tydelige på ferdighetsutvikling, i tillegg til at aktuell didaktikk tradisjonelt knyttes til disse fagene. I gjeldende læreplaner i norsk/samisk handler de to første årene i stor grad om å lære å lese og skrive innenfor en norskfaglig/samiskfaglig kontekst.

Regneferdigheter er tydeliggjort i revidert læreplan i matematikk 1.–10. trinn som trer i kraft 1. august 2026. Læreplanene for 1.–2. trinn kan uansett tydeligere enn i dag si noe om *hvordan* lærerne kan jobbe med ferdighetsutviklingen for de yngste. Se eksempler i tabell 2 under.

I evalueringen av seksårsreformen pekes det på at den første delen av førsteklasse, spesielt i høstsemesteret, er lærernes hovedfokus på bokstavninnlæring (Bjørnstad mfl., 2022; 2023), ikke på matematikk. Fra våren i 1. klasse og gjennom 2. klasse, er det en merkbar forskyvning mot mer matematikk, rapporterer lærere og elever. Evalueringen anbefaler at matematikkfaget får sin del av tiden i starten av førsteklasse, selv om norsk-/samiskfaget er betydelig større enn matematikkfaget, målt i antall timer på 1. til 4. trinn.

### 3.3 Sosial og emosjonell læring og utvikling, lek og fysisk aktivitet

Alternativer for ny organisering av struktur og innhold skal legge til rette for mer lek og fysisk aktivitet i skole og gi bedre muligheter for utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter.

### 3.3.1 Sosial og emosjonell læring og utvikling

Sosiale og emosjonelle ferdigheter kan defineres på ulike måter, og det handler blant annet om sosial bevissthet og selv-bevissthet, relasjonelle ferdigheter og samarbeid, utvikling av identitet og evnen til å regulere følelser. En diskusjon i grunnopplæringen har handlet om hvordan skolen kan støtte elevenes utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter, samtidig som opplæringen bygger fellesskap og ikke reduserer disse ferdighetene til et middel for å oppnå bedre prestasjoner eller læringsresultater (Utvalget for framtidens fellesskole, 2025a). Nevrovitenskapelig forskning på kontroll av impulsiv atferd og emosjonelle reaksjoner viser at barn i de første skoleårene har større vanskeligheter enn større barn med å sitte rolig og holde konsentrasjonen over lengre tid (Lunde og Brodal, 2022; Flobakk-Sitter, 2018, s. 123–125), og selvkontroll må oppøves ved hjelp fra voksne.

I gruppesamtaler med barn gjennomført som del av evalueringen av seksårsreformen kommer det fram at venner og vennskap, sammen med lek, er noe av det viktigste for barna i starten av skolegangen. Barna uttrykker at de gledet seg til å begynne på skolen og få nye venner, men mange er også usikre på om de kommer til å få venner, noen opplever det som vanskelig i starten og barna savner også venner og personalet i barnehagen (Bjørnestad mfl., 2023). Overgangen fra barnehage til skole representerer en betydelig endring i barnas hverdag både faglig, sosialt og organisatorisk, og det jobbes mye i de fleste barnehager og skoler for å gjøre overgangen smidig. Lærerne trekker fram at trygghet, sosial kompetanse og etablering av relasjoner og rutiner er det viktigste den første tiden på skolen, sammen med bokstavinnlæring og lek (Bjørnestad mfl., 2024).

Sosial og emosjonell læring og ferdighetsutvikling kan integreres systematisk både i fag og i fagområder, for eksempel gjennom arbeid med å uttrykke meninger i norsk- eller samiskfaglige emner, perspektivtaking i samfunnsfaglige temaer og samhandling i kroppsøving. På denne måten utvikler elevene ferdighetene gjennom aktiviteter og situasjoner som oppleves relevante og meningsfulle. Vi ser muligheter for at noen dimensjoner ved sosiale og emosjonelle ferdigheter lettere lar seg integrere i fagområder enn i tradisjonelle fag, som for eksempel samarbeid og samhandling. Dimensjoner som ikke lar seg integrere i fagområder eller fag, kan for eksempel ivaretas gjennom mer overordnede føringer for 1. og 2. trinn, eksempelvis som trinnspecifikke omtaler i overordnet del av læreplanverket. I ny læreplan kan vi få fram både individ- og samhandlingsdimensjoner ved sosiale og emosjonelle ferdigheter bedre enn i dag.

### 3.3.2 Lek

Ifølge FNs konvensjon for barns rettigheter (Forente nasjoner, 1989) er barns lek enhver atferd, aktivitet eller prosess satt i gang, styrt og strukturert av barna selv. Barns lek finner sted når og hvor mulighetene oppstår. Omsorgspersoner kan bidra til å skape miljøer der lek foregår.

Lunde og Brodal (2022) peker på at den største utfordringen med lek i skolen er at leken har mistet sin posisjon og ikke utnyttes som et naturlig potensial for barns utvikling og læring, noe også Bjørnestad mfl. (2024) peker på i evalueringen av seksårsreformen.

I evalueringen av seksårsreformen vises det til at lekforskningen (se Edwards, 2017; Lillejord mfl., 2018; Wood, 2022) ofte kategoriserer lek etter grader av barns frihet i lek, der frilek er lek hvor barna selv tar initiativ og styrer leken, og styrt lek er lek som veiledes og styres av voksne, utgjør ytterpunktene (Bjørnestad mfl., 2024). Evalueringen viser til at leken i skolen stort sett kan favnes av Brostöms (2019) tre tilnærminger til lek og at det handler om et mer integrert syn på lek og læring i begynneropplæringen. De tre tilnærmingerne er

- den frie leken, der barn selv tar initiativ og styrer leken
- den lærerike leken, der barnas egen lek er sentral, men læreren er med i leken

- den lekende læringen, der leken retter oppmerksomhet mot et faglig innhold

Forskerne i evalueringen har brukt Broströms tilnærminger til lek når de beskriver sine funn og de bruker begrepet lekinspirert pedagogikk som en samlebetegnelse for de tre typene lek. Vi har derfor også valgt å i hovedsak bruke dette begrepet i vårt svar på oppdraget.

Lekens betydning for barns utvikling og læring har historisk sett vært mye diskutert (Becher mfl., 2019). Det er likevel bred enighet om at leken er en typisk væremåte blant barn, og at den engasjerer og inspirerer barna i aktivitet og til aktivitet (Løndal, 2019). Å leke handler blant annet om å forstå kommunikasjon på flere nivå (metakommunikasjon), dvs. å kunne gå inn og ut av leken og innta ulike roller, der hva som ikke er på ordentlig og hva som er det, kan forhandles om underveis (jf. Bateson, 1972).

Flere perspektiver på lek taler for å se lek og læring sammen (se Broström, 2017; Edwards, 2017; Pramling Samuelsson og Björklund, 2023), og at lek ikke bare kan forstås som et avbrekk fra læring (Lunde og Brodal, 2022; Øksnes og Sundsdal, 2026). Barn lærer gjennom lek, og læringen kan gi næring til leken hvor barna prøver ut det de har tilegnet seg i mer pedagogisk virksomhet (Dewey, 2001). Lek skaper barnets nærmeste utviklingszone: i leken strekker barnet seg for å tilegne seg nye ferdigheter de i første omgang ikke klarer uten hjelp, veiledning og oppmuntring fra andre (Vygotsky, 2016). Det kan imidlertid være fort gjort å ikke være oppmerksom på sider ved leken der barna tester ut grenser for utfordrende atferd eller god oppførsel, og de voksnes pedagogiske rolle må blant annet handle om å legge til rette for gode læringssituasjoner og -opplevelser for alle barn i leken.

Det finnes skepsis til å skulle planlegge mye for hva som skal komme av læring ut fra barns lek. I dette perspektivet er leken ikke først og fremst rettet mot mål og resultater, men oppfyller sitt formål bare når de som leker går helt opp i leken (jf. Gadamer, 2012, s. 133). Om leken skulle føre til gode eller nyttige konsekvenser, er noe som bare skjer (se Øksnes, 2028, s. 85). Av Berit Bae (2007) beskrives leken som en subjektiv erkjennelsesprosess der barn gir form til tanker og følelser som ellers ville vært vanskelige å uttrykke, og hun mener en slik holdning til lek kan stå i kontrast til om lek i skolen ensidig ses som et instrument til å lære noe annet eller «viktigere».

Til sammenligning med LK06/LK06S, ble leken med LK20/LK20S igjen fremhevet, både i overordnet del av læreplanverket og i flere av fagene som både innhold og arbeidsmåte. Kroppsøving er på lik linje med tidligere læreplaner det faget som inneholder mest lek. Evalueringen av seksårsreformen viser at det i noen klasserom er mye lekinspirerte aktiviteter, mens det er nesten helt fraværende i andre. Frilek er normalt lagt til friminutt, utetid og uteskole, det er lite rollelek, og det legges i liten grad til rette for lekinspirerte aktiviteter i klasserommet (Bjørnstad mfl., 2024).

Selv om lek har blitt tydeligere framhevet i LK20/LK20S, viser Østmoen og Wilhelmsen (2024, s.18) at man må være varsom med å tro at formuleringene i LK20/LK20S automatisk bidrar til mer lekinspirert undervisning.

### 3.3.3 Fysisk aktivitet

Vi legger i oppdraget til grunn en bred forståelse av fysisk aktivitet i skolen, som alle former for bevegelse der energiforbruket øker. Fysisk aktivitet er med andre ord mange forskjellige ting, og ikke nødvendigvis trening (Nystad og Ekelund, 2023). Forskning og erfaring viser at det fremmer læring i skolen å utforme varierte og aktive skolehverdager uten for mye stillesitting (Flobakk-Sitter, 2018).

I skolehverdagen inngår fysisk aktivitet blant annet som del av opplæringen i fag, for eksempel ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving i kroppsøvingsfaget, dans og sangleker i musikkfaget mm.,

gjennom måter lærerne legger opp undervisning på (fysisk aktiv læring), i aktive pauser i timen eller i friminutt.

Kroppsøvfaget er en viktig arena for fysisk aktivitet i skolen, og er det faget etter norsk/samisk og matematikk som har flest timer i grunnskolen. Faget har et folkehelseperspektiv og skal «stimulere til livslang bevegelsesglede». Læreplanen i faget vektlegger ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving i større grad enn tidligere. Naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel er også sentralt i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kroppsøvfaget gir også gode muligheter for sosial og emosjonell læring gjennom blant annet deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, samarbeid og kroppslig læring.

Elevene er også fysisk aktive på tur-, aktivitets- eller idrettsdager. I tråd med § 1-6 i opplæringsloven kan skolene omdisponere 10 prosent av timene i fagene på 1.–10. trinn og bruke timene på slike særskilte tverrfaglige aktiviteter. All opplæring må være fag og bidra til å nå målene for opplæringen i læreplanene faget.

For å legge til rette for mer lek og fysisk aktivitet på 1.–2. trinn, kan disse områdene, på lik linje med sosial og emosjonell læring, forsterkes i læreplanene gjennom å integreres i ett eller flere fagområder eller fag, for eksempel gjennom bruk av mål og innhold i undervisningen, se også kapittel 3.2. Målene kan formulere krav til lekinspirert pedagogikk og varierte, utforskende og aktive arbeidsformer. Lekens egenverdi (jf. Sundsdal og Øksnes, 2017, s. 56–60; Øksnes og Sundsdal, 2026) kan understrekes, og det at barna skal delta i frilek. Lekinspirert læring, fysisk aktiv læring og varierte og praktiske aktiviteter kan også reguleres som et overordnet prinsipp for all opplæring på 1. og eventuelt 2. trinn, for eksempel som trinnspecifikke omtaler i overordnet del.

### 3.3.4 Praktiske og estetiske læringsprosesser

Ifølge oppdraget skal alternativer for ny organisering av struktur og innhold sikre at lek og sosioemosjonell og fysisk utvikling ses i sammenheng med utvikling av faglige ferdigheter og kompetanser. Selv om ikke de praktiske og estetiske fagene nevnes eksplisitt i oppdragsbrevet, er de verdt å vie oppmerksomhet her. I en analyse av skolefagene kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse og musikk peker Borgen mfl. (2026) på at det er omdiskutert hva betegnelse praktisk og estetisk innebærer for disse fagene. «Praktisk» kan både referere til noe som er underordnet teoretisk kunnskap, men også at det praktiske er noe som er grunnleggende i all kunnskap. «Estetisk» kan bety noe som oppleves gjennom kunsten, men det kan også forstås som noe som inngår i kroppslig, sanselig og praktisk erfaring. I forlengelse av disse perspektivene kan en tydeliggjøring av praktiske og estetiske sider ved læringen og innholdet i opplæringen på 1. og 2. trinn ivareta sammenhenger mellom sosioemosjonell læring, fysisk aktiv læring, lek, og estetiske og praktiske læringsformer. For å nevne et par eksempler, kan rollelek stimulere utvikling av kreativitet (Lunde og Brodal, 2022, s. 68), mens mer fysisk aktivitet i klasserommet har betydning for læring og læringsmiljø (Lillejord mfl., 2016)

## 3.4 Utvikle målkonseptet i læreplanen

Hvordan målene i en læreplan er utformet, kan ha mye å si for hvor godt virkemiddel en læreplan er for styring og støtte for pedagogisk praksis. Alternativene vi foreslår for ny organisering av struktur og innhold på 1.–2. trinn omfatter derfor også å utvide målkonseptet i læreplanen fra dagens kompetansemål.

Det finnes ingen enighet om hva som er den beste måten å organisere en læreplan på (Kreijkes og Greatorex, 2024). Læreplaner er ofte sammensatte løsninger og ikke rendyrkede modeller (jf. Pinar

mfl., 1995; Schwab, 1978), for eksempel en rendyrket kompetansebasert modell eller en modell rendyrket med kunnskapsinnhold. Hybride løsninger er nødvendig for å imøtekomme de mange hensynene som må ivaretas i et lands læreplanverk. Læreplaner er utviklet ut fra ulike faglige, politiske og praktiske hensyn.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20 og LK20S) er i hovedsak kompetansebasert. Det vil si at det er kompetansemål etter bestemte trinn som uttrykker det læringsutbyttet den enkelte elev skal ha etter endt opplæring på trinnet. Kompetansemålene og de andre delene av læreplanen har et innhold som i stor grad må konkretiseres lokalt. Evalueringen av fagfornyelsen peker på at det er stort handlingsrom for fortolkning og legitimering av læreplanverkets intensjoner (Gunnulfsen mfl., 2024).

Fra evalueringen av fagfornyelsen har vi kunnskapsgrunnlag som peker mot behov for å beskrive sider ved opplæringen som ikke passer inn i dagens kompetansebaserte læreplaner (Furberg, mfl. 2026; Karseth mfl., 2022). Det kan ligge pedagogiske og didaktiske gevinster i å ikke ha bare læringsutbyttebeskrivelser på 1.-2. trinn, men en kombinasjon av ulike typer mål som også omfatter mål for og innhold i undervisningen. Når det gjelder kompetansemålene, kan de med fordel inkludere elevenes læringsprosesser og utvikling i større grad enn i dag. Ulike typer mål for opplæringen kan bidra til bedre å ivareta de yngste elevenes behov, forutsetninger og modenhet, og støtte lærerne og skolene i forståelse av hva som kjennetegner begynneropplæringen. Det kan også synliggjøre elevenes utvikling på veien mot oppnådd kompetanse bedre enn i dag.

Gjeldende læreplaner sier lite om didaktikk og pedagogikk. En konsekvens kan være at de gir mindre støtte til pedagogisk praksis enn det kan være behov for. Gjennom ulike målbeskrivelser i læreplanene er det mulig å legge mer vekt på for eksempel fagdidaktikk, uten å frata lærerne handlingsrom til å velge fagstoff eller metode. Dessuten kan et dempet fokus på læringsutbytte bidra til å redusere prestasjonspress på de laveste trinnene. Om læreplaner for fagområder/fag på 1.-2. trinn utvikles med mål for og innhold i undervisningen, gir det også rom for tydelige beskrivelser av hva som skal være innholdet i skolen i form av kunnskaper og ferdigheter. Beskrivelser av mål og innhold i undervisningen kan også gi mer hjelp og støtte til hvordan lærerne og skolene kan jobbe. Dette kan gjøres i mer rike beskrivelser enn dagens læreplaner tillater. Se noen eksempler på hvordan det kan gjøres i tabell 1 og 2 i kapittel 3.5.

Ulike deler av innholdet i begynneropplæringen kan ha ulike typer mål. Mål/innhold i undervisningen kan

- omfatte kunnskapsinnhold og ferdigheter
- si noe om læringsaktiviteter, organisering av undervisningen og skolehverdagen mm.
- beskrive mulighetsrommet og miljøet undervisningen og læringen skal skje i
- beskrive begynneropplæringen med barnet i sentrum, gi en innramming av hvem barnet er i skolen de første årene

Når det gjelder lesing, skriving og regning kan det være behov for mål som er noe ala dagens kompetansemål i LK20/LK20S, som uttrykker hva elevene skal kunne. I tillegg kan det være behov for mål som gir lærerne bedre støtte og tydeligere styring på hvordan de best kan jobbe med ferdighetsutvikling, og dette kan være beskrivelser av mål for eller forventninger til undervisningen.

Dagens kompetansemål kan også videreutvikles til mer prosess- og samhandlingsmål og mindre individ- og atferdsorienterte mål. Målene kan for eksempel legge vekt på å *leke og være sammen med andre i aktivitet, å samarbeide med andre*. Prøitz (2015) har brukt blant annet Eisner (1979) til å vise at beskrivelser av elevenes læringsutbytte kan være langt mer enn atferdsmål.

Problemløsningsmål, for eksempel, legger vekt på elevs arbeid fram mot å løse et problem, alene eller sammen med andre, mens ekspressive mål ikke fokuserer på hva elever skal kunne gjøre som resultat av læringsaktiviteter, men legger isteden vekt på situasjoner der elever kan skape mening gjennom erfaringer (Prøitz, 2015, s. 43–44). Ulike typer mål for elevenes læring er bidrag fra læreplanforskningen som kan brukes i utviklingen av 1.–2. trinn, slik at begynneropplæringen blir bedre tilpasset barna som skal lære, vokse, trives og utvikle seg i skolen.

Når det gjelder lek, fysisk aktivitet og elevenes utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter, er dette områder som kanskje best uttrykkes gjennom mål for undervisningen, heller enn som kompetansemål for elevenes læring.

Når læreplanene skal utvikles må didaktiske kategorier som mål, innhold, deltakerforutsetninger (elevenes forutsetninger, lærerkompetanse), metoder/arbeidsmåter, vurdering/evaluering (elevvurdering, evaluering av undervisningen) og rammefaktorer ses i sammenheng. På hvilken måte de ulike kategoriene får plass i læreplanen, for eksempel innhold og arbeidsmåter, har betydning for hvor mye støtte og styring som ligger i læreplanen og hvilke valg en kommune, skole eller lærer må ta på egenhånd. Dette er viktige vurderinger i utviklingen av 1.–2. trinn, og det innebærer at hvilke deler læreplanene for fagområder/fag skal bestå av, må diskuteres i utviklingsprosessen.

Neste del gir eksempler på hvordan læreplanene for 1.–2. trinn kan innrettes og hvordan mål i læreplanene kan se ut.

### 3.5 Hvordan det kan se ut i læreplanen

Vi viser her ulike eksempler på hvordan læreplaner for 1. og 2. trinn kan innrettes, inkludert hvordan mål for elevenes læring og mål for undervisningen kan se ut. Tabell 1 viser eksempler fra gjeldende eller historiske planverk. Vi har også inkludert et eksempel fra Danmark, hvor læreplanene er under utvikling. Tabell 2 viser eksempler vi har utarbeidet i direktoratet i forbindelse med arbeidet med oppdraget. Vi understreker at eksemplene ikke må forstås som ferdige forslag til hvordan innholdet i en læreplan kan se ut, men som illustrerende eksempler for å vise mulige innretninger på nye læreplaner for 1.–2. trinn.

Tabell 1: Eksempler på læreplan- og målformulering fra rammeplanen for barnehagen, M74 og Danmark

Fagområder/fag i planverk	Målformuleringer
1: Eksempel fra Rammeplan for barnehagen i Norge	
<p><b>Eksempel på inndeling i fagområder:</b></p> <p>Rammeplanens fagområder:</p> <p><b>Kommunikasjon, språk og tekst</b> handler om å utforske og utvikle språkforståelsen, språkkompetansen og et mangfold av kommunikasjonsformer.</p>	<p>Rammeplan for barnehagen kombinerer mål for hva både barnehagen og personalet skal bidra til.</p> <p>På området <i>Kommunikasjon, språk og tekst</i> skal barnehagen bidra til at barna</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- uttrykker sine følelser, tanker, meninger og erfaringer på ulike måter</li> <li>- bruker språk til å skape relasjoner, delta i lek og som redskap til å løse konflikter</li> </ul>

**Kropp, bevegelse, mat og helse** handler om å få sanse, oppleve, leke, lære og skape med kroppen som utgangspunkt. Og motiveres til å spise sunn mat og få forståelse for hvordan sunn mat bidrar til god helse.

**Kunst, kultur og kreativitet** handler om å få erfaringer med kunst og kultur i ulike former og være aktive og skapende i egne kunstneriske og kulturelle uttrykk.

**Natur, miljø og teknologi** handler om å bli glad i naturen, få et mangfold av naturerfaringer og oppleve naturen som arena for lek og læring.

**Mengde, rom og form** handler om å utforske og oppdage matematikk i dagliglivet, i teknologi, natur, kunst og kultur og selv være kreative og skapende.

**Etikk, religion og filosofi** handler om å få kjennskap til fortellinger, tradisjoner, verdier og høytider i ulike religioner og livssyn, og skape interesse og forståelse for mangfoldet i samfunnet.

**Nærmiljø og samfunn** handler om å bli kjent med lokale tradisjoner, samfunnsinstitusjoner og yrker, kulturelt mangfold, ulike levemåter og familieformer.

Fra evalueringen av implementeringen av rammeplanen vet vi at personalet i barnehagen både kjenner og bruker innholdet i rammeplanen og at den gir rom for lokale tilpasninger. Styrerne oppgir at fagområdene *Kommunikasjon, språk, tekst og Kropp, bevegelse, mat og helse* prioriteres høyt. Selv om arbeidet med fagområdene vektet ulikt, oppgir styrerne samtidig at arbeidet med fagområdene må ses i sammenheng, og at de ulike områdene i praksis går over i hverandre. Bruk av formuleringer som «skal» i rammeplanen tydeliggjør hvilke krav som stilles til både eier, myndighet og ansatte i barnehagen (Homme mfl., 2023).

- videreutvikler sin begrepsforståelse og bruker et variert ordforråd
- leker, improviserer og eksperimenterer med rim, rytme, lyder og ord
- møter et mangfold av eventyr, fortellinger, sagn og uttrykksformer
- opplever spenning og glede ved høytlesning, fortelling, sang og samtale
- utforsker og gjør seg erfaringer med ulike skriftspråksuttrykk, som lekeskrift, tegning og bokstaver, gjennom lese- og skriveaktiviteter.

Personalet skal

- skape et variert språkmiljø der barna får mulighet til å oppleve glede ved å bruke språk og kommunisere med andre
- synliggjøre språklig og kulturelt mangfold, støtte barnas ulike kulturelle uttrykk og identiteter og fremme mangfold i kommunikasjon, språk og andre uttrykksformer
- invitere til ulike typer samtaler der barna får anledning til å fortelle, undre seg, reflektere og stille spørsmål
- oppmuntre barna til å fabulere og leke med språk, lyd, rim og rytme
- støtte barnas lek med og utforsking av skriftspråket
- bruke varierte formidlingsformer og tilby et mangfold av bøker, sanger, bilder og uttrykksformer
- inkludere alle barna i språkstimulerende aktiviteter.

Kilde: Kunnskapsdepartementet, 2017  
[Rammeplan for barnehagen | udir.no](https://www.udir.no/rammeplan-for-barnehagen)

2: Eksempel fra Danmark

<p>Her er et annet eksempel på fagområder hentet fra utkast til læreplanen for 0. klasse i Danmark (børnehaveklassen). Dette tilsvarer 1. klasse i Norge. Læreplanen er under utvikling og en av endringene er at de skal gå fra kompetanseområder til innholdsområder. Utkast per april 2026.</p> <p><u>Læreplanens innholdsområder:</u></p> <p><b>Fellesskap og kultur</b> handler om å introdusere elevene for skolens sosiale og faglige fellesskap, tradisjoner og normer, samt estetiske og kulturelle opplevelser.</p> <p><b>Lek, kropp og bevegelse</b> handler om å skape deltakelsesmuligheter for elevene ved å støtte opp under deres allsidige lek, som utvikler motorikk, kreativitet og fantasi.</p> <p><b>Natur og matematisk oppmerksomhet</b> handler om møtet med natur, naturfaglige fenomener, samt tall, mønstre og former i elevenes hverdag.</p> <p><b>Kommunikasjon og språklig oppmerksomhet</b> handler om å skape språklig utvikling, slik at elevenes allsidige utvikling og handlingsmuligheter styrkes.</p>	<p>Læreplanen er under utvikling og mål er ikke utarbeidet enda.</p> <p><a href="#">Børnehaveklassen   Børne- og Undervisningsministeriet</a></p>
<p>3: Eksempel fra <i>Mønsterplan for grunnskolen av 1974 (M74)</i></p>	
<p><b>Eksemplet viser en kombinasjon av fagområder og fag:</b></p> <p>M74: Orienteringsfagene kombinerte innhold fra flere fag: Heimstadelære (1.–3. trinn), samfunnsfag (4.–9. trinn) og naturfag (4.–9. trinn) og O-faget (1.–6. trinn).</p> <p>I tillegg var det egne obligatoriske fag for de laveste trinnene:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kristendomskunnskap</li> <li>- Norsk/samisk</li> <li>- Matematikk</li> <li>- Musikk</li> <li>- Forming</li> <li>- Kroppsøving</li> <li>- Heimkunnskap</li> </ul>	<p><b>Eksempel på tema med konkretisering (prioritering) av innhold:</b></p> <p><i>Hjem og familie</i> Hva er et hjem? Forskjellige familietyper. Forholdet barn-voksne. Det nyfødte barnet. Min plass i familien. Hvem er jeg (kjennskap til kroppen og de enkleste kroppsfunksjoner. Helseregler (kosthold, søvn, mosjon, påkledning osv.).</p> <p><b>M74 sier også en del om arbeidsmåter. Eksempel fra O-faget:</b></p> <p>I arbeidet med orienteringsfaget gjelder det å legge vekt på</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- å stimulere elevenes trang til å bruke sine sanser: oppdage, spørre og undre seg,</li> </ul>

<p>Innretning på og fokus i læreplanen, eksempel fra heimstادلære:</p> <p><b>Emner fra det nære miljøet</b></p> <p>Undervisningen i heimstادلære tar sikte på å fremme barnets harmoniske utvikling, både kroppslig og åndelig. Evnen til sansing skal skjerpes, forestillinger og begreper skal bygges opp, lysten til å granske og spørre skal styrkes, evnen til å uttrykke seg gjennom ord, lyd, bevegelse, form og farge skal stimuleres.</p> <p>Undervisningen skal legges opp mest mulig etter den enkelte elevs forutsetninger og interesser. Stoffet må hentes fra det miljø barnet lever i og leker i. Det er barnets verden undervisningen skal dreie seg om. I vår tid preges barnets miljø i større grad enn tidligere av det samfunn og den ytre verden som omgir det. Det vil likevel være naturlig å ta utgangspunkt i lek og gjøremål i hjemmet, skolen og skoleveien, nabolaget og hjemstedet. Samtidig må undervisningen ta opp flere og flere sider ved livet i det verdenssamfunn barnet tilhører.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- å bygge på elevenes egne interesser, iakttagelser, opplevelser, fantasi og erfaringer</li> </ul> <p><b>Eksempel på arbeidsmåter i heimstادلære:</b></p> <p>Førskolebarnet er gjerne aktivt og vitebegjærlig. Det vil stadig vite mer. Heimstادلæreundervisningen skal hjelpe det til å utforske sin verden på samme måte som før skolegangen tok til. Arbeidsmåten forutsetter at en har mye konkret materiale å arbeide med i heimstادلæreundervisningen.</p> <p>Kilde: Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974</p>
---	--

Tabell 2: Eksempler på læreplaninnretning og målformuleringer utviklet av Utdanningsdirektoratet

Innretning på planverk	Målformuleringer
<p>1: Lesing, skriving og regning</p>	
<p>Lesing, skriving og muntlige ferdigheter kan ivaretas i et fagområde som omfatter kommunikasjon, språk og tekst e.l., eller som del av norsk-/samiskfaget.</p> <p>Regning kan ivaretas i et fagområde som omfatter antall, rom og form e.l., eller som en del av matematikkfaget.</p> <p>Læreplanene kan</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gi tydeligere retning for den første lese-, skrive- og regneopplæringen ved å beskrive nærmere progresjon i normalutviklingen og hvordan lærerne kan jobbe med ferdighetsutvikling</li> <li>- ha ulike beskrivelser for de to eller fire første halvårene i begynneropplæringen.</li> </ul>	<p><b>Eksempler på mål for undervisningen, lesing, basert på anbefalinger om balansert leseundervisning</b> (Kilde: Lesesenteret, 2026):</p> <p>Leseundervisningen i begynneropplæringen skal balansere avkodingsferdigheter og systematisk bokstavinnlæring.</p> <p>Leseundervisningen skal innledningsvis legge vekt på at elevene gjør koblinger mellom bokstav og lyd og avkoder enkeltord.</p> <p>Ferdighetstreningen er en trinnvis utvikling, og samtidig er lesing kommunikasjon. Det er derfor viktig at elevene introduseres gradvis for meningsfulle tekster.</p> <p>Leseundervisningen i begynneropplæringen er en veksling og et samspill mellom del og helhet. Deler</p>

	<p>er bokstaver og ord og helheten er ord eller tekst. Elevene skal møte meningsfulle leseaktiviteter. Barna skal møte høytlesing.</p> <p><b>Eksempler på mål for elevens læring, lesing:</b></p> <p>Mål for opplæringen er at elevene skal kunne koble bokstav og bokstavlyd, og også kunne lese hele ord.</p> <p>Mål for opplæringen er at elevene skal kunne avkode enkeltord og også lese meningsfulle tekster.</p> <p><b>Eksempel på mål for undervisningen knyttet til tallforståelse:</b></p> <p>Det å utvikle ferdigheter i å telle, i tallforståelse og i å regne med tall, danner et grunnlag for videre utvikling av kunnskap og forståelse i matematikk.</p> <p>Undervisningen skal bidra til at elevene lærer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- å kunne sammenlikne størrelser. For eksempel at eleven raskt kjenner igjen det største tallet i en samling av tall. Eller den største mengden i en gruppe.</li> <li>- å kunne anslå eller estimere. Dette kan være å plassere tall på en tallinje der bare endepunktene er markert, for eksempel på en tallinje fra 0 til 10 eller fra 0 til 100.</li> <li>- å kunne dele opp og sette sammen grupper av tall, uttrykke tall og størrelser på ulike måter avhengig av situasjonen og formålet, gjenkjenne tallmønstre og utvikle strategier for å løse matematiske problemer.</li> </ul>
<p>2: Lek og fysisk aktivitet</p>	
<p>Lek og fysisk aktivitet kan beskrives som en del av fagområder eller fag, for eksempel gjennom mål for undervisningen.</p> <p>Læreplanen kan</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gi tydelige retning for at lekinspirert pedagogikk skal prege undervisningen</li> <li>- tydeliggjøre at undervisningen skal legge til rette for ulike lekformer</li> </ul>	<p><b>Eksempler på mål for undervisningen:</b></p> <p>Undervisningen skal legge til rette for at elevene deltar i kreative og lekinspirerte læringsprosesser både inne og ute, der de arbeider med allsidige og stimulerende materialer som kan formes, utforskes og som utfordrer og overrasker.</p> <p>Undervisningen skal gi rom for fantasi og kreativitet. Gjennom lekinspirerte undervisningsprosesser skal kroppen settes i bevegelse og sansene aktiveres på ulike måter, slik</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- tydeliggjøre at undervisningen skal legge til rette for fri lek, både inne og ute</li> <li>- peke på at læringsaktiviteter som stimulerer til at elevene bruker kroppen og er fysisk aktive skal inngå</li> </ul>	<p>at elevene erfarer hvordan læring kan være både fysisk, sensorisk og kreativ.</p> <p>Undervisningen skal legge til rette for at elevene kan delta i fri lek og sosialt samspill inne og ute med medelever og med voksne til stede.</p>
<p><b>3: Sosial og emosjonell læring og utvikling</b></p>	
<p>Sosial og emosjonell læring og utvikling kan beskrives som en del av fagområder eller fag, for eksempel gjennom mål for undervisningen.</p> <p>Læreplanen kan</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- integrere sosiale og emosjonelle ferdigheter knyttet til faginnhold slik at det utvikles i faglige meningsfulle læringssituasjoner</li> <li>- regulere arbeid med konsentrasjon, selvregulering, samarbeid og empati som overordnede mål for 1. og 2. trinn</li> <li>- uttrykke krav om strukturert og forutsigbar undervisning, samt en forventning til lærerne om å vektlegge relasjonsbygging, klasseledelse og tilpasset oppfølging</li> </ul>	<p><b>Eksempler på mål for undervisningen:</b></p> <p>Undervisningen skal legge til rette for varierte former for deltakelse, både i grupper og hel klasse, der elever får mulighet til å bidra med sine erfaringer, perspektiver og ressurser og oppleve at deres deltakelse er verdifull.</p> <p>Undervisningen skal legge vekt på å veilede og la elevene erfare og prøve ut hvordan de kan delta respektfullt og ansvarlig i samhandling med hverandre og med de voksne, med forståelse for fellesskapets verdier og normer.</p> <p>Undervisningen skal skape rom for og målrettet arbeide for at elevene utvikler vennskap, opplever trygghet og tilhørighet, og erfarer og prøver ut hva det vil si å være en del av klassens og skolens faglige og sosiale fellesskap.</p> <p>Den enkelte elev skal få støtte til å utvikle ferdigheter som gjør eleven i stand til å delta i læring og i sosialt samspill på skolen. Dette omfatter blant annet å kjenne, sette ord på og håndtere egne følelser og handlinger.</p>

### 3.6 Alternativer for regulering av timer

Alternativer for hvordan elevenes opplæringstid rammes inn av fag- og timefordelingen og eventuelt annet relevant regelverk, må ses i tett sammenheng med hvordan innholdet i opplæringen skal struktureres, og hva målet for opplæringen skal være. Det er mange ulike måter å regulere timer gjennom fag- og timefordelingen. Vi går i det videre nærmere inn på ulike alternativer og gir noen vurderinger knyttet til disse.

For alle alternativer vil det være behov for å fastsette et minimumskrav (årstimetall) til opplæringstidens samlede lengde per trinn, eller for 1.–2. trinn samlet. Årstimetall skal omfatte alt som skjer i skoledagen, det vil si undervisning relatert til fagområder/fag og andre aktiviteter. Fastsetting av årstimetall per trinn eller for 1.–2. trinn samlet vil innebære en tydeliggjøring og en innstramning av dagens fag- og timefordeling hvor samlet minstetimetall kun er oppgitt for 1.–7. trinn samlet.

### 3.6.1 Regulering av timer til noen prioriterte fagområder og/eller fag

Regulering av årstimer til noen prioriterte fagområder/fag vil gi tydelig styring av hva skolene skal prioritere og i hvilket omfang. Det kan for eksempel være områder eller fag som rammer inn den første lese- skrive- og regneopplæringen, og områder/fag som rammer inn fysisk aktivitet og lek.

Å fastsette minimumstimer til prioriterte områder/fag vil kunne bidra til at alle elever får et grunnleggende omfang av opplæring innenfor disse områdene/fagene. For områder/fag hvor det ikke fastsettes minimumstimer, vil det være innholdet i læreplanene som indirekte gir føringer for omfang/tidsbruk. Ved å utvikle læreplaner med tydelige mål, klare beskrivelser av faglig innhold og prioriteringer innenfor hvert område vil disse kunne gi tydelige rammer for elevenes opplæring.

Ved å fastsette minimumstimer til noen prioriterte fagområder/fag på 1. trinn, men ikke alle, kan fag- og timefordelingen også brukes som styringsvirkemiddel når det gjelder progresjon fra 1. til 2. trinn. Dette kan gjøres ved at det fastsettes minimumstimer for flere fagområder/fag på 2. trinn, sammenlignet med 1. trinn.

### 3.6.2 Regulering av timer til alle fagområder/fag

En regulering av timer til alle fagområder/fag for 1. og 2. trinn vil være en betydelig innstramming av dagens regulering, hvor timetall i fag ikke er fastsatt per trinn, men for hovedtrinn, det vil si 1.– 4., 5.–7., 1.–7, 8.–10. trinn.

Regulering av alle områder/fag vil sikre at alle elever møter et gitt omfang av opplæring i disse områdene/fagene. Det vil samtidig medføre at det i liten grad kommer fram i fag- og timefordelingen hva skolene skal prioritere.

For mange skoler bidrar fag- og timefordelingen også med rammer for hvordan de kan organisere undervisningen, blant annet i lys av lærerens arbeidstidsavtaler, tilgang til andre ansatte og bruk av skolens arealer. En mer åpen regulering av fag- og timefordelingen kan oppfattes av noen kommuner og skoler som at det gir mer profesjonelt handlingsrom, mens andre kan oppleve det som at forskriften gir mindre støtte i arbeidet.

I Danmark har de en variant av denne reguleringsformen. I deres timetallsversikt er det for 1. klasse (tilsvarer 2. klasse i Norge) fastsatt et årlig minstetimetall for utvalgte fag (dansk og matematikk), mens det er satt inn veiledende timetall for øvrige fag. Det veiledende timetallet er det nasjonale myndigheter anbefaler at skolene skal ha i de resterende fagene, men skolene er ikke pliktig til å tilby timetallet. Dersom skolene velger å undervise i færre timer i et fag med veiledende timetall, skal skolen gi undervisning i et annet fag på trinnet. De årlige minstetimetallet for fagene dansk og matematikk, og de veiledende timene i de øvrige fagene, utgjør til sammen det samlede årlige minstetimetallet som skolene er pliktig til å gi. Når det gjelder Danmark har deres 0. klasse, som tilsvarer 1. klasse i Norge, ikke et fastsatt minstetimetall til de ulike kompetanseområdene som er rammen for undervisningen på trinnet, men kun et samlet årlig minstetimetall (Børne- og Undervisningsministeriet, u.å.-a, u.å.-b). I revideringen av læreplanene kommer Danmark til å gå fra kompetanseområder til innholdsområder. (Se tabell 2 i kapittel 3.5).

### 3.6.3 Fleksibilitet i fag- og timefordelingen

Regulering av noen eller alle fagområder/fag kan kombineres med regulering som gir skolene rom for fleksibilitet i organiseringen av skoledagen og muligheter for lokale tilpasninger. I de siste tre læreplanverkene i Norge har dette blitt regulert ulikt og målsettingen for timene har også vært ulike.

I L97 ble det satt av 247 timer i fag- og timefordelingen til frie aktiviteter, som i hovedsak skulle brukes til lek og aldersintegrerte aktiviteter. Dette ble gjort for å understreke at seksåringene fortsatt skulle få lov til å leke og lære gjennom lek (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 82). Omregnet til timer i dagens fag- og timefordeling ville dette tilsvart 185,25 timer<sup>3</sup> (Bjørnestad mfl., 2024).

I LK06 ble timetallet til frie aktiviteter tatt ut, samtidig som det ble en økning i timefordeling til fagene. Haug (2019, s. 37) hevder at deler av LK06 allerede ble iverksatt allerede i 2003 og at leken ble redusert blant annet ved at leseopplæringen fikk en større plass allerede fra første klasse (som resultat av oppfølging av Kvalitetsutvalgets rapport NOU 2003: 16), og at klassedelingsreglene ble tatt ut av opplæringsloven i 2003, hvor også regelen om flere lærere i første klasse med mer enn 18 elever forsvant.

Timer til frie aktiviteter ble ikke gjeninnført med LK20/LK20S, men skolene fikk mulighet i tråd med opplæringsloven § 1-6, å overføre ti prosent av timeressursene mellom de ulike fagene. De kan også overføres for å brukes til særskilte tverrfaglige aktiviteter.

I dagens fag- og timefordeling er det fastsatte 38 fleksible timer for 1.–7. trinn. Disse kan ikke brukes til frie aktiviteter, men til opplæring i de fagene og på det trinnet kommunen mener er mest hensiktsmessig ut fra lokale behov. Det er krav om at faget/fagene må inngå i fag- og timefordelingen. Fordelt på 38 undervisningsuker vil dette gi skolene en time per uke for kun ett trinn.

Fra LK06/LK06S til LK20/LK20S har fleksibiliteten i fag- og timefordelingen økt gjennom ny opplæringslov. For å kunne omdisponere timene må kommunen fastsette en lokal forskrift. Det er det få kommuner som gjør. Vi antar at flere faktisk omdisponerer tid, men uten å fastsette det i forskrift, men dette har vi ikke noe kunnskap om. Av de skolene som fastsetter lokal forskrift med hjemmel i opplæringsloven § 1-6, kommer det ikke tydelig fram i forskriftene hva timene brukes til eller på hvilke trinn de omdisponerer timer. Derfor vet vi ikke om omdisponeringen omfatter 1. eller 2. trinn.

#### **Eksempel fra Danmark**

I den danske timetalloversikten er det i tillegg til årstimer og undervisningstimer i fag, fastsatt en timeressurs i form av en timebank. Formålet er å gi mulighet for lokale prioriteringer på hver enkelt skole.

Timene i timebanken utgjør sammen med årlig minstetimetall i fag, den samlede årlige undervisningstiden per trinn.

Timebanken ble med avtalen om folkeskolens kvalitetsprogram skoleåret 2025/2026, omgjort fra timer om *understøttende undervisning og pausetid*. Timene til *understøttende undervisning og pausetid* ble innført i 2014 og skulle ses på som fleksibel ekstra tid som skolene kunne bruke for å støtte elevenes læring og trivsel. Timene skulle brukes til forløp og læringsaktiviteter som er knyttet til undervisningen i grunnskolens fag og temaer. Tiden

<sup>3</sup> Timene var i L97 gitt i undervisningstimer på 45 minutter. Omregnet til dagens fag- og timer som er gitt 60 minutter omfatter dette 185,25 timer.

kunne også brukes til aktiviteter som hadde et bredere mål om bl.a. å styrke elevens forutsetninger for læring, sosial kompetanse, motivasjon og trivsel, som for eksempel sosiale aktiviteter i klassen, fysisk aktivitet eller elevsamtaler (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025).

Da timene om *understøttende undervisning og pausetid* ble omgjort til *timebank og pauser* skoleåret 2025/26, fikk skolene økt lokal bestemmelsesrett til å prioritere ressurser og kvalitet. I tillegg til å kunne bruke timebanktimene til lignende aktiviteter som under *Understøttende undervisning og pausetid*, kan skolene nå også bruke timene til å avkorte skoledagen og bruke ressursene til innsatser som styrker kvaliteten i selve undervisningen. Det kan for eksempel være til: tolærerordning, gruppedeling, kompetanseutvikling, økt innsats i skolefritidsordning mm. Det er ikke formulert egne mål for bruk av skolens timebank, men læringsaktivitetene skal understøtte målene i læreplanene deres og folkeskolens formål (Børne- og Undervisningsministeriet, u.å-a; u.å-b).

### 3.6.4 Regulering av timer til fysisk aktivitet og/eller lek

I dagens fag- og timefordeling er det for elever på 5.–7. trinn fastsatt egne timer til fysisk aktivitet. Timene er ikke definert som opplæring i fag, og det er derfor ikke fastsatt egen læreplan med egne kompetansemål for aktiviteten eller krav om bruk av undervisningspersonell. Formålet med timene er å legge til rette for en mer variert og aktiv skoledag for alle elever uavhengig av funksjonsnivå. Timene tilsvarer i gjennomsnitt 40 minutter per uke per trinn. Disse kommer i tillegg til timene til kroppsøvingfaget. Det er viktig å ikke sammenblande fysisk aktivitet med kroppsøving, da kroppsøving er et læringsfag med læreplan med kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2024).

En undersøkelse om hvordan ordningen med egne timer til fysisk aktivitet på 5.–7. trinn har fungert i praksis, viser at intensjonene med ordningen har vært krevende å realisere og at den fungerer i varierende grad. Det er betydelige forskjeller mellom skoler når det gjelder organisering, gruppestørrelse, aktiviteter og bruk av personale. Flere steder gjennomføres aktiviteten av personale uten formell pedagogisk eller faglig kompetanse på fysisk aktivitet, og forskerne peker på at resultatet er et tilbud med varierende kvalitet og usikker måloppnåelse. De viser videre til at om fysisk aktivitet i skolen skal bidra til mestring, inkludering og reell deltakelse for alle elever, er det behov for at timene ledes av lærere med pedagogisk og faglig kompetanse. De finner at det er en tydelig sammenheng mellom bruk av lokale, skriftlige retningslinjer for fysisk aktivitet på skolenivå og hvordan ordningen faktisk blir gjennomført. Der skoler har retningslinjer, blir det i større grad brukt kvalifiserte lærere og gjennomført målrettet kompetanseutvikling (Algroy mfl., 2022). En effektevaluering gjennomført av Kolle mfl. (2019) av prosjektet *School in Motion*, hvor elever på 9. trinn fikk to timer ekstra fysisk aktivitet og kroppsøving, viste at lærerstyrte aktiviteter i klasserommet kan ha særlig god effekt på elevenes oppmerksomhet og konsentrasjon. Studien peker også på at tiltakene får bedre forankring når lærerne selv leder og integrerer aktivitetene i undervisningen.

### 3.6.5 Regulering av friminutt og andre pauser

Friminutt eller andre pauser er i dag ikke regulert som en del av dagens fag- og timefordeling. Forskrift om helse og miljø i barnehager, skoler og skolefritidsordninger regulerer imidlertid i § 9 tiden elevene skal ha for å kunne få tilstrekkelig tid og ro til å spise: *Virksomheten skal sørge for at barn og elever får tilstrekkelig tid og ro til å spise. Spisetiden bør være minimum på 30 minutter i barnehagen og minimum 20 minutter i skolen og skolefritidsordninger.* I veilederen til forskriften viser

Helsedirektoratet til at tid til forberedelser, som håndvask, og opprydding, skal komme i tillegg til minimum spisetid (Helsedirektoratet, u.å).

Vi vet fra evalueringen av seksårsreformen at elever på første trinn ofte har en todelt skoledag med arbeidsøkter og en lenger pause midt på dagen for lunsj og frilek. I andreklasser er skoledagen lenger med kortere friminutt mellom arbeidsøktene. Særlig på førstetrinn tilrettelegger læreren også for korte avbrekk i undervisningen i form av «røris», dans eller bevegelse til en musikkvideo, eller at lærer starter en sanglek (Bjørnstad mfl., 2024). Øksnes og Sundal (2026) viser til at det er store variasjoner mellom skoler hvor ofte elevene har friminutt og hvor lange friminuttene er.

Pauser er essensielle for at barn skal kunne ha konsentrert oppmerksomhet og kunne fokusere på nye oppgaver (se bl.a. Pellegrini, 2005). Friminuttet har hatt en sentral plass i skolens utvikling og historisk sett fremstått som en viktig mulighet for å den frie barnestyrt leken. Det å ha det bra i friminuttet ser ut til å ha stor betydning for elevenes trivsel og for at de skal oppleve glede ved skolen og andre jevnaldrende i skolen (Øksnes og Sundal, 2026). Blanchford mfl. (2016) viser til at vi har lite kunnskap om hvor lange friminutt bør være for å ha effekt på læring eller lek.

Vi har som del av oppdraget ikke gjort videre vurderinger av hvorvidt pauser/friminutt bør reguleres som en del av fag- og timefordelingen.

### **3.7 Utdanningsdirektoratets vurderinger av ulike alternativer for ny organisering av struktur og innhold for 1. og 2. trinn**

I dette kapittelet vurderer vi de foreslåtte alternativene for ny organisering av innhold og struktur på 1.–2. trinn. Vi vurderer først alternativet fagområder alene sammenlignet med fagområder i kombinasjon med fag.

Deretter ser vi på hvordan de ulike alternativer kan legge til rette for særlig tett oppfølging av lesing, skriving, regning, mer lek, fysisk aktivitet og bedre mulighet for utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter.

Videre vurderer vi hvordan alternativene kan ivareta gode overganger og progresjon i opplæringsløpet. Til slutt drøfter vi hvordan regulering av timer, inkludert en eventuell reduksjon av elevenes samlede årstimer, kan bidra til å støtte opp under intensjonene i oppdraget.

#### **3.7.1 Vurderinger av fagområder sammenlignet med fagområder i kombinasjon med fag**

Vår vurdering er at organisering av innhold i bredere fagområder kan gi gode muligheter for å få til en opplæring som i større grad er tilpasset de yngste barnas utvikling og måten de lærer på, gjennom lek, utforsking, samhandling og erfaringer. Samtidig har vi ikke grunnlag for å hevde at dette ikke også kan ivaretas innenfor dagens fagstruktur. Forskning gir ikke entydig støtte for at organisering i bredere fagområder er bedre enn organisering i fag med mer abstrakte faggrensener (Kreijkes og Greatorex, 2024), verken generelt eller når det gjelder vilkår for de yngste barnas læring og utvikling.

Evalueringen av seksårsreformen fremhever betydningen av fleksibilitet (Bjørnstad mfl., 2024), noe en læreplan med bredere fagområder kan legge godt til rette for. Også skoler, kommuner og fagpersoner vi har vært i kontakt med, peker på fordeler ved en slik organisering. En klar verdi er at fagområder kan bidra til en mer gradvis overgang fra barnehage til skole.

Samtidig vil en så omfattende endring kunne skape behov for betydelig utviklingsarbeid, være utfordrende for skoler med sterke fagtradisjoner og kreve strukturelle endringer, blant annet i organiseringen av timeplaner. Et slikt grep vil likevel gi et tydelig signal til skoler og kommuner om ønsket praksisendring. Potensialet for sterkere styring og støtte i begynneropplæringen må derfor veies opp mot kostnader og utfordringer knyttet til implementering.

Hvilke fagområder som eventuelt skal gjelde for 1. trinn, og eventuelt også 2. trinn, og hvordan disse skal avgrenses og utformes, bør avgjøres i en egen utviklingsprosess basert på pedagogiske, didaktiske og andre skolefaglige vurderinger. Et mulig utgangspunkt er fagområdene i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, videreutviklet og tilpasset skolen med tanke på antall, innhold og bredde. Dette kan bidra til en økt sammenheng mellom barnehage og skole og støtte en god overgang for barna. Rammeplanen legger til grunn et helhetlig syn på barns utvikling, hvor lek, omsorg, danning og læring inngår i en helhet. En tilsvarende tilnærming i skolen anbefales, ettersom også skolestarternes utvikling omfatter sosiale, emosjonelle, fysiske og kognitive dimensjoner (Bjørnestad mfl., 2024; Hølland mfl., 2021).

Å ta utgangspunkt i fagområdene i rammeplanen for barnehagen, framfor å utvikle nye fagområder, kan gjøre det enklere å etablere en samlet lærerutdanning for barnehage og 1.–4. trinn. En organisering med egne fagområder for 1. trinn, eventuelt egne for 2. trinn, og fag for 3. og 4. trinn, i tillegg til barnehagens fagområder, kan gjøre det mer krevende å inkludere alle nivåer i ett utdanningsløp.

Kompetansekravene om 30 stp. for å undervise i både norsk/samisk/norsk tegnspråk, matematikk og engelsk må også ses i sammenheng med dette, og det må vurderes hvordan det påvirkes av eventuelle endringer i grunnskolen.

Vurderinger av hvilke fagområder, eventuelt områder eller fag, som skal gjelde for 1. trinn og 2. trinn, bør også gjøres i lys av en samlet vurdering av hvilket innhold skolen skal ivareta i et samfunnsperspektiv, hva elevene trenger å lære nå og framover, og hvordan dette best kan organiseres med hensyn til faginnholdets egenart, elevenes læring og lærernes arbeid. Det må tas stilling til hvilket faglig innhold som inngår i fagområder, hva som legges i tradisjonelle skolefag, og når i skoleløpet dette inntreffer. Slike vurderinger må også ses i sammenheng med mulige konsekvenser for lærerutdanningen for 1.–4. trinn.

Opplæringen det første halvåret på 1. trinn skiller seg vesentlig fra opplæringen mot slutten av 2. trinn. For å kunne synliggjøre disse forskjellene, og tydeliggjøre 1. trinn som et overgangså fra barnehagen og 2. trinn som starten på et lenger sammenhengende skoleløp, fremstår det som hensiktsmessig med ulik innretning av struktur og innhold på de to trinnene. Denne vurderingen må ses i sammenheng med spørsmålet om organiseringen av fagområder på 1. trinn. Det å organisere 2. trinn utelukkende i fagområder, uten en kombinasjon med fag eller en overgang til fagstruktur, framstår som mindre hensiktsmessig, da det kan begrense muligheten for å synliggjøre progresjonen videre mot 3. trinn.

For å synliggjøre progresjonen og det særegne ved de ulike trinnene, bør det vurderes om læreplanen(e) skal inneholde trinnspesifikke beskrivelser av faglig innhold og ferdigheter for 1. og 2. trinn, eventuelt fordelt på de fire første halvårene. Slike beskrivelser må utformes slik at de ivaretar mangfoldet i elevgruppen når det gjelder forkunnskaper og modenhet.

Når det kommer til konsekvenser for de øvrige trinnene, vil innføring av fagområder og en eventuell reduksjon i innhold eller antall fag på 1.–2. trinn kunne medføre at faginnhold forskyves til høyere trinn. Dette kan gi økt skolefaglig press på 3.–4. trinn. Samtidig gir det en mulighet til å fornye

opplæringen på 3.–4. trinn (og videre på 5.–10. trinn), i tråd med anbefalinger fra blant annet evalueringen av fagfornyelsen, og tilpasse opplæringen bedre til elevenes alder, modning og læring, i tillegg til de ulike trinnenenes egenart. Dette åpner for å utvikle og kommunisere en mer helhetlig plan for grunnskolen til sektoren, der et sammenhengende læreplanverk fra 1. til 10. trinn er målsettingen. For eksempel kan innhold og struktur på 5.–7. trinn vurderes i lys av særskilte utfordringer på mellomtrinnet knyttet til elevens skoleprestasjoner, motivasjon og trivsel.

Når det gjelder spørsmålet om å utvide målkonseptet i LK20/LK20S og innføre ulike typer mål, vurderer vi at et rikere målkonsept på 1.–2. trinn i større grad kan bidra til å formulere nyanserte og presise mål både for undervisningen og elevenes læring. I en videre utviklingsprosess bør det undersøkes nærmere hvordan mål og innhold i undervisningen og læringsutbyttebeskrivelser for det elevene skal lære kan virke sammen.

En gevinst av LK06/LK06S og LK20/LK20S har vært tydeligere mål og sterkere målbevissthet i grunnskolen og videregående opplæring. En videreutvikling av målkonseptet bør derfor ivareta at mål og innhold gir tydelig retning og tydelige rammer for lærernes arbeid og samtidig er realistiske og oppnåelige for elevene. Undervisning er et sentralt profesjonsbegrep for lærere, og vi ser fordeler ved å få føringer for det tydeligere fram i læreplanen.

### **3.7.2 Vurderinger av hvordan alternativer for ny organisering vil legge til rette for særlig tett oppfølging av lesing, skriving og regning**

Etter vår vurdering vil alle alternativene for innhold og struktur kunne legge til rette for særlig tett oppfølging av lesing, skriving og regning. For å styrke disse ferdighetene foreslår vi en kombinasjon av tiltak. Lesing, skriving og også muntlige ferdigheter, kan ivaretas enten i et fagområde som omfatter kommunikasjon, språk og tekst eller lignende, eller som del av norsk-/samiskfaget. Regning kan ivaretas enten i et fagområde som omfatter antall, rom og form eller lignende, eller i matematikkfaget.

Læreplanene kan gi tydeligere retning for begynneropplæringen i lesing, skriving og regning, blant annet gjennom tydeligere konkretisering av ferdighetene, slik det nylig er gjort i revidert læreplan i matematikk 1.–10. trinn. Dette kan også skje gjennom tydeligere beskrivelser av progresjon, sammenhenger og balanser i lese- og skriveopplæringen. Det kan være hensiktsmessig å utvikle egne beskrivelser for de fire første halvårene av grunnskolen, da dette kan gi bedre støtte til arbeidet med ferdighetsutvikling gjennom 1.–2. trinn, blant annet ved å ta høyde for variasjoner i elevenes læringsforløp.

Videre kan det være et relevant tiltak å tydeliggjøre lesing, skriving og regning som prioriterte områder i begynneropplæringen, enten i fagområder eller fag, gjennom fag- og timefordelingen. Dette omtales nærmere i kapittel 3.7.6.

### **3.7.3 Vurderinger av hvordan alternativer for ny organisering vil legge til rette for mer lek og fysisk aktivitet i skolen**

For å utvikle sosial kompetanse, selvregulering, fantasi, kreativitet og problemløsning, er det etter vår vurdering vesentlig å legge vekt på lekens betydning. Utviklingsstadiet til 6–7-åringer tilsier at læring fortsatt er nært knyttet til konkrete erfaringer og utforskende aktiviteter, heller enn abstrakt skolefaglig innhold (Bjørnstad mfl., 2024). Opplæringen bør derfor ta utgangspunkt i barnas erfaringer og virkelighet, som i de konkrete og nære tingene, med en aktiv og utforskende tilnærming.

Vi vurderer at alle alternativene for innhold og struktur vi vurderer i dette svaret til departementet, kan legge til rette for mer lek og fysisk aktivitet. De yngste elevene motiveres og lærer gjennom variert undervisning preget av lek, lekinspirert læringsaktiviteter og elevaktive arbeids- og aktivitetsformer som gir rom for sosial samhandling, interaksjon og samarbeid. Lek og fysisk aktiv læring kan bidra til en naturlig overgang fra barnehage til skole, samtidig som elevenes iboende behov for å være i bevegelse ivaretas.

For å legge til rette for mer lek og fysisk aktivitet i skolen, og for at lek og sosioemosjonell og fysisk utvikling ses i sammenheng med faglige ferdigheter og kompetanser, må læreplaner og rammer for organiseringen av skoledagen ivareta dette systematisk.

Vi foreslår derfor en kombinasjon av tiltak:

- Gi tydelig retning for at lekinspirert pedagogikk skal prege undervisningen.
- Tydeliggjøre at undervisningen skal legge til rette for fysisk aktiv læring og ulike lekformer, inkludert fri lek.
- Peke på læringsaktiviteter som stimulerer til at elevene bruker kroppen og er fysisk aktive.

Å gjøre dette tydeligere enn i dagens læreplaner vil bidra til å legitimere lek, fysisk aktivitet og praktiske læringsaktiviteter som en vesentlig del av de yngste elevenes skolehverdag.

I det videre utviklingsarbeidet med læreplanene bør det også sees nærmere på hvordan lekens egenverdi, som mål i seg selv, og lek som metode for faglig læring kan tydeliggjøres. Dette omfatter blant annet sammenhenger mellom lek og temabasert undervisning, i tillegg til å beskrive hva som skal kjennetegne elevrollen og voksenrollen på de laveste trinnene.

Det gjelder også friminutt og pauselek som betydningsfulle arenaer for fysisk aktivitet, for å skape trygghet, og for utvikling av tilhørighet og sosial og emosjonell læring.

Når lek skal styrkes for de yngste i skolen, blir de voksnes rolle særlig viktig. De voksne må legge til rette for gode og meningsfulle læringssituasjoner og -opplevelser gjennom leken for alle barn.

#### **3.7.4 Vurderinger av hvordan alternativer for ny organisering kan legge bedre muligheter for utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter**

Ny organisering av struktur og innhold i skolehverdagen på 1.–2. trinn skal gi bedre muligheter for utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter. Mål for undervisningen kan gi tydelige rammer for hvordan skolene skal støtte elevenes utvikling av konsentrasjon, selvregulering, samarbeid og empati, blant annet gjennom krav til strukturert og forutsigbar undervisning som legger vekt på relasjonsbygging og klasseledelse. Dette kan også knyttes til krav om trygge, inkluderende læringsmiljøer som vektlegger tilhørighet og samhandling. Forskning viser at sosiale relasjoner og andre aspekter ved læringssituasjoner påvirker læringen (Greeno og Engeström, 2014). Det er godt dokumentert at barn trenger trygghet, tilhørighet og gode relasjoner for å oppleve et godt læringsmiljø (Emslander mfl., 2025, Høydal mfl., 2026).

Utvalget for framtidens fellesskole (2025a; 2025b) peker på at sosiale og emosjonelle ferdigheter er vektlagt i dagens læreplanverk, både i overordnet del og i ulike fag. Samtidig kan det i praksis være utfordrende å sikre at oppdraget om å støtte elevenes sosiale utvikling oppfattes like tydelig som oppdraget om å støtte deres faglige utvikling.

Vi vil understreke at en tydeliggjøring i læreplan av hva det vil si å arbeide med sosiale og emosjonelle ferdigheter, bør ha til hensikt å styrke både styrings- og støttdimensjonen ved planverket på dette området. Dersom sosiale og emosjonelle ferdigheter integreres i fagområder

eller fag, kan de utvikles i meningsfulle faglige sammenhenger og lærings situasjoner for elevene. Samtidig må reguleringen unngå å rette ensidig oppmerksomheten mot elevers «mangler», og heller se ferdighetene i lys av konteksten de utvikles i. Det er vesentlig at mål for undervisningen synliggjør både individ- og samhandlingsdimensjoner ved sosiale og emosjonelle ferdigheter.

### 3.7.5 Vurdering av hvordan vi kan ivareta overganger og progresjon

Som tidligere vist til, skiller opplæringen i siste halvår på 2. trinn seg betydelig fra opplæringen i første halvår på 1. trinn. Dette kan være et argument for at det kan være behov for å ha ulike innretninger for innhold på 1. og 2. trinn, for å kunne ivareta trinnenenes egenart og sikre gode overganger. Ulike innretninger vil i større grad kunne synliggjøre at 1. trinn er et overgangsår fra barnehage til videre skoleløp. Det vil også gi mulighet for å kunne synliggjøre progresjonen til 2. trinn og videre til 3. trinn.

For å synliggjøre det særegne ved 1. trinn og 2. trinn vil det, uavhengig av egne eller felles læreplaner for 1. og 2. trinn, kunne være behov for å utvikle trinns spesifikke beskrivelser av hva som kjennetegner eleven og hva som skal kjennetegne opplæringen på det enkelte trinnet, eventuelt også de fire første halvårene. Det vil gi tydeligere beskrivelser av progresjon i utviklingen av blant annet lesing, skriving, regning, i tillegg til hva som kjennetegner det første halvåret i skolen.

### 3.7.6 Vurderinger av regulering av timer

Ny organisering av struktur og innhold skal bidra til en prioritering av det viktigste faginnholdet for aldersgruppen, og legge til rette for særlig tett oppfølging av elevenes utvikling av lese-, skrive- og regneferdigheter. Elevene skal også få mer lek og fysisk aktivitet, og bedre mulighet for utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter. Hva som skal være prioriteringer, kan også komme til syne gjennom rammene for skolehverdagen, gitt i fag- og timefordelingen.

Et alternativ er å fastsette kun et samlet antall årstimer elevene skal ha krav på, uten å spesifisere hvordan skolene og kommunene skal fordele timene til de aktuelle fagområdene eller fagene. Dette vil kunne tilsvare hvordan Danmark har regulert timetallet for 0. klasse (se kapittel 3.6.2.). En slik regulering vil gi skolene og kommunene et stort handlingsrom, samtidig som styringen fra nasjonale myndigheter er begrenset.

Ved å fastsette minsteårstimetall til noen prioriterte fagområder/fag kan nasjonale myndigheter tydeliggjøre hva de mener det er viktigst at skolene prioriterer i begynneropplæringen. Prioriterte områder/fag kan for eksempel være elevenes første lese-, skrive- og regneopplæring, og eventuelt også lek og fysisk aktivitet. Det må samtidig vurderes om det er behov for å fastsette veiledende timer til resterende områder/fag, for å gi skolene støtte i arbeidet med å organisere undervisningen (i lys av arbeidstidsavtaler, andre ansatte, arealer mm.)

I evalueringen av seksårsreformen anbefaler forskerne å styrke lærernes handlingsrom slik at de kan tilpasse undervisningen til den aktuelle barnegruppa. Det inkluderer å velge og bruke tid på lekinspirert pedagogikk og læringsaktiviteter (Bjørnstad mfl., 2024). I L97 hadde skolene langt flere timer enn i dag som kunne disponeres til frie aktiviteter, i hovedsak lek og aldersintegrerte aktiviteter. Som omtalt i 3.4.3. har skolene i dag handlingsrom til å omdisponere tid til andre fag og særskilte tverrfaglige aktiviteter. Det er få kommuner som fastsetter dette i lokal forskrift, men det kan likevel være at skolene omdisponerer tid lokalt.

Når ny fag- og timefordeling for 1.–2. trinn skal utvikles, må innhold og innramming og fordeling av timer ses i tett sammenheng. Både sosial og emosjonell læring og ferdighetsutvikling, fysisk

aktivitet og lek kan integreres systematisk både i fagområder og i fag, og dermed også innrammes av timer avsatt direkte gjennom prioriterte timer eller indirekte gjennom samlet årstimer.

Det vil samtidig være hensiktsmessig å vurdere i hvilken grad og i hvor stort omfang fag- og timefordelingen også skal inkludere en pott med fleksible timer som kan ha som overordnet formål at skolene skal kunne tilpasse noe av organiseringen av opplæringen til lokale behov.

Det er kvaliteten i læringsaktivitetene som er viktig, hva elevene skal erfare og lære, og hvordan det undervises, ikke bare kvantitet og antall minutter brukt. Etter vår vurdering bør derfor fleksible timer rammes inn av tydelige kvalitative beskrivelser som beskriver hva som skal være innholdet og skolenes forpliktelse for gjennomføring, og krav om at det er lærere med lærerutdanning som skal ha ansvaret for opplæringen.

Om det skal være fleksible timer i fag- og timefordelingen, og eventuelt i hvilket omfang, må også vurderes opp mot dagens regulering i § 1-6 og hvorvidt denne fungerer etter intensjonen, om den bør revideres eller om denne bør oppheves og erstattes av timer i fag- og timefordelingen.

### 3.7.7 Vurderinger knyttet til reduksjon i det samlede årstimetall

Fag- og timefordelingen regulerer hvilke fag og hvor mange timer elevene skal ha, men det er i dag kun fastsatt et samlet minstetimetall<sup>4</sup> elevene har rett på fra 1.–7. trinn, og ikke antall årstimer per trinn. Hvor mange timer elevene skal ha i hvert fag er heller ikke fastsatt per trinn, men for hovedtrinn (1.–4., 5.–7., 1.–7., 8.–10. trinn). Innenfor minstetimetallene er det kommunene som fastsetter fag- og timefordelingen på årstrinn.

Vi har ikke noe data på hvordan kommunene og skolene fordeler timer til fag og årstimer per trinn, men vi kan anta at det er variasjoner fra kommune til kommune og mellom skoler. Vi kan også anta at mange kommuner og skoler ikke har en jevn fordeling av timer utover de syv trinnene, men at elevene på de laveste årstrinnene i grunnskolen har færre timer totalt enn elever på høyere årstrinn. Dette er i tråd med hva blant annet evalueringen av seksårsreformen viser til, at elevene i andreklasser har noen flere undervisningstimer i uken og også lengre dager enn elevene i første.

En gjennomsnittlig fordeling av det fastsatte samlede minstetimetallet for 1.–7. trinn (5272 timer) over syv årstrinn, gir, for elever som følger LK20, om lag 747 årstimer per trinn. Dette tilsvarer i gjennomsnitt mellom 19 og 20 undervisningstimer per uke.<sup>5</sup> Timene omfatter ikke pauser og friminutt. Elever i samiske distrikt følger Læreplanverket for Kunnskapsløftet – samisk (LK20S) etter tabell 2 i fag- og timefordelingen. De har et noe høyere samlet minstetimetall,<sup>6</sup> ettersom opplæringen omfatter både samisk og norsk. Ved en tilsvarende fordeling av timene over syv trinn vil dette gi noe høyere gjennomsnittlig timetall per trinn. I dag er norsk eller samisk de største fagene på barnetrinnet, etterfulgt av matematikkfaget. I evalueringen av seksårsreformen viser Bjørnstad mfl. (2024) at timetallet i matematikkfaget fra L97 til LK20 har økt i flere omganger på barnetrinnet. Hele økningen er lagt til 1. til 4. trinn. Timetallet i norsk har også økt i flere omganger

---

<sup>4</sup> Timetallet er fastsatt som 60-minutters enheter for hovedtrinn i grunnskolen. Skolene velger selv lengden på hver opplæringsøkt. Samlet minstetimetall for elever på 1.–7. trinn omfatter 5272 timer. Til sammenligning hadde elevene på 1.–7. trinn i L97 et samlet minstetimetall tilsvarende 4588, 5 timer hvorav 185, 25 timer for 1.–4. trinn omfatter disponible timer til frie aktiviteter.

<sup>5</sup> Det er 38 undervisningsuker.

<sup>6</sup> Samlet minstetimetall for LK20S 1.–7. trinn er 5462 timer.

de siste tiårene. (For mer detaljert beskrivelse av endringer i timetall og læreplan, se Djupedal, 2022; Opsal & Smestad, 2024).

Med utgangspunkt i det gjennomsnittlige årstimetallet per trinn, kan det være mulig å redusere det totale antallet timer elevene er i skolen. Et redusert antall undervisningstimer vil for de fleste elever innebære økt tilstedeværelse i skolefritidsordningen (SFO). En beregning vi har gjennomført, basert på gjennomsnittlige årslønner for grunnskolelærere og barne- og skolefritidsassistenter, viser at det å redusere én undervisningstime med lærer i skolen og erstatte den med én time oppholdstid i SFO med barne- eller skolefritidsassistent, kan gi en gjennomsnittlig netto kostnadsreduksjon på omtrent 5,2 MNOK per redusert årstime. Tabellen under viser beregnet netto kostnadsreduksjon ved ulike reduksjoner i årstimetallet.

Redusert antall årstimer med undervisning med lærer i skolen	Gjennomsnittlig netto kostnadsreduksjon dersom timene erstattes med tilsvarende antall timer på SFO med barne-/skolefritidsassistent
19 timer (en halv time per uke)	-98,8 MNOK
38 timer (en time per uke)	-197,6 MNOK
57 timer (en og en halv time per uke)	-296,4 MNOK

Hva som er et hensiktsmessig timetall å redusere det samlede gjennomsnittlige årstimeantallet med, har vi per i dag ikke tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag til å fastslå. Samtidig viser Djupedal (2025) at timetallet i grunnopplæringen er blitt utvidet gjentatte ganger, og at det totale timetallet i grunnskolen fra 1990–2025 har økt fra 6327 til 7894 timer. Av disse skyldes en tredjedel av timene (577 av 1567 årstimer) seksårsreformen i seg selv. Mange av de andre ekstra timene er også lagt til barneskolen. Elevene har også siden 1987 fått en ekstra skoleuke (fra 37 til 38 uker) i tillegg til et ekstra skoleår. Forskeren stiller spørsmål ved om økt undervisningstid i seg selv gir bedre læring. Det vi kan fastslå, er at økninger i timetallet ikke har gitt entydige forbedringer i læringsresultater, og i senere tid snarere har sammenfalt med tilbakegang på enkelte områder, som lesing (Jensen mfl., 2022; Wagner mfl., 2023) og demokratiforståelse (Storstad mfl., 2023). Økt timetall er dermed ingen garanti for bedre læringsresultater.

I tilbakemeldingen fra departementet på vårt svar på del 2 av oppdraget, bes direktoratet om å utarbeide ett eller flere forslag til et samlet minstetimetall for 1. og 2. trinn (som nytt hovedtrinn), som senere kan inngå i høringen høsten 2026. Hva som skal være et slikt minstetimetall, og hvor det eventuelt er mest hensiktsmessig å redusere timetallet, må etter vår vurdering ses i sammenheng med vurderinger av hva innholdet på 1.–2. trinn skal være – herunder hvilke fagområder eller fag som skal inngå, hva de skal bestå av og hvor omfattende de skal være. Da Kunnskapsløftet 2020 (LK20 og LK20S) ble utviklet og innført (fagfornyelsen) lå fag- og timefordelingen fast. Det ble derfor ikke gjort grundige vurderinger av om omfanget av fagene og fordelingen av timer per fag sto i et hensiktsmessig forhold til hverandre, for eksempel på de ulike hovedtrinnene. I utviklingen av nye læreplaner for 1.–2. trinn vil det være hensiktsmessig å se innhold og undervisningstid i sammenheng. Dette innebærer å gjøre vurderinger og beregninger av tidsbruk med utgangspunkt i det faglige innholdet. Slike beregninger kan danne grunnlag for hva som er et hensiktsmessig samlet minstetimetall, og for hvor det eventuelt er mest rimelig å redusere timetallet. Etter vår vurdering gir utviklingen av innholdet på 1.–2. trinn en god anledning til

å avstemme forholdet mellom omfanget av det faglige innholdet og antall timer knyttet til dette på en mer presis måte enn i dagens fag- og timefordeling.

## 4 Konsekvenser for lærerkompetanse

Direktoratet er bedt om å vurdere konsekvenser for endringer i kompetansebehov for lærere.

Ettersom innhold i læreplanen foreløpig ikke er fastsatt, har vi valgt å gjøre noen foreløpige vurderinger av endringer i kompetansebehov i lys av hva vi oppfatter som intensjonen med oppdraget. Vi har særlig vektlagt lek og fysisk aktivitet, tettere oppfølging av lese-, skrive- og regneopplæringen, samt sosial og emosjonell utvikling og læring. I dette arbeidet viser vi til relevant kunnskap og presenterer foreløpige vurderinger.

### 4.1 Hvem underviser på 1. og 2. trinn i dag?

Utover dagens statistikker i SSB og GSI har vi begrenset kunnskap om hvem det er som jobber på 1. og 2. trinn i dag. En analyse fra SSB viser at i underkant av 60 prosent av undervisningen på 1.–4. trinn i skoleåret 2021–2022 ble gjennomført av lærere med allmennlærer- eller grunnskolelærerutdanning, det vil si utdanninger som retter seg mot flere trinn oppover i skoleløpet. I tillegg ble om lag 24 prosent av undervisningen gjennomført av lærere med barnehagelærer- eller førskolelærerutdanning. Den resterende andelen (om lag 16 prosent) ble gjennomført av lærere med annen eller ingen pedagogisk utdanning (Arnesen, 2023). Annen pedagogisk utdanning kan både omfatte lærerutdanninger som kvalifiserer for tilsetning på andre trinn og utdanninger som kvalifiserer for tilsetning på 1.–4. trinn, for eksempel faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag. Det kan også omfatte pedagogisk utdanning som ikke kvalifiserer for tilsetning. Samlet sett viser dette at en betydelig andel av undervisningen på småskoletrinnet gis av lærere uten spesialisert utdanning for trinnet, noe som kan ha betydning for arbeidet med grunnleggende ferdigheter og tidlig innsats. Ifølge tall fra GSI for skoleåret 2024–2025 oppfyller ikke 6 prosent av lærerne på 1.–7. trinn kompetansekravene for tilsetning.

Tall fra skoleåret 2021–2022 viser at vel 80 prosent av lærerne som underviste i norsk og 70 prosent som underviste i matematikk på 1.–4. trinn har minst 30 studiepoeng i henholdsvis norsk og matematikk. Over 50 prosent av de som underviste i kroppsøving og kunst og håndverk hadde ingen studiepoeng i faget. Tallene for lærere som underviser i samisk er ifølge SSB usikre (Arnesen mfl., 2022). I Meld. St. 13 (2022–2023) om samisk språk, kultur og samfunnsliv viser Kunnskapsdepartementet (2023) imidlertid til GSI og antyder at litt over 80 prosent av lærerne som underviste i samisk på 1.–7. trinn skoleåret 2022–2023 hadde minst 30 studiepoeng i samisk og at tallene da hadde variert mellom 70–90 prosent de siste syv årene. Tall fra GSI<sup>7</sup> for skoleåret 2025–2026 er noe høyere og viser om lag 90 prosent for norsk, 85 prosent for matematikk og 87 prosent for samisk. GSI viser imidlertid tall for hele 1.–7. trinn, ikke 1.–4. trinn spesielt.

Grunnskolelærerne skal gjennom utdanningen ha tilegnet seg kompetanse i begynneropplæring i lesing, skriving og regning. Vi har ikke oversikt over om alle barnehagelærerne som jobber i skolen har kompetanse i dette ettersom kravet for tilsetning av barnehagelærere på disse trinnene er 60

---

<sup>7</sup> [GSI - Grunnskolens Informasjonssystem](#)

studiepoeng videreutdanning rettet mot undervisning på 1–4. trinn. Flere kan ha tatt studietilbud som GLSM (grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring) eller det tidligere tilbudet Paps (pedagogisk arbeid på småskoletrinnet), men det finnes også andre videreutdanninger som kan kvalifisere for tilsetning. Kravet om 30 relevante studiepoeng for å undervise i norsk, samisk og matematikk gjelder imidlertid uansett, og som vist i kapittel 4.1 er det grunn til å anta at flesteparten av lærerne som underviser i disse fagene har minst 30 studiepoeng i faget.

I tillegg til lærere, har mange skoler ansatt assistenter og andre fagarbeidere, særlig for å ivareta tidlig innsats og oppfølging av elever med særskilte behov. Vi har ikke funnet nasjonale tall som kan utdype omfanget av dette.

NIFUs evaluering av norm for lærertetthet viser at økt lærertetthet i praksis ofte innebærer flere voksne i klasserommet, spesielt på 1.–4. trinn, inkludert assistenter og ansatte med ulik fagbakgrunn. Evalueringen spesifiserer imidlertid ikke hvilke yrkesgrupper dette gjelder, men fremhever at samarbeid og god organisering er nødvendig for at økt lærertetthet skal komme elevene til gode (Pedersen 2022).

Annen forskning, blant annet fra «laget rundt eleven», viser at andre yrkesgrupper som også jobber med elever på 1. og 2. trinn kan omfatte barne- og ungdomsarbeidere, skoleassistenter, vernepleiere, sosionomer, barnevernspedagoger og helsesykepleiere, samt tjenester som PP-tjenesten og skolehelsetjenesten (Federici mfl., 2021).

## 4.2 Mulige kompetansebehov

Læreres kompetanse og praksis er avgjørende for å kunne ivareta de yngste elevenes behov, utvikling og læring. Ressurser, økonomi og kompetanse varierer betydelig mellom kommuner, og påvirker også lærernes muligheter for kompetanseutvikling. Endringer i innhold og struktur på 1. og 2. trinn vil for de fleste forutsette endringer i praksis. For å kunne iverksette endringene, må kommunene vurdere egne behov og sikre rett og nødvendig kompetanse (jf. opplæringslov § 17-1).

### *Om behov for lærerkompetanse i evalueringen av seksårsreformen*

Undervisningen på 1. trinn preges ifølge Bjørnestad mfl. (2024) i stor grad av tidlig faglig fokus, særlig på bokstavinnlæring. Samtidig har lek fått mindre plass enn det som var intensjonen med seksårsreformen. Forskerne bak evalueringen mener dette stiller høye krav til læreres profesjonsfaglige kompetanse og faglige skjønn, spesielt når det gjelder å balansere faglige mål med seksåringers utviklingsmessige forutsetninger. Videre peker de på at overgangen mellom barnehage og skole kan være sårbar. Lærere trenger derfor kompetanse i samarbeid med barnehagelærere, SFO-ansatte og andre yrkesgrupper for å sikre kontinuitet og helhet i barnas skolehverdag.

Evalueringen peker på at manglende eller ujevnt fordelt kompetanse kan føre til betydelige lokale variasjoner i praksis, særlig når lærere opplever press knyttet til måloppnåelse og tidlig faglig progresjon. Samtidig framhever evalueringen at kompetansebehov ikke bare er et individuelt ansvar, men også et systemansvar. Skoleledelse og skoleeier spiller derfor en viktig rolle i å legge til rette for kompetanseutvikling gjennom å sikre tid og strukturer for kompetanseutvikling. Samlet sett peker evalueringen på at styrket og systematisk profesjonsutvikling er nødvendig for å realisere intensjonene i seksårsreformen i praksis (Bjørnestad mfl., 2024).

### *Lek og fysisk aktivitet i opplæringen*

I kapittel 3 foreslår vi flere tiltak som skal bidra til at læreplaner og rammer for organiseringen systematisk ivaretar sammenhenger mellom lek, sosioemosjonell utvikling og faglige ferdigheter og kompetanser hos elevene. Vi foreslår blant annet at det blir tydeligere at lekinspirert pedagogikk skal prege undervisningen, at undervisningen skal legge til rette for ulike lekformer og frilek, og at undervisningen i større grad skal bestå av læringsaktiviteter som stimulerer elevenes kroppslige utfoldelse og fysiske aktivitet.

Kompetanse i lek omfatter som vist i kapittel 3, både fri lek, lærerik lek og lekende læring. Ifølge Lillejord, Børte og Nesje (2018) må lærere ha solid kunnskap om lek og læring. Selv om noen lærere ifølge evalueringen av seksårsreformen har en lekbasert og fleksibel undervisningspraksis, varierer dette. Forskerne peker på at lærere trenger kunnskap og trygghet i å bruke lek som en integrert del av undervisningen, der lek fungerer både som læringsform og som arena for elevenes sosiale, emosjonelle og språklige utvikling (Bjørnestad mfl., 2024).

I dag har om lag en fjerdedel av lærerne på småskoletrinnene barnehagefaglig lærerutdanning (Arnesen, 2023). Dette er sentral kompetanse som kan bidra til å realisere endrede krav i læreplan.

Skoler vi har vært i kontakt med gjennom dette oppdraget, peker på at de har endret egen praksis på de laveste trinnene som følge av at de har lagt til rette for en mer lekinspirert pedagogikk og tilnærming til læring. De beskriver at de legger vekt på en mer støttende enn styrende lærerrolle. Roller som beskrives er å legge til rette for, veilede, delta i og observere elevenes lek og læring. Denne type roller beskriver også Broström (2019) som vi har vist til under omtalen av lek i kapittel 3. Øksnes og Sundsdal (2026, s. 154–157) er opptatt av at lærere kan forankre sin lekpedagogiske praksis i fagkunnskap om barn og lek. Med henvisning til Eisner (1979) peker de også på at det må være rom for læringsaktiviteter som kan være verdifulle selv om de ikke har et klart forhåndsdefinert læringsutbytte, som for eksempel i lek.

I kapittel 3 viser vi også til at fysisk aktivitet kan inngå på ulike måter i elevenes skolehverdag, blant annet gjennom faginnhold, som fysisk aktiv læring, aktive pauser og i kroppsøvfingsfaget. For å realisere intensjoner om mer fysisk aktivitet i skolen er det en forutsetning at lærere har kompetanse til å planlegge, tilrettelegge for og gjennomføre opplæring der elevene er aktive og bruker kroppen gjennom skoledagen.

Fysisk aktiv læring (FAL) omfatter læringsprosesser der elevene arbeider med faglig innhold samtidig som de er i bevegelse, enten i klasserommet, uteområdet eller i nærmiljøet (Mandelid mfl., 2023, 2024). For å lykkes med slik undervisning trenger lærere et bevisst forhold til når og hvordan fysisk aktivitet gir merverdi, ikke bare i et helseperspektiv, men også som støtte for læring og danning. Dette inkluderer også slik vi ser det, kompetanse i å forstå sammenhenger mellom fysisk aktivitet og lek, samt kompetanse i å utøve hensiktsmessig klasseledelse i denne type situasjoner.

Kroppsøvfingsfaget utgjør en sentral arena for fysisk aktivitet. Det er behov for kompetanse om forholdet mellom fysisk aktiv læring, fysisk aktivitet og kroppsøvfingsfaget. For de yngste elevene handler fysisk aktivitet og fysisk aktiv læring i stor grad om bevegelse her og nå, mens kroppsøving er et læringsfag med progresjon og utvikling av allsidig motorisk og kroppslig kompetanse over tid.

Ifølge rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 skal studentene utvikle ferdigheter i bruk av varierte undervisningsmetoder. Lek eller fysisk aktivitet omtales ikke eksplisitt (Kunnskapsdepartementet, 2025). Ut over tilgjengelig kunnskapsgrunnlag er det derfor usikkert hvilken kompetanse lærerne i dag får i disse områdene gjennom grunnutdanningen.

I forslaget til underkapittel for trinn 1–4 i ny rammeplan for lærerutdanningene,<sup>8</sup> er kompetanse knyttet til ulike former for lek tydeligere artikulert. Dette kan bidra til at framtidige lærere i større grad utvikler en mer systematisk kompetanse på området. Fysisk aktivitet er derimot fortsatt ikke omtalt.

#### *Tettere oppfølging av begynneropplæring i lesing, skriving og regning*

God lese-, skrive- og regneopplæring forutsetter en helhetlig kompetanse hvor kunnskap om både faglig innhold, læring, elevmangfold og metoder inngår. En tettere oppfølging av elevenes lese-, skrive- og regneopplæring kan som vist til i kapittel 3.2, gjøres gjennom å beskrive ferdighetene som skal læres mer konkret, inkludert progresjon, sammenhenger og balanser i lese- og skriveopplæringen. Lærerne vil trenge god innsikt både i intensjoner med det som er nytt og hva de faktiske endringene i læreplanen innebærer. Kompetanse i faget eller temaet det skal undervises i, inkludert kunnskap om føringer i læreplanen, er viktig sammen med andre kompetanser som for eksempel pedagogisk og didaktisk kompetanse (se Darling-Hammond, 1999; Nordenbo mfl., 2008). Dette gjenspeiles også i forslaget til ny felles rammeplan for lærerutdanningene.<sup>9</sup>

Oppfølging av lese-, skrive- og regneopplæring kan foregå gjennom lekinspirerte læringsaktiviteter som elevene og lærerne planlegger sammen, som for eksempel rammelek (Håøy og Bjørkvold, 2025), der læreren tar tak i elevenes forforståelse, går inn i en rolle i leken og setter av nok tid til en større lek som hele klassen leker sammen.

#### *Kunnskap om sosial og emosjonell utvikling og læring*

Som vi viser til i kapittel 3.3, handler sosial og emosjonell læring og utvikling om sosial bevissthet og selv-bevissthet, om relasjonelle ferdigheter og samarbeid og evnen til å regulere følelser.

Det er viktig at de yngste elevene møtes av trygge og støttende voksne på skolen som legger til rette for positive lærer-elev-relasjoner (Emslander, 2026). Det å bygge støttende klasseklima og gode relasjoner mellom elevene legger et godt grunnlag for videre læring og trivsel (Bjørnstad mfl., 2024). Dette arbeidet starter allerede første skoledag. Venner og vennskap, relasjoner til læreren og etablering av rutiner, er noe av det viktigste for barna i starten (Bjørnstad mfl., 2023). Lærerens relasjonskompetanse er nødvendig for å skape en inkluderende praksis der alle skal oppleve trygghet og mestring, men også for å forebygge senere frafall, utenforskap og behov for spesialpedagogisk støtte, jf. vårt svar på oppdrag 2025-01 *Kunnskap, status og tiltak for å sikre bedre tidlig innsats, tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging* (Utdanningsdirektoratet, 2026b). Som en del av dette, trenger lærerne også inngående kunnskap om barns utvikling, for eksempel kunnskap om variasjon i modenhet, konsentrasjon, behov for bevegelse og behov i forbindelse med overgangen mellom barnehage og skole.

For å bygge inkluderende skolemiljøer og etablere tillitsfulle relasjoner er det viktig at læreren kan utøve tydelig og forutsigbar klasseledelse, og samtidig har kunnskap om elevgruppen og det enkelte barns behov og samspill med andre (Midthassel 2014; Nordenbo mfl., 2008). For de yngste elevene som er i en fase med rask utvikling av følelsesregulering er det særlig viktig at deres emosjonelle behov anerkjennes og møtes. Slik kan læreren legge til rette for at elevene tør å delta, prøve og feile, og utvikle seg i læringsarbeidet.

---

<sup>8</sup> [Trinn-1-4-grunnskole.pdf](#)

<sup>9</sup> [Fase 3: Felles rammeplan for lærerutdanningene – Arbeid med mer overordnet styring av lærerutdanningene](#)

Ifølge Faglig råd for Lærerutdanning (FRLU) opplever studenter og nyutdannede seg godt forberedt på faglig og pedagogisk arbeid i elevgrupper uten sammensatte utfordringer, men etterspør mer kunnskap om blant annet tverrsektorielt samarbeid, spesialpedagogikk, sosialpedagogikk og håndtering av komplekse klasseromssituasjoner (FRLU, 2024). Behovet for kompetanse i tilrettelegging av opplæringen for barn med behov for særskilt tilrettelegging bekreftes av økt etterspørsel etter videreutdanning i spesialpedagogikk.

Forskning er tydelig på at det å trives på skolen legger et godt grunnlag for utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter (Høydal mfl., 2026), og retten til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, inkludering, trivsel og læring er nedfelt i opplæringslovens kapittel 12. I forskrift til rammeplan for grunnskolelærerutdanning 1–7 omtales kompetanser studentene skal tilegne seg for å kunne skape inkluderende og helsefremmende læringsmiljøer, jf. § 2 (læringsutbytte) (Kunnskapsdepartementet, 2025). Selv om lærerutdanningen berører temaer om barns utvikling og læring, er det uklart i hvilken grad den gir systematisk kompetanse om elevenes emosjonelle utvikling og læring. Forskning gir heller ikke et tydelig bilde av hvor systematisk denne kompetansen utvikles i grunnutdanningen. Kunnskap om elevenes emosjonelle utvikling og læring nevnes heller ikke eksplisitt i forslaget til ny felles rammeplan for lærerutdanningene, men er omtalt i begrunnelsene.

#### *Utdanningsdirektoratets vurderinger*

Alternativene for ny organisering av struktur og innhold angir retninger for regelverket, men inneholder foreløpig ikke konkrete beskrivelser av læreplaninnhold eller fag- og timefordeling. Det er på nåværende tidspunkt derfor ikke mulig å anslå et konkret kompetansebehov som direkte følge av de forestående endringene. Generelt kan vi imidlertid anta at dersom endringene blir omfattende, vil også behovet for lokalt utviklingsarbeid og eventuelt kompetanseutvikling øke.

Kompetansebehovet vil samtidig avhenge av hvilke endringer som faktisk gjennomføres. En tydeligere læreplan med konkrete mål for undervisningen kan også redusere behovet for kompetanseutvikling, ved å gi lærerne bedre støtte i planlegging og gjennomføring av undervisningen.

Det er heller ikke grunnlag for å fastslå behov for systematisk videreutdanning som følge av regelverksendringene. Men utgangspunkt i formålet med oppdraget vurderer vi likevel som sannsynlig at mange skoler og kommuner vil ha behov for lokalt utviklingsarbeid for å styrke praksis og kompetanse på de laveste trinnene. Vår erfaring er at større endringer i læreplanverket utløser behov for lokalt arbeid med læreplanforståelse.

Når det gjelder den samiske skolen, er det generelt lite forskningsbasert kunnskap om samiske læreres kompetansebehov. Fra dialog vi har med sametingsadministrasjonen, vet vi at de er opptatt av at ny organisering av struktur og innhold for 1. og 2. trinn, uansett hvordan den blir, vil få konsekvenser for lærerkompetanse, og at kompetansebehov for samiske lærere undersøkes spesifikt.

### **4.3 Foreløpige tiltak for å støtte skolenes arbeid med kompetanse**

På bakgrunn av intensjonene med oppdraget og det vi vet om dagens praksis og kompetanse på de laveste trinnene, vurderer vi som nødvendig å styrke kompetansen på første og andre trinn.

I neste fase av arbeidet vil vi utvikle en helhetlig plan for implementering av nytt regelverk. Gitt den begrensede tiden fram til regelverket skal være implementert, bør skolene likevel allerede nå

forberedes på lokalt utviklingsarbeid som følge av mulige endringer. I det følgende vil vi derfor peke på noen tiltak som bør vurderes på kort sikt.

### 4.3.1 Kompetanseutvikling

Flere rapporter, blant annet TALIS 2024 (White mfl., 2025), viser behovet for kompetanseutvikling i møte med en stadig mer kompleks lærerrolle. Dette gjør seg også gjeldende i arbeidet med de laveste trinnene. Forskning viser at aktiv skoleledelse, profesjonsfelleskap, praksisnær forankring, prioritering av tid og gode samarbeidsstrukturer er sentrale forutsetninger for vellykket skole- og kompetanseutvikling (Fossestøl mfl., 2026; Furberg mfl., 2026).

Dette bekreftes av skolene vi har vært i kontakt med som har jobbet systematisk med å utvikle praksis på 1. og 2. trinn. De peker blant annet på behovet for lokalt forankret kompetanseutvikling for å oppnå en mer lekinspirert og utviklingstilpasset opplæring. Endringsarbeidet har involvert flere ansattgrupper, der profesjonelle læringsfelleskap har stått sentralt. Skoleledelsen framstår som en viktig pådriver og tilrettelegger, og flere skoler har også trukket inn barnehagefaglig kompetanse og/eller samarbeidet med UH-sektoren.

Tid til arbeid med kvalitets- og kompetanseutvikling er en utfordring for både ledelse og ansatte (Fossestøl mfl., 2026; Furberg mfl., 2026; Haukanes, 2026; White mfl., 2025). Evalueringen av fagfornyelsen viser at arbeid i profesjonsfelleskap kan være en nøkkel til vellykket implementering av læreplanen, forutsatt at ledelsen er tett på og legger til rette for tolkningsfelleskap og samarbeidsstrukturer lokalt (Furberg mfl., 2026).

Samtidig viser lærerne og ledernes opplevelse av tidspress, økt stress og en mer sammensatt elevgruppe med større behov for tilpasning (White mfl., 2025), at endringsarbeid må organiseres på en måte som understøtter samspill mellom skoleledelse og øvrige ansatte. Etter vår vurdering bør staten derfor legge til rette for støtte som bygger opp under lokale, kollektive samskappingsprosesser.

Skoler og kommuner har ulike utgangspunkt i dette arbeidet. Kompetanse og kapasitet varierer lokalt, og mens flere skoler allerede har arbeidet betydelig med å utvikle tilbudet for de yngste elevene, har andre prioritert andre utviklingsområder.

Evalueringen av Desentralisert ordning for skole og oppfølgingsordningen (Myrvold, 2025) viser at strukturelle forhold på kommunenivå som størrelse, økonomi og geografisk sentralitet, har betydning for hvordan kompetanseutviklingen organiseres, oppleves og gir utbytte. Mindre kommuner og kommuner med svakere ressursgrunnlag vurderer ordningen noe mindre positivt enn større kommuner. Samtidig har de ofte hatt større nytte av kompetansenettverk på tvers av kommuner som faglig arena, som følge av mindre interne fagmiljøer. Etter vår vurdering bør dette tas høyde for i det videre arbeidet. I utviklingen av implementeringsplanen bør det legges til grunn at behovet for støtte, oppfølging og insentiver vil variere mellom kommuner og skoler.

#### *Støtte til skoleeiere, skoleledere og profesjonsfelleskapene*

Gitt eiere og leders nøkkelrolle i kollektive utviklingsprosesser, er det viktig å sikre tilstrekkelig informasjon for å mobilisere dem raskt dersom endringene skal tre i kraft for alle allerede fra høsten 2028, og for de som ønsker det fra høsten 2027. Høringsprosessen vil være et viktig bidrag for å informere sektoren. I tillegg kan det være aktuelt å vurdere andre tiltak som kan bidra til tidlig mobilisering og støtte opp under lokale refleksjonsprosesser.

Det kan også være aktuelt å bruke statsforvalterne mer systematisk, slik det er gjort ved implementering av ny opplæringslov. Dette vil være i tråd med direktoratets intensjoner om oppfølging av det øvrige arbeidet med kompetanseutvikling.

For å sikre at skolenes arbeid skal bli mest mulig treffsikkert, kan det også være behov for ekstra støtte til kartlegging av kompetansebehov. Dette må ses i sammenheng med at lærerutdanningene, som SKK legger til grunn at skolene skal være i partnerskap med, trolig ikke vil ha kapasitet til å samarbeide med alle skoler samtidig.

Det kan også bli behov for å utvikle nytt støttemateriell og videreutvikle eksisterende, samt å bygge på erfaringer fra skoler som allerede har arbeidet med utvikling på første og andre trinn og dermed opparbeidet seg viktige erfaringer. Spisset og praksisnær støtte til kompetanseutvikling på utvalgte områder i opplæringen, som supplement til SKK, er i tråd med våre anbefalinger i oppdrag 25-01. Vi vil komme tilbake til mer konkrete planer for dette i neste fase av arbeidet.

#### *Økonomiske insentiver gjennom SKK*

Ved omfattende endringer i regelverket som får konsekvenser for lærerkompetanse, har staten ofte fulgt opp med midler til nødvendig kompetanseutvikling. Ettersom SKK er etablert som et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling, er det nærliggende å vurdere tiltak innenfor rammen av det systemet.

SKK tilbyr blant annet struktur, systematikk og partnerskap som kan være hensiktsmessige virkemidler for å bygge kollektiv kompetanse. Tiltakene i strategien skal legge lokale behov til grunn for vurdering av kompetanseutvikling, samtidig som den åpner for at departementet kan gi tydelige nasjonale føringer ved behov. I statsbudsjettet for 2026 fremheves for eksempel mer praktisk og variert undervisning, elevenes leseferdigheter og skolen arbeid med inkludering, motivasjon og mestring som områder kommunene bør vurdere, både når det gjelder videreutdanning og kollektiv kompetanseutvikling.

Dersom endringene medfører behov for økt formell kompetanse, kan tilskuddsordningen for videreutdanning være et aktuelt virkemiddel for å styrke kompetansen i sektoren. Dette kan følges opp gjennom føringer i de årlige tildelingsbrevene til UH-sektoren.

Midler til kollektiv kompetanseutvikling forutsetter partnerskap med lærerutdanningene, der lokale behov analyseres, innsatsområder prioriteres og langsiktige planer for skoleutvikling utformes. Mange skoler og kommuner har allerede etablert langsiktige planer for eget utviklingsarbeid, og deler av midlene er derfor bundet opp i eksisterende avtaler. For noen vil det være naturlig å koble disse planene til nødvendig utviklingsarbeid som følge av endringer på 1. og 2. trinn, mens det for andre kan være mer utfordrende å etablere slike koblinger.

Gitt den begrensede tiden skoler og kommuner vil ha til forberedelse og implementering, kan det i tillegg til eksisterende mekanismer i SKK være behov for å vurdere sterkere statlig styring. Dette kan for eksempel skje gjennom stimuleringsmidler som kommer i tillegg til midlene til kollektiv kompetanseutvikling i SKK og/eller andre særskilte tiltak.

### **4.3.2 Mulig karrierevei**

Oppdraget aktualiserer spørsmålet om karriereveier for lærere. Evalueringen av seksårsreformen (Bjørnstad mfl., 2024) anbefaler å gjeninnføre lærerspesialister i begynneropplæring, både for å sikre høy og jevn kvalitet i de første skoleårene gjennom dedikerte lærere som driver faglig utvikling, og for å styrke kontinuerlig, praksisnær kompetanseutvikling. Utvikling av karriereveier er et mulig tiltak i SKK.

Erfaringer fra skoler vi har vært i kontakt med i forbindelse med oppdraget, viser at noen har organisert arbeidet med lærere som kun arbeider på 1. trinn. Evalueringen av lærerspesialistordningen viser samtidig at faglig utvikling var en kjerneaktivitet for lærerspesialistene, og at de i stor grad var motivert av et ønske om å bidra til å løse skolens utfordringer, snarere enn ytre insentiver som redusert undervisningstid. Samtidig var det delte oppfatninger av ordningen som karrierevei, blant annet knyttet til rammene for ordningen (Lødding, 2021).

Det er usikkert om en karrierevei for de laveste trinnene bør utformes som en ordning med lærerspesialister i begynneropplæring, eller om andre karrieremodeller vil være mer hensiktsmessige. Oppdraget gir uansett en anledning til, i samarbeid med partene, å utrede dette nærmere. I en slik utredning kan det også være relevant å vurdere hvordan en slik rolle kan bidra til å utvikle praksis på 3. og 4. trinn, og dermed sikre gode overganger til det videre skoleløpet.

#### 4.4 Konsekvenser for lærerutdanning

Lærerutdanning er det viktigste virkemiddelet for å sikre tilgang på lærere med relevant og nødvendig kompetanse. Nyutdannede lærerne må være godt forberedt på yrket. Det er derfor avgjørende at utdanningene holder høy kvalitet, til beste for samfunnet, og er oppdatert på utviklingen i skolen, herunder endringer i regelverk som dette oppdraget omhandler.

For å bidra til at eventuelle endringer i læreplanen for 1. og 2. trinn ivaretas i lærerutdanningene, har direktoratet informert UHR-LU om at arbeidet med oppdraget er igangsatt. For å gi lærerutdanningene tilstrekkelig innsikt i intensjonene og det videre arbeidet med struktur og innhold på disse trinnene, vil vi i dialog med UHR-LU vurdere behov for ytterligere tiltak.

Forslaget til ny felles rammeplan for lærerutdanningene er et ledd i en mer overordnet styring av lærerutdanningene. Samtidig er enkelte kompetanseområder, som kompetanse om barns emosjonelle utvikling, ikke er eksplisitt omtalt i forslaget. Det skyldes trolig at slike temaer ikke er vurdert å ligge på et tilstrekkelig overordnet nivå. Dersom staten ønsker å sikre at alle lærere på 1. og 2. trinn har kompetanse i dette området, bør den etter vår vurdering forankres tydelig et sted slik at kompetansen utvikles systematisk.

Ifølge Bjørnstad mfl. (2024) bør det legges mer vekt på hvordan lek kan integreres i undervisningen av de yngste elevene i lærerutdanningene, blant annet med bakgrunn i dagens læreplaner. Forskerne finner større variasjon i bruk av arbeidsformer enn tidligere, og at denne variasjonen i stor grad er læreravhengig (Bjørnstad mfl., 2024).

En enda tydeligere vektlegging av lekinspirerte og varierte arbeidsformer i nye læreplaner for 1. og 2. trinn vil forsterke lærernes kompetansebehov på disse områdene. Det gjelder særlig en bred forståelse av lek, kommunikasjon og læring i lek, i tillegg til å legge til rette for læring i frilek.

Etter vår vurdering innebærer dette et tydelig ansvar for lærerutdanningene om å sikre at nyutdannede lærere får faglig, pedagogisk og didaktisk kompetanse som kan støtte opp om dette.

At lærerutdanningene i større grad rettes inn mot de konkrete kontekstene de skal utdanne til, og at de organiseres etter nivå (for eksempel lærerutdanning for trinn 1–4), kan bidra til å styrke lærernes kompetanse på de laveste trinnene. Forslaget om forpliktende og likeverdige partnerskap med lærerutdanningene, barnehager og skoler og deres eiere vil være et viktig bidrag til økt praksisretting og relevans i utdanningene. En tettere dialog mellom Utdanningsdirektoratet og lærerutdanningene i prosesser med videreutvikling av læreplaner og annet regelverk kan gi utdanningene innsikt i

intensjoner og endringer før de implementeres i sektoren. Dette vil kunne bidra til at lærerutdanningene i større grad integrerer endringer tidlig i egne utdanninger.

Bruk av underkapitlene i ny rammeplan som byggeklosser for utvikling av nye lærerutdanninger åpnet for å utvikle nye lærerutdanninger som omfatter både barnehage og trinn 1.–4. Dette aktualiseres av oppdraget om 1. og 2. trinn.

For at dette skal være gjennomførbart, er det nødvendig å vurdere potensielle hindringer i den nye rammeplanen. Dette gjelder blant annet konsekvenser av forslaget om å studiepoengfeste ni fag i lærerutdanning for barnehage,<sup>10</sup> samt utfordringer knyttet til at lærerutdanning for barnehage og lærerutdanning for trinn 1–4 er plassert på ulike nivåer i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk.

Samtidig er det viktig å sikre sammenheng i inndelingen av fagområder og fag i rammeplanen for barnehagen og læreplanene for trinn 1–4, slik at en felles lærerutdanning kan være mulig å tilby.

Det vil også være nødvendig å følge med på mulige utilsiktede konsekvenser en eventuell felles lærerutdanning for barnehage og trinn 1–4 kan ha, herunder risikoen for at barnehagene svekkes som følge av redusert tilgang på barnehagelærere.

## 5 Vurderinger av konsekvenser for regelverk

I oppdraget skal Utdanningsdirektoratet vurdere behovet for endringer i forskriftene til opplæringsloven, inkludert læreplanverket, som følge av anbefalingene. Vi skal også gi departementet tilbakemelding så raskt som mulig dersom vi vurderer at det er behov for lovendringer som ledd i arbeidet.

I svar på del 2 av oppdraget (datert 29. mai 2026) leverte vi foreløpige vurderinger knyttet til hvilke behov det vil være for endringer i forskriftene til opplæringsloven, inkludert læreplanverket, og tilsvarende for privatskoleforskriften. Vi har ikke sett behov for å gjøre endringer i disse vurderingene. De foreløpige vurderingene fra svar på del 2 av oppdraget ligger ved i den videre teksten.

I svar på del 2 av oppdraget leverte vi også foreløpige vurderinger av hvilke konsekvenser de ulike alternativene for ny organisering kan ha for opplæringsloven og privatskoleloven. Vi har ikke sett behov for å gjøre endringer i disse vurderingene. Våre vurderinger av mulige behov for endringer i opplæringsloven og privatskoleloven ligger som eget vedlegg til leveransen.

### 5.1 Vurdering av endringer i opplæringsforskriften og privatskoleforskriften

Hvilke konkrete endringer det er behov for i opplæringsforskriften og privatskoleforskriften, vil avhenge av hvilke endringer som foreslås i opplæringsloven, privatskoleloven og læreplanverket. Vi får ikke startet på dette arbeidet før vi kjenner til for eksempel hvilken ordlyd departementet velger å bruke i opplæringsloven og privatskoleloven. Siden fristene er korte, mener vi at det vil være

---

<sup>10</sup> [Forslag-til-underkapitler.pdf](#)

mest hensiktsmessig at departementet og direktoratet arbeider med endringer i lov og forskrift, inkl. læreplanverket, parallelt.

## **5.2 Vurdering av endringer i læreplaner for fag (forskrifter)**

Ved ny organisering av struktur og innhold for 1. og 2. trinn, vil det bli behov for å fastsette nytt planverk (læreplaner/rammeplaner/o.l.) for disse trinnene. Som følge av endringer for 1. og 2. trinn, vil det også være behov for å utvikle og fastsette læreplaner i alle grunnskolefag.

Når det gjelder privatskoler, stiller privatskoleloven krav om at skolene skal drive etter læreplaner som er godkjent av Utdanningsdirektoratet. Skolene følger den læreplanen som gjelder for offentlige skoler, eller læreplaner som på annen måte sikrer elevene jevn god opplæring. Det er fastsatt i forskrift hvilke skoler som følger offentlige læreplaner og hvilke skoler som skal følge egne jevn gode læreplaner, og kravene til disse. Alle skoler som er godkjent etter privatskoleloven blir omfattet av endringene som gjøres i offentlige læreplaner på 1. og 2. trinn, jf. kravet om jevn god opplæring. Skoler som har fått godkjent egne tillegg, eller egne fullstendige læreplanverk må gjøre endringer i sine læreplaner og få disse godkjent av Utdanningsdirektoratet.

## **5.3 Behov for endringer i fag- og timefordelingen (forskrift):**

Ved ny organisering av struktur og innhold, vil det også være behov for å utvikle og fastsette fag- og timefordeling for 1. og 2. trinn. Endringer på 1. og 2. trinn vil videre utløse et behov for å fastsette ny fag- og timefordeling for 3.–7. trinn. Dette er endringer vi kan innarbeide i utkast til ny forskrift.

I april 2025 sendte Utdanningsdirektoratet et utkast til ny forskrift om fag- og timefordelingen og tilbudsstrukturen i grunnopplæringen til Kunnskapsdepartementet hvor informasjonen i rundskriv Udir-1 er omgjort til forskriftsform. Utdanningsdirektoratet har per i dag ikke fått tilbakemelding fra Kunnskapsdepartementet på status for denne forskriften utover foreløpige svar.

## **5.4 Hvilket regelverk skal gjelde for skoler/kommuner som starter med ny organisering høsten 2027**

Ifølge oppdragsbrevet skal ny struktur og innhold i skolehverdagen på 1.–2. trinn kunne innføres stegvis fra og med skoleåret 2027/2028, og da først for de skolene eller skoleeierne som selv ønsker det. Ny(e) forskrift(er) for struktur og innhold i skolehverdagen på 1.–2. trinn skal være gjeldende for alle skoler fra skoleåret 2028/2029. Det er vår vurdering at nye forskrifter ikke vil være klare til skoleåret 2027/2028. I og med at tidsplanen for innføringen ikke legger til rette for å evaluere innføringen til de skolene eller skoleeierne som ønsker å starte med ny struktur og innhold skoleåret 2027/2028, vil vilkårene for forsøk etter § 29-3 ikke være oppfylt.

I svar på del 2 av oppdraget stilte vi Kunnskapsdepartementet spørsmål om hvilket regelverk som skal gjelde for skolene (eller skoleeierne) som ønsker å starte fra og med skoleåret 2027/2028. I tilbakemeldingen fra departementet, datert 12. juni 2026, peker departementet på at det er deres vurdering at dagens regelverk må benyttes fram til nytt regelverk er fastsatt og tredd i kraft. Og at for å legge til rette for en mulig stegvis innføring fra høsten 2027 innenfor dagens regelverk, må det senere lages en veiledning til kommuner og skoler for hvordan handlingsrommet i dagens læreplaner, fag- og timefordeling og øvrig regelverk kan tas i bruk for å oppnå en praksis i tråd med intensjonene i oppdraget. Vi følger dette videre opp i svar på del 5 av oppdraget hvor vi skal utarbeide en overordnet plan for stegvis innføring av endringer og opplegg for evaluering.

### Innføring i private skoler

Det er vår vurdering at private skoler som følger offentlige læreplaner, kan følge samme tidsplan for innføring som offentlige skoler. Skoler som følger offentlige læreplaner med egne tillegg eller endringer som synliggjør skolenes verdigrunnlag, kan starte med ny organisering samtidig som offentlige skoler, men må få tid til å gjøre endringer i de tilleggene som synliggjør skolens verdigrunnlag, i etterkant.

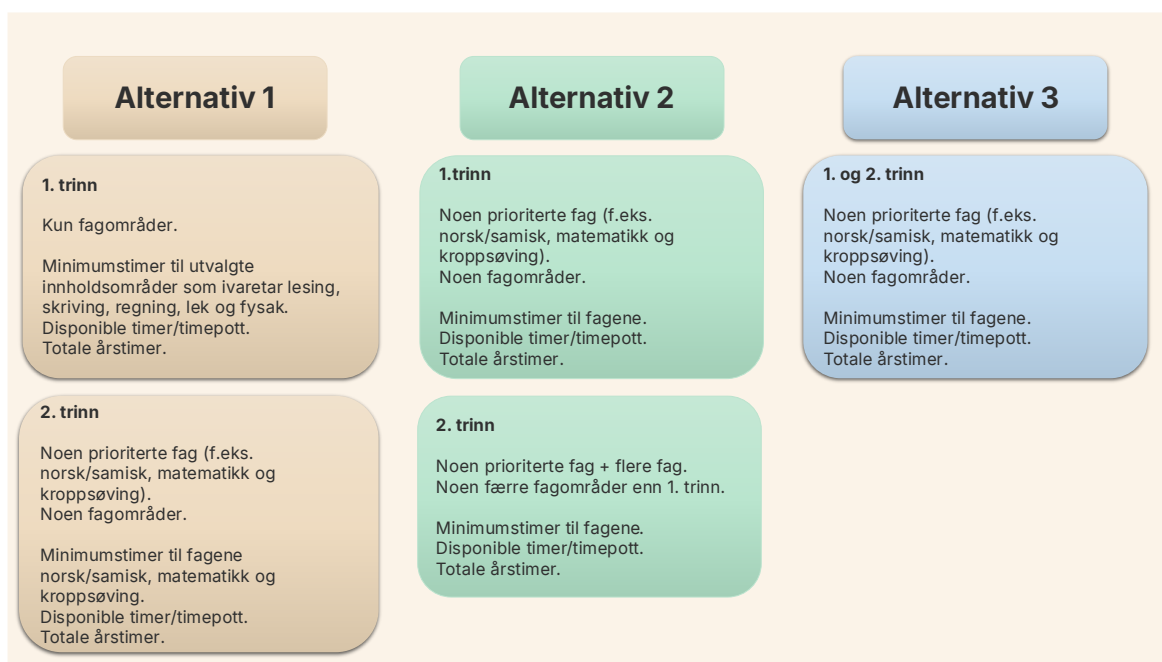
Utdanningsdirektoratet har godkjent egne jevngode læreplanverk, og vurderingsordninger, for montessoriskoler, steinerskoler og internasjonale skoler. Disse skolene må gjøre endringer i egne læreplanverk for å sikre fortsatt jevngod opplæring. Læreplanene må godkjennes av Utdanningsdirektoratet. Det er vår vurdering at montessoriskoler, steinerskoler, og internasjonale skoler derfor bør ha mulighet for en utsatt innføring av endringene med ett år.

## 6 Avslutning

Som del av svaret på del 2 av oppdraget, datert 29. mai 2026, utarbeidet vi tre forslag til modeller og alternativer for ny organisering av struktur og innhold for 1.–2. trinn (jf. bilde 1 i svaret på del 2 av oppdraget).

Forslaget til de tre alternative innretningene er gjengitt nedenfor (se bilde 1) uten vesentlige endringer, med unntak av at det er oppdatert i tråd med departementets tilbakemelding om å benytte begrepet *fagområder* i stedet for *innholdsområder*.

Etter vår vurdering vil de politiske intensjonene i oppdraget kunne ivaretas i alle tre alternativene. Samtidig vurderer vi at alternativ 1 i størst grad legger til rette for gode overganger og progresjon fra barnehage til skole og fra 2. trinn til 3. trinn, og i tillegg tar hensyn til egenarten ved 1. og 2. trinn. På denne bakgrunn anbefaler vi at alternativ 1 legges til grunn for det videre arbeidet.



Bilde 1: Tre alternativer for ny organisering av struktur og innhold i skolehverdagen for 1. og 2. trinn



**Vedlegg:**

1: Vurdering av mulige behov for endringer i opplæringsloven og privatskoleloven

## Litteraturliste

- Algroy, E., Samdal, O. og Haug, E. (2022). An investigation of the implementation of obligatory physical activity classes for 5th–7th grade in Norway. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(21), 14312. <https://doi.org/10.3390/ijerph192114312>
- Arnesen, H. S., Steffensen, K., Foss, E. S., Lervåg, M.-L. og Keute, A.-L. (2023). *Lærerkompetanse i grunnskolen: Hovedresultater 2021/2022. (Rapporter 2022/50)*. Statistisk sentralbyrå. [https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/artikler/laererkompetanse-i-grunnskolen.hovedresultater-2021-2022/\\_attachment/inline/12e55903-5648-405c-b8f4-51b12f15f866:8d9d5ab98a629f8fcfef48756297a5a2ad7995bc/RAPP2022-50\\_NY%20VERJASON%20feb23.pdf](https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/artikler/laererkompetanse-i-grunnskolen.hovedresultater-2021-2022/_attachment/inline/12e55903-5648-405c-b8f4-51b12f15f866:8d9d5ab98a629f8fcfef48756297a5a2ad7995bc/RAPP2022-50_NY%20VERJASON%20feb23.pdf)
- Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekt: Noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/Barnehager/A-se-barn-som-subjekt--noen-konsekvenser-for-pedagogisk-arbeid-i-barnehage-.html?id=440489>
- Bateson, G. (1972). A Theory of Play and Fantasy. I *Steps to an Ecology of Mind* (s. 177–193). The University of Chicago Press.
- Bedard, C., St. John, L., Bremer, E., Graham, J. D. og Cairney, J. (2019). A systematic review and meta-analysis on the effects of physically active classrooms on educational and enjoyment outcomes in school-age children. *PLOS ONE*, 14(6), 1–19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218633>
- Beck, K. C. (2025). The later the better? A novel approach to estimating the effect of school starting age on ADHD and academic skills. *European Sociological Review*, 41(5), 675–688. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaf004>
- Becher, A. A., Bjørnstad, E. og Hogsnes, E. S. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnstad og E. S. Hogsnes (red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 15–26). Universitetsforlaget.
- Bergsgard, N. A., Burner, T., Gustavsen, T. S., Husebø, Ø., Kacerja, S., Møller, G., Ruud, L. C. og Salvesen, G. S. (2026). *Fornyelse og fordypning: Evaluering av innføringen av LK20 i fire fag på barnetrinnet. Sluttrapport EvaFag25*. Universitetet i Sørøst-Norge. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2026/Evaluering-av-innforingen-av-LK20-i-fire-fag-pa-barnetrinnet-Sluttrapport/>
- Biele, G., Bårdstu, S. K. og Syse, A. (2026). *Kjennetegn ved barn som vokser opp i fattigdom: Oppvekstvilkår, helse- og skoleforhold*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/publ/2026/kjennetegn-ved-barn-som-vokser-opp-i-fattigdom--oppvekstvilkar-helse--og-skoleforhold/>
- Bjørnstad, E., Myrvold, T., Dalland, C. P., Hølland, S., Andersson-Bakken, E., Håøy, A., Svanes, I. K. og Sundtjønn, T. (2023). *Et blikk inn i førsteklasse rommet: Lek, læring og vennskap*. OsloMet. <https://hdl.handle.net/11250/3097001>
- Bjørnstad, E., Pedersen, C. D., Hølland, S., Myrvold, T. M., Svanes, I. K., Andersson-Bakken, E., Sundtjønn, T. og Håøy, A. (2024). *Klasserommets praksisformer 20 år etter: En evaluering av seksårsreformen*.

OsloMet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2024/klasserommets-praksisformer-20-ar-etter/>

- Blatchford, P., Pellegrini, A. D. og Baines, E. (2016). *The child at school: Interactions with peers and teachers*. Routledge.
- Blikstad-Balas, M. (2023). *Literacy i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Borgen, J. S., Randers-Pehrson, A., og Rimstad, Å. (2026). Undervisning og didaktikk i de praktiske og estetiske fagene. I J. S. Borgen, A. Randers-Pehrson, og Å. Rimstad (red.), *De praktiske og estetiske fagene i skole og lærerutdanning* (s. 11–24). Scandinavian University Press.
- Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: A possible way to prevent schoolification. *International journal of early years education*, 25(1), 3-15.  
<https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>
- Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad og H. D. Hogsnes (red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (u.å.-a). *Skolens timebank*. Hentet 13. mai 2026 fra <https://uvm.dk/grundskole/folkeskolen/fag-og-indhold/timetal-og-skoledagens-laengde/skolens-timebank/>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (u.å.-b). *Timetal for fagene*. Hentet 13. mai 2026 fra <https://uvm.dk/grundskole/folkeskolen/fag-og-indhold/timetal-og-skoledagens-laengde/timetal/>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2025). *Understøttende undervisning*. EMU – Danmarks læringsportal. Hentet 26. mai 2026 fra <https://emu.dk/grundskole/dansk/understoettende-undervisning/understoettende-undervisning>
- CASEL (2020). *What is the CASEL framework?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Caspersen, J., Johansen, W., Leiulfstrud, H., Vaag, J-M., Szuleicz, T. og Wendelborg, C. (2026). Tett på. Nye kompetansefellesskap i barnehage, skole og SFO. NTNU Samfunnsforskning.  
<https://doi.org/10.18261/9788215075204-26>
- Deloitte og Proba (2026). *Evaluering av etterlevelse av barnehageloven og tilsyn på barnehageområdet*.  
<https://proba.no/wp-content/uploads/2026/04/Deloitte-og-Proba-Mars2026-Evaluering-av-etterlevelse-av-barnehageloven-og-tilsyn-pa-barnehageområdet.pdf>
- Dewey, J. (2001). Barnet og læreplanen. I E. L. Dahle (red.), *Om utdanning* (s. 23–40). Gyldendal Akademisk.
- Djupedal, E. F. (2022). *På skuldrene til de minste: Grunnskolen timefordeling som verktøy for å skape framtida*. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 39(1), 29–40. <https://doi.org/10.18261/nnt.39.1.4>
- Djupedal, E. F. (2025). *Grunnskolen som kunnskapspolitikk: Politisk styring av skolens innhold, omfang og organisering 1954–2024* (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet).  
<https://hdl.handle.net/11250/3097001>

- Edwards, S. (2017). Play-based learning and intentional teaching: Forever different? *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2), 4–11. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.2.01>
- Eide, H. M. K., Kvilhaugsvik, H., Danielsen, H., Rydland, H. T., og Sataøen, S. O. (2023). Barnehagens arbeid med fagområdene. I A. Homme, H. Danielsen, og K. Ludvigsen (Red.), *Fra «bør» til «skal»: Rammepplan for barnehagen i et implementeringsperspektiv* (s. 57–100). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa301002>
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Macmillan.
- Emslander, V., Holzberger, D., Ofstad, S. B., Fischbach, A. og Scherer, R. (2025). Teacher–student relationships and student outcomes: A systematic second-order meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 151(3), 365–397. <https://doi.org/10.1037/bul0000461>
- Ekren, R. (2014). *Sosial reproduksjon av utdanning*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sosial-reproduksjon-av-utdanning>
- Evju, K., og Olsen, T. A. (2022). Undervisning om samiske temaer i skolen – betydninga av kompetanse og urfolksperspektiv for en inkluderende praksis. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 219–232. <https://www.journals.uio.no/index.php/npk/article/view/7695>
- Faglig råd for lærerutdanning. (2024). *Studentenes opplevelse av egen lærerutdanning*. <https://nettsteder.regjeringen.no/frlu/studentenes-opplevelse-av-egen-laererutdanning/>
- Federici, R. A. og Skaalvik, E. M. (2015). Lærer–elev-relasjonen: Betydning for elevenes motivasjon og læring. *Utdanningsforskning.no*. Hentet 14. mai 2026 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Federici, R. A., Helleve, A., Midthassel, U. V., Bergene, A. C. og Alne, R. (2021). *Et lag rundt eleven: Økt helsesykepleierressurs i systemrettet og strukturert samarbeid med skole – en oppfølgingsstudie*. NIFU. <https://www.nifu.no/rapporter/et-lag-rundt-eleven-okt-helsesykepleierressurs-i-systemrettet-og-strukturert-samarbeid-med-skole-en-oppfolgingsstudie/>
- FHI. (2025). *Folkehelse rapportens temautgave 2025: Barn og unges psykiske helse*. [https://www.fhi.no/contentassets/b5b3603ec4794c5cb0c8651589b359f8/temautgave-barn-og-unges-psykiske-helse\\_2025.pdf](https://www.fhi.no/contentassets/b5b3603ec4794c5cb0c8651589b359f8/temautgave-barn-og-unges-psykiske-helse_2025.pdf)
- Flobakk-Sitter, F. (2018). *Pedagogikk og hjernen: En introduksjon til fagfeltet pedagogisk nevrovitenskap*. Fagbokforlaget.
- Forente nasjoner. (1989). FNs konvensjon om barnets rettigheter. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Fossestøl, K., Andresen, S., Borg, E., Hermansen, H., Høydal, Ø. S., Lorentzen, M., Lyng, S. T., Myrvold, T., Nyen, T., og Wiggen, K. S. (2026). *Sluttrapport: Evaluering av ny kompetansemodell – desentraliserte ordninger for skole og yrkesfag samt oppfølgingsordningen* (Report No. 2703-836X). OsloMet – storbyuniversitetet. <https://doi.org/10.21378/319y-fq35>
- Furberg, A., Karseth, B., Gunnulfsen, A. E., Brandmo, C., Olsen, R. V., Silseth, K., Kvamme, O. A., Ottesen, E. og Lund, A. (2026). *EVA2020: Evaluering av fagfornyelsen – intensjoner, prosesser og praksiser*

Sluttrapport fra prosjektet EVA2020. Universitetet i Oslo.  
[https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/sluttrapport\\_eva2020.pdf](https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/sluttrapport_eva2020.pdf)

Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode*. Pax forlag.

Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277–303.  
<https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>

Greeno, J. G. og Engeström, Y. (2014). Learning in Activity. I K. Sawyer (red.) *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2. utg., s. 128–148). Cambridge University Press.

Gulbrandsen, L., Hansen, J. E., Kasin, O., Moser, T. og Munthe, Ø. (2026). *Barnehagelærere – yrkesgruppen som begynte å slutte*. Universitetet i Stavanger og OsloMet.  
[https://www.uis.no/sites/default/files/2026-03/Teknisk%20rapport%20Barnehage!%C3%A6rere%20-%20Yrkesgruppen%20som%20igjen%20begynte%20%C3%A5%20slutte%20\\_03032026.pdf](https://www.uis.no/sites/default/files/2026-03/Teknisk%20rapport%20Barnehage!%C3%A6rere%20-%20Yrkesgruppen%20som%20igjen%20begynte%20%C3%A5%20slutte%20_03032026.pdf)

Gunnulfsen, A. E., Abrahamsen, H. N., Hall, J. og Jacobsen, H. M. (2024). *Styring og ledelse i realiseringen av nytt læreplanverk: Tillit, tolkning og tid*. Universitetet i Oslo.  
[https://www.udir.no/contentassets/375142aec06a488cbacae04bf6c9428/uo\\_2024\\_styring-og-ledelse-i-realiseringen-av-nytt-lareplanverk.pdf](https://www.udir.no/contentassets/375142aec06a488cbacae04bf6c9428/uo_2024_styring-og-ledelse-i-realiseringen-av-nytt-lareplanverk.pdf)

Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad og H. D. Hogsnes (red.) *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 27–41). Universitetsforlaget.

Hanushek, E. A., Piopiunik, M., og Wiederhold, S. (2018). The value of smarter teachers: International evidence on teacher cognitive skills and student performance. *Journal of Human Resources*, 55(1).  
<https://doi.org/10.3368/jhr.55.1.0317.8619R1>

Haukanes, S., Rønning, N., & Gjuvsland, K. (2026). *Arbeidssituasjonen til barnehagestyrere og skoleledere: Kunnskapssammenstilling og resultater fra Spørsmål til Barnehage- og Skole-Norge høsten 2025* (Ideas2evidence-rapport 8/2026). Ideas2evidence.  
[https://ideas2evidence.com/sites/default/files/Arbeidssituasjonen%20til%20ledere%20i%20barnehage%20og%20skole\\_0.pdf](https://ideas2evidence.com/sites/default/files/Arbeidssituasjonen%20til%20ledere%20i%20barnehage%20og%20skole_0.pdf)

Helsedirektoratet. (u.å.). *Helse og miljø i barnehager, skoler og skolefritidsordninger*.  
<https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/helse-og-miljo-i-barnehager-skoler-skolefritidsordninger>

Hjermann, A., Furulund, J., Monsbakken, C. W., Nilsen, A. G., Rasmussen, T. E. T. og Stensig, N. C. (2026). *Lite i det store, stort i det små: Gratis barnehage for alle barn – gratisprinsippet i møte med kvalitet og sosial utjevning*.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/cd9414f4ce6f46d69592aadcbdbed966/no/pdfs/lite-i-det-store-stort-i-det-sma.pdf>

Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning: Samarbeid for sammenheng*. Fagbokforlaget.

- Homme, A., Danielsen, H. og Ludvigsen, K. (red.). (2023). Fra «bør» til «skal»: Rammeplan for barnehagen i et implementeringsperspektiv. Fagbokforlaget. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2023/fra-bor-til-skal-etter-implementering-av-rammeplan-i-barnehagen/>
- Høgskulen på Vestlandet. (2023). Fysisk aktiv læring (FAL). <https://www.hvl.no/om/sefal/fysisk-aktiv-laring/>
- Humberset, I. (2023, 12. desember). Sterk sammenheng mellom foreldres samlivsbrudd og skolefravall hos barna. *Aftenposten*.
- Høydal, Ø. S., Bakken, A., Lunde Helgesen, H., Jacobsen, S. E. og Wiggen, K. S. (2026). *Skoletrivsel: Nedgang, årsaker og elevenes egne erfaringer* (AFI-rapport 2026:05). Arbeidsforskningsinstituttet, OsloMet. <https://www.udir.no/contentassets/fcd1c214c87846eda05c41ad44aa3f26/skoletrivsel---nedgang-arsaker-og-elevenes-egne-erfaringer-endelig-delrapport.pdf>
- Håøy, A. og Bjørkvold, T. (2025). Skolen bør la elevene lære gjennom rammelek. I *Bedre skole*, 3-4/2025. [Skolen bør la elevene lære gjennom rammelek](#)
- International Literacy Association (2020). *Teaching Writing to Improve Reading Skills*. <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-teaching-writing-to-improve-reading-skills.pdf>
- Jensen, F., A. Pettersen, T.S. Frønes, A. Eriksen, M. Løvgren, E.K. Narvhus (2022). *PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing*. Cappelen Damm Forskning. [PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing | Cappelen Damm Forskning](#)
- Karseth, B., O.A. Kvamme og E. Ottesen (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger*. Universitetet i Oslo. [rapport-4\\_eva2020\\_290622.pdf](#)
- Kirschner, P. A., Vanhees, C., Nijlunsing, J., Muijs, D., Crato, N., Wils, M., Wiliam, D. og Surma, T. (2025). The role of knowledge-rich curricula in promoting deep thinking and complex skill acquisition. *Learning and Individual Differences*, 121, 102662. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102662>
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug.
- Kolle, E., Steene Johannessen, J., Sävfenbom, R., Anderssen, S. A., Grydeland, M., Ekelund, U., Andersen, I. D., Resaland, G. K., Lerum, Ø., Tjomsland, H. E., Berntsen, S., Hansen Malnes, L., Haugen, T., Dyrstad, S. M., Åvitsland, A., Leibinger, E. og Solberg, R. B. (2019). *School in motion (ScIM): Sluttrapport*. Norges idrettshøgskole. <https://www.udir.no/contentassets/00554e6be9104daeb387287132cef1e0/sluttrapport-scim.pdf>
- Kreijkes, P. og Greatorex, J. (2024). Differential effects of subject-based and integrated curriculum approaches on students' learning outcomes: A review of reviews. *Review of Education*, 12, Article 1. <https://doi.org/10.1002/rev3.3465>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Meld. St. 13 (2022–2023) Samisk språk, kultur og samfunnsliv*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-13-20222023/id2987727/>

- Kunnskapsdepartementet (2025). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7* (FOR-2025-07-04-1442). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2025-07-04-1442>
- Lenes, R., Moser, T., Størksen, I., Ree, M., ten Braak, D., Sjursø, I., Pedersen, C., Vennerød-Diesen, F., Van Trijp, C., Lunde, S., og Klippen, M. (2026). *Barns trivsel i barnehagen*. Læringsmiljøseneteret. [https://www.udir.no/contentassets/81f21df6af0d4ed39e8390b8b3f6e12a/uis\\_2026\\_barns-trivsel-i-barnehagen.pdf](https://www.udir.no/contentassets/81f21df6af0d4ed39e8390b8b3f6e12a/uis_2026_barns-trivsel-i-barnehagen.pdf)
- Lesesenteret. (u.å.). *Lesing i begynneropplæringen: Film: Balansert leseundervisning*. Hentet 27. mai 2026 fra <https://sprakloyper.uis.no>
- Lillejord, S., Børte, K. og Nesje, K., (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Kunnskapscenter for utdanning. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254038017948.pdf>
- Lillejord, S., Vågan, A., Johansson, L., Børte, K. og Ruud, E. (2016). *Hvordan fysisk aktivitet i skolen kan fremme elevers helse, læringsmiljø og læringsutbytte*. Kunnskapscenter for utdanning. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/fysisk-aktivitet-i-skolen-rapport.pdf>
- Lunde, C. og Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevrologisk perspektiv: Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, K. og Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utg.). Gyldendal.
- Lødding, B., Pedersen, C., Sevaldson Lillebø, O., Bergene, A. C. og Vika, K. S. (2021). *Faglig oppdatering er kjerneaktivitet for lærerspesialistene*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/sluttrapport-fra-evalueringen-av-larerspesialistordningen/>
- Løndal, K. (2019). Lek blant førsteklassinger i skole og skolefritidsordning: Pedagogisk perspektiv og didaktisk handlingsrom. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, og H. D. Hogsnes (red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s.93–108). Universitetsforlaget.
- Mandelid, M. B., Resaland, G. K., Lerum, Ø., Teslo, S., Chalkley, A., Singh, A., Bartholomew, J., Daly-Smith, A., Thurston, M. og Tjomsland, H. E. (2024). Unpacking physically active learning in education: A movement didaktikk approach in teaching? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3), 341–354. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2148271>
- Mandelid, M. B., Thurston, M., Reinboth, M. S., Resaland, G. K. og Tjomsland, H. E. (2023). "Just because it's fun, it's not without purpose": Exploring the blurred lines of physically active learning. *Teaching and Teacher Education*, 133, 104297. <https://hdl.handle.net/11250/3103262>
- Moser, T., Klippen, M. I. F., Bergene, A. C. og Lenes, R. (2025). *Barns trivsel i barnehagen: En kunnskapsoversikt*. Universitetet i Stavanger. [https://www.udir.no/contentassets/85263d7f864e4c54a24da46ff6edcdd0/2025\\_laringsmiljosenter-et-barns-trivsel-i-barnehagen--en-kunnskapsoversikt.pdf](https://www.udir.no/contentassets/85263d7f864e4c54a24da46ff6edcdd0/2025_laringsmiljosenter-et-barns-trivsel-i-barnehagen--en-kunnskapsoversikt.pdf)
- Midthassel, U. V. (2014). Læringsmiljø og klasseledelse. I M. B. Postholm og T. Tiller (red.), *Praksisrettet pedagogikk* (s. 64–76). Cappelen Damm.
- Myrvold, T. (2025). *Temanotat 8: Desentralisert ordning for skole og oppfølgingsordningen – hva betyr strukturelle forhold?* Arbeidsforskningsinstituttet (AFI), OsloMet – storbyuniversitetet.

[https://www.udir.no/contentassets/19582a73810f4ff29351d1caec44e475/oslomet\\_2025\\_temanot\\_at-8-desentralisert-ordning-for-skole-og-oppfolgingsordningen.pdf](https://www.udir.no/contentassets/19582a73810f4ff29351d1caec44e475/oslomet_2025_temanot_at-8-desentralisert-ordning-for-skole-og-oppfolgingsordningen.pdf)

- Nilsen, T., Ye, W. og Teig, N. (2025). Utvikling av ulikheter i utdanning over tid. I H. Kaarstein og A.-C. Lehre (red.), *Hva TIMSS forteller om norsk skole: Sekundæranalyser av TIMSS-undersøkelsen* (s. 21–46). Cappelen Damm Forskning. <https://doi.org/10.23865/cdf.274.ch2>
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tifticki, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser\\_og\\_elevers\\_laring.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf)
- Nystad, W. og Ekelund, U. (2023, 1. november). *Fysisk aktivitet i Norge*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/he/fr/folkehelse rapporten/levevaner/fysisk-aktivitet/#hovedpunkter>
- OECD. (2017). *Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- Opheim, V. og Solheim, O. J. (2025). Flere lærere = mer læring?: Resultater fra to kontrollerte studier av økt lærertetthet på småskoletrinnet i Norge. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 109(3), 173–186. <https://doi.org/10.18261/npt.109.3.2>
- Opsal, H., & Smestad, B. (2024). *Norske læreplaner (del 4). Tangenten – tidsskrift for matematikkundervisning*, 35(1). [https://www.tangenten.no/wp-content/uploads/2024/02/tangenten\\_1\\_2024\\_Opsal\\_Smestad.pdf](https://www.tangenten.no/wp-content/uploads/2024/02/tangenten_1_2024_Opsal_Smestad.pdf)
- Pedersen, C. (2022). Evaluering av norm for lærertetthet: Sluttrapport. NIFU. <https://www.nifu.no/rapporter/evaluering-av-norm-for-laerertetthet-sluttrapport/>
- Pedersen, C., Reiling, R. B., Vennerød-Diesen, F. F., Alne, R. og Skålholt, A. (2022). *Evaluering av norm for lærertetthet: Sluttrapport*. NIFU. [Evaluering av norm for lærertetthet: Sluttrapport – NIFU](https://www.nifu.no/rapporter/evaluering-av-norm-for-laerertetthet-sluttrapport/)
- Pellegrini, A. D. (2005). *Recess. Its role in education and development*. Routledge.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. og Taubman, P. (1995). *Understanding curriculum*. Peter Lang.
- Pramling Samuelsson, I. og Björklund, C. (2023). The relation of play and learning empirically studied and conceptualised. *International journal of early years education*, 31(2), 309–323. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2079075>
- Prøitz, T. S. (2015). *Læringsutbytte*. Universitetsforlaget.
- Schwab, J. J. (1978). The practical: A language for curriculum. I J. J. Schwab, *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays* (287–321). University of Chicago Press.
- Sjøberg, S. (2017). O-fagssyndromet: Et skolefags vekst og fall. I M. Roos og J. Tønnesson (red.), *Sann opplysning? Naturvitenskap i nordiske offentligheter gjennom fire århundrer*. Cappelen Damm Akademisk. [https://www.researchgate.net/publication/320490599\\_O-fagssyndromet\\_Et\\_skolefags\\_vekst\\_og\\_fall](https://www.researchgate.net/publication/320490599_O-fagssyndromet_Et_skolefags_vekst_og_fall)
- Skram, D. (2007). *Leik og læring i samspel. Pedagogiske arbeid i småskulen*. Det Norske Samlaget.

- Statistisk sentralbyrå. (2022). *Hvordan påvirker foreldres utdanning og inntekt barnas karakterer*. <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/karakterer-ved-avsluttet-grunnskole/artikler/hvordan-pavirker-foreldres-utdanning-og-inntekt-barnas-karakterer>
- Steele, F., Sigle-Rushton, W. og Kravdal, Ø. (2009). Consequences of family disruption on children's educational outcomes in Norway. *Demography*, 46(3), 553–574. <https://doi.org/10.1353/dem.0.0063>
- Storstad, O., Caspersen, J. og Wendelborg, C. (2023). *Ett steg fram og to tilbake: Demokratiforståelse, holdninger og deltakelse blant norske ungdomskoleelever (ICCS 2022)*. Institutt for lærerutdanning, NTNU og NTNU Samfunnsforskning AS. <https://samforsk.no/uploads/files/NTNU-samf IEA-rapport.pdf>
- Sundsdal, E. og Øksnes, M. (2017). Om å verdsette barns lek. I M. Øksnes og T. H. Rasmussen (red.), *Barndom i barnehagen: Lek*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tøssebro, J., Berg, B., Bruteig, R., Caspersen, J. Hermstad, I.H. og Wendelborg, C. (2023): Bedre tjenester til barn og unge med sammensatte behov? Derapport 1: Utgangspunktet da lovendringene trådte i kraft. NTNU Samfunnsforskning. <https://samforsk.no/uploads/files/ferdig-rapport-bedre-tjenester.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2024). Rundskriv om rett til fysisk aktivitet. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/rett-til-fysisk-aktivitet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2025, 16. desember). *Fysisk aktivitet og estetiske uttrykksformer i skolen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/tilpasset-opplaring/fysisk-aktivitet-og-estetiske-uttrykksformer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2026a). *Fakta om grunnskolen 2025–2026: Individuell tilrettelegging*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/fakta-om-grunnskolen/individuell-tilrettelegging/>
- Utdanningsdirektoratet. (2026b). *Svar på oppdrag nr. 2025-01 (del 1 og del 4): Kunnskap, status og tiltak for å sikre bedre tidlig innsats, tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging*. <https://www.udir.no/om-udir/udirs-svar-pa-oppdrag-fra-kunnskapsdepartementet/svar-pa-oppdrag-nr.-2025-01-del-1-og-del-4-kunnskap-status-og-tiltak-for-a-sikre-bedre-tidlig-innsats-tilpasset-opplaring-og-individuell-tilrettelegging>
- Utvalget for framtidens fellesskole. (2025a). *Sak 7–7 b: Sosiale og emosjonelle ferdigheter*. <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/sites/586/2025/11/Sak-7-7-b-Sosiale-og-emosjonelle-ferdigheter.pdf>
- Utvalget for framtidens fellesskole. (2025b). *Referanse til notat fra Fellesskoleutvalget: Sak 7–7 b: Sosiale og emosjonelle ferdigheter*. <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/sites/586/2025/11/Sak-7-7-b-Sosiale-og-emosjonelle-ferdigheter.pdf>
- Vygotsky, L. S. (2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3–25.

<https://www.education.wa.edu.au/documents/43634987/44524721/IRECE+Vol.+7+No.+2+2016.pdf>

Vygotsky, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal.

Wagner, Å. K., Strand, O., Støle, H., Knudsen, K., Hovig, J., Huru, C. og Hadland, T. (2023). *PIRLS 2021: Norske tiåringers leseforståelse* (kortrapport). Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.  
[https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/20230515\\_endelig\\_pirls\\_rapport\\_2021\\_nettsversjon-1.pdf](https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/20230515_endelig_pirls_rapport_2021_nettsversjon-1.pdf)

Wendelborg, C., Johansen, W., Andrews, T. M., Bragtvedt, S., Vennerød-Diesen, F., Smedsrud, J., Tangen, S., Borg, E., Bliksvær, T. og Caspersen, J. (2025). Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis: Et løft for samarbeid, men ikke for praksis? NTNU Samfunnsforskning.  
[https://samforsk.no/uploads/files/NTNU\\_SamForsk\\_Kompetanseloftet\\_for\\_spesialpedagogikk\\_og\\_inkluderende\\_praksis.pdf](https://samforsk.no/uploads/files/NTNU_SamForsk_Kompetanseloftet_for_spesialpedagogikk_og_inkluderende_praksis.pdf)

Wibowo, S., Wangid, M. N. og Firdaus, F. M. (2025). The relevance of Vygotsky's constructivism learning theory with differentiated learning in primary schools. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 19(1), 431–440. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1456994.pdf>

White, M., Nortvedt, G. A., Rohatgi, A. og Bjørnsson, J. K. (2025). *Den norske lærerrollen i endring: Resultater fra TALIS 2024*. Universitetet i Oslo.  
<https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/talis/filer-2024.pdf>

Wood, E. A. (2022). Play and learning in early childhood education: tensions and challenges. *Child Studies*, (1), 15-26. <https://doi.org/10.21814/childstudies.4124>

Young, M. og Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11–27. <https://www.jstor.org/stable/40664647>

Øksnes, M. (2008). Lekens ontologiske betydning hos Hans-Georg Gadamer: Dialog, fest og dannelselse. *Barn*, (3), 75–88. [Visning av Lekens ontologiske betydning hos Hans-Georg Gadamer: Dialog, fest og dannelselse](#)

Øksnes, M. og Sundsdal, E. (2026). *Barns lek i skolen* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Østmoen, J. P. og Wilhelmsen, T. (2024). Lekens lange linjer: En historisk analyse av lekbegrepet i læreplandokumenter for norske barnehager og skoler frå 1996–2020. *Nordic Studies of Education*.  
<https://noredstudies.org/index.php/nse/article/download/6248/10064?inline=1>

