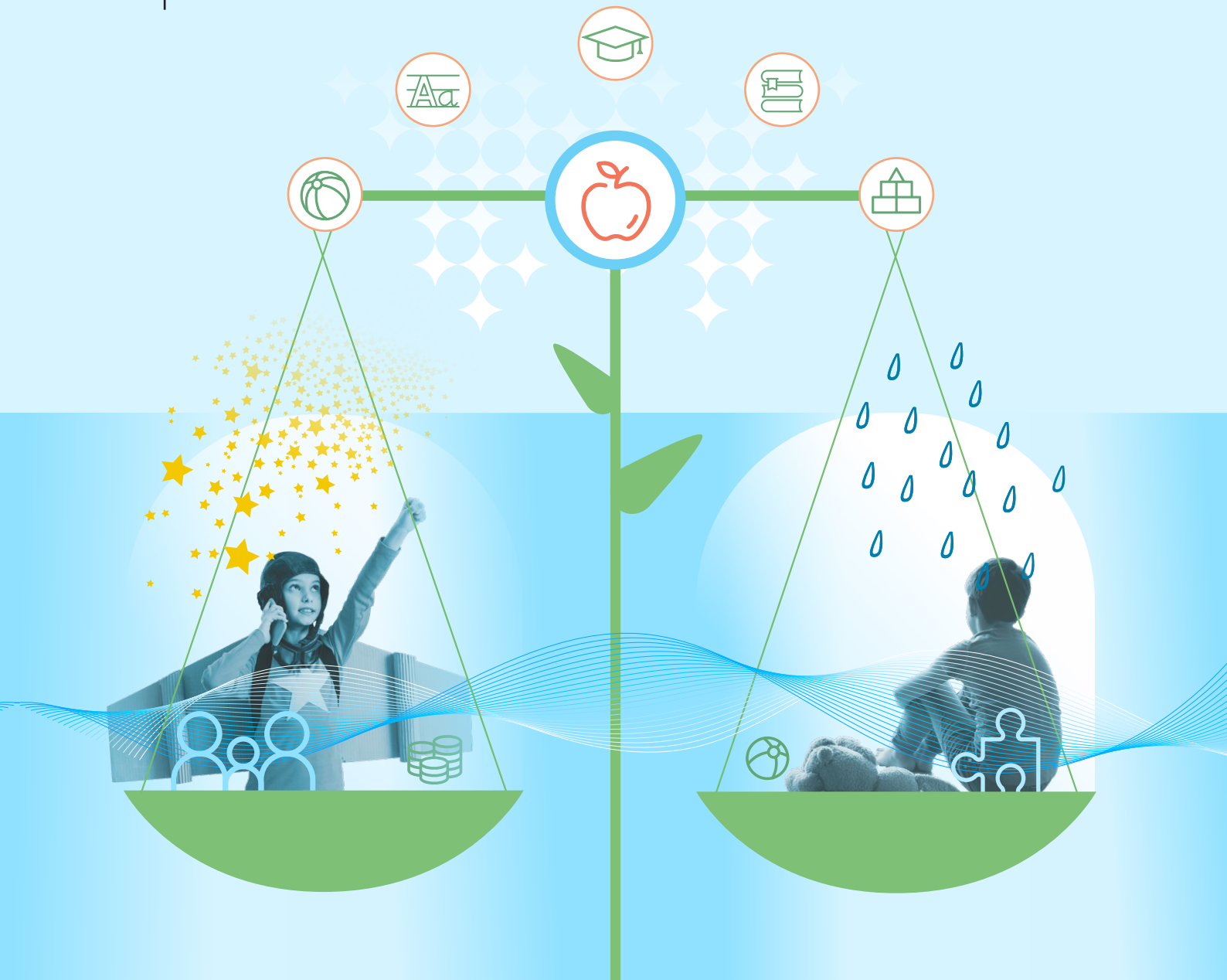




# Et jevnere utdanningsløp

Barnehage og skole/SFO som innsats mot ulikhet blant barn



## Forord

Ekspertgruppen om betydningen av barnehage, skole og SFO for sosial utjevning og sosial mobilitet ble oppnevnt ved kongelig resolusjon 17. januar 2023. Formålet var fremskaffe en oversikt over kunnskapen om, og vurderinger av hvilke endringer som bør gjøres, for at barnehager, skoler og SFO kan bidra mer til å jevne ut sosiale forskjeller og øke den sosiale mobiliteten. Ekspertgruppens oppnevnte medlemmer var syv forskere. Utredningen er et ledd i regjeringens mer generelle arbeid med sosial ulikhet.

Ekspertgruppen avgir med dette sin utredning.

Oslo, 15. februar 2024

Katrine Vellesen Løken  
(leder)

Astrid Marie Jorde  
Sandsør

May Britt Drugli

Håkon Leiulfsrud

Manudeep Bhuller

Ingunn Størksen

Fartein Ask Torvik

---

Marte Rønning  
(sekretariatsleder)

Erlend Magnussen Fleisje

Ferdinand Andreas Mohn

## Hovedbudskap

Barn av foreldre med lav utdanning har i gjennomsnitt svakere selvregulering, arbeidsminne og ordforråd, vansker med å tilpasse seg pedagogiske aktiviteter, og høyere forekomst av adferdsproblemer. Forskjellene kan man se allerede i barnehagen, og forskjellene er der i alle faglige tester i utdanningsløpet. Det er særlig urovekkende at sosiale forskjeller har en tendens til å bli sterkere utover i utdanningsløpet og at vi har sett økende forskjeller i Norge over de siste årene. Ekspertgruppens viktigste budskap er at barnehager, skoler og SFO kan og bør jobbe mer systematisk med å bidra til sosial utjevning og sosial mobilitet.

Målet til ekspertgruppen har vært å foreslå tiltak som har til hensikt å påvirke barnas trivsel og helse, og deres faglige og sosioemosjonelle ferdigheter. Vi har prioritert tiltak som er sosialt utjevrende ved at de kan forventes i større grad å gagne svakt presterende elever fra familier med lavere sosioøkonomisk bakgrunn. Ekspertgruppen har utviklet en modell for å beregne langtids-effekter og kostnadseffektivitet av ulike tiltak for å berede grunnen for en helhetlig tilnærming i arbeidet med sosial utjevning. Anbefalingene vil fokusere på å omfordele og øke ressurser til det som virker.

I lys av dette foreslår ekspertgruppen å øke kvaliteten i barnehager gjennom styrket profesjonsutvikling av ansatte og systematisk lekbasert læring og veiledet lek, kombinert med full bemanning i hele barnehagens åpningstid. Ekspertgruppen foreslår videre en bedre overgang mellom barnehagen og skolen gjennom økt pedagogisk samarbeid mellom barnehager og skole/SFO i form av veiledet lek, og økt kvalitet i SFO ved blant annet profesjonsutvikling av ansatte. Når det gjelder å styrke elevenes faglige ferdigheter, anbefaler ekspertgruppen bruk av intensiv smågruppeundervisning for svakt presterende elever. Ekspertgruppen foreslår en omfordeling av midlene som er bundet opp i dagens lærernorm i skolen, til mer effektiv bruk av voksenressurser, i intensiv smågruppeundervisning og mer systematisk arbeid med sosioemosjonelle ferdigheter, i noen grad målrettet til skoler der det er ekstra behov for dette på grunn av levekårsutfordringer.

Ekspertgruppen kommer i tillegg med en rekke andre anbefalinger. Vi anbefaler ansvarliggjøring av skoler og kommuner i tilfeller der vedtak om spesialundervisning ikke følges opp, at det utarbeides planer for hvordan man skal sikre kompetent bemanning i barnehager og skoler både på kort og lang sikt, at det vurderes (igjen) hvorvidt gratis skolemat skal tilbys, og gir støtte til Skjermbruksutvalgets forslag om å evaluere nasjonale retningslinjer, med sikte på å innskrenke uheldig skjermbruk for barn i barnehager og skoler. Ekspertgruppen anbefaler også å styrke kunnskapsgrunnlaget rundt sosial ulikhet i barndommen gjennom å etablere nasjonale forløpsregistre om barn i barnehager og skoler.

# Innhold

<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>Hovedbudskap</b> .....	<b>3</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Ekspertgruppens tolkning av mandatet .....	8
1.2 Avgrensninger .....	15
1.3 Ekspertgruppens anbefalinger .....	16
1.4 Ekspertgruppens sammensetning og arbeid .....	21
1.4.1 Ekspertgruppens arbeid, møter og innspill .....	21
1.4.2 Eksterne bestillinger .....	22
1.5 Relevante utredninger og prosesser .....	23
<b>2. Situasjonsbeskrivelse</b> .....	<b>25</b>
2.1 Barnehage .....	25
2.1.1 Dekningsgrad og sosioøkonomisk sammensetning .....	27
2.1.2 Status for barnehagekvalitet i Norge .....	29
2.1.3 Spesialpedagogisk støtte i barnehagen. ....	33
2.1.4 Fordeling av ressurser til barnehager .....	34
2.1.5 Barn fra ulik sosial bakgrunn presterer ulikt på tester tatt i barnehagealder .....	42
2.1.6 Barn fra ulik sosial bakgrunn presterer ulikt på kartleggingsprøve i 1. klasse .....	43
2.2 Grunnskole .....	44
2.2.1 Elev- og lærersammensetning på ulike skoler .....	45
2.2.2 Spesialundervisning i skolen .....	49
2.2.3 Fordeling av ressurser til skoler .....	52
2.2.4 Elever fra ulik sosial bakgrunn presterer ulikt på skolen .....	56
2.2.5 SFO .....	69
2.3 Sosial ulikhet i psykisk helse .....	72
2.4 Oppsummering .....	74
<b>3. Kunnskapsoppsummering</b> .....	<b>77</b>
3.1 Kilder til ulikhet i utdanning .....	78
3.1.1 Ulikhet i gener .....	78
3.1.2 Partnervalg og partnerlikhet i barns oppvekstfamilier .....	79
3.1.3 Ulikhet i foreldrenes investeringer .....	80
3.1.4 Ulikheter i utdanningssystemet .....	81
3.1.5 Ulikheter i nabolaget, samfunnet rundt og andre aktører ...	82
3.1.6 Oppsummering .....	83
3.2 Mange sammenhenger, krevende årsakssammenheng: kriterier for valg av studier til kunnskapsoppsummeringen .....	84

3.3	Forskningsbasert kunnskap om kvalitet og tiltak i barnehage .....	86
3.3.1	Oppsummering av studier som ser på effekten av tiltak/intervensjoner som har til hensikt å øke deltagelsen i barnehage .....	86
3.3.2	Hva kjennetegner høy barnehagekvalitet? .....	89
3.3.3	Oppsummering av studier som har hatt til hensikt å øke kvaliteten i barnehagen .....	92
3.3.4	Oppsummering av barnehageforskning .....	101
3.4	Forskningsbasert kunnskap om tiltak i skole .....	103
3.4.1	Betydningen av ressursbruk .....	103
3.4.2	Innhold og organisering av undervisning .....	105
3.4.3	Ansatte .....	116
3.4.4	Tidsbruk på skolerelaterte aktiviteter utenom skoletid .....	118
3.4.5	Øvrige forhold .....	122
<b>4.</b>	<b>Anbefalinger .....</b>	<b>127</b>
4.1	Vurdering av anbefalingene: overordnede prinsipper .....	128
4.2	Vurderingsverktøy .....	130
4.2.1	Beregningsmodell for langtidsvirkninger .....	130
4.3	Ekspertgruppens anbefalinger .....	133
4.3.1	Tiltak for å øke kvaliteten i norske barnehager .....	133
4.3.2	En ytterligere økning av barnehagedekningen .....	142
4.3.3	Bedre overgang fra barnehage til skole .....	145
4.3.4	Øke kvaliteten i skolefritidsordningen (SFO) .....	149
4.3.5	Systematisk (inkludert målrettet) trening på sosioemosjonelle ferdigheter .....	154
4.3.6	Økt behovsbasert bruk av intensiv smågruppeundervisning på alle trinn i grunnskolen .....	156
4.4	Andre viktige områder .....	161
4.4.1	System for oppfølging av spesialundervisning .....	161
4.4.2	Viktigheten av gode ansatte .....	162
4.4.3	Gratis skolemat .....	163
4.4.4	Mobilforbud .....	164
4.5	Videre kunnskapsutvikling .....	165
4.6	Avslutning .....	169
	<b>Litteratur .....</b>	<b>171</b>

## Digitale vedlegg

tilgjengelig for nedlasting fra nettsversjon av rapporten

- 1 Noen perspektiver på ulikhet og omfordeling  
*av Morten Håvarstein og Gaute Torsvik*
- 2 Beregning av langtidsvirkninger av tiltak i utdanningssystemet  
*av Manudeep Bhuller og Erlend M. Fleisje*



# 1. kapittel

## Innledning



Utdanning påvirker inntekt og andre utfall som er forbundet med velstand som helse, trivsel og samfunnsdeltagelse (Bhuller mfl., 2017; Oreopoulos og Salvanes, 2011). Sammenhengen blir ekstra synlig i den nederste delen av utdanningsfordelingen der de som ikke fullfører videregående skole er overrepresentert i utenforskap, helseutfordringer, lav inntekt og lav samfunnsdeltagelse. De nyeste PISA-resultatene viser at forskjellen har økt i løpet av de siste årene (OECD 2023, tabell I.6.6.), noe som har brakt Norge nærmere andre OECD-land når det gjelder avstanden mellom elever med høy og lav sosial bakgrunn (OECD, 2023). De underliggende mekanismene for å forklare utdanningsulikhet i samfunnet henger tett sammen med økonomi og sosiale forskjeller i levekår i samfunnet mer generelt, mens mekanismene på individnivå i høy grad er styrt av familien og oppvekstmiljøet. Nyere forskning tyder på at foreldrenes bakgrunn har blitt viktigere for elevenes skoleprestasjoner i de fleste land i løpet av de siste tiårene (Chmielewski, 2019).

I et historisk perspektiv har sammenhengen i Norge mellom barns og foreldres utdanningsnivå vært fallende for fødselskohorter fra 1950 til 1990. For fødselskohortene 1980 til 1990 har sammenhengen blitt litt sterkere igjen. Dette samsvarer med funn i Markussen og Røed (2023) og Sandsør mfl. (2023) som finner at sammenhengen mellom foreldres bakgrunn og elevers skoleprestasjoner har blitt sterkere de siste årene.

Høy sosial mobilitet er forbundet med lav ulikhet. I land hvor foreldres investeringer betyr svært mye for barnas utdanning og livsløp (for eksempel USA), vil ulikhetene vedvare på tvers av generasjoner. Ikke uventet er Norge, sammen med de andre skandinaviske landene, blant de landene med høyest intergenerasjonell mobilitet og lavest ulikhet.

I en ny studie for Norge dokumenterer Berger (2023) at lavere ulikhet og lik tilgang til utdanning etter andre verdenskrig var viktige drivere bak økningen i sosial mobilitet.

Det er en utbredt oppfatning at sosial ulikhet er problematisk, og at sosial mobilitet er et gode. Det fins imidlertid ulike syn på hvorfor og i hvilken grad



det er slik. I diskusjoner om hva som er utfordringer med sosial ulikhet – og i hvilken grad samfunnet og staten skal legge til rette for å redusere ulikhet – støter vi på forskjellige argumenter, normative posisjoner og til dels motstridende prinsipper. I et notat skrevet på oppdrag av ekspertgruppen har Håvarstein og Torsvik (2024) fremstilt noen av disse forholdene (vedlegg 1 i denne rapporten). Notatet belyser noen krevende avveininger som må gjøres mellom ønsker om likhet på den ene siden og oppfatninger om personlig frihet, fortjeneste, og produktivitet på den andre siden.

Mange nordmenn har et egalitært syn på fordeling av ressurser og sosial ulikhet. Ifølge dette synet er sosial ulikhet et problem og vi får et bedre samfunn om forskjellene i ressurser eller livssjanser blir mindre. Et strengt egalitært syn innebærer at likhet har egenverdi, og at ulikhet er et problem uavhengig av både årsakene til at den er skapt og konsekvensene av den. Mye tyder imidlertid på at folks oppfatning av ulikhet handler om hva som genererer ulikheten, og hvilke konsekvenser den har. Empiriske studier tyder for eksempel på at nordmenn er mer meritokratiske enn egalitære, dvs. at de har tilnærmet ingen aksept for ulikhet som skyldes flaks, men synes ulikhet er langt mer akseptabelt hvis det skyldes forskjeller i innsats og prestasjoner (Almas mfl., 2022).

En av de grunnleggende kildene til sosial ulikhet ligger i noe som er verdsatt høyt i liberale demokratier, nemlig frihet. Det er vanskelig å se for seg et fritt samfunn uten noen form for ulikhet. Den meritokratiske tankegangen hviler i tråd med dette på et skille mellom ulikhet som er innenfor individets kontroll og derfor skyldes frie valg, og ulikhet som er forårsaket av forhold som ligger utenfor individets kontroll. Foreldre bruker sin frihet til å gi barna de beste forutsetningene for å realisere sine potensialer, men de forskjellene som oppstår mellom barn født inn i ulike familier blir regnet som ufrie og utenfor barnas kontroll. Forskjeller i barns ferdigheter blir derfor i et liberalt sosialdemokrati stort sett oppfattet som forskjeller det er rettferdig og legitimt å forsøke å jevne ut.

### 1.1 Ekspertgruppens tolkning av mandatet

Ekspertgruppen om betydningen av barnehage, skole og SFO for sosial utjevning og sosial mobilitet ble oppnevnt ved kongelig resolusjon 17. januar 2023. Mandatet Ekspertgruppen fikk av Kunnskapsdepartementet er gjengitt i boksen nedenfor.





### Bakgrunn

Regjeringen har som mål at alle barn skal ha like muligheter til å utvikle seg, lære og oppleve mestring i et inkluderende fellesskap, uavhengig av hvor de bor og uavhengig av sosial, kulturell og språklig bakgrunn, kjønn og kognitive og fysiske forskjeller. Barnehage, skole og SFO er sentrale arenaer i arbeidet for å gi barn og unge likeverdige muligheter. Selv om norsk barnehage, skole og SFO er velfungerende i internasjonal målestokk, er regjeringens ambisjon at langt flere enn i dag oppnår et vitnemål eller fag- eller svennebrev etter endt skoleløp. Barn og unge som har foreldre med kort skolegang, lav inntekt og svak tilknytning til arbeidslivet har oftere svakere skoleprestasjoner enn andre og lavere sannsynlighet for å gjennomføre utdanningsløpet. Barna med tiltak fra barnevernet er også en gruppe som har lavere karakterer i grunnskolen og lavere gjennomføring. Dette fører igjen til lavere deltakelse i arbeidslivet, økte kostnader for samfunnet og større forskjeller i samfunnet. Dette kan tyde på at utdanningssystemet i for liten grad er tilpasset barn og unge fra familier som har ett eller flere av disse kjennetegnene. Det er alvorlig for den enkeltes mulighet til å skape gode liv for seg og sine, og det utgjør et stort tap for arbeidslivet og samfunnet. Ulikhet i utdanningsløpet er også nært forbundet med ulikhet senere i livet og kan derfor føre til mangelfull integrering og inkludering, manglende tillit og økt risiko for konflikt og polarisering.

Den økonomiske ulikheten er økende, arbeidslivets krav til formell kompetanse blir større, og demografiske endringer skaper økt behov for arbeidskraft. Utdanning bidrar til høyere deltakelse i samfunns- og arbeidsliv, og utdanning er derfor en nøkkel til å løse utfordringene samfunnet står foran. Det er et mål for regjeringen at utdanningssystemet i større grad enn i dag bidrar til å redusere forskjeller mellom grupper i samfunnet (sosial utjevning) og øke den enkeltes mulighet til å forbedre sin sosioøkonomiske situasjon (sosial mobilitet). Vi går inn i en tid med flere eldre og færre yrkesaktive, samtidig som det økonomiske handlingsrommet er begrenset. Hva er de mest effektive systemendringene og tiltakene for at utdanningssystemet kan bidra til økt sosial utjevning og mobilitet?



### **Ekspertgruppens formål**

Ekspertgruppen skal både gi en oversikt over kunnskapen på området og vurderinger av hvilke endringer som bør gjøres i utdanningssystemet for å redusere sosiale forskjeller, øke sosial mobilitet og bidra til at flere gjennomfører utdanningsløpet med et kompetansebevis som kvalifiserer til et arbeidsmarked i endring.

Ekspertgruppen skal oppsummere og gi en oversiktlig og helhetlig fremstilling av kunnskapen som finnes om barnehagens, skolens og SFOs betydning for sosial utjevning og mobilitet. Ekspertgruppen skal også vurdere hva det eventuelt mangler kunnskap om på området. Ekspertgruppen kan trekke på internasjonal forskning, men bør legge vekt på å vurdere relevansen og overførbarheten til norske forhold.

Basert på kunnskapsgrunnlaget skal ekspertgruppen gi anbefalinger om hva som skal til for at utdanningssystemet skal virke mer sosialt utjevne enn i dag og bidra til sosial mobilitet for flere. Dette inkluderer en helhetlig vurdering av den statlige og kommunale ressursbruken i hele utdanningssektoren. Ekspertgruppens anbefalinger skal i hovedsak rette seg mot hvordan barnehagen og de tidlige skoleårene, inkludert SFO, kan bidra til å utjevne sosiale forskjeller og øke den sosiale mobiliteten. Samtidig ønsker regjeringen råd som kan ha raskt effekt på fullføring og kvalifisering fra videregående opplæring.

### **Aktuelle problemstillinger**

- Hva er de viktigste årsakene til at barn med ulik sosial bakgrunn deltar, trives og presterer ulikt i utdanningssystemet?
- Hvordan samvirker sosial ulikhet med andre faktorer som kjønn, innvandrerbakgrunn, behov for særskilt tilrettelegging, geografiske forskjeller, kjennetegn ved lokalsamfunnet og kulturelle normer osv.?
- I hvilken grad er dagens barnehage- og opplæringstilbud innrettet for å kompensere for de faktorene som bidrar til sosiale ulikheter?
- Hvordan kan kommunal, fylkeskommunal og statlig ressursinnsats endres om målet er å redusere sosiale forskjeller og øke den sosiale mobiliteten?
- Hvordan kan den pedagogiske praksisen, organiseringen, foreldresamarbeidet, samarbeidet mellom barnehager, skoler og lokalsamfunnet, og andre forhold ved utdanningssystemet bidra til å redusere sosiale forskjeller og øke sosial mobilitet?

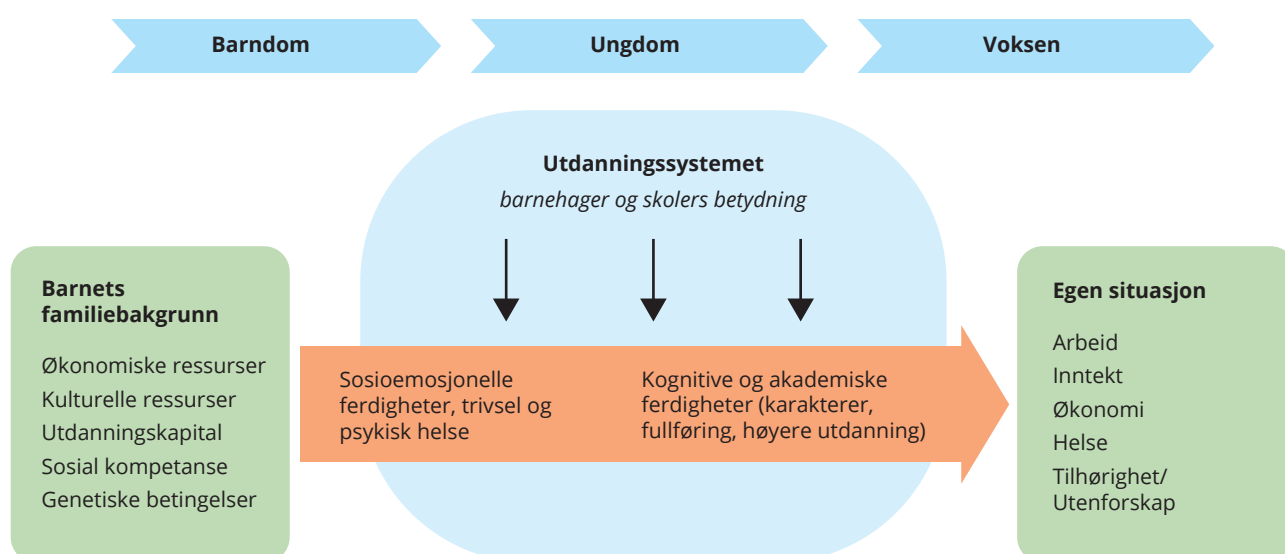


- Hvilke yrkesgrupper og tjenester i og rundt barnehager, skoler og SFO kan bidra til å redusere sosiale forskjeller og øke sosial mobilitet gjennom utdanningsløpet?
- Hvilke tiltak vil ut fra et samfunnsøkonomisk perspektiv være mest kostnadseffektive?

Ekspertgruppen skal vurdere om det også er andre problemstillinger og tema som bør være del av arbeidet. Ekspertgruppen skal ta opp spørsmål om tolkning eller avgrensning av mandatet med Kunnskapsdepartementet.

Ekspertgruppen må redegjøre for økonomiske og administrative konsekvenser av de tiltakene den foreslår. Ekspertgruppen må utforme ett eller flere forslag innenfor dagens ressursrammer.

Utdanningssystemet er en betydningsfull arena for tidlig innsats som er viktig for barnas utvikling, og særlig for barn fra lav sosial bakgrunn (Melhuish mfl., 2015). Barn bruker mye tid i barnehager og skoler, noe som gir unike muligheter for påvirkning. Kunnskapen om hva som utgjør gode barnehager og skoler har blitt betraktelig bedre de siste årene. Blant annet har kunnskapsgrunnlaget blitt styrket via et økende antall randomiserte forsøk i flere land (Dietrichson mfl., 2017). Ekspertgruppen legger derfor til grunn at barnehager og skoler kan påvirke barns forutsetninger for å lære og utvikle ferdigheter, og dermed bidra til at barn oppnår kompetanse de trenger senere i livet. Basert på eksisterende kunnskap skal Ekspertgruppen i denne rapporten komme med forslag til hvordan barnehager, skoler og SFO kan innrettes bedre enn i dag for å styrke lærings- og utviklingsmulighetene til barn med et dårligere utgangspunkt. Dette er skissert i figur 1.1.



Figur 1.1 Modell for hvordan barnehager og skoler kan påvirke sosial ulikhet og sosial mobilitet

Denne utredningen har to tilnærminger til sosial utjevning og sosial mobilitet. For det første en ren statistisk tilnærming der kjente mål på sosial ulikhet og sosial mobilitet, som Gini-koeffisienten og den intergenerasjonelle inntektselastisiteten benyttes. For det andre en mer normativ tilnærming der ulikhet er en del av systemet og er definert langs mange flere dimensjoner enn det som nødvendigvis lar seg måle. De ulike begrepene er gitt en nærmere forklaring i boks 1.1. I vurderingen av tiltak vil Ekspertgruppen vurdere ulikhet etter utfall som kan måles, men anerkjenner at det er utfordrende å drøfte ulikhet i lys av total velferd ettersom mange utfall, som lykke og trivsel, ikke så lett lar seg måle på populasjonsnivå.



### Boks 1.1 Begreper innen sosial ulikhet og mobilitet

**Sosial ulikhet:** Systematisk ulike muligheter og belønninger/utfall for ulike sosiale posisjoner, eller statuser.

**Sosial mobilitet** er endring i en persons sosiale status, enten i forhold til foreldrene (intergenerasjonell mobilitet) eller gjennom en persons yrkeskarriere (intragenerasjonell mobilitet). Det skilles ofte mellom absolutt og relativ mobilitet. Førstnevnte er gjerne knyttet til andelen som klarer seg bedre enn sine foreldre – oppnår høyere realinntekt eller høyere utdanningsnivå. (Chetty mfl., 2017). Relativ mobilitet dreier seg om hvor tett sammenhengen er mellom foreldres og barns utfall, målt mot andre i barnas egen generasjon. Absolutt mobilitet er dermed mer avhengig av generell økonomisk vekst.

**Intergenerasjonell inntektselastisitet** er et mål på relativ mobilitet i inntekt, og beregnes som forskjellen i inntekt mellom barn av foreldre med høy inntekt og barn av foreldre med lav inntekt. Er denne elastisiteten 0,20, betyr det at en økning i foreldreinntekt på 10 prosent er assosiert med en økning på 2 prosent i barnas gjennomsnittsinntekt. Et høyere tall indikerer lavere mobilitet.

**Gini-koeffisienten** er et mål på ulikhet. Den måles vanligvis på inntekt, og utgjør da et mål på hvor mye den faktiske inntektsfordelingen avviker fra en situasjon der alle tjener like mye. Koeffisienten angis som en tallverdi fra 0 til 1, hvor 0 indikerer at alle innbyggerne har akkurat like stor inntekt, mens tallverdien 1 indikerer at én person eier all inntekt.



Å øke læringsopplevelser og utbytte i skoleløpet til barn fra mindre ressurssterke hjem, vil kunne være med på å redusere den sosiale ulikheten her og nå, men også føre til at barn som har et dårligere utgangspunkt får et bedre grunnlag i fremtiden til å benytte seg av de mulighetene som finnes innenfor det norske utdanningssystemet. Alt annet likt vil dette kunne ha en

utjevne effekt samt øke den sosiale mobiliteten. Samtidig er det viktig å være klar over at tradisjonelle ulikhetsmål som Gini, forholder seg til all inntektsvariasjon i befolkningen, og mindre tiltak i skolen, selv om de er viktige for en del barn, vil ha liten påvirkning på Gini-koeffisienten. Mogstad, Salvanes og Torsvik (2024) viser i en ny oversiktsartikkel at fagforeninger og lønnsdannelse er hoveddriveren bak lav lønnsulikhet i Norge. Basert på dette kommer ikke Ekspertgruppen til å ha som målsetting at anbefalingene skal ha en inntektsutjevne effekt utelukkende i form av redusert Gini.

Anbefalingene til Ekspertgruppen er basert på en rekke forskningsstudier som hovedsakelig studerer effekter på kortsiktig utfall (både akademiske, sosio-økonomiske ferdigheter) av en rekke tiltak. For å kunne anslå hvorvidt tiltakene som foreslås påvirker ulikhet og sosial mobilitet trenger man anslag på hvordan ulike tiltak påvirker langsiktige utfall som fullføring av videregående opplæring og livstidsinntekt. Ekspertgruppen har derfor fått utviklet en modell for beregning av langtidsvirkninger, som under gitte antagelser predikerer hvordan ulike tiltak i barnehage og skole kan påvirke sosial mobilitet og sosial ulikhet. Beregningsmodellen tar utgangspunkt i en «surrogatmetode» (Athey mfl., 2019), og baserer seg på anslag fra forskningslitteraturen om hvordan tiltak påvirker skolerresultater for elever med ulik sosial bakgrunn. Denne modellen er beskrevet i vedlegg 2. I beregningsmodellen gjøres det også en enkel samfunnsøkonomisk analyse basert på de anslåtte langtidsvirkningene.

Hvor mye av andre verdier og goder er man villig til å gi opp for å utjevne sosiale forskjeller? Dette drøftes i vedlegg 1 av Håvarstein og Torsvik (2024). Her oppstår det mulige avveininger mellom ønsker om likhet på den ene siden og produktivitet og effektivitet på den andre siden. I lønns- og skattepolitikken, så vel som i arbeidslivs- og velferdspolitikken, vil insentivene til å arbeide og lønnsomheten av å ta utdanning være eksempler på utfordringer knyttet til tiltak som progressiv beskatning, økte overføringer, og komprimert lønnsfordeling. Slike avveininger gjelder imidlertid også for tiltak tidligere i livsløpet, og på områdene som er tema i denne rapporten: «Et skolesystem som prioriterer de som har et dårlig utgangspunkt og som sliter med læring vil, alt annet likt, ha mindre ressurser å bruke på de sterkeste elevene. Dersom faglig sterke elever har en større evne og vilje til å omgjøre læring til kvalifikasjoner, vil en prioritering av svake elever føre til at det samlet sett blir mindre kunnskap og kvalifikasjoner.» (Håvarstein og Torsvik, 2024: s. 11). En annen utfordring kan være at for stor vekt på de elevene med et dårligere utgangspunkt fører til et todelt skolesystem der de elevene med et bedre utgangspunkt ser seg om etter private alternativer. Det er et mål for utredningen at forslagene ikke skal redusere sosial ulikhet i skolen ved at barn fra høy sosial bakgrunn lærer mindre eller utvikler seg dårligere.



## 1. kapittel Innledning

Videre er det et viktig premiss for Ekspertgruppen å opprettholde den norske utdanningspolitikkenes vekt på universelle tiltak, og at barnehagen og skolen skal være en felles arena. Likevel erkjenner Ekspertgruppen at universelle tiltak har noen begrensninger. Selv om ressursene er der for alle, kan det være store forskjeller i om ulike barn får lik utbytte av et tiltak. I tråd med «proporsjonal universalisme» legger derfor ekspertgruppen også frem forslag til hvordan ressurser kan omfordes for å nå barn som trenger ekstra oppfølging for å utnytte potensialet sitt. Denne balansegangen er i tråd med nylige anbefalinger fra OECD (2023).

Det å skape mer sosial utjevning og sosial mobilitet via endringer i utdanningssystemet krever solid forskningsbasert kunnskap. Samtidig er det viktig å ta høyde for dagens situasjon og det mulighetsrommet man har. Ekspertgruppen som står bak denne utredningen er utelukkende forskere, og rapporten legger vekt på kunnskap som bedømmes etter forskningskriterier for pålitelighet (mer om disse vurderingene i kapittel 3). Ekspertgruppen er klar over at iverksettelse, detaljering og tilpasning av anbefalingene til norske barnehager og skolars daglige arbeid med barn og unge må skje i samspill mellom lærere, ledere/styrere, lokale og nasjonale myndigheter, og forskere. Det må også tas høyde for at lokale detaljer og/eller overordnede budsjettprioriteringer ikke er innenfor rekkevidden av utredningen.



## 1.2 Avgrensninger

Mandatet som ble lagt til grunn for arbeidet var omfattende, og det har vært nødvendig for ekspertgruppen å gjøre noen prioriteringer og avgrensninger. I det følgende beskriver vi noen avgrensninger som ligger til grunn for resten av utredningen.

For å sikre fokus og kvalitet bestemte Ekspertgruppen seg på et tidlig tidspunkt å konsentrere seg om tiltak i barnehagen og grunnskolen. Tiltak i videregående opplæring og videre utdanningsløp er ikke behandlet. Denne avgrensningen skyldes ikke at Ekspertgruppen ikke har tro på at tiltak på disse nivåene ville kunne bidra til sosial utjevning. Endringer i systemer for opptak til både videregående skole og høyere utdanning vil for eksempel kunne ha stor påvirkning på viktige utfall (se for eksempel Gandil og Leuven, 2022). Tiltak for å heve kvaliteten i videregående opplæring vil også kunne ha betydning for gjennomføringen og kvalifiseringen av elever fra lav sosial bakgrunn. Ekspertgruppen oppfordrer derfor utdanningsmyndighetene til å vurdere hvordan den videregående opplæringen kan styrkes for å imøtekomme utfordringer knyttet til sosial utjevning og sosial mobilitet.

Mange av forskjellene og utfallsmålene i denne sene fasen av oppveksten hviler i sterk grad på grunnlaget som er lagt i de tidlige fasene. Ekspertgruppen er av den oppfatning at flere av de mest effektive tiltakene for å øke gjennomføring av videregående opplæring, sikre kvalifisering av en større andel unge til videre utdanning og arbeidsliv, og derigjennom forhindre utenforskap blant unge voksne, er tilgjengelig i barnehager og grunnskoler. Derfor er dette fokuset i denne rapporten.

Ekspertgruppens arbeid har overlappet med ekspertgruppen om barn i fattige familier, som leverte sin rapport i oktober 2023. I deres rapport, «En barndom for livet», ble flere tilstøtende forskningsfelt og tiltak vurdert. I noen tilfeller tilslutter Ekspertgruppen seg anbefalingene i denne utredningsrapporten. I enkelte av disse tilfellene har vi ansett den tidligere publiserte utredningen som å inneholde tilstrekkelig grunnlag for anbefalinger. Dette gjelder særlig vurderingene om behovet for et nytt opptakssystem til barnehager.

Det er også flere andre forhold som kunne vært behandlet i en utredning om barnehagers, skolers og SFOs betydning for sosiale forskjeller, men uten at det har vært kapasitet til å gå inn på disse forholdene. Barnehager og skoler fungerer ikke i et vakuum, men trenger gode støttetjenester som kan bidra

med støtte, veiledning og komplementerende kompetanse som pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), barnevernet og barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) mv. I rapporten henvises det til noen slike støttefunksjoner, men Ekspertgruppen har for det meste fokusert på det som foregår i barnehage og skole. For eksempel har ekspertgruppen ikke sett særskilt på barn med tiltak fra barnevernet, et område der det foreligger nylig avgitte offentlige utredninger (NOU 2023: 24 *Med barnet hele veien – Barnevernsinstitusjoner som har barnas tillit*). Ekspertgruppen har også unnlatt å gå nærmere inn på samspillet mellom kjønnsforskjeller og sosial ulikhet i skoleprestasjoner. Ekspertgruppen har i liten grad behandlet innholdet i spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning og organiseringen av disse tiltakene, men på dette området inneholder utredningen og anbefalingene noen relevante vurderinger.

### 1.3 Ekspertgruppens anbefalinger

I forskningslitteraturen har såkalt «fade-out» (eller effektavtagelse på norsk) fått økende fokus. Med dette menes at positive effekter på kortsiktige utfall, av for eksempel tidlig innsats, avtar med tiden. En løsning på denne utfordringen er å rette anbefalingene mot å stimulere ferdigheter som er grunnleggende (versus spesifikke), påvirkbare (mulige å endre) og som ikke ville ha blitt utviklet (iallfall på kort sikt) i fravær av tiltaket (Bailey mfl., 2020). Tiltak rettet mot å utvikle disse ferdighetene vil ha økt sannsynlighet for varige effekter. Ulike sosioemosjonelle ferdigheter (SEL),<sup>1</sup> som er gode prediktorer for akademiske ferdigheter og helse (Heckman og Kautz, 2012), oppfyller alle disse betingelsene. Etterspørselen etter sosioemosjonelle ferdigheter i arbeidsmarkedet har også økt betraktelig de siste årene (Deming, 2017; Edin mfl., 2022). Evalueringer av diverse programmer som er utviklet for å trene på slike ferdigheter viser at disse intervensjonene har høy samfunnsøkonomisk nytte (dette er beskrevet i mer detalj i vedlegg 2). En annen måte å imøtekomme utfordringen med effektavtagelse på, er å legge til rette for at skolesystemet fortsetter å følge opp tidligere innsats når barna begynner på skolen.

Med dette som bakgrunn har ekspertgruppen utredet 6 tiltakspakker i barnehagen, skolen og SFO som har som mål å bedre sosiale og emosjonelle og kognitive ferdigheter for målgruppen, barn som i dag ikke får utnyttet sitt potensial i skolen. Disse tiltakspakkene er:

<sup>1</sup> I resten av rapporten vil vi også omtale sosiale og emosjonelle ferdigheter som sosioemosjonelle ferdigheter, eller SEL-ferdigheter.







### *Ekspertgruppens hovedanbefalinger*

- 1. Øke kvaliteten i barnehager**  
gjennom systematisk og jevnlig profesjonsutvikling av ansatte i barnehagen og systematisk veiledet lek, supplert med økt bemanning.
- 2. En ytterligere økning av barnehagedekningen**  
ved løpende opptak når barnet fyller ett år og ved at helsestasjonen, eller andre aktører rundt barnefamilie, aktivt bistår foreldre som trenger hjelp, med å søke barnehageplass.
- 3. En bedre overgang mellom barnehagen og skolen**  
ved å ha mer pedagogisk samarbeid mellom barnehage og skole/SFO i form av veiledet lek.
- 4. Øke kvaliteten i SFO**  
gjennom mer systematisk veiledet lek og høykvalitets-tilbud om hjelp til skolearbeid i SFO og systematisk profesjonsutvikling av SFO-ansatte.
- 5. Systematisk (inkludert målrettet) trening på sosio-emosjonelle ferdigheter i skolen**  
gjennom at skolene må ha en plan for stimulering av sosioemosjonelle ferdigheter og at barn som har ekstra behov for sosial og emosjonell læring får tilbud om å delta på målrettede tiltak og/eller mentorprogram.
- 6. Økt bruk av midlertidig inndeling i små grupper hvor undervisningsopplegget blir tilrettelagt til elevenes faglige nivå.**



## 1. kapittel Innledning

Korte begrunnelser følger under, mens grundig gjennomgang inkludert gjennomgang av kunnskapsgrunnlaget, beregninger av effekter på sosial ulikhet, kostnyttevurderinger og implementeringsforslag følger i kapittel 2, 3 og 4.

Tidlig utvikling har stor betydning for hvordan man gjør det i det senere skoleløpet, og barnehager spiller en viktig rolle for barns tidlige utvikling (Duncan mfl., 2023). Deltagelse i barnehage har positive effekter, og det er særlig gunstig for barn fra lavere sosial bakgrunn (Havnes og Mogstad, 2011; Zachrisson mfl., 2023), spesielt hvis barnehagekvaliteten er høy, se for eksempel Melhuish (2011). Barnehagekvaliteten i Norge har blitt vurdert til gjennomgående å være middels. I tillegg varierer den relativt mye på tvers av avdelinger og barnehager (dette beskrives nærmere i kapittel 2.1.2). Basert på dette anbefaler Ekspertgruppen en rekke kvalitetshevende tiltak, både i barnehagen, men også i overgangen fra barnehage til skole og SFO (tiltak 1–4).

For å øke kvaliteten i barnehagen, anbefaler Ekspertgruppen en pakke av tiltak med fokus både på innhold og rammefaktorer gjennom systematisk profesjonsutvikling av ansatte i barnehagen og systematisk veiledet lek supplert med økt bemanning. Den viktigste innsatsfaktoren for høy kvalitet i barnehagen er de ansatte (Brunsek mfl., 2020) og spesielt kvaliteten på deres interaksjoner med barna. Omsorgsfulle og stimulerende interaksjoner er viktig for alle barn, og har vist seg å ha særlig betydning for barn fra familier med lav sosioøkonomisk bakgrunn. Ved å satse på systematisk profesjonsutvikling og systematisk veiledet lek, samtidig som man øker bemanningsnormen til å gjelde hele barnehagedagen, vil norske barn få et mer likeverdig tilbud der deres grunnleggende behov for støtte til sosioemosjonell og kognitiv utvikling blir bedre ivarettatt. I tillegg kan profesjonsutvikling rette seg mot rutiner for overganger og foreldresamarbeid. Det er god dokumentasjon på at profesjonsutvikling har positive effekter for hele ansattgruppen, blant annet ved at det fremmes kollektive læringsprosesser (Eadie mfl., 2022; Peleman mfl., 2018).

I 2022 gikk 90 prosent av barn i aldersgruppen 1–2 år i barnehage, men barn med lavere sosial bakgrunn er overrepresentert blant de barna som ikke går i barnehage. I tillegg til kulturelle årsaker og preferanser, har Ekspertgruppen sett nærmere på to systemårsaker til at barn fra lavere sosioøkonomisk bakgrunn starter i barnehage senere enn barn fra høyere sosioøkonomisk bakgrunn. Den ene grunnen er at under nåværende regler er barnets fødselsmåned bestemmende for når barnet får tilbud om plass, og fødselsmåned er ujevnt fordelt etter sosial bakgrunn. Den andre grunnen er selve søknadsprosessen. Dette er nærmere beskrevet i kapittel 2.1.1. For at alle barn skal dra nytte av de kvalitetshevende tiltakene som foreslås i barnehagen, ønsker Ekspertgruppen at det legges enda bedre til rette for at barn fra lavere sosial bakgrunn starter i barnehagen når de er 1–2 år. Ekspertgruppen anbefaler derfor at barnehageopptaket skal gjøres løpende og at helsestasjonen



eller andre relevante aktører skal bistå familier som trenger hjelp til å søke om plass.

Selv om de fleste barn i Norge går i barnehage året før skolestart, kan overgangen til skole være krevende, spesielt for barn fra lavere sosial bakgrunn. Det kan være ulikhet i modning mellom barn og forskning viser at barn fra lavere sosial bakgrunn i snitt har lavere selvregulering og kognitive ferdigheter i slutten av barnehagetiden. Det kan føre til at negative erfaringer i forbindelse med skolestart skyldes at de er mindre klar for å starte på skolen. For å lette overgangen fra barnehage til skole, spesielt for barn fra lavere sosial bakgrunn, anbefaler Ekspertgruppen at det innføres systematisk veiledet lek, både i det siste året i barnehagen og i det første året på skolen/SFO.

De aller fleste barn i Norge går på SFO, også barn fra lavere sosial bakgrunn, noe som kan tilskrives ulike moderasjonsordninger. Samtidig viser ulike evalueringer at det er mye å gå på når det gjelder kvaliteten på SFO-tilbudet. I tillegg er det stor variasjon på tvers av skoler og kommuner når det gjelder innhold og organisering av SFO-tilbudet. Med dette som grunnlag anbefaler Ekspertgruppen følgende kvalitetshevende tiltak i SFO: Mer systematisk veiledet lek og høykvalitets tilbud om hjelp til skolearbeid i SFO og systematisk profesjonsutvikling av SFO-ansatte.

Mens det har blitt satset mye på å utvikle de beste læremetoder for lesing og regning er vi fortsatt famlende når det gjelder beste metoder for å utvikle sosioemosjonelle ferdigheter (SEL). Forskning viser potensiale for å høste store fordeler av trening på SEL for barns mestring. Både akademiske og sosioemosjonelle ferdigheter kan ha langsiktige positive effekter på blant annet fullføring av videregående opplæring, inntekt, helse og mindre utenforskap. I lys av dette anbefaler derfor Ekspertgruppen at alle skoler må ha systematiske retningslinjer for hvordan skolen skal sørge for at alle barn får utviklet sosiale og emosjonelle ferdigheter (tiltak 5).

For at de universelle tiltakene beskrevet ovenfor skal redusere ulikhet, må de gagne barn fra lavere sosial bakgrunn mest. Kunnskapsgrunnlag beskrevet i kapittel 3 gir grunn til å tro at dette er tilfellet. Samtidig kan det ikke utelukkes at noen barn trenger litt mer stimulering og hjelp til å utnytte de universelle tiltakene enn andre barn. At individ med særlig stor nytte av et tiltak får mer



Foto: Sissel Berg



## 1. kapittel Innledning

av det eller ekstra hjelp til å få utbytte av tiltaket, er i tråd med prinsippet kalt proporsjonal universalisme. Ekspertgruppen anbefaler to tiltak (tiltak 5–6) rettet spesifikt mot elever som har større behov. Det ene tiltaket går ut på å tilby barn fra lavere sosial bakgrunn tiltak hvor de får trent på å utvikle sine sosioemosjonelle ferdigheter ytterligere. Det andre tiltaket innebærer å tilby elever som skårer lavt på akademiske tester ekstra midlertidig undervisning i små grupper. Det er bred støtte i litteraturen for at disse to tiltakene vil ha positive effekter på både kognitive og sosioemosjonelle ferdigheter.

I tillegg til disse anbefalingene, fremhever Ekspertgruppen noen andre viktige områder som det er viktig at utdanningsmyndighetene følger opp. Disse områdene er: 1) Bedre oppfølging av barn med spesielle behov ved hjelp av et system for å registrere antall timer en elev eller et barnehagebarn mottar spesialundervisning eller spesialpedagogisk hjelp; 2) At det utarbeides planer for hvordan man skal sikre kompetent bemanning i barnehager og skoler både på kort og lang sikt; 3) At det vurderes (igjen) hvorvidt gratis skolemat skal tilbys; og 4) Ekspertgruppen gir støtte til Skjermbruksutvalgets forslag om å evaluere nasjonale retningslinjer, med sikte på å innskrenke uheldig skjermbruk for barn i barnehager og skoler. Grunnen til at disse temaene ikke inngår i selve anbefalingene skyldes at de enten befinner seg litt på sidelinjene til mandatet (for eksempel spesialundervisning, skolemat og mobilforbud), eller er for omfattende til at Ekspertgruppen har rukket å innhente nok bakgrunnsinformasjon til å kunne anbefale et konkret tiltak (sikre kompetent bemanning).

Ekspertgruppen støtter også initiativet som er tatt av andre offentlige utvalg om å etablere nasjonale forløpsregistre om barn i barnehager og skoler. Forslaget er i første omgang å begrense seg til å sammenstille informasjon som allerede er registrert lokalt i kommunene som inneholder informasjon om hvilke barn som går i hvilke barnehager og skoler, til enhver tid. Et godt kunnskapsgrunnlag for å vurdere tiltak i barnehager og skoler forutsetter god forskning på barn i barnehager og skoler. Mulighetene for god forskning på et område styrkes av økt tilgang på gode data. En viktig kilde til informasjon om sosial ulikhet i oppvekst og sosial mobilitet i livsløpet er kvantitative data basert på administrative registre. For barn i skolealder gir resultater på nasjonale prøver og karakterer, koblet til data om foreldre og andre bakgrunnsfaktorer samt registreringer av hendelser videre i utdanningsløpet og senere arbeids-, velferds-, helse- og annen atferd, informasjon om ulikhet og mobilitet. For barnehagebarn finnes det ikke tilsvarende nasjonale datakilder.

Mangel på grunnleggende data om barn i barnehager og skoler er ikke særskilt for problemstillingene i denne utredningen. Samtidig blir problemet satt på spissen når det gjelder behovet for utvikling av kunnskap om ulikhet, fordi det er spesielt krevende å innhente pålitelige og representative data om barn fra lavinntektsfamilier eller med minoritetsbakgrunn.



Datakildene som i dag eksisterer om norske elevers resultater og utvikling har vært uunnværlige for å utføre mange av forskningsstudiene og kartleggingen av sosial ulikhet som denne rapporten bygger på. Ekspertgruppen vil derfor også oppfordre myndighetene til at disse datakildene opprettholdes, videreutvikles og kvalitetssikres slik at dette også er mulig i fremtiden.

## 1.4 Ekspertgruppens sammensetning og arbeid

Ekspertgruppen har bestått av følgende medlemmer:

- Professor i samfunnsøkonomi, Katrine Løken, NHH, Bergen (leder)
- Førsteamanuensis Astrid Marie Jorde Sandsør, Institutt for spesialpedagogikk, UiO, Oslo
- Professor i pedagogikk, May Britt Drugli, RKBU/NTNU, Trondheim
- Professor i sosiologi, Håkon Leiulfsrud, NTNU, Trondheim
- Professor i samfunnsøkonomi, Manudeep Bhuller, UiO, Oslo
- Professor i pedagogisk psykologi, Ingunn Størksen, Læringsmiljøsentret, UiS, Stavanger
- Seniorforsker Fartein Ask Torvik, Senter for fruktbarhet og helse, FHI, Oslo

Ekspertgruppens sekretariat har bestått av følgende medlemmer:

- Marte Rønning, seniorforsker, SSB (leder)
- Erlend Magnussen Fleisje, PhD-stipendiat, UiO
- Ferdinand Andreas Mohn, seniorrådgiver i Kunnskapsdepartementet

### 1.4.1 Ekspertgruppens arbeid, møter og innspill

Ekspertgruppen har hatt ni møter siden oppstarten av arbeidet 20. mars 2023. Noen av møtene har vært digitale halvdagsmøter, noen har vært heldagsmøter i Oslo, og ekspertgruppen har hatt ett todagersmøte i Bergen.

På utvalgets møter har det vært flere eksterne innledere:

- Mari Rege, professor i samfunnsøkonomi, Universitetet i Stavanger
- Thomas Nordahl, professor i pedagogikk, Høgskolen i Innlandet
- Alexander Cappelen, professor i samfunnsøkonomi, NHH
- Kjell Salvanes, professor i samfunnsøkonomi, NHH

Den 21. september 2023 hadde ekspertgruppen et digitalt innspillsmøte med referansegruppen, som besto av representanter for lærerorganisasjoner og andre aktører i sektorene. Deltakerne i møtet var:



## 1. kapittel Innledning

- Kristin Holm Jensen, KS
- Jon Kaurel, Utdanningsforbundet
- Ingrid Bjørnevik, Fagforbundet
- Frode Kvittem, Statsforvalteren i Trøndelag
- Lene Bakkedal, Skolenes landsforbund
- Line Andreassen, Utdanningsetaten i Oslo
- Marthea Ål, Elevorganisasjonen
- Jan Erik Buer, Skolelederforbundet
- Wenche Bakkebråten Rasen, Norsk Lektorlag

Det ble opprettet en egen nettside og en egen e-postadresse for ekspertgruppen. På nettsiden ble det oppfordret generelt til å sende inn innspill til ekspertgruppen. Følgende organisasjoner har sendt skriftlige innspill til ekspertgruppen: Redd Barna, Skolenes Landsforbund, Fagforbundet, Lektorlaget, Fug og prosjektleder i «Hvor er mine brødre».<sup>2</sup>

Ekspertgruppen har også innhentet informasjon fra kommunene Bergen, Drammen, Kristiansand, Oslo, Stavanger og Trondheim. Utvalgslederen og sekretariatet har også hatt møter med Monica Melby-Lervåg (professor ved institutt for spesialpedagogikk, universitetet i Oslo). Utvalgsleder har hatt møter med Mari Rege (professor i samfunnsøkonomi, universitetet i Stavanger) og Henrik Zachrisson (professor ved institutt for spesialpedagogikk, universitetet i Oslo). Sekretariatet deltok på Redd Barnas lansering av rapporten «Kostnader i en skolehverdag. Hva må gjøres for at gratisprinsippet skal følges opp i praksis?», 5. desember 2023.

### 1.4.2 Eksterne bestillinger

Det fulgte av mandatet at ekspertgruppen ved behov kunne innhente analyser, faglig bistand og innspill underveis. Ekspertgruppen har imidlertid hatt begrenset tid til utredningsarbeidet. Det har derfor ikke vært rom for å bestille større undersøkelser. Ekspertgruppen har bestilt følgende leveranser:

- SSB har produsert diverse deskriptive analyser om ulikhet og mobilitet. Disse analysene er beskrevet i kapittel 2.2.4, og omtalt kort (i andre avsnitt) på side 7. Denne leveransen er tilgjengelig i sin helhet ved forespørsel til Kunnskapsdepartementet.
- Notat om ulikhet og omfordeling, Gaute Torsvik og Morten Håvarstein. Dette notatet inngår som vedlegg 1 i rapporten.
- Beregning av langtidsvirkninger av tiltak i utdanningssystemet, Manudeep Bhuller og Erlend Fleisje. Dette notatet inngår som vedlegg 2 i rapporten.

<sup>2</sup> Alle innspillene kan leses i helhet på Ekspertgruppens hjemmeside: [Innspill - Ekspertgruppen om betydningen av barnehage, skole og SFO for sosial utjevning og sosial mobilitet \(sosialulikhetogutdanning.no\)](https://www.innspill-ekspertgruppen.no)



## 1.5 Relevante utredninger og prosesser

Det har blitt gjennomført en rekke relevante utredninger forut for, og parallelt med denne ekspertgruppens arbeid. Utredningene av særlig relevans er:

- Ekspertgruppen om barn i fattige familier la 17. oktober 2023 frem sin rapport «En barndom for livet». Ekspertgruppen ble oppnevnt av Støre-regjeringen i august 2022 og målet for arbeidet har vært å vurdere hvordan den offentlige innsatsen bør prioriteres for å styrke oppvekstvilkårene for barn i fattige familier på kort sikt, og forebygge at fattigdom går i arv på lengre sikt.
- Utvalget for etter- og videreutdanning i barnehage og skole: Utvalget overleverte NOU 2022: 13 *Med videre betydning – Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole* den 28. september 2022. Utvalget foreslår flere tiltak for å etablere et helhetlig og varig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole.
- Skjermbruketvalget har i oppdrag å se på konsekvenser av barn og unges skjermbruk og foreslår tiltak. Utvalget leverte en delrapport i form av temanotater (ikke i NOU-serien), den 15. desember 2023. Utvalgets endelige anbefalinger vil legges frem som en NOU innen 1. november 2024.

Det pågår også flere utredningsprosesser parallelt med ekspertgruppens arbeid hvor det ennå ikke foreligger en ferdig innstilling eller rapport.

- Det pågår et arbeid med ny forskrift til opplæringsloven og ny forskrift til privatskoleloven.
- Kunnskapsdepartementet har varslet at regjeringen vil legge fram en stortingsmelding våren 2024 om 5. til 10. trinn. Hovedmålet for meldingen er å utforske og beskrive hvordan skolen i større grad kan ivareta og fremme elevenes motivasjon, mestring, læring og utvikling.
- Kunnskapsdepartementet har varslet at de vil legge fram en stortingsmelding våren 2024 om profesjonsutdanninger, inkludert lærerutdanningene.
- Kompetansebehovsutvalget (KUB) er videreført fra 2021 til 2027, og skal levere en hovedrapport annet hvert år, i tillegg til rapporter, artikler og dokumenter de initierer selv.
- Som en del av regjeringens arbeid med mer overordnet styring av lærerutdanningene (Rammeplanarbeidet) er det satt ned en ekspertgruppe som skal se på styring av lærerutdanningene. Ekspertgruppen skal se på hvordan styringen kan bli mer overordnet. Ekspertgruppen skal levere sin sluttrapport innen 1. juni 2024.





## 2. kapittel

# Situasjonsbeskrivelse



Ekspertgruppen er bedt om å gi en helhetlig fremstilling av kunnskapen som finnes om barnehagens, skolens og skolefritidsordningens betydning for sosial utjevning og mobilitet. Gruppen skal også vurdere den statlige og kommunale ressursbruken i utdanningssektoren. For å tolke kunnskapsgrunnlaget i den norske konteksten, er det nødvendig med en beskrivelse av dagens situasjon. Basert på eksisterende og innhentet informasjon og statistikk, vil kapittel 2 gi en beskrivelse av barnehager, skoler og skolefritidsordninger i Norge. Kapitlet gir også en kort deskriptiv oversikt over sosial ulikhet (i ulike utfall som det finnes tall for) blant barn.

### 2.1 Barnehage

Barnehagene i Norge er regulert av barnehageloven og barnehagens rammeplan. Den første barnehageloven kom i 1975, og med den startet utbyggingen av en offentlig universell barnehage for barn i alderen 3–6 år i Norge. Barnehageloven av 1975 hadde to viktige formål: å sikre barn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nært samarbeid med hjemmet og å bidra til økt utbygging av barnehager i kommunene. Sentralt stod kvalitet på tilbudet og vekt på barns allsidige utvikling. Utbyggingen av barnehagetilbudet fortsatte utover på 1980-tallet, og ble lovfestet i 2009.

I 2017 fikk barnehagene en ny rammeplan som gir en overordnet oversikt over barnehagens formål, innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017).<sup>3</sup> Her står det blant annet at barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon, og at den skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller blant barn. Rammeplanen inneholder lite konkret informasjon

<sup>3</sup> Den nyeste rammeplanen trådte i kraft 1. august 2017, og er nå under evaluering (Homme mfl., 2021)



## 2. kapittel Situasjonsbeskrivelse

om måloppnåelse og læringsopplevelser, og om hvordan man skal nå de ulike målene.

Å tilby barnehageplass er et kommunalt ansvar og finansieres av kommunens frie inntekter (rammetilskudd og skatteinntekter) samt foreldrebetaling. Dette gjelder for både kommunale og private barnehager. Litt over halvparten av alle barnehager i Norge er eid av private aktører, hovedsakelig gjennom aksjeselskaper og samvirkeforetak.<sup>4</sup>

Selv om kommunene er ansvarlig tilbyder, er det staten som regulerer prisen foreldrene betaler for en barnehageplass. I 2023 utgjorde maksprisen på en barnehageplass 3 000 kroner per måned (per barn) uavhengig av eierform. I forslag til statsbudsjett for 2024 foreslår regjeringen å kutte maksprisen i barnehage til 2000 kroner per måned, og 1500 kroner i de 189 mest spredtbygde kommunene. I tillegg til foreldrebetaling krever de fleste barnehager matpenger, som oftest mellom 100 og 500 kroner i måneden.<sup>5</sup>

I tillegg til en statlig regulert makspris på foreldrebetaling finnes det en rekke nasjonale moderasjonsordninger (støtteordninger) som har til hensikt å gjøre barnehage mindre kostbart og mer tilgjengelig for barn fra lavinntektsfamilier:

- Dersom maksprisen i barnehagen utgjør mer enn seks prosent av samlet husholdningsinntekt per barn, reduseres prisen slik at den tilsvarer seks prosent
- Barn i aldersgruppen 2–5 år og barn med utsatt skolestart som bor i husholdninger med lav inntekt<sup>6</sup>, har rett på 20 timer gratis oppholdstid i barnehagen (såkalt gratis kjernetid) per uke.<sup>7</sup>
- Husholdninger hvor flere barn går i barnehagen samtidig, får redusert foreldrebetaling (såkalt søskenmoderasjon). I 2023 fikk en husholdning med to barn en prisreduksjon på (minimum) 30 prosent for barn nummer to. For husholdninger med flere enn to barn er barnehageplassen gratis fra og med det tredje barnet, forutsatt at alle tre barna går i barnehagen (samtidig).
- Barnehage er gratis for barn i tiltakssonen i Nord-Troms og Finnmark

Barnehagene har også et særlig ansvar for å inkludere alle barn uavhengig av sosial bakgrunn og funksjonsnivå samt å sikre tidlig hjelp til barn som har behov for særskilt oppfølging (St.meld. nr. 41 (2008–2009) *Kvalitet i barnehagen*). Den norske barnehagen er – i likhet med barnehagene i de andre

<sup>4</sup> Kilde: [Private barnehager – geografiske og økonomiske forskjeller etter eierforhold \(ssb.no\)](#)

<sup>5</sup> Snittet i offentlige og private barnehager var henholdsvis 300 og 370 kroner i måneden i 2022. Kilde: [Om barnehagen \(udir.no\)](#)

<sup>6</sup> Fra 1. august 2023 er inntektsgrensen 615 590 kroner. Kilde: [Regelverk og tilsyn \(Udir.no\)](#)

<sup>7</sup> Flere kommuner har, i tillegg til de nasjonale moderasjonsordningene, egne former for inntektsbaserte moderasjonsordninger



nordiske landene – forankret i en sosialpedagogisk tradisjon der man legger vekt på barndommens egenverdi og verdsetter fri lek i blandende grupper og allsidig utvikling (Einarsdottir mfl., 2015). I motsetning til den sosialpedagogiske tradisjonen finnes det en skoleforberedende barnehagetradisjon som er særlig utbredt i engelsktalende land. Selv om disse tradisjonene ofte har blitt fremstilt som sterke motsetninger, er trenden i Norge i dag at elementer fra begge tradisjoner i større grad ses i sammenheng. Både barnehageansatte og forskere argumenterer ofte for å bruke det beste fra begge tradisjoner og sette søkelyset på positive og stimulerende samspill (Evertsen mfl., 2023; Tuastad mfl., 2019).

### 2.1.1 Dekningsgrad og sosioøkonomisk sammensetning

#### Dekningsgrad

Andelen barn i aldersgruppen 3–5 år som går i barnehage, har ligget stabilt høyt (om lag 97 prosent) de siste åtte årene. Dekningsgraden i aldersgruppen 1–2 år har økt fra om lag 80 prosent i 2015 til nesten 90 prosent i 2022.<sup>8</sup>

Selv om dekningsgraden i snitt er høy og økende blant barn i aldersgruppen 1–2 år, er det variasjoner (Moafi, 2017) på tvers av områder og i sammensetningen av barn. For eksempel viser Iversen og Nyhus (2022) at barnehagedekningen i levekårsutsatte bydeler i Oslo er lavere enn i resten av Oslo og i landet som helhet. Barn fra levekårsutsatte områder starter senere i barnehagen enn barn fra områder som ikke har de samme utfordringene. Spesielt bydel Stovner skiller seg ut. I denne bydelen har andelen 1–2-åringer i barnehage økt fra litt under 40 prosent i 2015 til 55 prosent i 2021 (Iversen og Nyhus, 2022). Dette samsvarer med funnene til Bråten mfl. (2014), som dokumenterer at barn fra familier i Oslo med lavere sosial status tilbringer færre år i barnehagen enn barn fra familier med høyere sosial status. Hvor stor andel av barna som går i barnehage, varierer etter sosial bakgrunn også andre steder i landet. Mens andelen minoritetsspråklige barn som går i barnehage var nær 100 prosent i Drammen i 2019, var den bare 73 prosent i Sandnes.<sup>9</sup>

Barnetilsynsundersøkelsen ble gjennomført av SSB i 2016 og i 2023, og viser at andelen som oppgir at de ville sendt barnet sitt i barnehagen om det ikke var for kontantstøtten har vært i endring (Evensen mfl., 2023). I 2023 oppgir 44 prosent av foreldrene som i dag ikke benytter seg av i barnehage, at avvikling av kontantstøtteordningen vil føre til at de søker om barnehageplass. Det er en økning på 13 prosentpoeng siden 2016, noe som tyder på at økonomien i det å velge bort barnehage er viktigere for en større andel av foresatte i 2023

<sup>8</sup> Kilde: SSB-tabell 13502

<sup>9</sup> Kilde: SSB-tabell 12272. Barn 1-5 år. Omtale på [regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)



## 2. kapittel Situasjonsbeskrivelse

sammenlignet med i 2016. For foresatte født i andre land enn Norge kan kontantstøtten imidlertid ha mindre å si for valget om ikke å bruke barnehage – og endringen i betydningen av økonomi har vært størst blant mødre som er født i Norge: 66 prosent av mødrene født i Afrika, Asia etc. svarer i 2023 at de uansett ikke vil søke om barnehageplass dersom kontantstøtteordningen avvikles, mot 54 prosent av mødrene som er født i Norge. I 2016 oppga 61 prosent av mødrene født i Afrika, Asia etc. at de ikke ville søke om barnehage selv om kontantstøtten ble avviklet, mot 77 prosent av mødre født i Norge.

Selv om 1–2-åringer har en lovpålagt rett til barnehageplass, avhenger retten til barnehageplassen av barnets fødselsmåned. Per 1.1. 2024 gjelder barnehageloven § 16 om at alle barn har rett til å få plass i barnehage etter søknad det året de fyller ett år, så lenge de er født fra og med januar til og med november. Alt annet likt betyr dette at totalt antall måneder man tilbringer i barnehagen vil avhenge av når på året man er født. Ekspertgruppen om barn i fattige familier dokumenterer at det i Norge er en viss opphopning av barn fra lavinntektsfamilier som er født i månedene desember, januar og februar (Ekspertgruppen om barn i fattige familier, 2023, se figur 9.1). Dagens regler for barnehageopptak kan dermed bidra til at barn fra lavere sosial bakgrunn (i snitt) får senere plass i barnehagen enn andre barn.

### Sosioøkonomisk sammensetning

I Norge, som i andre land, forekommer det segregering. Særlig i de største byene bor befolkningen fra forskjellige sosiale grupper i ulike nabolag og ulike deler av byene (Markussen og Røed, 2023a) og kort distanse fra hjem til barnehage er en viktig faktor når familier velger barnehage (Drange og Rønning, 2020).

Det finnes ikke en sentral database eller register med oversikt over hvilke barn som går i hvilken barnehage. Det empiriske grunnlaget er derfor begrenset. For Oslo foreligger noe kunnskap, i forbindelse med at Utdanningsetaten i Oslo kommune har lånt ut sine registerdata på barnehage til forskningsformål. Bråten mfl. (2014) finner at andelen minoritetsspråklige barn var 84 prosent i de 10 prosent av barnehagene med høyest andel minoritetsspråklige barn, og tilnærmet null i de 10 prosent av barnehagene med lavest andel (målt i år 2011). Den samme studien dokumenterer også betydelige forskjeller i barnesammensetning i forskjellige barnehager etter foreldres sysselsetting, sivilstatus, utdanningsnivå og andel på sosialhjelp (Bråten mfl., 2014, figur 4.3). Det er altså en opphopning av barn med levekårsutfordringer i noen barnehager, mens andre barnehager har få barn med slike utfordringer. Det er i tillegg forskjeller mellom offentlige og private barnehager. Blant annet er andelen barn som har foreldre med lav utdanning og andelen barn med innvandrerbakgrunn høyere i kommunale barnehager, enn i private barnehager (Drange og Telle, 2018). Når det gjelder sosioøkonomisk opphopning i



barnehager utenfor Oslo, har ikke Ekspertgruppen greid å framskaffe denne informasjon.

### 2.1.2 Status for barnehagekvalitet i Norge

I forskning blir barnehagekvalitet ofte definert og målt i henhold til to grunnleggende aspekter: strukturkvalitet og prosesskvalitet (Slot, 2018). Strukturkvalitet er rammebetingelser som kan reguleres. Det omfatter for eksempel eierforhold, personalets utdanningsnivå, antall barn per barnehagelærer, gruppestørrelse, leker og materiell samt deltagelse i utviklingsarbeid. Prosesskvalitet er kvaliteten på relasjonen mellom ansatte og barn og på de daglige opplevelsene hos barna i barnehagen, for eksempel samspillet mellom barna og det pedagogiske innholdet. Begrepet omfatter også kvaliteten på foreldresamarbeidet. Måten foreldresamarbeidet organiseres på (altså rammebetingelsene), kan imidlertid ses på som en aspekt ved strukturkvaliteten.

#### 2.1.2.1 Strukturkvalitet i form av bemanning

Ifølge Utdanningsdirektoratet ble det i 2022 utført litt i overkant av 78 000 årsverk i norske barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Av disse årsverkene ble seks prosent utført av styrere og 38 prosent av pedagogiske ledere, og det er bare for disse to stillingskategoriene at det er krav om godkjent barnehagelærerutdanning eller tilsvarende. Om lag en fjerdedel av årsverkene i barnehagen utføres av personer uten høyere utdanning eller fagarbeiderutdanning. Resten av bemanningen består av fagarbeidere (fagbrev fra videregående opplæring) eller ansatte med lignende utdanning. De ulike yrkesgruppene som jobber i barnehagen har i stor grad samme arbeidsoppgaver og bruker omtrent like mye av arbeidstiden sin med barna (Steinnes, 2014).

Bemanningen i barnehagen er regulert gjennom en pedagognorm og en bemanningsnorm, som er gjengitt i boks 2.1. Andre sentrale strukturelle forhold, for eksempel gruppestørrelse, er ikke regulert.





### Boks 2.1 Bemanningsnorm og pedagognorm

Bemanningsnormen krever at barnehagene skal ha minst én ansatt per tre barn under tre år og én ansatt per seks barn over tre år.<sup>1</sup>

Normen for pedagogisk bemanning (pedagognormen) krever at barnehagen skal ha minst én pedagogisk leder per sju barn under tre år og én pedagogisk leder per fjorten barn over tre år. Pedagogiske ledere må ha utdanning som barnehagelærer eller annen treårig pedagogisk utdanning med videreutdanning i barnehagepedagogikk.

Kommunen kan gi dispensasjon fra utdanningskravet for inntil ett år om gangen, slik at en person som ikke oppfyller utdanningskravet, kan jobbe som pedagogisk leder.

<sup>1</sup> Ifølge Barnehageloven §26: «Barn skal regnes for å være over tre år fra og med august det året de fyller 3 år».

Kilde: Barnehageloven § 26, forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager §§ 1 og 2

Ved utgangen av 2021 var bemanningsnormen oppfylt i så å si alle barnehagene i Norge, mens bare 70 prosent oppfylte pedagognormen (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Selv om bemanningsnormen er oppfylt i de fleste barnehager, betyr ikke det at alle ansatte er til stede gjennom hele barnehagedagen. Både tidlig og sent på dagen er det færre ansatte sammen med barna. Tall fra Utdanningsforbundet viser at halvparten av norske barnehager har full bemanning mindre enn 4–5 timer per dag. Når det gjelder pedagognormen, er det stor variasjon på tvers av barnehager og kommuner. I 2023 oppfylte for eksempel 48 prosent av barnehagene i Oslo pedagognormen, mens tilsvarende tall for barnehagene i Trondheim var 94 prosent (Jelstad og Molnes, 2023).

Selv om bemanningen på nasjonalt nivå har forbedret seg de siste årene, er det fremdeles forskjeller barnehagene imellom når det gjelder hvilken utdanning og kompetanse de ansatte har (Bråten mfl., 2014; Drange og Rønning, 2020). Andelen ansatte uten høyere utdanning eller fagarbeiderutdanning er høyere i private barnehager enn i kommunale barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Det er også stor variasjon på tvers av barnehager når det gjelder de ansattes landbakgrunn, kjønn, erfaring og sykefravær (Bråten mfl., 2014; Drange og Rønning, 2020).

Det er en stadig utfordring å rekruttere og beholde barnehageansatte i yrket. Sykefraværet hos barnehageansatte i 2023 er på litt i overkant av ni prosent



og er høyere enn gjennomsnittet for alle yrkesaktive, som i følge Nav er 4,8 prosent 3. kvartal 2023.<sup>10</sup> I løpet av de siste årene har antallet søkere til barnehagelærerutdanningen gått kraftig ned, og karakterkravene har blitt redusert. I 2023 var det et overskudd av studieplasser til barnehagelærerutdanningene, med 0,92 søkere per studieplass (Larsen og Tønnessen, 2023). Også blant dem med fagutdanning, forekommer det et frafall fra yrket. Fire av ti som har en barnehagelærerutdanning og er i yrkesaktiv alder, jobber ikke i barnehage (Arnesen og Foss, 2022).

### 2.1.2.2 Prosesskvalitet

I internasjonal sammenheng regnes Norge som et land med et godt barnehagetilbud, blant annet på grunn av høy dekningsgrad, en felles rammeplan og subsidiert foreldrebetaling (Engel mfl., 2015). Imidlertid har flere nyere studier påpekt at kvaliteten i norske barnehager er lav til middels, på linje med mange andre land (Bjørnstad og Os, 2018; Vermeer mfl., 2016). Norske barnehager skårer spesielt dårlig på læringsfremmende samspill. Funn fra studier om prosesskvalitet i norske barnehager, er beskrevet nærmere i boks 2.2.

---

<sup>10</sup> Kilde: [ks.no](https://ks.no) og [nav.no](https://nav.no)





### Boks 2.2 Norsk forskning på prosesskvalitet

Det har i senere år blitt gjennomført flere studier der det er brukt ulike systematiske mål på kvaliteten i norske barnehager:

- I forskningsprosjektet Gode barnehager i Norge (GoBaN) fant man middels kvalitetskårer målt med ITERS-R (Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised) på interaksjoner mellom ansatte og barn (Bjørnstad og Os, 2018).
- Grunnleggende samspillferdigheter er vurdert tilstrekkelige til gode blant norske barnehagelærere (Baustad og Bjørnstad, 2022; Bjørnstad mfl., 2020), men for læringsfremmende samspill og støtte til barn-barn-samspill var skårene lave. I begge disse studiene ble Caregiver Interaction Profile (CIP) brukt som kvalitetsmål.
- Det er funnet moderate til høye skårer på emosjonell støtte og organisering, men relativt lave skårer på lærings- og språkstøtte i norske barnehager, på tvers av flere prosjekter som har brukt CLASS-observasjoner (Classroom Assessment Scoring System) som kvalitetsmål (Buøen mfl., 2021; Drugli og Berg-Nielsen, 2019; Lisøy mfl., 2018).
- En observasjonsstudie viste at barn tilbrakte 60 prosent av tiden i fri lek, og at de ansatte under fri lek var fraværende 46 prosent av tiden (Karlsen og Lekhal, 2019).
- I en delstudie i GoBaN-prosjektet fant forskerne, på tvers av alle typer observerte situasjoner, gjensidig kommunikasjon og deltagelse kun i 18 prosent av interaksjonene (Ree og Emilson, 2020). I resten av interaksjonene var barns deltagelse begrenset eller passiv. Det samme fant man i en kvalitativ observasjonsstudie av måltidssituasjonen på 11 småbarns-avdelinger (Klette mfl., 2018).
- Mange ansatte uttrykker at de mangler kompetanse i foreldresamarbeid, særlig ved vanskelige samarbeidsrelasjoner (Drugli og Onsøien, 2022; Drugli og Onsøien, 2010).

#### 2.1.2.3 Samvariasjon i barnehagekvalitet og sammensetningen av barn

Barn fra familier med høyere sosial bakgrunn går oftere i barnehager med høyere kvalitet (Bråten mfl., 2014; Drange og Telle, 2018; Eliassen mfl., 2018; Iversen mfl., 2020). Alexandersen mfl. (2021) bruker data fra *den norske mor, far og barn-undersøkelsen (MoBa)* og finner at særlig foreldrenes utdanningsnivå (i mindre grad inntekt) har sammenheng med bedre strukturkvalitet i form av ansattes kompetanse og utdanningsnivå samt med kvaliteten på materiellet i barnehagen. I denne studien finner de også at høyere sosial bakgrunn i foreldregruppen og høyere strukturkvalitet predikerer bedre kvalitet på relasjoner mellom ansatte og barn. De konkluderer med at norske barnehager trenger bedre strukturkvalitet på en rekke områder, særlig i barnehager





med høy andel barn fra familier med lav sosial bakgrunn.

I den sosialpedagogiske tradisjonen som er godt forankret i norske barnehager, ser man ofte på læring som noe som foregår integrert i lek, ulike prosjekter og samlingsstunder (Bennett og Tayler, 2006; Engel mfl., 2015). Dette kan gi rom for lokale tilpasninger og løsninger, noe som kan føre til stor variasjon på tvers av barnehager når det gjelder pedagogisk praksis og prosesskvalitet (Lekhal mfl., 2013; Rege mfl., 2018; Sunnevåg mfl., 2018). Rege mfl. (2018) undersøkte kartleggingsdata fra 627 femåringer i 67 barnehager i Agder. Resultatene viser signifikante forskjeller i læring mellom barna som gikk i de ulike barnehagene, selv etter at det tas hensyn til foreldrenes utdanning, inntekt og innvandrerbakgrunn. Funnene tyder dermed på at barns utvikling før skolestart er svært avhengig av hvilken barnehage barnet har gått i. Dette kan, i tillegg til foreldrenes bakgrunn, bidra til å forsterke forskjeller mellom barn (Rege mfl., 2021).

– Lav til middels kvalitet på norske barnehager



Foto: Shutterstock

### 2.1.3 Spesialpedagogisk støtte i barnehagen.

Barnehageloven § 31 regulerer barnehagebarns rettigheter til spesialpedagogisk hjelp: «Barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlig behov for det. Dette gjelder uavhengig av om de går i barnehage.» Rettighetene til barn med nedsatt funksjonsevne er regulert i barnehageloven § 37.

Det har vært en økning i andelen barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Ifølge Utdanningsdirektoratet mottok 3,6 prosent av alle barnehagebarn (9 759 barn) spesialpedagogisk hjelp i 2022<sup>11</sup>, som er en økning på 0,5 prosentpoeng siden 2017. Det er også en tydelig aldersgradient i andelen som mottar spesialpedagogisk hjelp. Mens 1,1 prosent av alle 2-åringer i 2021 hadde vedtak om spesialpedagogisk hjelp, hadde hele 6,6 prosent av alle 5-åringene dette vedtaket. Flere gutter enn jenter mottar spesialpedagogisk hjelp.

Andelen barn som mottar spesialpedagogisk hjelp er ujevnt fordelt mellom barnehager og områder. Barn med rett til spesialpedagogisk hjelp var i 2020 fordelt på om lag 70 prosent av alle barnehagene i Norge (Myhr mfl., 2021). Ved å bruke BASIL-registeret til Utdanningsdirektoratet viser Iversen og Nyhus (2022) at andelen barn med spesialpedagogisk hjelp i kommunale barnehager

<sup>11</sup> Kilde: [Udir.no](https://udir.no)



## 2. kapittel Situasjonsbeskrivelse

i Oslo varierer fra rundt 6–7 prosent i bydelene Grorud, Stovner, Bjerke, Alna og Søndre Nordstrand til 3 prosent i Gamle Oslo. I snitt mottar litt over 4 prosent av alle barna i kommunale barnehager i Oslo spesialpedagogisk hjelp. I private barnehager er andelen barn med spesialpedagogisk hjelp lavere enn i kommunale barnehager. De bydelene som har en høy andel barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, har også en høy andel lavt utdannede innbyggere sammenlignet med øvrige bydeler i Oslo. De samme bydelene har høy andel innbyggere med innvandringsbakgrunn.

I de levekårsutsatte bydelene i Oslo som Iversen og Nyhus (2022) har undersøkt, blir det samlet sett brukt mye ressurser på å gi et styrket tilbud i barnehagen. Samtidig er ressursbruken *per barn* som får et styrket tilbud lav sammenlignet med resten av Oslo. Forfatterne beskriver flere ulike forklaringer. Den første er knyttet til budsjettmessige årsaker. Bydeler med levekårsutfordringer mangler ressurser. En annen forklaring er at de nevnte bydelene har mange barn som trenger ekstra støtte utover det de får gjennom det ordinære tilbudet, men at ikke alle disse behovene kvalifiserer til individuelt vedtak. En tredje forklaring er stordriftsfordeler. Flere barn med lignende behov gjør det mulig å gi et like godt tilbud til en lavere kostnad per barn enn i andre bydeler (Iversen og Nyhus, 2022). Wendelborg mfl. (2015) har undersøkt barnehagetilbudet til barn med særskilte behov i flere norske kommuner. De finner at i en presset kommuneøkonomi ser kommunen seg nødt til å ivareta barn med rettigheter. Dette kan gå ut over de barna som befinner seg i gråsonen mellom det ordinære tilbudet og det tilbudet man har krav på med vedtak.

Det er stor variasjon på tvers av kommuner med tanke på hvordan det spesialpedagogiske tilbudet er organisert i barnehage. Samtidig er det lite belegg i litteraturen for å si at én organisasjonsmodell fungerer bedre enn en annen. I følge Wendelborg mfl. (2015) er det i mange kommuner vanlig med en sentral organisering av ressursene, som deretter tildeles den enkelte barnehage etter anslått behov. Ulempen med en slik ressurstildeling er at det kan bli en avstand mellom spesialpedagogene (som tilhører en sentral enhet) og det daglige livet i den enkelte barnehage. Hvorvidt ulike behov er innenfor det som er å anse som normalt (og som dermed skal løses innenfor den enkelte barnehages ramme) er en pågående diskusjon (Agenda Kaupang, 2015).

### 2.1.4 Fordeling av ressurser til barnehager

Barnehager, uavhengig av eierform, er et kommunalt ansvar og finansieres av kommunens frie inntekter (rammetilskudd og skatteinntekter) samt for-



eldrebetaling. I tillegg kan kommuner motta enkelte øremerkede tilskudd.<sup>12</sup> Driftstilskuddet til de private barnehagene finansieres også innenfor kommunens frie inntekter, og ved tildeling av tilskudd skal private og kommunale barnehager behandles likeverdig. Når det gjelder foreldrebetaling, skilles det mellom private og kommunale barnehager. Mens kommunen disponerer foreldrebetalingen til kommunale barnehager, går foreldrebetaling direkte til private barnehager.<sup>13</sup> I 2022 var korrigerede brutto driftsutgifter (samlet) til barnehage per barn i kommunale barnehager 266 986 kroner.<sup>14</sup> I følge SSB utgjorde totale brutto driftsutgifter til barnehager om lag 60 milliarder kroner i 2022.

Det finnes ulike fordelingsnøkler som angir hvor mye penger kommunene får av staten til å bruke på ulike statlige tjenester. Nøklerne er ment å sørge for at kommunenes inntekter samsvarer med innbyggernes behov for tjenester. Dagens delkostnadsnøkkel for barnehager består av ulike fordelingskriterier.<sup>15</sup> Når ressursene fordeles på de ulike kommunene, legger nøkkelen størst vekt på antallet innbyggere i alderen 2–5 år, som vektet med 0.7816. Videre blir 1-åringer uten kontantstøtte ilagt en vekt på 0.1042, mens innbyggere med høyere utdanning vektlegges med 0.1142. Økningen i dekningsgrad gir grunn til å tro at betydningen av dagens etterspørselskriterier har blitt redusert (NOU 2022: 10 *Inntektssystemet for kommunene*).

I tillegg til statlige overføringer til den kommunale rammen, er det satt av enkelte øremerkede midler til barnehagesektoren i statsbudsjettet. I budsjettforslaget for 2024 er det satt av om lag 835 millioner kroner til kvalitetsutvikling og kunnskapsinnhenting fra barnehagesektoren (jf. tabell 4.22, Budsjettforslag for 2024, kap. 231, post 21). Snaue 400 millioner var øremerket til å følge opp strategien *Barnehagen for en ny tid*, derunder til utdanning av 1850 barnehagelærere. 260 millioner kroner var satt av til regional ordning for kompetanseutvikling. De øvrige midlene var satt av til økt pedagogtetthet i levekårsutsatte områder og øvrige former for profesjonsutvikling. Det er også øremerkede midler i statsbudsjettet til tiltak for å styrke språkutvikling og barnehagedeltakelse blant minoritetsspråklige barn (om lag 220 og 25 millioner kroner, henholdsvis) og til svømming (snaue 75 millioner kroner)<sup>16</sup>.

<sup>12</sup> I kommuneregnskapet KOSTRA er utgiftene til barnehage gruppert på følgende tre funksjoner: 201 Barnehage, 211 Styrket tilbud til førskolebarn og 221 Barnehagelokaler og skyss.

<sup>13</sup> Det siste fører også til at driftsutgiftene som rapporteres til KOSTRA, ikke inneholder foreldrebetaling i de private barnehagene. Dette medfører at driftsutgiftene i kommuner som har en høy andel private barnehager, isolert sett blir trukket ned i KOSTRA-regnskapet, jf. NOU 2022: 10 *Inntektssystemet for kommunene*.

<sup>14</sup> Kilde: SSB-tabell [12379](#)

<sup>15</sup> Gjengitt i tabell 10.6 på side 172 i NOU 2022: 10

<sup>16</sup> Kilde: [Prop. 1 S \(2023–2024\) \(regjeringen.no\)](#), s. 138. kap. 231, poster 63, 66 og 70.



## 2. kapittel Situasjonsbeskrivelse

De nasjonale moderasjonsordningene med redusert foreldrebetaling vil kunne slå ulikt ut i ulike kommuner. Iversen mfl. (2020) og Brattbakk mfl. (2016) drøfter om overføringene til kommunene i tilstrekkelig grad kompenserer for levekårsutfordringer. Opphoping av levekårsutfordringer og utgiftene det medfører, er vanligere i storbyer enn i mindre kommuner (Brattbakk mfl., 2016). For å ta hensyn til slike utfordringer mottar de seks største byene i Norge (Oslo, Bergen, Trondheim, Stavanger, Drammen og Kristiansand) et såkalt storbytillegg. Samtidig er det store forskjeller i levekår mellom ulike bydeler. Mange store kommuner bruker derfor såkalte kriteriemodeller. Disse baserer seg på (objektive) kriterier i tildelingen av ressurser for å sikre at bydeler blir kompensert for de utfordringene de står overfor.

Felles for alle de seks største byene i Norge (Oslo, Bergen, Trondheim, Stavanger, Kristiansand og Drammen) er at finansieringen av barnehagene er aktivitetsstyrt, noe som innebærer at den lokale finansieringsnøkkelen er basert på faktiske antall barn i aldersgruppen 1–2 år (barn på småbarns-avdelinger) og 3–5 år (barn på storbarns-avdelinger). Denne fordelingen skal sikre at barnehagene (som et minimum) oppfyller både bemanningsnormen og pedagognormen i den enkelte barnehage. Alle byene har også system for finansiering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Boks 2.3–2.8 nedenfor gjengir informasjon om hvordan ressurser til barnehage fordeles i de største kommunene i Norge<sup>17</sup>.

### Boks 2.3 Finansiering av barnehagesektoren i Oslo

Barnehagene, som andre kommunale tjenester, finansieres i hovedsak av kommunens frie inntekter, dvs. rammetilskudd fra staten og skatteinntekter (fra inntekt, formue og eiendom) samt foreldrebetaling. I tillegg mottar Oslo kommune øremerkede statstilskudd til barnehage. Det største av disse er tilskuddet til å styrke språkutviklingen blant minoritetsspråklige barn i barnehage. I Oslo er det de 15 bydelene som har ansvar for driften av barnehagene. Bydelene er rammefinansiert etter en lignende modell som staten har etablert for kommunene, men finansieringen av barnehagene er aktivitetsstyrt og baserer seg ikke på objektive kriterier slik som inntektssystemet for kommunene. Fordelingsnøkkelen er basert på en vekting av faktisk antall barn i aldersgruppene 1–2 år og 3–5 år som går i barnehage.



<sup>17</sup> Informasjonen i boksene er basert på korrespondanse med kommunene

### *Boks 2.3 forts.*

Bydelene i Oslo mottar også en særskilt tildeling til spesialpedagogiske tiltak og tilrettelegging for barn med nedsatt funksjonsevne der fordelingen i stor grad basert på levekårsvariabler. Fordelingsnøkkelen for disse midlene består av følgende kriterier: antall 1–5-åringer i bydelen (vekt: 10 prosent), antall 0–5-åringer med grunn- og eller hjelpestønad (vekt: 45 prosent) og antall 2–5-åringer fra familier med vedvarende lavinntekt (vekt: 45 prosent). Andelen barnehagebarn i lavinntektsfamilier i Oslo utgjorde ved inngangen til 2023 litt i overkant av 12 prosent. Andelen er høyest i bydel Stovner (26 prosent) og lavest i bydel Vestre Aker (0,4 prosent). I snitt mottar om lag 1,5 prosent av barnehagebarna i Oslo grunn- og eller hjelpestønad. Mellom bydelene varierer denne andelen fra 0,8 prosent (bydel Frogner) til 2,7 prosent (bydel Stovner).

Statstilskuddet for språkutvikling fordeles til bydelene i en egen budsjettjusteringssak, etter samme fordelingsnøkkel som Utdanningsdirektoratet bruker (antall minoritetsspråklige barn i barnehage). I 2023 ble Oslo kommune tildelt om lag 44,8 millioner kroner i statstilskudd til styrket språkopplæring. Av denne potten gikk flest midler til bydel Alna (om lag 6,6 millioner), som var registrert med 1 539 minoritetsspråklige barn i aldersgruppen 1–5 år per 15. desember 2022 (måletidspunktet). Færrest midler (om lag 1,2 millioner) gikk til bydel Vestre Aker, som var registrert med 291 minoritetsspråklige barn per 15. desember 2022. Etter at kommunen har fordelt statstilskuddet på de ulike bydelene, er det bydelene selv som fordeler tilskuddet mellom barnehagene i bydelen, inkludert de private.

Oslo kommune har også noen sentrale avsetninger til konkrete satsinger. Ett eksempel er kommunens forsøk med økt grunnbemanning i utvalgte barnehager i levekårsutsatte områder. Bydelene som er med i denne satsingen, får ekstra midler til å dekke utgiftene ved å ha ekstra ansatte i barnehagene.

Bydelsutvalget i hver bydel vedtar også budsjettet for egen bydel og står fritt til å prioritere rammen til ordinær drift mellom ulike tjenesteområder. Prinsipper for tildeling av midler til de kommunale barnehagene vil kunne variere på tvers av bydeler. Det er altså ikke felles fordelingsnøkler slik som for skolene. Private barnehager mottar tilskudd etter reglene i forskrift om tilskudd til private barnehager. Satsene for driftstilskudd er de samme i hele kommunen.



### Boks 2.4 Finansiering av barnehagesektoren i Bergen

Kommunens barnehager finansieres av en kombinasjon av rammetilskudd fra staten og kommunens skatteinntekter samt foreldrebetaling. I tillegg mottar kommunen en del øremerkede tilskudd fra staten. Samlede budsjетtrammer for barnehage (og skole), inkludert særskilte satsinger eller kutt, vedtas av bystyret i forbindelse med de årlige handlings- og økonomiplanene og revideringen av disse.

#### *Tildeling til kommunale barnehager i Bergen:*

De kommunale barnehagene får tildelt budsjетtrammer basert på faktisk antall barn i småbarn- og storbarnsavdelinger. Barnehagene får også en tildeling til administrasjon og ledelse basert på antall barn. Tildeling til drift av barnehager er basert på et fast grunnbeløp og en sats basert på antall årsverk og antall barn, noe som henger sammen med personal- og pedagognormen.

Kommunen tildeler ressurser til tospråklig assistent til barnehager med minoritetsspråklige barn som nylig har kommet til Norge, som har stort behov for språklig støtte på morsmål/førstespråk, og/eller som møter store sosiale og kulturelle utfordringer i inkluderingsprosessen i barnehage. Tildeling til spesialpedagogiske tiltak gjøres etter enkeltvedtak.

Bergen kommune fordeler også statlige tilskudd til barnehagene. Disse tilskuddene har i hovedsak som formål å styrke barnehager i levekårsutsatte områder og styrke språkutviklingen blant minoritetsspråklige barn. Bergen kommune følger nasjonale ordninger for redusert betaling og søskenmoderasjon i barnehage og SFO.



### Boks 2.5 Finansiering av barnehagesektoren i Trondheim

Barnehagene (og andre kommunale tjenester) finansieres i hovedsak av kommunes frie inntekter. I tillegg mottar Trondheim kommune enkelte øremerkede statstilskudd, der det største tilskuddet er å styrke språkutviklingen blant minoritetspråklige barn i barnehagen. I Trondheim er barnehageområdet et eget budsjettområde. Kommunedirektøren legger hver høst fram et forslag til handlings- og økonomiplan for neste fireårsperiode og et årsbudsjett for hvert budsjettområde. Bystyret vedtar handlings- og økonomiplanen og årsbudsjettet, som regel med endringer og justeringer.

Når budsjetttrammen for barnehageområdet er vedtatt i bystyret har kommunen en fordelingsmodell for å fordele budsjettet til de kommunale barnehagene hvor hovedkriteriet er antall barn under og over tre år som går i barnehagen. Trondheim kommune har ingen særskilte midler til ordinær barnehagedrift som tildeles etter levekårskriterier. Private barnehager får årlige tilskudd beregnet etter nasjonale regler. For ordinære private barnehager fastsetter kommunen driftssatser for barn under og over tre år, basert på kommunens regnskap to år tilbake. De private barnehagene får også et kapitaltilskudd etter nasjonale satser. I Trondheim går om lag 60 prosent av barna i kommunale barnehager og 40 prosent i private barnehager. Kommunen har en egen budsjetttramme for spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging for barn med nedsatt funksjonsevne. Både kommunale og private barnehager tildeles i dag midler fra dette budsjettet med utgangspunkt i den enkelte barnehagens vedtak innenfor barnehagelovens §31 og § 37.

Kommunen vil fra 1. august 2024 innføre en ny organisering og budsjettmodell for vedtak etter barnehagelovens § 31 og § 37. Det etableres om lag 25 geografiske klynger, der hver klynge består av både kommunale og private barnehager. Fire av klyngene får et bydelsansvar for barn med særlig omfattende behov og ledes av en kommunal vertsbarnehage, som skal koordinere det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagene i klyngene. Pedagogisk/psykologisk tjeneste skal ha fast tilstedeværelse for veiledning i sine klynger. Budsjettmodellen til klyngene er under utarbeidelse. En andel av budsjettet tenkes fordelt ut fra levekårskriterier. De fire klyngene som får bydelsansvar for barn med særlig omfattende behov forsterkes med ekstra ressurser.



### Boks 2.6 Finansiering av barnehagesektoren i Stavanger

Barnehagene i Stavanger kommune finansieres av kommunens frie inntekter, dvs. rammetilskudd fra staten og kommunens skatteinntekter og foreldrebetaling. I tillegg mottar kommunen statstilskudd som er øremerket språkutvikling blant minoritetsspråklige barnehagebarn.

I Stavanger kommune mottar barnehagene (både private og kommunale) et standardisert, aktivitetsstyrt tilskudd per barn basert på faktisk antall barn som går i barnehage, hvor det skilles mellom aldersgruppene 1–2 år og 3–5 år.

I tillegg har kommunen flere lokale satsninger til å motvirke sosial ulikhet. Tiltakene inkluderer økt pedagogtetthet i barnehager i levekårsutsatte områder som finansieres via øremerket, statlig tilskudd. I tillegg tildeles midler til økt bemanningstetthet i enkelte barnehager, fordelt ut fra følgende kriterier/fordelingsnøkkel:

- Antall barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen
- Barnehage i levekårsutsatte områder
- Andel foreldre med redusert betaling (lavinntektsmoderasjon)

Videre er det pågående område- og levekårssatsinger i deler av kommunen med mange husholdninger med lav sosioøkonomisk status. På barnehageområdet inkluderer dette etablering og bruk av åpne, gratis barnehager, blant annet som rekrutteringsarena for flerspråklige barn og familier. Av andre støttesystemer og ressurser som direkte eller indirekte skal motvirke sosial ulikhet, kan nevnes:

- Gratis barnehageplass i egen innføringsbarnehage for nyankomne flyktninger
- Eget team (Veilederkorps) som bistår barnehager med flerspråklige barn
- Gunstigere moderasjonsordninger enn nasjonale krav for familier med lav inntekt

Disse tiltakene finansieres i stor grad av kommunens egne frie midler, i tillegg til noe statlig støtte i form av øremerkede midler.





### Boks 2.7 Finansiering av barnehagesektoren i Kristiansand

Barnehagene i Kristiansand finansieres av kommunens frie inntekter og foreldrebetaling. I tillegg mottar kommunen et statstilskudd som er øremerket språkutvikling blant minoritetsspråklige barnehagebarn.

Fordelingen av ressurser til de ulike barnehagene i kommunen (både kommunale og private) er aktivitetsbasert, og det er ulike satser for barn i småbarns- og storbarnsavdelinger. Ellers har kommunen flere støtte-systemer/ressurser som skal bidra til å fange opp at barn har ulike behov.

Støttetjenesten *styrketjenesten for språk og mangfold* er viktig i kommunen. Tjenesten består av støttepedagoger i norsk, flerspråklig assistanse og veiledning av ansatte. Det totale budsjettet for styrketjenesten 2023 er 7,4 millioner kroner i 2023. Ca. fire millioner av disse kommer fra statlige tilskudd, blant annet det statlige øremerkede tilskuddet for språkutvikling blant minoritetsbarn i barnehagealder. Fra 2024 blir denne tjenesten lagt under PP-tjenesten, og får i forbindelse med det noe utvidet mandat.

### Boks 2.8 Finansiering av barnehagesektoren i Drammen

Barnehagene i Drammen kommune finansieres i hovedsak av kommunens frie inntekter og foreldrebetaling. I tillegg mottar Drammen kommune enkelte øremerkede statstilskudd til barnehage, hvorav det største er tilskuddet til å styrke språkutviklingen blant minoritetsspråklige barn i barnehage.

De kommunale barnehagene mottar budsjetter etter antall barn (per 15.12. foregående år) samt en justering av budsjett etter høstens barnetall. Fordelingsnøkkelen framkommer som en vektning av faktisk antall barn i aldersgruppene 1–2 år og 3–5 år som går i barnehage. Tilskudd til de private barnehagene utbetales etter aktuelt barnetall hver måned. Drammen kommune følger statens finansieringsmodell av de private barnehagene.

Både kommunale og private barnehager i Drammen kommune mottar også en særskilt tildeling til spesialpedagogiske tiltak etter sakkyndig vurdering (jf. barnehageloven § 31) og tilrettelegging for barn med nedsatt funksjonsevne etter søknad (jf. barnehageloven § 37). Drammen kommune har også noen sentrale avsetninger til konkrete satsinger. Eksempler er forsøk med økt bemanning i én barnehage og lokal moderasjonsordning med gratis barnehageplass for familier med husholdningsinntekt under 462 000 kroner i året.

Drammen kommunes metode for utdeling av midlene fra statstilskuddet for språkutvikling er under evaluering. Tidligere ble disse midlene fordelt etter konkrete søknader fra de ulike barnehagene i kommunen.



### 2.1.5 Barn fra ulik sosial bakgrunn presterer ulikt på tester tatt i barnehagealder

Forskning viser at det er forskjeller i barns tidlige kognitive og sosio-emosjonelle utvikling. Tabell 1 dokumenterer forskjeller (rapportert i standardavvik) i ulike sosioemosjonelle og akademiske ferdigheter (kolonne 1) mellom barn fra høy og lav sosial bakgrunn (kolonne 2) basert på tall fra Størksen mfl. (under vurdering). Barn fra høy sosial bakgrunn skårer bedre enn barn fra lav sosial bakgrunn på alle ferdigheter. Forskjellen er høyest for «problemer med pedagogiske aktiviteter», tett fulgt av «hyperaktivitet», og lavest for «selvregulering».<sup>18</sup> Resultat på kognitive tester i barnehagen og lærerrapportert atferd er dokumentert å være viktige predikatorer for faglige prestasjoner på skolen (Lenes mfl., 2020; Vergunst mfl., 2023). Sosiale forskjeller i selvregulering er også dokumentert i Norge (Størksen mfl., 2015) og andre land (Blair og Raver, 2015; McCabe mfl., 2004a)

Tabell 2.1 Forskjell i gjennomsnittsscore mellom barn av høy og lav sosial bakgrunn

Ferdighet	Forskjell i gjennomsnittsscore
Selvregulering	0,29
Arbeidsminne	0,50
Ordforråd	0,52
Problemer med pedagogiske aktiviteter	0,73
Adferdsproblemer	0,49
Hyperaktivitet	0,70

Tabelltekst: Målingene er gjennomført det siste året i barnehagen. Tallene angir hvor mye høyere gjennomsnittsscoren var blant barna fra høy sosial bakgrunn, enn blant barna fra lav sosial bakgrunn, på seks ulike ferdighetsmål. Tallene er i andeler av standardavviket innenfor hver ferdighet. For de første tre ferdighetene er sosial bakgrunn målt ved mødrenes utdanningsnivå (mødre med bachelorgrad eller høyere er i kategorien «høy» sosial bakgrunn). I de siste tre ferdighetene er sosial bakgrunn målt ved husholdningsinntekt (over 500 000 kroner er i kategorien «høy» sosial bakgrunn).

Kilde: Data fra Skoleklar-studien (Størksen mfl., under vurdering)

<sup>18</sup> Lignende resultater for barn i barnehagealder er også dokumentert i figur 3.36 og 3.37 i Ekspertgruppen om barn i fattige familier (2023)



### 2.1.6 Barn fra ulik sosial bakgrunn presterer ulikt på kartleggingsprøve i 1. klasse

Kartleggingsprøven i 1. klasse i Oslo gjennomføres tidlig om høsten. Derfor kan det argumenteres for at den fanger opp forhold som oppstår før barna begynner på skolen. Resultater fra prøven viser at det mellom barn med ulik sosial bakgrunn er stor variasjon når det gjelder andelen som skårer under bekymringsgrensen (Bråten mfl., 2014). Figur 4.13 i Bråten mfl. (2014) dokumenterer at andelen barn som skårer under den såkalte bekymringsgrensen er høy blant barn som har foreldre med svak tilknytning til arbeidslivet og lav utdanning (33–43 prosent). Den er også høy blant barn med innvandrerbakgrunn (38 prosent). Barn med foreldre som mottar sosialhjelp har aller høyest sannsynlighet for å skåre under bekymringsgrensen. Til sammenligning skårer 23 prosent av alle førsteklasinger i Oslo under bekymringsgrensen.

Videre dokumenterer Bråten mfl. (2014) at det er en tydelig sammenheng mellom hvor mange år et barn går i barnehage, og hvordan barnet presterer på kartleggingsprøven i 1. klasse. For eksempel skårer nesten 40 prosent av barna som har gått tre eller færre år i barnehagen, under bekymringsgrensen. Det tilsvarende tallet for barn som har gått 5–6 år i barnehagen, er 12 prosent. Blant barn med kortere fartstid i barnehagen, er de fra lavere sosial bakgrunn overrepresentert.

– *Forskjellene eksisterer allerede ved barnehagealder og vedvarer utover skoleløpet.*



Foto: Randi Otterstad



## 2.2 Grunnskole

Som dokumentert i forrige kapittel går de fleste barn i Norge i barnehage året før skolestart, og der deltar de i ulike former for skoleforberedende aktiviteter. Fra 2018 ble det lovpålagt at norske barnehager og skoler/SFO skal samarbeide om å få til en god overgang for barna, ved opplæringsloven §13-5, privatskoleloven §5-5 og barnehageloven §2-a.

Dagens grunnskole er obligatorisk for aldersgruppen 6–16 år og består av 1.–10. trinn. 1.–7. trinn utgjør barneskolen, mens 8.–10. trinn utgjør ungdomsskolen. Barneskolen er videre delt inn i småskoletrinnet (1.–4. trinn) og mellomtrinnet (5.–7. trinn). Barn i Norge har rett til gratis grunnskoleopplæring, jf opplæringsloven § 2-16. Dette omtales ofte som gratisprinsippet og innebærer blant annet at det heller ikke skal betales for aktiviteter og turer i skolens regi (Redd Barna, 2023). På samme måte som med barnehage er det et kommunalt ansvar å oppfylle retten til grunnskoleopplæring i henhold til opplæringsloven. Ti prosent av alle grunnskolene i Norge er private, og i 2022 er om lag fem prosent av alle elevene registrert på private grunnskoler.<sup>19</sup> Med unntak av de private grunnskolene er opptaket basert på bostedsadresse. Dette omtales som nærskoleprinsippet.

Opplæringsloven beskriver verdigrunnet for norsk skole. Den angir hvilke rettigheter barn har, og hvilke plikter skolen og myndighetene har overfor elevene. Opplæringen i skolen skal for eksempel motarbeide alle former for diskriminering og tilpasses evnene og forutsetningene til hver elev (opplæringsloven, §1-1). I § 1-3 og § 1-4 i opplæringsloven står det blant annet at grunnskolen skal ta hensyn til den enkelte elevens og lærlingens forutsetninger for læring, og at elever på 1.–4. trinn som presterer svakt i norsk, samisk eller matematikk, kan få opplæring i mindre grupper. I læreplanverket for grunnskolen, som bygger på opplæringsloven, fremheves målet om at alle elever skal oppleve sosial og faglig utvikling. Skolen skal ta hensyn til at foresatte «møter skolen med ulike behov, forventninger og meninger om skolens mål og praksis», og til at «ikke alle elever har samme mulighet til å få hjelp og støtte i hjemmet»<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> Privatskoleloven § 2-1 slår fast at en grunnskole må drive virksomheten sin på minst ett av følgende grunnlag for å bli godkjent som grunnskole: livssyn, anerkjent pedagogisk retning, internasjonalt, norsk grunnskoleopplæring i utlandet, særskilt tilrettelagt opplæring for funksjonshemmede.

<sup>20</sup> Kilde: [Udir.no](http://udir.no). Samarbeid mellom hjem og skole

## Oversikt over nasjonale kartleggingsverktøy og -prøver i grunnskolen

I løpet av årene i grunnskolen fullfører elever i norske grunnskoler et visst antall prøver som administreres nasjonalt.<sup>21</sup>

- 3. trinn: Nasjonale kartleggingsprøver i lesing og regning.
- 5., 8. og 9. trinn: Nasjonale prøver i lesing og regning
- 5. og 8. trinn: Nasjonale prøver i engelsk
- 10. trinn: Skriftlig og muntlig eksamen.

Nasjonale prøver i regning og lesing har en varighet på 90 minutter og prøven i engelsk har en varighet på 60 minutter. En elev som tar alle åtte nasjonale prøver, bruker 11 timer på nasjonale tester fra femte til niende trinn (denne informasjonen finnes på Utdanningsdirektoratets hjemmesider). I tillegg til læring av faglige ferdigheter har norsk skole mandat til å stimulere andre ferdigheter hos eleven, derunder sosiale og emosjonelle ferdigheter. Skolen har både et utdanningsoppdrag og et danningsoppdrag, og livsmestring er innført som et tverrfaglig tema i læreplanverkets overordnede del. Informasjon om elevens trivsel og skolemiljø hentes også inn gjennom elevundersøkelsen.

### 2.2.1 Elev- og lærersammensetning på ulike skoler

#### 2.2.1.1 Elever

Høsten 2022 ble det registrert 636 900 elever i norske grunnskoler. Elevene var i 2022 fordelt på i alt 2 741 grunnskoler. Norge er et spredtbygd land, og det er stor variasjon i skolestørrelse. Om lag 30 prosent av grunnskolene har færre enn 100 elever, 65 prosent har om lag 100-499 elever, og rundt 5 prosent har 500 elever eller flere.

Som i de fleste OECD-land starter norske barn på skolen det kalenderåret de fyller seks år. I prinsippet er det etter opplæringsloven – også den versjonen som trer i kraft høsten 2024 – anledning til å søke om utsatt eller fremskutt skolestart, forutsatt at det foreligger sakkyndig vurdering og samtykke fra foreldrene. I praksis er det imidlertid svært få norske barn som forskyver skolestarten. Tall fra BASIL (Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til Barnehage-Norge)<sup>22</sup> tyder på noe nedgang i perioden 2008–2015, og at antallet deretter har ligget stabilt mellom 350 og 400. I 2022 var det for eksempel 345 seksåringer registrert i barnehage, noe som kan tyde på at 0,6 prosent av de som var født i 2016 utsatte skolestarten med ett år.<sup>23</sup>

<sup>21</sup> NOU 2023: 1 *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen – Et kunnskapsgrunnlag* gir en nærmere beskrivelse av dagens nasjonale kartleggingsverktøy.

<sup>22</sup> Kilde: SSB-tabell 09169

<sup>23</sup> Kilde: SSB-tabell 12501



## 2. kapittel Situasjonsbeskrivelse

Elevinntaket til norske grunnskoler følger et nærskoleprinsipp, og det er stor variasjon i elevsammensetningen på de ulike skolene. Tabell 2 dokumenterer graden av variasjon i elevsammensetningen mellom skoler, basert på tall hentet fra Perlic og Ekren (2020) og Utdanningsdirektoratet. Andelen elever med særskilt norskopplæring varierer fra 0 til 92 prosent (med et snitt på 7,7 prosent og et standardavvik på 10 prosent). Dette er dokumentert i den første raden. I den andre raden ser vi at andelen elever med høyere utdannede foreldre varierer fra 15 til 95 prosent (med et snitt på 60 prosent og et standardavvik på 14,7 prosent).

**Tabell 2.2 Andel elever med ulike egenskaper, per skole. Prosent av totalt antall elever**

Andel elever med:	Nasjonalt gjennomsnitt	Standardavvik mellom skoler	Laveste andel (skole)	Høyeste andel (skole)
Særskilt norskopplæring	7,7	10	0	92
Foreldre med høyere utdanning	60	14,7	15	95
Spesialundervisning (mellomtrinnet; 5-7.-trinn)	6,7	3,1	0	31
Spesialundervisning (ungdomstrinnet; 8-10.-trinn)	9,2	3,5	1	39
Laveste mestringsnivå i regning, 5. trinn	26,6	11,2	1,5	72

Tabelltekst: Rapportert i de fire første radene er tall fra tabellene i vedlegg A i Perlic og Ekren (2020). Disse tallene er fra skoleåret 2014/15 (nyere tall på skolenivå ble ikke funnet). Tallene i den nederste raden er fra skoleåret 2023/24 og hentet fra følgende kilde: [Nasjonale prøver 5. trinn – resultater \(udir.no\)](#). I beregningene har det blitt tatt utgangspunkt i 1 129 skoler der minst 30 elever tok prøven. Mindre skoler er på grunn av stor statistisk usikkerhet ikke tatt med.

Tredje og fjerde rad beskriver variasjon i spesialundervisning på tvers av skoler. På mellomtrinnet har i snitt 6,7 prosent av elevene vedtak om spesialundervisning, og andelen varierer fra null til 31 prosent (standardavviket er på 3,1 prosent). Ungdomstrinnet har noe høyere variasjon. På skolen med lavest andel som mottar spesialundervisning, er andelen en prosent. På skolen med høyest andel mottar 39 prosent av elevene spesialundervisning (standardavviket er på 3,5 prosent, og snittverdien 9,2 prosent). Den siste raden viser at



andelen elever som presterer på det laveste mestringsnivået også varierer stort på tvers av skoler. På den skolen med lavest andel lavtpresterende elever er andelen så lite som 1,5 prosent. På den skolen med høyest andel elever som presterer lavt er andelen så høy som 72 prosent. I snitt er andelen lavtpresterende elever 26,5 prosent på tvers av alle skoler, mens at andelen lavtpresterende elever på henholdsvis 25. og 75. persentil er om lag 20 og 33 prosent.

En del av variasjonen i gjennomsnittlige elevprestasjoner på tvers av skoler henger sammen med ulik elevsammensetning. Såkalte skolebidragsindikatorer er utviklet for å ta høyde for slike forskjeller. Utdanningsdirektoratet har publisert skolebidragsindikatorer siden 2017. Skolebidraget beregner hver skoles bidrag til elevenes læring. I norsk sammenheng skilles det gjerne mellom skolebidragsindikatorer som tar høyde kun for elevenes familiebakgrunn, og indikatorer som i tillegg tar høyde for enkeltelevens prestasjoner på tidligere skoletrinn.

Å kontrollere for elevbakgrunn reduserer prestasjonsforskjellene mellom skoler, og kjennetegn på individnivå forklarer langt mer av en elevs prestasjoner enn det som forklares av skolekjennetegn (Opheim mfl., 2010). Likevel finner analyser betydelige skoleforskjeller i Norge. Forskjellen mellom skoler med høyt og lavt skolebidrag tilsvarer nesten et års læringsutbytte (Steffensen mfl., 2017, s. 38).<sup>24</sup> Skolebidragsindikatorerne tyder altså på at elevene lærer mer på noen skoler enn andre, selv etter at det er tatt hensyn til elevens egen bakgrunn. Blant kjennetegnene på skoler med høyt skolebidrag, er en høy andel foreldre med lang utdanning (Perlic og Ekren, 2020). Elever på slike skoler presterer altså bedre enn man skulle forvente, gitt elevenes egen familiebakgrunn. Forfatterne understreker at kun en begrenset del av variasjonen i skolebidrag kan forklares av de observerbare faktorene, inkludert familiebakgrunn, som analyseres.

### 2.2.1.2 Ansatte i skolen

Opplæringsloven § 10-1 stiller følgende krav om kompetanse ved ansettelse av undervisningspersonale: «Den som skal tilsetjast i undervisningsstilling i grunnskolen og i den vidaregåande skolen, skal ha relevant fagleg og pedagogisk kompetanse.» Videre åpnes det i § 10-6 opp for midlertidig ansettelse inntil ett år i de tilfellene hvor det ikke er mulig å få tak i lærere som oppfyller kompetansekravene.<sup>25</sup>

<sup>24</sup> Høyt og lavt bidrag er her definert som å være blant de ti prosent skolene med henholdsvis høyest og lavest beregnet bidrag.

<sup>25</sup> Kilde: [Udir.no: Tilsetting og kompetansekrav](#)



## 2. kapittel Situasjonsbeskrivelse

Totalt var det drøye 115 000 ansatte i grunnskolen i 2022. Omtrent 80 000 av disse, eller rundt 70 prosent, var ansatt i lærerstillinger. Ytterligere snaue 27 000 var ansatt i øvrige elevrettede stillinger, som inkluderer SFO-ansatte og støttegrupper i skolen som assistenter, miljøarbeidere og helsefagarbeidere.<sup>26</sup> Omtrent 6 000 av de ansatte hadde lederstillinger. Innenfor skolehelse-tjenesten er det om lag 7 000 årsverk (Helsedirektoratet, 2023).

Lærerne er altså den klart største yrkesgruppen i skolen. De om lag 80 000 ansatte i lærerstillinger i grunnskolen utførte nær 67 000 årsverk, og omtrent 80 prosent av disse årsverkene ble utført av personer med lærerutdanning (Gunnes mfl., 2023, figur 9.2). Av ansatte i lærerstillinger i grunnskolen som ikke har lærerutdanning, har 70 prosent universitets- og høyskoleutdanning på høyere eller lavere nivå (Gunnes mfl., 2023, figur 9.3), og 48 prosent har andre pedagogiske utdanninger som en del av fagfeltet sitt (Gunnes mfl., 2023, s. 51). Det er altså en relativt liten andel lærerstillinger som er fylt av personer uten høyere utdanning eller uten pedagogisk utdanning.

Lærere utgjør den største utgiftsposten i skolen. Antall lærerårsverk per elev har økt med 10 prosent fra 2009 til 2020, og økningen har vært særlig sterk etter 2015 (C. Pedersen mfl., 2022). Dette henger sammen med flere satsinger for å øke lærertettheten i denne perioden (Sandsør mfl., 2019). Videre har økningen vært større i de store kommunene enn i de små. Mangel på arbeidskraft som oppfyller kompetansekravet i skolen, er en utfordring i Norge og andre land (OECD, 2020), og noen skoler sliter mer enn andre med å rekruttere personale med godkjent kompetanse. Det er spesielt skoler i levekårsutsatte områder som sliter med å oppfylle kompetansekravet (Iversen mfl., 2020)

### Norm for lærertetthet

I 2018 ble det innført en norm for lærertetthet. Argumentene for å innføre den var å sikre flere kvalifiserte lærere i undervisningen ved skoler med lav lærertetthet. Normen innebar at antall elever per lærer i ordinær undervisning ved offentlige skoler skulle være 15 på 1.-4. trinn og 20 på 5.-10. trinn. Det at lærertetthetsnormen gjelder for ordinær undervisning, innebærer at særskilt norskopplæring og spesialundervisning er utelatt. Skoleåret 2022–2023 oppfylte nesten 90 prosent av de offentlige grunnskolene lærertetthetsnormen.

Norm for lærertetthet er evaluert av NIFU. Et av funnene i denne evalueringen er at normen førte til en jevnere fordeling av lærertettheten, og at

<sup>26</sup> Kilde: SSB-tabell 12065





dette berørte store skoler med en fordelaktig elevsammensetning mest.<sup>27</sup> De skolene som fikk en økning i lærertettheten som følge av normen, har i snitt et faglig sterkere elevgrunnlag (målt ved nasjonale prøver og foreldres utdanning). Videre var de minste kommunene nokså upåvirket av normen. Lærertettheten økte mest i relativt tettbefolkede områder, en konsekvens av at disse områdene har en høyere andel store skoler (C. Pedersen mfl., 2022, s. 120).

### 2.2.1.3 Andre forhold i skolen

Skolen skal sørge for undervisningsmateriell til elevene, i tråd med prinsippet om at det skal være gratis å gå på grunnskole i Norge. Materiell inkluderer skrive- og tegnesaker, lærebøker, ordlister, kalkulatorer, nettbrett eller PC. De fleste elevene i grunnskolen disponerer en såkalt én-til-én-enhet, altså en egen bærbar PC eller et eget nettbrett: 98 prosent av elevene i ungdomsskolen og om lag 85 prosent av elevene i barneskolen (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

I dag er det den enkelte skoleeier (kommune eller enkeltskole) som velger om de vil tilby skolemat, og om et eventuelt tilbud skal være gratis for elevene. Majoriteten av norske skoleelever spiser medbrakt matpakke (Hovdenak mfl., 2023). Mange grunnskoler har tilbud om melk og frukt, mens en langt mindre andel tilbyr fullstendige måltider. Blant ungdomsskoler har rundt 16 prosent en form for skolematordning, mens seks prosent tilbyr gratis, daglig skolematordning for alle elever (Kolve mfl., 2022). Blant videregående skoler har 90 prosent en kantine, mens om lag 50 prosent tilbyr et gratis måltid, ofte til frokost (Hovdenak mfl., 2023, avsnitt 1.12).

### 2.2.2 Spesialundervisning i skolen

Spesialundervisning er hjemlet i kapittel 5 i opplæringsloven. I § 5-1 står det følgende: «*Elevlar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.*» For å få vedtak om spesialundervisning eller individuell opplæringsplan (såkalt IOP) etter § 5-1 eller vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter § 5-7 må eleven ha en sakkyndig vurdering (foretatt av PP-tjenesten). Ifølge Utdanningsdirektoratet får nesten åtte prosent av elevene i grunnskolen spesialundervisning i skoleåret 2020–2021. Andelen er jevnt økende: fra 3,5 prosent på 1. trinn til 10,4 prosent

<sup>27</sup> Et eksempel med utgangspunkt i fire skoler i Oslo, på henholdsvis vest- og østsiden av byen: I de tre årene før lærertetthetsnormen trådte i kraft, var gjennomsnittlig lærertetthet i ordinær undervisning om lag 23 elever på Tåsen og Godlia skole og om lag 19 på Stovner og Furuset skole. Gjennomsnittlig lærertetthet for skoleårene 2019–2022 var 16 ved både de to vestlige og de to østlige skolene. Beregningen omfatter alle årstrinn. Kilde: [Udir.no](https://udir.no).



på 10. trinn. Mens andelen elever med spesialundervisning økte i perioden 2007–2010, har den i den siste tiårsperioden vært nokså stabil.<sup>28</sup>

### Hva kjennetegner elever som mottar spesialundervisning?

Ifølge Iversen mfl. (2016) kan elever som får spesialundervisning, deles inn i tre grupper:

1. Elever med store og sammensatte vansker. Disse krever spesialkompetanse og tett oppfølging, ofte med minimum én lærer/voksen per elev.
2. Elever med betydelige vansker som kan fungere i klassefelleskapet, men som uten tvil har rett til spesialundervisning.
3. Elever som har utfordringer, og som derfor ofte får spesialundervisning, men der utfordringene også kan håndteres med god tilpasning av ordinær undervisning.

Mens elevene i de to førstnevnte gruppene omtrent utelukkende mottar spesialundervisning, er elevene i den tredje gruppen på marginen. Om de mottar spesialundervisning eller ikke, kan avhenge av lokale forhold og kriterier. Det vil dermed variere fra kommune til kommune (Iversen mfl., 2016).

#### 2.2.2.1 Status for spesialpedagogiske tiltak

Utgifter knyttet til spesialundervisning varierer også mellom skoler og områder. Ifølge Iversen mfl. (2020) er utgiftene til annet enn ordinær undervisning spesielt høye i levekårsutsatte områder. Samtidig brukes det i disse områdene mindre ressurser på ordinær undervisning. Spesialundervisning og språkopplæring utgjør en stor andel av timene som inngår i «annet enn ordinær undervisning». Som nevnt i forbindelse med barnehage, kjennetegnes disse levekårsutsatte områdene av mange enslige forsørgere, høy innvandrerandel, lavt utdanningsnivå, mange lavinntektshusholdninger og en høyere andel lærere uten godkjent kompetanse (Iversen mfl., 2020). Ifølge Iversen mfl. (2016) er det elever i gråsonen (elever med diverse utfordringer som kan håndteres ved tilpasning av ordinær undervisning) som har stått for økningen i spesialundervisning frem til 2010.

Selv om rettighetene til elevene i faresonen er godt forankret i loven (§ 5-1 i opplæringsloven), har vi ikke et godt utviklet system som kontrollerer at skolene følger loven og tilbyr disse elevene det de har krav på. Dette innebærer at skoleeiere har stor frihet til å organisere og implementere spesialundervisning, noe som også fører til stor variasjon. Mens noen skoleeiere klarer å gi et tilfredsstillende tilbud, viser Statsforvalteren til at det er forbedringspotensial



<sup>28</sup> Kilde: SSB-tabell 12222 og SSB-tabell 08624

på en rekke områder.<sup>29</sup> Manglene dreier seg om alt fra at enkeltvedtakene ikke inneholder informasjon om hvor mange timer spesialundervisning en elev har fått innvilget, til at skolene ikke gir spesialundervisning i tråd med IOP-ene. Det er flere tegn på at det er et misforhold mellom antall spesialundervisningstimer elevene har krav på og det faktiske antall timer de får, basert på informasjon fra skoleansatte i kvalitative forskningsstudier (Herlofsen & Lie, 2022).<sup>30</sup> Fordi det ikke fins noe systematisk registrering og nasjonal samling av individdata om verken vedtak eller oppfølging av disse vedtakene er det vanskelig å vite hvor omfattende dette problemet er. Mangel på et vel fungerende system krever i alle tilfeller at foreldrene har kunnskap om hvilke rettigheter barna har. Dette gir utfordringer for alle foreldre i møtet med det spesialpedagogiske systemet, der ressurssterke foreldre kan ha en fordel i å navigere de komplekse systemene som oppstår.

Barneombudet har også stilt spørsmål ved om elever som mottar spesialundervisning får et forsvarlig og likeverdig tilbud, og faglig utbytte av opplæringen. Rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* fra ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl mfl., 2018) konkluderte med at dagens system for spesialpedagogisk tilbud i barnehage og skole er ekskluderende og lite funksjonelt. Nordahl mfl., (2018) mener at dagens system i praksis fører til at mange barn ikke får godt nok innpass i fellesskapet, og til at de får hjelp for sent og dårligere læringsutbytte. Gruppen peker samtidig på at vi har for lite kunnskap om spesialpedagogiske tiltak, og at det er begrenset med evidensbasert kunnskap om tiltakene som foreslås i rapporten. En ny modell for samarbeid mellom skole, barnehage og praktisk-pedagogisk tjeneste (PPT), kalt «Tett på», er testet i tre norske kommuner. Prosjektet løper i årene 2020–2026, og i Caspersen mfl. (2024) beskrives foreløpige erfaringer med modellen.

### 2.2.2.2 Om kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis

I 2021 ble det satt i gang et kompetanseløft for spesialpedagogikk.<sup>31</sup> Hovedformålet er å øke tilgangen til kompetanse blant aktørene som er nærmest barna. Grunntanken bak kompetanseløftet er å tilby alle barn som står i fare for å falle utenfor, et bedre opplæringstilbud enn de får i dag. Det skal man oppnå gjennom å øke kompetansen til ansatte i barnehager og skoler og andre relevante instanser som samarbeider tett med skoler og barnehager.

<sup>29</sup> Det finnes en rekke tilsynsrapporter fra ulike statsforvaltere som er tilgjengelig online, for eksempel denne: <https://www.statsforvalteren.no/contentassets/e26ff08311d341a-8bfd9959b7b0d0351/tilsynsrapport.pdf>

<sup>30</sup> Kilde: [Skoleansattes erfaringer og utfordringer i møte mellom regelverk og pedagogisk praksis \(utdanningsnytt.no\)](https://www.skoledirektoratet.no/utdanning/utdanningsnytt/2022/04/skoledirektoratet-erfaringer-og-utfordringer-i-mote-mellom-regelverk-og-pedagogisk-praksis)

<sup>31</sup> Kompetanseløftet tar utgangspunkt i Meld. St. 6 (2019–2020) om tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.



Ved å heve kompetansen blant de som jobber tettest på barna, blir man bedre rustet til å sette inn riktig innsats på riktig tidspunkt. Første devaluering av kompetanseløftet viser at det er mye å gå på med tanke på å lage et bedre lag rundt eleven (Wendelborg mfl., 2022). Andre devaluering viser imidlertid at dette kan skyldes utfordringer med koordinering av ulike aktører, og at man ikke har greid å utnytte PP-tjenesten fullt ut. Det stilles derfor spørsmål ved om systemene er tilrettelagt for å oppnå ønsket effekt av kompetanseløftet (Wendelborg mfl., 2023).

### 2.2.3 Fordeling av ressurser til skoler

#### 2.2.3.1 Dagens delkostnadsnøkkel

På samme måte som for barnehagesektoren overfører staten penger til kommunene basert på kriterier. Et poeng med kostnadsnøgkelen er at den er basert på kriterier som hver enkelt kommune har liten mulighet til å påvirke (NOU 2022: 10). Det kriteriet som vektet tyngst i denne delkostnadsnøgkelen (hele 92 prosent), er antall barn i grunnskolealder (6–15 år). I tillegg blir kommuner kompensert for smådriftsulemper samt ekstra utgifter knyttet til språkopplæring av minoritetsspråklige elever. Delkostnadsnøgkelen for grunnskolen er gjengitt i tabell 10.2 i utredningen om kommunenes inntektssystem (NOU 2022: 10). Delkostnadsnøgkelen tar hensyn til normen for lærertetthet som ble innført i 2018. Normen ble til å begynne med finansiert gjennom et øremerket tilskudd. I 2018 og 2019 utgjorde det til sammen 3,2 milliarder kroner. I 2020 ble dette tilskuddet en del av rammeoverføringen og gitt en særskilt fordeling. I 2022 ble også særskilt fordeling avvirket, og midlene fordeles nå etter grunnskolenøgkelen i utgiftsutjevningen (Haraldsvik mfl., 2019; NOU 2022: 10).<sup>32</sup> Regjeringen Støre har også innført et nytt tilskudd til kommunene på 500 000 kroner per kommunale grunnskole i kommunen. Beregninger fra Kommunal- og distriktsdepartementet anslår at dette tilskuddet i 2022 vil utgjøre 1,25 milliarder kroner.<sup>33</sup> I tillegg kommer storbytilskuddet (rettet mot de seks storbyene Oslo, Bergen, Trondheim, Stavanger, Drammen og Kristiansand), som skal ta hensyn til at byer har større levekårsutfordringer enn andre kommuner. Dagens delkostnadsnøkkel inneholder ikke kriterier som fanger opp behovet for spesialundervisning.<sup>34</sup>

<sup>32</sup> Dette er beskrevet nærmere på side 166 i NOU 2022: 10.

<sup>33</sup> I NOU 2022: 10 argumenteres det for at dette tillegget bryter med viktige prinsipper i inntektssystemet, og har derfor anbefalt at tillegget avvirkles, og at ressursene heller fordeles etter objektive kriterier

<sup>34</sup> I NOU 2022: 10 ble det nærmere undersøkt om ulike forhold knyttet til sammensetningen av elevene i grunnskolen kan fanges opp på en bedre måte enn i dag. Basert på nye beregninger foreslo utvalget at en ny delkostnadsnøkkel bør skille mellom aldersgruppene 6–12 og 13–15 år.



Siden 2015 har korrigererte brutto driftsutgifter per elev (som mål på ressursinnsats) økt jevnt fra 88 274 kroner til 114 457 kroner per elev i 2022.<sup>35</sup> Det er stor variasjon mellom kommuner når det gjelder utgifter til grunnskolesektoren. Om lag halvparten av de 355 kommunene i Norge har mindre enn 125 000 kroner i utgifter per elev per år. Omtrent 100 kommuner har utgifter over 150 000 kroner. Standardavviket i pengebruk på kommunenivå er i overkant av 33 000 kroner.

### 2.2.3.2 Lokale modeller for ressursfordeling

Skolenes elevsammensetning varierer betydelig. For at ressursfordelingen skal samsvare med skolenes behov, bruker mange kommuner i dag (derfor såkalte) kriteriemodeller som er basert på mer eller mindre objektive kriterier. Disse modellene er viktige styringsverktøy for kommunene og setter rammer for skolenes ressursbruk (Iversen mfl., 2016). Dette gjelder spesielt de største kommunene, som har mange skoler. Iversen mfl. (2016) gir en grundig gjennomgang av hvordan Bergen, Trondheim, Stavanger og Kristiansand organiserer og finansierer skolesektoren. Felles for disse byene er at de praktiserer rammefinansiering som tar hensyn til at elevsammensetningen er ulik. Blant annet har de fire største byene innført levekårstildelinger for å sikre at fordelingen av ressurser er tilpasset behovet (ut fra gitte sosiodemografiske faktorer). Dette innebærer at skolene har frihet til å disponere ekstramidlene selv, så lenge de følger opplæringsloven. Samtidig innebærer rammefinansiering at man overfører risiko fra skoleeier til skolene selv, og at skolene i sine budsjetter derfor må ta høyde for at det kan oppstå uforutsette ressurskrevende situasjoner.

Ifølge Iversen mfl. (2016) kan ressursfordelingsmodellene for de fire nevnte kommunene oppsummeres på følgende måte:

$$\text{Tildeling} = \text{grunnressurs} + \text{elevsats} * \text{antall elever} + \text{leveskårsressurs} + \text{særskilt tildeling} + \text{andre tildelinger} (1)$$

Nedenfor følger en kort beskrivelse av denne modellen. En utdypende forklaring står på side 48–50 i Iversen mfl. (2016). Grunnressursen er ment å skulle fange opp minimumskostnaden ved å drive skole, og den tildeles uavhengig av antall elever. For de aller fleste skolene i de nevnte bykommunene er grunnressursen på rundt 2–3 millioner kroner.

Den komponenten som påvirker ressursfordelingen mest (i alle de fire kommunene som omtales i Iversen mfl. (2016)), er skolestørrelse. Og for å ta hensyn til at ulike aldersgrupper har ulikt timetall, justerer man skolestørrelse med en sats per elev som varierer på tvers av trinn. For å sikre at skoler med

<sup>35</sup> Kilde: SSB-tabell 12235



## 2. kapittel Situasjonsbeskrivelse

større levekårsutfordringer får dekket sine behov, har de fire byene innført levekårstildelinger. Kriteriene for å motta levekårstildelinger varierer imidlertid mellom kommunene, som det fremgår av de ulike boksene.

I boks 2.9 beskriver vi hvordan Bergen, Trondheim, Stavanger og Kristiansand praktiserer levekårstildelingen. Videre kan skolene søke kommunen om særskilte tildelinger i tilfeller hvor levekårstildelingen ikke strekker til. Med andre ord tar skoleeier deler av risikoen dersom det skulle dukke opp elever med svært omfattende behov. Når det gjelder andre tildelinger, dreier det seg i stor grad om satsinger ved enkeltskoler.



### Boks 2.9 Levekårstildeling skole i Bergen, Trondheim, Stavanger og Kristiansand<sup>1</sup>

- **Trondheim:** Fordelingen av levekårsressurser mellom skoler avhenger av tre forhold: 1) lav inntekt (tillegges vekt på 0,25), 2) lav utdanning (0,55) og 3) ikke-vestlig landbakgrunn (0,2). Andelen av totale ressurser varierer fra 2–3 til 20 prosent.
- **Stavanger:** Basert på Statistisk sentralbyrås (SSBs) indeks for levekårssoner er Stavanger kommune delt inn i 68 levekårssoner. Hver sone har fått en verdi mellom 1 og 68 (jo høyere verdi, jo dårligere kår). Hvor mye hver skole får av levekårsressursene, baseres på følgende formel: *antall elever ved skolen \* levekårssonens indeksverdi*.
- **Bergen:** Bergen kommune er også delt inn i levekårssoner, men etter Folkehelseinstituttets kriterier. En skole som tilhører en levekårszone med dårlig skår på indeksen, får tildelt levekårsressurser.
- **Kristiansand:** Tildeling av levekårsressurser gjøres på to ulike måter. Den første måten legger kun sosioøkonomiske forhold til grunn og utgjorde om lag 20 millioner kroner av Kristiansands grunnskolebudsjett i 2015. Følgende formel ligger til grunn for denne tildelingen: *antall elever \* sosioøkonomisk faktor \* sats*. Den andre måten å fordele levekårsressursene på tar hensyn til kostnader knyttet til saksbehandling (for elever med diagnoser) samt sosioøkonomiske forhold. Den utgjorde om lag 27 millioner kroner av Kristiansands grunnskolebudsjett i 2015. Rundt 12 millioner av de 27 millionene som fordeles i denne potten, er forbeholdt saksbehandling. Resten av ressursene fordeles etter følgende tre forhold: 1) utflytting (0,25), 2) andel enslige forsørgere (0,25) og 3) utdanningsnivå (0,5).

Iversen mfl. (2016) analyserer for hver by (Trondheim, Bergen, Stavanger og Kristiansand) hvordan ressursfordelingen varierer med foreldrenes utdannings- og inntektsnivå, kontrollert for skolestørrelse. Funnene deres indikerer at i Bergen, Trondheim og Kristiansand blir skoler kompensert for å ha barn med lavt utdannede foreldre. I Stavanger ser det derimot ikke ut til å være noen sammenheng mellom tildeling av levekårsressurser til skoler og foreldrenes utdanning. En mulig forklaring kan være at lavt utdannede i Stavanger har høy inntekt, noe Iversen mfl. (2016) finner tegn på.

<sup>1</sup> På grunn av kapasitetsbegrensninger, har ikke Ekspertgruppen hatt mulighet til til å prioritere å samle inn informasjon for Oslo kommune.



### 2.2.4 Elever fra ulik sosial bakgrunn presterer ulikt på skolen

Som i barnehagen presterer barn fra ulik sosial bakgrunn ulikt i skolen. I første del av dette delkapittelet dokumenterer vi disse ulikhetene i elevresultater (målt som nasjonale prøver i 5., 8. og 9. klasse<sup>36</sup> og grunnskolepoeng i 10. klasse) ved å bruke registerdata på individdata for elever bosatt i Norge og som har blitt uteksaminert fra grunnskolen i perioden 2007–2019<sup>37</sup>. Andre del av delkapitlet studerer hvordan fullføring av videregående opplæring (innen fem/seks år etter oppstart) varierer på tvers av sosial bakgrunn, mens at siste del av delkapitlet ser på samvariasjon mellom sosial bakgrunn og arbeidsmarkedstilknytning.<sup>38</sup> Som et mål på arbeidsmarkedstilknytning, brukes NEET: **N**ot in **E**ducation, **E**mployment or **T**raining<sup>39</sup> Alle disse analysene er utført av SSB på oppdrag fra Ekspertgruppen, og er tilgjengelig i sin helhet på forespørsel til Kunnskapsdepartementet. I analysene er barna delt i fire sosiale grupper etter foreldrenes høyest oppnådde utdanning, pluss en kategori for barn av foreldre uten registrert utdanning. I resten av delkapittel 2.2.4 omtaler vi også disse sosiale gruppene som henholdsvis gruppe 1, 2, 3, 4 og 5:<sup>40</sup>

1. Ingen registrert utdanning (denne gruppen består hovedsakelig av individ som har innvandret til Norge og dermed ikke har registrert utdanning i Norge)
2. Grunnskole eller lavere
3. Videregående opplæring (både yrkesfag og studiespesialiserende)
4. Kort høyere utdanning (bachelorgrad eller tilsvarende)
5. Lang høyere utdanning (mastergrad eller høyere)

I tillegg til at disse gruppene varierer med hensyn til foreldres utdanningsnivå, er det en overvekt av barn med innvandrerbakgrunn (51 prosent) i gruppe 1 og 2. I den høyeste sosiale gruppen (gruppe 5) er innvandrerandelen 24 prosent, mens at den ligger på mellom 15–17 prosent i gruppe 3 og 4. Det er også forskjeller i husholdningsinntekt mellom gruppene. Fedrene i gruppe 5 har

<sup>36</sup> Markussen, S., Ræder, H. G., Røgeberg, O. & Raaum, O. (2024) skriver at offisielle tall på årlige gjennomsnittsfærdigheter målt ved nasjonale prøver har vært feilaktige. Årsaken er en år-for-år normalisering som antar at gjennomsnittsprestasjonen ikke endrer seg. Dette har ikke konsekvenser for analysene til Ekspertgruppen da det er de ujusterte poengene (ikke de skalerte) som er benyttet.

<sup>37</sup> Nasjonale prøver på 9. trinn er kun tilgjengelig for skoleåret 2010–2019

<sup>38</sup> I analysene som studerer videregående opplæring består utvalget av elever som for første gang er registrert i videregående utdanning i tidsperioden 2006–2015, og som er forventet å fullføre i 2011/12–2020/21. I analysene som studerer arbeidsmarkedstilknytning består utvalget av personer i aldersgruppen 16 og 29 år (inkludert 16 og 29) fra og med 2000 til og med 2019.

<sup>39</sup> Inkluder i NEET-definisjonen er personer som ikke har positiv arbeidsinntekt og ikke er i gang med en formell utdanning, det vil si en utdanning som i Norge leder fram til en offentlig godkjent grad/eksamen når utdanningen er fullført, i løpet av året.

<sup>40</sup> Det er utdanningen til den forelderen med høyest utdanning som angis.

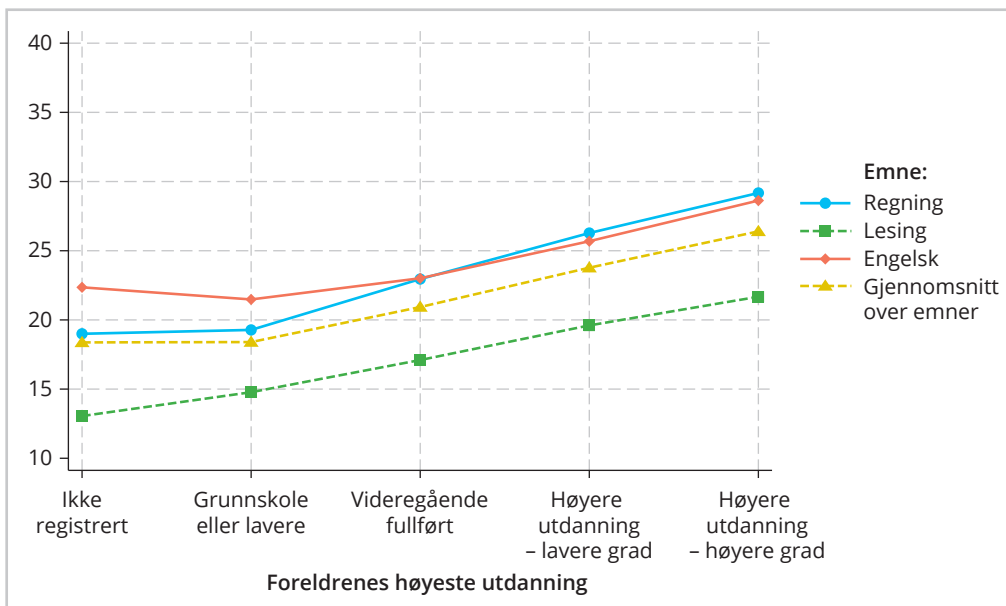




en snittinntekt på godt over det dobbelte av det fedrene i gruppe 2 har (om lag 689 900 kroner vs. 287 000 kroner). Disse tallene er rapportert i tabell 1 i supplerende tabeller i vedlegg 2.

### Barn fra ulik sosial bakgrunn presterer ulikt på nasjonale prøver på alle trinn

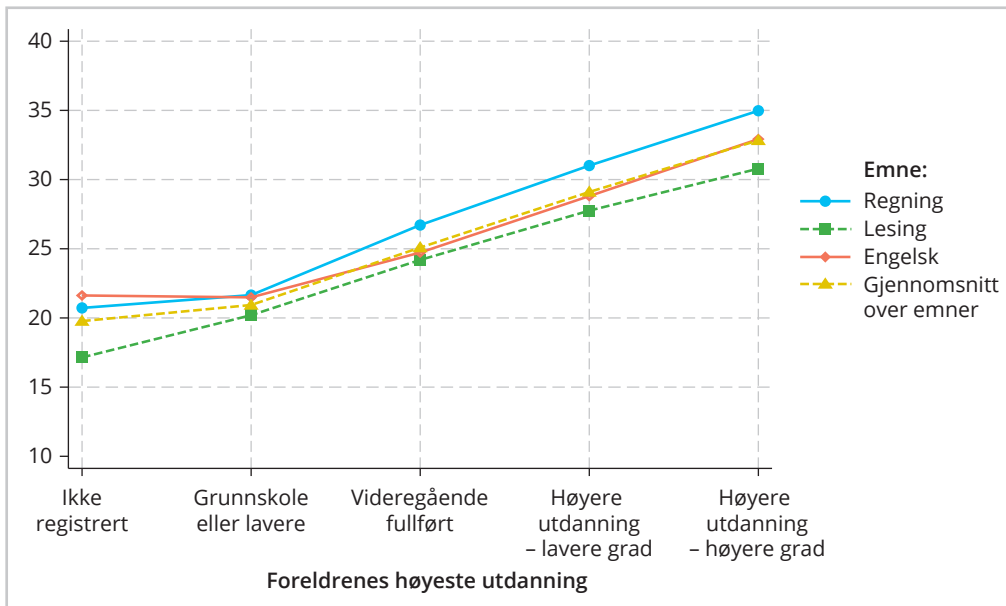
Samvariasjonen mellom sosial bakgrunn og snittresultat på nasjonale prøver i alle fag er dokumentert i figur 2.1 (5. trinn), figur 2.2 (8. trinn) og figur 2.3 (9. trinn). Snittresultatene er målt langs y-aksen, mens sosial bakgrunn er målt langs x-aksen. De ulike fagene er representert ved ulike farger på kurvene. På alle trinn er det en tydelig sosial gradient i skoleprestasjonene i alle fag, men den er muligens noe mindre bratt i engelsk (rød linje), i alle fall på 5. trinn. I tillegg ser det ut til at barna i gruppe 1, på alle trinn, gjør det omtrent like bra som barna i gruppe 2 i engelsk og matematikk. På 9. trinn tar man ikke nasjonale prøver i engelsk.



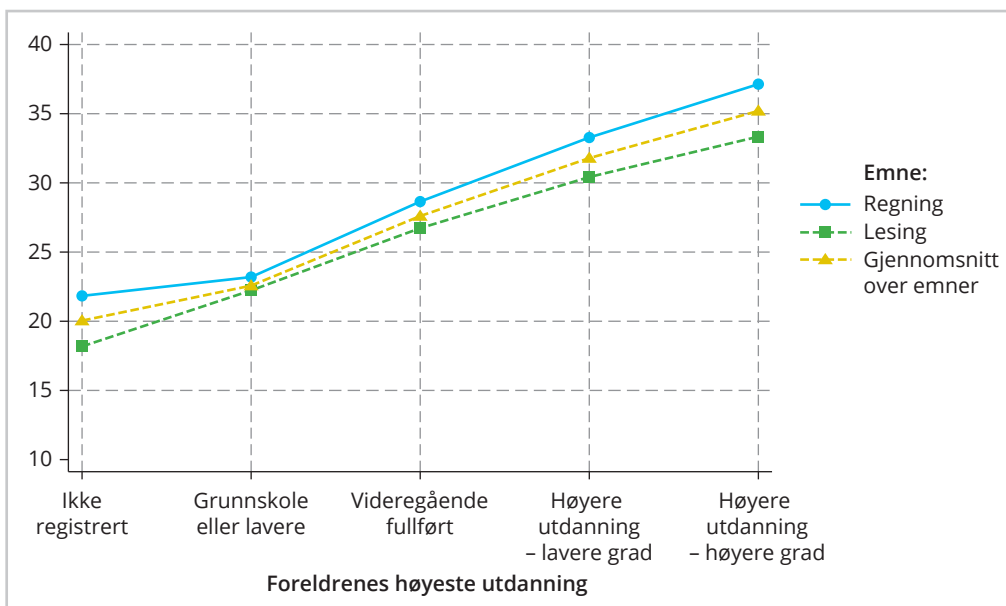
Figur 2.1 Snittpoeng nasjonale prøver på 5. trinn for ulike sosiale grupper



## 2. kapittel Situasjonsbeskrivelse



Figur 2.2 Snittpoeng nasjonale prøver på 8. trinn for ulike sosiale grupper

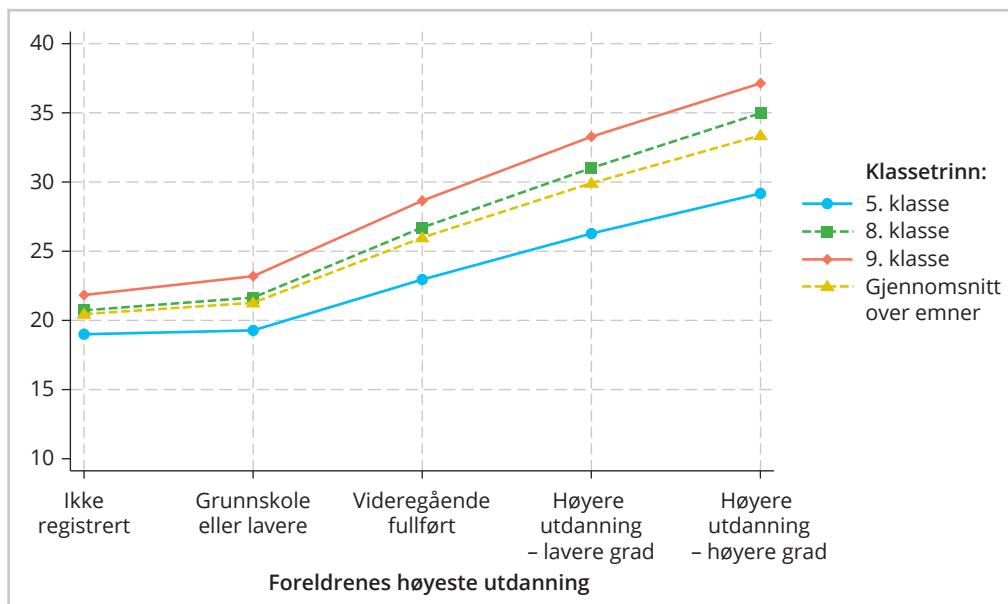


Figur 2.3 Snittpoeng nasjonale prøver på 9. trinn for ulike sosiale grupper



### De sosiale forskjellene i nasjonale prøver øker utover skoleløpet

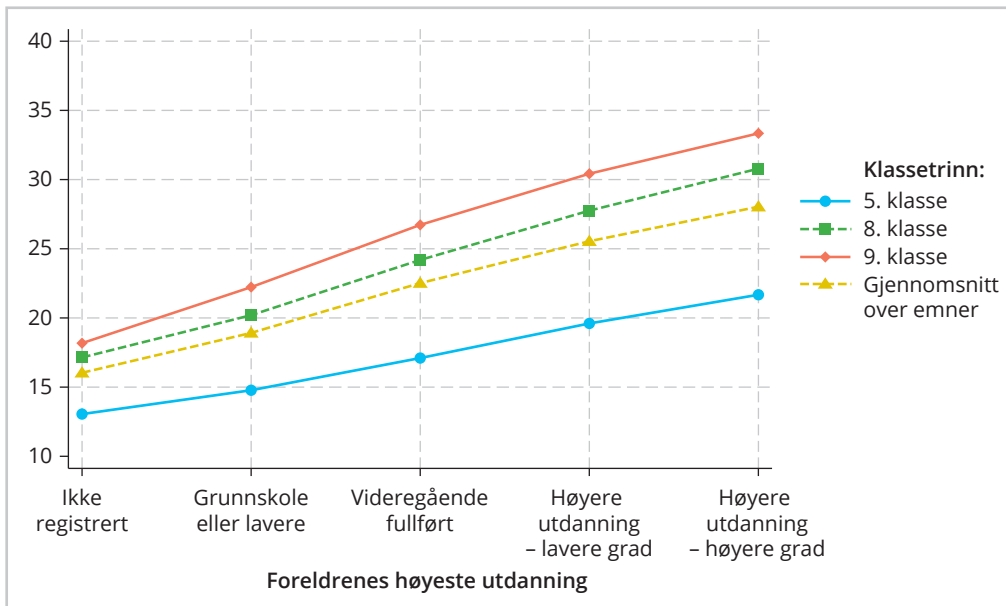
Den sosiale gradienten i nasjonale prøver øker med klassetrinn. Dette gjelder for alle fag, og er dokumentert i figur 2.4 (matematikk), figur 2.5 (lesing) og figur 2.6 (engelsk). I disse figurene er de ulike trinnene representert ved ulike farger. Utfra hver figur kan man lese forbedringen (differansen) i snittpoeng mellom 5., 8. og 9. trinn for hver sosiale gruppe i alle fag. For eksempel, i figur 2.4 ser vi at forbedringen i matematikkprestasjoner fra 5. til 8. og 9. trinn øker med sosial bakgrunn. Figur 2.5 og 2.6 dokumenterer tilsvarende mønster for lesing og engelsk.



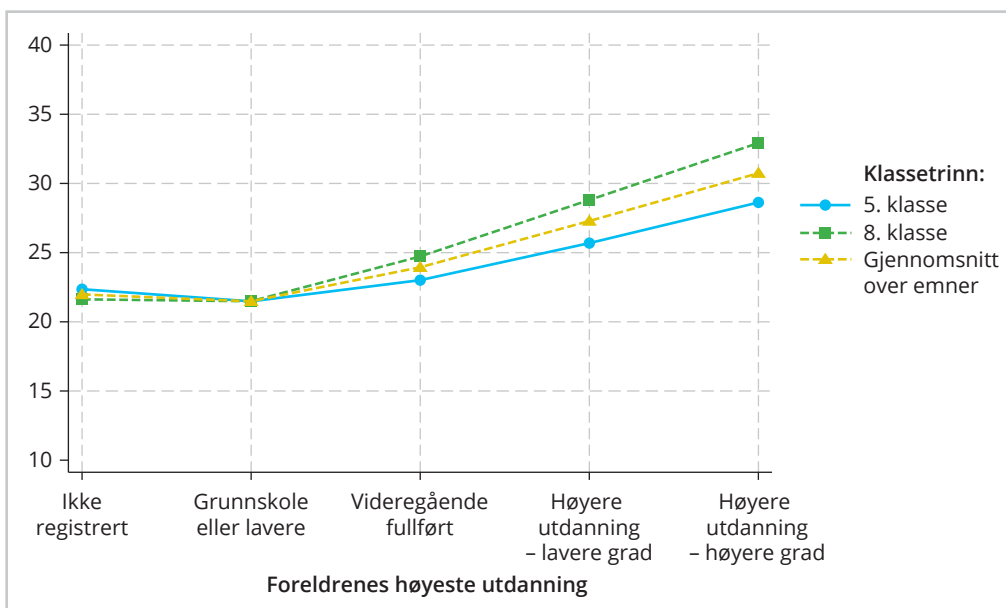
Figur 2.4 Utvikling i snittpoeng i matematikk for ulike sosiale grupper



## 2. kapittel Situasjonsbeskrivelse



Figur 2.5 Utvikling i snittpoeng i lesing for ulike sosiale grupper

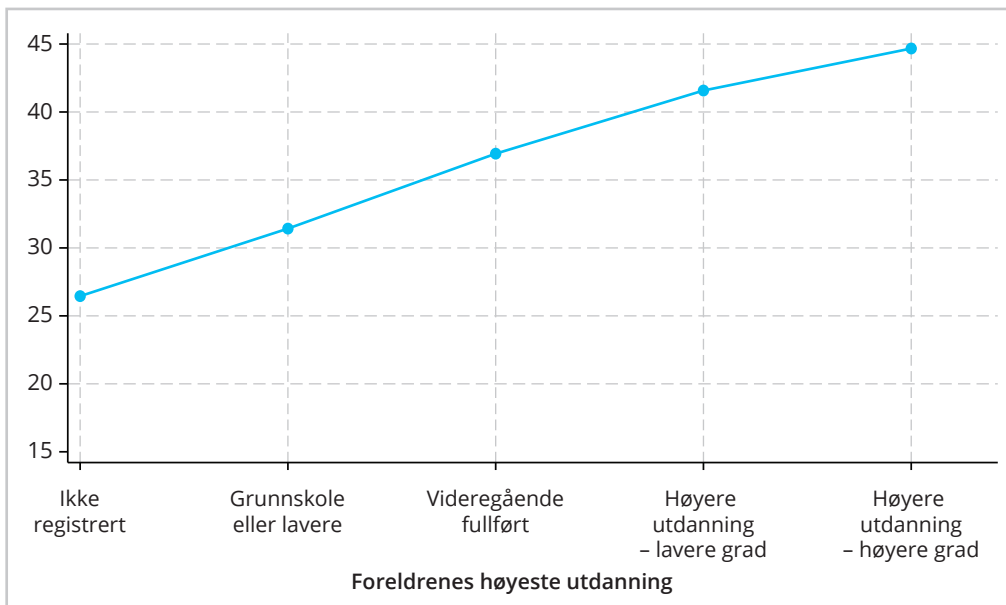


Figur 2.6 Utvikling i snittpoeng i engelsk for ulike sosiale grupper



### Sosiale forskjeller i grunnskolepoeng

Også når det gjelder grunnskolepoeng på 10. trinn er det sosiale forskjeller i elevprestasjoner. Dette fremgår av figur 2.7. I snitt oppnår elever som har foreldre med grunnskole eller lavere som høyest oppnådde utdanning, 13 grunnskolepoeng mindre enn elever fra den høyeste sosial gruppen.<sup>41</sup> De sosiale forskjellene i grunnskolepoeng er også fremstilt i figur 2.8 hvor fordelingen i grunnskolepoeng på 10. trinn for gruppe 2 (representert ved rosa farge) og gruppe 5 (representert ved grønn farge) er plottet. Her ser vi tydelig at hovedvekten av elever i disse to gruppene befinner seg på hver sin side av poengskalaen, og det er begrenset overlapp i prestasjoner mellom de to sosiale gruppene. Sannsynligheten for å få 50 eller flere grunnskolepoeng er mange ganger høyere blant barn av foreldre som minst har en mastergrad. Tilsvarende, sannsynligheten for å få færre enn 30 grunnskolepoeng er mange ganger høyere blant barn av foreldre med kun grunnskole eller lavere.

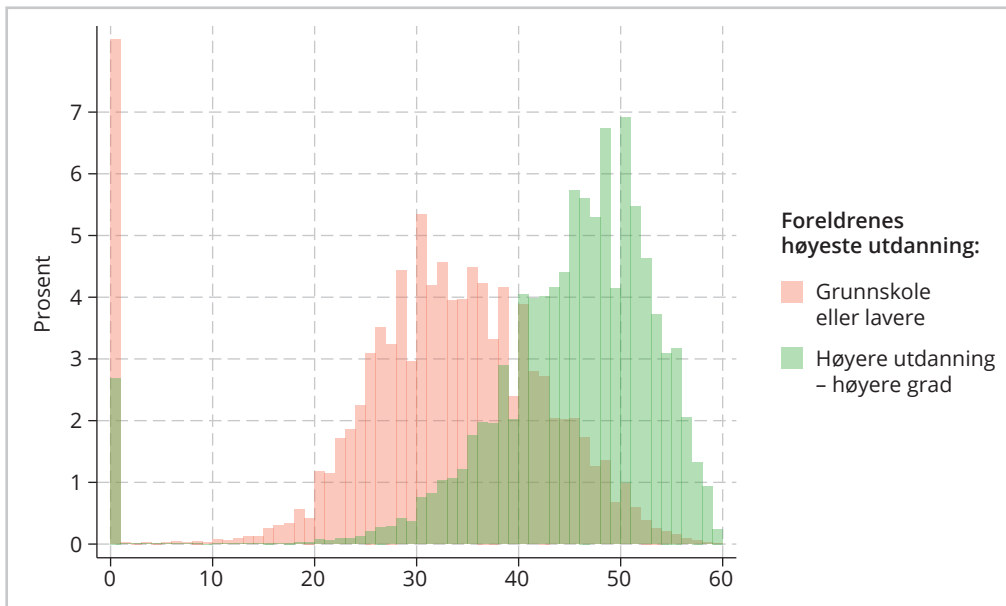


Figur 2.7 Grunnskolepoeng på 10. trinn for ulike sosiale grupper.

<sup>41</sup> Grunnskolepoeng: Summen av alle karakterer dividert på antall karakterer, multiplisert med 10, med unntak av elever med mindre enn 8 karakterer, disse får 0 grunnskolepoeng. Personer med null grunnskolepoeng omfatter også de som mangler opplysninger om grunnskolepoeng (definisjon fra og med 2007).



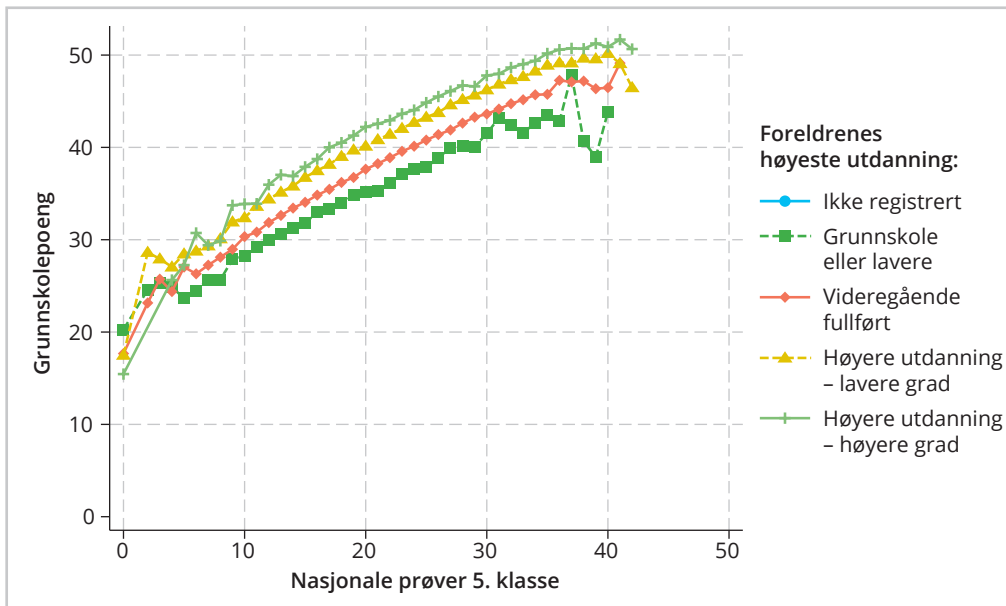
## 2. kapittel Situasjonsbeskrivelse



Figur 2.8 Grunnskolepoeng på 10. trinn betinget på oppnådd resultat på nasjonale prøver på 5. trinn

Forskjellene i grunnskolepoeng på tvers av de sosiale gruppene holder seg også når vi betinger på oppnådde resultater (på tvers av alle fag) på nasjonale prøver i 5. klasse. Dette er dokumentert i figur 2.9 hvor hver sosial gruppe er representert ved en egen farge. For lik poengsum på nasjonale prøver i 5. klasse (for eksempel 20), har barn fra sosial gruppe 5 nesten 10 grunnskolepoeng mer i snitt når de uteksamineres fra 10. trinn sammenliknet med barn fra sosial gruppe 2.





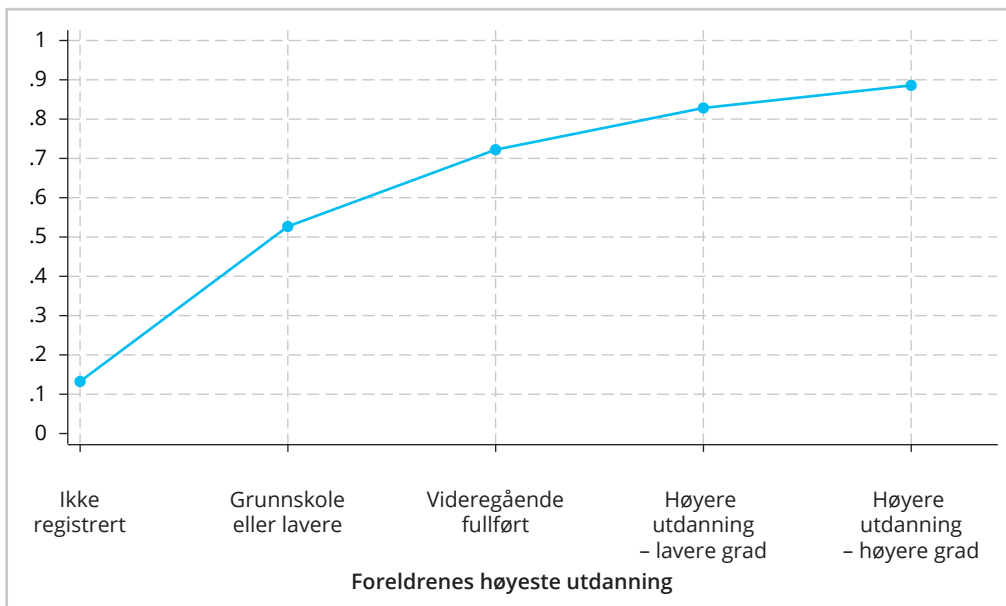
Figur 2.9 Grunnskolepoeng og nasjonale prøver på 5. trinn

I perioden 2007–2019 er forskjellen i skoleprestasjoner, både målt som nasjonale prøver i 5., 8. og 9. trinn og grunnskolepoeng i 10. trinn, stabil mellom de ulike sosiale gruppene. Disse resultatene er ikke dokumentert i figurform, men er tilgjengelig ved henvendelse til Kunnskapsdepartementet. Dersom barn grupperes i sosiale grupper etter foreldrenes inntekt, og ikke utdanningsnivå, er det derimot indikasjoner på at forskjellene i prestasjoner mellom barn av høyeste og laveste sosial bakgrunn har økt siden 2007 (Sandsør mfl., 2023).



### Sosial gradient i fullføring av videregående skole (innen fem/seks år)

Barn fra familier med høyere sosioøkonomisk status fullfører også videregående skole i høyere grad enn barn fra familier med lavere sosioøkonomisk status. Dette er dokumentert i figur 2.10. Blant elever fra den laveste sosiale gruppen, fullfører i overkant av halvparten av de som starter. Til sammenlikning fullfører nesten 9 av 10 elever som befinner seg i den høyeste sosiale gruppen.<sup>42</sup>



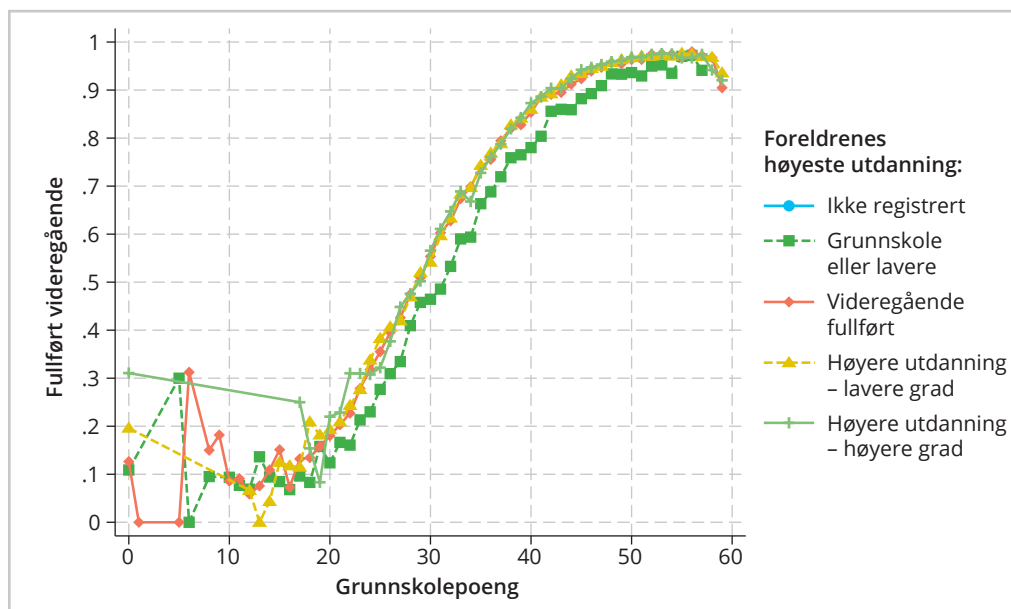
Figur 2.10 Andelen elever fra ulike sosiale grupper som fullfører videregående skole 5/6 år etter oppstart.



<sup>42</sup> Det samme mønstret er gjeldende dersom ser separat på yrkesfag og studie-spesialiserende. Resultatene er tilgjengelige ved henvendelse til Kunnskapsdepartementet.



Figur 2.11 holder grunnskolepoeng fra 10. trinn konstant og sammenlikner fullføring av videregående opplæring på tvers av de sosiale gruppene (som også her er representert ved en farge hver). Særlig en gruppe skiller seg ut, nemlig barn av foreldre som kun har grunnskole eller lavere som høyest oppnådde utdanning. Denne gruppen elever har en lavere sannsynlighet for å fullføre videregående opplæring, betinget på grunnskolepoeng sammenliknet med de andre tre sosiale gruppene. Dette kan tyde på at grunnskolepoeng fra 10. klasse ser ut til å være en god prediktor for hvorvidt man fullfører videregående opplæring eller ikke, så lenge foreldrene selv har fullført videregående opplæring.

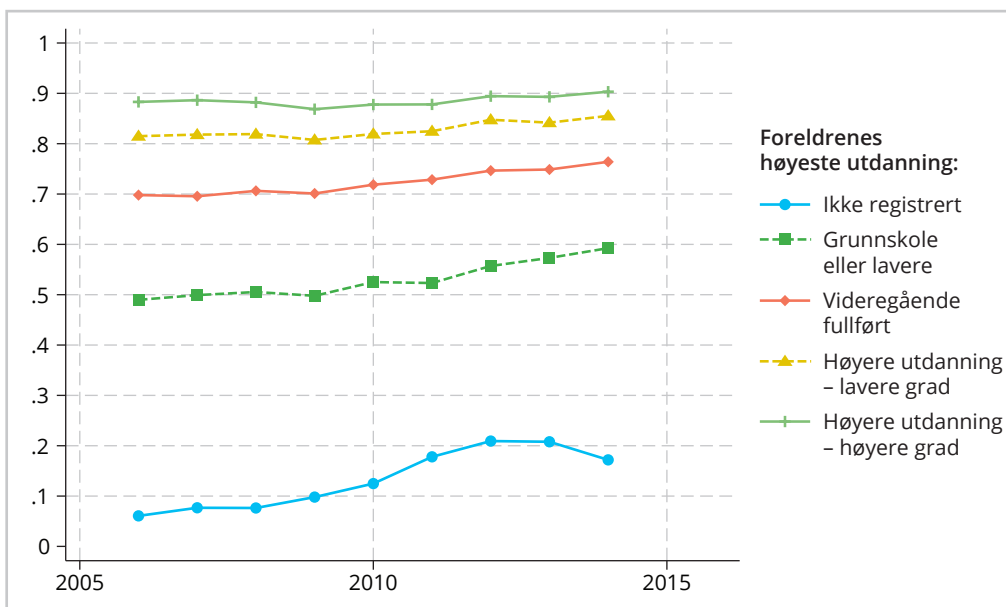


Figur 2.11 Fullføring av videregående opplæring betinget på grunnskolepoeng fra 10. trinn



## 2. kapittel Situasjonsbeskrivelse

Fullføringsraten i videregående opplæring har gått opp i løpet av den perioden vi studerer, og den har gått mest opp blant elever fra lavest sosial status (representert ved mørkegrønn farge), hele ti prosentpoeng. Blant elever i gruppe 2 som startet på videregående opplæring i 2006 fullførte i snitt om lag 50 prosent innen utgangen av 2011/12. Til sammenlikning, blant elever fra samme sosiale gruppe som startet i 2014, fullførte hele 60 prosent i løpet av 2019/20. For elever i de midterste sosiale gruppene har økningen vært på omtrent fem prosentpoeng over tidsperioden vi studerer. I den høyeste sosiale gruppen har fullføringsraten vært nokså stabil. Disse trendene er dokumentert i figur 2.12 (også i denne figuren representerer de ulike fargene en sosial gruppe hver).

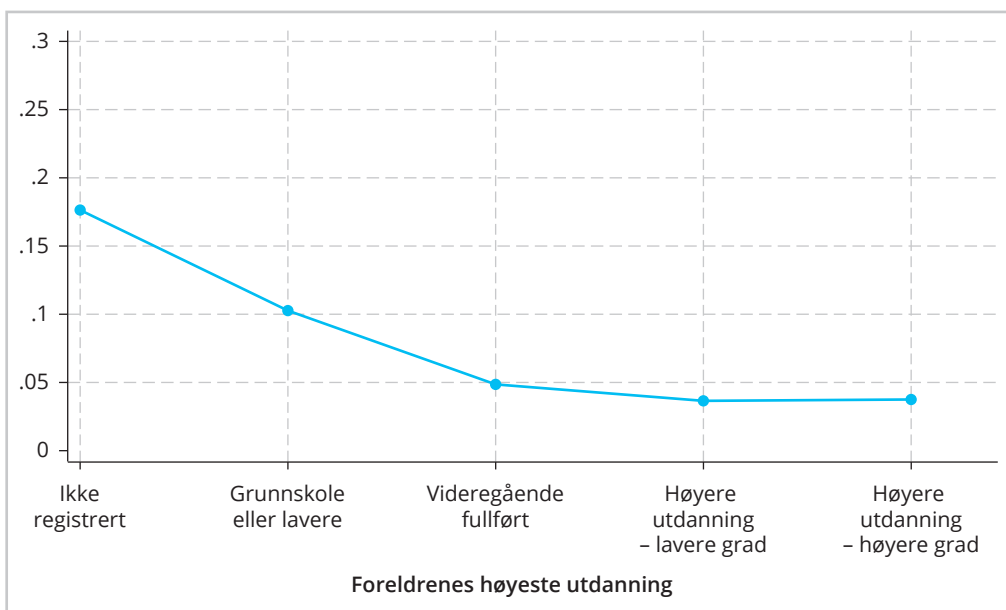


Figur 2.12 Utvikling i fullføring av videregående opplæring (både studie-spesialiserende og yrkesfag) for ulike sosiale grupper.



### Sosioøkonomisk status og sannsynligheten for utenforskap

I figur 2.13 fremstilles andelen NEET (målt langs y-aksen) for aldersgruppen 16–29 år separat for de ulike sosiale gruppene (målt langs x-aksen). Andelen NEET er klart høyest blant individ som har foreldre som ikke har registrert utdanning (hele 18 prosent)<sup>43</sup>, men den er også høy blant barn av foreldre som kun har grunnskole eller lavere som høyest oppnådde utdanning (10 prosent). I de andre tre sosiale gruppene er andelen 5 prosent eller lavere.



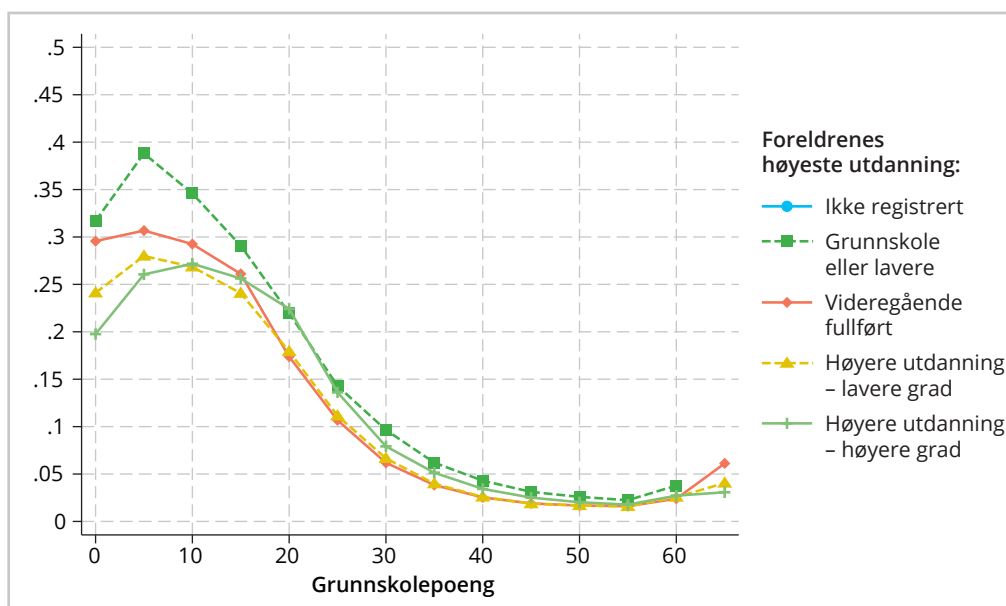
Figur 2.13 Andelen NEET for aldersgruppen 16–29 år for ulike sosiale grupper

<sup>43</sup> Om lag 8 prosent av individene i denne aldersgruppen har foreldre som ikke har registrert utdanning.



## 2. kapittel Situasjonsbeskrivelse

Både variasjonen i NEET på tvers av sosiale grupper og sannsynligheten for å bli NEET, avtar med grunnskolepoengene. Dette er dokumentert i figur 2.14 som plottes sammenhengen mellom NEET-andelen og grunnskolepoeng på 10. trinn for de ulike sosiale gruppene (representert ved ulik farge). Blant elever som har tilstrekkelig høy grunnskolepoengsum, for eksempel 30, er NEET-andelen relativt lav i alle sosiale grupper, men den er fremdeles noe høyere for barna som har de lavest utdannede foreldrene (til gitt grunnskolepoeng). Blant elever med få grunnskolepoeng er det større forskjeller i andelen NEET på tvers av de sosiale gruppene.



Figur 2.14 Andelen NEET betinget på grunnskolepoeng fra 10. trinn for ulike sosiale grupper.

Over tid har NEET-andelen vært nokså stabil, selv om det er noen tendenser til at den har økt litt. Siden 2010 har andelen NEET (i aldersgruppen 16–29 år) blant barn av foreldre med grunnskole eller lavere som høyest oppnådde utdanning, ligget rundt 10 og 12 prosent. Resultatet fra analysene som er gjort på NEET er uendret om man begrenser analysen til barn født i Norge.<sup>44</sup>

<sup>44</sup> Resultatene er tilgjengelige ved henvendelse til Kunnskapsdepartementet.



Oppsummert har foreldres utdanning mye å si for hvor bra barna deres gjør det på skolen. Ulikhetene i akademiske prestasjoner oppstår tidlig, og de øker utover skoleløpet. Også når man betinger på resultater fra tidligere tester, er det forskjeller på tvers av sosiale grupper når gjelder hvor mange grunnskolepoeng man oppnår på 10. trinn og fullføring av videregående opplæring. Det er særlig barna som tilhører den laveste sosiale gruppen som skiller seg ut med tanke på dårlige prøveresultat, fullføring av videregående opplæring og senere arbeidsmarkedstilknytning. Dette er barn av foreldre med lav eller ikke-registrert utdanning.

### 2.2.5 SFO

Kommunen skal ha et tilbud om skolefritidsordning (SFO) før og etter skoletid for 1.–4. trinn, og for barn med særskilte behov på 1.–7. trinn (opplæringsloven § 13-7). SFO skal legge til rette for lek, kultur- og fritidsaktiviteter med utgangspunkt i alder, funksjonsnivå og interesser hos barna, og gi barna omsorg og tilsyn (opplæringsloven § 13-7). SFO har ikke nedfelt i sin rammeplan at de skal drive med pedagogisk aktivitet, men har som formål å jobbe aktivt med inkludering og fellesskap.<sup>45</sup> Både offentlige og private aktører kan tilby SFO, og kommunene fører tilsyn med private tilbydere. Oslo kommune skiller seg litt ut fra resterende kommuner i den forstand at deres etter-skole-tilbud heter Aktivitetsskole (AKS) og «skal være en alternativ læringsarena som understøtter skolens arbeid med elevens faglige og sosiale utvikling ...».<sup>46</sup> AKS kjennetegnes av relativt stor vekt på læringsstøttende aktiviteter og noe mindre vekt på fri lek (Drange og Sandsør, 2024).

Et typisk SFO-tilbud åpner kl. 07.30 og stenger kl. 16.30/17.00. Den ordinære skoledagen for de laveste skoletrinnene varer gjerne fra ca. kl. 8.30 til kl. 14.00. Det vil si at barn som deltar i SFO, har muligheten til å være på skolen i ytterligere 3,5–4 timer utover vanlig skoledag. SFO har også et tilbud i skolens ferier utenom juli.

SFO er ikke en del av grunnopplæringen, og SFO omfattes derfor ikke av gratisprinsippet. Det er den enkelte kommune som fastsetter prisen på SFO, under forutsetning av at prisen ikke overstiger de faktiske utgiftene kommunen har til SFO. Ifølge Utdanningsdirektoratet varierer prisen for en heltdsplass fra 0 til 4 000 kroner i måneden, med en snittpris på 2 300 kroner.<sup>47</sup> De siste årene har det vært flere offentlige satsinger og tiltak rettet mot å redusere prisen for SFO, øke kvaliteten på SFO og/eller jevne ut forskjeller i

<sup>45</sup> Dette er beskrevet i rammeplanen til SFO:  
<https://www.udir.no/utdanningslopet/sfo/rammeplan/>

<sup>46</sup> Kilde: [oslo.kommune.no/skole-og-utdanning/aktivitetsskolen-aks](https://oslo.kommune.no/skole-og-utdanning/aktivitetsskolen-aks)

<sup>47</sup> Kilde: [Udir.no: Utdanningsspeilet 2022](https://www.udir.no/utdanningsspeilet)



## 2. kapittel Situasjonsbeskrivelse

tilbud.<sup>48</sup> Dette omfatter innføringen av 12 timer gratis SFO for 1. og 2. trinn og ny rammeplan for SFO (se Meld. St. 6 (2019–2020)). I tillegg finnes det flere lokale tiltak. I Oslo har man for eksempel gradvis utvidet ordningen med 12 timer gratis SFO, slik at den nå omfatter alle elever på 1.–4. trinn. I Hurdalsplattformen nevnes det også at regjeringen har som ambisjon å fortsette å øke kvaliteten på SFO (fortrinnsvise gjennom å heve kompetansen til de som jobber der) samt redusere foreldrebetalingen.

Det finnes per i dag tre nasjonale moderasjonsordninger for SFO:

- Foreldrebetaling per barn skal maksimalt utgjøre 6 prosent av inntektene til husholdningene for barn på 1.–4. trinn.
- SFO er gratis for elever med særskilte behov på 5.–7. trinn.
- Det er 12 timer gratis SFO for elever på 1. og 2. trinn.<sup>49</sup> Dersom elevene bare benytter seg av disse 12 timene, omtales det ofte som halvdagsplass.

På mange skoler tilbys det måltider på SFO. En undersøkelse blant SFO-ledere fra 2013 viste at 60 prosent la til rette for frokost, og at 90 prosent tilbød et daglig måltid etter skoletid (Staib mfl., 2013, s.7). Et flertall tilbød også frukt og grønt.

### Ansatte i SFO

I 2022–2023 var det registrert om lag 19 300 ansatte i SFO.<sup>50</sup> Disse utgjør en stor andel av skolens ansatte i ikke-lærerstillinger. En gjennomgang fra 2022 fant at omtrent halvparten av de ansatte i SFO har fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfaget. Ytterligere 21 prosent har andre fagbrev eller videregående skole som høyeste utdanning. Omtrent 20 prosent har høyere utdanning, hvorav en snau halvpart har pedagogisk utdanning. De resterende ni prosentene har ikke fullført videregående opplæring. Omtrent halvparten av de ansatte hadde vært ansatt i SFO i seks år eller mer (Rambøll, 2022).

Fra og med høsten 2023 har det også blitt opprettet en egen bachelorutdanning for SFO-ansatte ved Universitetet i Stavanger. Andre nordiske land har tilbudt en lignende utdanning i lang tid. Det nye utdanningstilbudet kan ses i sammenheng med innføringen av nasjonal rammeplan for SFO, noe som stiller krav til SFO-driften på hver enkelt skole (dette kan det leses mer om på hjemmesidene til Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger). Evalu-

<sup>48</sup> Wendelborg mfl. (2018) finner stor variasjon i SFO-tilbudet både mellom kommuner og mellom skoler i samme kommune.

<sup>49</sup> 1. trinn fikk tilbud om gratis opphold på SFO høsten 2022, mens gratis opphold på SFO for 2. trinn ble innført høsten 2023. Regjeringen anslår at innføring av gratis SFO for 2. trinn vil koste om lag 1,55 milliarder kroner for skoleåret 2023–2024. Kilde: [regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)

<sup>50</sup> Kilde: Udir.no. Fakta om grunnskolen 2022–2023: SFO. Avsnitt 2.2.1.2 inneholder en omfattende beskrivelse av ansatte i grunnskolen.



eringer viser at det er store forskjeller i måten norske skoler organiserer SFO på. Dette innebærer at kvaliteten på SFO som miljø for sosial og faglig læring også varierer.

### Deltagelse i SFO

I 2022 var 164 952 barn mellom 6 og 9 år registrert i SFO.<sup>51</sup> Dette er en økning på 8 438 siden 2019 (året før koronapandemien). I alle fylker er deltagelsen i SFO blant barn på 1. trinn rundt 90 prosent. Resultater fra Oslo viser at deltagelsen er høy også blant barn fra familier med lavere sosial status, og at den økte etter at det ble innført gratis deltids plass (Drange og Sandsør, 2024; Proba, 2017). I 2022 er Oslo det fylket med flest elever på 1. trinn registrert i SFO (hele 97 prosent). Innlandet er det fylket der færrest elever på 1. trinn går på SFO.<sup>52</sup> Variasjonen i deltagelse mellom kommuner i samme fylke er større enn variasjonen mellom fylker. Deltagelsen er betraktelig lavere i små kommuner enn i større kommuner.<sup>53</sup>

<sup>51</sup> Kilde: SSB-tabell 11975

<sup>52</sup> Kilde: *Aldri før har så mange barn gått på SFO – regjeringen.no*

<sup>53</sup> Kilde: *Udir.no*. Utdanningsspeilet 2022



## 2.3 Sosial ulikhet i psykisk helse

Nye norske studier basert på registerdata eller undersøkelser gjør det mulig å danne seg et godt bilde av sosial ulikhet i psykisk helse blant unge. Mye av forskningen på psykisk helse kommer fra sentrale helseregistre. Det er viktig å påpeke at disse dataene påvirkes av forhold knyttet til (økning) i behandling og diagnostisering. Vi kan ikke utelukke at barn med forskjellig sosial bakgrunn vurderes ulikt selv om de har samme symptomtrykk. Det finnes også verdifull informasjon i spørreundersøkelser som samler inn mindre alvorlige mål på psykisk helse, for eksempel opplevd psykisk helse og skoletrivsel. Disse kan være preget av at dårlig helse og lav sosioøkonomisk status er forbundet med å ikke delta i helseundersøkelser.

### Sosial gradient i psykiske helse blant barn og unge

Analyser på registerdata viser at før skolestart, blir barn med lavere sosial bakgrunn oftere diagnostisert med psykiske lidelser enn barn fra høyere sosial bakgrunn (Kinge mfl., 2021; Sunde mfl., 2022; Wichstrøm mfl., 2012). Den sosiale gradienten er særlig sterk i de laveste inntektsgruppene (Kinge mfl., 2021; Zachrisson og Dearing, 2015). Sistnevnte artikkel studerer barn i aldersgruppen 18–36 måneder og finner at endringer i familiens økonomi er relatert til endringer i utagerende vansker (for eksempel aggressiv adferd) og innagerende vansker (for eksempel engstelig adferd). Utviklingen i psykisk helse er også forskjellig for gutter og jenter. Blant gutter øker den totale forekomsten av diagnoser frem til 11-årsalderen, og deretter stagnerer den. For jenter øker forekomsten uavbrutt, men særlig i alderen 13 til 17 år (Kinge mfl., 2021, figur 2).

De sosiale forskjellene i forekomsten av psykiske diagnoser blant gutter er i stor grad drevet av ADHD, som vanligvis debutterer tidlig. I tillegg utgjør ADHD omtrent halvparten av alle diagnoser blant gutter. For jenter er angst og depresjon den vanligste diagnosen, og her øker forekomsten vesentlig etter puberteten. For begge kjønn er den sosiale gradienten tydeligst for ADHD-diagnoser (Kinge mfl., 2021). For jenter er den sosiale gradienten i ADHD ikke like sterk som for gutter.

ADHD-diagnose har også sammenheng med betydelig svekkede skoleprestasjoner i alle skolefag (Sunde mfl., 2022). Forskjellen mellom barn med høyt og



lavt utdannede foreldre er likevel større enn forskjellen mellom barn med og uten ADHD (ibid.). Det vil si at barn med ADHD og høyt utdannede foreldre i snitt gjør det bedre i skolen enn barn uten ADHD og lavt utdannede foreldre. Sammenligninger av søsken med og uten ulike helsetilstander finner at psykiske lidelser samlet sett forklarer like mye av oppnådd utdanning, som summen av alle andre helsetilstander kan forklare (Nordmo mfl., 2022, figur 3). ADHD er helsetilstanden som betyr mest for karakterene både for gutter og jenter. Dette understreker hvor viktig psykisk helse er for skoleutfall.

Også den selvrapporterte psykiske helsen viser til en sosial gradient. Ungdataundersøkelsen blant elever på ungdomstrinnet og i videregående opplæring samler inn data på skolemiljø- og trivsel. I de tilfellene der svarene i Ungdata-undersøkelsen er delt inn etter sosial bakgrunn, rapporterer barn fra lavere sosial bakgrunn at de oftere føler seg ulykkelig eller at de kjenner på håpløshet (Bakken mfl., 2016, figur 6-5). Det er også en sammenheng mellom sosial ulikhet og skoletrivsel, hvor ungdommer som har få ressurser hjemme trives dårligere på skolen og er mer utsatt for mobbing (Bakken mfl., 2016). Ungdataundersøkelsen viser også at omfanget av mobbing avtar med økende sosioøkonomisk status i familien.

### Utvikling i psykisk helse

Det er faglig uenighet om det har skjedd en reell forverring av psykisk helse. På den ene siden ser vi økningen både i diagnostisering, særlig blant jenter (Krokstad mfl., 2022) og i selvrapporterte symptomer (Bakken, 2022, s. 35). Mens at noen fagpersoner mener at dette skyldes at unge har opplevd en økning i risikofaktorer som har påvirket den psykiske helsen deres negativt (Krokstad mfl., 2022; Twenge, 2020), mener andre fagpersoner at det ikke er dekning for det, og at økningene i diagnostisert og selvrapportert uhelse kommer av endringer i holdninger og tjenestetilbud (Brinkmann, 2016; Paris, 2020). Om den sosiale gradienten har blitt sterkere med tiden, er et annet spørsmål. Her er kunnskapsgrunlaget tynnere, og det er vanskelig å svare entydig.



## 2.4 Oppsummering

Kapittel 2 har dokumentert at det er store sosioøkonomiske forskjeller i hvor bra barn presterer på skole, og at disse forskjellene oppstår fra tidlig alder av og vedvarer utover skoleløpet. Selv om flere gjennomfører videregående opplæring (VGO) i dag enn for ti år siden, er det fremdeles forskjeller på tvers av sosial bakgrunn, også når man betinger på tidligere skoleresultater, målt ved grunnskolepoeng fra tiende trinn. Det er spesielt barna av de lavest utdannede foreldrene som skiller seg ut med tanke på fullføring av VGO og senere arbeidsmarkedstilknytning.<sup>54</sup>

Barn fra lavere sosial bakgrunn er også overrepresentert i skoler/barnehager i levekårsutsatte områder som kjennetegnes av høy innvandrerandel og høy andel med lavt utdanningsnivå og lav husholdningsinntekt. Barnehagene/skolene i disse områdene sliter også mer med rekruttering av godt kvalifiserte ansatte enn andre barnehager/skoler.

Mange psykiske diagnoser har en tydelig sosial gradient. Barn fra familier med lavere sosial status får oftere diagnostisert psykiske lidelser, og de rapporterer selv noe dårligere psykisk helse og trivsel i skolen. Det er også store forskjeller mellom gutter og jenter i forekomsten av ulike sykdommer, men en betydelig sosial gradient for begge kjønn.

Selv om ikke barnehage og SFO er obligatorisk, er deltagelsen høy, også blant barn fra familier med lavere sosial bakgrunn, noe som i stor grad kan tilskrives ulike moderasjonsordninger. Imidlertid har norske barnehager generelt en del å gå på når det gjelder kvalitet (tross høy deltagelse). Også SFO-tilbudet har varierende kvalitet (Wendelborg mfl., 2018).

<sup>54</sup> Gruppen av elever som fullfører videregående skole, er veldig heterogen. Ved å sammenlikne elever med tilsvarende svake karakterer hvor tilfeldigheter fører til at noen fullfører videregående, mens andre ikke gjør det, finner (Andresen og Løkken, 2024) at å fullføre videregående ikke gjør stor forskjell på arbeidsinntekt for denne gruppen, i hvert fall frem til alder 27 år.

# Aiming for our GOALS



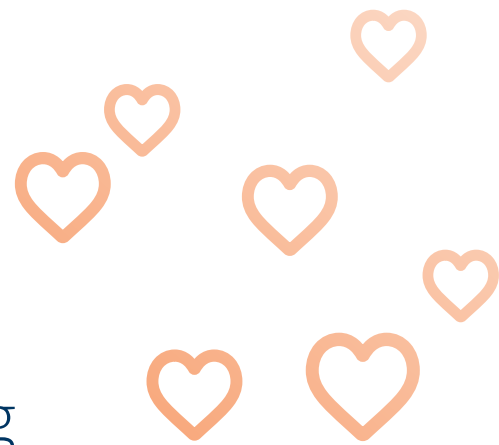
## GO TEAM!





### 3. kapittel

## Kunnskapsoppsummering



Innenfor sosiologi regner man ofte sosial ulikhet i familie- og oppvekst-omgivelser som en av de viktigste driverne av sosial mobilitet og utdanningsmobilitet (Coleman mfl., 1966; Erikson og Goldthorpe, 1992; Grusky, 2019). Samtidig fokuserer en rekke samfunnsvitere og psykologer på mer individ- og aktørbaserte forklaringer knyttet til utdanningsvalg og investeringer (Boudon, 1974), partnervalg (Becker, 1991) og betydningen av genetiske disposisjoner (Lin, 2020). I tillegg påvirkes denne sosiale ulikheten av faktorer knyttet til barnehage-, skole- og utdanningssystemet rolle og funksjoner i samfunnet.

For at Ekspertgruppen skal kunne anbefale politiske intervensjoner i utdanningssystemet som skal virke sosialt utjevne for norske barn, må man ha god kjennskap til de bakenforliggende mekanismene for hvorfor ulike barn oppnår ulik utdanning i Norge. Det vil også bidra til en bedre forståelse av hvor stort handlingsrommet til myndighetene er. Kapittel 3.1 forklarer hvorfor ulikhet i utdanning oppstår, og knytter det til norske forhold. Deretter vil kapittel 3.2 beskrive kriteriene Ekspertgruppen har brukt for å velge ut studiene som inngår i kunnskapsoppsummeringen. Kapittel 3.3 og 3.4 summerer opp relevant forskning.



## 3.1 Kilder til ulikhet i utdanning

Blanden mfl. (2023) nevner følgende kilder (som ikke er uavhengige av hverandre) til ulikhet i utdanning blant barn:

1. ulikhet i gener
2. partnervalg og partnerlikhet i barns oppvekstfamilier
3. ulikhet i foreldrenes investeringer
4. ulikheter i utdanningssystemet (barnehage, skole og SFO)
5. ulikheter i nabolaget, samfunnet rundt og andre aktører

Nedenfor gir vi en nærmere beskrivelse av hver av disse kildene. Vi starter med en kort gjennomgang av individ- og familiebaserte forklaringer. Deretter gjennomgår vi forskning som tar for seg utdanningssystemenes rolle og betydning, samt forskning på nabolageffekter.

### 3.1.1 Ulikhet i gener

Så godt som alle individuelle menneskelige trekk påvirkes i større eller mindre grad av genetikk (Polderman mfl., 2015; Turkheimer, 2000). Læring og ferdigheter knyttet til utdanning er ikke noe unntak. Det betyr imidlertid ikke at det er et direkte forhold mellom genetikk og utdanning. Antakelig kan genetikk knyttes til sosiale fenomener som påvirker skoleprestasjoner, evner og preferanser. Dette gjelder blant annet kognitive evner, men også personlighetstrekk (Krapohl mfl., 2014) og kroppslige forhold som tidspunkt for puberteten (Torvik mfl., 2021). Meta-analyser viser at personlighetstrekket planmessighet er det nest viktigste trekket for skoleprestasjoner, etter kognitive evner (Mammadov, 2022; Poropat, 2009). Helse, særlig psykisk helse og aller mest ADHD, har også mye å si for skolerestater (Nordmo mfl., 2022). ADHD har spesielt høy arvbarehet (Pettersson mfl., 2019).

Det er altså en tydelig sammenheng mellom ulike arvbare trekk og skoleprestasjoner. Studier som bruker data om tvillinger og adopterte for å skille mellom genetisk innflytelse og miljømessige forhold, konkluderer med at litt under halvparten av variasjonen i utdanning og andre ulikhetsindikatorer kan forklares av gener (Duncan mfl., 2023; Mogstad og Torsvik, 2023). Dette er på nivå med andre komplekse (sammensatte) menneskelige trekk (Polderman mfl., 2015). Likevel har man ikke like god oversikt over hvilke genetiske varianter som påvirker utdanning, og kun 12 til 16 prosent av variasjonen i utdanning kan knyttes til spesifikke genetiske varianter målt ved blodprøve

eller liknende (Okbay mfl., 2022). Genetiske metoder brukes ofte for å få en korrekt forståelse av miljøeffekter (Hart mfl., 2021; Pingault mfl., 2018). De fleste genetisk informative studier viser at miljø og familie i vesentlig grad bidrar til barnas utdanningsnivå og formue (se for eksempel Fagereng mfl. (2021) og Kong mfl. (2018))

Videre viser forskning at arvbarheten av kognitive evner varierer med alderen (Briley og Tucker-Drob, 2013). Ifølge Haworth mfl. (2010) er arvbarheten av kognitive evner 41 prosent blant 9-åringer, 55 prosent blant 12-åringer og 66 prosent blant 17-åringer. Noen studier finner en arvbarhet på hele 80 prosent blant godt voksne (Panizzon mfl., 2014). En mulig forklaring kan være at man ved høyere alder i større grad velger sitt eget miljø på bakgrunn av disposisjoner. Det kan for eksempel være knyttet til selvstendighet. Også i Norge er det observert at forskjeller i skoleprestasjoner mellom barn med høyt og lavt utdannede foreldre blir større jo eldre barna blir (Sandsør mfl., 2023).

Mange forhold som spiller inn på læring i skolesammenheng, blant annet motivasjon, konsentrasjon og skoleferdigheter, kan knyttes til genetiske forhold. Samtidig har utformingen av skolen, blant annet skolekultur, normer og skolehverdagen, vesentlig betydning for hvordan genetiske forhold spiller inn (Cesarini og Visscher, 2017). Vi kan anta at det samme gjelder betydningen av genetiske forhold i ulike typer miljøer (Koellinger og Harden, 2018). Et hyppig gjentatt funn i adferdsgenetiske studier er at stabilitet over tid ofte kan tilskrives genetikk (Plomin mfl., 2016). Mens miljøet endres, vil genetiske effekter ofte være mer stabile. Dersom effekten av tidlige intervensjoner svekkes over tid, kan det være et argument for mer kontinuerlige investeringer.

At et trekk er arvbart, betyr ikke at det er uforanderlig. Genenes uttrykk og betydning kan variere mellom grupper og miljøer. For eksempel varierer betydningen av genetikk for utdanningsnivå med tid og sted (Heath mfl., 1985; Silventoinen mfl., 2020), og genetikk spiller ofte en større rolle i samfunn med høy sosial mobilitet (Engzell og Tropf, 2019). Samspillet mellom genetikk og miljø er altså viktig. MoBa har en biobank med kvalitetssikrede genetiske data fra 76 577 barn og foreldrene deres (Corfield mfl., 2022; Magnus mfl., 2016). Studier basert på MoBa har vist en interaksjon mellom skolemiljø og genetiske disposisjoner. Resultatene viser at genetiske disposisjoner til høy utdanning spiller en større rolle på skoler med lavt gjennomsnittsnivå på nasjonale prøver (Borgen mfl., 2022; Cheesman mfl., 2022). Det vil si at gode skoler muligens kan dempe effektene av ulik genetisk tilbøyelighet.

#### 3.1.2 Partnervalg og partnerlikhet i barns oppvekstfamilier

I samfunnsvitenskap bruker man ofte spørsmålet om partnervalg og partnerlikhet for å studere kjennetegn ved familie og oppvekst, og hvilken betydning de har for barns utdanning. Ifølge forskning som vektlegger partnerlikhet



(homogami), er ikke partnervalg tilfeldig. Det fører til en positiv sammenheng mellom partnere når det gjelder en rekke trekk, blant annet utdanning, verdier og psykisk helse (Horwitz mfl., 2023). Denne forskningen underbygges også av hvordan overklassen og makteliten i Norge ofte finner passende partnere (Toft og Jarness, 2021). Samtidig er det fortsatt mye som taler for høy grad av hypergami. Tendensen er at kvinner velger en partner med høyere klasse eller sosial status, mens menn velger en partner med lavere klasse eller sosial status (Leiulfsrud, 1993; Pettersen og Døving, 2023).

Partnerlighet i utdanningsnivå kan være spesielt viktig, fordi partnerligheten i utdanning er spesielt sterk (Horwitz mfl., 2023). Utdanning har dessuten sammenheng med de fleste helsetilstander (Bulik-Sullivan mfl., 2015), og gjennomsnittlig utdanningsnivå har økt betraktelig de siste tiårene. Det er bred enighet om at den relativt sterke partnerligheten i utdanningsnivå fører til større ulikhet mellom familier i inntekt og utdanning enn om parene hadde vært tilfeldig sammensatt (Eika mfl., 2019; Greenwood mfl., 2014; Mare, 1991). Det er likevel ikke belegg for å si at endringer i pardannelse har ført til økt inntektsulikhet (målt ved økt Gini-koeffisient) de siste tiårene (Eika mfl., 2019). En norsk studie (Bratsberg mfl., 2022) viser dessuten at utviklingen i partnerlighet de siste tiårene isolert sett ikke har ført til endringer i skoleprestasjoner og frafall hos barn. Det at par velger hverandre på tvers av trekk, som psykisk helse og utdanningsnivå har betydning for fordelingen av risikofaktorer blant barn (Border mfl., 2022).

#### 3.1.3 Ulikhet i foreldrenes investeringer

Foreldre med høyere utdanning og mer erfaring fra arbeidslivet bistår barna sine med læringsfremmende aktiviteter i mye større grad enn foreldre med lav sosial bakgrunn. I tillegg har de relativt mer kunnskap om samspillet mellom familie og skole/barnehage, og om hvordan de som foresatte kan legge til rette for egne barns utdanning og skolegang. Denne kunnskapen kan de overføre til barna sine (Björklund og Salvanes, 2011). Nyere forskning fra Norge finner at foreldrebakgrunn (uavhengig av gener) kan forklare om lag 13 prosent av variasjonen i barns utdanning (Fagereng mfl., 2021).

Et hovedfunn i mye av den sosiologiske forskningslitteraturen er at det er betydelige klasseforskjeller når det gjelder ressurser, aspirasjoner, strategier og oppdragelsespraksiser (Devine, 2004; Irwin og Elley, 2011; Lareau, 2011). Foreldre med høyere utdanning og høy sosioøkonomisk status har blitt beskrevet med ord som intensiv kultivering («concerted cultivation»). Foreldre med lavere utdanning antas derimot å legge større vekt på «naturlig modning» hos barna og et foreldreskap med mindre fokus på fremtidige investeringer (Lareau, 2011). Middelklassen er beskrevet som bedre rustet og motivert i barnas skole- og utdanningsløp. For eksempel finnes det forskning





som viser at foreldre med høyere utdanning bruker mer tid med barna enn foreldre med lavere utdanning (Kalil mfl., 2023). Dette kan skyldes at foreldre med lavere utdanning har lavere forventninger til hvordan tiden deres med barna påvirker barnas utvikling (Biroli mfl., 2022; Cunha mfl., 2022).

Foreldrenes økonomi påvirker også hvor mye foreldrene kan investere i barnas utdanning, helse og generelle utvikling (Becker, 1962). Jo mer romslig man har det økonomisk, jo flere muligheter har man. Mye internasjonal forskning viser at familier med mindre økonomiske ressurser investerer betydelig mindre tid og penger i barna sine enn andre familier (Doepke og Zilibotti, 2019; Kalil mfl., 2023). Rege mfl. (2011) viser at hvis far mister jobben, har det en negativ effekt på skoleresultatene til barn i Norge, uavhengig av hvor mye jobbtapet påvirker inntekten i etterkant (se oppsummering i Duncan mfl. (2023)). Familieøkonomi har også en sterk sammenheng med stress og tidspress, og det er godt belegg i internasjonal forskning for at stress har en negativ påvirkning på barnas læring, utvikling og helse (Blair mfl., 2011; Gennetian og Shafir, 2015; Lupien mfl., 2001). Samtidig kan et godt sosialt nettverk motvirke noe av den negative effekten på barnas utfall (Masarik og Conger, 2017). Også i Norge er det støtte for at økonomisk stress blant mødre, som søvnløshet og nervøsitet, er negativt for eldre barns utfall (Carneiro mfl., 2022).

Kapittel 3.1.1, 3.1.2 og 3.1.3 viser at de genetiske og miljømessige forholdene trekker i samme retning, noe som forsterkes av at like foreldre finner hverandre. Dette tyder på at familiebakgrunn har mye å si for hvor bra barna gjør det i utdanningssystemet. Samtidig finnes det også forskning som viser at god kvalitet på utdanningsinstitusjonene kan dempe effekter av ulik genetisk tilbøyelighet (Borgen og Zachrisson, 2023; Cheesman mfl., 2022). Resten av kapittel 3.1 beskriver institusjonene og hvordan de bidrar til sosial ulikhet.

#### 3.1.4 Ulikheter i utdanningssystemet

I et moderne kunnskapssamfunn er man avhengig av god og høy kompetanse. I den forbindelse er både barnehage og skole viktige sentrale samfunnsinstitusjoner. Tidligere forskning fra Norge peker på at det å gå i barnehage er spesielt positivt for barn av lavt utdannede mødre og jenter (Drange og Havnes, 2019; Havnes og Mogstad, 2011). En mulig forklaring er at for denne gruppen barn virker barnehagen kompensierende i mye større grad enn for barn i familier med høy utdanning. På samme måte er også høy barnehagekvalitet viktigst for barn fra familier med lav sosioøkonomisk status (Crosnoe, 2011; Melhuish, 2011).

Samtidig er det indikasjoner på en sterk samvariasjon mellom observert kvalitet i barnehagen og sammensetningen av barn, jf. kapittel 2. Det er også en systematikk i hvem som ikke nyttiggjør seg av barnehagen, tross



høy barnehagedekning i Norge. Disse dilemmaene er også omtalt i tidligere svensk forskning (Persson, 2015).

Mange av mekanismene i barnehagen finnes også i skolen. Forskning viser at skoler i levekårsutsatte områder med en mer utfordrende elevsammensetning sliter mer med å tiltrekke seg personale med riktig kompetanse. For øvrig skiller skolen seg fra barnehagen ved at den er obligatorisk. I tillegg inneholder skolens læreplan tydeligere mål for hvilken kunnskap det er forventet at elevene skal tilegne seg for hvert klassetrinn. Dette vil kunne bidra til å fange opp at noen elever sakker akterut. Samtidig antyder teori og forskning (Pianta, 1999) at de elevene som har størst behov for lærerstøtte og positive relasjoner med lærer i barnehage og skole – for eksempel barn fra familier med svak utdanning og økonomi – ofte er de som får svakest støtte eller som havner i konflikt med lærer. Det finnes også norsk forskning (Størksen mfl., under vurdering) som tyder på mer konflikt med lærer i barnehage og på 1. trinn blant barn fra familier med lav utdanning og inntekt.

Å forske utelukkende på læringseffekter i barnehage, skole og SFO som institusjoner uten å ta høyde for omgivelsene de er en del av og samhandler med, er utfordrende (Persson, 2015). For eksempel blir foreldre med høyere sosioøkonomisk status i større grad invitert inn i samarbeidsrelasjoner med skolen (i tillegg til at de gir barna bedre utviklingsstøtte hjemme), sammenlignet med foreldre med lavere sosioøkonomisk status (Altschul, 2012; Hoover-Dempsey mfl., 2005; Park og Holloway, 2018; Whitaker og Hoover-Dempsey, 2013). Institusjonelle og organisatoriske koblinger mellom eksempelvis skole og foreldre, og skole og andre støttefunksjoner (spesialisttjenester og frivillige organisasjoner) vil også være med på å definere rammebetingelser for inkludering. I et likeverdighetsperspektiv og prinsippet om proporsjonal universalisme holder det ikke med universelle tiltak. Ut ifra et slikt perspektiv må det tas høyde for at innsatsene må tilpasses barna som har størst behov i omfang og i måten innsatsen er utformet på i forhold til elevenes individuelle behov.

#### 3.1.5 Ulikheter i nabolaget, samfunnet rundt og andre aktører

Nabolaget man vokser opp i, har stor betydning (Chetty mfl., 2014b; Chetty mfl., 2018; Chyn og Katz, 2021). I Norge viser empiriske studier at nabolag kan ha en effekt på barns skolekarakterer, prøveresultater og arbeidstilknytning, selv om effekten er mindre enn i en del andre land (Borgen og Zachrisson, 2023). Samtidig erkjenner forskningen at flytting på tvers av områder ikke er tilfeldig, og det er en pågående debatt om betydningen av nabolag versus familiekjennetegn (Chyn og Katz, 2021; Heckman og Landersø, 2022).

I enkelte nabolag, særlig i Oslo, ser man en tendens til at husholdninger med høy sosial status bosetter seg i nærheten av gode barnehager og skoler. Slike



tendenser er også dokumentert i nordisk og internasjonal forskning (Bjerre-Nielsen og Gandil, 2024; Heckman og Landersø, 2022; Oosterbeek, Sóvágó, mfl., 2021). Særlig i Sverige har mye av diskusjonen om ulikheter mellom nabolag handlet om økt segregering og økt polarisering i levekår mellom områder med høy og lav sosial status (Holmlund mfl., 2020). Det ble tidlig erkjent, kanskje først og fremst gjennom Coleman-rapporten (Coleman mfl., 1966; Coleman, 1968), at sosial «sortering» til ulike skoler kan ha konsekvenser for sosial ulikhet.

Mye av forskningen på sosial ulikhet mellom nabolag peker med god grunn på negative konsekvenser av sosial segregering. Likevel er det viktig å få frem alt det gode og viktige inkluderingsarbeidet barnehage, skole og SFO gjør i samarbeid med omgivelsene. En tidligere studie av kontraster mellom skoler i områder med høy og lav sosiodemografisk status i Trondheim og Tammerfors i Finland viste for eksempel at: tettere interaksjon og samarbeid mellom skole og omgivelser (helsetjenester og foreldre) kan være et kompensatorisk tiltak for å redusere sosial ulikhet i sosialt belastede områder (Rapp, 2018).

#### 3.1.6 Oppsummering

Årsakene til sosial ulikhet som er diskutert ovenfor er ikke uavhengige av hverandre. Med andre ord finnes det ikke en enkel hovedforklaring på hvorfor sosial ulikhet eksisterer. Samtidig viser forskning at oppvekstfamilien har stor betydning, gjennom både gener og oppvekstmiljø. Mye av forskningen peker på at barnehager og skoler kan utgjøre en forskjell og bidra til å redusere sosiale ulikheter, men det er viktig å være klar over at de også kan bidra til å opprettholde sosial ulikhet under oppveksten og utover livsløpet, avhengig av prosess- og strukturkvalitet.

Det finnes ingen enkel løsning for hvordan utdanningsmyndighetene kan bidra til mer likeverdighet i barnehage, skole og SFO. En pessimistisk tolkning er at det er en forbausende høy grad av stabilitet i sosial mobilitet og livssjanser over tid og mellom land (Erikson og Goldthorpe, 1992; Grusky, 2019). I de mer optimistiske scenarioene ser man for eksempel at tilbøyeligheten til å ta høyere utdanning blant de med høyest utdannede foreldre har vært relativt stabil siden 1990-tallet, mens den har økt kraftig blant de fra hjem med lav sosioøkonomisk status og blant norskfødte med innvandrerbakgrunn (Meld. St. 13 (2018–2019) *Muligheter for alle – Fordeling og sosial bærekraft*, figur 4.4). Forskningen taler også for at tidlig innsats i barnehage og skole kan bidra til å redusere sosiale forskjeller i utdanningskarriere og utdanningsvalg. Gode barnehager og skoler – altså gode miljøbetingelser – kan bidra til å redusere forskjeller i skoleprestasjoner som henger sammen med familiebakgrunn (Borgen og Zachrisson, 2023; Cheesman mfl., 2022).



3.2

## Mange sammenhenger, krevende årsakssammenheng: kriterier for valg av studier til kunnskapsoppsummeringen

Det finnes en rekke kvantitative studier som kartlegger sammenhenger mellom egenskaper ved utdanningssystemet og elevenes sosiale bakgrunn og skoleprestasjoner. Slike studier er ikke uten videre i stand til å avdekke årsakssammenhenger (Berkowitz mfl., 2017), men kan være en nyttig del av et bredere kunnskapsgrunnlag. I innhenting av kunnskap legger Ekspertgruppen særlig vekt på studier med høy intern validitet. Dette gjelder hovedsakelig kontrollerte randomiserte forsøk (RCT) på utjevningstiltak i utdanningssystemet (Dietrichson mfl., 2017). Også kvasi-eksperimentelle forskningsmetoder, noen ganger omtalt som naturlige eksperimenter, kan ha høy intern validitet. Å begrense seg til kontrollerte randomiserte forsøk og kvasi-eksperimenter har også en kostnad. Høy indre validitet kan gå på bekostning av generaliserbarhet, såkalt ytre validitet (Deaton og Cartwright, 2018).

Hver enkel studie vil ha begrensninger. Det taler for å basere kunnskapsgrunnlaget på flere studier der det er mulig. Mange studier har heller ikke eksplisitt ulikhet som utfall, men undersøker heterogene virkninger, eller studerer tiltak som kan rettes mot bestemte elevgrupper. Også slike studier er med i kunnskapsgrunnlaget.

### Om viktige, målbare utfall i barns utvikling

Studiene som er valgt ut i kunnskapsoppsummeringen, har et tydelig utfall, og i de fleste tilfellene kan også utfallet måles. Dette betyr ikke at andre utfall ikke er viktige, men hvis man skal kunne tallfeste den samfunnsøkonomiske nytten av ulike tiltak, er det en fordel at utfallene er målbare. I tillegg til tradisjonelle utfall som lesing og regning, fokuserer ekspertgruppen også på ulike sosioemosjonelle utfall. Nedenfor begrunnes det kort hvorfor disse utfallene er viktige.

Svake språkferdigheter i tidlig alder er forbundet med svakere skoleprestasjoner (Duff mfl., 2015; Roulstone mfl., 2011) og flere utfordringer knyttet til sosioemosjonelle ferdigheter og adferd (Clegg mfl., 2015; Snowling mfl., 2006). Det er stor variasjon i barns språklige ferdigheter, og en rekke studier

har vist en moderat til sterk sammenheng mellom barns språkutvikling og sosial bakgrunn (Fernald mfl., 2013; Guo og Harris, 2000; Sirin, 2005). Forskjellene er knyttet til forskjeller i hvordan foreldre kommuniserer med barna sine, for eksempel hvor mye og i hvilken grad de klarer å skape meningsfull gjensidig dialog med dem (Hirsh-Pasek mfl., 2015).

Det er også veletablert i forskning at det er viktig å utvikle matematikkferdigheter tidlig. Flere nyere studier viser at gode evner i matematikk er en sterk prediktor for senere prestasjoner på skolen (Duncan mfl., 2007; Lenes mfl., 2020; Romano mfl., 2010; ten Braak mfl., 2022). Matematikk har ikke bare sammenheng med senere matematikkferdigheter. Det predikerer også barnas utvikling på andre områder, for eksempel leseforståelse (ten Braak mfl., 2022). I likhet med språk er også matematiske ferdigheter ulikt fordelt mellom barn fra ulik sosial bakgrunn, men intervensjoner kan bidra til å redusere denne forskjellen (Starkey mfl., 2022).

I mye utdanningsforskning måles det først og fremst utfall på akademiske ferdigheter som testresultater og karakterer. Men forskning tyder på at en del typer intervensjoner har vel så viktige virkninger på sosioemosjonelle ferdigheter (Heckman og Kautz, 2012).<sup>55</sup> Betydningen av sosioemosjonelle ferdigheter har i løpet av de siste årene fått mer og mer innpass i forskningslitteraturen. Forskning peker på at emosjonell og sosial fungering (i tillegg til god språkutvikling og forståelse av matematikk) er viktig for videre utvikling, og at disse ferdighetene er spesielt påvirkbare i tidlig barndom (Hulme mfl., 2020; Jensen mfl., 2017; Yoshikawa mfl., 2013). Ferdighetene regnes som viktige forløpere for faglig fungering i skolen (Rege mfl., 2018), og har også nær sammenheng med barns trivsel og psykiske helse på både kort og lang sikt (National Scientific Council on the Developing Child, 2012). Meta-analyser viser at systematisk arbeid med å fremme barns sosioemosjonelle utvikling har positive effekter på en rekke områder, blant annet emosjonell kompetanse, sosiale ferdigheter, regulering av adferd og tidlig læring (Blewitt mfl., 2018; Luo mfl., 2022). Sosial og emosjonell kompetanse er sammensatt av ulike elementer og kan måles og kartlegges på ulike måter, for eksempel via lærerrapport, foreldrerapport eller direkte kartlegging av barna.

Selvregulering er et viktig utviklingsområde for barn med tanke på fremtidige muligheter (Heckman og Kautz, 2013). Det handler om evnen til å forstå, regulere og styre tanker, følelser og adferd for å nå egne mål og tilpasse seg og fungere sosialt i ulike kontekster (Berger, 2011). Denne evnen er i særlig utvikling mens barna er i barnehagealder (Center on the Developing Child, 2020). Voksne som barnet har en trygg relasjon til, vil være best i stand til å

<sup>55</sup> Sosioemosjonelle ferdigheter kan i stor grad sies å være et synonym for ikke-kognitive ferdigheter (Elango mfl., 2015)



støtte utviklingen av barnets evne til å regulere følelser og adferd (Schore og Schore, 2008). I tillegg vil selvregulering både utvikles gjennom lek og ha betydning for barns fungering i lek. Selvregulering regnes som et viktig grunnlag for å klare seg bra på skolen på både kort og lang sikt, og betydningen for det videre skoleløpet er dokumentert i flere norske studier (Lenes mfl., 2020; ten Braak mfl., 2019). Som dokumentert i situasjonsbeskrivelsen i kapittel 2, samvarierer foreldrenes utdanning og inntekt med utviklingen av barns selvregulering (Størksen mfl., 2015). Forskningslitteraturen trekker frem viktigheten av å styrke denne egenskapen, særlig hos barn fra foreldre med lav sosial bakgrunn og hos barn som strever med å håndtere følelser og fungere i lek med andre barn (Lenes mfl., 2020).

## 3.3 Forskningsbasert kunnskap om kvalitet og tiltak i barnehage

Forskningen viser tydelig at barns tidlige utvikling og læring i barnehagealder har stor betydning for hvordan barn fungerer i 1. klasse og i det videre skoleløpet. Barnehager spiller en viktig rolle for barns utvikling, både på kort og lang sikt (Duncan mfl., 2023). Barn fra familier med lav sosioøkonomisk status har spesielt stor nytte av å gå i barnehage (Havnes og Mogstad, 2011; Zachrisson mfl., 2023), og da særlig i barnehager med høy kvalitet (Bustamante mfl., 2022; Campbell mfl., 2002; Melhuish mfl., 2015; Melhuish, 2011; Wustmann Seiler mfl., 2022).

Kapittel 3.3 starter med en kort gjennomgang av forskningslitteratur som ser på effekten ulike barn har av å gå i barnehage. Deretter gis det en beskrivelse av hva som menes med høy barnehagekvalitet, og hvilke bakenforliggende mekanismer som gjør at dette er særlig gunstig for barn med lav sosioøkonomisk bakgrunn. Til slutt kommer en oppsummering av forskning på kvalitetsforbedrende intervensjoner i barnehagen og hvilken effekt disse har hatt.

### 3.3.1 Oppsummering av studier som ser på effekten av tiltak/intervensjoner som har til hensikt å øke deltagelsen i barnehage

#### 3.3.1.1 Effekter av å tilby universell barnehage

Innføringen av universell barnehage i Norge på 1970-tallet førte til at barn i aldersgruppen 3–5 år gikk fra uformell til formell omsorg. Det viste seg å ha positive effekter på fremtidig utdanning og arbeidsmarkedsdeltagelse, og det medførte en reduksjon i bruken av velferdstjenester (Havnes og Mogstad,



2011). Analyser av undergrupper tydet på at jenter og barn med lavt utdannede mødre hadde størst utbytte av utbyggingen.

I forbindelse med barnehageforliket i 2003 økte antall barnehager for å kunne tilby plass til 1–2-åringene. Dearing mfl. (2018) og Zachrisson mfl. (2023) utnytter i sine studier at denne utvidelsen skjedde gradvis. Funnene deres viser at tilbud om barnehagestart ved ett-års alder har en positiv effekt på språkutvikling ved 3-års alder (Dearing mfl., 2018) og nasjonale prøver på 5. trinn (Zachrisson mfl., 2023) for barn fra familier med lavere sosial bakgrunn. Drange og Havnes (2019) studerer 1–2-åringer i Oslo i tidsperioden 2004–2006 og sammenligner barn som ble trukket ut til å få barnehageplass, med barn som ikke ble trukket ut. Barna som fikk tilbud om plass, gjorde det bedre på kartleggingsprøvene i både lesing og matematikk i 1. klasse. Drange og Havnes (2019) finner også antydninger til at effekten er høyest for barn fra familier med lavere inntekt.

Når det gjelder internasjonal forskning på deltagelse i barnehage, er funnene mer tvetydig. I noen tilfeller viser forskningen positive konsekvenser, særlig for barn fra lav sosial bakgrunn (Berlinski mfl., 2009; Berlinski mfl., 2008; Cornelissen mfl., 2018). Noen funn tyder på små eller negative effekter for barn fra høy sosial bakgrunn (Cascio og Schanzenbach, 2013; Cornelissen mfl., 2018; Havnes og Mogstad, 2011). En mer omfattende gjennomgang er tilgjengelig i Duncan mfl. (2023, seksjon 4.2). En slik utjevneende effekt kan oppstå hvis barn fra høyere sosial bakgrunn ville hatt et tilbud med høyere kvalitet i fravær av et offentlig barnehagetilbud, for eksempel gjennom privat barnehage eller uformell omsorg av høy kvalitet (Cornelissen mfl., 2018). Resultatene er konsistente med at høy kvalitet er viktig for at barn skal ha utbytte av tiden i barnehagen.

#### 3.3.1.2 Effekter av målrettede moderasjonsordninger

Ettersom barnehagen er en viktig arena for tidlig læring, har myndighetene vært opptatt av å legge til rette for at flest mulig barn skal ha mulighet til å gå i barnehage uavhengig av husholdningens inntekt og andre begrensende forhold. I Norge har det derfor blitt satt i verk en rekke tiltak (moderasjonsordninger) for å stimulere til økt barnehagebruk.

En av disse moderasjonsordningene går ut på å tilby gratis kjernetid i barnehagen, noe som innebærer 20 timer gratis barnehage per uke. Fra 2015 ble det på nasjonalt nivå innført tilbud om gratis kjernetid for 4- og 5-åringer fra familier med særskilt lav familieinntekt, og fra 2016 ble dette utvidet til å gjelde også for 3-åringene. Dette etterfulgte forsøk i Oslo, Bergen og Drammen.



### 3. kapittel Kunnskapsoppsummering

De første forsøkene med gratis kjernetid ble startet opp i bydeler i Oslo med en høy andel minoritetsspråklige. Et viktig mål med dette tilbudet var å rekruttere flere barn med minoritetsspråklig bakgrunn inn i barnehagen for å stimulere språkutviklingen før skolestart (Drange, 2016).<sup>56</sup> Tiltaket lyktes i å rekruttere flere barn med innvandrerbakgrunn til barnehagen (mens deltagelsen for andre barn var uendret). I tillegg viser evalueringer at barn med innvandrerbakgrunn som fikk tilgang til gratis barnehage, gjorde det bedre på språk- og regnetester i grunnskolen, samt at jentene gikk ut av grunnskolen med bedre karakterer (Drange og Telle, 2010, 2017). Flere norske studier som har evaluert effekten av å tilby gratis kjernetid, viser at det har en positiv effekt på kartleggingsprøver i 3. trinn, spesielt blant barn fra lavinntektsfamilier og fra familier med en ikke-yrkesaktiv mor (Drange, 2016). Nyttien av gratis kjernetid for de samme barna vedvarer til 5. trinn (Drange, 2018) og 8. trinn (Drange, 2021). Oppfølgingen på 10. trinn finner imidlertid ingen forskjell i avgangskarakterer mellom barn med og uten gratis kjernetid – verken generelt, eller for undergrupper som gutter/jenter, barn fra lavinntektsfamilier eller med innvandrerbakgrunn (Drange, 2023). Mangelen på effekter ved dette måletidspunktet kan skyldes flere ting, for eksempel et stort trykk på å utjevne forskjeller mellom elever de siste årene i grunnskolen, at det kan være vanskeligere å plukke opp små forskjeller i grunnskolekarakterene. At effekten av gratis kjernetid blir svakere over tid og er borte etter ti års grunnskole er også i tråd med tendensen til «effektavtagelse» som forekommer i mange studier av tiltak i oppveksten mer generelt (Bailey mfl., 2020; Duncan mfl., 2023).

Husholdninger med lav inntekt har også mulighet til å få en ytterligere reduksjon i prisen på barnehage. Alt annet likt, tyder forskning på at lavere foreldrebetaling i barnehagen blant lavinntektshusholdninger har gunstige effekter på prestasjoner i skolen for de barna (i målgruppen) som allerede deltok i barnehagen. En mulig forklaring kan være at disse familiene fikk det økonomisk romsligere som følge av prisreduksjonen (Black mfl., 2014).

Oppsummert tyder forskning på at det å gå i barnehagen i Norge har en positiv effekt på barns senere utfall, spesielt blant barn fra familier med lavere sosial status. Ulike moderasjonsordninger ser også ut til å ha virket etter hensikten.<sup>57</sup>

<sup>56</sup> Disse forsøkene med gratis kjernetid er videre omtalt i [St.prp. nr. 1 Tillegg nr 1 \(2005–2006\), s 94](#)

<sup>57</sup> Barns deltakelse i barnehagen i Norge, og følgene av ulike moderasjonsordninger, er videre omtalt i Ekspertgruppen om barn i fattige familier (2023)





### 3.3.2 Hva kjennetegner høy barnehagekvalitet?

Forskning viser at barnehager med høy kvalitet i seg selv kan fungere som et universalforebyggende tiltak med god effekt på både kort og lang sikt for barn fra en sosialt belastet bakgrunn. Dette krever *høy* barnehagekvalitet, og i tillegg må barnets videre erfaringer i skolen være av høy kvalitet for at effektene skal vedvare (Ansari og Pianta, 2018; Burchinal mfl., 2010; Campbell mfl., 2002). Det er viktig å understreke at lav barnehagekvalitet kan bidra til økt risiko for barn som lever med belastninger hjemme (Moore mfl., 2019). Som et grunnlag for kunnskapsoppsummeringen av ulike tiltak for å fremme høy barnehagekvalitet, vil vi beskrive hva som vanligvis ligger i dette begrepet.

Ulike aspekter ved prosesskvalitet er viktige for tidlig læring og språkutvikling, sosioemosjonell utvikling og trivsel (Lee og Bierman, 2015; Sabol mfl., 2013; Yoshikawa mfl., 2013). De har dessuten særlig stor betydning for barn fra belastede familiemiljøer ved at de bidrar til økt motstandskraft («resilience»), psykisk helse, språk og læring (Melhuish mfl., 2015; Wustmann Seiler mfl., 2022). Betydningen av strukturkvalitet er derimot mindre tydelig og ser ut til å ha begrenset direkte effekt på barns utvikling (Brandlistuen mfl., 2015; Engvik mfl., 2014; Slot, 2018). Strukturkvalitet kan imidlertid forstås som rammefaktorer som i større eller mindre grad bidrar indirekte til barnehagens prosesskvalitet. Eksempler på det kan være nok voksne per barn, lavt fravær og lite



gjennomtrekk blant de ansatte samt de ansattes kompetanse. GoBaN-studien viste at tilstedeværelse av utdannet personale (pedagoger) økte kvaliteten på interaksjoner mellom ansatte og barn (Bjørnstad og Os, 2018). Viktige elementer i prosesskvalitet er kvalitet på interaksjoner mellom voksne og barn, overganger og foreldresamarbeid. Nedenfor gir vi en nærmere beskrivelse av hva som kan forstås med disse begrepene.

#### **Kvalitet på interaksjoner mellom voksne og barn**

Positivt samspill er trolig den dimensjonen ved prosesskvalitet som betyr aller mest for hvordan barn har det og utvikler seg i barnehagen (Melhuish mfl., 2015; Sabol og Pianta, 2012). Positivt samspill omfatter sensitive og engasjerte ansatte som møter barnas behov for omsorg og trygghet, og som støtter inkluderingen deres i fellesskapet av jevnaldrende (Dalli mfl., 2011; Os, 2019). I tillegg innebærer positivt samspill også stimulerende interaksjoner der barnas språk, nysgjerrighet, tenkning og læring blir støttet (Pianta mfl., 2016). Godt samspill med de ansatte i barnehagen er spesielt viktig for barn av foreldre som har lav(ere) kvalitet på samspillet med barna hjemme.

#### **Gode overganger**

En overgang handler om å finne seg til rette i en ny kontekst og i en ny rolle (Bronfenbrenner, 1979). Alle overganger representerer utfordringer ved at man må finne ut av det som er nytt, men de representerer også muligheter for vekst og utvikling. Den første overgangen – fra hjem til barnehage – skjer for de fleste barn ved 1 års alder. Videre vil de fleste barnehagebarn oppleve overgang fra småbarns- til storbarnsavdeling, og deretter fra barnehage til skole. Det er viktig at alle overganger i barnehagealder er av en slik kvalitet at de bidrar til at barnet kan trives, utvikle seg og lære i den nye konteksten (Brooker, 2008).

Forskning viser også at barn av sårbare foreldregrupper, for eksempel de med minoritetsspråklig bakgrunn, foreldre som har psykiske plager eller der samspillet mellom barn og foreldre er vanskelig, strever mer ved barnehagestart enn andre barn (Ahnert mfl., 2004; Brooker, 2008; Swartz mfl., 2015). Å legge til rette for en god tilvenningsprosess vil føre til at barn, foreldre og barnehageansatte rekker å etablere god kontakt med hverandre og man kan raskt fange opp og støtte familier som har vansker med å finne seg til rette i barnehagen. En god overgang tidlig i livet kan også gjøre senere overganger (for eksempel til skolen) lettere (Fabian, 2002).



### Foreldresamarbeid

Foreldresamarbeidet er en del av barnehagens prosesskvalitet og kan spille en særlig stor rolle for barn med en belastet sosial bakgrunn og bidra til helhet og sammenheng på tvers av barnets ulike utviklingsarenaer (Bronfenbrenner, 1979). For sårbare grupper vil foreldresamarbeidet kunne fungere som en beskyttende faktor som bidrar til positiv utvikling, både i barnehagen og hjemme på tross av ulike risikofaktorer (Altschul, 2012; Malone, 2017). Noen ser på et positivt og gjensidig foreldresamarbeid som «the missing link» i arbeidet med å utjevne sosiale forskjeller (LaRocque mfl., 2011).

Barnas hjemmemiljø betyr aller mest for barnas utvikling (Knoche mfl., 2012). Å støtte foreldrene i deres samspill med barna, vil være positivt for sårbare barns utvikling (Taggart og Elbæk, 2019). Suksessfulle barnehagebaserte intervensjoner rettet mot risikogrupper, inneholder som oftest en foreldrekomponent (Conti mfl., 2016; Nix mfl., 2018). I tillegg vil et godt foreldresamarbeid i seg selv fremme barns trivsel og tilhørighet i barnehagen. Mange ansatte i barnehagen rapporterer imidlertid at de mangler kompetanse i foreldresamarbeid, spesielt når samarbeidsrelasjonen er utfordrende (Drugli og Onsøien, 2022; Drugli og Onsøien, 2010)

### Eksempel på god barnehagekvalitet

I den engelske EPPSE-studien er begrepet *høy barnehagekvalitet* brukt som betegnelse på barnehager der barna hadde en bedre utvikling i barnehage og skole (frem til 16 år) enn det man kunne forvente basert på bakgrunnsvariabler som foreldrenes utdanning og inntekt. Kjennetegnene på barnehager med høy barnehagekvalitet i EPPSE-studien (Siraj-Blatchford mfl., 2011; Taggart og Elbæk, 2019) er beskrevet i boks 3.1.



### Boks 3.1 Høy barnehagekvalitet slik det fremkom i EPPSE-studien

- De ansatte så på sosioemosjonell og kognitiv utvikling som like viktig og prioriterte begge utviklingsområder.
- Barnehagene hadde god ledelse og en stabil ansattgruppe med god kompetanse på barns utvikling og barnehagepedagogikk.
- Barnehagedagene hadde en balanse mellom voksenstyrte aktiviteter og barneinitiert lek. De ansatte utvidet barnas læringsmuligheter og gav barna støttende tilbakemelding.
- De ansatte deltok i samspill med barna preget av «vedvarende felles tenkning» (gjensidige og berikende interaksjoner), der de brukte åpne spørsmål for å utvide barnas egen forståelse tilpasset barnas ulike behov.
- De ansatte støttet barna i å løse konflikter. De var mer opptatt av å forstå barnas adferd enn av å korrigere den.
- De ansatte var opptatt av å etablere gode relasjoner til foreldrene, hadde jevnlig samtaler med foreldrene om barnas utvikling og forklarte foreldrene hvordan de kunne støtte barnas læring og utvikling hjemme. Hvis de for eksempel sendte en billedbok med foreldre og barn hjem, fikk foreldrene også en enkel veiledning i hvordan de kunne bruke boken for å skape en hyggelig lesestund sammen med barnet.

### 3.3.3 Oppsummering av studier som har hatt til hensikt å øke kvaliteten i barnehagen

Det finnes mye internasjonal forskningslitteratur om langtidseffekter av barnehagebaserte intervensjoner rettet mot barn fra familier med lav sosial status. Kapittel 3.3.3 starter med å gi en kort beskrivelse av to av de mest anerkjente intervensjonene, nemlig Perry Preschool Project (PPP) og Carolina Abecedarian Project (ABC). Deretter følger en gjennomgang av norske studier som har undersøkt effekten av systematisk kvalitetsutvikling i barnehagen. Siden dette er et relativt nytt forskningsfelt i Norge, har Ekspertgruppen også valgt å ta med noen studier som ikke har et strengt kvasi-randomisert design.

#### 3.3.3.1 Internasjonale studier av tidlig innsats med positiv langtidseffekt

Det er særlig to eldre kontrollerte randomiserte forsøk fra USA som er mye omtalt i forskningslitteraturen: Perry Preschool Project (PPP) og Carolina Abecedarian Project (ABC) (Conti mfl., 2016). Begge intervensjonene hadde som formål å fremme utviklingsbetingelsene til barn med en belastet familiebakgrunn gjennom blant annet høy barnehagekvalitet. PPP var rettet mot barn fra 3 år. Barna fikk et intensivt tilbud med vekt på stimulerende samspill



i barnehagen cirka 3 timer per dag i en 2-årsperiode. Foreldrene møttes i grupper en gang i måneden. I tillegg ble det gjennomført ukentlige hjemmebesøk. Formålet var blant annet å kunne gi individuell støtte tilpasset barnas behov, spesielt knyttet til kognitiv utvikling og språk. ABC var rettet mot barn i alderen 0–5 år. Barna hadde et høykvalitetstilbud i barnehagen i 6–10 timer per dag. Det ble lagt vekt på barn–voksen-samspill som fremmet barnas sosio-emosjonelle, motoriske, språklige og kognitive utvikling. Lekbaserte aktiviteter stod i sentrum. Barnas utvikling og progresjon ble jevnlig vurdert.

Både PPP og ABC hadde standardiserte opplegg, men det var også stort rom for individuell tilpasning. Begge intervensjoner hadde en rekke positive effekter gjennom barnehage- og skolealder. Når det gjelder positive langtids-effekter, hadde PPP-deltagere positive effekter i voksen alder knyttet til blant annet kriminalitet, deltagelse i arbeidslivet, fysisk helse, kognitiv fungering og psykisk helse (Heckman og Karapakula, 2019). ABC-deltagerne hadde i voksen alder positive effekter når det gjaldt antall år med utdanning. Deltagerne rapporterte få helseplager (både fysisk og psykisk) ved 30 års alder, men det samme gjorde kontrollgruppen (Campbell mfl., 2002). Mye av de positive virkningene av PPP og ABC tilskrives at barna ble mer skoleklare og at de utviklet gode sosioemosjonelle ferdigheter (Conti mfl., 2016; Elango mfl., 2015, figurer 3 og 4). Det er pekt på at forbedring av hjemmemiljøet og tilknytningen mellom foreldre og barn i barnehageårene hadde betydning for langtids-effektene.

#### 3.3.3.2 Profesjonsutvikling i barnehagen

Nøkkelen til en god barnehage er de ansatte som jobber der (Persson, 2015). De siste årene har det både i Norge og internasjonalt vært fokus på hvordan barns utbytte av å være i barnehagen kan forbedres gjennom systematisk profesjonsutvikling og kollektive læringsprosesser blant de ansatte. Profesjonsutvikling i barnehagen vil si aktiviteter som utvikler de ansattes kunnskap, ferdigheter og faglige praksis, og som er viktige med tanke på å fremme god prosesskvalitet. Sistnevnte kjennetegnes av utviklingsfremmende samspill, godt foreldresamarbeid og gode overganger. Meta-analyser og systematiske kunnskapsoppsummeringer har vist at profesjonutvikling i form av felles kunnskapsgrunnlag, systematisk observasjon, tilbakemelding, faglig refleksjon, veiledning/coaching og trening på nye ferdigheter er det som fremmer bedre barnehagekvalitet (Brunsek mfl., 2020; Egert mfl., 2020; Peleman mfl., 2018). I tillegg viser forskning at alle yrkesgrupper som jobber i barnehagen, uavhengig av utdanningsnivå, ser ut til å kunne dra nytte av systematisk profesjonutvikling (Peleman mfl., 2018).

Metaanalyser viser positive effekter av profesjonsutvikling på kvalitet på interaksjoner mellom ansatte og barn, både på universelt nivå (Egert mfl., 2020; Fukkink og Lont, 2007) og sekundært forebyggende nivå (Werner mfl.,



2016). I tillegg har flere meta-analyser funnet positive effekter på barnas sosioemosjonelle utvikling og læring (Brunsek mfl., 2020; Egert mfl., 2020; Jensen og Rasmussen, 2019). Effekten for barnas sosioemosjonelle og/eller kognitive utvikling blir for en stor del (53 prosent) forklart gjennom endring av kvaliteten på interaksjoner mellom ansatte og barn (Egert mfl., 2018). Det finnes nå flere norske studier som undersøker effekter av profesjonsutvikling rettet mot kvaliteten på samspillet mellom ansatte og barn i barnehagen. Nedenfor beskriver vi dem mer detaljert.

#### **Norske studier med fokus på forbedring av kvaliteten på interaksjoner mellom ansatte og barn**

I et randomisert forsøk ble profesjonsutviklingsmodellen Trygg før 3 tatt i bruk for å forbedre samspillskvaliteten på småbarnsavdelinger (Buøen mfl., 2021). Trygg før 3 består av systematisk observasjon av interaksjonskvalitet mellom voksne og barn, bruk av praksisfortellinger, refleksjon og veiledning (10 samlinger à 1,5 timer), 3 fagdager for ansatte og en rekke skriftlige ressurser. Kvalitetsmålet som brukes i Trygg før 3, er CLASS<sup>58</sup> (Toddler-versjonen), og sertifiserte observatører stod for all observasjon og tilbakemelding. Veiledning og refleksjon ble ledet av pedagogiske ledere på den enkelte avdeling.

I det randomiserte forsøket som beskrives i Buøen mfl. (2021), ble om lag halvparten av totalt 187 avdelinger trukket ut til å gjennomføre Trygg for 3 (deltagergruppen). Den resterende halvparten fortsatte som før (kontrollgruppen). Resultatene viste at de deltagende avdelingene oppnådde en forbedring i alle de åtte samspillsdimensjonene på CLASS Toddler. Det gjaldt spesielt lærings- og språkstøttdimensjonene, som hadde laveste skår ved oppstart. Til sammenligning var det en negativ utvikling i samspillskvaliteten i kontrollgruppen gjennom barnehageåret. Funnene i Buøen mfl. (2021) støttes av funnene i to kvalitative studier (Evertsen mfl., 2022; og Drugli mfl., 2023). Deltagerne opplevde at intervensjonen ga en felles faglig plattform, profesjonalisering, økt kvalitet på praksis og positive resultater for barna og foreldrene. De opplevde videre at kommunikasjon og samarbeid mellom barnehagene og støttesystemene ble forbedret som en følge av tiltaket (Evertsen mfl., 2022).

I et annet norsk randomisert forsøk ble Tuning into Kids for Kindergarten Teachers (TIK-KT) tatt i bruk sammen med CLASS-observasjoner (det sosio-

---

<sup>58</sup> Et av de mest kjente observasjonssystemene som brukes i barnehager verden over, er Classroom Assessment Scoring System (CLASS). For småbarn har CLASS to samspillsdomener. Det første domenet er «emosjonell- og adferdsmessig støtte». Det har bare fokus på den sosioemosjonelle siden av samspillet og omfatter blant annet relasjoner og støtte til barns medvirkning. Det andre domenet er «støtte til læring og utvikling» og har fokus på barns kognitive utvikling (tenkning og dybdelæring samt kvalitet på tilbakemelding og språkstøtte).



emosjonelle domenet) i småbarns- og storbarnsavdelinger i 49 barnehager. Målet med TIK-KT var å fremme de ansattes emosjonelle støtte, barnehagens emosjonelle klima og barnas fungering (Havighurst mfl., 2022). Ansatte og ledere hadde opplæringsdager i TIK-KT og CLASS, og det ble gitt veiledning (i gjennomsnitt 8 ganger à 2 timer) i å støtte barnas følelser gjennom barnehageåret. Sammenlignet med kontrollgruppen hadde barnehagene som deltok i TIK-KT, en positiv utvikling av samspillskvaliteten målt med CLASS og de ansattes vurdering av emosjonell støtte.

I en mindre pilotstudie der 22 barnehageansatte fra 7 avdelinger i 2 barnehager deltok, ble observasjonsmetoden Caregiver Interaction Profile (CIP) brukt som utgangspunkt for kvalitetsutvikling (Baustad og Bjørnestad, 2023).<sup>59</sup> Det ble gjort video-opptak av samspill mellom ansatte og barn. Deretter ble CIP-dimensjonene brukt for å reflektere over hva som fungerte i samspillet, og hvilke områder som hadde forbedringspotensial. I denne pilotstudien kom det frem at de ansatte opplevde prosessen som svært nyttig, at motivasjonen økte, at autonomien deres ble styrket, at de fikk økt selvtillit og trivsel, samt at de ble mer bevisste på betydningen av ulike interaksjoner. De rapporterte økning i sensitiv respons, økt respekt for autonomi og bedre verbal kommunikasjon med barna. De kvantitative analysene av CIP-skårene viste økt samhandlingskompetanse selv om man etter tiltaket fant signifikant endring bare for verbal kommunikasjon.

#### **Systematiske forsøk med førskoleopplegget Lekbasert læring**

Barn lærer best gjennom lek. Det vil si gjennom en kombinasjon av egeninitiert frilek sammen med andre barn og veiledet lek der barnehagelærer eller lærer legger til rette for lek og utforskning (Fisher mfl., 2011; Hirsh-Pasek mfl., 2009). I den frie leken velger barna innhold, form og forløp på det som skjer. I veiledet lek tar ansatte med seg lekematerialer, rekvisitter eller aktiviteter som utforskes sammen med barna. I slike aktiviteter skal barna få være aktive, være i samspill, se mening og kjenne engasjement (Fisher mfl., 2011; Hirsh-Pasek mfl., 2009). Tanken er at denne formen for læring er mer bærekraftig ved at barna utvikler nysgjerrighet, motivasjon og kreativitet.

Instruksjonslæring der barna må sitte stille og lytte, blir ikke anbefalt for de yngste barna (0–8 år) (Fisher mfl., 2011; Hirsh-Pasek mfl., 2009). Dette kommer blant annet av at barns selvregulering ikke er fullt utviklet i barnehagealder og tidlig skolealder (Berger, 2011; McCabe mfl., 2004b). Som en konsekvens av det er mange barn i den aldersgruppen ikke klar for å ta til seg informasjon gjennom for eksempel tradisjonell klasseromsundervisning. Å bli

<sup>59</sup> De ansatte ble rekruttert i en av regionene som deltok i GoBaN-studien. Alle ansatte på en avdeling måtte være villige til å delta i pilotstudien.



### 3. kapittel Kunnskapsoppsummering

utsatt for massiv instruksjonslæring i tidlig alder kan derfor svekke motivasjon og lærelyst (Brodal og Lunde, 2022). Samtidig er det på denne alderen barn utvikler selvregulering gjennom lek og samspill med andre (Clancy Blair og C. Cybele Raver, 2015). Gjennom lek får barn utfordringer som stimulerer både selvregulering, sosial utvikling og andre utviklingsområder, for eksempel språk, tidlige leseferdigheter og tidlige matematikkferdigheter (Fisher mfl., 2011; Hirsh-Pasek mfl., 2009).

Rege mfl. (2021) viser at det går an å styrke barns læringsutbytte fra barnehagen (en indikasjon på høy barnehagekvalitet) gjennom førskoleopplegget Lekbasert læring i kombinasjon med videreutdanning av ansatte og ekstra bemanning (50 prosent stilling i 9 måneder). Studien omfattet 71 barnehager i Agder. Halvparten av disse ble trukket ut til en fokusgruppe, mens resten utgjorde kontrollgruppen. Barnehagene i fokusgruppen forpliktet seg til å bruke minst 8 timer per uke på det semi-strukturerte førskoleopplegget, noe som tilsvarer om lag 1,6 timer per dag. Etter endt barnehageår skåret barna i fokusgruppen signifikant høyere på en sumskår av matematikk, språk og selvregulering samt på selvreguleringsmålet. Det å ha deltatt i Lekbasert læring i barnehagen hadde også vedvarende effekter på 1. trinn, særlig innen matematikk (Rege mfl., 2021). Førskoleopplegget var spesielt betydningsfullt for gutter, og resultatene gir visse indikasjoner på at gutter med et svakt faglig utgangspunkt hadde størst utbytte (Fidjeland, 2023). Videre ble det undersøkt om effekten av tiltaket var høyere i barnehager med lavere kvalitet (barnehager med lite læringsutbytte hos barna). Forskerne fant støtte for dette (Rege mfl., 2021), noe som tyder på at det å øke barnehagekvaliteten gjennom ekstra ressurser, videreutdanning og et semistrukturert førskoleopplegg som Lekbasert læring kan være viktig for barnehager med lav(est) kvalitet og bidra til å redusere ulikhet mellom barnehager.

Agderprosjektet har blitt kritisert for å være urealistisk med tanke på videre implementering, og at resultatene kan skyldes alle ressursene barnehagene fikk. En oppfølgingsstudie med nye barnehager viste imidlertid at det er mulig å styrke barns læringsutbytte ved å bare tilby barnehagene førskoleopplegget Lekbasert læring og en nettside med informasjon, men her ble barnas utbytte mindre enn i den opprinnelige studien (Størksen mfl., 2023). I oppfølgingsstudien så man særlig effekter innen matematikk, med effektstørrelser på henholdsvis 0,08 og 0,10 standardavvik på to ulike kartleggingsinstrumenter (Størksen mfl., 2023). Imidlertid er effekten nokså lik den man finner i sammenlignbare studier i Norge. Dette innebærer at en svært enkel implementering av førskoleopplegget kan gi læringsgevinster innen matematikk for barn. En realistisk mulighet for å videreføre førskoleopplegget Lekbasert læring kan være å inkludere undervisning om slike opplegg i barnehagelærerutdanningen. På den måten blir barnehagelærere rustet til å implementere dette eller lignende opplegg etter endt utdanning.





### **Tiltak som har til hensikt å forbedre barns språkferdigheter i barnehagen**

Nyere forskning viser at målrettede tiltak for å forbedre barns språkferdigheter i barnehagealder har positiv effekt (Grøver mfl., 2020; Hagen mfl., 2017; Hofslundsengen mfl., 2016; Rogde mfl., 2016). Felles for disse studiene er at de fleste (men ikke alle) tiltakene retter seg mot grupper der mange av barna har flerspråklig bakgrunn eller språkvansker.

Tidlig innsats er helt sentral for å støtte barn som har forsinket språkutvikling, siden forskjeller ved 4 års alder ofte er stabile inn i skolealder (Melby-Lervåg og Lervåg, 2018). Forskning viser at tiltakene må være systematiske og vare over tid hvis de skal redusere språkforskjeller mellom barn (Hagen mfl., 2017). På småbarnsavdelinger er det vanskeligere å forutsi hvilke barn som har risiko for å utvikle språkvansker. Derfor er det viktig å ha et generelt språkstimulerende miljø. Også foreldresamarbeid er viktig, for eksempel ved at foreldre oppfordres eller får hjelp til å lese bøker for barna (Grøver mfl., 2020). Flere norske studier tyder imidlertid på at barnehageansatte trenger bedre kompetanse på hvordan de skal fremme gode dialoger der barna får en aktiv verbal rolle (Bjørnstad og Os, 2018; Buøen mfl., 2021; Gjems, 2010).

### **Forbedring av pedagogisk praksis i barnehagen – Kultur for læring (KFL)**

KFL – barnehage er et systemomfattende prosjekt som ble gjennomført i tidligere Hedmark fylke i 2017–2021. Målet var å forbedre pedagogisk praksis i barnehagen (Sunnevåg mfl., 2023). Ansatte og ledere i barnehagene, kommunal barnehageledelse og kommunale samarbeidspartnere deltok i prosjektet. Tiltaket omfattet felles fagdager, bruk av data fra kartleggingsundersøkelser, pedagogisk analyse og faglige samlinger med felles refleksjon og veiledning. Støttepersoner og ledere hadde egne nettverksmøter, der også ansatte fra Høgskolen i Innlandet deltok. Videre ble det samlet inn data på 3 tidspunkter fra 135 barnehager i 22 kommuner. Prosjektet ble evaluert ved hjelp av et kvasi-eksperimentelt alderskohort-design. Resultatene viste positiv utvikling på en rekke variabler, blant annet barnas trivsel, nærhet i relasjonene til de ansatte, barns faglige læring (gjenkjenning av tall, geometriske figurer, bokstaver og ord), sosiale ferdigheter og språklig utvikling gjennom prosjektperioden.

#### *3.3.3.3 Forsøk på å forbedre sosioemosjonelle ferdigheter*

Internasjonalt finnes det en rekke intervensjoner som har til hensikt å fremme barns sosioemosjonelle læring (SEL) i barnehagen. Årsaken til den store satsingen på dette feltet er kunnskap om at emosjonell og sosial kompetanse



i barnehagealder er av stor betydning for barns utvikling på kort og lang sikt (Blewitt mfl., 2018; Luo mfl., 2022).<sup>60</sup>

Implementering av De utrolige årene (DUÅ) på norske storbarnsavdelinger (Fossum mfl., 2017; Tveit mfl., 2020) førte til positiv endring av barns internaliserte og eksternaliserte vansker. Dessuten bidro det til forbedring av sosial kompetanse og relasjonskvalitet mellom barn og ansatte. DUÅ er et universalforebyggende program rettet mot barns sosioemosjonelle fungering. Det består av workshoper og gruppeveiledning av ansatte gjennom et barnehageår. 46 deltagende barnehager fra kommuner som allerede hadde tatt i bruk foreldreprogrammet DUÅ, og 46 kontrollbarnehager fra andre kommuner ble inkludert i studien.

Det foregår for tiden forskning på en SEL-ressurs som er utviklet i samarbeid med norske barnehager for å styrke barns sosiale og emosjonelle utvikling og livsmestring (SELMA). Dette randomiserte forsøket er midt i implementeringsfasen, og det foreligger derfor ikke resultater ennå<sup>61</sup>.

#### 3.3.3.4 Annen forskning

I dette delkapittelet beskriver vi studier som ikke tilfredsstillt kravene til et kvasi-randomisert design, men som ekspertgruppen likevel anser som relevante for mandatet.

#### Overgangen fra hjem til barnehage

Det er godt dokumentert i forskning at små barn har behov for trygge relasjoner for å kunne fungere positivt (Bowlby, 1973; Bowlby, 2007). Norsk forskning på små barns stressutvikling i overgangen fra hjem til barnehage viser at de fleste barn har et lavt stressnivå når foreldrene er sammen med dem i barnehagen under tilvenningsdagene, men at stressnivået øker de første ukene uten foreldre i barnehagen (Drugli mfl., 2023; Nystad mfl., 2021). Mange barn tar ut frustrasjon og slitenhet hjemme i større grad enn i barnehagen. Tett kontakt mellom ansatte og foreldre ser derfor ut til å være nødvendig for å finne ut hvilke barn som strever med overgangen (Drugli mfl., 2023). Disse funnene tyder på at små barn trenger tid til å finne seg til rette i barnehagen sammen med foreldrene, og at den første tiden uten foreldrenes tilstedeværelse er spesielt krevende for dem. Per i dag varierer tilvenningsrutinene i stor grad mellom barnehager (Drugli mfl., 2017), noe som fører til at kvaliteten på barnehagestarten avhenger av hvilken barnehage barnet begynner i.

<sup>60</sup> Se også tekst under avsnitt 3.2

<sup>61</sup> Kilde: [www.selmabarnehage.no](http://www.selmabarnehage.no)



Jåttå barnehage i Stavanger tok tidlig i bruk flere dager med foreldreaktiv tilvenning (Belland og Moi, 2015). «Jåttåmodellen» har inspirert mange andre barnehager til lignende rutiner. Flere norske kommuner har innført faste besøksdager før oppstart og minst fem tilvenningsdager med foreldre til stede i barnehagen. Besøk og flere tilvenningsdager gjør det blant annet mulig for de ansatte å støtte barn og foreldre som trenger mer tilpasset oppfølging i overgangsfasen. Dette gjelder for eksempel foreldre som i liten grad kjenner det norske barnehagesystemet, som ikke har felles språk, eller som trenger god informasjon og veiledning for å kunne støtte barnet under tilvenningen. Å være mer tilstede under tilvenningen kan bidra til at disse foreldrene blir tryggere på hva barnehagens hverdagsliv omhandler, og deres trygghet vil smitte over på barnet (Swartz mfl., 2019).

I boks 3.2 gjengir vi et annet eksempel på en tilvenningsmodell som er tatt i bruk i Trondheim kommune. Modellen er tilpasset små barns behov, og den er evaluert gjennom følgeforskning fra 2018–2023<sup>62</sup>. En tilleggsgevinst med modellen er at ansatte opplever at de blir i stand til å fange opp og støtte barn og foreldre som trenger ekstra støtte, langt tidligere enn før (Drugli mfl., under publisering).

---

<sup>62</sup> Kilde: [www.ntnu.no/rkbu/litenogny](http://www.ntnu.no/rkbu/litenogny)





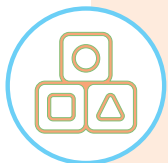
#### Boks 3.2 Tilvenning tilpasset små barn

«Liten og ny i barnehagen» er en tilvenningsmodell i tre faser som er utviklet basert på teori om overganger, tidligere empiri og årlige evalueringer av modellen gjennom en femårsperiode.

*Fase 1 – før oppstart:* Barn og foreldre inviteres på korte besøk i barnehagen 4–8 ganger (1 time per gang). Besøkene gjennomføres i gruppe på barnets avdeling. I tillegg gjennomføres det foreldremøte og foreldresamtaler. Noen barnehager tilbyr også hjemmebesøk som en del av kontaktetableringen.

*Fase 2 – tilvenningsdager med foreldrene til stede:* 5 dager foreldreaktiv tilvenning der foreldrene er tett på barna de første dagene. Kontaktpersonen overtar deretter gradvis noen oppgaver, mens foreldrene inntar en mer tilbaketrukket rolle.

*Fase 3 – den første tiden uten foreldre:* De ansatte gir barna tett oppfølging med fokus på trivsel og relasjonsetablering. Personalet legger vekt på samtaler med foreldrene for å avdekke hvilke barn som bærer med seg stress hjem fra barnehagen.



Overgangen fra småbarns- til storbarnsavdeling vil også innebære store endringer, i både relasjoner, rutiner og omgivelser. Trygghet, som man kan oppnå ved å besøke den nye avdelingen mange ganger, samarbeide godt med foreldrene og flytte barna i grupper med kjente barn, vil lette denne overgangen (Fabian og Dunlop, 2007). Mange barnehager velger også å la en ansatt fra småbarnsavdelingen følge barna over på storbarnsavdelingen, noe som bidrar til stabilitet i voksen–barn-relasjonene.

#### Foreldresamarbeid

Godt foreldresamarbeid anses som viktig for å redusere sosial ulikhet. Både i EPPSE-studien (Siraj-Blatchford mfl., 2011; Taggart, 2019) og den eldre HighScope Perry Preschool Study (Schweinhart mfl., 2005) ser vi at foreldresamarbeid er blant faktorene som inngår i begrepet høy barnehagekvalitet. Begge disse studiene hadde til hensikt å støtte barn fra belastede familier. I Perry Preschool Study inngikk det hyppige hjemmebesøk i tillegg til gruppesamlinger med foreldre der hensikten var å støtte foreldrenes samspill med barna hjemme. Det var viktig at foreldrene fulgte opp de samme temaene som barnehagen jobbet med.

Myndiggjøring («empowerment») og anerkjennelse er sentralt i foreldresamarbeid med sårbare grupper. Myndiggjøring handler om å gi mennesker mulighet til å definere egne problemer ut fra sin egen situasjon og finne egne



løsninger i fellesskap med andre, for eksempel barnehageansatte. I samarbeidet med sårbare foreldre bør ansatte være opptatt av å anerkjenne og vise interesse for disse foreldrenes perspektiv på barns utvikling og læring. I tillegg bør de tilby foreldrene mange ulike muligheter til kontakt og samarbeid, og sammen med dem finne ut hvordan de kan støtte barnets utvikling og læring hjemme (Hoover-Dempsey mfl., 2005; Malone, 2017)

Fleksibel bruk av strategier for samarbeid kan fremme økt involvering av enkeltforeldre og foreldregrupper det ellers kan være vanskelig å nå (Desfor-ges og Abouchaar, 2003; Jeynes, 2003). Overfor disse gruppene er det ikke tilstrekkelig å ha tilnærmingen «one size fits all» i foreldresamarbeidet. Foreldre som lever med belastninger knyttet til for eksempel økonomi eller helse, kan dra nytte av tiltak som hjemmebesøk, foreldregrupper og «foreldreskole» der de får tilpasset informasjon og veiledning (Malone, 2017). Også praktisk støtte som barnepass og transport kan for enkelte foreldre bidra til økt engasjement i aktiviteter i barnehagen.

Det er behov for norsk forskning på hva som skal til for å etablere et godt samarbeid med alle grupper foreldre, og hva effekten av dette vil være for barn fra familier med lav sosial status. I tillegg ser det ut til å være behov for mer kunnskap og trening på foreldresamarbeid, særlig når dette oppleves som utfordrende, både i barnehagelærerutdanningen og i arbeidet med profesjonsutvikling.

#### 3.3.4 Oppsummering av barnehageforskning

Tidlig trivsel, læring og utvikling i barnehagealder er viktig i seg selv, fordi den tidlige barndommen har egenverdi. I tillegg danner det et godt grunnlag for å klare seg bra på skolen. Tidlig læring er avhengig av god barnehagekvalitet, som kjennetegnes av lek, positive relasjoner, barns medvirkning og aldersadekvat stimulering for alle barn. Norsk forskning viser at barnehagekvaliteten er lavere enn forventet, og at den varierer mellom barnehager. Det å ha det bra i barnehagen, for eksempel ved å bli ivaretatt i gode relasjoner til ansatte og oppleve inkludering i barnefellesskapet, vil kunne fremme psykisk helse og motstandskraft hos barn med en belastet hjemmesituasjon. Ettersom høy barnehagekvalitet er særlig avgjørende for barn fra familier med lav inntekt og utdanning, og ettersom barns tidlige læring er så avgjørende for senere utdanning, kan et viktig verktøy for å utjevne sosiale forskjeller være å styrke og utjevne kvaliteten i og mellom norske barnehager gjennom ulike intervensjoner og observasjonssystemer som har dokumenterte signifikante effekter. Økt kvalitet i barnehagen er også en del av Kunnskapsdepartementets nasjonale barnehagestrategi frem mot 2030 (Kunnskapsdepartementet, 2023).

Flere forskere og fagpersoner har imidlertid uttrykt bekymring for at økt bruk av programmer og ressurser kan slå negativt ut med tanke på barns lek og



### 3. kapittel Kunnskapsoppsummering

medvirkning, at barndommens egenverdi blir ignorert (Seland og Pålerud, 2023), og at barnehageprofesjonens egenart og autonomi blir truet (Pettersvold og Østrem, 2018). Ser man nærmere på ulike tiltak som har blitt innført (det som ofte veldig forenklet betegnes som «programmer»), kommer det imidlertid frem at ressurser som Lekbasert læring og CLASS legger stor vekt på gode samspill, barns interesser, lek og medvirkning. Ettersom barns medvirkning er viktig i disse tiltakene, er det ikke riktig å si at de truer medvirkning og samspill i barnehagen, noe også forskning viser. Ifølge en kvalitativ studie i barnehager som innførte førskoleopplegget Lekbasert læring (Havn, 2017), opplevde barnehagelærerne at barnegruppen var preget av positive følelser, nærhet og trygghet, og at stille og forsiktige barn ble tryggere som følge av førskoleopplegget. I en annen barnehagestudie (Evertsen mfl., 2023) kom det frem at fagpersoner som brukte observasjon og tilbakemelding via CLASS, opplevde økt deltagelse og medvirkning blant barna som følge av tiltaket.

Barnehagelærernes kunnskap og faglige skjønn er helt nødvendig for å skape gode samspill med barn og for å gjennomføre og implementere nye tiltak. Dette må derfor verdsettes og fremmes i den norske barnehagen. Å finne en god balanse mellom det som tradisjonelt har blitt betegnet som den norske sosialpedagogiske tradisjonen, og en mer skoleforberedende tradisjon har blitt fremmet som en løsning av forskere som har studert kvalitet i barnehagen (Evertsen mfl., 2023; Tuastad mfl., 2019)

En helhetlig tilnærming til barns tidlige utvikling og læring, der barnas ulike behov her og nå blir ivaretatt i barnehagen (og i hjemmet), vil ifølge forskningen vi har oppsummert, også legge et godt grunnlag for senere fungering i skolen. Siden barn er spesielt påvirkbare i barnehagealder, blant annet fordi hjernen utvikler seg raskt i disse årene, vil barn med en belastet familiebakgrunn kunne ha særlig stor nytte av et godt barnehagetilbud. Det kan kompensere noe for mangler i omsorg og stimulering i hjemmemiljøet (Heckman, 2011; Melhuish mfl., 2015).



## 3.4 Forskningsbasert kunnskap om tiltak i skole

Kapittel 3.4 oppsummerer deler av den sentrale internasjonale forskningslitteraturen om skolers og skolesystemers betydning for sosial ulikhet i utdanningsprestasjoner. Viktige spørsmål er hvordan ressursbruk og henger sammen med ulikhet i skoleprestasjoner, og hvilken betydning har innhold og organisering av undervisningen? Hvilken rolle spiller lærerne? Ettersom mandatet til Ekspertgruppen også inkluderer SFO, vil Ekspertgruppen også oppsummere forskning på skolerelaterte aktiviteter utenom skoletid.

### 3.4.1 Betydningen av ressursbruk

Økte budsjetter kan gi skoler og skoleeiere mulighet til å forbedre undervisning og skolemiljø. Om økte ressurser vil redusere ulikhet og øke sosial mobilitet, vil avhenge av hvordan de fordeles mellom skoler, og hvordan midlene brukes på hver enkelt skole. Effekten av økte skoleressurser har blitt nøye undersøkt (se for eksempel gjennomganger i Hanushek (2006); Jackson (2020)). I tillegg til assosiasjonsstudier kommer mye av kunnskapsgrunnlaget om ressursbruk fra forskningsartikler med kvasi-eksperimentelle metoder. Disse forsøker å isolere konsekvensene av «tilfeldige», eller eksogene, endringer i skolebudsjetter. Særlig relevante for ekspertgruppen er studier der relativt levekårsutsatte områder fikk økte ressurser.

Mye forskning kommer fra USA. Denne forskningen studerer ofte omfordelinger som fulgte av lovendringer eller av dommer i rettssystemet som slo fast at tidligere ressursfordeling hadde vært lovstridig (slike rettsdrevne endringer drøftes i Fischel (2006)). I nyere tid er også fordelingseffekter – ikke bare gjennomsnittseffekter – blitt viet mer oppmerksomhet. Et knippe studier fra USA konkluderer med at utjevning i skoleressurser førte til utjevninger i testresultater, til fordel for elever med svake prestasjoner (Guryan, 2001) og fra lavere sosial bakgrunn (Card og Payne, 2002; Jackson mfl., 2015; Jackson og Mackevicius, 2024). Biasi (2023) anslår at intergenerasjonell økonomisk mobilitet, målt ved inntekt, økte som følge av utjevningende skolefinansreformer i USA. Disse resultatene underbygger at økte skoleressurser til levekårsutsatte områder kan bedre skoleresultatene i slike områder. Forskningslitteraturen viser altså at elever i levekårsutsatte skoledistrikter kan oppnå økt læringsutbytte hvis de får tilført flere ressurser.

Amerikanske funn kan ikke automatisk overføres til norske forhold. USA har en langt større variasjon i resultater og elevsammensetning mellom skoler og nabolag (se eksempelvis Chetty mfl. (2018)). I tillegg utgjør lokale skatteinntekter en del av den enkelte skoles budsjett i USA. Som konsekvens kan skoler i levekårsutsatte områder ha dårligere råd. Med et slikt utgangspunkt kan ressursutjevning ha stor effekt. Potensialet for omfordeling kan være mindre i et skolesystem som til en viss grad allerede er sosialt progressivt finansiert, som for eksempel det norske. Derfor er det en fordel å kunne supplere med studier fra norske forhold eller andre skolesystemer som ligner det norske.

Det er noe støtte for at økte skoleressurser per elev bidrar til mer læring målt ved skoleresultater (Hægeland mfl., 2012), særlig for gutter fra lavere sosial bakgrunn (Langørge og Løkken, 2023). Det norske kunnskapsgrunnlaget er likevel noe tynt når det gjelder rene budsjettøkninger. Det finnes imidlertid en viktig form for ressursbruk som har blitt nøye undersøkt under norske forhold, nemlig å øke lærertettheten.

#### Lærertetthet

Lærere er den største innsatsfaktoren i skolen, målt i både kostnader og årsverk. Å øke tettheten av lærere er derfor en naturlig måte å øke ressursbruken i skolen på. Internasjonal forskning har vist blandede resultater av økt lærertetthet. Noen nyskapende artikler fra andre vestlige land fant tegn på at elever i klasser med færre elever lærte mer (Angrist og Lavy, 1999; Krueger og Whitmore, 2001), men ikke alle (Hoxby, 2000). Den omfattende norske forskningen på lærertetthet (som studerer endringer i klassestørrelse/lærertetthet i intervallet 15–30 elever) finner små eller ingen effekter på kort- eller langsiktige målbare utfall. Vi kan skille mellom artikler som studerer relativt kortsiktige utfall, gjerne målt ved skoleresultater, og artikler som studerer langsiktige utfall, som inntekt. Norske studier av kortsiktige utfall viser små eller ingen effekter i snitt (Falch mfl., 2017; Haaland mfl., 2023; Leuven mfl., 2008), med god statistisk presisjon. Studier på langsiktige utfall viser heller ikke effekter (Borgen mfl., 2022; Falch mfl., 2017; Leuven og Løkken, 2020). Sandsør mfl. (2019) har oppsummert norsk og internasjonal forskning på lærertetthet og bekrefter at «flertallet av studier finner små eller ingen virkning på læringsutbytte fra økte lærerressurser».

Innføringen av norm for lærertetthet i 2018 er blitt evaluert med hensyn til læringsutbytte (C. Pedersen mfl., 2022). Forskerne finner ikke tegn på økt læring eller trivsel. Konklusjonen bygger på en sammenligning av skoler som ble påvirket av normen (fikk økt lærertetthet og dermed mindre klassestørrelse) i større og mindre grad. Men ettersom normen – tross ekstravilgninger – kan ha gjort budsjettene ved enkelte skoler strammere, kan dette





ha medført reduksjoner i andre innsatsfaktorer i skolen. I så fall vil metoden plukke opp den samlede virkningen av flere lærere og færre andre ressurser.

Mangel på gjennomsnittseffekter utelukker ikke at normen har hatt en positiv effekt på elever som er svaktpresterende eller kommer fra lavere sosial bakgrunn. Det er noe støtte for dette (Haaland mfl., 2023; Iversen og Bonesrønning, 2013). De negative resultatene knyttet til klassestørrelse impliserer uansett ikke at lærere ikke er viktige. De tyder bare på at å redusere klassestørrelsen ytterligere, innenfor det intervallet som studeres, har liten effekt. Resultatene betyr heller ikke at klassestørrelsen kan økes vilkårlig uten at det går utover elevenes læringsutbytte.

En utfordring med å tolke forskningen på temaet er at det ikke alltid er klart hva de økte ressursene ble brukt til. Resultater fra andre tidsperioder og skolesystemer er heller ikke nødvendigvis overførbare til dagens situasjon i Norge. Både nivået på ressursbruken før tiltaket og endringene i ressursbruken som en følge av tiltaket varierer kraftig på tvers av studiene. Evalueringen av norm for lærertetthet inneholder imidlertid detaljerte undersøkelsesdata, og de tyder ikke på at kommunene kuttet i andre yrkesgrupper for å dekke økte utgifter til lærere (C. Pedersen mfl., 2022).

#### 3.4.2 Innhold og organisering av undervisning

Innhold og organisering av undervisning har betydning for elevenes læring. Nedenfor gjennomgår vi ulike kategorier av studier som omhandler dette med særlig vekt på studier av årsakssammenhenger. Kategoriene dekker ikke all relevant kunnskap om innhold og organisering, men konsentrerer seg om tiltak som ekspertgruppen vurderer kan være aktuelle å innføre for å redusere sosial ulikhet.

##### 3.4.2.1 Smågruppeundervisning («tutoring»)

Smågruppeundervisning, også kjent som «tutoring», er undervisning som skjer i mindre grupper eller en-til-en. Undervisningen kan ledes av lærere eller assistenter, og kan finne sted i løpet av skoledagen eller som et tillegg før eller etter ordinær skoletid. En slik form for undervisning brukes særlig for elever som trenger noe utover det ordinære tilbudet.

Forskningslitteraturen viser at smågruppeundervisning kan ha betydelige effekter på elevers læring (Dietrichson mfl., 2017; Gersten mfl., 2020; Neitzel mfl., 2022; Nickow mfl., 2020) og har fått fornyet oppmerksomhet som et lovende tiltak for å bøte på læringstapet mange elever opplevde som et resultat av covid-19 pandemien. Metaanalyser av ulike utdanningstiltak konkluderer med at smågruppeundervisning er et av de mest lovende tiltakene. Tiltak der elever i en begrenset periode mottar faglig støtte fra



lærer eller frivillige, en-til-en eller i smågrupper, er tiltakstypen med sterkest evidensgrunnlag for elever fra lavere sosial bakgrunn (Dietrichson mfl., 2017; Dietrichson mfl., 2020). Ekspertgruppen om barn i fattige familier trekker frem smågruppundervisning som et tiltak som kan gagne barn fra fattige familier (Ekspertgruppen om barn i fattige familier, 2023).

Et generelt funn fra Dietrichsson mfl. (2020) er at tiltak gjennomført i skolen og som er rettet mot elever på barnetrinnet, har signifikant høyere effektstørrelser enn tiltak utenfor skolen og tiltak rettet mot elever på ungdomstrinnet. For at tilrettelagt undervisning i små grupper skal ha en betydelig effekt, viser forskning at gruppestørrelsen ikke bør være for stor, at omfanget bør være på minst et par dager i uken og at smågruppeundervisningen bør vedvare over tid (Fryer, 2017).<sup>63</sup>

Nylig har flere randomiserte forsøk med smågrupper/tutoring blitt gjennomført i Norge, og funnene bekrefter at tiltaket er lovende også i norsk kontekst. I et randomisert forsøk gjennomført blant 8.-klassinger i Norge, i regi av «Program for bedre gjennomføring» fant Kirkebøen mfl. (2021) positive effekter av tilrettelagt matematikkundervisning i smågrupper for elever med svakere prestasjoner på nasjonale prøver. I et lignende forsøk i regi av «LÆREFFEKT» fant Bonesrønning mfl. (2022) positive effekter av lignende størrelsesorden som Kirkebøen mfl., (2021) på nasjonale prøver i 5. klasse av smågruppeundervisning i matematikk på 2–4 trinn.<sup>64</sup> Et annet eksempel på norsk forskning som støtter intensiv smågruppeundervisning kommer fra prosjektet «På sporet» ved Universitetet i Stavanger. Prosjektet ga tilpasset gruppeundervisning til førsteklasinger som strever i lese- og skriveopplæringen, og fant at dette hadde betydelig positiv effekt på lese- og staveferdigheter, og senket risikoen for å skåre bekymringsfylt lavt på kartleggingsprøven i lesing (Solheim mfl., 2018).

#### Varig nivådeling («tracking»)

Der forskningen er ganske entydig på at midlertidig inndeling i små, faglig homogene grupper for svakt-presterende elever er bra for faglig utvikling, vil tidlig permanent nivådeling kunne føre til økt ulikhet mellom elever. Dette underbygges både av internasjonale, observasjonsbaserte studier (Hanushek og Wößmann, 2006; Strello mfl., 2021; Van de Werfhorst og Mijs, 2010) og av kvasi-eksperimentelle studier fra Sverige, England, Tyskland og Finland (Holmlund, 2008; Lu mfl., 2023; Matthews, 2020; Pekkarinen mfl., 2009).

<sup>63</sup> Han finner at øvrig smågruppeundervisning med større grupper og/eller mindre omfang gjennomgående har mindre effekt.

<sup>64</sup> 0,06 av et standardavvik



#### 3.4.2.2 Spesialundervisning og spesialpedagogiske tiltak

Både nasjonalt og internasjonalt finnes det veldig lite årsaksforskning – naturlige eller randomiserte forsøk – på spesialundervisning rettet mot barn som har krav på spesialundervisning. Dette skyldes både databegrensninger knyttet til kobling og små utvalg og stor variasjon i elevgruppen med behov for særlig tilrettelagte tilbud. Det finnes imidlertid noen unntak, og nedenfor omtaler vi noen relevante studier som ser på effekten av organisering eller innhold av spesialundervisningen.

I dansk forskning (Andersen mfl., 2023) undersøkes det om danske elever med behov for spesialundervisning drar nytte av støtteundervisning i ordinære klasserom. Studien baserer seg på to randomiserte forsøk som tilsatte tre typer lærerassistenter: En medlærer med pedagogisk utdanning (10,5 timer per uke), en undervisningsassistent uten pedagogisk utdanning (14,5 timer per uke) og en «coach» med spesialpedagogisk kompetanse som kun brukte kort tid på veiledning (2,5 timer per uke). Forskerne har tidligere rapportert om en positiv effekt av de første to tiltakene på ordinære elevers læringsutbytte, i tråd med mye annen forskning som viser effekt av støtteundervisning (Andersen mfl., 2018). Resultatene i den nye studien tyder på at alle tre tiltakene førte til at flere elever med spesielle behov ble innlemmet i vanlige klasserom.

Forskerne finner at gruppen som fikk medlærer med pedagogisk utdanning og gruppen som fikk assistent uten pedagogisk utdanning oppnådde faglig fremgang på kort sikt, men effekten var ikke lenger synlig målt ved testresultater noen år senere – eller på valg av videregående utdanning. Gruppen som kun fikk en «coach» som veiledet lærerne opplevde ingen effekt av tiltaket. Selv om de faglige gevinstene forsvant over tid i gruppene som fikk støtteundervisning, klarte elevene med spesielle behov å fortsette i vanlige klasserom gjennom det obligatoriske opplæringsløpet og klarte også i stor grad å følge den samme progresjonen som sine jevnaldrende i kontrollgruppen når de gikk over til videregående opplæring. Fordi støtteundervisning i ordinær undervisning er mindre kostbart enn spesialklasser, konkluderer forskerne med at slike tiltak er en kostnadseffektiv pedagogisk støtte for elever med behov for spesialundervisning.

Som nevnt i situasjonsbeskrivelsen er det ikke klare og tydelige grenser mellom hvem som mottar spesialundervisning, og hvem som ikke mottar det. Dette taler for at mange av de målrettede tiltakene nevnt under kapittel 3.4.2.1 ovenfor (smågruppe med tilrettelagt opplegg) også gjelder for gruppen elever som er i gråsonen for å få utarbeidet en individuell opplæringsplan. Resultatene i de norske studiene (Lopez-Pedersen mfl., 2023; Haaland mfl., 2023) gir ytterligere støtte til det. Lopez-Pedersen mfl. (2023) gjennomførte en kombinasjon av smågrupper og én-til-én-undervisning for 1.klassinger



### 3. kapittel Kunnskapsoppsummering

som sliter med matematikk og fant at dette hadde en positiv effekt på faglige ferdigheter tidlig i skoleløpet, inkludert tallforståelse. Haaland mfl. (2023) fokuserte på tilpasset gruppeundervisning til 1. klassinger som strever i lese- og skriveopplæringen og fant at dette hadde betydelig positiv effekt på lese- og staveferdigheter, og senket risikoen for å skåre under bekymringsgrensen på kartleggingsprøven i lesing.

Oppsummert, selv om vi mangler kunnskap på spesialpedagogiske tjenester, er det mange indikasjoner på at dagens organisering av spesialpedagogikk har stort forbedringspotensial. Dette gjelder spesielt barn som befinner seg i gråsonen.

#### 3.4.2.3 Monitorering, kartlegging, tilbakemelding

Kunnskapsoversikter over forskning på skoletiltak for å hjelpe elever fra lav sosial bakgrunn (Dietrichson mfl. 2017) tyder på at et system for god kartlegging og tilbakemelding til barna er effektivt for å utjevne sosiale forskjeller. Det bidrar til at de som trenger ekstra støtte blir identifisert og får den hjelpen de trenger. Lærerne trenger dessuten oversikt over elevens faglige utvikling for å tilpasse undervisningen best mulig til den enkelte elevs behov. Det finnes allerede verktøy i det norske utdanningssystemet som er rigget for å kartlegge hvorvidt elever trenger ekstra innsats. Hvorvidt disse mulighetene for tidlig kartlegging blir benyttet, varierer på tvers av skoler.

Stoltenbergutvalget (del 12.1.2) pekte på at kartleggingsverktøy i bruk i norske kommuner varierer i kvalitet, og det er antagelig også store forskjeller i hvor utbredt kartleggingskompetanse er i norske barnehager og i småskoletrinnet. Forslagene til Stoltenbergutvalget om forskningsbasert standardisert kartlegging ved 4- og 6-årsalderen møtte mye motstand i høringsrunden. Mye av motstanden skyldes bekymring for press og stress, og målforskyvning i norske barnehager og skoler. Det er lite forskning på effekten av kartlegging og testing blant barn, men en norsk studie (Green et al., 2022) finner tegn til at kartleggingsprøver har en positiv effekt på senere matematikkferdigheter og ingen negative effekter på elevenes trivsel. Dette er imidlertid ikke et område med mye forskningsbasert kunnskap.

#### 3.4.2.4 Alder ved skolestart

I Norge vil barn som er født i januar være nesten ett kalenderår eldre enn klassekamerater som er født i desember. Hvor gammel man er når man begynner på skolen, kan ha betydning for hvor bra man gjør det. Barn som er eldre enn klassekameratene sine ved skolestart, har i snitt bedre skoleresultater og høyere inntekt som voksne (se for eksempel (Solli, 2017) for Norge). Dette funnet gjelder også etter at man har tatt høyde for at alder ved skolestart ikke



er tilfeldig.<sup>65</sup> Dette kan være tilfellet dersom det er en systematikk i hvilke barn som utsetter/fremskynder skolestart .

Det er godt belegg i forskningen for at barn som er eldre ved skolestart, har lavere forekomst av konsentrasjonsvansker og hyperaktivitet (Dee og Sievertsen, 2018) og lavere sannsynlighet for å få ADHD-diagnose (Elder og Lubotsky, 2009; Karlstad mfl., 2017; Morrow mfl., 2012). Fra situasjonsbeskrivelsen vet vi også at ADHD-diagnoser ikke er jevnt fordelt på tvers av sosial bakgrunn og fødselsmåned. En studie fra Danmark, der det er vanligere å utsette skolestarten med ett år, finner ikke at de yngste elevene i en klasse har forhøyet sannsynlighet for å få en ADHD-diagnose (Dalsgaard mfl., 2012).

Selv om barn som er eldre tenderer å gjøre det bedre på prøver, er det uklart om det skyldes at de er eldre ved skolestart. For å kunne si om det er en kausal effekt av å starte skolen når man er eldre (dvs. at det er en direkte positiv effekt av å starte når man er eldre fordi man lærer bedre når man er eldre alt annet likt), må man også ta hensyn til at (ulike) elever har ulik alder ved tidspunktet målingen finner sted. Dette er spesielt relevant for tester/prøver som måler faglige ferdigheter. I Norge er det for eksempel vanlig at elevene tar nasjonale prøver og eksamen på samme tidspunkt, uavhengig av når på året de er født. Er det sånn at barn som begynner på skolen når de er eldre, gjør det bedre på tester fordi de er eldre når de tar testen? Det samme resonnementet kan til en viss grad overføres til psykiske lidelser. Blir barn som er yngre ved skolestart diagnostisert oftere med psykiske lidelser fordi de sammenliknes med eldre barn, eller fordi de mentalt sett ikke er klar for skolen ved skolestartalder?

Black mfl. (2011) bruker registerdata fra Norge og skiller disse to mekanismene (alder på testtidspunkt og økt læringsutbytte) fra hverandre ved å utnytte at alle norske gutter er omtrent like gamle (18 år) når de tar Forsvarets evnetest, en form for IQ-test. De finner ingen effekter av alder ved skolestart på utdanningsoppnåelse og inntekt, men en liten positiv effekt av å være yngre ved skolestart på kognitive evner målt ved evnetesten. Ved å fokusere på langtidsutfall (som for eksempel inntekt i voksen alder) unngår man noe av kritikken knyttet til aldersvariasjonen blant barn når skoletester finner sted ettersom den relative fordelingen av å være født tidlig på året tenderer å avta med alder. Forskning i andre skandinaviske og vestlige land viser blandede resultater på langtidseffekter. Mens at høyere alder ved skolestart ser ut til å ha en positiv effekt på inntekt i Sverige (Fredriksson og Öckert, 2014) og Mexico (Peña, 2017), er det ingen tegn til at dette er tilfelle i USA (Dobkin og Ferreira, 2010) og Sveits (Balestra mfl., 2020). Alder ved skolestart kan også påvirke resten av husstanden. I følge Landersø mfl. (2020) er senere skolestart

<sup>65</sup> Se for eksempel referanser i fotnote 2 i Black mfl. (2011).



### 3. kapittel Kunnskapsoppsummering

i Danmark forbundet med økt sysselsetting blant elevenes mødre og lavere skilsmisserate blant foreldrene.

Reform 1997 innebar en universell endring i skolestart-alder i Norge fra 7 til 6 år, men dette ser ikke ut til å ha hatt noen effekt på barns prestasjoner (Drange mfl., 2016). Dette gjelder for både kort- og langsiktige utfall og på tvers av ulike sosioøkonomiske grupper. Europeisk forskning finner imidlertid støtte for at barn fra lavere sosial status i England og Nederland har nytte av å starte skolen tidligere slik at skolegangen totalt blir et år lenger (Cornelissen og Dustmann, 2019; Leuven mfl., 2010). De to sistnevnte studiene studerer kun effekter på kortidsutfall. Om nivådeling skjer ved en tidlig alder, kan aldersforskjeller innad i et klasstrinn ha større betydning. En nederlandsk studie viser at de eldste barna i hver klasse har større sannsynlighet for å starte på studieforberedende programmer, men at muligheter for å bytte program senere jevner ut forskjellene (Oosterbeek mfl., 2021). Den samme studien peker også på at de yngste barna blir raskere ferdig med skolen, begynner yrkeskarrieren tidligere og dermed oppnår høyere lønn fram til 30–40-årsalderen.

#### Utsatt skolestart

De fleste studier om alder ved skolestart måler effekter for en gjennomsnittselev. Det kan imidlertid være slik at noen barn vil tjene på å starte tidligere eller senere enn andre barn født til samme tid. Dette er imidlertid et utfordrende spørsmål fordi bakenforliggende forhold ved både barnet, samfunnet og familien spiller en rolle. For eksempel er det i amerikansk kontekst særlig barn med høyt utdannede foreldre som får utsatt skolestart. I Norge derimot er det mer vanlig at barn med lavt utdannede foreldre får utsatt skolestart (Cools mfl., 2017).

Studier om utsatt skolestart («redshirting») finner varierende effekter. Én studie tyder på at elever som hadde fått utsatt skolestart, ikke presterte annerledes enn sammenlignbare (ved metodisk «matching») elever (Jaekel mfl., 2015). En annen studie fant ingen tegn til forskjell i fullføring av videregående skole mellom elever med normert og utsatt skolestart (Raffaele Mendez mfl., 2015). En tredje og amerikansk studie viste ingen langsiktige fordeler for verken karakterer i videregående skole, karakterer i studietiden eller inntekt som voksen (Lincove og Painter, 2006). Lenard og Peña (2018) fant positive effekter i tredje klasse for elever som utsatte skolestart og dermed var eldre da de tok testen. På grunn av den sosiale bakgrunnen til de som utsetter skolestart i USA bidro dette til økt sosial ulikhet, og overføringsverdien til norsk kontekst er derfor uklar.

Flatø mfl. (2023) studerer den gradvise innføringen av skolepsykologiske kontorer i Norge mellom 1946 og 1983 og sammenlikner barn i kommuner



med og uten slike kontorer. De skolepsykologiske kontorene utførte skolemodenhetstester. I reformens første fase bidro etablering av skolepsykologiske kontorer til at flere barn utsatte skolestart. Spesielt gutter, barn født på høsten og barn fra lavinntektsfamilier fikk i større grad utsatt skolestart. Senere ble man mer restriktiv, og det å ha et skolepsykologisk kontor i kommunen var på slutten av 1970- og begynnelsen av 1980-tallet assosiert med at færre fikk utsatt skolestart. Innføringen av de skolepsykologiske kontorene var assosiert med hyppigere utsatt skolestart hos barn født på høsten og høyere inntekt blant disse barna som voksne. Den restriktive fasen hang sammen med et kvart år mindre oppnådd utdanning per person. Det kan ikke utelukkes at effekten av å utsette skolestart varierer etter hvilket alternativt tilbud som finnes for de barna starter senere. For eksempel kan det ha betydning om de går i barnehager av høy kvalitet eller om de får uformell barnepass. Det kan argumenteres for at effekten av å utsette skolestart kan være mer fordelaktig i et samfunn med gode barnehager.

#### 3.4.2.5 *Head Start / tidlig innsats*

I USA er det vanlig med målrettede programmer for å hjelpe barn fra lavinntektshusholdninger og familiene deres på mange ulike mulige måter. Det klart største i antall er de såkalte Head Start-programmene. Formålet med Head Start er, som navnet antyder, å gi barn en god (tyv)start i overgangen til skole (Currie og Thomas, 1995) og dermed bidra positivt både til skoleutfall og til barnas helse. Evalueringer av ulike Head Start-programmer finner positive effekter. En utfyllende oppsummering av empirien er tilgjengelig i Duncan mfl. (2023, seksjon 4.1). To av de mest anerkjente Head Start-programmene er beskrevet i avsnitt 3.3.3.1. En utfordring med å tolke resultatene av denne type tiltak, er at virkningen gjerne avhenger av hvilket tilbud barna ville hatt tilgang til i fravær av Head Start. Det kan være grunn til å tro at særlig de første Head Start-årgangene opplevde en kraftig forbedring sammenlignet med det miljøet barna ellers ville vært utsatt for (Duncan mfl., 2022), men at det samme ikke nødvendigvis var tilfellet for de senere årgangene.

Selv om konseptet Head Start er amerikansk, finnes det også studier fra andre land som undersøker effekter på barns utfall av tidlig innsats. I norsk sammenheng er Lekbasert læring i barnehagen et eksempel på tidlig innsats som er utformet for å utvikle ferdigheter som elevene har bruk for i skolen. Randomiserte evalueringer gjennomført i Norge viser at lekbasert læring kan få elever til å utvikle slike ferdigheter. Agderprosjektet introduserte systematisk lekbasert læring i siste året i barnehagen i Norge og forskerne viser at det har positive effekter på regning, ordforråd og andre kognitive funksjoner for barna som blir introdusert for tiltaket (Rege mfl., 2021), og da særlig for lavt-presterende gutter (Fidjeland, 2023).



#### 3.4.2.6 Sosioemosjonelle (SEL) ferdigheter i skolealder

Å utvikle gode sosiale og emosjonelle ferdigheter er viktig for videre utvikling. Disse ferdighetene er gode predikatorer for både akademiske og kognitive ferdigheter samt helse (Heckman og Kautz, 2012), og i arbeidsmarkedet er det et økende fokus på slike ferdigheter (Deming, 2017; Edin mfl., 2022). Et mye brukt rammeverk for å beskrive viktige komponenter innen SEL er CASEL sitt rammeverk. I dette rammeverket pekes det spesielt på fem egenskaper som er viktige og kan trenes på. Dette er selvoppfatning, selvdisiplin, sosial bevissthet, relasjonsbygging, og ansvarsfulle beslutninger.

I læreplanen til grunnskolen inngår sosiale og emosjonelle (SEL) ferdigheter i det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» (på Utdanningsdirektoratets hjemmesider finner man mer informasjon om livsmestring). Relevansen av SEL-ferdigheter ble også drøftet i NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*.

Inneværende kapittel, 3.4.2.6, drøfter den empiriske litteraturen på tiltak for å heve SEL-ferdigheter. Med noen få unntak, finnes det lite forskning fra Norge på SEL-ferdigheter. Internasjonalt finnes det derimot flere studier som viser til lovende effekter av ulike SEL-programmer i skolen. I kunnskapsgjennomgangen vil Ekspertgruppen vektlegge studier som er publisert etter 2016, og som er vurdert til å være særlig relevante for norske forhold. En gjennomgang av litteraturen frem til 2016 er tilgjengelig i Salvanes mfl. (2016).

#### Internasjonal forskning på SEL

De fleste studiene som studerer SEL-tiltak ser på kortsiktige utfall, opptil noen få år etter intervensjonene. Nylige metastudier konkluderer med at skolebaserte SEL-intervensjoner har betydelige positive effekter på akademiske tester, oppførsel, skoleklime, trivsel og vennskap (Cipriano mfl., 2023; Durlak mfl., 2011).

Et velbrukt SEL-program som har som målsetting om å utvikle selvkontroll, forståelse av egne følelser, selvfølelse og evne til å håndtere sosiale interaksjoner, for barn i alder 4–11 år, er «PATHS». Undervisningen tar form av lærerledet undervisning i rundt 30–40 minutter to ganger ukentlig, der forelesningene utgjør en læreplan. Normalt gis undervisningen til en hel klasse. Barna får oppgaver der de må beskrive egne følelser, regulere adferd og forstå andres synspunkt, mv. Hver forelesning har et tema fra læreplanen. Hvert tema og hver idé tas opp i flere forelesninger, og det skal være en overgang fra én forelesning til den neste. Lærere får omtrent 1,5 dager med opplæring. PATHS er iverksatt i flere titalls land og det foreligger mange evalueringer. En metastudie, med grunnlag i 20 studier (Shi mfl., 2022), finner





en snittvirkning på 0.16 standardavvik på målte sosioemosjonelle ferdigheter og 0.05 standardavvik i akademiske ferdigheter.

En forholdsvis ny studie som ikke er inkludert i metaanalysen til Shi mfl. (2022), er Sorrenti mfl. (2020) som evaluerte PATHS blant skoleelever i Zürich i Sveits. De som deltok i programmet, var 8 år og hadde én time i uken og ukentlig hjemmelekse i opptil to år. Programmet førte til at flere fullførte akademisk retning på videregående opplæring (23 prosent økning), og at flere begynte på universitetet (26 prosent økning). Resultatene tyder på at elevene fikk noe bedre karakterer, men de scoret ikke bedre på kognitive tester. Dette kan tyde på at de langsiktige effektene på fullføring skyldes styrkede sosiale og emosjonelle ferdigheter, som påvirket lærersatte karakterer positivt. Resultatene tyder også på at intervensjonen hadde større effekt blant elever fra lavere sosial bakgrunn, men mangler statistisk presisjon for å kunne si dette med sikkerhet.

En annen studie med mer usikker overførbarhet til norske forhold, men som støtter poenget med at systematisk trening på sosioemosjonelle ferdigheter kan ha langsiktige effekter, er Hawkins mfl. (2005). De fant positive langtidseffekter på deltagelse i skole, arbeidsliv og mental helse ni år etter en intervensjon blant barneskoleelever i Seattle i USA. Intervensjonen varte i to eller seks år og trente opp elevenes sosioemosjonelle ferdigheter. Samtidig ga den lærere og foreldre bedre verktøy for å tilrettelegge. Det samme gjelder McCormick mfl., 2021, som fant langsiktige effekter på karakterer i matte og engelsk av et program for SEL-trening som kalles INSIGHTS.

Pågangsmot og evnen til å tenke langsiktig, kjent som «grit», er også en velstudert egenskap (Duckworth mfl., 2007). Tiltak som skal stimulere «grit» i elever har vist økninger i elevers utholdenhet (målt på tester) og bedre faglige ferdigheter opptil to år etter intervensjonen (Alan mfl., 2019; Alan og Ertac, 2018).

Det foreligger også nyttekostnadsanalyser av enkelte SEL-tiltak og metastudier som beregner høy samfunnsøkonomisk avkastning (Belfield mfl., 2015; Washington State Institute for Public Policy, 2019).

#### **SEL-tiltak i Norge**

Det finnes ikke mye forskning på skolebaserte SEL-tiltak i Norge. Et unntak er PALS-programmet som har vært implementert ved omtrent 10 prosent av barneskolene i Norge (Borgen mfl., 2020). Programmet bygger på SWPBS-modellen, som er iverksatt på skoler over hele verden.<sup>66</sup> PALS er en forkortelse for positiv adferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen, og bygger

<sup>66</sup> Det er gjort mange evalueringer av SWPBS i USA. Se for eksempel Mitchell, B. S., Hatton, H. & Lewis, T. J. (2018), som viser positive kortsiktige effekter på blant annet disiplin og skolefravær.



### 3. kapittel Kunnskapsoppsummering

på en modell for forebygging av adferds- og mestringsproblemer og forbedring av læringsmiljøet i tråd med viktige komponenter innen SEL. PALS har møtt noe kritikk for å være for detaljert og for å fokusere for mye på belønning (Haugen, 2019). PALS er innført på mer enn 200 barneskoler i Norge, og på kort sikt finner man færre adferdsproblemer og bedre læringsmiljø (Aasheim mfl., 2018).

Når det gjelder langsiktige utfall er det derimot små til ingen effekter på en rekke utfall, som karakterer, fullføring av videregående opplæring og kriminalitet (Borgen mfl., 2020; Borgen mfl., 2021). I én studie fant forskerne færre elever med ADHD-diagnoser i tiltaksgruppen (Borgen mfl. 2021). Også i Danmark er PALS/SWPBS evaluert, og det er funnet positive kortsiktige virkninger på karakterer, men ikke signifikante effekter på videre utdanning, arbeidsmarkedsutfall eller kriminalitet (Jensen, 2021).

ROBUST er et undervisningsopplegg (i regi av Læringsmiljøsentret og Handelshøyskolen ved Universitetet i Stavanger) for ungdomsskolen med fem kompetanseområder: sosiale relasjoner, oppmerksomhetstrening, problemløsning, følelser og lærende tankesett. Opplegget bygger på det tverrfaglige temaet livsmestering og går blant annet ut på å gi lærere kompetanse og verktøy som de kan ta med seg i alle fag. ROBUST bygger på rammeverket til CASEL. Den norske versjonen består av 25 økter på 45 minutter hver. Lærere får minst fem dager kurs, og kan få ti studiepoeng om de utfører arbeid utover det. Lærere får også tilgang til materiell og andre verktøy. ROBUST er iverksatt i Bærum og i kommuner i Rogaland og virkninger måles på SEL-ferdigheter samt trivsel, skolemotivasjon og skolerestater (Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger, 2020).

#### Målrettede SEL-intervensjoner

Så langt har vi fokusert på universelle SEL-intervensjoner. Det finnes også forskning som målretter SEL-tiltakene til grupper av barn som trenger det mest. En dansk skolebasert intervensjon tilpasset elever som ikke var motivert for å starte på ungdomsskolen fant positive virkninger på kort sikt, men ikke lang sikt (Albeck Nielsen mfl., 2022). I to uker trente de på både akademiske ferdigheter (i matematikk og dansk) og sosiale og emosjonelle ferdigheter. På kort sikt fant de noen positive effekter på akademiske ferdigheter, men på lengre sikt fant de ingen forskjeller. I motsetning til tiltaket i Alan mfl. (2019), som varte i flere måneder, varte intervensjonen i bare noen få uker. Det kan forklare at det ikke var effekter på lengre sikt.

En annen studie som viser lovende effekter på fullføring av videregående skole og redusert kriminalitet er programmet «Becoming a Man» i Chicago (Heller mfl., 2016). Dette programmet var rettet mot de fattigste delene av Chicago, så det er uklart hvor overførbare resultatene er til norske forhold.



Deltagerne instrueres til konsekvenstenkning og til å handle mer bevisst i hverdagen. Istedenfor å bli fortalt hva som er rett og galt, skulle de lære å tenke gjennom konsekvenser før handlinger. Den komponenten av programmet som handler spesielt om selvdisciplin og selvregulering, kan være interessant å se nærmere på i alle sosiale situasjoner der målet er å trene på sosioemosjonelle ferdigheter.

Det er også lovende effekter av programmer som trener sosioemosjonelle ferdigheter utenfor skolesituasjonen (men for barn i skolealder), for eksempel gjennom sommerskoler, akademier eller mentorprogrammer. Slike tiltak kan være målrettet til en bestemt gruppe, i større grad enn SEL-tiltak som skal være egnet for hele elevmassen. Drengeskolen i Danmark er et tiltak for å motvirke frafall i ungdomsskolen. Målgruppen for Drengeskolen er gutter som har utfordringer med motivasjon tidlig på ungdomsskolen, og utgjør nok et eksempel på en intervensjon rettet direkte mot målgruppen ekspertgruppen ønsker å løfte for å redusere ulikhet i fullføring av videregående skole. Programmet består av en to ukers sommerskole med oppfølging av mentorer i året etter sommerskolen. En evaluering finner positive effekter på akademiske tester på 0.15 standardavvik (Nielsen, 2023). I Norge har Guttas Campus bygd seg opp som et lignende tilbud. Tiltaket, som oppgis å koste 100 000 kroner per elev (Tronsmo, 2021) har fått meget gode tilbakemeldinger, men er ikke evaluert med en randomisert studie.

Et relevant eksempel på mentorordninger ment å redusere sosial ulikhet i utdanning, er iverksatt i Tyskland. Intervensjonen kalt Balu und du (Baloo og deg) tildeler en mentor til barn fra familier med lav sosial bakgrunn. Mentoren er ofte en universitetsstudent fra en familie fra høy sosial bakgrunn. Mentoren treffer barnet én gang i uken i et år og skal være som en eldre venn for barnet, ta vedkommende med på aktiviteter, gi nye innsikter og ideer, og berike barnets sosiale miljø. Fordi mentorene selv har høyere utdanning, vil de også kunne gi barnet og familien informasjon om skolesystemet. Programmet førte til en reduksjon i ulikhet. Andelen som begynte på akademisk skoleretning i 12-årsalderen økte betydelig, med om lag 30 prosent, fra familier fra lavere sosial bakgrunn (Falk mfl., 2020). Forskerne kan foreløpig ikke følge barna videre i systemet, men undersøkelser viser at fullføring og selvrapportert trivsel i det første skoleåret er like bra i behandlingsgruppen. Det tyder på at det ikke er manglende samsvar mellom evner og akademisk retning.

For å oppsummere, den internasjonale forskningen på programmer for å trene SEL-ferdigheter, både i og utenfor skolesituasjonen, viser til meget lovende resultater. Det gjelder både kognitive og sosioemosjonelle ferdigheter målt etter kort og litt lengre sikt. Også målrettede SEL-tiltak ser ut til å ha stor effekt på barn i målgruppen, noe som alt annet likt vil bidra til å redusere ulikhet. Det finnes få studier i norsk eller nordisk kontekst. Unntakene er eva-



lueringer av PALS-programmet, som bygger på en modell for forebygging av adferds- og mestringsproblemer i norsk skole, og danske Dreungeakademiet, et program rettet mot gutter som har lav motivasjon for skolen.<sup>67</sup> Noen få studier finner ingen effekter. Særlig gjelder det kortere programmer eller programmer med mer komplekse tiltak som ikke er spesielt rettet mot SEL.

#### 3.4.3 Ansatte

##### 3.4.3.1 Lærereens betydning

Det er læreren som i praksis har ansvaret for å gjennomføre hoveddelen av skolens oppgaver, ved å sørge for at eleven lærer, mestrer, utvikler ferdigheter og bygger kompetanse. Nær 70 prosent av ansatte i grunnskolen er i lærerstillinger.<sup>68</sup> Lærer og elev tilbringer mange timer sammen i klasserommet i løpet av skoleåret, og elevens læringsutbytte avhenger blant annet av lærerens ferdigheter og hvor god «match» det er mellom lærer og elev (Chetty mfl., 2014a).

Den internasjonale forskningslitteraturen om lærerbidrag – «teacher value added» – tyder på at lærere i vesentlig grad påvirker elevenes læringsutbytte, også når det er korrigert for forskjeller mellom elevenes utgangspunkt og forskjeller mellom skolens egenskaper. Metoden beregner lærernes bidrag ved at elevenes faktiske skoleprestasjoner sammenlignes med deres forventede skoleprestasjoner, der sistnevnte ofte tar hensyn til ulike elevkjennetegn og prestasjoner tidligere i skoleløpet. Hvor mye av elevresultatene som kan «forklares» statistisk utfra lærerbidraget, utgjør et mål på viktigheten av lærere. Metodene er nærmere beskrevet i Bacher-Hicks og Koedel (2023).

Det er tegn på at lærerbidraget har varige virkninger. Chetty, mfl. (2014a) anslår at livstidsinntekten er 250 000 USD, eller om lag 2,5 millioner kroner høyere for amerikanske elever som ble tildelt en gjennomsnittlig god lærer, enn de som ble tildelt en av de fem prosent dårligste lærerne (målt etter lærerbidrag), etter at elevbakgrunn er tatt høyde for. Andre internasjonale studier som estimerer lærerbidraget i situasjoner der lærere tilfeldig ble tildelt ulike klasserom, bekrefter at lærerbidrag er betydelig, og at lærerbidrag beregnet på ikke-randomiserte utvalg ikke er veldig påvirket av elev- og lærersortering (Araujo mfl., 2016; Bacher-Hicks mfl., 2019; Kane mfl., 2013).

<sup>67</sup> To nye norske randomiserte studier vurderer effekten av sosioemosjonelle programmer på barns utvikling. Den ene er Resilient, som innfører programmet ROBUST rettet mot elever i ungdomsskolen (<https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/robust>). Den andre er forskningsprosjektet og tiltaket SELMA ([www.selmabarnehage.no](http://www.selmabarnehage.no)), som er rettet mot barn i barnehagen.

<sup>68</sup> Se kapittel 2 situasjonsbeskrivelse



Studier fra Sverige (Johansson mfl., 2023) og Danmark (De Økonomiske De Økonomiske Råd, 2022), der registerdata har informasjon som kobler sammen lærer og elev, bekrefter at bidraget er betydelig og at det varierer mellom lærere. Flere internasjonale studier har også beregnet skole- eller lærerbidrag knyttet til utvikling av slike ferdigheter (Jackson mfl., 2020), Norske registerdata har begrenset evne til å gjøre tilsvarende koblinger, og kunnskapen er dermed mer begrenset (se eksempelvis Gunnes mfl., 2023, s. 54–55). Borgen mfl. (2023) underbygger indirekte viktigheten av lærere i Norge, ved å vise at elever har bedre læringsutbytte ved lavt lærerfravær (målt på skolenivå). Virkningen beregnes å være særlig sterk for elever med foreldre med kortere utdanning, noe som vil tilsi at lavt lærerfravær motvirker sosial ulikhet i skolen.

#### 3.4.3.2 Hva kjennetegner en god lærer?

Hvilke kjennetegn som skiller en god lærer fra en mindre god lærer, er mer uavklart i denne litteraturen. Studier som undersøker kjennetegn som lærernes erfaring, ansiennitet, karakterer fra egen utdanning og formell utdannelse viser blandede resultater både internasjonalt og i Norge. Internasjonalt finner Hanushek og Rivkin (2010) at målbare lærertrekk forklarer lite av lærerbidraget mens andre studier finner at faglærte lærere bidrar til bedre læring (Andersson mfl., 2011; Johansson mfl., 2023). For Norge finner Hardoy mfl. (2015) ingen sammenheng mellom målbare lærerkjennetegn og elevenes skoleresultater på skolenivå. En begrensning er at norske registerdata ikke knytter lærere til elever direkte, og forfatterne må derfor undersøke sammenhengene på skolenivå. Det er heller ikke tilfeldig hvilke elever og lærere som tilhører de ulike skolene, noe som gir ytterligere komplikasjoner. Det kan også tenkes at det er viktige læreregenskaper som ikke observeres i data, eller bare kan måles på en mangelfull måte. I en analyse av lærerbidrag i Danmark (De Økonomiske Råd, 2022) er konklusjonen at det er en stor «x-faktor» bak lærerbidragene, og at mer kunnskap om forklaringsfaktorene er nødvendig.

Det finnes også en litteratur på betydningen av relasjonen mellom lærer og elev. I sin syntese av mer enn 2000 metaanalyser som har fokus på faglig resultat, finner Hattie (2023) at lærer-elev relasjonen har en effektstørrelse på 0,62 standardavvik. Gode relasjoner (preget av høy grad av nærhet) fremmer elevenes engasjement (Roorda mfl., 2017) og eksekutive funksjoner (Vandenbroucke mfl., 2018), som igjen er nært forbundet med læring og faglige resultater (Krane mfl., 2016; Roorda mfl., 2017), Negative relasjoner preget av mye konflikt har motsatt effekt (Roorda mfl., 2017). Lærerens kapasitet til å skape et positivt, trygt og stimulerende miljø er særlig viktig for elever som er i risiko for ikke å finne seg til rette på skolen (Cornelius-White, 2007). Gode lærer-elevrelasjoner kan fungere som en beskyttende faktor for sårbare elever og bidra til å fremme både deres sosioemosjonelle og faglige utvikling



gjennom skoleløpet (Ansari mfl., 2020; Maladonado-Carrera og Votruba-Drzal, 2011; Sabol og Pianta, 2012). Det er en (negativ) sammenheng mellom kvalitet på lærer-elev relasjonen og forekomst av mobbing blant elevene (Ten Bokkel mfl., 2023). For Norge finner Thijssen mfl. (2022) at elever som opplever gode relasjoner med lærer har lavere skolefravall.

#### 3.4.3.3 Andre yrkesgrupper i skolen

Andre yrkesgrupper i skolen støtter elevenes opplæring enten direkte eller indirekte. Dette inkluderer blant annet skoleledelse, administrativt og kontor-teknisk personale, assistenter, rådgivere og ansatte i skolehelsetjenesten. Det er et mål at lærere kan bruke mest mulig av arbeidstiden på elevene (Tidsbrukutvalget, 2009), og andre yrkesgrupper kan bidra med å tilby tjenester som de er bedre egnet enn lærere til å tilby. Dette inkluderer skolehelsetjenesten og rådgivere. Kapittel 2 situasjonsbeskrivelsen har noe omtale av de andre yrkesgruppene i skolen.

For å vurdere om en styrking av slike yrkesgrupper vil være et godt tiltak for å redusere ulikhet i skolen, er det behov for et empirisk kunnskapsgrunnlag som viser betydningen slike yrkesgrupper har for elevenes utvikling. Det er dessverre få slike studier tilgjengelig som er relevante for grunnskolen. Nedenfor beskrives kunnskap om betydningen av skolehelsetjenesten, der det er relevante norske studier.

Skolehelsetjenesten har en viktig rolle i skolen med å fremme både psykisk og fysisk helse og det er i dag om lag 7 000 årsverk i skolehelsetjenesten.<sup>69</sup> Fra og med 1999 ble tilbudet av helsesykepleiere på skolen utvidet, i tråd med den såkalte opptrappingsplanen for psykisk helse. Abrahamsen mfl. (2021) studerer effekten av denne utvidelsen og finner at jenter på skoler med bedre tilgang til helsesykepleiere hadde større sannsynlighet for å begynne i høyere utdanning, noe sjeldnere fikk barn i løpet av tenårene, og var mindre avhengige av offentlige stønader som voksne. Federici mfl. (2020) studerte effekten av økt helsesykepleierressurser på elevenes psykososiale og faglige utfall gjennom en randomisert kontrollert studie som inkluderte 107 skoler i 12 norske kommuner. Forfatterne fant ingen effekt av de økte ressursene på elevenes utfall.

#### 3.4.4 Tidsbruk på skolerelaterte aktiviteter utenom skoletid

Det er godt dokumentert i forskningslitteraturen at foreldre fra høy sosial bakgrunn hjelper barna med læringsfremmende aktiviteter i mye større grad enn foreldre fra lav sosial bakgrunn (Guryan mfl., 2008; Rønning, 2011), og at de har en mer positiv holdning til skole og utdanning (Lareau, 2011). Denne

<sup>69</sup> Kilde: [Årsverk fordelt på utdanning – Helsedirektoratet](#)



sosiale gradienten i foreldreinvolvering påvirker hvor mye barna lærer når de ikke er på skolen. Fra et utdanningspolitisk ståsted er det viktig å vurdere om utdanningssystemet skal kompensere for slike forskjeller. I dette delkapittelet summerer vi opp forskning på tid brukt på læringsstimulerende aktiviteter utenom skoletid, og om det har ulik effekt på barn fra ulik sosial bakgrunn. Å få mer kunnskap om dette er nødvendig for å utforme gode og treffsikre tiltak i utdanningssystemet.

#### 3.4.4.1 Hjemmelekser

Hjemmelekser er veldig utbredt i norske skoler. Ifølge Rogde mfl. (2019) gir 9 av 10 grunnskoler lekser. Som det går frem av ordet, er dette skolearbeid som eleven skal gjøre utenom skoletid (Cooper mfl., 2006), men både form og omfang varierer.<sup>70</sup> Den tradisjonelle oppfatningen av hjemmelekser er at det er bra for elevenes læring. Internasjonale oversiktstall (for eksempel PISA og TIMMS) ser ut til å støtte dette synet, ved at det er en sammenheng mellom tid brukt på hjemmearbeid og skoleprestasjoner. Barn fra høyere samfunnslag skårer gjennomsnittlig høyt på begge deler (Nilsen og Bergem, 2016). Norske analyser av den internasjonale skoleundersøkelsen basert på TIMSS tyder også på en positiv sammenheng mellom elevenes sosiale bakgrunn og faglige prestasjoner på skoler der det ble gitt lekser (Bergem mfl., 2016).<sup>71</sup>

Variasjonen i hjemmelekser er ikke tilfeldig. Hvilken type og hvor mye lekser lærerne gir, har ofte en bakenforliggende grunn. Blant annet kan det være en systematikk i hvilke lærere som benytter seg av hjemmelekser, samt i omfanget og formen på leksene. I tillegg kan det være en systematikk i hvilke barn som får lekser. Det er få studier av god kvalitet som kan sannsynliggjøre årsakssammenheng her, men analyser av nederlandske og norske elever tyder på at lekser bare forbedrer prestasjonene til elever med høyt utdannede foreldre (Falch og Rønning, 2012; Rønning, 2011). Lekser kan til og med ha en negativ effekt på skoleprestasjonene til elever fra familier med lav sosial bakgrunn i Norge (Rønning, 2010) og jenter tjener mer enn gutter av å få hjemmelekser (Falch og Rønning, 2012). Resultatene tyder på at lekser er mest nyttig for elever som allerede er skoleflinke.

Rønning (2011) viser at det er mindre sannsynlig at elever fra familier med lav sosial bakgrunn får hjelp med lekser. Dersom hjemmeleksen er for vanskelig til at elevene klarer den på egen hånd, er det ikke alle som har foreldre som kan bistå i like stor grad. Dette er noe av ideen bak leksehjelpsordninger. Det er imidlertid mye som tyder på at det er krevende å skape effektive ordninger for leksehjelp som i praksis er sosialt utjevne. I evalueringen av den

<sup>70</sup> Kilde [Utdanningsdirektoratet](#).

<sup>71</sup> Kilde: [Vi kan lykkes i realfag \(idunn.no\)](#)



generelle leksehjelpsordningen som ble innført i 2010 rapporterte foreldre at det obligatoriske leksehjelptilbudet fungerer best for de faglig flinke elevene (Bache-Hansen mfl. 2013). Analysene av elevenes resultater på nasjonale prøver (5. trinn) viste tegn til å forsterke de sosiale forskjellene. På skoler som innførte leksehjelp i forbindelse med lovendringen, gikk elever fra lavest sosial bakgrunn noe tilbake på nasjonale prøver, mens elever med middels eller høy sosioøkonomisk bakgrunn fikk bedre resultater. Dette tyder på at ordningen ikke traff elevene i målgruppen.

Å få hjelp med lekser fra foreldre har i noen studier til og med vist seg å ha negativ sammenheng med barnas skolerresultater (Barger mfl., 2019; Hill og Tyson, 2009). Dette kan handle om at dersom foreldrene selv strever med det faglige innholdet i barnas lekser, vil de ikke være i stand til å gi gode forklaringer til barna. Det kan også være slik at foreldrene utviser negative følelser eller har negative væremåter overfor barna i lekkesituasjonen (Hill og Tyson, 2009).

I lys av forskningen om effekten av intensiv smågruppeundervisning (diskutert over) kan det virke som mer målrettet faglig støtte i mindre grupper, for eksempel i form av leksehjelp, har større potensial for å utjevne sosiale forskjeller mellom elever enn et universelt leksehjelpstiltak.

#### 3.4.4.2 Skolefritidsordningen (SFO)

Generelt finnes det lite forskning om SFO, både når det gjelder kvalitative og kvantitative studier. I 2018 ble det gjennomført en nasjonal evaluering av SFO (Wendelborg mfl., 2018), den første helhetlige evalueringen siden 2002 (Kvello og Wendelborg, 2002). Et hovedfunn fra evalueringen i 2018 var at det er stor variasjon på tvers av ulike SFO-tilbud, både når det gjaldt organisering, innhold, målsettinger, kvalitet og pris. Som mulige løsninger, foreslo evalueringen tiltak for å styre innholdet i SFO gjennom nasjonale føringer og/eller rammeplaner og tiltak knyttet til moderasjonsordninger i SFO. Rammeplan for SFO ble innført fra høsten 2021 og det pågår en evaluering av implementering av rammeplan for SFO der første delrapport er levert (Caspersen og Utmo, 2022).

I engelskspråklig faglitteratur omtales gjerne organiserte aktiviteter etter skoletid som «extended education», og kan inkludere alt fra leksehjelp og privatundervisning til fritidsaktiviteter med løst tilknytning til skolen. Etter-skole-tilbudene i andre land er stort sett forskjellige både når det gjelder organisering og innhold. Internasjonal forskning har dermed noe begrenset overføringsverdi til den norske konteksten.

Studier som har oppsummert litteraturen på feltet viser at deltakelse i etter-skoletid-aktiviteter er assosiert med blant annet bedre skolerresultater og sosioemosjonelle ferdigheter (Darling-Hammond mfl., 2020; Durlak mfl., 2010; Lauer mfl., 2006; Levine og Zimmerman, 2010; Vandell mfl., 2015).





Kunnskapsoversikter viser at fordelene av å delta på etter-skoletid-aktiviteter avhenger av kvaliteten på programmet (Kremer mfl., 2015; Vandell mfl., 2015; Zief mfl., 2006). Selv om dette er lovende resultater, er de fleste studier assosiasjonsstudier, eller studier av veldig spesialiserte programmer, og sammenhengene er ofte moderate (Vandell mfl., 2015).

Tre studier fra Tyskland viser positive effekter av et universelt SFO tilbud (Felfe og Zierow, 2014; Schmitz mfl., 2021; Seidlitz og Zierow, 2020). Felfe og Zierow (2014) og Schmitz mfl. (2021) finner begge at elever med lavere sosioøkonomisk bakgrunn har størst effekt av deltakelse, mens Seidlitz og Zierow (2020) finner en positiv effekt som ikke avhenger av sosial bakgrunn. Den kontrafaktiske situasjonen er også viktig, det vil si hva barna ville ha gjort dersom om de ikke deltok i disse tilbudene. En studie av (Martínez og Peticar, 2020) studerer effekten av SFO deltakelse i Chile og finner bare effekter for barn som i stedet for ville vært uten foreldretilsyn.

I norsk kontekst har Drange og Sandsør (2024) undersøkt innføringen av en moderasjonsordning med gratis kjernetid i SFO i Oslo for første til fjerde trinn. Studien viser at moderasjonsordningen førte til betydelig økning i deltakelse, særlig i bydeler med høy innvandrersandel som hadde lav deltakelse fra før, men at ordningen ikke hadde en effekt på elevenes læring og trivsel. I dag er det innført en nasjonal moderasjonsordning med gratis kjernetid i SFO for første og andre trinn, men denne er enda ikke evaluert.

Oppsummert vet vi lite om hvilken påvirkning SFO har på barns utfall, men basert på de få resultatene vi har fra Norge kan det tyde på at økt deltakelse i SFO med dagens innhold ikke nødvendigvis vil virke sosialt utjevne.

#### 3.4.4.3 Skoleavbrekk (hjemmeundervisning i forbindelse med covid-19 og forskning på sommerferielengde)

Med skoleavbrekk menes tiden barn ikke tilbringer i skolen. Dette handler hovedsakelig om skoleferier, og da særlig sommerferien, men også om avbrudd eller utvidelser av skolegangen i forbindelse med andre hendelser som covid-19, lærerstreiker eller tidligere skolestart.

Mange har vært bekymret for at covid-19-pandemien med skolenedstengning og hjemmeundervisning har forårsaket læringstap i skolen, og at læringstapet er ujevnt fordelt blant elevene. Flere kunnskapsoppsummeringer, og den første systematiske oversikten over forskningsstudier som har målt læring før og etter/underveis i pandemien (Hammerstein mfl. 2021), tyder på at barn fra lav sosial bakgrunn har opplevd større læringstap enn andre barn i løpet av pandemien. Ungdommer fra lav sosial bakgrunn er også sterkest rammet av pandemien når det gjelder psykisk helse, som økt depresjon og mindre optimisme (von Soest mfl. 2020).



### 3. kapittel Kunnskapsoppsummering

Sommerferier er også forbundet med langt avbrekk fra skolehverdagen, og flere studier har sett på læringstap i løpet av sommerferien, kjent som «the summer slide». En kunnskapsoversikt konkluderer med at sosial ulikhet i skoleprestasjoner øker i sommermånedene (Raudenbush og Eschmann, 2015). Dette antyder til dels store positive og kumulative effekter av skolegang for elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn, og forskerne mener at det å utvide skoleåret bidrar til å lukke dette gapet.

Det er viktig å påpeke at denne litteraturen, som lenge ble oppfattet som et forholdsvis entydig belegg for at skolen bidrar til å heve prestasjonene til elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn, har vært utsatt for en del metodologisk kritikk de siste årene. Nyere studier tyder på at læringstapet i løpet av sommeren ofte er mindre enn tidligere antatt (Kuhfeld, 2019; Quinn mfl., 2016), og barn fra både ressurssterke og ressurssvake familier opplever «the summer slide» (Atteberry og McEachin, 2021). I en studie som utnytter tilfeldig variasjon i skolestart for tyske barn finner også Passaretta og Skopek (2021) at læringsutbytte av å få mer skolegang i første klasse øker for hele elevgruppen uten at dette påvirker den sosiale ulikheten i læring mellom barna. Studier som ser på effekten av lærerstreiker på elevene viser både læringstap på kort sikt (Baker, 2013; Belot og Webbink, 2010) og inntektstap på lang sikt (Jaume og Willén, 2019).

Litteraturen om skoleavbrekk er vanskelig å overføre til andre kontekster. Allikevel viser den stort sett at tid på skolen bidrar til læring, mens det er mer usikkert om det bidrar til utjevning av sosiale forskjeller.

#### 3.4.5 Øvrige forhold

##### 3.4.5.1 Skolemat

Et argument for gratis skolemat er å gi alle elever like gode muligheter til å trives og lære på skolen. Skolemat kan bidra til helsefremmende kosthold hvis det implementeres riktig (Hovdenak mfl., 2023). Gratis skolemat kan også bidra til å redusere sosiale forskjeller i helse. Sosiale forskjeller i kosthold er godt dokumentert i Norge (Meld. St. 15 (2022–2023) *Folkehelsemeldinga – Nasjonal strategi for utjamning av sosiale helseforskjellar*), og forskjellene er ikke nødvendigvis mindre enn i andre land (Mackenbach mfl., 1997).

Gratis eller subsidiert skolemat har lenge vært utbredt i land som Sverige, Storbritannia og USA. Norge har ikke samme tradisjon for skolemat, tross historiske eksempel som den såkalte Oslofrokosten, et gratismåltid av brød, melk og frukt som ble gitt alle elever i hovedstaden og enkelte andre kommuner fra om lag 1929 til 1963 (SNL.no).



Hovdenak mfl. (2023) presenterer en gjennomgang av forskningsgrunnlaget om skolemat. Forskningen tyder på at skolemat påvirker elevers matvaner og næringsinntak i noen grad. Når det kommer til kognitiv eller akademisk utvikling, er resultatene mer sprikende (Hovdenak mfl., 2023). Studier av historiske utrullinger av gratis skolemåltid finner tegn til positive virkninger på langtidsutfall fra Sverige på 1950- og 1960-tallet og i Norge på 1920- til 1930-tallet (Bütikofer mfl., 2018; Lundborg mfl., 2022).

Helsedirektoratet har fått utredet de samfunnsøkonomiske konsekvensene ved ulike modeller for skolemat, fra ferdigpakkede matpakker til varmmat eller lunsjbuffet tilberedt på skolen. Det ble også gjort kostnadsanslag for de ulike modellene, som dekker løpende kostnader inkludert foreldres tidsbruk, men ikke eventuelle kostnader til utbygging av kjøkken eller andre fasiliteter (Helsedirektoratet, 2022, se vedleggstabell 4.10.). Det er også samlet inn erfaringer fra skoler (Musland mfl., 2022) og gjort forsøk (Kolve mfl., 2022) med skolemat de siste årene.

#### 3.4.5.2 Digitale læremidler

Digitale læremidler er datamaskin, lesebrett eller lignende enheter, med diverse programvare som brukes i undervisningen. Digitale læremidler i skolen har potensiale til å gi mer personlig tilpasset undervisning, umiddelbare tilbakemeldinger og kan gjøre undervisningen mer spennende. På den annen side kan skjermer være distraherende. I tillegg er det forskning som tyder på at folk forstår tekster bedre om de er lest på papir enn om de er lest på skjerm (Clinton, 2019; Delgado mfl., 2018). Der skjermer erstatter bøker, av budsjettmessige eller andre grunner, kan det derfor gå utover læringsutbyttet i skolen.

Internasjonale oversiktsstudier tyder på at digitale læremidler kan ha en positiv effekt på læringsutbytte (Escueta mfl., 2020). Betydningen avhenger av hvordan teknologien blir brukt, om lærerne har kompetanse, og om det er en god integrering i det øvrige pedagogiske opplegget (Griffith mfl., 2020; Morgan mfl., 2016). For barn i førskolealder kan interaktiv bruk av applikasjoner bidra til utvikling av matematiske ferdigheter, særlig for barn med lav sosioøkonomisk bakgrunn eller læringsvansker (Takacs mfl., 2015). Regjeringen har nedsatt et utvalg som skal oppsummere kunnskapsgrunnlaget for konsekvensene av barn og unges skjermbruk ([regjeringen.no](https://www.regjeringen.no), 2023).

#### 3.4.5.3 Mobiltelefoner

Elever har med seg digitale hjelpemidler, som mobiltelefoner og mobilklokker. Disse er ikke en del av undervisningen i utgangspunktet, men kan likevel påvirke elevenes skolehverdag. Mange skoler har allerede forbud mot mobilbruk hele eller deler av skoledagen. Blant respondentene til en undersøkelse



### 3. kapittel Kunnskapsoppsummering

(i regi av NRK) blant skoleledere svarte nær 60 prosent av skolelederne at skolen hadde totale eller delvis forbud allerede i 2019.

En rekke studier har funnet negative effekter fra elevers mobilbruk på skolen og læring (UNESCO, 2023, s. 83–84). En metaanalyse med studier om sammenhengen mellom mobilbruk og læringseffekter for barn i barnehagen til høyere utdanning i 14 land, fant samlet en svak negativ sammenheng: Jo mer mobilbruk, desto dårligere læringsutbytte (Kates mfl., 2018). Virkningen var størst på universitetsnivå. Forskerne mener at dette i første rekke er knyttet til distraksjon bort fra læringsaktiviteter og tid brukt på ting som ikke har noe med skolearbeid å gjøre. Det å ha mobiltelefon i nærheten medfører at elevene mister oppmerksomhet under skolearbeidet på grunn av meldinger, liker-klikk og push-varsler (Escueta mfl., 2020).

En norsk evaluering som så på utviklingen i kommuner som innførte tilbud, fant noe evidens for bedre skoleutfall. Men resultatene spriker, avhengig av hvilket utfall som studeres (Abrahamsson, 2023). En studie fra England viser at mobilforbud bidrar til markant framgang på prøveresultater (Beland og Murphy, 2016). Denne undersøkelsen ble gjennomført på 91 skoler med en spørreundersøkelse før og etter innføring av mobilforbud, og viste at sannsynligheten for å bestå eksamen økte med 2 prosent for gjennomsnittseleven og 4 prosent for akademisk svake elever. Fravær av mobiltelefonbruk i friminutter ved to ungdomsskoler i Innlandet, førte også til færre (lærer- og elev-rapporterte) forstyrrelser og bedre sosial inkludering (Fritze mfl., 2017). Flere studier tyder også på at mobilforbud er assosiert med økt fysisk aktivitet (Pawlowski mfl., 2021; J. Pedersen mfl., 2022).





THERE



ARE

LEARNERZ

AMONG



US





## 4. kapittel

# Anbefalinger



Målgruppen til Ekspertgruppen er barn som står i fare for å falle fra skolen. Som vist i kapittel 2, kommer disse barna oftere fra familier med lavere sosial bakgrunn og skårer dårligere på en rekke utfall allerede fra tidlig barndom av. De har også dårligere psykisk helse. Deskriptiv statistikk tyder på at disse barna er overrepresentert i skoler og barnehager i levekårsutsatte områder som kjennetegnes av høy innvandrersandel og høy andel familier med lavt utdanningsnivå og lav husholdningsinntekt. Barnehagene og skolene i disse områdene sliter også mer med rekruttering av kvalifiserte ansatte enn andre barnehager og skoler. Utover utdanningsløpet øker de sosiale ulikhetene, og selv om fullføringen av videregående opplæring har økt i løpet av de siste ti årene, er det fremdeles store sosiale forskjeller i hvem som gjennomfører. Å ikke fullføre videregående opplæring er forbundet med høyere sannsynlighet for å havne utenfor arbeidsmarkedet. I dette kapitlet skal Ekspertgruppen anbefale tiltak i utdanningssektoren som har som målsetting å løfte barna i målgruppen.

Foreldre spiller en avgjørende rolle for barnas tidlige utvikling, men foreldrene til barna i målgruppen har flere utfordringer med tanke på å støtte barna gjennom utdanningssystemet. Dette kombinert med at ulikhet oppstår tidlig, indikerer at innsats bør settes inn tidlig i barndommen. I Norge er barnehagen en viktig arena for tidlig innsats. De aller fleste barna tilbringer mange timer i barnehagen hver dag. Det kan derfor være et stort potensial i å utvikle barnehagen til å bli enda bedre enn i dag. Når man vurderer potensialet til tiltak i utdanningssystemet, særlig tiltak som innebærer tidlig innsats, som for eksempel i barnehagen, er det viktig å ta høyde for såkalt effektavtagelse («fade-out») (Bailey mfl., 2020; Duncan mfl., 2023). Med effektavtagelse forstås at positive effekter på kortsiktig utfall, av for eksempel tidlig innsats, avtar med tiden.

En måte å forsøke å unngå effektavtagelse på er å påse at skolene fortsetter å følge opp barna når de starter på skolen. En annen måte er å fokusere på intervensjoner som stimulerer barns sosioemosjonelle utvikling. Selv om virkninger på akademiske ferdigheter, som lesing og matematikk avtar med



tiden etter intervensjonen, finner en del intervensjoner i utdanningssystemet positive effekter på langsiktige utfall som inntekt, utdanningsnivå og arbeidsmarkedsdeltagelse. En mulig forklaring på dette er at intervensjonene styrker barnas sosioemosjonell fungering, som igjen påvirker langsiktig utfall (Bailey mfl., 2020; Elango mfl., 2015; Heckman og Kautz, 2012).

Anbefalingene ekspertgruppen kommer til å foreslå er i stor grad basert på forskning som er summert opp i kapittel 3. Samtidig anerkjenner Ekspertgruppen at det finnes tiltak som virker lovende uten at det foreligger et tilstrekkelig evidensbasert kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen vil derfor også åpne opp for systematisk utprøving av tiltak, men som på nåværende tidspunkt ikke er godt nok forankret i forskningslitteraturen.

En stor mengde forskningsartikler har blitt gjennomgått, og for å sortere litteraturen har Ekspertgruppen vurdert de ulike bidragene opp mot ulike kriterier og prinsipper som Ekspertgruppen har ansett som viktig å overholde. Disse kriteriene og prinsippene drøftes i kapittel 4.1. I tillegg har Ekspertgruppen fått utviklet en beregningsmodell for langtidsvirkninger som i stor grad bistår med å rangere anbefalinger etter bestemte kriterier. Denne beregningsmodellen omtales i kapittel 4.2, og finnes i sin helhet i vedlegg 2. I Kapittel 4.3 beskrives Ekspertgruppens anbefalinger. De vil i stor grad omtales i kronologisk rekkefølge (fra tidlig barndom til ungdomsskolealder). Tiltakene er godt begrunnet og inkluderer en samfunnsøkonomisk analyse. Ekspertgruppen kommer også med forslag til hvordan hvert tiltak kan implementeres. Kapittel 4 oppsummeres med å beskrive virkemidler for å gjennomføre tiltakene som foreslås samt skisserer veien videre.

### 4.1 Vurdering av anbefalingene: overordnede prinsipper

Ekspertgruppen har som målsetting å foreslå tiltak som skal legge til rette for at gruppen av barn og elever som har et dårlig utgangspunkt, skal få størst mulig utbytte av barnehagen og skolen. Dette vil forhåpentligvis føre til at disse barna også gjør det bedre etter det ordinære utdanningsløpet. Tiltakene som foreslås er først og fremst rettet mot å øke barns akademiske og sosioemosjonelle ferdigheter. Samtidig utelukkes det ikke at tiltakene også kan ha en positiv virkning på andre utfall, og at de bidrar til at barn får det bedre i utdanningsløpet her og nå, uavhengig av senere ferdighetopptjening (for eksempel bedre psykisk helse og trivsel).

En viktig forutsetning for ekspertgruppen er å foreslå tiltak som har høy oppslutning/legitimitet. For å oppfylle det prinsippet har ikke ekspertgruppen til hensikt å foreslå tiltak som går på bekostning av barna som befinner seg i





den andre enden av fordelingen. Dette er også viktig for å unngå at familier ser seg om etter private alternativer. Den offentlige skolen skal legge til rette for å løfte barna som befinner seg nederst i fordelingen samtidig som den ivaretar de flinkeste elevene. I tillegg har det vært en målsetting at tiltakene skal være så universelle som mulig for å ivareta viktige prinsipper i den norske fellesskolen. En utfordring knyttet til å anbefale allmenne tiltak er at de ikke nødvendigvis vil bidra til å redusere ulikhet selv om barn fra familier med lav sosial bakgrunn oppnår positive effekter. For å ta hensyn til dette, skal Ekspertgruppen foreslå universelle tiltak som alle elevgrupper tjener på, men hvor kunnskapsoppsummeringen sannsynliggjør at effekten er sterkere for elever fra familier med lav sosial bakgrunn enn elever fra høy sosial bakgrunn.

Samtidig vil Ekspertgruppen også avvike fra prinsippet om universelle tiltak, og foreslå målrettet bruk av ressurser rettet mot noen grupper elever som trenger mer støtte enn det tilbudet som omfattes av det ordinære utdanningssløpet. At elever med særlig stor nytte av et tiltak får mer av det, er i tråd med prinsippet kalt proporsjonal universalisme. Det vil si at alle får tiltaket, men at noen grupper får mer av det, eller får ekstra hjelp med å ta det i bruk.

Til slutt har Ekspertgruppen også foretatt nyttekostnadsberegninger, i de tilfellene det er datagrunnlag for det, for å belyse hvorvidt tiltakene som foreslås kan forventes å være kostnadseffektive.

Oppsummert har derfor Ekspertgruppen til hensikt å foreslå tiltak i utdanningssystemet som:

- Påvirker barnas trivsel, helse, akademiske og sosioemosjonelle ferdigheter
- Er sosial utjevner ved å løfte de svakeste elevene.

For at tiltakene skal ha legitimitet og høy oppslutning, har Ekspertgruppen tatt hensyn til følgende kriterier:

- Tiltakene skal hovedsakelig være universelle
- Tiltakene skal være samfunnsøkonomisk lønnsomme
- Tiltakene skal ha solid forankring i eksisterende kunnskap

Endringer som gjøres i utdanningssystemet vil ofte ikke vises umiddelbart. Ekspertgruppen prioriterer derfor å legge mer vekt på tiltak som (sannsynligvis) kan ha langsiktige virkninger. Samtidig er Ekspertgruppen også opptatt av at det er viktig å styrke barns utbytte og livskvalitet her og nå.



## 4.2 Vurderingsverktøy

### 4.2.1 Beregningsmodell for langtidsvirkninger

En rekke forskningsstudier basert på randomiserte eller kvasieksperimentelle metoder gir gode anslag for hvordan tiltak i barnehage og skole vil kunne påvirke skoleresultater og andre kortsiktige utfall. Noe av forskningen har også undersøkt om det er forskjellige virkninger for barn med ulik sosial bakgrunn. For å kunne anslå virkninger på sosial mobilitet og ulikhet trenger man imidlertid også anslag på hvordan ulike tiltak påvirker langsiktige utfall som fullføring av videregående opplæring og livstidsinntekt for barn med ulik sosial bakgrunn. Å omsette kortsiktige virkninger til langsiktige virkninger er også nødvendig for å kunne vurdere den samfunnsøkonomiske lønnsomheten av tiltak.

Ekspertgruppen har derfor fått utviklet en modell for beregning av langtidsvirkninger, som under gitte antagelser gir anslag på hvordan ulike tiltak i barnehage og skole kan påvirke sosial mobilitet og sosial ulikhet. Beregningsmodellen tar utgangspunkt i eksisterende anslag fra forskningslitteraturen på hvordan tiltak påvirker skoleresultater for elever med ulik sosial bakgrunn. Videre benytter modellen samvariasjonen mellom skoleresultater og langsiktige utfall til å predikere langtidsvirkninger på sosial mobilitet og sosial ulikhet. Beregningene anvender surrogatmetoden (Athey mfl., 2019) på norske data. Det er bare utdanningsutfall som er observert i registerdata som surrogatmetoden kan anvendes på i denne sammenhengen. Studier som ser på utfall som skoletrivsel eller samspillskvalitet kan derfor ikke innpasses i rammeverket.

Basert på beregningsmodellen sammenliknes anslåtte kostnader ved hvert tiltak opp mot langsiktige gevinster, og modellen kan dermed si noe om hvor kostnadseffektive de ulike tiltakene er. Mange av tiltakene Ekspertgruppen foreslår er vurdert opp mot hverandre ved hjelp av denne beregningsmodellen. Modellen kan også benyttes for å utelukke tiltak som virker lite virkningsfulle og lite kostnadseffektive. Både beregninger av virkningene og kostnadene er utfordrende, men kan likevel være et nyttig utgangspunkt. Beregningsmodellen er ikke egnet for å svare ut alle kriteriene/prinsippene Ekspertgruppen har lagt til grunn for vurdering, beskrevet i kapittel 4.1. I modellens beregningene er det beregnet virkninger på snittinntekt i årene

2016–2018. Skulle man oppjustere disse til 2023-tall, vil det innebære at både virkninger og kostnader oppjusteres med rundt 20 prosent.

Surrogatmetoden har en del begrensninger og det er usikkerhet knyttet til beregningene. Langsiktige virkninger kan overvurderes, hvis tiltakene har stor såkalt «fade-out» effekt, som vil si at effekten av tiltak ikke vedvarer over tid. En annen feilkilde oppstår om sammenhengen mellom kortsiktige utfall (i denne anvendelsen, resultater fra nasjonale prøver og karakterer) og langsiktige utfall (inntekt og fullføring av videregående opplæring) er utsatt for problemet med uobserverte variabler. Også dette kan bidra til å overvurdere langsiktige virkninger. Eksempelvis kan det tenkes at underliggende evnenivå kan påvirke utfallene både på kort og lang sikt, og dermed overvurdere sammenhengen mellom dem. Beregningsmodellen er beskrevet i detalj i vedlegg 2, inkludert metodiske begrensninger. Rangeringer av tiltak etter deres gevinster minus kostnader kan være mindre utsatt for problemene, i den grad problemene nevnt ovenfor gjelder alle tiltak.

Forskningsartiklene som inngår i beregningsmodellen, er plukket ut på bakgrunn av følgende fremgangsmåte. Det ble tatt utgangspunkt i et litteratursøk etter kvantitative studier som evaluerte relevante tiltak i barnehage og skole. Søket var ment å gi et kunnskapsgrunnlag for tiltakstypene, og utgjør ikke en uttømmende eller komplett oversikt over relevante evalueringer. Studier der tiltaket ble randomisert ble prioritert, men enkelte artikler med observasjonsbaserte eller kvasi-eksperimentelle metoder ble også inkludert der det manglet randomiserte studier. Ytterligere artikler som ble drøftet i Ekspertgruppens møter, ble også vurdert.

Deretter ble artiklene silt for å kartlegge hvilke som kunne innpasses i et surrogatmetode-rammeverk med norske data, eller som studerte langsiktige virkninger direkte. Utenlandske studier med virkninger på skoleutfall som ligner norske nasjonale prøver eller karaktersnitt, ble også innpasset for at flere tiltak kunne inngå i surrogatrammeverket. Studiene som ser direkte på langsiktige utfall, eksempelvis Havnes og Mogstad (2011), er ikke analysert med surrogatmetoden, men anslag derfra på langsiktige utfall (lønn og fullføring) er brukt på linje med anslag fra andre artikler i tabellene over langsiktige utfall. Anslag for langsiktige virkninger er gjengitt i tabellene 4-1, 4-2, 5-1 og 5-2. Det skilles mellom tiltak i barnehagealder og skolealder, og det beregnes virkninger for fullføring av videregående opplæring og for inntekt.

Med utgangspunkt i disse beregningene av inntekt og i kostnadsanslag for tiltakene, er det også gjort nyttekostnadsberegninger i vedlegg 2, se Tabell 7-3 og 7-4 i vedlegg 2 for beregninger knyttet til nyttekostnadsanalysen for hvert tiltak. En kort gjennomgang følger. Tiltak for å øke den pedagogiske kvaliteten i barnehagen vurderes å ha positiv nettogevinst (Rege mfl., 2021; Størksen mfl., 2023). Tiltak for å øke barnehagedekningen ytterligere i form



#### 4. kapittel Anbefalinger

av ulike moderasjonsordninger kommer dårligere ut basert på norske forskningsartikler. Nyttedivirkningene er av varierende omfang, og kostnadene for myndighetene er store. Flere sosioemosjonelle tiltak beregnes å ha betydelig større inntektsvirkning enn kostnadene, blant annet grunnet svært lave kostnader. Fra den norske forskningen på smågruppeundervisning beregnes det også inntektsvirkninger større enn kostnadene (Bonesrønning mfl., 2022; Kirkebøen mfl., 2021). Redusert klassestørrelse beregnes å ha større kostnader enn gevinster i norsk forskning (beregninger basert på Leuven og Løkken, 2020). Høyt lærerbidrag har stor innvirkning (basert på anslag fra amerikanske data, jf. Hanushek, 2011). Mobilforbud er beregnet å ha en betydelig positiv inntektsvirkning (Beland og Murphy, 2016), basert på engelsk forskning, og det samme har skolemat, basert på en svensk historisk studie (Lundborg mfl., 2022). For utsatt skolestart er det positive virkninger i Flatø mfl. (2023), men negative fra Black mfl. (2011). Forskjellene i metode de to artiklene er nærmere beskrevet i kapittel 3.

Det ble også gjort beregninger av hvordan tiltakene kan ventes å redusere ulikhet og øke mobilitet. Beregningene ble gjort under en forutsetning om at hvert tiltak ble målrettet til én gruppe, barn fra laveste sosiale bakgrunn. Dette utgjør den mest sosialt progressive måten å iverksette hvert tiltak, når man begrenser seg til målretting etter nettopp sosial bakgrunn. Resultatene i tabell 6 i vedlegg 2 viser beregnede virkninger på inntektsulikhet, målt ved Gini, og sosial mobilitet, målt ved såkalt intergenerasjonell elastisitet (IGE) i inntekt. Tiltakene gir noe mindre ulikhet og økt mobilitet. Virkningene på disse måltallene må likevel kalles små. Den mest potente virkningen på Gini er en reduksjon på rundt 0,5 prosent, fra et sosioemosjonelt program i Sveits. Små virkninger på disse målene er til tross for betydelige virkninger på snittinntekt i gruppen som mottok tiltaket. Implikasjonen er ikke at tiltakene ikke er verdifulle i et samfunnsperspektiv. Resultatene illustrerer, blant annet, at det er ekstremt mye variasjon i inntekt, hvorav mesteparten ikke er forklart av sosial bakgrunn. Målretting etter slike kriterier har dermed begrenset mulighet til å redusere ulikhet på individnivå.

#### **Lovende tiltak med manglende kunnskapsgrunnlag**

Det er flere tiltak som ekspertgruppen vurderer som lovende, men hvor det foreligger for lite kunnskap om hvorvidt det er positive effekter av tiltaket, hvor store disse effektene kan forventes å være, og hvem som påvirkes av tiltaket. I disse tilfellene foreslår Ekspertgruppen at tiltak kan testes ut systematisk på en slik måte at de kan evalueres før de eventuelt rulleres ut for hele populasjonen.



## 4.3 Ekspertgruppens anbefalinger

I kapittel 4.3 vil Ekspertgruppen gi en grundig gjennomgang av alle anbefalingene i kronologisk rekkefølge. Totalt er det seks anbefalinger. Fire-fem er universelle tiltak, mens to er målrettet mot grupper av barn som trenger ytterligere ressurser enn det ordinære utdanningstilbudet kan tilby. I tillegg peker Ekspertgruppen på noen flere områder som trenger et løft, og kommer med forslag til hvordan myndighetene kan gå frem for å styrke disse områdene.

### 4.3.1 Tiltak for å øke kvaliteten i norske barnehager

Tidlig innsats er viktig for å hjelpe barna som har et dårligere utgangspunkt og som står i fare for å falle utenfor skoleløpet. De har et ekstra behov for at barnehagens generelle prosesskvalitet er god, særlig i form av utviklingsfremmende interaksjoner mellom ansatte og barn (Campbell mfl., 2008; Melhuish mfl., 2015). Nyere forskning har vist at norske barnehager per i dag har middels kvalitet (Baustad og Bjørnstad, 2022; Bjørnstad og Os, 2018; Buøen mfl., 2021; Drugli og Berg-Nielsen, 2019), noe som ikke er tilstrekkelig for å sikre positiv utvikling hos sårbare barn (Melhuish mfl., 2015). Bemanningen i barnehagen er tidvis også lav på grunn av høyt sykefravær blant barnehageansatte og ved begynnelsen og slutten av barnehagedagen (jf. Kapittel 2). Dette kan gjøre det utfordrende å legge til rette for god prosesskvalitet. Selv om barnehagens formål, innhold og kvalitet omtales i barnehagens rammeplan, er det ikke beskrevet veldig konkret. Dette kan medføre en del lokal variasjon (Rege mfl., 2018) og føre til at barn som går i ulike barnehager ikke får samme tilbud.

Det er prosesskvaliteten (for eksempel interaksjon mellom voksne og barn) som betyr mest for hvordan barna har det i barnehagen (Dalli mfl., 2011; Pianta mfl., 2016; Slot, 2018). Samtidig legger strukturkvaliteten (for eksempel ansattes kompetanse og antall barn per voksen) føringer for prosesskvaliteten (Slot, 2018). Satsing på enten struktur- eller prosesskvalitet vil dermed ikke være tilstrekkelig for å sikre et bedre og mer likeverdig tilbud.

Basert på dagens situasjon og eksisterende forskning som påpeker viktigheten av høy barnehagekvalitet og tidlig innsats, ønsker Ekspertgruppen å anbefale følgende pakke av tiltak, bestående av både elementer av struktur- og prosesskvalitet, som skal gi alle barn i norske barnehager bedre utbytte av å gå i barnehagen:

### Tiltakspakke 1

- Systematisk og vedvarende profesjonsutvikling av ansatte i barnehagen og systematisk veiledet lek supplert med økt bemanning

*Systematisk profesjonsutvikling:* Den viktigste innsatsfaktoren for god prosesskvalitet er barnehagens ansatte (Brunsek mfl., 2020) og profesjonsutvikling av de ansatte er et av de viktigste premissene for høy kvalitet i barnehagene (Eadie mfl., 2022; Peleman mfl., 2018). Profesjonsutvikling bør først og fremst rette seg mot kvalitet på interaksjoner mellom ansatte og barn (nærhet, omsorg og stimulering), slik at dette grunnleggende kvalitetsnivået blir sikret. I tillegg kan profesjonsutvikling ha fokus på gode overgangsrutiner (både fra hjem til barnehage og fra små- til storbarneavdeling) og forbedring av foreldresamarbeidet. Profesjonsutvikling har positiv effekt for hele ansattgruppen, uavhengig av utdanningsnivå (Peleman mfl., 2018). Systematisk profesjonsutvikling vil derfor være en god tilnærming i arbeidet med å forbedre kvaliteten i norske barnehager der ansatte har ulik utdanningsbakgrunn.

Ved å heve kvaliteten på interaksjoner mellom ansatte og barn slik at denne gjennomgående har høy kvalitet, vil barnas trivsel, utvikling og læring bli fremmet både på kort og lang sikt. Det å støtte barnas fungering her og nå, gjennom et positivt utviklings- og læringsmiljø i barnehagen der lek, positivt klima og utforskning, samt foreldresamarbeid står sentralt, vil det også legges et godt grunnlag for god psykisk helse og senere skolefungering hos barna. Dette er spesielt viktig for sårbare barn slik at de får den støtten de har behov for gjennom sine daglige erfaringer i barnehagen.

*Systematisk lekbasert læring det siste året i barnehagen:* Det er ikke uten betydning hvilken type læringsform barn utsettes for. Lek er barns naturlige og foretrukne aktivitet. Forskerne peker på to viktige former for lek som ligger til grunn for barns utvikling og læring: 1) den frie leken og 2) veiledet lek. I den frie leken velger barna innhold, form og forløp på det som skjer. I veiledet lek tar lærer med seg lekematerialer, rekvisitter eller aktiviteter som utforskes sammen med barna. I slike aktiviteter skal barna få være aktive, i samspill, se mening og kjenne engasjement (Fisher mfl., 2011; Hirsh-Pasek mfl., 2009). Teori og forskning innen denne tradisjonen tilsier at fri lek i kombinasjon med veiledet lek bidrar til at barna utvikler varig nysgjerrighet, motivasjon, lærelyst og kreativitet (Hirsch-Pasek mfl., 2009).

*Økt voksentetthet:* For å oppnå best effekt av tiltakene skissert ovenfor, argumenterer Ekspertgruppen for at bemanningen også bør økes.<sup>72</sup> Det er

<sup>72</sup> Både ansatte og foreldre har forsøkt å sette søkelyset på dette gjennom barnehageopprør og foreldreopprør (se for eksempel følgende artikkel i [utdanningsnytt.no](http://utdanningsnytt.no)).



hovedsakelig tre grunner til det. For det første, vil økt bemanning kunne gjøre det lettere å finne felles tid til for eksempel refleksjoner, veiledning og trening på nye ferdigheter. Ved å øke barnehagens bemanning i løpet av dagen vil de ansatte få bedre rammer for å yte god prosesskvalitet som å inngå i positive interaksjoner med barn, støtte barn-barn relasjoner, lek og inkludering som er viktig med tanke på utvikling av sosioemosjonelle ferdigheter. Høyere voksentetthet vil også føre til at de ansatte kan ta seg bedre tid til å snakke med foreldre ved henting og levering. Dette kan bidra til å bedre foreldresamarbeidet, som er særlig viktig for familier fra lavere sosial bakgrunn. Man kan heller ikke utelukke at løpende barnehageopptak vil kreve flere voksenressurser (dette omtales nærmere i kapittel 4.3.2).

For det andre, effekten av å innføre lekbasert læring og veiledet lek er større dersom den kombineres med økt bemanning (Størksen mfl., 2023). Det gjelder spesielt for gutter med et svakt utgangspunkt (Fidjeland mfl., 2023).

For det tredje, potensielle positive virkninger av å øke bemanningen kan være redusert sykefravær, økt rekruttering og lavere turnover.

### 4.3.1.1 Forslag til implementering

Det bør ikke være opp til barna selv om de ønsker å delta i pedagogiske aktiviteter. Om man tilbyr gode pedagogiske aktiviteter og leker for barn og lar dem selv bestemme, kan man risikere å forsterke ulikheter mellom barn. Barn som ikke er vant med å delta i pedagogisk lek, lesestund eller samtaler vil kanskje ikke i like stor grad velge slike aktiviteter i barnehagen. Ekspertgruppen ønsker derfor å fremheve at de kvalitetshevende tiltakene i barnehagen må rettes mot alle barn, og ikke gjøres valgfrie.

Utover det foreslår ekspertgruppen at pakken av kvalitetshevende tiltak for aldersgruppen 1–5 år kan implementeres på følgende måte:

- Profesjonsutvikling kan i stor grad gjennomføres innenfor barnehagens rammebetingelser, for eksempel ved at deler av planleggingsdager, personal- og avdelingsmøter og plantid benyttes til dette. Det krever god forankring i ledelsen og god planlegging på kort og lang sikt. De fleste kommuner som jobber med systematisk profesjonsutvikling sikrer imidlertid noe frikjøp av ansatte blant annet for å gjennomføre observasjoner og veiledning samt til koordinering av arbeidet. Profesjonsutvikling krever innsats fra ledelsen og de ansatte. Boks 4.1 beskriver et eksempel på en modell for profesjonsutvikling.
- Systematisk veiledet lek, uten ekstra bemanning skal innføres for alle 5-åringer.
- Ekspertgruppen foreslår en trinnvis modell for å øke voksentettheten. Denne modellen er skissert i boks 4.2.



### Boks 4.1 Modell for systematisk profesjonsutvikling med fokus på interaksjonen mellom ansatte og barn

Profesjonsutvikling gjennomføres for hele personalgruppen samlet og omfatter som oftest en kombinasjon av flere aktiviteter (Brunsek med flere, 2020; Schachter med flere, 2019): felles kunnskapsgrunnlag (kurs, foredrag, workshops), systematisk bruk av data, feedback, refleksjon og veiledning/coaching, ferdighetstrening knyttet til ny praksis.

Trygg før 3 er en modell for profesjonsutvikling som har blitt tatt i bruk i flere norske kommuner og som har vist positive effekter på kvalitet på interaksjoner mellom ansatte og barn. I Trygg før 3 ble CLASS benyttet som observasjonsmetode og utgangspunkt for arbeidet med interaksjoner. Den beskrives her som et eksempel på innhold og omfang av et systematisk profesjonsutviklingsarbeid:

1. *Fagdager.* Det gjennomføres 2,5 til 3 fagdager for alle ansatte i løpet av året. Disse legges til barnehagens ordinære planleggingsdager og omhandler oppdatert kunnskap om barns behov, innholdet i CLASS dimensjonene og sårbare barn. I tillegg gjennomføres en egen fagdag for pedagogiske ledere med fokus på veiledning.
2. *Observasjon med bruk av CLASS og tilbakemelding til ansatte.* CLASS er en valid observasjonsmetode som gir en indikasjon på avdelingens samspillskvalitet (sosioemosjonell støtte, organisering og støtte til læring og språk) på gruppenivå. De som observerer med bruk av CLASS må ha gjennomgått opplæring og sertifisering. Etter observasjonen, som tar cirka 2 timer, får avdelingen en tilbakemelding på sin samspillsprofil og kan bruke denne som et konkret utgangspunkt for kvalitetsutvikling på avdelingen. Det bør gjennomføres to observasjoner det første året. Videre kan det gjennomføres en observasjon per år. CLASS observatørene har eget nettverk i kommunen der de kan drøfte erfaringer og opprettholde enighet i samspillsvurderinger. Observatørene er ofte spesialpedagoger, barnehagelærere eller styrere.
3. *Veiledning og faglig refleksjon.* Pedagogisk leder veileder egne ansatte, evt kan to avdelinger slå seg sammen. Målet med veiledningen er at ansatte blir mer bevisst på eget samspill med barna og reflekterer rundt hvordan dette kan forbedres, gjennom å jobbe med hver enkelt av CLASS dimensjonene. Det gjennomføres 8–10 gruppesamlinger med en varighet på 1,5 til 2 timer hver i løpet av barnehageåret. Disse legges vanligvis til de faste avdelingsmøtene.





*Boks 4.1 forts.*

4. *Praksisfortellinger.* For å fremme egenrefleksjon skriver hver ansatt en kort praksisfortelling i forkant av neste gruppeveiledning der egen praksis knyttes til den CLASS dimensjonen som er i fokus.
5. *Veiledning av pedagogiske ledere.* De pedagogiske lederne får veiledning av en mentor (ofte ansatt i PPT) etter hver gruppeveiledning. Hensikten er å drøfte problemstillinger knyttet til veiledningen av egne ansatte og eget arbeid med CLASS dimensjonene.
6. *Bruk av faglige ressurser.* Det er utviklet ulike faglige ressurser som guide for veiledere, informasjon til ansatte om innholdet i CLASS, plakater med CLASS dimensjonene og foreldrehefter. Disse ligger på nettsiden tf3.no.

Enkelte kommuner velger å bruke to år på gjennomføring av Trygg før 3, for at tidspresset skal bli redusert.

**Boks 4.2 Modell for å øke voksentettheten**

Ekspertgruppen foreslår at økt bemanning gjennomføres med følgende oppskrift/modell:

1. Øke bemanningen i barnehager der en stor andel barn kommer fra levekårsutsatte familier.
2. Øke bemanningen på småbarnsavdelinger
3. Mål om å nå full bemanning – det vil si at bemanningsnormen er oppfylt i hele barnehagens åpningstid for alle aldersgrupper.



## 4. kapittel Anbefalinger

### 4.3.1.2 Kost-nytteberegninger av å implementere tiltaket

Beregninger presenteres separat for profesjonsutviklende tiltak og for lek-basert læring i barnehagen.

#### Profesjonsutvikling

I kapittel 3.3.3.2 vises det til flere metaanalyser som dokumenterer effekt av profesjonsutvikling på ulike barneutfall. Resultatene herfra måles gjerne i profesjonsutøvernes ferdigheter og kvaliteten på arbeidet deres (Peleman mfl., 2018). Det er ikke mulig å beregne langtidsvirkninger av disse tiltakene ved hjelp av beregningsmodellen i vedlegg 2, og dermed heller ikke mulig å beregne noen nyttekostnadsanalyse. Basert på summen av forskningsartikler som er referert til i kunnskapsoppsummeringen er det grunn til å tro at effektene vil være positive.

Det er derimot mulig å gjøre beregninger om kostnadssiden. Mange kommuner har allerede ulike former for profesjonsutvikling, og de løpene som synes å fungere best har en varighet på rundt 40–60 timer i året der ansatte samles i grupper, ofte avdelingsvis (Egert mfl., 2020). Mye av profesjonsutviklingen legges typisk til planleggingsdager og avdelings- og personalmøter. Dette er et «populært» tiltak for kompetanseheving fordi det krever ikke en stor tilførsel av eksterne ressurser. Tar man utgangspunkt i profesjonsutviklingsmodellen Trygg før 3, viser et enkelt overslag basert på tall fra tre kommuner som har gjennomført profesjonsutvikling i flere år, nemlig Bærum, Sandnes og Orkland, at årlig totale kostnader vil ligge et sted mellom 80 og 235 millioner kroner.<sup>73</sup> Dette er mindre enn de øremerkede tilskuddene som er avsatt til profesjonsutvikling og kvalitetsutvikling i barnehagen i 2023 jf. budsjettforslaget for 2024, tabell 4.22. I de tilfellene hvor CLASS benyttes i forbindelse med profesjonsutvikling, må det påberegnes noe ekstra kostnader til opplæring, sertifisering og re-sertifisering.

Mange kommuner som jobber systematisk med profesjonsutvikling benytter allerede i dag ReKomp-midler for å tilføre ressurser til fagutvikling. Flere

<sup>73</sup> Ekspertgruppen har korrespondert med de tre kommunene. Bærum kommune som hadde 7316 barnehagebarn i 2022 (SSB-tabell 09169) anslår 2.15 millioner kroner i årlige utgifter til Trygg før 3. Legges samme kostnad per barn til grunn i alle kommuner, tilsvarer dette i underkant av 80 millioner kroner i årlige utgifter. Tilsvarende oppskalering basert på tall fra Sandnes kommune gir et anslag på drøye 160 millioner. Dette estimatet er basert på 3 millioner kroner i årlige utgifter og 4916 barnehagebarn. Orkland kommune brukte 0.60 årsverk pluss 300 000 kr. i øvrige kostnader, fordelt på 847 barn i barnehage. Legger man til grunn 730 000 kroner per årsverk barnehagelærer, tilsvarer dette 235 millioner kroner på landsbasis. Det kan være at kostnadene per barn vil være høyere i mindre kommuner. Et enkelt øvre anslag for kostnadene på landsbasis er å anta at alle landets 357 kommuner (per 1. januar 2024) bruker like mye som Bærum kommune. Denne fremgangsmåten gir et anslag på rundt 765 millioner kroner i året.



kommuner, for eksempel blant de som viderefører Trygg før 3, tilfører selv noen ressurser til overordnet koordinering av profesjonsutviklingen samt noe til veiledning. Basert på dette er det av Ekspertgruppens oppfatning at allerede eksisterende ressurser som kommunene/barnehagene får tildelt (som omtalt i kapittel 2.1.4) skal benyttes til mer systematisk profesjonsutvikling i alle barnehager. I budsjettforslaget for 2024 settes det av om lag 835 millioner kroner knyttet til profesjonsutvikling i barnehagen (jf. tabell 4.22 i budsjettforslaget for 2024).

### Lekbasert læring

Ved hjelp av anslag fra beregningsmodellen i vedlegg 2 kan vi, under gitte antagelser, tallfeste hvor mye systematisk veiledet lek (i form av lekbasert læring) kan ventes å påvirke barnas langsiktige utfall. For eksempel vil en økning på 0,23 standardavvik i regnetester det siste året i barnehagen (Rege mfl., 2021) føre til en inntektsøkning på rundt 5 000 kroner i året, i snitt. Dette tilsvarer en inntektsøkning på litt under 1,0 prosent sammenlignet med hva de ville hatt uten tiltaket. I et livsløp tilsvarer dette i overkant av 115 000 kroner, etter årlig diskontering på 3 prosent.<sup>74</sup> I artikkelen beregnes gjennomsnittseffekter for hele befolkningen, og vi kan derfor ikke, basert på deres resultater, trekke slutninger om lekbasert læring er utjevne. Fidjeland mfl. (2023) finner at lekbasert læring har en større effekt for lavt presterende gutter, noe som er forventet å gi disse guttene en økning i inntekt på om lag 5 800 kroner ved 32-års alder. Under antagelsen av at lavt presterende gutter er representative for barn fra lav sosial bakgrunn, viser beregningene fra modellen at gruppen barn fra den laveste sosiale gruppen er forventet å ha en høyere prosentvis inntekt ved 32 år (inntektsøkning på 1,3 prosent) sammenliknet med barn fra den høyeste sosiale gruppen (inntektsøkning på 0,9 prosent). Beregnede langtidseffekter fra den enklere varianten av lekbasert læring uten økt bemanning (Størksen mfl., 2023), som Ekspertgruppen foreslår gis til alle førskolebarn, er 1,700 kroner i økt årlig inntekt, noe som innebærer en inntektsøkning på rundt 40 000 kroner over et livsløp (tabell 7-3 i vedlegget). Kostnadene ved å implementere denne modellen er tilnærmet lik null, men det vil kreve noe ekstra planlegging fra barnehagens side. Som for annen profesjonsutvikling, er det mulig å legge slik planlegging til planleggingsdager, avdelings- og personalmøter (se supplerende tabeller i vedlegg 2).

### Økt bemanning

Å øke bemanningen i barnehagene kan gjøres i ulikt omfang og etter ulike modeller. Kostnadene avhenger av hvor mange nye årsverk som skal tilføres, og andelen fagutdannede blant de nyansatte. Utdanningsforbundet anslår

<sup>74</sup> Kostnadene per barn i Rege mfl. (2021) er om lag 40 000 kroner per år.



#### 4. kapittel Anbefalinger

at fagutdannede barnehagelærere koster om lag 30 prosent mer per årsverk sammenliknet med assistenter.<sup>75</sup> Tabell 4.1 beskriver modeller for økt bemanning.

I forbindelse med fremleggelsen av statsbudsjettet har Kunnskapsdepartementet (på spørsmål fra Stortinget) foretatt beregninger som viser at full bemanning i hele barnehagens åpningstid (9,5 timer i døgnet) vil koste 12,4 milliarder kroner i ekstra offentlige utgifter sammenliknet med dagens utgifter. Dette svarer til trinn tre i modellen foreslått i boks 4.2 og er rapportert i rad tre i tabell 4.1. Kostnadene er knyttet til om lag 10 000 nye årsverk i sektoren, hvorav like mange barnehagelærere som assistenter. En større andel ufaglærte vil kunne redusere kostnadene noe.<sup>76</sup>

Basert på de samme beregningene fra Kunnskapsdepartementet, er det også mulig å gjøre enkle kostnadsoverslag for de øvrige to trinnene av økt voksen-tetthet gjengitt i boks 4.2. Å øke bemanningen i kun leveårsutsatte områder i fem store byer<sup>77</sup> (steg en), beregnes å koste 650 millioner i året i 2023. Steg to i boks 4.2 er økt bemanningstetthet i småbarnsavdelingene, altså barn 0–2 år. Disse aldersgruppene utgjør om lag 101 000 barn, eller 37,5 prosent av alle barn i barnehagen<sup>78</sup>. Hvis man legger til grunn at differansen mellom dagens bemanningssituasjon og full bemanning i hele barnehagens åpningstid er like høy i små- og storbarnsavdelingene, vil kostnaden være 37,5 prosent av kostnaden av å oppfylle full bemanning for alle barnehagebarn. Dette er rapportert i rad to i tabell 4.1.

<sup>75</sup> Kilde: [Utdanningsforbundet.no](http://Utdanningsforbundet.no)

<sup>76</sup> Det er usikkerhet knyttet til disse kostnadsanslagene. Departementet har også beregnet kostnadene ved å stramme bemanningsnormen i barnehage fra dagens 1:3 og 1:6 til 1:2 og 1:4 i avdelingene for henholdsvis små og store barn. Å oppfylle denne normen er beregnet å koste om lag 17,8 milliarder kroner i året. Kostnadene er knyttet til en økning på 26 900 årsverk, hvorav halvparten barnehagelærere og halvparten assistenter, som i de tidligere beregningene. Utdanningsforbundet har også foreslått en alternativ modell for økt bemanning som innebærer en økt andel utdannede pedagoger, og beregner kostnader på 5,3 milliarder kroner i året, knyttet til 10 700 nye årsverk blant barnehagelærere og en reduksjon i andre årsverk, slik at nettoøkningen er om lag 6300 årsverk (kilde: [Utdanningsforbundet.no](http://Utdanningsforbundet.no)).

<sup>77</sup> I kommunene som er en del av statens områdesatsinger, det vil vi si Oslo, Bergen, Stavanger, Drammen og Trondheim. [Regjeringen gir 35 millioner kroner til flere barnehagelærere i leveårsutsatte områder – regjeringen.no](http://Regjeringen.gir.35.millioner.kroner.til.flere.barnehagelærere.i.levkårsutsatte.områder.-regjeringen.no)

<sup>78</sup> Antall 0–2 år delt på antall 0–6 år. Tall fra 2022. Kilde: SSB-tabell 12056



Tabell 4.1 Kostnadsberegning for å øke bemanning i ulike omfang

Steg	Kategorisering	Antall barn	Andel av alle barn i barnehage (prosent)	Merkostnad i forhold til dagens utgifter (kroner per år)
(0)	Dagens situasjon			0
1	Levekårsutsatte områder	14 162	5,3	650 millioner
2	Småbarnsavdelinger	100 791	37,5	4,7 milliarder
3	Alle barn i barnehager	268 730 <sup>1</sup>	100	12,4 milliarder

<sup>1</sup> Kilde: SSB-tabell 12056.

Tabelltekst: Tabellen gir enkle kostnadsanslag for å øke til full bemanning i hele barnehagens åpningstid, i tre ulike omfang fra minst til størst utstrekning, jf. boks 4.2. Kostnadene *per barn* antas å være de samme uansett omfang, og det tas utgangspunkt i beregnet kostnad for full bemanning i alle barnehager, oppgitt av Kunnskapsdepartementet i svar til Stortinget. Det legges til grunn at merkostnaden til full bemanning er den samme i småbarns- og storbarns-avdelingene, per barn. Merkostnadene i hvert steg er sammenlignet med dagens bemannings-situasjon. I dag er det registrert om lag 78 000 årsverk i barnehagesektoren (kilde for dette tallet er: [Barn, barnehager og ansatte \(udir.no\)](#))

Å øke bemanningen i barnehagen er et dyrt tiltak. Samtidig, er det godt belegg for å hevde at økt bemanning i kombinasjon med de øvrige kvalitetshevende tiltakene vil føre til en forbedring i barnehagekvaliteten (som har blitt evaluert til å være middels bra i Norge), som igjen vil føre til at barna får høyere utbytte av å gå i barnehagen. Basert på de tallene som Ekspertgruppen har til rådighet, har det ikke vært mulig å beregne den samlede nettogevinsten av alle tiltakene som foreslås under kapittel 4.3.1, men beregningsmodellen for langtidsvirkninger i vedlegg 2 viser at nettogevinsten av lekbasert læring er høyere dersom det kombineres med økt bemanning. Den mindre omfattende versjonen kommer best ut ved høyere diskontering eller lavere nyttevirking (se supplerende tabeller i vedlegg 2). Til sammenligning, med anslaget på 12,4 milliarder for full bemanning i hele landets barnehager, er universell gratis kjernetid anslått å innebære en merutgift for staten lik 4,3 milliarder kroner i året, og utgiftene til kontantstøtte er beregnet til 1,2 milliarder kroner i året (Ekspertgruppen om barn i fattige familier, 2023). Hvis man øker bemanningen med halvparten av det som ligger i full bemanning, kan man også oppnå mange positive virkninger, men til en lavere kostnad.



### 4.3.2 En ytterligere økning av barnehagedekningen

Norsk forskning finner støtte for at høy barnehagedekning er sosialt utjevne-  
nende. Det er ønskelig at de kvalitetshevede tiltakene i barnehagen skal  
komme alle barna til gode.

I Norge går de aller fleste barn i barnehage. Andelen er nær 100 prosent for  
barn i alderen 3–5 år og nesten 90 prosent for barn i alderen 1–2 år. Også  
blant barn fra lavere sosial bakgrunn eller med innvandringsbakgrunn er  
andelen på landsbasis ganske høy, selv om noen områder (som bydel Stovner  
i Oslo) har lavere andel. Disse forholdene er nærmere omtalt i kapittel 2.1.1.  
For Ekspertgruppen sin del er det ønskelig å legge bedre til rette for at barn  
fra lavere sosial bakgrunn kan delta i barnehage.

Allerede eksisterende moderasjonsordninger bidrar til rekruttering av barn  
fra lavere sosial bakgrunn inn i barnehagen, men det kan ikke utelukkes at  
det finnes flere hindringer utover de økonomiske. En slik hindring kan være  
at alder ved barnehageoppstart avhenger av barnets fødselsmåned (som  
beskrevet i kapittel 2.1). Etersom fødselsmåned ikke er tilfeldig fordelt på  
sosial bakgrunn (det er en viss opphopning av barn fra lavinntektshusholdnin-  
ger som er født i månedene desember, januar og februar), er det en fare for at  
dagens regler for barnehageopptak bidrar til at barn fra lavere sosial bak-  
grunn (i snitt) får senere plass i barnehagen enn andre barn. Flere potensielle  
hindringer er listet opp og drøftet på side 177 i rapporten til Ekspertgruppen  
om barn i fattige familier (2023), som også har flere anbefalinger til hvordan  
man kan øke barnehagedekningen blant barn fra fattige familier. Denne  
ekspertgruppen støtter flere av disse tiltakene, og foreslår i tillegg andre tiltak  
som har det samme formålet, nemlig å øke barnehagedeltagelsen blant de  
yngste barna fra lavere sosioøkonomiske grupper.

#### Tiltakspakke 2

- Løpende opptak og rett til barnehageplass i løpet av måneden barnet  
fyller ett år kombinert med avvikling av kontantstøtten.
- At helsestasjonen, eller andre aktører rundt barnefamilier, aktivt  
bistår foreldre som trenger hjelp, med å søke barnehageplass.
- Utredning av automatisk tildeling av tilbud om barnehageplass.

Løpende opptak i løpet av måneden barnet fyller ett år vil ta hensyn til dagens  
regler som virker diskriminerende for barn født i løpet av vintermånedene.  
Ved å endre opptaksreglene slik at barna kan starte i barnehagen når de er  
1 år, forsvinner også mye av argumentasjonen for kontantstøtte. En avvikling  
av kontantstøtten vil spare staten for om lag 1,2 milliarder kroner per år.



Erfaringsmessig øker også barnehagedeltakelsen når søknadsprosessen forenkles (Drange og Telle, 2015). Mens Ekspertgruppen om barn i fattige familier foreslo automatisk tildeling av barnehageplasser, anbefaler denne ekspertgruppen at helsestasjonen, eller andre aktører, kan bistå familier som trenger hjelp med å fylle ut søknadsskjema for barnehageplass. I tillegg kan myndighetene utrede om automatisk tildeling av barnehageplass vil gi ønsket effekt på en mer effektiv måte. Det er ikke rett frem hvordan et system med automatisk tildeling skal foregå. En del av utfordringene vil være knyttet til hvilke muligheter man har for å bytte barnehage og foreldrenes opplevelse av automatisk tildeling i tilfellet der de ikke selv aktivt søker barnehageplass.

Ekspertgruppen om barn i fattige familier (2023) anbefaler også å innføre universell gratis kjernetid i barnehagen. Denne ekspertgruppen ønsker ikke å prioritere dette. En av grunnene til det er at tiltaket innebærer store offentlige kostnader, hvorav mye vil gå til familier som allerede har barn i barnehagen ettersom dekningen allerede er høy (de estimerte kostnadene er dokumentert i tabell 7-1 i vedlegg 2). I tillegg er det grunn til å tro at de 1–2-åringene som ikke går i barnehage i dag er i målgruppen for ulike moderasjonsordninger. Ekspertgruppen oppfordrer derfor myndighetene til å forsøke å kartlegge de underliggende årsakene til at noen velger å ikke sende barna i barnehagen når de er 1–2 år. Økt forståelse rundt dette er nødvendig med tanke på utforming av treffsikre tiltak.

Det kan argumenteres for at en avvikling av kontantstøtten vil påvirke barn i lavinntektsfamilier negativt ettersom de mister en ytelse. Ekspertgruppen ønsker å påpeke at avvikling av kontantstøtten må sees i sammenheng med en omstrukturering av kontantytelser til fattige familier (Ekspertgruppen om barn i fattige familier, 2023).

En positiv ringvirkning, iallfall på kort sikt, av å endre opptakssystemet slik at barn kan starte i barnehagen den måneden de fyller 1 år, er at foreldre kan benytte siste del av foreldrepermisjonen til tilvenningen i barnehagen. Dette kan gjøre barnets overgang fra hjem til barnehage bedre. Flere ulike modeller for overganger fra hjem til barnehage er beskrevet i kapittel 3.3.3.4. Dagens tilvenningsrutiner i norske barnehager er i liten grad tilpasset kunnskapsgrunnlaget om små barns behov (tredagers tilvenning henger igjen fra den tiden det var vanlig å starte i barnehage ved 3 år). Rammepåplanen gir heller ingen klare føringer for hvordan tilvenningen skal gjennomføres, noe som har bidratt til ulik praksis i ulike barnehager. Basert på forskning (jf. kapittel 3.1) er det god grunn til å anta at enkelte familier, spesielt de med lavere sosial bakgrunn, har behov for en mer tilrettelagt tilvenningsprosess slik at barn, foreldre og kontaktpersoner rekker å etablere god kontakt med hverandre. Det vil også gjøre det enklere for ansatte og foreldre å snakke om det som er vanskelig, for eksempel knyttet til ulikhet i forventninger, verdier og syn på barnets behov ved barnehagestart. Foreldre som på forhånd ikke er



## 4. kapittel Anbefalinger

kjent med den norske barnehagen, vil gjennom å få være mer til stede under tilvenningen, kunne bli tryggere på hva barnehagens hverdagsliv omhandler.

### 4.3.2.1 Forslag til implementering

For å kunne endre opptaket i barnehagen fra dagens system til løpende inntak, anbefaler Ekspertgruppen at:

- Retten til barnehageplass fra måneden man fyller ett år, bør utvides til barn født i månedene desember til juli. Dette kan gjøres trinnvis slik at behovet for økt personell mv. kan spres over tid. Ekspertgruppen om barn i fattige familier beskriver en slik trinnvis modell (s. 179), der retten først utvides til barn født i desember, som med dagens modell først får rett til barnehageplass når de er ett år og åtte måneder. I trinn to utvides retten til barn som er født januar til mars (disse må i dag vente til de er opptil ett år og syv måneder), før trinn tre innebærer at retten gjelder barn født i alle måneder.
- Norske utdanningsmyndigheter må lyse ut en anbudskonkurranse hvor målet er å få utredet ulike forslag til en opptaksmodell som ser på forenklinger av søknadsprosessen, inkludert hvordan helsestasjonen kan få en mer aktiv rolle og muligheter for automatisk tildeling

### 4.3.2.2 Kost-nytteberegninger av å implementere tiltaket

Tidlig barnehagestart er sosialt utjevneende. Legger vi korttidsestimatet fra Zachrisson mfl. (2023) til grunn i beregningsmodellen for langtidseffekter, bidrar deltakelse i barnehagen til en inntektsøkning på rundt 4 500 kroner (ved 32-års alder) for barn fra laveste sosiale bakgrunn, eller om lag 105 000 over et livsløp. For barn fra høyest sosial bakgrunn utgjør beregnet langtidseffekt en økning i inntekt på om lag 1 000 kroner, eller om lag 24 000 kroner i et livsløp.

Rullerende opptak skal bidra til at alle barn kan starte i barnehagen når de er akkurat like gamle (den måneden de fyller 1 år), og det vil påløpes ekstra kostnader knyttet til at plasser kommer til å stå tomme i enkelte perioder som følge av at alle 6-åringer slutter samtidig. Kunnskapsdepartementet beregnet kostnadene knyttet til løpende opptak til å være rundt 5,7 milliarder kroner i 2019 (noe som tilsvarer 6,7 milliarder i 2023). Beregningene ble utført i forbindelse med spørsmål fra Stortinget i 2019. Det at barna får rett til barnehageplass den måneden de fyller 1 år vil også gi positive ringvirkninger i form av at foreldre ikke trenger å ta ubetalt permisjon fra jobben for å passe barn som, ved dagens system, må vente på ledig barnehageplass. Det er ikke opplagt hvordan man skal beregne nettoytten ettersom det krever informasjon om hvor mange barn i målgruppen som ville ha fått mer tid i barnehagen. Det er ikke entydig at forslaget vil være kostnadseffektivt.





### 4.3.3 Bedre overgang fra barnehage til skole

Å begynne på skolen er en stor endring i barnas liv og overgangen er potensielt krevende og sårbar. I tillegg til at barn fra lavere sosial bakgrunn har et dårligere utgangspunkt før de starter på skolen, tyder internasjonal forskning på at de samme barna også er i risiko for negative erfaringer i forbindelse med skolestart (LoCasale-Crouch mfl., 2008; Schulting mfl., 2005). Negative erfaringer kan skyldes at man ikke har blitt forberedt på overgangen og/eller at man ikke er klar for å starte på skolen. Barn modnes i ulikt tempo, og sosioemosjonelle ferdigheter som evne til konsentrasjon og selvregulering er ujevnt fordelt etter sosial bakgrunn (se kapittel 2.1.5). Som dokumentert i Ekspertgruppen om barn i fattige familier (2023) er det en overvekt av barn med lav sosial bakgrunn som er født i desember. Tiltak som kan gjøre overgangen bedre og skolestart lettere, vil derfor kunne bidra til å dempe sosiale forskjeller i skoleløpet.

Det er lovpålagt at norske barnehager og skoler skal samarbeide om å få til en god overgang for barna, og rammeplanen vektlegger at barn skal få oppleve en trygg og god overgang fra barnehage til skole og eventuelt skolefritidsordning. Samtidig finnes det få føringer på hvordan dette skal gjennomføres noe som potensielt kan føre til stor variasjon på tvers av barnehager og kommuner. Basert på dagens situasjon og eksisterende kunnskap og forskning som påpeker viktigheten av at undervisningen tilpasses barnas nivå og utvikling, anbefaler Ekspertgruppen å anbefale:

#### Tiltakspakke 3

- Mer pedagogisk samarbeid mellom barnehage og skole/SFO i form av veiledet lek som skal bedre overgangen fra barnehage til 1. klasse.

Det å benytte lekbaserte læringsaktiviteter i både barnehage og overgangen skole og SFO kan skape et godt samspill og tilhørighet for barna (Havn, 2017). Det å oppleve sammenheng, gjenkjenning og mening er viktig for barns læringsprosesser (Hirsh-Pasek mfl., 2009). Å skape en slik sammenheng mellom barnehage, skole og SFO kan være særlig viktig for barn som ikke opplever like mange leke- og læringsmuligheter i hjemmet og som dermed stiller med færre utdanningsrelevante erfaringer ved skolestart (se for øvrig avsnitt kapittel 3 om overganger). Det er også en bekymring for at leken har blitt borte for 6-åringene i skolen og for barn generelt i Norge (Brodal og Lunde, 2022). Å bruke teori og forskning knyttet til lekbasert læring i barnehage, skole og SFO kan gi rom for mer fri lek og veiledet lek. Dette kan bidra til at barn får utfolde seg, kjenne trivsel, og lære og utvikle seg på egne premiser. Ved å opprettholde leken det første året på skolen/SFO, tar vi også hensyn



#### 4. kapittel Anbefalinger

til at noen barn er mer umodne enn andre når de starter på skolen. Gjesdal kommune i Rogaland har allerede innført lekbasert læring det første året på skolen og det siste året i barnehagen. Boks 4.3 gir en beskrivelse av hvordan dette praktiseres i kommunen.

En alternativ løsning på at barnas utvikling skjer i ulikt tempo, er å øke fleksibiliteten i tidspunkt for skolestart. Eldre barn skårer i gjennomsnitt høyere på prøver, men det er uklart om dette skyldes bedre læring eller at de er eldre ved testtidspunktet (Black mfl., 2011). De eldste barna i hver klasse har også lavere risiko for å ha ADHD-diagnoser. Det er derfor mulig at utsatt skolestart kan ha positive effekter for de mest umodne barna. Effekten på lang sikt er likevel usikker, og studier i ulike kontekster viser ulike resultater. Å utsette skolestart med ett år forutsetter også faglige kriterier for hvordan det i praksis skal la seg gjennomføre. Forskning fra USA peker blant annet på at det i hovedsak er foreldre med høy utdanning som ber om utsatt skolestart for sine barn (se kapittel 3.4.2.4). Hvis foreldrene får en avgjørende rolle er det sannsynlig at foreldre med høy sosial bakgrunn i større grad ber om utsatt skolestart slik at barna deres skal være eldre og få høyere karakterer, noe som vil øke sosial ulikhet. Samtidig er det slik i Norge at utsatt skolestart innvilges etter faglige kriterier og oftest for barn med lav sosial bakgrunn.

Dersom man lykkes med å identifisere den riktige gruppen barn, kan det bidra til å redusere sosial ulikhet (Flatø mfl., 2023). Det er per i dag mulig for foreldre å søke om utsatt skolestart. Dette kan innvilges etter sakkyndig vurdering, dersom det er tvil om barnet har kommet langt nok i utviklingen. Få barn får utsatt skolestart og nyere tall tyder på at bruken er fallende (dette er beskrevet i kapittel 2.2.1.1). I lys av de mulige positive effektene for visse barn, kan det være at terskelen for utsatt skolestart praktiseres for strengt. Ekspertgruppen vil for øvrig påpeke at det er behov for et sikrere kunnskapsgrunnlag før en eventuell revisjon av regelverket. Erfaringer fra andre land tilsier at modenhet har større betydning tidlig i skoleforløpet, mens effektene på lengre sikt er mer sammensatte (Cáceres-Delpiano og Giolito, 2022; Oosterbeek, mfl., 2021). Det er derfor viktig at nivåinndeling som gjøres tidlig i utdanningsforløpet ikke forblir permanent og at dette tas i betraktning om man vurderer å innføre mer nivåinndeling.



### Boks 4.3 Eksempel på bruk av lekbasert læring i barnehage og skole i Gjesdal kommune

I Gjesdal kommune samles skolestarterne – altså de eldste i barnehagen – i grupper to dager i uka. Det tilrettelegges for lek og aktiviteter knyttet opp til et fast årshjul utarbeidet på tvers av barnehagene i kommunen. På denne måten har alle skolestarterne et felles utgangspunkt ved skolestart.

Årshjulet for skolestarterne bygger på forslag for veiledet lek i boka i Lekbasert læring. Lekemiljøet rundt barna er også godt tilrettelagt for fri lek og aktivitet. Personalet støtter barn som strever med å delta i lek, slik at alle sikres gode leke-opplevelser og felleskap med andre. Skolestarter-dagene er organisert slik at man unngår avbrytelser og at barna har nye valgmuligheter etter veiledet lek for videre lek og utforskning. En forutsetning for å lykkes med lekbasert læring, er at de ansatte er godt forberedt og at lek og aktivitet er godt planlagt. Det er også viktig at de ansatte er involvert og engasjert, stiller spørsmål og gir innspill som vekker barnas utforskertrang og lyst til å lære mer.

Barnehagene legger dessuten vekt på å knytte sammenhenger mellom det som foregår i det skoleforberedende arbeidet med det barnet allerede kan og har erfart. Dette hjelper barna til å finne mening, se sammenheng og helhet. Anerkjennelse og bekreftelse av barnas innspill vektlegges, og tilbakemeldinger tilpasses barnas innspill, utviklingsnivå og interesser.

Skoler i kommunen legger vekt på å være «barneklare» i stedet for at barna skal være «skoleklare». Skoleåret 2021/2022 startet eksempelvis Solås skole med timeplanfestet fri lek og lekbasert læring. I tillegg til lek og lekbasert læring, har elevene kun lesing og regning som timeplanfestede fag på 1.–3. trinn. Den frie leken innebærer at elevene selv skal få velge hva de gjør og hvem de er med, innenfor gitte rammer. Rammene er klasserommet og de ulike lekene/spillene de voksne har satt fram. Ansattes rolle i denne leketiden er å veilede elevene i lek og samspill. Gjennom samspill stimuleres kommunikasjon og sosial kompetanse.

Ansatte kan også bruke disse situasjonene til å observere elevene dersom det er særskilte behov, men hovedfokus i leketiden er samspill mellom ansatte og elevene. Leketiden gir en gyllen anledning til å bygge gode relasjoner mellom elevene og mellom elever og ansatte.



## 4. kapittel Anbefalinger

### *Boks 4.3 forts.*

Hver dag på 1.–3. trinn starter med fri lek i om lag 45 minutter med påfølgende morgensamling. Veiledet lek inngår i resten av undervisningen, f.eks. gjennom bamsesykehus, hvor leken blir en metode. Fagene slås sammen i tema som går over lengre perioder. I disse temaene legges det til rette for dybdelæring i lek og praktiske oppgaver og aktiviteter. Lekbasert læring blir også brukt på den ukentlige uteskoledagen.

Tilbakemelding fra skolen: Modellen har bidratt positivt til elevenes læringsutbytte og trivsel. Det sosiale miljøet har blitt bedre, og foreldre gir positive tilbakemeldinger. Utfordringer knyttet til adferd og selvkontroll har også blitt redusert.

Kilde: Irene Jolanda Paulsen Salte og Kirsti Sævik i Gjesdal kommune

### *4.3.3.1 Forslag til implementering*

Systematisk veiledet lek skal innføres på 1. trinn og SFO. På 1. trinn bør fri lek og veiledet lek utgjøre minst halvparten av undervisningstiden for å skape fellesskap, variasjon og lærelyst. Veiledet lek bør også integreres i SFO (se neste anbefaling). En veksling mellom ulike pedagogiske tilnærminger tilrettelagt etter barnas interesser og behov skal sikre at alle barn får rik stimulering og opplever mestring. Selv om eksisterende forskning tilsier at det skal være gode grunner for at dette skal kaste positiv av seg, har ingen evaluert et slikt opplegg for Norge. Ekspertgruppen foreslår derfor en trinnvis innføring slik at tiltaket kan evalueres.

### *4.3.3.2 Nytte-kostnadsberegninger*

Ekspertgruppen ser for seg at dette skal la seg gjøres innenfor eksisterende rammer, men at det må påløpes noe ekstra kostnader i forbindelse med forberedelse og gjennomgang av kursmateriell. Det er funnet positive virkninger på regneferdigheter i en evaluering av lekbasert læring som ikke krevde økt bemanning (Størksen mfl., 2023). Omregnet til virkninger på livstidsinntekt, tilsvarer virkningen nær 40 000 kroner for hvert omfattet barn (jf. tabell 7-3 i vedlegget). Gitt at effekten er den samme for seks-åringer som for fem-åringer, vil det å tilby tiltaket til en hel kohort av seks-åringer svare til en økning i total livstidsinntekt på 2,3 milliarder kroner.



#### 4.3.4 Øke kvaliteten i skolefritidsordningen (SFO)

Deltagelsen i skolefritidsordningen er høy, også blant barn fra lav sosial bakgrunn. Deltakelsen har vokst som et resultat av både lokale og nasjonale moderasjonsordninger (se delkapittel 2.2.5). Samtidig viser forskning at det er ingen effekt, verken på akademiske ferdigheter eller trivsel av å gå i SFO, heller ikke for barn fra lav sosial bakgrunn (Drange og Sandsør, 2024). Dette tyder på at det ikke er tilstrekkelig å delta på SFO for å oppnå sosial utjevning. Løsningen blir dermed heller å se på om det er mulig å oppnå sosial utjevning ved å bedre kvaliteten på SFO tilbudet.

Det foreligger lite forskning på effekten av å øke kvaliteten på SFO på elevers akademiske og sosioemosjonelle utfall. Samtidig kan man bruke SFO til å gjennomføre tiltak der man vet at det er mulig å oppnå positive effekter, som smågruppeundervisning og lekbasert læring. For at et kvalitetshevende tiltak skal ha utjevningseffekt, må det være fordi barn fra lavere sosial bakgrunn får mer ut av SFO tilbudet enn alternativet, relativt til barn fra høyere sosial bakgrunn. Det er ikke åpenbart at dette skjer med universelle kvalitetshevende tiltak i SFO, særlig med tanke på at SFO-tilbud kan ha større grad av frivillig deltakelse enn tilsvarende tilbud i skoletiden. Blant annet viser forskning på leksehjelp i SFO at barn fra høyere sosial bakgrunn benytter seg av tilbudet i større grad. Ekspertgruppen vurderer at det foreligger nok kunnskap til å foreslå to konkrete anbefalinger til å øke kvaliteten i SFO:

##### Tiltakspakke 4

- Mer systematisk veiledet lek og høykvalitets tilbud om hjelp til skolearbeid i SFO
- Systematisk profesjonsutvikling av SFO-ansatte

Lekbasert læring – hvor ansatte i SFO engasjerer seg i, og foreslår leker og aktiviteter, kan også bidra til utvikling og læring hos sårbare barn i tråd med det man har funnet i barnehagen (Rege mfl., 2021; Fidjeland mfl., 2023; og Størksen mfl., 2023). Ved å benytte deler av SFO-tiden til planlagt lekbasert læring blant barn som strever på skolen, kan man bidra til å redusere ulikhet som oppstår på grunn av forskjeller i foreldres evne til å hjelpe barn med skolerelatert arbeid. Blant annet viser forskning at hjemmelekser kan forsterke sosial ulikhet mellom barn (se kapittel 3.4.4.1), og fravær av hjemmelekser er anslått til å redusere ulikhet noe (se Tabell 6 i vedlegg 2). Høykvalitets tilbud om hjelp med skolearbeid på SFO forutsetter at SFO-ansatte greier å nå denne gruppen barn og har tilstrekkelig kompetanse til å kunne bistå dem med skolearbeid. I kapittel 2.2.5 viste vi til at relativt få SFO-ansatte i snitt har høyere utdanning. Samtidig kan det tenkes at nye utdanningstilbud som den



#### 4. kapittel Anbefalinger

nyopprettede bachelorutdanningen for SFO-ansatte vil bidra til økt kompetanse blant SFO-ansatte.

En generell bekymring knyttet til det å øke kvaliteten på SFO er at det muligens ikke treffer de som trenger det mest. Evaluering av leksehjelpsordningen viste at barn i ressurssterke familier i større grad benyttet seg av ordningen enn barn i ressursvake familier (Seeberg mfl., 2014). Imidlertid er mulighetsrommet for å rekruttere flere barn til leksehjelpsordninger i SFO nå større på grunn av innføringen av gratis kjernetid for 1. og 2. klassinger. Læreren kan blant annet oppfordre foreldrene til barn det gjelder å delta i SFO. Man skal heller ikke utelukke at deltagelsen går opp av seg selv når kvaliteten på tilbudene øker. Det er også mulig å gjennomføre smågruppeundervisning i SFO-tiden som ikke knytter seg til lekser men heller benyttes til å støtte opp om barns utvikling på andre måter.

Det kan argumenteres for at det å legge konkrete sentrale føringer for SFO er et skritt i retning av en utvidet skoledag, eller heldagsskole. Samtidig, på grunn av høy deltagelse i SFO, har vi på mange måter allerede en slags form for hybrid heldagsskole i Norge. For øvrig en viktig forskjell mellom SFO og skole er at SFO ikke er obligatorisk. Gratis kjernetid for alle 1. og 2. klassinger har ført til økt deltagelse i SFO. Å legge til rette for at gratis kjernetid også skal omfatte alle 3. og 4. klassinger vil være et ytterligere skritt i retning heldagsskole. I Oslo har man gradvis utvidet ordningen med 12 timer gratis SFO til å gjelde alle elever på 1.–4. trinn. Innføring av heldagsskole har også vært et tema i Norge i lang tid, men ettersom det er ressurskrevende har man aldri vurdert det ordentlig eller prøvd ut modeller for det.

Ekspertgruppe om barn i fattige familier foreslår utprøving av å integrere SFO i en helhetlig skoledag for 1.–4. trinn. Dette innebærer en utvidelse av antall timer obligatorisk nærvær for barna, og en potensielt langt tettere integrering og samhandling mellom skole og SFO enn det som er vanlig i dag. Denne ekspertgruppen er enig i at en gradvis utvidelse er en god idé.

For Ekspertgruppen er det også et prinsipp at alle aktivitetene som tilbys på SFO skal være gratis. Mange foreldre opplever allerede at gratisprinsippet brytes i skolesammenheng og at dette utfordrer familieøkonomien (Foreldreutvalget for grunnopplæringen, 2023: innspill til utvalget). Også Redd Barna påpeker at SFO er en gråsoner i skolens etterlevelse av gratisprinsippet. Hovedårsaken til det er at det tilbys ulike aktiviteter i regi av private tilbydere. Mange av disse aktivitetene forutsetter betaling for å kunne delta (Redd Barna, 2023). SFO har ikke samme gratisprinsipp, og betalte aktiviteter utfordrer familieøkonomien og muligheten til deltakelse, noe som kan være med på å forsterke forskjeller.



### 4.3.4.1 Implementering

Basert på dagens situasjon i Norge supplert med noe forskning fra Norge (Drange og Sandsør, 2024; Rege mfl., 2021) anbefaler Ekspertgruppen følgende forslag til hvordan man kan implementere høyere kvalitet i SFO.

- Kompetanseheving for SFO-medarbeidere anbefales. Slik kompetanseheving bør innebefatte kursing i det å støtte sårbare barn og barn som faller etter andre barn allerede fra tidlig alder for eksempel som følge av familiebakgrunn. I boks 4.5 har vi skissert et eksempel på profesjonsutvikling blant SFO-ansatte.
- Systematisk veiledet lek skal utgjøre en sentral del av SFO. Samtidig må det jobbes aktivt fra skolens side med å opplyse foreldre om hva barna får tilbud om på SFO for å rekruttere barna som fremdeles ikke deltar i SFO. Selv om det er godt belegg i forskning for å anta at det vil kaste positivt av seg, anbefaler Ekspertgruppen at det rulles ut på en slik måte at det kan evalueres i ettertid, særlig med tanke på om tiltaket er sosialt utjevnende.
- Barn, og spesielt de som presterer dårlig på skolen, må få tilbud om inntil 60 minutters hjelp per uke til skolearbeid på SFO. Dette forutsetter et godt samarbeid mellom skole og SFO ved at det legges til rette for en god dialog om hvilke barn som trenger hjelp med hva. Ekspertgruppen anbefaler også at dette tiltaket rulles ut på en slik måte at det også kan evalueres i ettertid. I tillegg kan det være nyttig med evalueringer av ulike betingelser, for eksempel at noen skoler avsetter lærerstøtte til leksehjelpen, at noen skoler kun benytter SFO-medarbeidere til leksehjelp mv.
- Som et alternativ eller supplement, foreslår Ekspertgruppen at de kvalitetshevende tiltakene på SFO blir implementert i noen bestemte områder som er definert til å være levekårsutsatt. Å innrette tiltaket mot områder der mange elever har lav sosioøkonomisk bakgrunn vil i så fall fungere utjevnende på nasjonalt nivå. En slik områdebasert modell vil ha en ulempe ved at elever fra lav sosial bakgrunn i andre områder ikke vil få tilbud om økt kvalitet på SFO, selv om enkelte av dem kunne ha god nytte av tilbudet.



## 4. kapittel Anbefalinger

### 4.3.4.2 Nytte-kostnadsberegninger av å implementere tiltaket

Ekspertgruppen mener at de kvalitetshevende tiltakene i SFO skal la seg gjennomføre uten ekstra bemanning, men det må påløpes noen kostnader til profesjonsutvikling av SFO-ansatte, for eksempel via tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnskolelæring.

Som et anslag på forventet gevinst av å øke kvaliteten i SFO benytter vi resultatene fra Størksen mfl. (2023) som finner at barn som deltar i veiledet lek uten økt bemanning er forventet å få en økning i livstidsinntekten sin i overkant av 40 000 kroner (jf. tabell 7-3 i vedlegg 2). Dette tilsvarer om lag 2,3 milliarder kroner dersom en hel kohort med førsteklasinger skulle få tilbud om økt kvalitet i SFO (i form av lekbasert læring).

Regjeringen anslår at det vil koste 1,55 milliarder med gratis SFO på 2. trinn i 2023–2024. Legger man de samme tallene til grunn, vil gratis SFO til de to gjestående to trinnene i småskolen, nemlig 3–4. trinn, anslås å koste om lag 3.1 milliarder kroner i året.<sup>79</sup>



<sup>79</sup> Kilde: Pressemelding fra Kunnskapsdepartementet datert 14.06.2023: [60 000 elever får billigere SFO og 7000 barn får gratis barnehage – regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/no/Pressemeldinger/60000-elever-far-billigere-sfo-og-7000-barn-far-gratis-barnehage-tilskuddsordning-til-utvikling-i-sfo-tilskuddsordning-til-utvikling-i-sfo/id2844441)



## Boks 4.4 Modell for profesjonsutvikling av SFO-ansatte

### Videobasert samspillsveiledning ved SFO – et eksempel

Klepp kommune har tatt i bruk den videobaserte veiledningsmetoden Marte meo i nesten alle barnehager og har nå begynt å videreføre arbeidet også i SFO. Marte meo har fokus på å styrke kommunikasjonen og relasjonen mellom ansatte og barn (Aarts, 2000). I skoleårene 2022/23 og 2023/24 har det blitt gjennomført veiledning av 22 SFO ansatte. Disse har deltatt på 8 samlinger a 4 timer på ettermiddagen.

Marte meo omhandler følgende samspillsselementer:

- Følge barnets initiativ
- Bekrefte barnet
- Turtaking
- Benevne barnet
- Triangulere/knytte sammen
- Positiv ledelse
- Bekrefte ønsket adferd

#### *Strukturen i Marte meo-veiledningen:*

Ansatte tar opptak (4 minutter) av naturlige samspillsituasjoner som for eksempel lek, måltid, aktivitet, oppstart, samling eller utelek der hun eller han inngår sammen med barna. Hver ansatt tar minst 2 opptak i løpet av året.

Veileder analyserer video-opptakene basert på hvilke Marte meo elementer som fungerer godt og hvilke som kan forbedres med tanke på at samspillet skal være tilpasset barnas behov.

Ansattgruppen og veileder møtes og går gjennom 3–4 opptak per gang. Hver ansatt får direkte veiledning på to opptak der hun eller han selv inngår i løpet av skoleåret, mens resten av gruppen fungerer som reflekterende team. Veileder legger særlig vekt på situasjoner der samspillet fungerer godt, og deltagerne reflekterer rundt det de ser. Veileder viser også eksempler på samspill som kan forbedres og deltagerne reflekterer over hva de kan trene på til neste samling.

Nye video-opptak over tid viser progresjonen i arbeidet.

#### *Tilbakemelding fra SFO ansatte:*

Etter gjennomføringen av Marte meo veiledningen uttrykte de ansatte på et enkelt spørreskjema at de hadde hatt stort utbytte av veiledningen, blant annet ved at de har blitt mer bevisste på egen væremåte i samspillet med barna. Det å reflektere sammen med kollegaer basert på opptak fra egen faglige praksis og det konkrete innholdet i Marte meo elementene ble også fremhevet som sentralt.

Kilde: Irene Havrevoll Refsnes, Sterk Marte meo.



### 4.3.5 Systematisk (inkludert målrettet) trening på sosioemosjonelle ferdigheter

Sosioemosjonelle ferdigheter tilfredsstillende alle de tre betingelsene som Bailey mfl. (2020) argumenterer for at en ferdighet bør inneha for å være et godt mål for tiltak: 1) ferdigheten bør være påvirkbar (mulig å endre); 2) ferdighetene må være grunnleggende; og 3) det bør være lav sannsynlighet for at samme ferdighet/egenskap utvikles (relativt kort tid) senere selv uten tiltaket. Den tredje betingelsen henter også til hvorfor slike tiltak kan ha en sosialt utjevneende virkning: barn fra lavere sosial bakgrunn kan ha dårligere sjanser til å få stimulert og utvikle disse ferdighetene på hjemmebane, om de ikke stimuleres av utdanningssystemet (Bailey mfl., 2020). Som allerede dokumentert i kapittel 3.4.2.6 er ikke disse ferdighetene i utgangspunktet likt fordelt mellom barn av ulike sosial bakgrunn.

For å kunne utvikle sosioemosjonelle ferdigheter er det nødvendig at barnehager og skoler har gode forutsetninger for å trene på disse ferdighetene. Det er også viktig å være klar over at selv om alle barn kan ha fordel av å trene på disse ferdighetene, er det ulikt hvor mye og i hvilken form dette bør gjøres for ulike grupper av elever. For eksempel viser flere studier at gutter som mangler motivasjon for ungdomsskolen har godt utbytte av sommerskole og mentorordninger utenfor skolesettingen. Andre studier viser at fokus på å utvikle sosioemosjonelle ferdigheter i skoleregi kan bedre langsiktige utfall for alle elever, men ikke nødvendigvis mer for barn fra lavere sosial bakgrunn.

I lys av dette ønsker Ekspertgruppen å anbefale:

#### Tiltakspakke 5

- At skolene må ha en plan for hvordan de skal stimulere alle barnas sosioemosjonelle ferdigheter
- At det må settes av ressurser til at barn som har ekstra behov for sosial og emosjonell læring får tilbud om å delta på målrettede tiltak og/eller mentorprogram.

Skolene bruker allerede tid til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, men det er ikke veldig konkret definert i læreplanen. Samtidig er elevenes sosiale og emosjonelle læring og mestring et gjennomgående tema i læreplanverkets overordnede del. Det er derfor av Ekspertgruppens oppfatning at mer systematisk arbeid med SEL kan innlemmes i folkehelse og livsmestring. I kapittel 3.4.2.6 er det listet opp en rekke forslag til programmer som kan vise til lovende virkninger. Disse utgjør et bra utgangspunkt med tanke på hvordan man kan begynne å jobbe systematisk med SEL.



Samtidig er det også viktig å anerkjenne at SEL-tiltak som brukes i Norge er tilpasset norsk kontekst. Det er ikke gitt at et tiltak som har fungert på barn i ett land, vil fungere like godt på barn i et annet. Selv om internasjonale SEL-tiltak kan vise til omfattende forskning, vil en fordel med norsk-utviklede eller -tilpassede tiltak være at de sannsynligvis passer bedre med den norske skolekonteksten. To norske SEL-forskningsprosjekter i henholdsvis barnehage og ungdomsskole, SELMA og Robust, er allerede under evaluering.

### 4.3.5.1 Forslag til implementering

Nedenfor lister Ekspertgruppen opp ulike forslag til hvordan mer systematisk fokus på SEL kan implementeres i skolehverdagen samt hvordan et målrettet SEL-program kan utformes.

- Alle skoler må utarbeide en aldersspesifikk plan for sosial og emosjonell læring på tvers av fag som bygger på eksisterende forskning.
- Alle skoler må sørge for at ansatte får opplæring i å stimulere sosiale og emosjonelle ferdigheter hos barna. En del av profesjonsutviklingen forelått i SFO vil være i tråd med det.
- Eksisterende utenfor-skole-tilbud kan i større grad enn i dag inkludere mer trening på SEL-ferdigheter, særlig for barn i målgruppen
- Det kan utarbeides et nytt utenfor-skole-tilbud som er målrettet mot barn som trenger å trene mer på SEL, for eksempel i form av områdesatsing. Tiltaket bør implementeres på en måte som gjør det mulig å evaluere effekten av tiltaket.

### 4.3.5.2 Nytte-kostnadsberegninger

Når det gjelder å trene på SEL-ferdigheter i skolens regi tilsier beregningene i vedlegg 2 at gevinsten overstiger kostnadene for de fleste SEL-tiltakene som er evaluert. For eksempel, de kortsiktige gevinstene av PATHS, iverksatt ved skoler i Zürich i Sveits, kan gi seg utslag i en årlig inntektsøkning på over 15 000 kroner, tilsvarende rundt 360 000 kroner i et livsløp. Også andre SEL-tiltak som er vurdert i beregningsmodellen er beregnet å øke den årlige inntekten et sted mellom 3800–5700 kroner, eller 90–130 000 kroner i livsløpsinntekt (jf. vedlegg 2, tabeller 5-1 og 5-2, tall for Alan og Ertac (2018) og Alan, Boneva og Ertac (2019)).

Den gunstige nettogevinsten har sammenheng med at kostnadene knyttet til de ulike SEL-intervensjonene i de studiene vi har oppsummert er lave. Dette trekker i retning av at man kan øke bruken av ressurser til dette området. Samtidig brukes det ressurser på lignende ferdigheter i skolen, og det er mulig å omdisponere disse ressursene. For eksempel, som allerede nevnt er det allerede satt av tid til det tverrfaglige temaet livsmestring og helse i skolen.



## 4. kapittel Anbefalinger

Noen utgifter til implementering, derunder opplæring av lærere, må regnes med. Samtidig er det ulike tilnærminger for å beregne hva SEL-undervisning i Norge vil koste. Kostnadene vil naturligvis avhenge av hvor omfattende tiltak som iverksettes. Kostnadene til materiell, kursing mv. vil også variere mellom ulike leverandører av SEL-tiltak. På tvers av ulike SEL-tiltak som ble vurdert i en amerikansk gjennomgang, ble gjennomsnittskostnaden funnet å være rundt 7 000 kroner per barn inkludert læreres tidsbruk (Belfield mfl., 2015). Dette kostnadsnivået samsvarer med et regneeksempel der man tar utgangspunkt i kostnader fra norsk forskning på smågruppeundervisning (Bonesrønning mfl., 2022; Kirkebøen mfl., 2021), men legger til grunn at gruppestørrelsen kan være dobbelt så stor i SEL-undervisning. For PATHS-programmet foreligger det kostnadsanslag fra flere evalueringer som tyder på svært begrensede merkostnader sammenlignet med den ordinære skoledriften, rundt 300–700 kroner per elev per år (Humphrey mfl., 2015; Sorrenti mfl., 2020, i henholdsvis England og Sveits).

Ekspertgruppen har ikke beregnet hvor mye et målrettet tiltak vil koste, men kostnadene vil avhenge av om man kan benytte seg av et allerede eksisterende tilbud, eller hvorvidt man må utvikle noe nytt. Når det gjelder gevinster knyttet til målrettede tiltak, er for eksempel det danske Drengeskoleakademiet beregnet å ha positive virkninger på omtrent 250 000 kroner i et livsløp, mot kostnader på rundt 50 000 kroner (beregninger basert på Nielsen, 2023).

### 4.3.6 Økt behovsbasert bruk av intensiv smågruppeundervisning på alle trinn i grunnskolen

Mange elever har behov for ekstra støtte utover ordinær klasseromsundervisning, og som vi har sett i kapittel 3.4.2.1 er det omfattende forskningsbelegg for at målrettet bruk av ressurser i form av intensiv smågruppeundervisning koster av seg. På bakgrunn av dette anbefaler Ekspertgruppen:

#### Tiltakspakke 6

- Økt bruk av midlertidig inndeling i små grupper hvor undervisningsopplegget blir tilrettelagt til elevenes faglige nivå.

Flere studier av høy kvalitet, og oversiktsstudier og metaanalyser basert på nasjonal og internasjonal forskning (Bonesrønning mfl., 2022; Dietrichson mfl., 2017; Kirkebøen mfl., 2021), støtter dette som et tiltak med tydelig effekt på læringsutbytte. Hvis det gis særskilt til elever som har svake resultater, vil det kunne bidra til å styrke resultatene til elever fra lav sosial bakgrunn, alt annet likt (Andersen mfl., 2023). En slik målrettet bruk av ressurser har også støtte i opplæringsloven § 5-1. Boks 4.6 oppsummerer norske randomisert kontrollerte studier på tilrettelagt smågruppeundervisning.



### Boks 4.5 Norske randomiserte kontrollerte studier med smågruppeundervisning som tiltak

Bonesrønning mfl. (2022): 1+1-prosjektet

- Forsøket besto av 159 skoler fra 10 kommuner der halvparten av skolene ble tilfeldig trukket ut til å være i forsøksgruppen.
- Skolene i forsøksgruppen fikk ressurser til å ansette en ekstra lærer til å gjennomføre smågruppeundervisning i matematikk på 2.–4. trinn, mens skolene i sammenligningsgruppen fortsatte som før.
- Smågruppene besto av 4–6 elever, og undervisningen skulle foregå parallelt med all ordinær matematikkundervisning og ha undervisning i de samme temaene som den ordinære klassen. Alle elevene skulle delta i smågruppeundervisning i minst to perioder hvert skoleår, og hver periode skulle vare i 4–6 sammenhengende uker.
- Resultatene viste at elevene som deltok i forsøket, gjorde det bedre på nasjonale prøver i femte trinn i matematikk.

Kirkebøen mfl. (2021): Program for bedre gjennomføring

- Forsøket besto av 24 tiltaksskoler og 24 kontrollskoler.
- Smågruppeundervisning foregikk i to 4–6-ukers perioder
- Tiltaket var målrettet til elever som presterte svakt på åttende trinn i matematikk.
- Lærerne fikk opplæring i didaktikk tilpasset svaktpresterende elever (beskrives nærmere i vedlegg A i Kirkebøen mfl., 2021)
- Resultatene viste at elevene som deltok i forsøket, gjorde det bedre på nasjonale prøver i niende trinn i matematikk.

Solheim mfl. (2018): På sporet

- Tiltak for å hjelpe svake elever med lesing og skriving på tidlige klassetrinn
- Tiltak ble fordelt på skolenivå. Til sammen tretten skoler med 744 førsteklassinger, hvorav 140 ble vurdert å være i risikozonen for lesevansker
- På tiltaksskolene fikk barn i risikogruppen smågruppeundervisning med lærer og med tilpasset pedagogisk programvare
- Tiltaket resulterte i bedre lese- og skriveferdigheter. Virkningen viste tegn på å vedvare ved oppfølgende undersøkelser (jf. figur 3 i artikkelen)

Selv om det kan argumenteres for at jo tidligere i livsløpet innsatsen settes inn jo bedre, viser også forskningen at undervisning i små og homogene grupper er et tiltak som fungerer for eldre elever (Kirkebøen mfl., 2021). Med andre ord, dette tiltaket kan være nyttig med tanke på å utjevne forskjeller blant elever på ungdomsskoletrinnet (Guryan mfl., 2023). Å dele opp klassen ved



#### 4. kapittel Anbefalinger

at noen elever blir tatt ut i mindre grupper i visse perioder, vil også frigjøre kapasitet i klasserommet – som da får en mindre elevgruppe og muligheten til å følge opp disse elevene enda tettere.

Et alternativ er å innføre smågruppeundervisning som supplerer, heller enn erstatter eksisterende undervisning. Da vil elevene som mottar tilbudet få flere undervisningstimer i faget, men muligens på bekostning av andre fag, andre aktiviteter eller fritid. Smågruppeundervisning som gjennomføres på denne måten er mest vanlig i internasjonale studier og har vist positive effekter på faget det undervises i (Dietrichson mfl., 2017; Nickow et al., 2020).

Å ikke tilby undervisning i mindre grupper til alle elever, kan utløse reaksjoner i flere retninger, særlig i tilfeller der bare noen elever innad i skolen får tilbudet. Foreldre som ønsker, men ikke får, slik undervisning for sine barn, kan bli misfornøyde. Noen foreldre og/eller lærere kan ha motforestillinger mot å skille ut faglige svake elever på denne måten, og det å bli selektert ut til smågruppeundervisning kan være stigmatiserende hvis det er knyttet til svake faglige prestasjoner. Foreldre som ikke ønsker at barna deres får slik undervisning, kan også reagere negativt. Samtidig er det viktig å påpeke at smågruppeundervisningen bare vil foregå i noen fag og noen deler av skoleåret, og at slike tiltak allerede gjennomføres i norsk skole i dag, som bør begrense dette problemet. De randomiserte forsøkene som er gjennomført i Norge viser også at slik forskjellsbehandling er mulig å gjennomføre uten at det utløser store reaksjoner (Bonesrønning mfl., 2022; Haaland mfl., 2023; Kirkebøen mfl., 2021).

Til slutt er det verdt å merke seg at det allerede gjennomføres en-til-en eller smågruppeundervisning i skolen i dag. Svar fra skoleledere i «Spørsmål til Skole-Norge» (Vika mfl., 2021) viser at så og si samtlige skoler tilbyr intensiv opplæring på disse trinnene. Over 60 prosent av skolelederne svarer at den intensive undervisningen hovedsakelig blir organisert i grupper på 2–5 elever. Det er mest vanlig med intensiv opplæring i lesing. Over 60 prosent av skolene svarer at minst 10 prosent av elevene mottar intensiv opplæring i lesing, mens de tilsvarende tallene for skrivning og regning er henholdsvis 47 og 46 prosent. I forbindelse med evalueringen av norm for lærertetthet, ble det også gjennomført en undersøkelse til skoleledere (Reiling, 2023). Over 60 prosent svarer at det undervises i mindre grupper ved deres skoler. Der kom det allikevel frem at de ekstra lærerressursene som følge av innføringen av normen ble i større grad brukt til å styrke lærertettheten i eksisterende klasser eller enn å gjennomføre smågruppeundervisning utenom klasserommet. Begrensninger med fysiske rammer ble trukket frem som en mulig forklaring.

Det er fremdeles kunnskapsbehov når det gjelder hvordan man best kan bruke ressursene man har tilgjengelig til å organisere undervisningen i ulike fag og trinn (Reiling, 2023). Det samme gjelder for gjennomføringen av inten-



siv opplæring – over 60% av skoleledere vurderer at de har behov for mer veiledning eller forskningsbasert kunnskap om hvordan plikten til intensiv opplæring bør eller kan følges opp (Vika mfl., 2021).

### 4.3.6.1 Implementering

- Med bakgrunn i opplæringsloven § 1-3 og § 1-4 anbefaler Ekspertgruppen at faglig tilrettelagt undervisning i mindre grupper gis til elever på alle skoler som presterer faglig svakt i kjernefagene matematikk og lesing (inkluderer elever med vedtak om spesialundervisning).
- Med bakgrunn i forskning som viser at inndeling i små homogene grupper er nyttig på alle trinn, anbefaler Ekspertgruppen at alle skoler får midler til å gjennomføre midlertidig smågruppeundervisning for svakt presterende elever med en varighet på om lag 8 uker (per skoleår). Tildelingen av midler bør være basert på forhåndsbestemte kriterier, for eksempel antall elever som presterer under en viss grense på kartleggingsprøver eller antall elever med lav sosial bakgrunn. Ekspertgruppen anbefaler at det tildeles midler for å gjennomføre smågruppeundervisning for ett småskoletrinn, ett mellomtrinn og ett ungdomsskoletrinn. Innenfor disse tre grupperingene bestemmer skoleledelsen selv hvilke trinn som velges til å gjennomføre smågruppeundervisning.
- Som et alternativ eller supplement, anbefaler Ekspertgruppen at ressurser til smågruppeundervisning tildeles noen bestemte områder som er definert til å være levekårsutsatt. Konkret kan undervisningsressursene fordeles til eksisterende bydelsmyndigheter eller skoler. Innad i hver bydel eller skole, kan ressursene tilbys alle elever, eller elever som ventes å ha stor nytte av undervisningen, eksempelvis elever med svake skolefaglige prestasjoner. Det gir også mulighet til visse stordriftsfordeler, sammenlignet med en modell der smågrupper tilbys elever ved enhver skole. Som universelt tiltak innad i bydelen eller skolen vil intensiv smågruppeundervisning kunne bidra til en økning i læringsutbytte for alle elever. Å innrette tiltaket mot områder der mange elever har lav sosial bakgrunn vil i så fall fungere utjevnende på nasjonalt nivå. En slik områdebasert modell vil ha en ulempe ved at elever fra lav sosial bakgrunn i andre områder ikke får smågruppeundervisning, selv om enkelte av dem kunne ha god nytte av tilbudet.

### 4.3.6.2 Nytte-kostnadsberegninger av å implementere tiltaket

Ny forskning fra Norge viser at å gi tilrettelagt undervisning i faglige homogene grupper bestående av om lag 6 elever har et relativt begrenset kostnadsnivå per elev (Bonesrønning mfl., 2022; Kirkebøen mfl., 2021). Ressursbruken begrenses ved at ukentlig omfang ikke er høyere enn 3–4 timer, og hver elev



#### 4. kapittel Anbefalinger

får slik undervisning kun noen uker i skoleåret (om lag 8 uker). Slik begrenses kostnadsnivået samtidig som det essensielle i tilbudet bevares.

I både Bonesrønning mfl. (2022) og Kirkebøen mfl. (2021) ble undervisningen utført av lærere. Internasjonal forskning peker på at medarbeidere som ikke har kvalifikasjon til å arbeide som ordinære lærere, også kan være effektive til å undervise i smågrupper (Guryan mfl., 2023). Dette kan i så fall bidra til å redusere myndighetenes kostnader og spare lærerressurser til andre anvendelser.

Både Bonesrønning mfl. (2022) og Kirkebøen mfl. (2021) finner at elever som får tilrettelagt undervisning i mindre grupper presterer bedre i matematikk (0.06 standardavvik). I tillegg anslås det at smågruppeundervisning kan ventes å ha betydelige positive konsekvenser for skolefullføring og inntekt (se vedlegg 2). Nyttekostnadsanalysen er gunstig. Under standardantakelsene beregnes en økning i livstidsinntekt på om lag 40–60 000 kroner, mot kostnader på rundt 9–16 000 kroner. Som det fremgår av tallene i vedlegg 2, er nettoytten beregnet positiv selv om de langsiktige virkningene skulle være mindre enn forventet. Det styrker kunnskapsgrunnlaget at det er to nye, norske studier som begge finner statistisk signifikante positive virkninger.

Å tilby slik smågruppeundervisning i ett skoleår (eksempelvis, at elever får det på fjerde trinn, men ikke i de øvrige trinnene) anslås å koste omtrent 560 millioner kroner<sup>80</sup> om tilbudet gis alle elever i Norge. Hvis det målrettes slik at kun de ti prosent svakeste elevene får tilbudet, blir kostnaden om lag 56 millioner kroner i året. Hvis elevene skulle motta slik undervisning i flere trinn, blir kostnadene tilsvarende større.

For å finansiere tilrettelagt smågruppeundervisning anbefaler Ekspertgruppen en omdisponering av de ekstra lærerressursene som ble avsatt (3,2 milliarder) til å oppfylle norm for lærertetthet. Som allerede dokumentert i kapittel 3.4.1 er norsk forskning på klassestørrelse og lærertetthet unisont enig om at redusert klassestørrelse eller økt lærertetthet ikke i seg selv har noen stor betydning for elevenes resultater på ulike utfall som nasjonale prøver, grunnskolepoeng og eksamenskarakterer (Falch mfl., 2017; Haaland mfl., 2023; Leuven mfl., 2008; Borgen mfl., 2022; Leuven og Løkken, 2020).



<sup>80</sup> Tallet er basert på 63 460 femteklassinger jf. SSB-tabell 05232 i år 2022 og benytter kostnadsanslaget per elev fra Bonesrønning mfl. (2022).



## 4.4 Andre viktige områder

### 4.4.1 System for oppfølging av spesialundervisning

Kapittel 2.2.2 beskriver mangelen på et system for å følge opp vedtak om spesialundervisning og at resultater fra tilsynsundersøkelser viser at mange elever ikke får den hjelpen de etter vedtaket har krav på.<sup>81</sup> Slik manglende oppfølging av vedtak fra skoler og skoleeiere gjør at det ofte i siste instans blir opp til foreldre å følge opp dette arbeidet. Det er grunn til å tro at denne systemsvikten rammer elever fra lav sosial bakgrunn ekstra hardt – fordi deres foreldre i mindre grad vil ha tid og ressurser til å følge opp. Analyser tyder dessuten på at det er mindre ressurser brukt per elev med særskilte behov i levekårsutsatte områder enn i andre områder (Iversen mfl., 2020; Iversen og Nyhus, 2022). Dette kan tolkes som et tegn på manglende ressursinnsats, som er en av flere mulige forklaringer på manglende oppfølging av vedtak. Det er også i NOU-en om ny opplæringslov (NOU 2019: 23 *Ny opplæringslov*) erkjent at manglende gjennomføring av enkeltvedtak om individuelle rettigheter er en reell problemstilling og at enkeltvedtak i praksis ikke følges opp etter sitt innhold. Problemstillingen er mindre dokumentert blant barnehagebarn, men ekspertgruppen erfarer at det er grunn til å ettergå og registrere hvorvidt vedtak om spesialpedagogisk hjelp blir gjennomført også i barnehagen.

For å ivareta barnets beste er det sentralt at de som er identifisert å trenge ekstra hjelp, og har lovfestet rett til å få det, faktisk får den hjelpen de har krav på. Det er også tegn til at manglende systematisk oppfølging av vedtak om spesialundervisning rammer sosialt ulikt blant elever. Vedtak om spesialundervisning forekommer hyppigere blant elever med lav sosial bakgrunn, og den innsatsen en slik systemsvikt avkrever foreldrene til eleven dette gjelder, vil i større grad ytes av foreldre med høyere utdanning og god inntekt. **Ekspertgruppen foreslår derfor å innføre et system for å registrere antall timer en elev eller et barnehagebarn mottar spesialundervisning eller spesialpedagogisk hjelp. Forslaget innebærer også at vedtatte timer med spesialundervisning som ikke gjennomføres blir registrert, samt årsaken til manglende gjennomføring** (for eksempel mangel på ressurser, sykdom hos personale, sykdom/fravær hos barnet mv.). For å sikre at elever

<sup>81</sup> Kilde: [Barnehager, Skoler | Omfattende lovbrudd i skoler og barnehager \(nettavisen.no\)](#) og [Tilsyn avdekket omfattende lovbrudd • Kommunal Rapport \(kommunal-rapport.no\)](#)

## 4. kapittel Anbefalinger

med behov for spesialundervisning, uavhengig av foreldre med ressurser til å følge opp og holde skoler ansvarlig, får gjennomført opplæringen på en måte som er i samsvar med vedtaket, vil en registreringsplikt være nyttig. Ekspertgruppen vurderer det både som et signal til skoleledere og skoleeiere om at de må ta eierskap til denne problemstillingen som rammer de svakeste elevgruppene, og som et verktøy for Statsforvalteren i sitt tilsyn med oppfyllelsen av dette rettslige kravet overfor eleven. Det bør imidlertid gjøres en utredning av hvor stort omfang av ekstraarbeid for ansatte i barnehager og skoler et slikt system vil utløse, for å unngå at det rammer tiden og oppmerksomheten som bør gå til barna. Registreringen bør i så stor grad som mulig automatiseres som en del av de barnehageadministrative- og skoleadministrative systemene, og eventuelt arbeid bør i minimal grad legges til pedagogisk personell. Ekspertgruppen anbefaler ellers at informasjonen som blir registrert hvis dette forslaget blir gjennomført, også vurderes å tilføye et eventuelt nasjonalt register for barn i barnehager og skoler, med formål å styrke datagrunnlaget for offisiell statistikk og utdanningsforskning (se 4.5. om utvidelsen av nasjonale registerdata om barn).

### 4.4.2 Viktigheten av gode ansatte

Selv om læreplanen og opplæringsloven legger føringer for utdanningssystemet, kommer man ikke bort fra at det er de som jobber i barnehagen og skolen som utgjør grunnsteinen i norsk skole og barnehage. Omfattende forskning bekrefter viktigheten av kompetente ansatte. Langtidsanslag fra beregningsmodellen i vedlegg 2 illustrerer også dette. Forskning har funnet at en lærer som er ett standardavvik mer «effektiv» til å bidra til faglige elevresultater, gjør at elevene scorer drøye 0,1 standardavvik bedre på tester (Hanushek, 2011, tabell 1). Dette tilsvarer at elevene vil gjennomføre videregående opplæring ett prosentpoeng oftere, og tjener 3200 kroner mer i årlig inntekt. Effektstørrelsen er sammenlignbar med dem fra smågruppeundervisning i regning. Ny norsk forskning tyder også på at læreres tilstedeværelse er viktig. Å ha en lærer med omtrent ti dager mindre årlig sykefravær, er assosiert med 0,6 prosent høyere fullføring i videregående opplæring. Virkningen er fire ganger så stor for barn fra lavere sosial bakgrunn, som for barn av foreldre med høy utdanning (Borgen mfl., 2023). Dette kan tyde på at lærere er spesielt viktig for sårbare barn.

Skoler og barnehager i mer levekårsutsatte områder sliter med å tiltrekke seg lærere og barnehagelærere (jf. kapittel 2), noe som indikerer at barna som trenger det mest har dårligere tilgang på høyt kvalifisert arbeidskraft. I barnehagesektoren står man overfor en ytterligere utfordring, nemlig at søkerallene til barnehagelærerutdanningene og lærerutdanningene går ned (Strand og Mikkelsen, 2023). I denne rapporten argumenterer Ekspertgruppen for at man skal øke bemanningen i barnehagen, noe som også forutsetter tilgang på godt kvalifisert arbeidskraft.



Basert på dette ønsker Ekspertgruppen å rette fokus mot at det fra myndighetenes side må:

1. Utformes noen kortsiktede tiltak til hvordan bemanningsutfordringen i levekårsutsatte områder kan løses. Eksempler på slike tiltak kan være; å øke kontaktlærertilskuddet i levekårsutsatte områder; gi lærere/kontaktlærere i levekårsutsatte områder ikke-pekuniære goder.
2. Utarbeides en langsiktig plan for hvordan man skal øke rekrutteringen til utdanningssektoren, spesielt til barnehagesektoren. Forskningen er tydelig på at tidlig innsats er viktig. Og når det fra myndighetenes side er et uttalt mål at man skal hjelpe svake elver, vil et kvalitetsløft i barnehagen også innebære å gi ansatte i barnehagen et løft. Foruten det at myndighetene må utrede hvorvidt lærere (og spesielt barnehagelærere og andre ansatte i barnehagen) burde få en lønnsøkning, foreslår Ekspertgruppen også at det bør sees på andre løsninger som sletting eller reduksjon av studielån.

Når det gjelder innslaget av andre yrkesgrupper i skolen, har ikke Ekspertgruppen noe å foreslå. Det er hovedsakelig to årsaker til det. For det første har tiden vært for knapp til å kartlegge dagens situasjon på en god måte. For det andre, har Ekspertgruppen heller ikke funnet god og evidensbasert forskning. Det beste forslaget Ekspertgruppen har på dette området er derfor å oppfordre myndighetene til å legge opp til at eventuelle myndighetsinitierte intervensjoner som innebærer flere yrkesgrupper i skolen, må utformes på en slik måte at det er pilotprosjekter som kan testes og evalueres i ettertid.

### 4.4.3 Gratis skolemat

I flere land det er nærliggende å sammenligne Norge med, organiserer skolene ett eller flere måltid i løpet av dagen. I Norge er dette ikke blitt prioritert på nasjonalt nivå. Samtidig har flere argumentert for at skolemat kan forbedre helse og læring, samt redusere ulikhet.

I vedlegg 2 er langtidsvirkningene av skolemat, basert på kortsiktig utfall i Lundborg mfl. (2022), beregnet å tilsvare om lag 1700 kroner i årlig inntektssøkning i snitt, og omtrent 2700 kroner for barn fra lavere sosial bakgrunn, jf. tabell 5-2 i vedlegg 2. På grunn av sosial ulikhet som oppstår på grunn av at innholdet i matpakken varierer, har Redd Barna (2023) påpekt at skolemat bør være gratis.

Kostnadsanslag for ulike former for skolemåltid ble utarbeidet i 2022 av Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet, som er del av Høgskulen på Vestlandet, for Helsedirektoratet (Musland mfl., 2022). Anslagene skal omfatte råvarer, transport og eventuell arbeidsbyrde for ansatte i skolen. Beregningene baserte seg i noen grad på kostnadene ved skoler som allerede har skolematordninger. Den billigste løsningen var tilbud om kornblanding og grøt på skolen. Denne ble beregnet til rundt 4200 kroner per elev per år.



## 4. kapittel Anbefalinger

Varmmat produsert på skolen eller eksternt ble beregnet til henholdsvis 7300 og 9700 kroner. Det ble også beregnet kostnader knyttet til å lage matpakke hjemmefra, til rundt 5800 kroner. Dette inkluderte 2340 kroner for å kompensere foreldres tidsbruk (tabell 4.10. i Musland mfl., 2022).

Basert på denne informasjonen mener Ekspertgruppen at det bør utredes nærmere hvorvidt det er mulig å tilby mat på skolen.

### 4.4.4 Mobilforbud

I dag er det opptil skoleleder (rektor) om mobiltelefon skal være forbudt under skoledagen, helt eller delvis. Mange skoler har allerede forbud mot eller begrensninger av mobilbruk i skoletiden. På bakgrunn av tvetydigheten i kunnskapen og praktiske utfordringer i håndheving av et eventuelt forbud, foreslår Skjermbrukutvalget at myndighetene evaluerer nasjonale retningslinjer om mobilbruk i skolen nærmere, for å vurdere grad av implementering og utilsiktede konsekvenser (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 27). Skjermbruksutvalget påpeker for øvrig at det er lite kunnskap om norske småbarn sin skjermbruk. De understreker at selv om det ikke er noen sterke sammenhenger mellom små barns skjermbruk og deres psykiske helse og utvikling, så er forskningen på området ikke innrettet slik at man kan konkludere om effektene (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 27). Ekspertgruppen vurderer imidlertid at det er overveiende sannsynlig at uheldige konsekvenser av mobilbruk og skjermbruk vil ha mest negative effekter for barn fra lavere sosial bakgrunn. Langtidsberegninger basert på Beland og Murphy (2016) viser en økt livstidsinntekt på rundt 100 000 kroner for elever som går på skoler med mobilforbud. Ekspertgruppen støtter derfor Skjermbrukutvalgets forslag om å evaluere nasjonale retningslinjer, med sikte på å innskrenke uheldig skjermbruk for barn i barnehager og skoler.



## 4.5 Videre kunnskapsutvikling

Det har blitt gjennomført mange gode og relevante forskningsprosjekter i norske barnehager og skoler siden St. Meld. 16 (2006–2007) om tidlig innsats for livslang læring påpekte «mangelfull kunnskap om forhold i utdannings-systemet som har betydning for sosial utjevning» (s. 94). Økt innsikt i kvaliteten i norske barnehager, dokumentasjon og analyse av de sosiale forskjellene i skolefaglige ferdigheter, og kunnskap om effekten av tiltak i barnehager og skoler er eksempler på områder der kunnskapen har blitt bedre etter 2006, og som utgjør en del av grunnlaget for denne rapporten. Ekspertgruppens arbeid har samtidig bekreftet inntrykket fra flere nyere utredninger på barnehage- og skoleområdet om at kunnskapsgrunnlaget og datagrunnlaget på noen områder fortsatt er mangelfullt. På disse områdene bygger ekspertgruppens vurderinger i vesentlig grad på forskning og data fra andre land. Internasjonal forskning inneholder mange pålitelige kunnskapskilder om tiltak mot ulikhet blant barn og for sosial mobilitet, og danner et viktig bakteppe for vurdering av tiltak i Norge. Samtidig krever en kunnskapsbasert politikkutvikling at forskere utvikler relevant og troverdig kunnskap om tiltak og tilstand i norske barnehager og skoler.

Kunnskapsbasert utvikling av barnehager og skoler forutsetter flere typer kunnskap og informasjon. I denne rapporten er det lagt hovedvekt på systematisk kunnskap fra datakilder som kan brukes til statistikk og forskning på effekten av tiltak. Denne typen kunnskap er ikke i seg selv tilstrekkelig for god kvalitetsutvikling i barnehager og skoler. Det er også avgjørende med erfaringsbasert kunnskap og profesjonsfaglig skjønn fra ansatte i barnehager og skoler, og gode systemer for å ivareta informasjonsflyt og samarbeid mellom alle aktørene som har delansvar for kvalitetsutviklingen. Samtidig vil ekspertgruppen understreke at et godt tallmessig datagrunnlag er nødvendig for å sikre mer langsiktig kunnskapsutvikling. For at utdanningsforskningen skal kunne bidra med bred kunnskapsstøtte til demokratiske prosesser og samfunnsdebatter, funn som kan utfordre gjeldende tenkemåter, og utgjøre et kunnskapsreservoar for fremtidens problemstillinger, er et systematisk og databasert kunnskapssystem viktig. Et bedre datagrunnlag om barn i barnehage og tidlig skoleløp vil, ved å forbedre statistikk og forskning, kunne styrke kunnskapsutviklingen. Dette vil i neste omgang styrke det politiske og praktiske arbeidet med sosial ulikhet og utjevning i utdanningssektoren.

#### 4. kapittel Anbefalinger

Mangelen på gode data er mest påfallende for utsatte grupper, for små barn, og for barn og unge fra familier med lavere sosioøkonomisk bakgrunn. Dagens kunnskapsgrunnlag om de yngste barna og sårbare grupper er i stor grad basert på kvalitative data og spørreskjembaserte utvalgsundersøkelser (Furenes mfl. 2023). Det er en utfordring at utsatte grupper er vanskelige å nå ved utvalgsundersøkelser. Foreldre med lav inntekt og lav utdanning, eller foreldre som er innvandrere, deltar sjeldnere i utvalgsundersøkelser enn andre (Figlio mfl., 2016). Dette gjelder for eksempel MoBa, en svært velorganisert samtykkebasert undersøkelse som er blant de få individdatakildene vi har om barn i norske barnehager (Kristensen mfl., 2018). I tilfellene der man oppsøker utvalget flere ganger over tid, har grupper med lavere sosioøkonomisk status ytterligere en tendens til å falle fra i oppfølgingsundersøkelsene (Vejrup mfl., 2022). Disse forholdene svekker mulighetene for å få kunnskap om hva som virker sosialt utjevne i barnehagen og i skolen. Mangelen på individdata om barn gjør også at vi ikke har kunnskap om forskjeller i elevenes hjemmebakgrunn på tvers av ulike barnehager og skoler.

Registerdata er i en særstilling som kilde til kunnskap fordi de er populasjonsdekkende og følger individer over tid, og fordi de vil kunne kobles med andre datakilder for å danne helhetlige bilder av det enkelte barns kontakt med barnehage, skole, og andre tjenester og institusjoner. Et viktig fortrinn ved slike data i forbindelse med denne utredningens mandat, er muligheten for å gjøre analyser av barn og unges forløp, få mer kunnskap om overganger i utdanningssystemet, især for grupper som har større behov for spesiell oppfølging av myndighetene.

Ekspertgruppen føyer seg derfor til flere andre utvalg og grupper som har understreket behovet for bedre data om barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging påpekte i 2018 at det ikke er mulig å dokumentere omfang, organisering og varighet av spesialpedagogisk hjelp og/eller spesialundervisning som mottas av det enkelte barn (Nordahl mfl., 2018, s. 260). I 2019 anbefalte Stoltenbergutvalget et nasjonalt register over barn i barnehager og skoler, som del av et større kunnskapssystem som ifølge utvalget skulle møte et samlet behov for bedre kunnskap for aktørene i det norske utdanningssystemet (NOU 2019: 3 *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*, del 12.1.1). BarnUnge 21-strategien<sup>82</sup> fastslo i 2021 at det er nødvendig med bedre tilgang til data for å fange helheten i barn og unges liv og deres sammensatte behov. Arbeidsinnvandrerutvalget (NOU 2022: 18 *Mellom mobilitet og migrasjon – Arbeidsinnvandreres integrering i norsk arbeids- og samfunnsliv*) påpekte i 2022

<sup>82</sup> Kilde: BarnUnge21-strategien er en bred og samlet strategi for forskning og innovasjon om og for utsatte barn og unge.



at mangelen på individdata gjør at man ikke har anledning til å beskrive situasjonen til barn av arbeidsinnvandrere i norske barnehager og skoler.

Ekspertgruppen vil peke på særlig to områder hvor det eksisterer svært lite data, nemlig barnehagebarn og barn som mottar spesialundervisning. Tross i at det lenge har vært kjent, og flere ganger pekt på, at mangelen på pålitelige data for statistikk, forskning og styring forhindrer potensielt viktig kunnskapsutvikling om forhold som har betydning for sosial utjevning, har denne situasjonen endret seg lite siden St. Meld. 16 (2006–2007) påpekte det for drøyt 17 år siden. Ekspertgruppen erkjenner at det er krevende overveielser som ligger til grunn for enhver vurdering av registrering, innsamling, og lagring av personopplysninger om barn. Barns personvern og vernet om barns privatliv og integritet har en særskilt beskyttelse i norsk lov (og FNs barnekonvensjon). Ekspertgruppen har ikke utført noen egen utredning av forholdsmessighet mellom personverninngrepet og fordelene, datasikkerhet eller andre tiltak for å avbøte personvernkonsekvensene av å samle inn og lagre slike personopplysninger. En slik utredning er nødvendig som forløper til en eventuell etablering av individdataregister om barn i barnehager og skoler hos nasjonale myndigheter. Såfremt det nødvendige forarbeidet for en lovhjemmel for slik innsamling av personopplysninger og datasikkerheten er ivaretatt mener ekspertgruppen at slike data er nødvendige for å få mer pålitelig kunnskap om sosial ulikhet blant barn i barnehager og skoler. **Ekspertgruppen foreslår derfor at det opprettes et nasjonalt forløpsregister med individdata for barn i barnehager og skoler.** Som et minimum bør et slikt forløpsregister inneholde informasjon som knytter hvert enkelt barn til den barnehagen og skolen det til enhver tid går i/på. Et slikt datasett vil primært utgjøre en sammenstilling av informasjon som allerede foreligger lokalt i norske kommuner. En minimumsløsning vil danne et utgangspunkt for longitudinelle undersøkelser av barns oppvekst og utvikling og forhold som påvirker dette både i og utenfor barnehagen og skolen, såfremt dataene kan kobles på individnivå med informasjon fra andre registerdata (hos SSB). Ekspertgruppen oppfordrer også til at resultatene fra en registrering av gjennomførte timer med spesialundervisning (som foreslått i 4.4.1), sammen med registrert vedtak om rett til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, bør samles inn til en slik nasjonal database. En registrering av slike opplysninger til en nasjonal database vil imidlertid kreve en grundig avveining av personverninngrepet og nytteverdi, og det vil nødvendiggjøre avbøtende tiltak for å sikre ivaretagelse av både datasikkerheten og øvrig personvern til denne gruppen utsatte barn.

Ekspertgruppen vil i denne sammenhengen understreke at det er en vesensforskjell mellom sammenstilling av allerede lokalt registrerte opplysninger, og det å samle inn nye data og avkreve registrering av nye opplysninger. Ethvert spørsmål om registrering og kartlegging av barn krever tid og oppmerksomhet av barnehage- og skoleansatte, og dette vil innebære en risiko for at det



#### 4. kapittel Anbefalinger

blir gjort på bekostning av tiden og oppmerksomheten som bør gå til barnet. Ekspertgruppen understreker at tilstedeværelse og oppmerksomhet fra voksne er en avgjørende forutsetning for å lykkes med kvalitetsarbeid i både barnehage og skole. Dette bør enhver styrking av datagrunnlaget veies opp mot. Det kan derfor være grunnlag for å prioritere sammenstilling av allerede registrert informasjon lokalt i etableringen av nasjonale forløpsregistre, som beskrevet over. Ekspertgruppen mener dette vil styrke kunnskapsgrunnlaget også uten at det gjennomføres nytt kartleggingsarbeid eller blir stilt nye krav til informasjonsinnhenting for ansatte i barnehager og skoler.

I tillegg vil ekspertgruppen understreke betydningen av at nasjonale utdanningsmyndigheter sørger for høy kompetanse og tilstrekkelig investering i kvaliteten på databehandlingen av allerede innsamlede data.

Markussen mfl. (2024) avdekket at elevenes resultater på nasjonale prøver i perioden 2014–2021 avviker fra det som er vist i tidligere publiserte analyser fra Utdanningsdirektoratet. Saken viser at det er behov for en styrking av det faglige grunnlaget for behandlingen av data og statistikk om det norske utdanningsløpet, særskilt ved en opprustning av den forskningsbaserte rådgivningen til nasjonale myndigheter på området. **Ekspertgruppen foreslår derfor at departementet og direktoratet sørger for en oppdatert kvalitetssikring og pålitelig behandling av eksisterende datakilder.**

Kvalitetsutviklingsutvalgets innstillinger vektlegger at kvalitetsutviklingen i norsk skole har behov for et bredt kunnskapsgrunnlag og en dialog mellom ansatte i sektoren og andre som bruker og skaper kunnskapen, både forskere og myndigheter. Ekspertgruppen vil legge til at en langsiktig og pålitelig utvikling av kunnskap om barn i barnehager og skoler krever at data blir tilgjengeliggjort og behandlingen av dem blir utført med så åpne kort som mulig. Utdanningsdirektoratets omlegging til bruk av åpen kildekode i behandlingen av data fra nasjonale prøver er et fremskritt her.

Datakildene som i dag eksisterer om norske elevers resultater og utvikling har vært uunnværlige for å utføre mange av forskningsstudiene som denne rapporten viser til. Det hadde ikke vært anledning til å kartlegge sosial ulikhet blant elever uten kvantitative datakilder om elevene på individnivå. Ekspertgruppen vil derfor oppfordre til at disse datakildene opprettholdes, videreutvikles, og kvalitetssikres slik at dette også er mulig i fremtiden.





## 4.6 Avslutning

I denne utredningen legger Ekspertgruppen vekt på at utdanningssystemets beste mulighet for å bidra til sosial utjevning og sosial mobilitet ligger i å gi barna et tilbud i barnehager og skoler som styrker et bredt sett med ferdigheter. Ved å sette ressurser inn noe tidligere (i barnehager) og noe mer målrettet kan det norske utdanningssystemet bedre evnen til å løfte de reelle mulighetene til barn fra lavere sosioøkonomiske lag.

Flere trekk ved samfunnsutviklingen (økt mangfold, større sosiale forskjeller, nye behov for kompetanse) stiller nye krav til barnehager og skoler, som for andre offentlige tjenester. Ekspertgruppen vurderer at flere av disse utfordringene reiser behov for å legge bedre til rette for at barn fra familier med lavere sosial status, som står i fare for å falle utenfor skolen og arbeidsmarkedet, får varige forsterkede sosioemosjonelle og akademiske ferdigheter. Særlig bedre sosioemosjonelle ferdigheter, som flere av tiltakene i denne utredningen har som mål å styrke, vil være til hjelp både for den enkelte og samfunnets omstillingsevne, robusthet og motstandsdyktighet i møte med fremtidens krav til kompetanse og livsmestring.

Hovedvekten av forslagene som ekspertgruppen har vurdert og anbefaler, handler om å påvirke sosial ulikhet og sosial mobilitet ved at man bedrer kvaliteten på barnehage- og skoletilbudet til barn fra lavere sosiale lag. I den forstand er rapporten et innspill til kvalitetsutviklingen av norske barnehager og skoler. Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling er et felt med flere spenninger og dilemmaer, i begge sektorer (NOU 2023: 1 og NOU 2023: 27 *Et nytt system for kvalitetsutvikling – for elevens læring og trivsel*). Å gjøre utdanningstilbudet mer likeverdig for barn med forskjellige utgangspunkt vil kreve ekspertise som går utover det som innehas av denne ekspertgruppen. Denne ekspertgruppens ekspertise er forskning, og rapporten legger stor vekt på kunnskap som bedømmes etter forskningskriterier for pålitelighet. Ekspertgruppen anerkjenner samtidig at iverksettelse, detaljering og tilpasning av anbefalingene til norske barnehager og skolars daglige arbeid med barn og unge må skje i samspill mellom lærere, ledere/styrere, lokale og nasjonale myndigheter, og forskere.

Det foregår allerede mye godt arbeid i norske barnehager og skoler som bidrar til sosial utjevning, og flere av anbefalingene i denne rapporten er antagelig kjente og kjære tiltak og arbeidsformer for mange. Samtidig vises

#### 4. kapittel Anbefalinger

det i rapporten at det for store kvalitetsforskjeller mellom ulike barnehager og skoler og det kreves en mer systematisk innsats med å gjøre utbyttet mer likeverdig for barn og elever i hele Norge. Eksempelvis viste en undersøkelse i 2021 at to tredjedeler av skoleledere i norske barneskoler mener det er behov for mer veiledning eller forskningsbasert kunnskap om hvordan plikten til intensiv opplæring kan eller bør følges opp. Å styrke skolers evner til å gi likeverdige tilbud til elever fra ulike sosiale lag krever både forskningsbaserte råd, forskningsbasert evaluering, og erfaringsbasert kunnskap og skolebaserte vurderinger.

Denne rapportens anbefalinger retter seg mot både lokale og sentrale aktører i sektorene. Noen av forslagene er imidlertid myntet mer direkte på myndighetene, f.eks. forslag om å endre på ressursinnsatsen som går til barnehager og skoler, slik at den sosiale ulikheten i læringsutbytte kan reduseres på en mer kostnadseffektiv måte. Anbefalingen er i tråd med det viktige målet om varige forbedringer av offentlige tjenester i levekårsutsatte områder. Tiltak som handler om fordeling og effektiv utnyttelse av ressurser må vurderes i en større sammenheng der budsjettering for alle sektorer i Norge er med. Dette har heller ikke vært en del av denne utredningens arbeid. Personellutfordringer som er sektorovergripende, og vurderinger av prioriteringer av antatt stadig knappere budsjetter i årene og tiårene som kommer er på siden av ekspertgruppens mandat. Ekspertgruppen vil samtidig understreke igjen at det norske samfunnets samlede fremtidige menneskelige ressurser går i barnehager og skoler i dag. Å gi disse barna bedre muligheter til å skape gode liv for seg selv, og gjøre betingelsene for at dette kan skje så jevnbyrdig som mulig, vil skape grobunn for et fremtidig ressurssterkt, produktivt, og rettferdig Norge.

Barna er hovedpersoner i barnehager og skoler, og har felles interesse med de som forsøker å planlegge for Norges samfunnsfremtid i stort: At alle skal få gode muligheter til å nå sitt potensial, for læring, mestring, og for å realisere sine egne livsprosjekter på lengre sikt – uavhengig av bakgrunn og utgangspunkt.



## Litteratur

- Abrahamsen, S., Ginja, R. og Riise, J. (2021). School health programs: education, health, and welfare dependency of young adults. IZA DP No. 14546
- Abrahamsson, S. (2023). Essays on Empirical Labor and Health Economics. *Norges Handelshøyskole doctoral dissertations*.
- Agenda Kaupang. (2015). *Kommunene som barnehagemyndighet*.
- Ahnert, L., Gunnar, M. R., Lamb, M. E. og Barthel, M. (2004). Transition to child care: Associations with infant–mother attachment, infant negative emotion, and cortisol elevations. *Child development*, 75(3), 639–650.
- Alan, S., Boneva, T. og Ertac, S. (2019). Ever failed, try again, succeed better: Results from a randomized educational intervention on grit. *The Quarterly Journal of Economics*, 134(3), 1121–1162.
- Alan, S. og Ertac, S. (2018). Fostering patience in the classroom: Results from randomized educational intervention. *Journal of Political Economy*, 126(5), 1865–1911.
- Albeck Nielsen, S., Hvidman, C., Koch, A. K., Nafziger, J. og Rosholm, M. (2022). An intensive, school-based learning camp targeting academic and non-cognitive skills evaluated in a randomized trial. CEPR Discussion Paper No. DP16859
- Alexandersen, N., Zachrisson, H. D., Wilhelmsen, T., Wang, M. V. og Brandlistuen, R. E. (2021). Predicting selection into ECEC of higher quality in a universal context: The role of parental education and income. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 336–348.
- Almas, I., Cappelen, A. W., Sorensen, E. og Tungodden, B. (2022). Attitudes to Inequality: Preferences and Beliefs. *IFS Deaton Review of Inequalities*.
- Altschul, I. (2012). Linking Socioeconomic Status to the Academic Achievement of Mexican American Youth Through Parent Involvement in Education. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 3(1), 13–30.
- Andersen, S. C., Beuchert, L. og Nielsen, H. S. (2023). The Effect of Teacher's Aides on Students with Special Needs. SSRN.
- Andersen, S. C., Beuchert, L., Nielsen, H. S. og Thomsen, M. K. (2018). The Effect of Teacher's Aides in the Classroom: Evidence from a Randomized Trial. *Journal of the European Economic Association*, 18(1), 469–505.
- Andersson, C., Johansson, P. og Waldenström, N. (2011). Do you want your child to have a certified teacher? *Economics of Education Review*, 30(1), 65–78.
- Andresen, M. E. og Løkken, S. A. (2024). The Final straw: High school dropout for marginal students. Revise og resubmit i Journal of Labour Economics.
- Angrist, J. D. og Lavy, V. (1999). Using Maimonides' Rule to Estimate the Effect of Class Size on Scholastic Achievement\*. *The Quarterly Journal of Economics*, 114(2), 533–575.



## Litteraturliste

- Ansari, A., Hofkens, T. L., & Pianta, R. C. (2020). Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology, 71*, 101200.
- Ansari, A. og Pianta, R. C. (2018). Variation in the long-term benefits of child care: The role of classroom quality in elementary school. *Developmental psychology, 54*(10), 1854.
- Araujo, M. C., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y. og Schady, N. (2016). Teacher quality and learning outcomes in kindergarten. *The Quarterly Journal of Economics, 131*(3), 1415–1453.
- Arnesen, H. S. og Foss, E. S. (2022). *Hvor jobber barnehagelærerne? Statistisk Sentralbyrå*
- Athey, S., Chetty, R., Imbens, G. W. og Kang, H. (2019). *The surrogate index: Combining short-term proxies to estimate long-term treatment effects more rapidly and precisely*. NBER Working Paper 26463.
- Atteberry, A. og McEachin, A. (2021). School's Out: The Role of Summers in Understanding Achievement Disparities. *American Educational Research Journal, 58*(2), 239–282.
- Bacher-Hicks, A., Chin, M. J., Kane, T. J. og Staiger, D. O. (2019). An experimental evaluation of three teacher quality measures: Value-added, classroom observations, and student surveys. *Economics of Education Review, 73*, 101919.
- Bacher-Hicks, A. og Koedel, C. (2023). Chapter 2 – Estimation and interpretation of teacher value added in research applications. I E. A. Hanushek, S. Machin og L. Woessmann (Red.), *Handbook of the Economics of Education* (Bd. 6, s. 93–134). Elsevier.
- Backe-Hansen, E., Bakken, A. og Huang, L. (2013). Evaluering av leksehjelptilbudet 1.–4. trinn Sluttrapport. NOVA-rapport 6/2013.
- Bailey, D. H., Duncan, G. J., Cunha, F., Foorman, B. R. og Yeager, D. S. (2020). Persistence and Fade-Out of Educational-Intervention Effects: Mechanisms and Potential Solutions. *Psychol Sci Public Interest, 21*(2), 55–97.
- Baker, M. (2013). Industrial actions in schools: strikes and student achievement. *Canadian Journal of Economics, 46*(3), 1014–1036.
- Bakken, A. (2022). Ungdata 2022. Nasjonale resultater. NOVA-rapport 5/2022.
- Bakken, A., Frøyland, L. R. og Sletten, M. A. (2016). Sosiale forskjeller i unges liv. Hva sier Ungdata-undersøkelsene? NOVA-rapport 3/2016.
- Balestra, S., Eugster, B. og Liebert, H. (2020). Summerborn struggle: The effect of school starting age on health, education, and work. *Health Economics, 29*(5), 591–607.
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R. og Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 145*(9), 855.
- Baustad, A. G. og Bjørnstad, E. (2022). Everyday interactions between staff and children aged 1–5 in Norwegian ECEC. *Early Years, 42*(4–5), 557–571.



- Baustad, A. G. og Bjørnestad, E. (2023). In-service professional development to enhance interaction – staffs' reflections, experiences and skills. *European early childhood education research journal*, 31(6), 1001–1015.
- Becker, G. S. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5), 9–49.
- Becker, G. S. (1991). *A treatise on the family: Enlarged edition*. Harvard university press.
- Beland, L.-P. og Murphy, R. (2016). Ill communication: technology, distraction & student performance. *Labour Economics*, 41, 61–76.
- Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R. og Zander, S. (2015). The Economic Value of Social and Emotional Learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508–544.
- Belland, T. E. og Moi, C. L. (2015). Foreldreaktiv tilvenning skaper trygge barn. *Utdanningsforskning*.
- Belot, M. og Webbink, D. (2010). Do Teacher Strikes Harm Educational Attainment of Students? *LABOUR*, 24(4), 391–406.
- Bennett, J. og Tayler, C. (2006). *Starting strong II. Early childhood education and care*. OECD publishing.
- Bergem, O. K., Kaarstein, H. og Nilsen, T. (2016). *Vi kan lykkes i realfag*. Universitetsforlaget.
- Berger, A. (2011). *Self-regulation: Brain, cognition, and development*. American Psychological Association.
- Berger, E. A. (2023). Living the American Dream: How Norway Became a High-Mobility Country. Upublisert manuskript. NHH
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A. og Benbenishty, R. (2017). A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. *Review of educational research*, 87(2), 425–469.
- Berlinski, S., Galiani, S. og Gertler, P. (2009). The effect of pre-primary education on primary school performance. *Journal of Public Economics*, 93(1–2), 219–234.
- Berlinski, S., Galiani, S. og Manacorda, M. (2008). Giving children a better start: Preschool attendance and school-age profiles. *Journal of Public Economics*, 92(5–6), 1416–1440.
- Bhuller, M., Mogstad, M. og Salvanes, K. G. (2017). Life-Cycle Earnings, Education Premiums, and Internal Rates of Return. *Journal of Labor Economics*, 35(4), 993–1030.
- Biasi, B. (2023). School finance equalization increases intergenerational mobility. *Journal of Labor Economics*, 41(1), 1–38.
- Biroli, P., Boneva, T., Raja, A. og Rauh, C. (2022). Parental beliefs about returns to child health investments. *Journal of Econometrics*, 231(1), 33–57.
- Bjerre-Nielsen, A. og Gandil, M. H. (2023). Attendance Boundary Policies and the Limits to Combating School Segregation. *American Economic Journal: Economic Policy* 16(1)



## Litteraturliste

- Björklund, A. og Salvanes, K. G. (2011). Education and family background: Mechanisms and policies. I *Handbook of the Economics of Education* (Bd. 3, s. 201–247). Elsevier.
- Bjørnestad, E., Broekhuizen, M. L., Os, E. og Baustad, A. G. (2020). Interaction quality in Norwegian ECEC for toddlers measured with the Caregiver Interaction Profile (CIP) scales. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 901–920.
- Bjørnestad, E. og Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European early childhood education research journal*, 26(1), 111–127.
- Black, S. E., Devereux, P. J., Løken, K. V. og Salvanes, K. G. (2014). Care or Cash? The Effect of Child Care Subsidies on Student Performance. *The Review of Economics and Statistics*, 96(5), 824–837.
- Black, S. E., Devereux, P. J. og Salvanes, K. G. (2011). Too Young to Leave the Nest? The Effects of School Starting Age. *The Review of Economics and Statistics*, 93(2), 455–467.
- Blair, C., Granger, D. A., Willoughby, M., Mills-Koonce, R., Cox, M., Greenberg, M. T., Kivlighan, K. T., Fortunato, C. K. og the, F. L. P. I. (2011). Salivary Cortisol Mediates Effects of Poverty and Parenting on Executive Functions in Early Childhood. *Child development*, 82(6), 1970–1984.
- Blair, C. og Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: a developmental psychobiological approach. *Annu Rev Psychol*, 66, 711–731.
- Blair, C. og Raver, C. C. (2015). School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 711–731.
- Blanden, J., Doepke, M. og Stuhler, J. (2023). Educational inequality. I *Handbook of the Economics of Education* (Bd. 6, s. 405–497). Elsevier.
- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T. og Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: a systematic review and meta-analysis. *JAMA network open*, 1(8), e185727-e185727.
- Bonesrønning, H., Finseraas, H., Hardoy, I., Iversen, J. M. V., Nyhus, O. H., Opheim, V., Salvanes, K. V., Sandsør, A. M. J. og Schøne, P. (2022). Small-group instruction to improve student performance in mathematics in early grades: Results from a randomized field experiment. *Journal of Public Economics*, 216, 104765.
- Border, R., Athanasiadis, G., Buil, A., Schork, A. J., Cai, N., Young, A. I., Werge, T., Flint, J., Kendler, K. S., Sankararaman, S., Dahl, A. W. og Zaitlen, N. A. (2022). Cross-trait assortative mating is widespread and inflates genetic correlation estimates. *Science*, 378(6621), 754–761.
- Borgen, N. T., Kirkebøen, L. J., Kotsadam, A. og Raaum, O. (2022). Do funds for more teachers improve student outcomes? CESifo working paper No. 9756.



- Borgen, N. T., Kirkebøen, L. J., Ogden, T., Raaum, O. og Sørлие, M. A. (2020). Impacts of school-wide positive behaviour support: Results from National Longitudinal Register Data. *International Journal of Psychology*, 55, 4–15.
- Borgen, N. T., Markussen, S. og Raaum, O. (2023). Socioeconomic differences in the long-term effects of teacher absence on student outcomes. *European Societies*, 1–29.
- Borgen, N. T., Raaum, O., Kirkebøen, L. J., Sørлие, M.-A., Ogden, T. og Frønes, I. (2021). Heterogeneity in Short- and Long-Term Impacts of School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS) on Academic Outcomes, Behavioral Outcomes, and Criminal Activity. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 14(2), 379–409.
- Borgen, N. T. og Zachrisson, H. D. (2023). How neighborhood effects vary by achievement level. Working paper. UIO.
- Boudon, R. (1974). Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society. Wiley.
- Bowlby, J. (1973). Attachment and loss. Volume II. Separation, anxiety and anger. I *Attachment and loss. volume II. Separation, anxiety and anger* (s. 429 p.-429 p.).
- Bowlby, R. (2007). Babies and toddlers in non-parental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently accessible to them. *Attachment & human development*, 9(4), 307–319.
- Brandlistuen, R. E., Helland, S. S., Evensen, L. A., Schjølberg, S., Tambs, K., Aase, H. og Wang, M. V. (2015). Sårbare barn i barnehagen-betydningen av kvalitet. Rapport 2015:2. Folkehelseinstituttet.
- Bratsberg, B., Markussen, S., Raaum, O., Røed, K. og Røgeberg, O. (2022). Trends in Assortative Mating and Offspring Outcomes. *The Economic Journal*, 133(651), 928–950.
- Brattbakk, I., Nyhus, O. H., Andersen, B., Reichborn-Kjennerud, K. og Iversen, J. M. V. (2016). Storbyfaktoren. Rapport 2016:13. Oslo Met.
- Brenøe, A. A. og Lundberg, S. (2018). Gender gaps in the effects of childhood family environment: Do they persist into adulthood? *European Economic Review*, 109, 42–62.
- Briley, D. A. og Tucker-Drob, E. M. (2013). Explaining the increasing heritability of cognitive ability across development: A meta-analysis of longitudinal twin and adoption studies. *Psychological science*, 24(9), 1704–1713.
- Brinkmann, S. (2016). *Diagnostic cultures: A cultural approach to the pathologization of modern life*. Routledge.
- Brodal, P. og Lunde, C. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv – hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist*, 34(10), 844.
- Brooker, L. (2008). *EBOOK: Supporting Transitions in the Early Years*. McGraw-Hill Education (UK).



## Litteraturliste

- Brunsek, A., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuk, O., Fletcher, B., Nocita, G., Kamkar, N. og Shah, P. S. (2020). A meta-analysis and systematic review of the associations between professional development of early childhood educators and children's outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 217–248.
- Bråten, B., Drange, N., Haakestad, H. og Telle, K. (2014). Gratis kjernetid i barnehager. Sluttrapport. Fafo-rapport 2014:44.
- Bulik-Sullivan, B., Finucane, H. K., Anttila, V., Gusev, A., Day, F. R., Loh, P.-R., Duncan, L., Perry, J. R. B., Patterson, N., Robinson, E. B., Daly, M. J., Price, A. L., Neale, B. M., ReproGen, C., Psychiatric Genomics, C. og Genetic Consortium for Anorexia Nervosa of the Wellcome Trust Case Control, C. (2015). An atlas of genetic correlations across human diseases and traits. *Nature Genetics*, 47(11), 1236–1241.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. og Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166–176.
- Bustamante, A. S., Dearing, E., Zachrisson, H. D. og Vandell, D. L. (2022). Adult outcomes of sustained high-quality early child care and education: Do they vary by family income? *Child development*, 93(2), 502–523.
- Buøen, E. S., Lekhal, R., Lydersen, S., Berg-Nielsen, T. S. og Drugli, M. B. (2021). Promoting the quality of teacher-toddler interactions: A randomized controlled trial of «Thrive by Three» in-service professional development in 187 Norwegian toddler classrooms. *Frontiers in Psychology*, 12, 778777.
- Bütikofer, A., Mølland, E. og Salvanes, K. G. (2018). Childhood nutrition and labor market outcomes: Evidence from a school breakfast program. *Journal of Public Economics*, 168, 62–80.
- Cáceres-Delpiano, J. og Giolito, E. (2024). School Starting Age and the impact on School Admission. *Empirical Economics*.
- Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J. og Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6(1), 42–57.
- Campbell, F. A., Wasik, B. H., Pungello, E., Burchinal, M., Barbarin, O., Kainz, K., Sparling, J. J. og Ramey, C. T. (2008). Young adult outcomes of the Abecedarian and CARE early childhood educational interventions. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 452–466.
- Card, D. og Payne, A. A. (2002). School finance reform, the distribution of school spending, and the distribution of student test scores. *Journal of Public Economics*, 83(1), 49–82.
- Carneiro, P. M., Salvanes, K. G., Willage, B. og Willén, A. (2022). The Timing of Parental Job Displacement, Child Development and Family Adjustment. IZA DP No. 15630.





- Cascio, E. U. og Schanzenbach, D. W. (2013). The Impacts of Expanding Access to High-Quality Preschool Education. *Brookings Papers on Economic Activity*, 127–178.
- Caspersen, J., Hermstad, I. H., Johansen, W., Leiulfsrud, H., Lillebø, O., Nyhus, O. H. og Wendelborg, C. (2024). Tett på – nye arbeidsmåter og samspill mellom skole, barnehage og PPT. Rapport. NTNU Samfunnsforskning.
- Caspersen, J. og Utmo, I. F. (2022). Ny rammeplan i SFO: Kartlegging av innføringen av ny rammeplan i SFO. Rapport. NTNU Samfunnsforskning.
- Center on the Developing Child. (2020). *Executive function: Skills for life and learning*. Center on the Developing Child at Harvard University.
- Cesarini, D. og Visscher, P. M. (2017). Genetics and educational attainment. *npj Science of Learning*, 2(1), 4.
- Cheesman, R., Borgen, N. T., Lyngstad, T. H., Eilertsen, E. M., Ayorech, Z., Torvik, F. A., Andreassen, O. A., Zachrisson, H. D. og Ystrom, E. (2022). A population-wide gene-environment interaction study on how genes, schools, and residential areas shape achievement. *npj Science of Learning*, 7(1), 29.
- Chetty, R., Friedman, J. N., Hendren, N., Jones, M. R. og Porter, S. R. (2018). The opportunity atlas: Mapping the childhood roots of social mobility. NBER Working Paper 25147.
- Chetty, R., Friedman, J. N. og Rockoff, J. E. (2014a). Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. *American economic review*, 104(9), 2633–2679.
- Chetty, R., Grusky, D., Hell, M., Hendren, N., Manduca, R. og Narang, J. (2017). The fading American dream: Trends in absolute income mobility since 1940. *Science*, 356(6336), 398–406.
- Chetty, R., Hendren, N., Kline, P. og Saez, E. (2014b). Where is the land of Opportunity? The Geography of Intergenerational Mobility in the United States \*. *The Quarterly Journal of Economics*, 129(4), 1553–1623.
- Chmielewski, A. K. (2019). The global increase in the socioeconomic achievement gap, 1964 to 2015. *American sociological review*, 84(3), 517–544.
- Chyn, E. og Katz, L. F. (2021). Neighborhoods Matter: Assessing the Evidence for Place Effects. *Journal of Economic Perspectives*, 35(4), 197–222.
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C. og Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child development*, 94(5), 1181–1204.
- Clegg, J., Law, J., Rush, R., Peters, T. J. og Roulstone, S. (2015). The contribution of early language development to children's emotional and behavioural functioning at 6 years: an analysis of data from the Children in Focus sample from the ALSPAC birth cohort. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(1), 67–75.



## Litteraturliste

- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of research in reading*, 42(2), 288–325.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., Mcportland, J. og mfl. (1966). *Equality of educational opportunity*. U. D. o. Education.
- Coleman, J. S. (1968). Equality of educational opportunity. *Integrated education*, 6(5), 19–28.
- Conti, G., Heckman, J. J. og Pinto, R. (2016). The effects of two influential early childhood interventions on health and healthy behaviour. *The Economic Journal*, 126(596), F28-F65.
- Cools, S., Schøne, P. og Strøm, M. (2017). Forskyvninger i skolestart: Hvilken rolle spiller kjønn og sosial bakgrunn? Søkelys på arbeidslivet. Vol.34.
- Cooper, H., Robinson, J. C. og Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of educational research*, 76(1), 1–62.
- Corak, M. (2013). Income inequality, equality of opportunity, and intergenerational mobility. *Journal of Economic Perspectives*, 27(3), 79–102.
- Corfield, E., Shadrin, A., Frei, O., Rahman, Z., Lin, A., Athanasiu, L., Akdeniz, B. C., Hannigan, L., Wootton, R., Austerberry, C., Zayats, T., Ask, H., Reichborn-Kjennerud, T., Andreassen, O. og Havdahl, A. (2022). Genetic profile of the Norwegian mother, father and child cohort study (MOBA): Results from the MoBbPsychGen pipeline. *European Neuropsychopharmacology*, 63, e292-e293.
- Cornelissen, T. og Dustmann, C. (2019). Early school exposure, test scores, and noncognitive outcomes. *American Economic Journal: Economic Policy*, 11(2), 35–63.
- Cornelissen, T., Dustmann, C., Raute, A. og Schönberg, U. (2018). Who benefits from universal child care? Estimating marginal returns to early child care attendance. *Journal of Political Economy*, 126(6), 2356–2409.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of educational research*, 77(1), 113–143.
- Crosnoe, R. (2011). *Fitting in, standing out: Navigating the social challenges of high school to get an education*. Cambridge University Press.
- Cunha, F., Elo, I. og Culhane, J. (2022). Maternal subjective expectations about the technology of skill formation predict investments in children one year later. *Journal of Econometrics*, 231(1), 3–32.
- Currie, J. og Thomas, D. (1995). Does Head Start Make a Difference? *The American Economic Review*, 85(3), 341–364.
- Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S. og Wang, B. (2011). Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review. Report to the Ministry of Education. Ministry of Education: New Zealand.
- Dalsgaard, S., Humlum, M. K., Nielsen, H. S. og Simonsen, M. (2012). Relative standards in ADHD diagnoses: the role of specialist behavior. *Economics Letters*, 117(3), 663–665.



- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. og Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140.
- De Økonomiske Råd. (2022). *Dansk økonomi, efterår 2022*.
- Dearing, E. og Zachrisson, H. D. (2015). Family income dynamics, early childhood education and care, and early child behavior problems in Norway. *Child development*, 86(2), 425–440.
- Dearing, E., Zachrisson, H. D., Mykletun, A. og Toppelberg, C. O. (2018). Estimating the consequences of Norway's national scale-up of early childhood education and care (beginning in infancy) for early language skills. *Aera Open*, 4(1), 2332858418756598.
- Deaton, A. og Cartwright, N. (2018). Understanding and misunderstanding randomized controlled trials. *Soc Sci Med*, 210, 2–21.
- Dee, T. S. og Sievertsen, H. H. (2018). The gift of time? School starting age and mental health. *Health Economics*, 27(5), 781–802.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. og Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational research review*, 25, 23–38.
- Deming, D. J. (2017). The growing importance of social skills in the labor market. *The Quarterly Journal of Economics*, 132(4), 1593–1640.
- Desforges, C. og Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (Bd. 433). DfES London.
- Devine, F. (2004). *Practices – How Parents Help Children Get Good Jobs*. Cambridge University Press.
- Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T. og Klint Jørgensen, A.-M. (2017). Academic Interventions for Elementary and Middle School Students With Low Socioeconomic Status: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Review of educational research*, 87(2), 243–282.
- Dietrichson, J., Lykke Kristiansen, I. og Viinholt, B. A. (2020). Universal preschool programs and long-term child outcomes: A systematic review. *Journal of Economic Surveys*, 34(5), 1007–1043.
- Dobkin, C. og Ferreira, F. (2010). Do school entry laws affect educational attainment and labor market outcomes? *Economics of Education Review*, 29(1), 40–54.
- Doepke, M. og Zilibotti, F. (2019). *Love, money, and parenting: How economics explains the way we raise our kids*. Princeton University Press.
- Drange, N. (2016). Gratis kjernetid i barnehage i Oslo. Rapport 1: Oppfølging av barna på tredje trinn. Statistisk Sentralbyrå, 2016/36.
- Drange, N. (2018). Gratis kjernetid i barnehage i Oslo Rapport 2: Oppfølging av barna på femte trinn. Statistisk Sentralbyrå, 2018/34.
- Drange, N. (2021). Gratis kjernetid i barnehage i Oslo. Rapport 3: Oppfølging av barna på åttende trinn. Statistisk Sentralbyrå, 2021/30.



## Litteraturliste

- Drange, N. (2023). *Gratis kjernetid i barnehage i Oslo Rapport 4: Oppfølging av barna på 10. trinn*. Statistisk Sentralbyrå, 2023/44.
- Drange, N. og Havnes, T. (2019). Early Childcare and Cognitive Development: Evidence from an Assignment Lottery. *Journal of Labor Economics*, 37(2), 581–620.
- Drange, N., Havnes, T. og Sandsør, A. M. (2016). Kindergarten for all: Long run effects of a universal intervention. *Economics of Education Review*, 53, 164–181.
- Drange, N. og Rønning, M. (2020). Child care center quality and early child development. *Journal of Public Economics*, 188, 104204.
- Drange, N. og Sandsør, A. M. J. (2024). The Effects of a Free Universal After-School Program on Child Academic Outcomes. *Economics of Education Review*, 98, 102504
- Drange, N. og Telle, K. (2010). The effect of preschool on the school performance of children from immigrant families. Results from an introduction of free preschool in two districts in Oslo. Discussion Papers. Statistisk Sentralbyrå.
- Drange, N. og Telle, K. (2015). Promoting integration of immigrants: Effects of free child care on child enrollment and parental employment. *Labour Economics*, 34, 26–38.
- Drange, N. og Telle, K. (2017). Preschool and school performance of children from immigrant families. *Empirical economics*, 52(2), 825–867.
- Drange, N. og Telle, K. (2018). Universal child care and inequality of opportunity. Descriptive findings from Norway. Discussion Papers. Statistisk Sentralbyrå.
- Drange, N. og Telle, K. (2020). Segregation in a universal child care system: Descriptive findings from Norway. *European Sociological Review*, 36(6), 886–901.
- Drugli, MB, Buøen, E.S og Lekhal, R (2023). Erfaringer med Trygg før 3-profejsjonsutvikling på småbarnsavdelinger – en kvalitativ studie. *Paideia*, 26, 20–31.
- Drugli, M. og Onsøien, R. (2022). *Gode foreldresamtaler om utfordrende temaer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. og Berg-Nielsen, T. S. (2019). Samspillskvalitet mellom ansatte og små barn (1–3 år) i norske barnehager (dagtilbud). *Paideia*, (17), 37–47.
- Drugli, M. B., Frederiksen, P. og Hansen, O. H. (2017). Resultater fra to kvalitative casestudier i Brønderslev Kommune 2016.
- Drugli, M. B., Nystad, K., Lydersen, S. og Brenne, A. S. (2023). Do toddlers' levels of cortisol and the perceptions of parents and professional caregivers tell the same story about transition from home to childcare? A mixed method study. *Frontiers in Psychology*, 14.
- Drugli, M. B. og Onsøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler: Gode dialoger*. Cappelen akademisk.



- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. og Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 92(6), 1087.
- Duff, F. J., Reen, G., Plunkett, K. og Nation, K. (2015). Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 848–856.
- Duncan, G., Kalil, A., Mogstad, M. og Rege, M. (2023). Chapter 1 – Investing in early childhood development in preschool and at home. I E. A. Hanushek, S. Machin og L. Woessmann (Red.), *Handbook of the Economics of Education* (Bd. 6, s. 1–91). Elsevier.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M. og Brooks-Gunn, J. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, 43(6), 1428.
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., Bohnert, A. M. og Parente, M. E. (2010). Developing and Improving After-School Programs to Enhance Youth's Personal Growth and Adjustment: A Special Issue of AJCP. *American Journal of Community Psychology*, 45(3), 285–293.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. og Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child development*, 82(1), 405–432.
- Durlauf, S. N. og Seshadri, A. (2018). Understanding the great gatsby curve. *NBER Macroeconomics Annual*, 32(1), 333–393.
- Eadie, P., Page, J., Levickis, P., Elek, C., Murray, L., Wang, L. og Lloyd-Johnsen, C. (2022). Domains of quality in early childhood education and care: A scoping review of the extent and consistency of the literature. *Educational Review*, 1–30.
- Edin, P.-A., Fredriksson, P., Nybom, M. og Öckert, B. (2022). The rising return to noncognitive skill. *American Economic Journal: Applied Economics*, 14(2), 78–100.
- Egert, F., Dederer, V. og Fukkink, R. G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational research review*, 29, 100309.
- Egert, F., Fukkink, R. G. og Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of educational research*, 88(3), 401–433.
- Eika, L., Mogstad, M. og Zafar, B. (2019). Educational Assortative Mating and Household Income Inequality. *Journal of Political Economy*, 127(6), 2795–2835.



## Litteraturliste

- Einarsdottir, J., Purola, A.-M., Johansson, E. M., Broström, S. og Emilson, A. (2015). Democracy, caring and competence: Values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education*, 23(1), 97–114.
- Ekspertgruppen om barn i fattige familier. (2023). *Barndom for livet*.
- Elango, S., García, J. L., Heckman, J. J. og Hojman, A. (2015). Early childhood education. I *Economics of means-tested transfer programs in the United States, volume 2* (s. 235–297). University of Chicago Press.
- Elder, T. E. og Lubotsky, D. H. (2009). Kindergarten Entrance Age and Children's Achievement. *Impacts of State Policies, Family Background, and Peers*, 44(3), 641–683.
- Eliassen, E., Zachrisson, H. D. og Melhuish, E. (2018). Is cognitive development at three years of age associated with ECEC quality in Norway? *European early childhood education research journal*, 26(1), 97–110.
- Engel, A., Barnett, W. S., Anders, Y. og Taguma, M. (2015). Early childhood education and care policy review. *Norway: OECD*.
- Engvik, M., Evensen, L. A., Gustavson, K., Jin, F., Johansen, R., Lekhal, R., Schjøberg, S., Wang, M. V. og Aase, H. (2014). Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år. Rapport 2014:1. Folkehelseinstituttet.
- Engzell, P. og Tropic, F. C. (2019). Heritability of education rises with intergenerational mobility. *Proceedings of the national academy of sciences*, 116(51), 25386–25388.
- Erikson, R. og Goldthorpe, J. H. (1992). *The constant flux : a study of class mobility in industrial societies*. Clarendon Press.
- Escueta, M., Nickow, A. J., Oreopoulos, P. og Quan, V. (2020). Upgrading education with technology: Insights from experimental research. *Journal of Economic Literature*, 58(4), 897–996.
- Eustachio Colombo, P., Patterson, E., Elinder, L. S. og Lindroos, A. K. (2020). The importance of school lunches to the overall dietary intake of children in Sweden: a nationally representative study. *Public Health Nutr*, 23(10), 1705–1715.
- Evensen, A. I., Foss, E. S., Haraldsrud, E. og Østhus, A. (2023). Barnetilsynsundersøkelsen 2023: Barnefamiliers tilsynsordninger våren 2023. Rapport 2023/49. Statistisk Sentralbyrå.
- Evertsen, C., Størksen, I. og Kucirkova, N. (2022). Professionals' Perceptions of the Classroom Assessment Scoring System as a structure for professional community and development. *European early childhood education research journal*, 30(5), 701–714.
- Evertsen, C., Størksen, I., Tharaldsen, K. B. og Kucirkova, N. (2023). Gains and challenges with the Classroom Assessment Scoring System in a social pedagogical tradition. *Frontiers in Education*.
- Fabian, H. (2002). Empowering children for transitions. I *Transitions in the early years* (s. 147–158). Routledge.



- Fabian, H. og Dunlop, A.-W. (2007). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School. Working Papers in Early Childhood Development, No. 42*. ERIC.
- Fagereng, A., Mogstad, M. og Rønning, M. (2021). Why do wealthy parents have wealthy children? *Journal of Political Economy*, 129(3), 703–756.
- Falch, T. og Rønning, M. (2012). *Homework assignment and student achievement in OECD countries*. Discussion Papers. Statistisk Sentralbyrå.
- Falch, T., Sandsør, A. M. J. og Strøm, B. (2017). Do Smaller Classes Always Improve Students' Long-run Outcomes? *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 79(5), 654–688.
- Falk, A., Kosse, F. og Pinger, P. (2020). Mentoring and schooling decisions: Causal evidence. IZA DP No. 13387.
- Federici, R. A., Helleve, A., Midthassel, U. V., Salvanes, K. V., Pedersen, C., Bergene, A. C., Bru, L. E., Rønsen, E., Vika, K. S. og Wollscheid, S. (2020). Et lag rundt eleven: Økt helsesykepleierressurs i systemrettet og strukturert samarbeid med skole—en effektevaluering. Rapport 2020:23. NIFU.
- Felfe, C. og Zierow, L. (2014). After-school center-based care and children's development. *The BE Journal of Economic Analysis & Policy*, 14(4), 1299–1336.
- Fernald, A., Marchman, V. A. og Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental science*, 16(2), 234–248.
- Fidjeland, A. (2023). Using high-stakes grades to incentivize learning. *Economics of Education Review*, 94, 102377.
- Fidjeland, A., Rege, M., Solli, I. F. og Størksen, I. (2023). Reducing the gender gap in early learning: Evidence from a field experiment in Norwegian preschools. *European Economic Review*, 154, 104413.
- Figlio, D., Karbownik, K. og Salvanes, K. G. (2016). Chapter 2 – Education Research and Administrative Data. I E. A. Hanushek, S. Machin og L. Woessmann (Red.), *Handbook of the Economics of Education* (Bd. 5, s. 75–138). Elsevier.
- Fischel, W. A. (2006). Chapter 21 The Courts and Public School Finance: Judge-Made Centralization and Economic Research. I E. Hanushek og F. Welch (Red.), *Handbook of the Economics of Education* (Bd. 2, s. 1279–1325). Elsevier.
- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Dinger, D. G. og Berk, L. E. (2011). Playing Around in School: Implications for Learning and Educational Policy. I A. D. Pellegrini (Red.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (s. 341–360). Oxford University Press.
- Flatø, M., Bratsberg, B., Kotsadam, A., Torvik, F. A., Røgeberg, O. og Stoltenberg, C. (2023). Ready for School? Effects on School Starters of Establishing School Psychology Offices in Norway. CESifo Working Paper No. 10352.
- Folkhelseinstituttet. (2023). *Randomiserte og kvasiseksperimentelle studier i den statlige forvaltningen: en kartlegging*.



## Litteraturliste

- Fossum, S., Handegård, B. H. og Britt Drugli, M. (2017). The Incredible Years teacher classroom management programme in kindergartens: Effects of a universal preventive effort. *Journal of child and family studies*, 26, 2215–2223.
- Fredriksson, P. og Öckert, B. (2014). Life-cycle Effects of Age at School Start. *The Economic Journal*, 124(579), 977–1004.
- Furenes, M. I., Andresen, A. K., Løkken, I. M., Moser, T., Nilsen, T. R. og Dahl, A.-L. S. (2023). Norwegian Research on ECEC Quality from 2010 to 2021—A Systematic Scoping Review. *Education Sciences*, 13(6), 600.
- Fritze, Y., Haugsbakk, G. og Nordkvelle, Y. T. (2017). Digitale forstyrrelser i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(3), 201–212.
- Fryer, R. G. (2017). The production of human capital in developed countries: Evidence from 196 randomized field experiments. I *Handbook of economic field experiments* (Bd. 2, s. 95–322). Elsevier.
- Fukkink, R. G. og Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294–311.
- Gandil, M. og Leuven, E. (2022). College Admission as a Screening and Sorting Device. IZA DP No. 15557
- Gennetian, L. A. og Shafir, E. (2015). The persistence of poverty in the context of financial instability: A behavioral perspective. *Journal of Policy Analysis and Management*, 34(4), 904–936.
- Gersten, R., Haymond, K., Newman-Gonchar, R., Dimino, J. og Jayanthi, M. (2020). Meta-analysis of the impact of reading interventions for students in the primary grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(2), 401–427.
- Gjems, L. (2010). Teachers talking to young children: invitations to negotiate meaning in everyday conversations. *European early childhood education research journal*, 18(2), 139–148.
- Green, C. P., Nyhus, O. og Salvanes, K. (2022). How does testing young children influence educational attainment and well-being? IZA DP No. 15686.
- Greenwood, J., Guner, N., Kocharkov, G. og Santos, C. (2014). Marry Your Like: Assortative Mating and Income Inequality. *American economic review*, 104(5), 348–353.
- Griffith, S. F., Hagan, M. B., Heymann, P., Heflin, B. H. og Bagner, D. M. (2020). Apps as learning tools: a systematic review. *Pediatrics*, 145(1).
- Grusky, D. (2019). *Social stratification, class, race, and gender in sociological perspective*. Routledge.
- Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J. E. og Snow, C. E. (2020). Shared book reading in preschool supports bilingual children's second-language learning: A cluster-randomized trial. *Child development*, 91(6), 2192–2210.
- Gunnes, T., Ekren, R. og Arnesen, H. S. (2023). LÆRERMOD 2020–2040: Tilbud og etterspørsel for fem grupper av lærerutdanninger. *Statistisk Sentralbyrå, Rapport 2023/13*.





- Guo, G. og Harris, K. M. (2000). The mechanisms mediating the effects of poverty on children's intellectual development. *Demography*, 37, 431–447.
- Guryan, J. (2001). Does money matter? Regression-discontinuity estimates from education finance reform in Massachusetts. I. *National Bureau of Economic Research Cambridge, Mass., USA*.
- Guryan, J., Hurst, E. og Kearney, M. (2008). Parental education and parental time with children. *Journal of Economic Perspectives*, 22(3), 23–46.
- Guryan, J., Ludwig, J., Bhatt, M. P., Cook, P. J., Davis, J. M., Dodge, K., Farkas, G., Fryer Jr, R. G., Mayer, S. og Pollack, H. (2023). Not too late: Improving academic outcomes among adolescents. *American economic review*, 113(3), 738–765.
- Hagen, Å. M., Melby-Lervåg, M. og Lervåg, A. (2017). Improving language comprehension in preschool children with language difficulties: A cluster randomized trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1132–1140.
- Hammerstein, S., König, C., Dreisörner, T. og Frey, A. (2021). Effects of COVID-19-related school closures on student achievement-a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, 746289.
- Hanushek, E. A. (2006). Chapter 14 School Resources. I E. Hanushek og F. Welch (Red.), *Handbook of the Economics of Education* (Bd. 2, s. 865–908). Elsevier.
- Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), 466–479.
- Hanushek, E. A. og Rivkin, S. G. (2010). Generalizations about using value-added measures of teacher quality. *American economic review*, 100(2), 267–271.
- Hanushek, E. A. og Wößmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, 116(510), C63–C76.
- Haraldsvik, M., Kråkenes, T. og Nyhus, O. H. (2019). Delkostnadsnøkkel for grunnskole og norm for lærertetthet. SØF rapport, 15/19.
- Hardoy, I., Mastekaasa, A. og Schøne, P. (2015). Lærernes kompetanse og elevenes resultater: Er det noen sammenheng. *Samfunnsøkonomen nr*, 5, 20.
- Hart, S. A., Little, C. og van Bergen, E. (2021). Nurture might be nature: cautionary tales and proposed solutions. *npj Science of Learning*, 6(1), 2.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Taylor & Francis.
- Haugen, C. (2019). PALS-programmet: En analyse av en konflikt mellom skole og foreldre. *Bedre Skole*, 31(4), 64–69.
- Havighurst, S. S., Edvoll, M., Tidemann, I., Bølstad, E., Holme, H., Bergum Hansen, M., Eikseth, H. C. og Nygaard, E. (2022). A Randomized Controlled Trial of an Emotion Socialization Intervention in Norwegian Kindergartens. *Early Education and Development*, 1–22.



## Litteraturliste

- Havn, K. (2017). *Seks barnehagelærere sine opplevingar av, og refleksjonar kring, samspel med 5-åringar i samband med gjennomføring av eit strukturert, leikbasert førskuleopplegg*. Masteroppgave ved Universitetet i Stavanger.
- Havnes, T. og Mogstad, M. (2011). No child left behind: Subsidized child care and children's long-run outcomes. *American Economic Journal: Economic Policy*, 3(2), 97–129.
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G. og Abbott, R. D. (2005). Promoting positive adult functioning through social development intervention in childhood: Long-term effects from the Seattle Social Development Project. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 159(1), 25–31.
- Haworth, C. M. A., Wright, M. J., Luciano, M., Martin, N. G., de Geus, E. J. C., van Beijsterveldt, C. E. M., Bartels, M., Posthuma, D., Boomsma, D. I., Davis, O. S. P., Kovas, Y., Corley, R. P., DeFries, J. C., Hewitt, J. K., Olson, R. K., Rhea, S. A., Wadsworth, S. J., Iacono, W. G., McGue, M., Thompson, L. A., Hart, S. A., Petrill, S. A., Lubinski, D. og Plomin, R. (2010). The heritability of general cognitive ability increases linearly from childhood to young adulthood. *Molecular Psychiatry*, 15(11), 1112–1120.
- Heath, A. C., Berg, K., Eaves, L. J., Solaas, M. H., Corey, L. A., Sundet, J., Magnus, P. og Nance, W. E. (1985). Education policy and the heritability of educational attainment. *Nature*, 314(6013), 734–736.
- Heckman, J. og Landersø, R. (2022). Lessons for Americans from Denmark about inequality and social mobility. *Labour Economics*, 77, 101999.
- Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), 31.
- Heckman, J. J. og Karapakula, G. (2019). The Perry Preschoolers at late midlife: A study in design-specific inference. NBER Working Paper 25888.
- Heckman, J. J. og Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464.
- Heckman, J. J. og Kautz, T. (2013). Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition. NBER Working Paper 19656.
- Heller, S. B., Shah, A. K., Guryan, J., Ludwig, J., Mullainathan, S. og Pollack, H. A. (2016). Thinking, Fast and Slow? Some Field Experiments to Reduce Crime and Dropout in Chicago\*. *The Quarterly Journal of Economics*, 132(1), 1–54.
- Helsedirektoratet. (2022). *Skolemåltid i Norge. Kunnskapsgrunnlag, nytte-kostnadsvirkninger og implementering*.
- Helsedirektoratet. (2023). *Årsverk i helsestasjons- og skolehelsetjenesten 2015–2022*.
- Herlofsen, C. og Lie, H. (2022). Skoleansattes erfaringer og utfordringer i møte mellom regelverk og pedagogisk praksis. *Spesialpedagogikk*, 1, 47–60.
- Hermansen, A. S. (2016). Moving Up or Falling Behind? Intergenerational Socioeconomic Transmission among Children of Immigrants in Norway. *European Sociological Review*, 32(5), 675–689.



- Herrington, C. M. (2015). Public education financing, earnings inequality, and intergenerational mobility. *Review of Economic Dynamics*, 18(4), 822–842.
- Hill, N. E. og Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740.
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., Yust, P. K. og Suma, K. (2015). The contribution of early communication quality to low-income children's language success. *Psychological science*, 26(7), 1071–1083.
- Hirsh-Pasek, K., Michnick Golinkoff, R., Berk, L. E. og Singer, D. (2009). *A Mandate for Playful Learning in Preschool: Presenting the Evidence*. Oxford University Press.
- Hofslundsengen, H., Hagtvet, B. E. og Gustafsson, J.-E. (2016). Immediate and delayed effects of invented writing intervention in preschool. *Reading and writing*, 29, 1473–1495.
- Holmlund, H. (2008). Intergenerational Mobility and Assortative Mating: Effects of an Educational Reform. CEE Discussion Paper 0091. Centre for the Economics of Education, LSE.
- Holmlund, H., Anna, S. og Björn, Ö. (2020). Jämlikhet i möjligheter och utfall i den svenska skolan. Rapport 2020:7. IFAU.
- Homme, A., Danielsen, H. og Ludvigsen, K. (2021). Implementeringen av rammeplan for barnehagen. Underveisrapport fra prosjektet Evaluering av implementering av rammeplan for barnehagen. Rapport nr. 37/2020. NORCE Samfunn.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. og Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The elementary school journal*, 106(2), 105–130.
- Horwitz, T. B., Balbona, J. V., Paulich, K. N. og Keller, M. C. (2023). Correlations between human mating partners: a comprehensive meta-analysis of 22 traits and raw data analysis of 133 traits in the UK Biobank. *bioRxiv*, 2022.2003.2019.484997.
- Hovdenak, I. M., Bere, E. T., Selstø, A. og Helleve, A. (2023). Effekten av et gratis skolemåltid-en kunnskapsoppsummering. Rapport. Folkehelseinstituttet.
- Hoxby, C. M. (2000). The Effects of Class Size on Student Achievement: New Evidence from Population Variation. *The Quarterly Journal of Economics*, 115(4), 1239–1285.
- Hulme, C., Snowling, M. J., West, G., Lervåg, A. og Melby-Lervåg, M. (2020). Children's language skills can be improved: Lessons from psychological science for educational policy. *Current Directions in Psychological Science*, 29(4), 372–377.



## Litteraturliste

- Humphrey, N., Barlow, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Pert, K., Joyce, C., Stephens, E., Wo, L., Squires, G. og Woods, K. (2015). Promoting alternative thinking strategies (paths): Evaluation report and executive summary. *Education Endowment Foundation*.
- Humphrey, N., Hennessey, A., Lendrum, A., Wigelsworth, M., Turner, A., Panayiotou, M., Joyce, C., Pert, K., Stephens, E. og Wo, L. (2018). The PATHS curriculum for promoting social and emotional well-being among children aged 7–9 years: a cluster RCT. *Public Health Research*, No. 6.10.
- Hægeland, T., Raaum, O. og Salvanes, K. G. (2012). Pennies from heaven? Using exogenous tax variation to identify effects of school resources on pupil achievement. *Economics of Education Review*, 31(5), 601–614.
- Haaland, V. F., Rege, M. og Solheim, O. J. (2023). Do Students Learn More with an Additional Teacher in the Classroom? Evidence from a Field Experiment. *The Economic Journal*.
- Håvarstein, M. og Torsvik, G. (2024). Noen perspektiver på ulikhet og omfordeling. Vedlegg 1 i et «Jevnere utdanningsløp: Barnehage og skole/sfo som innsats mot ulikhet blant barn».
- Irwin, S. og Elley, S. (2011). Concerted Cultivation? Parenting Values, Education and Class Diversity. *Sociology*, 45(3), 480–495.
- Iversen, J., Bonesrønning, H. og Nyhus, O. (2016). Spesialundervisning i storbyene. SØF-rapport nr. 04/16.
- Iversen, J. M. V. og Bonesrønning, H. (2013). Disadvantaged students in the early grades: will smaller classes help them? *Education Economics*, 21(4), 305–324.
- Iversen, J. M. V., Haraldsvik, M. og Nyhus, O. H. (2020). Ressursbruk i levekårsutsatte byområder. SØF-rapport nr. 04/20.
- Iversen, J. M. V. og Nyhus, O. H. (2022). Barn med særskilte behov: Statistikk og analyse fra Oslo kommune. SØF-rapport nr. 07/22.
- Jackson, C. K. (2020). Does school spending matter? The new literature on an old question. I *Confronting inequality: How policies and practices shape children's opportunities*. (s. 165–186) (APA Bronfenbrenner series on the ecology of human development.). American Psychological Association.
- Jackson, C. K., Johnson, R. C. og Persico, C. (2015). The Effects of School Spending on Educational and Economic Outcomes: Evidence from School Finance Reforms. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(1), 157–218.
- Jackson, C. K. og Mackevicius, C. L. (2024). What impacts can we expect from school spending policy? Evidence from evaluations in the US. *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol 16(1)
- Jackson, C. K., Porter, S. C., Easton, J. Q., Blanchard, A. og Kiguel, S. (2020). School Effects on Socio-Emotional Development, School-Based Arrests, and Educational Attainment. *American Economic Review: Insights*, 2(4), 491–508.



- Jaekel, J., Strauss, V. Y.-C., Johnson, S., Gilmore, C. og Wolke, D. (2015). Delayed school entry and academic performance: a natural experiment. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 57(7), 652–659.
- Jaume, D. og Willén, A. (2019). The Long-Run Effects of Teacher Strikes: Evidence from Argentina. *Journal of Labor Economics*, 37(4), 1097–1139.
- Jelstad, J. og Molnes, G. (2023). Vi mangler så mange barnehagelærere. *Utdanningsnytt*
- Jensen, B., Jensen, P. og Rasmussen, A. W. (2017). Does professional development of preschool teachers improve children's socio-emotional outcomes? *Labour Economics*, 45, 26–39.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Eriksen, A., Løvgren, M. og Narvhus, E. K. (2023). *PISA 2022. Norske elever kompetanse i matematikk, naturfag og lesing.*
- Jensen, P. og Rasmussen, A. W. (2019). Professional development and its impact on children in early childhood education and care: A meta-analysis based on European studies. *Scandinavian journal of educational research*, 63(6), 935–950.
- Jensen, S. S. (2021). Effects of school-wide positive behavior support in Denmark: results from the Danish National Register data. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(2), 260–278.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and urban society*, 35(2), 202–218.
- Johansson, S., Gustafsson, J.-E., Hansson, Å. og Alatalo, T. (2023). Estimating effects of teacher characteristics on student achievement in reading and mathematics: evidence from Swedish census data. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–18.
- Kalil, A., Mayer, S., Delgado, W. og Gennetian, L. A. (2023). Education Gradients in Parental Time Investment and Subjective Well-being. Becker Friedman Institute for Economics Working Paper No. 2023-129. University of Chicago
- Kane, T. J., McCaffrey, D. F., Miller, T. og Staiger, D. O. (2013). Have we identified effective teachers? Validating measures of effective teaching using random assignment. *Research Paper. MET Project. Bill & Melinda Gates Foundation.*
- Karlsen, L. og Lekhal, R. (2019). Practitioner involvement and support in children's learning during free play in two Norwegian kindergartens. *Journal of Early Childhood Research*, 17(3), 233–246.
- Karlstad, Ø., Furu, K., Stoltenberg, C., Håberg, S. E. og Bakken, I. J. (2017). ADHD treatment and diagnosis in relation to children's birth month: Nationwide cohort study from Norway. *Scand J Public Health*, 45(4), 343–349.
- Kates, A. W., Wu, H. og Coryn, C. L. S. (2018). The effects of mobile phone use on academic performance: A meta-analysis. *Computers & Education*, 127, 107–112.



## Litteraturliste

- Kinge, J. M., Øverland, S., Flatø, M., Dieleman, J., Røgeberg, O., Magnus, M. C., Evensen, M., Tesli, M., Skrondal, A. og Stoltenberg, C. (2021). Parental income and mental disorders in children and adolescents: prospective register-based study. *International Journal of Epidemiology*, 50(5), 1615–1627.
- Kirkebøen, L. J., Gunnes, T., Lindenskov, L. og Rønning, M. (2021). Didactic methods and small-group instruction for low-performing adolescents in mathematics: Results from a randomized controlled trial. Revise og resubmit i *Scandinavian Journal of Economics*.
- Kirkebøen, L. J., Leuven, E. og Mogstad, M. (2016). Field of Study, Earnings, and Self-Selection\*. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(3), 1057–1111.
- Klette, T., Drugli, M. B. og Aandahl, A. M. (2018). Together and alone a study of interactions between toddlers and childcare providers during mealtime in Norwegian childcare centres. *Early Child Development and Care*, 188(3), 387–398.
- Knoche, L. L., Edwards, C. P., Sheridan, S. M., Kupzyk, K. A., Marvin, C. A., Cline, K. D. og Clarke, B. L. (2012). Getting ready: Results of a randomized trial of a relationship-focused intervention on the parent–infant relationship in rural early head start. *Infant Mental Health Journal*, 33(5), 439–458.
- Koellinger, P. D. og Harden, K. P. (2018). Using nature to understand nurture. *Science*, 359(6374), 386–387.
- Kolve, C. S., Helleve, A. og Bere, E. T. (2022). Gratis skolemat i ungdomsskolen – nasjonal kartlegging av skolematordninger og utprøving av enkel modell med et varmt måltid. Rapport. Folkehelseinstituttet.
- Kong, A., Thorleifsson, G., Frigge, M. L., Vilhjalmsón, B. J., Young, A. I., Thorgeirsson, T. E., Benonisdóttir, S., Oddsson, A., Halldorsson, B. V., Masson, G., Gudbjartsson, D. F., Helgason, A., Bjornsdóttir, G., Thorsteinsdóttir, U. og Stefansson, K. (2018). The nature of nurture: Effects of parental genotypes. *Science*, 359(6374), 424–428.
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O. og Kim, H. S. (2016). Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist*, 3.
- Krapohl, E., Rimfeld, K., Shakeshaft, N. G., Trzaskowski, M., McMillan, A., Pingault, J.-B., Asbury, K., Harlaar, N., Kovas, Y. og Dale, P. S. (2014). The high heritability of educational achievement reflects many genetically influenced traits, not just intelligence. *Proceedings of the national academy of sciences*, 111(42), 15273–15278.
- Kremer, K. P., Maynard, B. R., Polanin, J. R., Vaughn, M. G. og Sarteschi, C. M. (2015). Effects of after-school programs with at-risk youth on attendance and externalizing behaviors: a systematic review and meta-analysis. *J Youth Adolesc*, 44(3), 616–636.



- Kristensen, P., Corbett, K., Mohn, F. A., Hanvold, T. N. og Mehlum, I. S. (2018). Information bias of social gradients in sickness absence: a comparison of self-report data in the Norwegian Mother and Child Cohort Study (MoBa) and data in national registries. *BMC Public Health*, 18(1), 1275.
- Krokstad, S., Weiss, D. A., Krokstad, M. A., Rangul, V., Kvaløy, K., Ingul, J. M., Bjerkeset, O., Twenge, J. og Sund, E. R. (2022). Divergent decennial trends in mental health according to age reveal poorer mental health for young people: repeated cross-sectional population-based surveys from the HUNT Study, Norway. *BMJ open*, 12(5), e057654.
- Krueger, A. B. og Whitmore, D. M. (2001). The Effect of Attending a Small Class in the Early Grades on College-test Taking and Middle School Test Results: Evidence from Project Star. *The Economic Journal*, 111(468), 1–28.
- Kuhfeld, M. (2019). Surprising new evidence on summer learning loss. *Phi Delta Kappan*, 101(1), 25–29.
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Konsekvenser av skjermbruk for de yngste barna (0 til 5 år) - et kunnskapsgrunnlag fra skjermbrukutvalget*.
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid*.
- Kvello, Ø. og Wendelborg, C. (2002). Nasjonal evaluering av skolefritidsordningen. *Belyst i et helhetlig perspektiv på barns oppvekstmiljø. NTF-rapport, 4*.
- Landersø, R. og Heckman, J. J. (2017). The Scandinavian Fantasy: The Sources of Intergenerational Mobility in Denmark and the US. *The Scandinavian Journal of Economics*, 119(1), 178–230.
- Landersø, R. K., Nielsen, H. S. og Simonsen, M. (2020). Effects of School Starting Age on the Family. *Journal of Human Resources*, 55(4), 1258–1286.
- Langørger, A. og Løkken, S. A. (2023). Long-run effects of school spending. Evidence from exiting cohort size variation. Discussion Paper no. 1006. Statistisk Sentralbyrå.
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life* (2. utg.). University of California Press.
- LaRocque, M., Kleiman, I. og Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing school failure*, 55(3), 115–122.
- Larsen, H. og Tønnessen, E. (2023). Fritt fall i søkere som vil bli barnehagelærer. *Khrono*
- Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Apthorp, H. S., Snow, D. og Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of educational research*, 76(2), 275–313.
- Lee, J. Y. og Sung, J. (2023). Effects of in-service programs on childcare teachers' interaction quality: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 124, 104017.
- Lee, P. og Bierman, K. L. (2015). Classroom and teacher support in kindergarten: Associations with the behavioral and academic adjustment of low-income students. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University. Press)*, 61(3), 383.



## Litteraturliste

- Leiulfsrud, H. (1991). Det familjara klassamhallet: En teoretisk och empirisk studie av blandklassfamiljer. *Arkiv For Studier I Arbetarrørelsens Historia*.
- Lekhal, R., Vartun, M., Gustavson, K. B., Helland, S. S., Wang, M. V. og Schjølberg, S. (2013). Den norske mor og barn-undersøkelsen. Variasjon i barnehagekvalitet: beskrivelser fra første datainnsamling fra barnehagene. Folkehelseinstituttet.
- Lenard, M. A. og Peña, P. A. (2018). Maturity and minorities: the impact of redshirting on achievement gaps. *Education Economics*, 26(6), 593–609.
- Lenes, R., McClelland, M. M., ten Braak, D., Idsøe, T. og Størksen, I. (2020). Direct and indirect pathways from children's early self-regulation to academic achievement in fifth grade in Norway. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 612–624.
- Leuven, E., Lindahl, M., Oosterbeek, H. og Webbink, D. (2010). Expanding schooling opportunities for 4-year-olds. *Economics of Education Review*, 29(3), 319–328.
- Leuven, E. og Løkken, S. A. (2020). Long-Term Impacts of Class Size in Compulsory School. *Journal of Human Resources*, 55(1), 309–348.
- Leuven, E., Oosterbeek, H. og Rønning, M. (2008). Quasi-experimental Estimates of the Effect of Class Size on Achievement in Norway. *The Scandinavian Journal of Economics*, 110(4), 663–693.
- Levine, P. B. og Zimmerman, D. J. (2010). *Targeting investments in children: Fighting poverty when resources are limited*. University of Chicago Press.
- Lin, M.-J. (2020). The social and genetic inheritance of educational attainment: Genes, parental education, and educational expansion. *Social Science Research*, 86, 102387.
- Lincove, J. A. og Painter, G. (2006). Does the Age That Children Start Kindergarten Matter? Evidence of Long-Term Educational and Social Outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(2), 153–179.
- Lisøy, C., Holme, H. og Solheim, E. (2018). Den utviklingsstøttende barnehagen i Sandnes. I. Regionsenter for barn og unges psykiske helse, Helseregion Øst Sør (RBUP).
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T. og Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 124–139.
- Lopez-Pedersen, A., Mononen, R., Aunio, P., Scherer, R. og Melby-Lervåg, M. (2023). Improving Numeracy Skills in First Graders with Low Performance in Early Numeracy: A Randomized Controlled Trial. *Remedial and Special Education*, 44(2), 126–136.
- Lu, B., Anders, J., Siddiqui, N. og Shao, X. (2023). How do academic selection systems affect pupils' educational attainment? New evidence from an analysis of large-scale data on England. *Educational Review*, 1–22.
- Lundborg, P., Rooth, D.-O. og Alex-Petersen, J. (2022). Long-term effects of childhood nutrition: evidence from a school lunch reform. *The Review of Economic Studies*, 89(2), 876–908.





- Luo, L., Reichow, B., Snyder, P., Harrington, J. og Polignano, J. (2022). Systematic review and meta-analysis of classroom-wide social-emotional interventions for preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education, 42*(1), 4–19.
- Lupien, S. J., King, S., Meaney, M. J. og McEwen, B. S. (2001). Can poverty get under your skin? basal cortisol levels and cognitive function in children from low and high socioeconomic status. *Dev Psychopathol, 13*(3), 653–676.
- Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger. (2020). *Resilient: Hva er det?*
- Løken, K. V. og Salvenes, K. G. (2020). *Ulikhet i utdanning er det store problemet*. Kronikk i Aftenposten.
- Mackenbach, J. P., Kunst, A. E., Cavelaars, A. E., Groenhouf, F. og Geurts, J. J. (1997). Socioeconomic inequalities in morbidity and mortality in western Europe. *The lancet, 349*(9066), 1655–1659.
- Magnus, P., Birke, C., Vejrup, K., Haugan, A., Alsaker, E., Daltveit, A. K., Handal, M., Haugen, M., Høiseth, G. og Knudsen, G. P. (2016). Cohort profile update: the Norwegian mother and child cohort study (MoBa). *International Journal of Epidemiology, 45*(2), 382–388.
- Maldonado-Carreño, C. og Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: A within-and between-child analysis. *Child development, 82*(2), 601–616.
- Malone, D. (2017). Socioeconomic status: A potential challenge for parental involvement in schools. *Delta Kappa Gamma Bulletin, 83*(3), 58–62.
- Mammadov, S. (2022). Big Five personality traits and academic performance: A meta-analysis. *Journal of Personality, 90*(2), 222–255.
- Mare, R. D. (1991). Five decades of educational assortative mating. *American sociological review, 15*–32.
- Markussen, S. og Røed, K. (2023a). Are richer neighborhoods always better for the kids? *Journal of Economic Geography, 23*(3), 629–651.
- Markussen, S. og Røed, K. (2023b). The rising influence of family background on early school performance. *Economics of Education Review*.
- Markussen, S., Ræder, H. G., Røgeberg, O. og Raaum, O. (2024). Skoleferdigheter i endring: Utviklingen over tid målt ved nasjonale prøver. *Acta Didactica Norden, 18*(1).
- Martínez, C. og Perticará, M. (2020). Home alone versus after-school programs: The effects of adult supervision on child academic outcomes. *International Journal of Educational Research, 104*, 101601.
- Masarik, A. S. og Conger, R. D. (2017). Stress and child development: a review of the Family Stress Model. *Curr Opin Psychol, 13*, 85–90.
- Matthewes, S. H. (2020). Better Together? Heterogeneous Effects of Tracking on Student Achievement. *The Economic Journal, 131*(635), 1269–1307.



## Litteraturliste

- McCabe, L. A., Cunnington, M. og Brooks-Gunn, J. (2004a). The development of self-regulation in young children: Individual characteristics and environmental contexts. I *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. (s. 340–356). The Guilford Press.
- McCabe, L. A., Cunnington, M. og Brooks-Gunn, J. (2004b). The development of self-regulation in young children: Individual characteristics and environmental contexts. I R. F. Baumeister og K. D. Vohs (Red.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (s. 340–356). Guilford Press.
- McCormick, M. P., Neuhaus, R., O'Connor, E. E., White, H. I., Horn, E. P., Harding, S., Cappella, E. og McClowry, S. (2021). Long-term effects of social-emotional learning on academic skills: Evidence from a randomized trial of INSIGHTS. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 14(1), 1–27.
- Mejlbo, K. (2019). Stavanger innfører mobilforbud i skolen – men møter kritikk fra Utdanningsforbundets leder. Utdanningsnytt.no
- Melby-Lervåg, M. og Lervåg, A. (2018). Språklig utvikling hos barn fra null til fem år. I: Glaser, V., Størksen, I. og Drugli, M.B. (red). *Utvikling, leg og læring. Fagbokforlaget*.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P. L., Broekhuizen, M. og Leseman, P. (2015). A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development. Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care.
- Melhuish, E. C. (2011). Preschool Matters. *Science*, 333(6040), 299–300.
- Mitchell, B. S., Hatton, H. og Lewis, T. J. (2018). An examination of the evidence-base of school-wide positive behavior interventions and supports through two quality appraisal processes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(4), 239–250.
- Moafi, H. (2017). *Barnetilsynsundersøkelsen 2016. En kartlegging av barnehager og andre tilsynsordninger for barn i Norge*.
- Mogstad, M., Salvanes, K. G. og Torsvik, G. (2024). Income Equality in Scandinavia: Myths, Facts and Lessons. Akseptert i *Journal of Economic Literature*.
- Mogstad, M. og Torsvik, G. (2023). Family background, neighborhoods and intergenerational mobility. *Handbook of the Economics of the Family*, 1(1), 327–387.
- Moore, T., Ryan, R. M., Fauth, R. C. og Brooks-Gunn, J. (2019). Low-income and young children. I *Handbook of Research on the Education of Young Children* (s. 209–233). Routledge.
- Morgan, K., Morgan, M., Johansson, L. og Ruud, E. (2016). A systematic mapping of the effects of ICT on learning outcomes. *Knowledge Center for Education*.



- Morrow, R. L., Garland, E. J., Wright, J. M., Maclure, M., Taylor, S. og Dormuth, C. R. (2012). Influence of relative age on diagnosis and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Cmaj*, 184(7), 755–762.
- Musland, M. G., Vildmyren, I., Bakke, L., Bjørndal, B., Greffel, N. og Leversen, I. (2022). Erfaringer fra skolematordninger i Norge. Rapport. Høgskulen på Vestlandet.
- Myhr, A. R., Løe, I. C., Naper, L. R. og Janninger, L. (2021). Spørsmål til Barnehage-Norge 2020-Analyse og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til barnehagesektoren. *SINTEF Rapport; 2021:00076*.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2012). *Establishing a level foundation for life: Mental health begins in early childhood*. Harvard University, Center on the Developing Child.
- Neitzel, A. J., Lake, C., Pellegrini, M. og Slavin, R. E. (2022). A synthesis of quantitative research on programs for struggling readers in elementary schools. *Reading Research Quarterly*, 57(1), 149–179.
- Nickow, A., Oreopoulos, P. og Quan, V. (2020). The impressive effects of tutoring on prek-12 learning: A systematic review and meta-analysis of the experimental evidence. NBER Working Paper 27476.
- Nielsen, S. A. (2023). Boys left behind: The effects of summer camp and follow-up strategies on academic, personal, and social competencies. *Economics of Education Review*, 93, 102370.
- Nilsen, T. og Bergem, O. K. (2016). 9 Hjemmebakgrunn. I *Vi kan lykkes i realfag: Resultater og analyser fra TIMSS 2015* (s. 158–172). Universitetsforlaget Oslo.
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Motamedi, M., Heinrichs, B. S. og Gill, S. (2018). Parent engagement in a Head Start home visiting program predicts sustained growth in children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 106–114.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. og mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging.
- Nordmo, M., Kinge, J. M., Reme, B.-A., Flatø, M., Surén, P., Wörn, J., Magnus, P., Stoltenberg, C. og Torvik, F. A. (2022). The educational burden of disease: a cohort study. *The Lancet Public Health*, 7(6), e549-e556.
- NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole*.
- NOU 2019: 3 *Nye sjanser - bedre læring — Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*.
- NOU 2019: 23 *Ny opplæringslov*.
- NOU 2022: 10 *Inntektssystemet for kommunene*.
- NOU 2022: 18 *Mellom mobilitet og migrasjon — Arbeidsinnvandreres integrering i norsk arbeids- og samfunnsliv*.
- NOU 2022: 20 *Et helhetlig skattesystem*.
- NOU 2023: 1 *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen*.
- NOU 2023: 24 *Med barnet hele vegen — Barnevernsinstitusjoner som har barnas tillit*.



## Litteraturliste

- NOU 2023: 27 *Et nytt system for kvalitetsutvikling*.
- NTB. (2023). Skolene kan bli mobilfrie allerede over nyttår. *Utdanningsnytt*
- Nystad, K., Drugli, M. B., Lydersen, S., Lekhal, R. og Buøen, E. S. (2021).  
Toddlers' stress during transition to childcare. *European early childhood education research journal*, 29(2), 157–182.
- OECD. (2020). *Education Policy Outlook in Norway*.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I)*.
- Okbay, A., Wu, Y., Wang, N., Jayashankar, H., Bennett, M., Nehzati, S. M., Sidorenko, J., Kweon, H., Goldman, G. og Gjorgjieva, T. (2022). Polygenic prediction of educational attainment within and between families from genome-wide association analyses in 3 million individuals. *Nature Genetics*, 54(4), 437–449.
- Oosterbeek, H., Sóvágó, S. og van der Klaauw, B. (2021). Preference heterogeneity and school segregation. *Journal of Public Economics*, 197, 104400.
- Oosterbeek, H., ter Meulen, S. og van Der Klaauw, B. (2021). Long-term effects of school-starting-age rules. *Economics of Education Review*, 84, 102144.
- Opheim, V., Grøgaard, J. B. og Næss, T. (2010). De gamle er eldst? Betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnsopplæringen. NIFU STEP.
- Oreopoulos, P. og Salvanes, K. G. (2011). Priceless: The Nonpecuniary Benefits of Schooling. *Journal of Economic Perspectives*, 25(1), 159–184.
- Os, E. (2019). Voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner i barnehager: En undersøkelse av voksnes bidrag til samhandling mellom barn under tre år. Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Panizzon, M. S., Vuoksimaa, E., Spoon, K. M., Jacobson, K. C., Lyons, M. J., Franz, C. E., Xian, H., Vasilopoulos, T. og Kremen, W. S. (2014). Genetic and environmental influences on general cognitive ability: Is g a valid latent construct? *Intelligence*, 43, 65–76.
- Paris, J. (2020). *Overdiagnosis in psychiatry: how modern psychiatry lost its way while creating a diagnosis for almost all of life's misfortunes*. Oxford University Press.
- Park, S. og Holloway, S. (2018). Parental Involvement in Adolescents' Education: An Examination of the Interplay among School Factors, Parental Role Construction, and Family Income. *School Community Journal*, 28(1), 9–36.
- Passaretta, G. og Skopek, J. (2021). Does Schooling Decrease Socioeconomic Inequality in Early Achievement? A Differential Exposure Approach. *American sociological review*, 86(6), 1017–1042.
- Pawlowski, C. S., Nielsen, J. V. og Schmidt, T. (2021). A Ban on Smartphone Usage during Recess Increased Children's Physical Activity. *International journal of environmental research and public health*, 18(4), 1907.



- Pedersen, C., Reiling, R. B., Vennerød-Diesen, F. F., Alne, R. og Skålholt, A. (2022). Evaluering av norm for lærertetthet: Sluttrapport. Rapport 2022:12. NIFU.
- Pedersen, J., Rasmussen, M. G. B., Sørensen, S. O., Mortensen, S. R., Olesen, L. G., Brønd, J. C., Brage, S., Kristensen, P. L. og Grøntved, A. (2022). Effects of Limiting Recreational Screen Media Use on Physical Activity and Sleep in Families With Children: A Cluster Randomized Clinical Trial. *JAMA Pediatr*, 176(8), 741–749.
- Pekkarinen, T., Uusitalo, R. og Pekkala Kerr, S. (2009). School tracking and intergenerational income mobility: Evidence from the Finnish comprehensive school reform. *Journal of Public Economics*, 93(7–8), 965–973.
- Peleman, B., Lazzari, A., Budginaitė, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters, J. og Cameron, C. (2018). Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review. *European Journal of Education*, 53(1), 9–22.
- Peña, P. A. (2017). Creating winners and losers: Date of birth, relative age in school, and outcomes in childhood and adulthood. *Economics of Education Review*, 56, 152–176.
- Perlic, B. og Ekren, R. (2020). Hva kjennetegner skoler og kommuner som bidrar mer, eller mindre enn forventet til elevenes læring? Rapport 2020/30, Statistisk Sentralbyrå.
- Persson, S. (2015). *En likvärdig förskola för alla barn: innebörder och indikatorer*. Vetenskapsrådet.
- Pettersen, L. og Døving, R. (2023). Gifteklare nordmenns hypergame partnerpreferanser. *Norsk Antropologisk Tidsskrift*, 34(2), 79–94.
- Petterson, E., Lichtenstein, P., Larsson, H., Song, J., Agrawal, A., Børghlum, A. D., Bulik, C. M., Daly, M. J., Davis, L. K., Demontis, D., Edenberg, H. J., Grove, J., Gelernter, J., Neale, B. M., Pardiñas, A. F., Stahl, E., Walters, J. T. R., Walters, R., Sullivan, P. F., Posthuma, D. og Polderman, T. J. C. (2019). Genetic influences on eight psychiatric disorders based on family data of 4 408 646 full and half-siblings, and genetic data of 333 748 cases and controls. *Psychol Med*, 49(7), 1166–1173.
- Pettersvold, M. og Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro*. Fagbokforlaget.
- Pianta, R., Downer, J. og Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. *The future of children*, 119–137.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pingault, J.-B., O'reilly, P. F., Schoeler, T., Ploubidis, G. B., Rijdsdijk, F. og Dudbridge, F. (2018). Using genetic data to strengthen causal inference in observational research. *Nature Reviews Genetics*, 19(9), 566–580.
- Plomin, R., DeFries, J. C., Knopik, V. S. og Neiderhiser, J. M. (2016). Top 10 replicated findings from behavioral genetics. *Perspectives on psychological science*, 11(1), 3–23.



## Litteraturliste

- Polderman, T. J. C., Benyamin, B., de Leeuw, C. A., Sullivan, P. F., van Bochoven, A., Visscher, P. M. og Posthuma, D. (2015). Meta-analysis of the heritability of human traits based on fifty years of twin studies. *Nature Genetics*, 47(7), 702–709.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322–338.
- Proba. (2017). Evaluering av forsøk med gratis deltids plass i AKS. *Rapport, 2017–10*.
- Quinn, D. M., Cooc, N., McIntyre, J. og Gomez, C. J. (2016). Seasonal Dynamics of Academic Achievement Inequality by Socioeconomic Status and Race/Ethnicity: Updating and Extending Past Research With New National Data. *Educational Researcher*, 45(8), 443–453.
- Raffaele Mendez, L. M., Kim, E. S., Ferron, J. og Woods, B. (2015). Altering School Progression Through Delayed Entry or Kindergarten Retention: Propensity Score Analysis of Long-Term Outcomes. *The Journal of Educational Research*, 108(3), 186–203.
- Rambøll. (2022). *Kompetansebehov blant ansatte i SFO: Innhenting av brukerinnsett*.
- Rapp, A. (2018). Organisering av social ojämlikhet i skolan-En studie av barnskolors institutionella utformning och praktik i två nordiska kommuner.
- Raudenbush, S. W. og Eschmann, R. D. (2015). Does Schooling Increase or Reduce Social Inequality? *Annual review of sociology*, 41(1), 443–470.
- Redd Barna. (2023). *Kostnader i en skolehverdag: Hva må gjøres for at gratisprinsippet skal følges opp i praksis?*
- Ree, M. og Emilson, A. (2020). Participation in communities in ECEC expressed in child-educator interactions. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2229–2240.
- Rege, M., Solli, I. F., Størksen, I. og Votruba, M. (2018). Variation in center quality in a universal publicly subsidized and regulated childcare system. *Labour Economics*, 55, 230–240.
- Rege, M., Størksen, I., Solli, I. F., Kalil, A., McClelland, M. M., ten Braak, D., Lenes, R., Lunde, S., Breive, S., Carlsen, M., Erfjord, I. og Hundeland, P. S. (2021). The Effects of a Structured Curriculum on Preschool Effectiveness: A Field Experiment. *Journal of Human Resources*, 0220-10749R10743.
- Rege, M., Telle, K. og Votruba, M. (2011). Parental Job Loss and Children's School Performance. *The Review of Economic Studies*, 78(4), 1462–1489.
- Reiling, R. B. (2023). Organisering av klasser og undervisning i grunnskolen: Femte delrapportering fra Evaluering av norm for lærertetthet. Arbeidsnotat 2023: 6. NIFU.
- Rogde, K., Daus, S., Pedersen, C., Vaagland, K. og Federici, R. A. (2019). Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2019. Rapport 2019/8 NIFU.



- Rogde, K., Melby-Lervåg, M. og Lervåg, A. (2016). Improving the general language skills of second-language learners in kindergarten: A randomized controlled trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(sup1), 150–170.
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S. og Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental psychology*, 46(5), 995.
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J. og Koomen, H. M. (2017). Affective teacher–student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261.
- Roulstone, S., Law, J., Rush, R., Clegg, J. og Peters, T. (2011). Investigating the role of language in children's early educational outcomes: an analysis of data from the Avon Longitudinal Study of Parents and Children (ALSPAC). UK Department of Education.
- Rønning, M. (2010). Homework and pupil achievement in Norway: Evidence from TIMSS. Rapport 1/2010. Statistisk Sentralbyrå.
- Rønning, M. (2011). Who benefits from homework assignments? *Economics of Education Review*, 30(1), 55–64.
- Sabol, T. J. og Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & human development*, 14(3), 213–231.
- Sabol, T. J., Soliday Hong, S. L., Pianta, R. C. og Burchinal, M. R. (2013). Can rating pre-K programs predict children's learning? *Science*, 341(6148), 845–846.
- Salvanes, K. V., Sandsør, A. M. J. og Wollscheid, S. (2016). Kan tiltak rettet mot selvregulering øke elevens skoleprestasjoner? En systematisk litteraturgjennomgang. Rapport 2016:10. NIFU.
- Sandsør, A. M. J., Daus, S., Pedersen, C., Reiling, R. B., Salvanes, K. V., Skålholt, A. og Vennerød-Diesen, F. F. (2019). Evaluering av norm for lærertetthet. NIFU.
- Sandsør, A. M. J., Zachrisson, H. D., Karoly, L. A. og Dearing, E. (2023). The Widening Achievement Gap Between Rich and Poor in a Nordic Country. *Educational Researcher*, 52(4), 195–205.
- Schachter, R. E., Gerde, H. K. og Hatton-Bowers, H. (2019). Guidelines for selecting professional development for early childhood teachers. *Early childhood education journal*, 47, 395–408.
- Schmitz, S. L., Clopton, K. L., Skaar, N. R., Dredge, S. og VanHorn, D. (2021). Increasing school-based mental health services with a «grow your own» school psychology program. *Contemporary school psychology*, 1–12.
- Schore, J. R. og Schore, A. N. (2008). Modern attachment theory: The central role of affect regulation in development and treatment. *Clinical social work journal*, 36(1), 9–20.



## Litteraturliste

- Schulting, A. B., Malone, P. S. og Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental psychology*, 41(6), 860.
- Schweinhart, L. J., Barnes, H. V. og Weikhart, D. P. (2005). Significant benefits: The High/Scope Perry preschool study through age 27. *Child welfare: Major themes in health and social welfare*, 4, 9–29.
- Seeberg, M. L., Seland, I. og Hassan, S. (2014). « Har vi hatt leksehjelp nå?» Sosial utjevning når alle skal med. *Sosiologi i dag*, 44(4).
- Seidlitz, A. og Zierow, L. (2020). The Impact of All-Day Schools on Student Achievement – Evidence from Extending School Days in German Primary Schools. CESifo Working Paper No. 8618.
- Seland, M. og Pålerud, T. (2023). *Barna og programmene*. Fagbokforlaget.
- Shi, J., Cheung, A. C. K. og Ni, A. (2022). The effectiveness of Promoting Alternative Thinking Strategies program: A meta-analysis. *Front Psychol*, 13, 1030572.
- Silventoinen, K., Jelenkovic, A., Sund, R., Latvala, A., Honda, C., Inui, F., Tomizawa, R., Watanabe, M., Sakai, N. og Rebato, E. (2020). Genetic and environmental variation in educational attainment: an individual-based analysis of 28 twin cohorts. *Scientific reports*, 10(1), 12681.
- Siraj-Blatchford, I., Shepard, D.-L., Melhuish, E. C., Taggart, B., Sammons, P. og Sylva, K. (2011). Effective Primary Pedagogical Strategies in English and Mathematics in Key Stage 2: A study of Year 5 classroom practice from the EPPSE 3–16 longitudinal study. Reserach Brief. ISBN 978-1-84775-936-8.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), 417–453.
- Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. OECD.
- Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Stothard, S. E., Chipchase, B. og Kaplan, C. (2006). Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speech-language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 759–765.
- Solheim, O. J., Frijters, J. C., Lundetræ, K. og Uppstad, P. H. (2018). Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomised controlled trial. *Learning and Instruction*, 58, 65–79.
- Solli, I. F. (2017). Left behind by birth month. *Education Economics*, 25(4), 323–346.
- Sorrenti, G., Zölitz, U., Ribeaud, D. og Eisner, M. (2020). The causal impact of socio-emotional skills training on educational success. *University of Zurich, Department of Economics, Working Paper*, (343).
- St. Meld. nr. 6 (2019-2020) *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*.
- St. Meld. nr. 13 (2018–2019) *Mulighet for alle – Fordeling og sosial bærekraft*.





- St. Meld. nr. 15 (2022–2023) *Folkehelsemeldinga – Nasjonal strategi for utjamning av sosiale helseforskjellar.*
- St.meld. nr. 16 (2006–2007) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.*
- St. Meld. nr. 21 (2016–2017) *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen.*
- St.meld. nr. 41 (2008–2009) *Kvalitet i barnehagen.*
- Staib, M., Bjelland, M. og Lien, N. (2013). Mat. og Måltider i Skolefritidsordningen: En Kvantitativ Landsdekkende Undersøkelse Blant Ledere Av skolefritidsordningen [Food and Meals in the After-School Program: A Quantitative National Study among After-School Program Leaders]. Norwegian Directorate of Health: Oslo, Norway.
- Starkey, P., Klein, A., Clarke, B., Baker, S. og Thomas, J. (2022). Effects of early mathematics intervention for low-SES pre-kindergarten and kindergarten students: A replication study. *Educational Research and Evaluation*, 27(1–2), 61–82.
- Steffensen, K., Ekren, R., Zachrisen, O. O. og Kirkebøen, L. J. (2017). Er det forskjeller i skolers og kommuners bidrag til elevenes læring i grunnskolen? En kvantitativ studie. Rapport 2017/2. Statistisk Sentralbyrå.
- Steinnes, G. S. (2014). Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane. Dr.grads-avhandling ved Oslo Met.
- Strand, H. K. og Mikkelsen, S. (2023). Krisetall for lærerutdanningen. *Utdanningsnytt.no*
- Strello, A., Strietholt, R., Steinmann, I. og Siepmann, C. (2021). Early tracking and different types of inequalities in achievement: Difference-in-differences evidence from 20 years of large-scale assessments. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33, 139–167.
- Størksen, I., Ellingsen, I. T., Wanless, S. B. og McClelland, M. M. (2015). The influence of parental socioeconomic background and gender on self-regulation among 5-year-old children in Norway. *Early Education and Development*, 26(5–6), 663–684.
- Størksen, I., Lenes, R. og ten Braak, D. (under vurdering). Betydningen av mors og fars inntekt og utdanning på sosial, kognitiv og akademisk utvikling i barnehagen og videre læring.
- Størksen, I., Rege, M., Solli, I. F., ten Braak, D., Lenes, R. og Geldhof, G. J. (2023). The playful learning curriculum: A randomized controlled trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 36–46.
- Størksen, I., Ten Braak, D., Breive, S., Lenes, R., Lunde, S., Carlsen, M. og Rege, M. (2018). Lekbasert læring – et forskningsbasert førskoleopplegg fra Agderprosjektet. *Gan Aschehoug*.
- Sunde, H. F., Kleppstø, T. H., Gustavson, K., Nordmo, M., Reme, B. A. og Torvik, F. A. (2022). The ADHD deficit in school performance across sex and parental education: A prospective sibling-comparison register study of 344,152 Norwegian adolescents. *JCPP advances*, 2(1), e12064.



## Litteraturliste

- Sunnevåg, A.-K., Nordahl, S. Ø., Grøtlien, V. og Karlsen, A. K. (2023). Evalueringsrapport – Kultur for læring i barnehager. *Senter for Praksisrettetutdanningsforskning, Hamar*.
- Sunnevåg, A.-K., Nordahl, T. og Nordahl, S. Ø. (2018). Kultur for læring i barnehagen: Resultater fra kartleggingsundersøkelser T1. Høgskolen i Innlandet
- Swartz, J. R., Knodt, A. R., Radtke, S. R. og Hariri, A. R. (2015). A neural biomarker of psychological vulnerability to future life stress. *Neuron*, 85(3), 505–511.
- Swartz, R. A., Speirs, K. E., Encinger, A. J., & McElwain, N. L. (2019). A mixed methods investigation of maternal perspectives on transition experiences in early care and education. *In Group Care for Infants, Toddlers, and Twos (pp. 26–45)*. Routledge.
- Taggart, B. og Elbæk, I. (2019). *Børnehavens betydning: med Brenda Taggarts egne ord*. Dafolo.
- Taggart, G. (2019). Early childhood education: From maternal care to social compassion. *Compassion and empathy in educational contexts*, 213–230.
- Takacs, Z. K., Swart, E. K. og Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: A meta-analysis. *Review of educational research*, 85(4), 698–739.
- Ten Bokkel, I. M., Roorda, D. L., Maes, M., Verschueren, K. og Colpin, H. (2023). The role of affective teacher–student relationships in bullying and peer victimization: A multilevel meta-analysis. *School Psychology Review*, 52(2), 110–129.
- ten Braak, D., Lenes, R., Purpura, D. J., Schmitt, S. A. og Størksen, I. (2022). Why do early mathematics skills predict later mathematics and reading achievement? The role of executive function. *J Exp Child Psychol*, 214, 105306.
- ten Braak, D., Størksen, I., Idsoe, T. og McClelland, M. (2019). Bidirectionality in self-regulation and academic skills in play-based early childhood education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 65, 101064.
- Thijssen, M. W. P., Rege, M. og Solheim, O. J. (2022). Teacher relationship skills and student learning. *Economics of Education Review*, 89, 102251.
- Tidsbrukutvalget. (2009). *Rapport fra Tidsbrukutvalget*.
- Toft, M. og Jarness, V. (2021). Upper-class romance: homogamy at the apex of the class structure. *European Societies*, 23(1), 71–97.
- Torvik, F. A., Flatø, M., McAdams, T. A., Colman, I., Silventoinen, K. og Stoltenberg, C. (2021). Early Puberty Is Associated With Higher Academic Achievement in Boys and Girls and Partially Explains Academic Sex Differences. *Journal of Adolescent Health*, 69(3), 503–510.
- Tronsmo, P. (2021). Guttas Campus: Et skreddersydd tilbud til gutter i ungdomsskolen med behov for ekstra hjelp. *Utdanningsnytt.no*.



- Tuastad, S. E., Bjørnstad, E. og Alvestad, M. (2019). Contested quality: the struggle over quality, play and preschooling in Norwegian early childhood education and care. I *Policification of early childhood education and care* (s. 154–174). Routledge.
- Turkheimer, E. (2000). Three Laws of Behavior Genetics and What They Mean. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 160–164.
- Tveit, H. H., Drugli, M. B., Fossum, S., Handegård, B. H. og Stenseng, F. (2020). Does the Incredible Years Teacher Classroom Management programme improve child–teacher relationships in childcare centres? A 1-year universal intervention in a Norwegian community sample. *European child & adolescent psychiatry*, 29, 625–636.
- Twenge, J. M. (2020). Why increases in adolescent depression may be linked to the technological environment. *Current Opinion in Psychology*, 32, 89–94.
- UNESCO. (2023). *Technology in education: A tool on whose terms?*
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.*
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Fakta om barnehager.*
- Utdanningsforbundet. (2022). *Andre yrkesgrupper i grunnskolen – utviklingstrekk skoleårene 2010/11–2021/22.*
- Utdanningsdirektoratet (2022b). *Utdanningsspeilet 2022.*
- Van de Werfhorst, H. G. og Mijs, J. J. (2010). Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual review of sociology*, 36, 407–428.
- Vandell, D. L., Larson, R. W., Mahoney, J. L. og Watts, T. W. (2015). Children's organized activities. *Handbook of child psychology and developmental science*, 1–40.
- Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C. og Baeyens, D. (2018). The classroom as a developmental context for cognitive development: A meta-analysis on the importance of teacher–student interactions for children's executive functions. *Review of educational research*, 88(1), 125–164.
- Vejrup, K., Magnus, P. og Magnus, M. (2022). Lost to follow-up in the Norwegian mother, father and child cohort study. *Paediatric and Perinatal Epidemiology*, 36(2), 300–309.
- Velsand, M. d. i. d. (2020). Smarttelefonforbud er ikke løsningen. *Utdanningsnytt.no*
- Vergunst, F., Vitaro, F., Brendgen, M., Larose, M. P., Girard, A., Tremblay, R. E. og Côté, S. M. (2023). Mechanisms and pathways linking kindergarten behavior problems with mid-life employment earnings for males from low-income neighborhoods. *Child development*.
- Vermeer, H. J., van Ijzendoorn, M. H., Cárcamo, R. A. og Harrison, L. J. (2016). Quality of child care using the environment rating scales: A meta-analysis of international studies. *International Journal of Early Childhood*, 48, 33–60.



## Litteraturliste

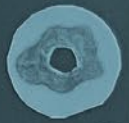
- Vik, F. N., Van Lippevelde, W. og Øverby, N. C. (2019). Free school meals as an approach to reduce health inequalities among 10–12-year-old Norwegian children. *BMC Public Health*, 19(1), 951.
- Vika, K. S., Wollscheid, S., Lillebø, O. S. og Bergene, A. C. (2021). Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2020. Rapport 2021:2. NIFU.
- Von Soest, T., Bakken, A., Pedersen, W. og Sletten, M. A. (2020). Life satisfaction among adolescents before and during the COVID-19 pandemic. *Tidsskrift for Den norske legeforening*.
- Washington State Institute for Public Policy. (2019). *Benefit Cost Analysis: Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)*.
- Wendelborg, C., Andrews, T. M., Caspersen, J., Vennerød-Diesen, F. F., Hammer Smedsrud, J., Grøgaard, J. B., Hermstad, I. H., Buland, T. H. og Bliksvær, T. (2023). Evaluering av kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis: Delrapport 2. Rapport. Nordlandsforskning.
- Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A. M., Svendsen, S., Haugset, A. S., Kongsvik, T. og Reiling, R. B. (2015). Barnehagetilbudet til barn med særlige behov: Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder. Rapport. NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C., Caspersen, J., Mordal, S., Ljusberg, A.-L. og Bunar, N. (2018). Lek, Læring og ikke-pedagogikk for alle. Rapport. NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C., Gjerustad, C., Andrews, T., Caspersen, J. og Smedsrud, J. (2022). Evaluering av Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis: Delrapport 1. Rapport. NTNU Samfunnsforskning.
- Werner, C. D., Linting, M., Vermeer, H. J. og Van Ijzendoorn, M. H. (2016). Do intervention programs in child care promote the quality of caregiver-child interactions? A meta-analysis of randomized controlled trials. *Prevention Science*, 17, 259–273.
- Whitaker, M. og Hoover-Dempsey, K. (2013). School influences on parents' role beliefs. *The elementary school journal*, 114(1), 73–99.
- Wichstrøm, L., Berg-Nielsen, T. S., Angold, A., Egger, H. L., Solheim, E. og Sveen, T. H. (2012). Prevalence of psychiatric disorders in preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(6), 695–705.
- Wustmann Seiler, C., Sticca, F., Gasser-Haas, O. og Simoni, H. (2022). Long-Term promotive and protective effects of early childcare quality on the social-emotional development in children. *Frontiers in Psychology*, 13, 854756.
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., Ludwig, J., Magnuson, K. A., Phillips, D. og Zaslow, M. J. (2013). Investing in our future: The evidence base on preschool education. *Society for Research in Child Development*.



- Zachrisson, H. D., Dearing, E., Borgen, N. T., Sandsør, A. M. J. og Karoly, L. A. (2023). Universal Early Childhood Education and Care for Toddlers and Achievement Outcomes in Middle Childhood. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1–29.
- Zeiner, P. og Weidle, B. (2019). *Hyperkinetiske forstyrrelser*. Legeforeningen.
- Zief, S. G., Lauver, S. og Maynard, R. A. (2006). Impacts of After-School Programs on Student Outcomes. *Campbell Systematic Reviews*, 2(1), 1–51.
- Aaberge, R., Mogstad, M., Vestad, O. L. og Vestre, A. (2021). Økonomisk ulikhet i Norge i det 21. århundre. Rapport 2021/33. Statistisk sentralbyrå.
- Aarts, H. og Dijksterhuis, A. (2000). Habits as knowledge structures: automaticity in goal-directed behavior. *Journal of personality and social psychology*, 78(1), 53.
- Aasheim, M., Patras, J., Eng, H. og Natvig, H. (2018). PALS-Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling (2. utg.). Tidsskrift for virksomme tiltak for barn og unge.



6C IS  
A-MAZE-ING



Utgitt av: Kunnskapsdepartementet

Bestilling av publikasjoner:  
Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon  
[publikasjoner.dep.no](http://publikasjoner.dep.no)  
Telefon: 22 24 00 00  
Publikasjoner er også tilgjengelige på:  
[www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)  
Publikasjonskode: F-4490 B

