



Universitetsfaget Begynneropplæring slik videreutdanningsstudenter framstiller det

Tuva Bjørkvold, Annbjørg Håøy og Gerd Ånestad

SAMMENDRAG

Begynneropplæring er et nytt fag på universitetsnivå, og det er ikke etablert en felles forståelse for hva begynneropplæringsfaget innebærer. Vi har derfor undersøkt hva som virker samlende i studentbesvarelser i videreutdanningsfaget Begynneropplæring. Analysen er gjort i tre trinn, på oppgavenivå, på avsnittsnivå og på tekstutdrag som viser fagintegrering. Funnene viser at studentene stort sett skriver enfaglig, 474 av totalt 663 avsnitt. Av de integrerte områdene, finner vi at lek dominerer som samlende tema. Læringsmiljø, samhandling og medvirkning er også representert. Begynneropplæringsfaget framstår som lite fagintegrert i studentbesvarelsene, og en større bevissthet rundt Begynneropplæring som eget fag etterspørres derfor.

Nøkkelord: *begynneropplæring; universitetsfag; diskursanalyse*

ABSTRACT

Initial Primary Education as program of study in higher education – as continuing teacher students unfold it

Initial primary education is a new program of study in higher education. As a new program, it has yet to establish a commonly shared understanding of what the study entails. An investigation into student exams, from continuing teacher students, however, has been done to identify central and unifying themes. Analysis of coherence across disciplines in the study at the assignment level, paragraph level and textual level suggests a distinct disciplinary focus in 474 of 663 paragraphs. The concept of play, however, dominates as a unifying, interdisciplinary core, together with more peripheral themes regarding the learning environment, cooperation and participation. Initial elementary/primary education as a distinct program of study can, therefore, potentially contribute to an interdisciplinarity that ensures holistic learning across disciplinary premises.

Keywords: *initial primary education; higher education; discourse analysis*

Tuva Bjørkvold,
OsloMet –
storbyuniversitetet,
e-post: Tuva.Bjorkvold@oslomet.no

Annbjørg Håøy,
OsloMet –
Storbyuniversitetet,
e-post: Annbjorg.Haoy@oslomet.no

Gerd Ånestad,
OsloMet –
Storbyuniversitetet,
e-post: gerd.aneanstad@oslomet.no

Innledning

Begynneropplæring er fra høsten 2018 betegnelsen på et helt nytt studiefag ved noen høyskoler og universiteter i Norge. Studiet tilbys kun som videreutdanning, hvilket forutsetter at studentene i faget har kompetanse i fagene norsk, matematikk og pedagogikk. I skolen og forskningsmiljøer er det nå i Norden og internasjonalt en diskusjon rundt hvordan skolen skal være for de yngste, blant annet om lekende tilnærminger og systematisk kartlegging (Lillejord et al., 2018). Men hva innebærer Begynneropplæring som universitetsfag? Dette er utgangspunkt for studien denne artikkelen bygger på. Norge ser ut til å skille seg fra de andre nordiske landene ved å kombinere skolefag, og noen ganger pedagogikk, i ett fag: Begynneropplæring. I Sverige er det egen lærerutdanning for førskoleklassen og årskurs 1–3 der svensk, matematikk og utdanningsvitenskap er egne fag (Stockholms universitet, 2020). I Danmark kan en velge spesialisering for trinn 1–6, også i begynnertrinnet er utdanningen fagdelt (København universitet, 2020) og en kan velge dansk, matematikk eller engelsk fra start. I Island kan en velge en pedagogisk fordypning mot de første skoleårene (Háskóli Íslands, 2020).

Begynneropplæring har fått økt oppmerksomhet i Overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), i nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning 1–7 (NRLU, 2018), etter hvert i høyere utdanning (Udir, 2019a) og forskning (Palm et al., 2018). Peder Haug (2006) hevder at begrepet begynneropplæring er uklart og inkluderer all virksomhet i skolen de første tre-fire årene. Begynneropplæring innbefatter også forskningsfeltet rundt de yngste elevene, både i formelle undervisningssituasjoner, friminutt og skolefritidsordninger (Hoff-Jenssen et al., 2020; Palm et al., 2018).

Begynneropplæring er et studiefag, men ikke et vitenskapsfag eller skolefag (Udir, 2019a). Forståelsen av begynneropplæring i skolen er mangfoldig (Hoff-Jenssen et al., 2020), og studiefaget Begynneropplæring er helt nytt. Derfor ønsker vi å utforske hvordan videreutdanningsstudenter forstår hva som er sammenbindende i nettopp dette studiefaget, hva som gjør begynneropplæringen til ett fag. Å studere hvilke tanker og idéer som ser ut til å prege videreutdanningsstudentene i deres besvarelser, kan gi en forståelse av hva universitetsfaget Begynneropplæring er for dem. Disse studentene er i en unik posisjon ved å daglig stå i spenningsfeltet mellom yrkesutøvelse og studium. Nettopp deres arbeidsfelt, undervisning av de yngste elevene, binder praksis og teoretiske betraktninger sammen. Ved å undersøke hva videreutdanningsstudenters forståelse av eller realisering av et studium er, kan en få en indikasjon på hvordan en forståelse etablerer seg. Liknende er eksempelvis gjort i studenters drøfting av case i klasseromssituasjoner (Michelet & Eri, 2016) og arbeidsmåter i lærerutdanningen (Thorsen, 2012).

Vi anvender en diskursteoretisk tilnærming, der refleksivitet mellom forståelse og språklig representasjon framheves (Gee, 2012; Hitching et al., 2011). Diskursen innbefatter språk i bruk i en gruppe, og ved å studere nettopp hvordan én studentgruppe

skriver, kan en nærme seg en forståelse av deres felles oppfatninger (Gee, 2012). Vi har en antakelse om at det som virker samlende eller er integrert i faget, og dermed er koplet både språklig og innholdsmessig, vil kunne utgjøre kjernen i hva begynneropplæring som universitetsfag er for denne gruppen av videreutdanningsstudenter. Vår problemstilling er:

Hvilke samlende tema framkommer i studentbesvarelser i universitetsfaget
Begynneropplæring?

I det følgende vil vi ramme inn forståelsen av begynneropplæring, både som begrep og i tidligere forskning.

Teoretisk rammeverk

Tidligere forskning om begynneropplæring

Gjennom en systematisk lesing av teori om og studier innen begynneropplæring, med vekt på tematikk og problemstillinger, har vi identifisert tre retninger innen feltet. Fordi vi konsentrerer oss om fagene matematikk, norsk og pedagogikk i begynneropplæringsfaget, avgrensner vi til disse fagene. Videre har vi avgrenset til nyere forskning og styringsdokumenter.

Den første tilnærming til begynneropplæringen tar utgangspunkt i det faglige innholdet elevene skal lære de første årene på skolen; å lese og skrive, samt grunnleggende tallforståelse (Palm et al., 2018). Det er ofte denne forventningen elevene selv kommer med når de begynner på skolen. Faglige krav vektlegges i styringsdokumenter gjennom satsingen «Tidlig innsats», som skal «sørge for at elever som henger etter i lesing, skriving og regning på 1.–4. trinn får tilbud om intensiv opplæring» (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 13). Nasjonale kartleggingsprøver i lesing ser ut til å prege arbeidet i mange klasserom, med en dreining mot trening av fonologisk analyse (Walgermo et al, 2018), og på å trene til nasjonale kartleggingsprøver i regning (Nortvedt & Rohatgi, 2018).

Begynneropplæring i norsk har i stor grad vært synonymt med å lese og skrive enkle tekster, gjerne med utgangspunkt i et leseverk (Hagtvedt, 2017). Videre er diskusjonen rundt hvordan bokstaver skal læres (Pressley & Allington, 2015), hvor hyppig (Lundetræ & Walgermo, 2014), og hvilken rolle skriving skal ha i bokstavinnlæringen (Håland et al., 2019) sentralt. I matematikk framheves grunnleggende tallforståelse som inkluderer ulike aspekter ved tall, tallsystemer, telling og telle- og regnestrategier (Anghileri, 2000). Det handler også om forholdet mellom instrumentell og relasjonell tallforståelse (Skemp, 1978), og forhold mellom mentale regnestrategier og standardalgoritmer (Kleve & Ånestad, 2021; Torbeyns & Verschaffel, 2016). Tradisjonelt sett har begynneropplæringen vært preget av en instrumentell tilnærming der lærer forklarer elever en fremgangsmåte. Deretter har elever i taushet

øvd på tilsvarende oppgaver (Skorpen, 2009). Det har i mindre grad vært et fokus på elevers egne mentale strategier (Torbeys & Verschaffel, 2016).

Den andre tilnærmingen problematiserer overgang fra barnehage til skole, og hvilken kultur elevene blir møtt med i det formelle utdanningsløpet. Skolens kultur omfatter et sted undervisning foregår, inkludert innredningen av klasserom, organisering i klasser, inndeling i fag, kommunikasjonsformer en finner i skolen og skolens språk i sekundærdiskursen (Gee, 2012; Hetmar, 2004). Denne kulturformen betegner Hetmar som skolsk. Den skolske kulturformen knyttet til fag og skole matcher ofte ikke begynneren. For eksempel er utformingen av et typisk klasserom, et rom fylt av pulter og stoler, ikke tilpasset skolestarteren (Becher, 2018). Gapet mellom arbeidsmåter og innhold i barnehage og skole kan sees som for stort, og det bygges derfor broer mellom barnehage og skole slik at barna lettere kan forstå og mestre overgangen (Ackesjö, 2014; Huser et al., 2016; Lundqvist & Sandström, 2020). Flere hevder at skolen bør tilpasse seg barnehagen, men det er også tendenser til at den skolske kulturen brer seg til barnehagen (Lillejord et al., 2018). Den krevende overgangen til skolen blir i Stoltenberg-utvalget anbefalt å inngå som en egen spesialitet på mastergradsnivå i lærerutdanningen (NOU 2019: 3). Alternative skolestartsordninger blir også vurdert, blant annet forskjøvet start for elever født sent på året.

Den tredje tilnærmingen tar utgangspunkt i barnet selv. Hvordan har barnet lært i årene før skolen starter, og hva sitter det med av erfaringer og ulike kompetanser? Nyere forskning innen denne tilnærmingen undersøker hvordan lærere tar utgangspunkt i barns lekekompetanse. Et lekbegrep som inkluderer fri lek, veiledet lek og strukturert lek blir tilpasset skolen (Edwards, 2017; Kobylak & Kalyn, 2017; Lillejord et al., 2018; Pyle et al., 2017). Barns sosiale og språklige kompetanse kommer også mer i fokus (Fabian, 2007; Matre, 2000), med vekt på elevenes samhandling i grupper (Nolan & Paatsch, 2018). Sammenhenger mellom lek og språklig læring framheves, noe som også kommer flerspråklige elever til gode (Palm et al., 2018). I tillegg til lek knyttes forskningen til at elevene lærer med hele kroppen, kalt kroppslig læring (Østern & Engelsrud, 2019). Barn lærer ikke bare gjennom det bevisste kognitive, som ofte vektlegges i skolen (Hardy-Valée & Payette, 2009; Vingdal, 2018). For eksempel brukes denne tilnærmingen for å argumentere for håndskrift (Mangen, 2016), samt å jobbe motorisk og med flere sanser i lese- og skriveopplæringen (Berg, 2009). Internasjonalt er det også økt vektlegging på lekbasert og utforskende læring for de yngste (Palm et al., 2018; Pyle & Daniels, 2017; Walsh, 2019). Samtidig rapporterer lærere usikkerhet i hvordan de skal gjennomføre slike tilnærminger, og etterspør mer kompetanse om hvordan lek og utforskning kan brukes i skolen (Lillejord et al., 2018). Utforskende arbeidsmåter åpner for at elever stiller spørsmål og undersøker systematisk for å finne svar, noe som dermed forener det nysgjerrige barnet med skolens systematiske kultur (Bjørkvold, 2018; Bollerslev, 2005; Høines & Alrø, 2016; Knain & Kolstø, 2019).

Tabell 1 illustrerer de tre retningene. Det er viktig å påpeke at disse tilnærmingene kan overlappe hverandre, og at kategoriene ikke er gjensidig utelukkende. For å synliggjøre dette bruker vi stiplede linjer i tabellen.

Tabell 1. Tilnærminger til begynneropplæring

Grunnleggende problemstilling	1. Hva skal eleven lære?	2. Hvordan er overgangen barnehage – skole?	3. Hvem er eleven?
Hva vektlegges i beskrivelsen av begynneropplæring?	Skolefag	Skolekultur, sekundærdiskurs	Kroppslig læring
Begynneropplæring realiseres i skolen som ...	Grunnleggende lesing, skriving og regning	Tidlig innsats, kulturkollisjon	Lek, elevers medvirkning

Metode

Studien er en diskursanalyse av et strategisk valgt kasus (Flyvbjerg, 2013), videreutdanningsfaget Begynneropplæring. Faget inngår i den nasjonale satsingen Kunnskap for kvalitet, KFK, der studentene studerer 50 % og samtidig er i jobb i skolen der faget som studeres er relevant (Udir, 2019b).

Vi ønsket å undersøke besvarelsene fra skriftlig hjemmeeksamen (15 studiepoeng, ca. 5500 ord), på første kull innen faget Begynneropplæring. Vi har valgt å ikke inkludere fagplaner, pensum eller lærerintervjuer. Dette er fordi vi vil studere realiseringen av faget, i form av eksamensbesvarelser, ikke intensjoner. Studentgruppen er valgt fordi den inkluderer erfarne lærere, med 4–35 år bak seg i skolen, og fordi de første kullene på et studium ikke har en tydelig definert felles forståelse, eller diskurs. Faglærerne tilhører matematikk, norsk og pedagogikk, og underviser dels i de ulike fagområdene, dels sammen i tverrfaglige opplegg. Oppgaveteksten lød (figur 1):

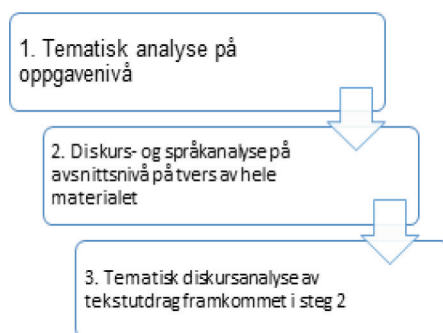
<p>Oppgavetekst</p> <p>Du er lærer for en klasse på 1. trinn. Det er en sammensatt elevgruppe med flerspråklige elever og elever på ulike stadier i matematikk-, lese- og skriveutviklingen. Du skal planlegge lekpregede faglige aktiviteter for denne klassen i både matematikk og norsk.</p> <p>Matematikk, med pensum også fra pedagogikk</p> <p>Skisser et undervisningsopplegg tilpasset målgruppa der elevene skal jobbe med tallforståelse i tallområdet 1 til 20. Undervisningsopplegget skal inneholde utforskende og/eller lekpreget aktivitet for elevene. Relater kort ditt opplegg til læreplanen. Drøft tilnærmingen du velger i lys av teori, både fra matematikk og pedagogikk.</p> <p>Norsk, med pensum også fra pedagogikk</p> <p>Skisser et undervisningsopplegg tilpasset målgruppa der elevene skal skrive. Undervisningsopplegget skal inneholde utforskende og/eller lekpreget aktivitet for elevene. Innled teksten med en problemstilling der den faglige tilnærmingen til undervisningsopplegget trekkes fram. Relatert kort ditt opplegg til læreplanen. Drøft undervisningsopplegget og aktivitetene du velger i lys av teori, både fra norsk og pedagogikk.</p>
--

Figur 1. Oppgavetekst på eksamensoppgave i Begynneropplæring

Studentene, 24 totalt, ble forespurt om deltakelse via den anonymiserte eksamensportalen Inspira. 18 studenter valgte å delta, de resterende hadde enten unnlatt å svare, eller svart både ja og nei.

Analytisk framgangsmåte

Analysen er gjort i tre steg (figur 2). Først har vi gjort en tematisk analyse for å se etter sammenheng på oppgavenivå. Deretter har vi gjort en tematisk diskursanalyse (Gee, 2012) som også innbefatter språklig referanseanalyse (Skjelbred, 2014) på hele tekstkorpuset. Til slutt er tekstutdragene som er funnet i andre steg, analysert gjennom tematisk diskursanalyse (Gee, 2012). Programmet NVivo12 er brukt i alle tre steg.



Figur 2. Analyse i tre steg, grafisk framstilling

Første steg: Tematisk analyse på oppgavenivå

Første steg innebar å gjøre en tematisk analyse av alle 18 besvarelser, på oppgavenivå (Gee, 2012). Med utgangspunkt i problemstillingen, *Hvilke samlende tema framkommer i studentbesvarelsene i universitetsfaget Begynneropplæring?*, har vi analysert én og én oppgave etter hvordan fagområdene matematikk, norsk og pedagogikk integreres på makronivå. Vi har funnet hovedtema i hvert avsnitt for å se om avsnittene hang sammen innholdsmessig, i teksten som en helhet, og om det var tematikk som gikk igjen i flere avsnitt (Vagle et al., 1993).

Andre steg: Diskurs- og språklig referanseanalyse på avsnittsnivå i hele materialet

Det andre steget innebar å kode innen avsnitt i hele tekstkorpuset for å se etter faglig integrering i den samlede studentgruppen og ikke på studentnivå. Kodingen er sentrert rundt hvordan teori fra annet enn henholdsvis matematikk i matematikkdelen og norsk i norskdelen blir anvendt, samt i overordnede innledninger.

Det er to kriterier som må forekomme for at vi har kodet materialet som integrert faglig. For det første må to fagområder være representert i samme avsnitt. Vi har inkludert integrering både med og uten formell referanse, da fagområder kan være henvist til tidligere i besvarelsen og dermed ikke er markert på nytt. Om det kun er brukt referanse, kopler vi denne til fagfeltet den er kategorisert som gjennom semesterplan, der enkeltfag var markert.

For det andre må integreringen realiseres gjennom en tydelig språklig kopling, gjennom semantisk referansebinding (Skjelbred, 2014). Det innebærer at det er en tematisk kopling mellom én setning og den før, for eksempel gjennom et felles tema som kan tydeliggjøres ved adverb eller gjentakelse (eksempelvis enere og tiere – i tillegg kommer også begreper som mer eller mindre), som har over- og underbegreper (syngende – regler), eller ved at et ord, eller synonymer til ordet, gjentas i flere setninger på rad, leksikalsk referansebinding (lærer – læreren – lærere – lærer).

Analysen, både innholdsmessig og språklig, er gjort som følger: I eksempel 1, der norsk er integrert i matematikkdelen, ser vi at det norskfaglige kommer fram gjennom «å stimulere det muntlige språket» og referansen (Danbolt, 2013), markert grønn. Det matematikkfaglige kommer fram ved bruk av ord som rekkefølge og plasseringsord, samt referansen «Solem & Reikerås, 2017», markert rosa. Den språklige koplingen finnes ved at «å syngende» henger semantisk sammen med «rim, regler og små sanger» samt «slike tekster» gjennom temaet sang, gul. Videre koples «hvilken dag er det i dag» med «syv dager», da de handler om dager. Likeledes koples «rekkefølge» med «plasseringsord» fordi de tematisk begge omhandler rekkefølge, blå. Den språklige koplingen og integreringen er derfor tett. Totalt sett henger derfor dette tekstutdraget godt sammen språklig, samtidig som ulike fagområder er integrert. Vi koder derfor utdraget som en integrering av norskfaget i matematikkdelen.

Eksempel 1

Vi begynner med å syngende «hvilken dag er det i dag». For flerspråklige elever kan bruk av rim, regler, små sanger og dikt være en god måte å stimulere det muntlige språket på. I slike tekster finnes det faste formulærer som kan understøtte språklæringen (Danbolt, 2013). Elevene får kjennskap til at en uke er delt inn i syv dager og at dagene forekommer i samme rekkefølge hver dag. Vi jobber med plasseringsord som for eksempel først, sist, før, i midten, ved siden av, bak osv. (Solem & Reikerås, 2017)

Vi begynner med å syngende «hvilken dag er det i dag». For flerspråklige elever kan bruk av rim, regler, små sanger og dikt være en god måte å stimulere det muntlige språket på. I slike tekster finnes det faste formulærer som kan understøtte språklæringen (Danbolt, 2013). Elevene får kjennskap til at en uke er delt inn i syv dager og at dagene forekommer i samme rekkefølge hver dag. Vi jobber med plasseringsord som for eksempel først, sist, før, i midten, ved siden av, bak osv. (Solem & Reikerås, 2017)

Tredje steg: Diskursanalyse av tekstutdrag fra steg to

Med utgangspunkt i tekstutdragene funnet i analysen om fagintegrering, har vi gjort en tematisk diskursanalyse i alle avsnitt med faglig integrering, funnet i steg to (Gee, 2012, 2014). I denne analysen ligger dermed en tolkningsdimensjon, som abstraherer tematikken utover en meningskondensering (Vagle et al., 1993). I eksempel 2, som tidligere i andre analyserunde er kategorisert som faglig integrert, nevnes ordet «lek» i tre av de fire setningene.

Eksempel 2

Elevene skal **leke butikk**. Bente Vatne skriver om **lek** i boka «Begynneropplæring og tilpassa undervisning». Der peker hun på hvor viktig det er at lærer veksler mellom å være deltaker og observatør i **leken**. Læreren bør støtte elevene ved å oppmuntre, stille spørsmål, **hjelp med å telle** penger osv. (Vatne, 2006)

I siste setning må vi tolke at «hjelp med å telle penger» refererer til «lek», nærmere bestemt «butikk» som studenten omtaler først. Dette tekstutdraget får dermed kategoriseringen «lek». Da analysen tar utgangspunkt i tekstutdrag som allerede er kodet som samlende, ser vi etter en overordnet kategori for hele utdraget, ikke tema i enkeltsetninger. Liknende tolkning knyttet til «lek» er gjort ved ord som «dramatisering med roller så elevene på egne premisser kan være trollet og bukkene», «når elevene kjøper og selger varer», «ha det morsomt med denne aktiviteten» og liknende formuleringer. Synonymer, gjentakelser og omskrivninger danner utgangspunktet for begrepet vi har brukt som kategori.

For å øke validiteten er ca. 40 % av tolkningen først gjort av en forfatter, deretter av de to andre i forfattergruppa. Sammenfallet var på ca. 85 %, noe som ansees som stort (Fischer & Neumann, 2012). På bakgrunn av dette er fem kategorier utviklet, de med minst tre forekomster: språk, lek, samhandling, læringsmiljø og medvirkning (figur 3). Nærmere beskrivelse av de ulike kategoriene er gjort i resultatdelen.

Begrensninger

Utvalget i studien er lite, noe som begrenser overføringsverdien. Én studentgruppe kan si noe om deres diskurs, men ikke for alle som jobber med begynneropplæring. Videre er de tre forfatterne alle lærere på studiet. For å øke troverdigheten til studien og begrense forforståelsen vår innsiderrolle kan medføre (Kvernbekk, 2005), har vi analysert materiale, diskutert metode og validitet med andre kolleger som ikke er involverte i emnet (Cervetti et al., 2008). Vi har tatt høyde for at pensum og undervisning vil ha en påvirkning på resultatene. Blant annet har vi sett etter om formuleringer, eksempler og tilnærminger brukt av lærerne, også var i besvarelsene. Dette fant vi ikke. Det er også etisk betenkelig å være for tett på informantene, i dette tilfellet vil det for eksempel være en ujevn maktbalanse (Cohen et al., 2011). For å demme opp for dette, samtykket studentene til deltakelse ved innlevering av eksamensoppgaven, deres deltakelse var dermed ikke kjent for lærerne. Oppgaveformuleringens påvirkning diskuteres nærmere i drøftingsdelen.

Resultater

Vi strukturerer resultatene etter stegene i analysen.

Første steg: Resultater av diskursanalyse på oppgavenivå

5 av de 18 oppgavene hadde en overgripende innledning. Selv om for eksempel lek ble nevnt i innledningen, ble dette kun i to tilfeller tatt inn igjen senere i oppgaveteksten. De fleste oppgavene var preget av rene enfaglige deler, enten i matematikk og norsk, og avgrensede deler med aktiviteter. Det var svært få eksempler på at for eksempel en faglig del om strategier i matematikk eller skrivestadier i norsk ble koplet eksplisitt til aktiviteten som skulle gjennomføres.

Andre steg: Resultater av diskurs- og tematisk analyse på avsnittsnivå

Av totalt 672 avsnitt er 488 enfaglige, 184 er integrerte (tabell 2). Det enfaglige dominerer tekstene, men alle studentene har eksempler på integrering av fagene der også språklig kopling forekommer. 95 avsnitt av 327 er faglig integrerte i matematikkdelen, tilsvarende er 80 av 393 faglig integrerte i norsk.

Tabell 2. Fordeling av integrerte og enfaglige tekstutdrag i eksamensbesvarelsene

	I innledningen	I matematikkdelen	I norskdelen	Totalt
Antall integrerte avsnitt	9	95	80	184
Enfaglige avsnitt	45	232	313	488
Antall avsnitt totalt	54	327	393	672

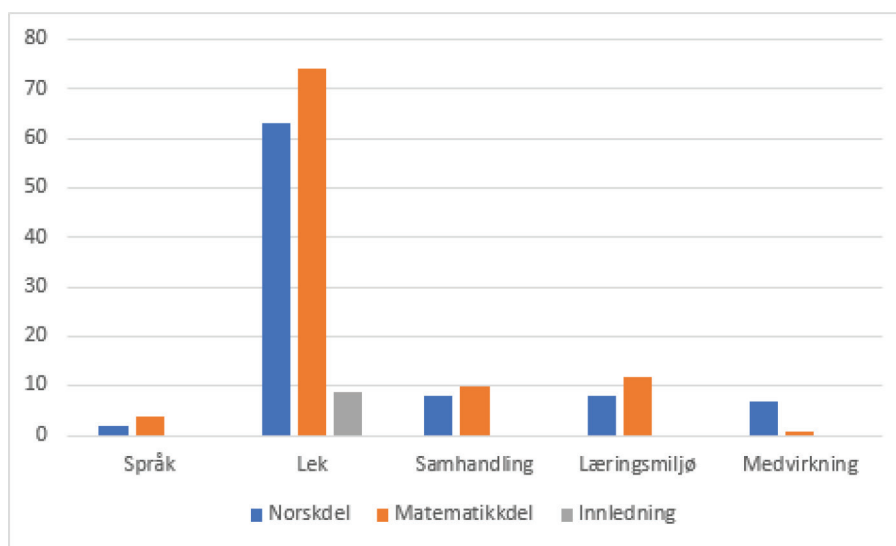
I tabell 3 vises antall integrerte avsnitt fordelt på ulike fag. Noen fagområder dominerer tydelig, av totalt 95 tekstutdrag i matematikkdelen er 77 koplet til pedagogikk. Tilsvarende ser vi i norskdelen: av 80 totalt er 79 knyttet til pedagogikk, i tråd med oppgaveteksten som framhevet at pedagogikkpensum skulle inkluderes i fagdelene. Det er interessant å se at norskpensum er integrert 16 ganger i matematikkdelen, men om en ser nærmere etter, gjelder dette beskrivelse av stasjonsundervisning, altså ikke noe norskfaglig i seg selv. Matematikkpensum er ikke integrert i norskdelen i det hele tatt.

Tabell 3. Andel studentbesvarelser som har integrerte avsnitt fordelt i kategorier fra tabell 2

Antall tekstutdrag	Pedagogikk	Norsk	Matematikk	Pedagogikk og norsk/ matematikk	Totalt
I innledningen	9	0	0	0	9
I matematikk-delen	77	16	x	2	95
I norskdelen	79	x	0	1	80
Totalt	157	16	0	3	184

Tredje steg: Resultater av diskursanalyse av tekstutdrag

De datadrevne temaene vi har utviklet fra steg to er: språk, lek, samhandling, læringsmiljø og medvirkning (figur 3). Fordi vi tar utgangspunkt i kategorier utledet fra datamaterialet, definerer vi ikke disse ut fra teori, men hvordan de brukes og framstilles av studentgruppa. «Lek» som samlende tema i begynneropplæringen dominerer tydelig i besvarelsene. Lek begrunnes som motivasjon og beskrives mest som rammelek. Det innebærer at elev og lærer leker innen en kjent kontekst, som et sykehus (Brostrøm, 2019). I tillegg er lærerens rolle i lek lagt inn i denne kategorien, selv om denne også kunne argumenteres med at kan høre med i kategorien læringsmiljø (dette var blant kodene som ble kodet ulikt). Alle studentene har på en eller annen måte benyttet lek i matematikkdelen, med lite variasjon. I 9 av de 18 besvarelsene legges det opp til at elevene skal leke butikk, men også hopping på tallinje er med. I norskdelen er det noe større variasjon, dramatisering er benyttet som lekpreget aktivitet, samt å skrive til klassebamsen.



Figur 3. Fordeling av sammenbindende tematikk i de fagintegreerte tekstutdragene i matematikk- og norskdelen i eksamensbesvarelsene

«Læringsmiljø» er et felles tema av noe størrelse studentene har omtalt som å legge til rette for de yngste elevene, og deres måte å lære på. Dette temaet inkluderer alternative læringsarenaer, som uteskole. «Samhandling» som også er et felles tema, inkluderer gruppearbeid, stasjonsundervisning bruk av læringspartner og situasjoner der elevene sammen skal utføre en oppgave. «Medvirkning» er en liten kategori, da spesielt i matematikk. Det handler om at elever fra første skoledag skal ha mulighet til å påvirke egen skolehverdag, i for eksempel aktiviteter og innenfor oppgaver med valgfrihet og tolkningsmuligheter. Læringsmiljø, samhandling og medvirkning forenes i et syn på at skolen bør tilrettelegge for de yngste elevene, med læringsarenaer som gir elevene medvirkning og mulighet til å samhandle

med andre. «Språk» er den minste av kategoriene som sees som samlende innen begynneropplæringen. Særlig flerspråklige elever og deres utfordringer i rollelek, blir påpekt. Ulike former for samtale i elevgrupper og med læreren blir pekt på som sentralt de første årene i skolen.

Diskusjon

Gjennom en diskursanalytisk tilnærming har vi nærmet oss problemstillingen *Hvilke samlende tema framkommer i studentbesvarelser i universitetsfaget Begynneropplæring?* Hovedfunnet er at besvarelsene stort sett er enfaglige, men at faglig integrering også forekommer i alle oppgavene. Det er den faglige integreringen vi kommenterer videre. Ved tematisk diskursanalyse (Gee, 2012) av tekstutdrag der faglig integrering forekommer, har fem temaer pekt seg ut som samlende: lek, læringsmiljø, samhandling, medvirkning og språk. Lek dominerer det som virker samlende i framstillingene. Vi vektlegger derfor dette. Vi strukturerer drøftingen etter de fem temaene, og drøfter funnene i lys av forskningstilnærminger til begynneropplæring, som beskrevet i teoridelen: 1: Hva skal eleven lære? 2: Hvordan er overgangen barnehage–skole? 3: Hvem er barnet? Det må påpekes at siden størstedelen av studentbesvarelsene var enfaglige, vil framstillingen av kun faglig integrasjon derfor kunne gi et skjevt bilde av oppgavene som helhet, men likevel et bilde av hva som framheves som samlende for hele tekstkorpuset.

Lek

Resultatene viser at lek som samlende område innen begynneropplæring er sterkt dominerende i studentbesvarelsene. Studentene skriver at de vil bruke lekpregete aktiviteter, som pålagt i oppgaveteksten, og bruker primært rammelek (Broström, 2016). Særlig omtales butikkleken og hvordan den skal organiseres, men uten kopling til læring av sentral matematisk eller norskfaglig kompetanse og hvilken rolle læreren har i dette. Studenter framhever at de skal «snakke om det som skjedde i butikkleken», men hva det skal snakkes om, framkommer ikke. Disse samtalenes kunne fremmet læring, som drøfting av elevers ulike regne- eller lesestrategier, noe som i liten grad blir vektlagt (Torbeyns & Verschaffel, 2016). Lek i norsk er i stor grad knyttet til fiksjon; iscenesettelse av skriving gjennom brev til klassebamsen og i butikklek, samt muntlig dramatisering. Her koples det norskfaglige noe tydeligere til de lekpregede aktivitetene (Berg, 2009).

Vi tolker funnene fra studentbesvarelsene som at studentenes vektlegging av lek, som butikklek, tar utgangspunkt i den tredje retningen vi beskriver. Studentene er oppmerksomme på lekens betydning, som sentral for barns måte å være på (Edwards, 2017; Kobylak & Kalyn, 2017). Den andre retningen, overgangen fra barnehage til skole, er også aktuell da leken står svært sentralt i barnehagen (Lillejord et al., 2018), og kan fungere som en brobygger til skolekulturen (Gee, 2015). Da det er lite kopling

til det elevene skal lære i fag, kan lek som tema her ikke koples til den første retningen innen begynneropplæring i studentenes besvarelser.

Læringsmiljø

Læringsmiljø relateres i besvarelsene stort sett til lekens betydning, samt at elever får være aktive og ha en viss grad av medvirkning, dermed tett koplet til den tredje forståelsen av begynneropplæring, hvem barnet er (Edwards, 2017). Å tilrettelegge for dette læringsmiljøet kan også forstås som en brobygger mellom barnehage og skole, og er dermed innen den andre retningen (Ackesjö, 2014; Huser et al., 2016). Ingen av studentene knytter læringsmiljøet til hva elevene skal lære, så den første retningen, om faglig innhold, er derfor fraværende også her.

Samhandling

Samhandling er det tredje samlende temaet av en viss størrelse i materialet. Samhandling er særlig framhevet når elevene skal samarbeide i for eksempel butikklek eller i arbeid på stasjoner. Fordi samhandlingen i noen grad koples til at elevene også utvikler seg faglig gjennom dialog og samarbeid, plasserer vi denne forståelsen innen den første tilnærmingen til begynneropplæring, der hva elevene skal lære er sentralt og den tredje, med lekende tilnærminger på barnets premisser (Nolan & Paatsch, 2018; Pyle & Danniels, 2017).

Medvirkning

Medvirkning som samlende tema er nesten fraværende i eksamensbesvarelsene, i matematikk kun i ett tilfelle. Potensialet i aktivitetene, ved å la elever påvirke den faglige retningen og ta opp innspill fra elevene i diskusjoner (Bollerslev, 2005), er i liten grad brukt i besvarelsene. Medvirkning kan plasseres både i den første og den tredje forståelsen av begynneropplæring, da den er viktig for elevens læring av fag og medvirkning tar utgangspunkt i hvem eleven er. Medvirkning kan også sees som muligheter for å handle ut fra sine ønsker om å leke, noe som krever at lærere har syn for dette (Pyle & Danniels, 2017; Walsh, 2019).

Språk

Språk er den minste av kategoriene i materialet, nesten ingen framhever arbeid med språk som et fagovergripende trekk innen begynneropplæring. Flerspråklighet, og å utvikle språket over i skolens sekundærdiskurs for alle elevene, blir ikke diskutert (Gee, 2015; Palm et al., 2018). Språk framheves i oppgavene som essensielt for å sette ord på egne tanker og meninger og inngår som sentralt i det å lære fag. Språk blir dermed knyttet til både den første tilnærmingen til begynneropplæring, hva eleven skal lære, og den andre, om overgangen barnehage-skole med vektlegging av skolekulturen (Chapin et al., 2008, Høines, 2008; Høines & Alrø, 2016).

Oppsummerende drøfting

Å knytte lekpreget aktivitet til den første retningen, hva elevene skal lære, forekommer ikke hos studentene. I noe grad framheves det at en lærer gjennom samhandling og språk, men samlet sett er det liten vekt på den første retningen innen begynneropplæring. Det er påfallende at faglig innhold får så liten plass i studentbesvarelsene, særlig med tanke på at nettopp læringsmiljø og elevmedvirkning kunne gjort at læringen er mer i tråd med elevenes forutsetninger når de begynner på skolen (Bae, 2009; Bollerslev, 2005; Kazemi & Hintz, 2014; Opplæringslova, 1998). Det er den tredje retningen, som vektlegger hvem eleven er, som dominerer materialet i studien. Studentene i studien har alle solid erfaring fra begynneropplæringen, og har trolig en særlig interesse for feltet, siden de har meldt seg på et videreutdanningsstudium innen nettopp begynneropplæring. Trolig preger også yrkesbakgrunnen besvarelsene til studentene. En diskurs preget av respekt for eleven, med sin lekende bakgrunn, er det som trer tydelig fram i forståelsen av hva Begynneropplæring som fag er.

I et integrert begynneropplæringsfag framheves det i teorien at elevene lærer, for eksempel norsk og matematikk, ved å gjøre det de er gode på; å leke (Palm et al., 2018; Østern & Engelsrud, 2019). Gjennom en tydelig lærer, som veileder elever i lek, kan elevene i lek ta i bruk sentrale akademiske ferdigheter som å lese, skrive, legge sammen tall og vurdere kostnader (Pyle & Danniels, 2017). Større vektlegging av et utvidet lekbegrep, utover rammelek, kan dermed være nyttig i studiet i begynneropplæringen, blant annet hvordan elevene utforsker faglige spørsmål gjennom lek, og hvordan lærere følger opp med støtte og nye utfordringer (Edwards, 2017, Kobylak & Kalyn, 2017; Matre, 2000; Pyle & Danniels, 2017). På den måten kan utforskende arbeidsmåter, og utforsking i lek, fungere som bindeledd mellom de ulike tilnærmingene til begynneropplæring, i større grad enn hva som framkom i disse studentbesvarelsene.

Begrensninger

Oppgaveformuleringer vil prege studentbesvarelsen både når det gjelder undervisningsopplegget og hvilken teori som blir benyttet. I oppgaveteksten i dette tilfellet står: «Undervisningsopplegget skal inneholde utforskende og/eller lekpreget aktivitet for elevene.» *Utforskende* blir nevnt først i teksten, men det er lekpregede aktiviteter som dominerer i besvarelsene. At lek, og ikke utforskende arbeidsmåter preger materialet, viser at utforsking ikke er en del av diskursen i universitetsfaget Begynneropplæring, enda utforsking er sterkt framhevet i styringsdokumenter som inkluderer overordnet del samt fagene norsk og matematikk 1–4, nevnt 285 ganger i LK20 i motsetning til lek, som nevnes 17 ganger (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I tillegg står «Det er en sammensatt elevgruppe med flerspråklige elever og elever på ulike stadier i matematikk-, lese- og skriveutviklingen». En kunne tenkt seg at *flerspråklige elever* kunne gjort at språk i større grad ble framhevet. Videre at *en sammensatt elevgruppe og på ulike stadier i matematikk-, lese- og skriveutviklingen* ville kunne

legge til rette for å påpeke at tilpasset opplæring kunne være samlende for denne besvarelsen. Vi tenker derfor at oppgaveformuleringen har lagt opp til at lek skal være sentralt, men at andre tematikker også kunne vært behandlet, på samme grunnlag. Slik oppgaveformuleringen er gitt, skulle studentene planlegge en aktivitet i både norsk og matematikk. Om denne oppgaveformuleringen heller hadde vært tverrfaglig, ville eksamensbesvarelsene til studentene antageligvis blitt annerledes, og kanskje mer tverrfaglig.

En begrensning ved å se begynneropplæring som ett fag, er at de tradisjonelle vitenskapsfagene norsk, matematikk og pedagogikk kan miste sine særtrekk og faglige diskurser i møtet med studentene. Dessuten er læreplanen for elevene organisert i fag. De første skoleårene er timetallet til norsk og matematikk betydelig høyere enn senere i skoleløpet, da å beherske elementær lesing, skriving og regning blir sett på som basalt, og et utgangspunkt for læring også i andre fag (Udir, 2019c). En ytterligere utfordring for videreutdanningsstudentene var at lærerne på studiet var fra ulike fag. Fagdelingen var tydelig også i semesterplanen og pensumlister, selv om noe undervisning dels var tverrfaglig. Å balansere et krav om faglig integrering gjennom faget Begynneropplæring med tilnærminger for økt kompetanse i enkeltfagene, er krevende. For de første studentene i faget er det enda ikke etablert en diskurs de kan forholde seg til.

Implikasjoner for lærerutdanningen og videre forskning

For lærerutdanningen kan denne studien bidra til hva som skal være fagdiskursen i universitetsfaget Begynneropplæring gjennom å utvikle samlende temaer. Videre forskning kan angå nettopp denne balansen mellom et integrert begynneropplæringsperspektiv og faglig læring for elevene, både i undervisning i høyere utdanning og i skolen. Å intervjuere studenter ved faget Begynneropplæring kan gi en dypere forståelse av hva de mener karakteriserer begynneropplæring. For å arbeide mot et fag der alle de tre retningene innen begynneropplæring er til stede, kan det være interessant å forske på temaer som ikke var framtrepende. Særlig utforskning kan være nyttig å ta tak i, da dette er et nytt og fagovergripende tema med LK20. Videre kan en praktisk følge være å jobbe bevisst for tverrfaglighet i faget Begynneropplæring, så faget også fra universitetets side framstår som et samlet fag. Selv om begynneropplæring er et begrep i styringsdokumenter (Hoff-Jenssen et al., 2020), er det ikke helt klart hva som ligger i begrepet når det skal realiseres som fag. Hvem som til syvende og sist er med på å definere diskursen, blir spennende å følge, trolig kan også klasseromsforskning som ser begynneropplæringen under ett, være et aktuelt skritt på veien.

Konklusjon

De samlende temaene i videreutdanningsstudenters eksamensbesvarelser i universitetsfaget Begynneropplæring sentrerer seg rundt lek som samlende tema. Utover dette er diskursen enfaglig, da de fleste avsnittene ikke integrerer fagområdene, men hvert fag står for seg. Den faglige integreringen er dermed marginal. Den tredje retningen

til begynneropplæring, som tar utgangspunkt i hvem eleven er, dominerer diskursen i temaene lek, læringsmiljø, medvirkning og samhandling. Dette henger godt sammen med at leken skal få større plass de første årene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Derimot ser vi få tendenser til at hva elevene skal lære, er det som samler. Heller ikke overgang fra barnehage til skole er markant i materialet. Faget Begynneropplæring er i utvikling, og har nå en noe skjev vektlegging. Kanskje kan det å kople utforskning og lek være et mulig bindeledd som forener de ulike tilnærmingene til begynneropplæringen. Det karakteristiske ved utforskende arbeidsmetoder er nettopp at elevene får et problem å undersøke som gir mulighet til å arbeide med ulike representasjonsformer og abstraksjonsnivå, tilpasset den unge eleven (Bollerslev, 2005). Utforskende arbeidsmetoder vil også kunne ivareta tilpasset opplæring ved at det kjennetegnes ved lav inngangsport og stor takhøyde, der elevens spørsmål og naturlige nysgjerrighet kan være utgangspunktet for arbeidet (Matematikksenteret, 2019).

Referanser

- Ackesjö, H. (2014). *Barns övergångar till och från förskoleklass: Gränser, identiteter och (dis)kontinuiteter* [Doktorgradsavhandling]. Linnaeus University Press.
- Anghileri, J. (2000). *Teaching number sense*. Continuum international pub.
- Bae, B. (2009). Å se barn som subjekter. I S. Mørreaunet, V. Glaser & O.-F. Lillemyr (Red.), *Inspirasjon og kvalitet i praksis: Med hjerte for barnehagefeltet* (s. 18–39). Pedagogisk forum.
- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialitet, kropp og fysisk miljø i første klasse. I K. Palm & E. Michalsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 57–89). Universitetsforlaget.
- Bjørkvold, T. (2018). *Å skape behov for skriving. Literacypraksiser hos elever som forsker* [Doktorgradsavhandling]. OsloMet – storbyuniversitetet. ODA. <https://hdl.handle.net/10642/6362>
- Bollerslev, P. (2005). *Matematik i læreruddannelsen: Teori og praksis – en fagdidaktik* (Bd. 5). Gyldendal.
- Brostrøm, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærming i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.
- Brostrøm, S. (2016). Fra børnehage til skole: Fra barn til elev. I M. Øksnes & E. Sundsdal (Red.), *Barndom i barnehagen: Læring* (Bd. 2, s. 117–141). Cappelen Damm Akademisk.
- Cervetti, G. N., Bravo, M. A., Duong, T., Hernandez, S. & Tilson, J. (2008). *A researchbased approach to instruction for English language learners in science*. University of California.
- Chapin, S. H., O'Connor, C. & Anderson, N. (2009). *Classroom discussions: Using math talk to help students learn (Grades 1–6)*. Math Solutions Publications.
- Cohen, L., Bell, R. C., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7 utg.). Routledge.
- Danbolt, A. M. V. (2013). Begynneropplæring for elever med norsk som andrespråk. I H. Traavik & B. Jansson (Red.), *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1–7*. (s. 187–208). Universitetsforlaget.

- Edwards, S. (2017). Play-based learning and intentional teaching: Forever different? *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2), 4–11. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.2.01>
- Fabian, H. (2007). Empowering children for transitions. I H. Fabian & A.-W. Dunlop (Red.), *Transitions in the early years* (s. 123–134). Routledge.
- Fischer, H. E. & Neumann, K. (2012). Video analysis as a tool for understanding science instruction. I D. Jorde & J. Dillon (Red.), *Science education research and practice in Europe* (s. 115–139): Brill Sense.
- Flyvbjerg, B. (2013). Case study. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Strategies of qualitative inquiry* (s. 169–203). Sage.
- Gee, J. P. (2012). *An introduction to discourse analysis*. Routledge.
- Gee, J. P. (2014). *How to do discourse analysis: A toolkit*. Routledge.
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and education*. Routledge.
- Hagtvet, B. E. (2017). The Nordic countries. I N. Kucirkova, C. E. Snow, V. Grøver & C. McBride (Red.), *The Routledge international handbook of early literacy education* (s. 95–111). Routledge.
- Hardy-Vallée, B. & Payette, N. (2009). *Beyond the brain: Embodied, situated and distributed cognition*. Cambridge Scholars Publishing.
- Haug, P. (2006). Bakgrunn, tema og gjennomføring. I P. Haug (Red.), *Begynneropplæring og tilpassa undervisning* (s. 7–18). Caspar forlag.
- Hetmar, V. (2004). Klasserummet som kulturelt felt. I R. Heilä-Ylikaillo & A.-L. Østern (Red.), *Språk som kultur: Brytningar i tid och rum*. (Bd. 1, s. 31–50). Åbo Akademi.
- Hitching, T. R., Nilsen, A. B. & Veum, A. (2011). *Diskursanalyse i praksis: Metode og analyse*. Høyskoleforlaget.
- Hoff-Jenssen, R., Bjerke, M. O. & Afdal, H. W. (2020). Begynneropplæring – et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 6. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2030>
- Huser, C., Dockett, S. & Perry, B. (2016). Transition to school: Revisiting the bridge metaphor. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(3), 439–449. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102414>
- Høines, M. J. (2008). *Begynneropplæringen. Fagdidaktikk for barnetrinnets matematikkundervisning*. Caspar forlag.
- Høines, M. J. & Alrø, H. (2016). Trenger en å spørre for å være spørrende? I M. J. Høines & R. Herheim (Red.), *Matematikkamtaler: Undervisning og læring – analytiske perspektiv* (s. 123–139). Caspar forlag.
- Håland, A., Hoem, T. F. & McTigue, E. M. (2019). Writing in first grade: The quantity and quality of practices in Norwegian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 63–74.
- Kazemi, E. & Hintz, A. (2014). *Intentional talk: How to structure and lead productive mathematical discussions*. Stenhouse Publishers.
- Kleve, B. & Ånestad, G. (2021). Læringspartner og sosiomatematiske normer som potensial for elevers læring. I E. K. Hovik & B. Kleve (Red.), *Undervisningskunnskap i matematikk* (2. utg., s. 33–47). Cappelen Damm.
- Knain, E. & Kolstø, S. D. (2019). *Elever som forsker i naturfag*. Universitetsforlaget.

- Kobylak, K. & Kalyn, B. (2017). Play and exploration in grade one: Extending the principles of early learning. *Journal of Childhood Studies*, 42(1), 32–44.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del: Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: Insidere, teoriformer og praksis*. Fagbokforlaget.
- Københavns professionshøjskole. (2020). *Lærer*. Hentet 22.11.2020 fra: <https://www.kp.dk/uddannelser/laerer/>
- Lillejord, S., Nesje, K. & Børte, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Kunnskapssenteret for utdanning. www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254038017948.pdf
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2014). Leseopplæring – å komme på sporet. I F. E. Tønnessen & K. Lundetræ (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 148–169). Gyldendal Akademisk.
- Lundqvist, J. & Sandström, M. (2020). Barns övergång från förskola till skola: En multipel fallstudie om övergångsaktiviteter. *Nordic Studies in Education*, 40(2), 129–148. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2228>
- Mangen, A. (2016). The digitization of literary reading. *Orbis Litterarum*, 71(3), 240–262. <https://doi.org/10.1111/oli.12095>
- Matematikksenteret. (2019). Elever med stort læringspotensial. Om List-oppgaver. Hentet 12.03.2020 fra: <https://www.matematikksenteret.no/kompetanseutvikling-i-skolen/elever-med-stort-læringspotensial/om-list-oppgaver>
- Matre, S. (2000). *Samtaler mellom barn: Om utforskning, formidling og leik i dialogar*. Samlaget.
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Michelet, S. & Eri, T. (2016). Casebasert dialogseminar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(3), 161–179.
- Nolan, A. & Paatsch, L. (2018). (Re)affirming identities: Implementing a play-based approach to learning in the early years of schooling. *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 42–55. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1369397>
- Nordtvedt, G. A. & Rohatgi, A. (2018). *Rapport fra skolelederundersøkelsen av kartleggingsprøver i regning for småtrinnet*. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-68365>
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- NRLU. (2018). *Retningslinjer for grunnskolelærerutdanning 1–7*. Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 13–31). Universitetsforlaget.
- Pressley, M. & Allington, R. L. (2015). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (4. utg.) Guilford Press.

- Pyle, A., DeLuca, C. & Danniels, E. J. R. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *BERA*, 5(3), 311–351. <https://doi.org/10.1002/rev3.3097>
- Pyle, A. & Danniels, E. J. R. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Skemp, R. (1978). Relational understanding and instrumental understanding. *Arithmetic Teacher*, 26(3), 9–15.
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Skorpen, L. B. (2009). Nokre spesielle trekk ved arbeidet med matematikkfaget i begynneropplæringa. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 14(3), 7–32.
- Solem, I. H. & Reikerås, E. K. L. (2017). *Det matematiske barnet* (3. utg.). Caspar forlag.
- Solem, I. H. & Strand, T. (2005). Gylne øyeblikk og tapte sjanser. Norsk og matematikk i 2. klasse. I S. Skjong (Red.), *GLSM – Grunnleggjande lese-, skrive og matematikkopplæring* (s. 126–154). Samlaget.
- Stockholms universitet. (2020). *Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3*. <https://www.su.se/sok-kurser-och-program/lgf3y-1.412001?semester=HT20&eventcode=69797>
- Torbeyns, J. & Verschaffel, L. (2016). Mental computation or standard algorithm? Children's strategy choices on mulit-digit subtractions. *European Journal of Psychology of Education*, 31(2), 99–116. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0255-8>
- Thorsen, K. (2012). Læringsaktiviteter og profesjonsorientering – et utviklingsarbeid i ny grunnskolelærerutdanning. *Uniped*, 35(2), 43–53.
- Udir. (2019a). *Studietilbud kompetanse for kvalitet*. Hentet 16.05.2020 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/studietilbud/#g=vu>
- Udir. (2019b). *Informasjon til skoleeiere – videreutdanning for lærere 2019–2020*. Udir. Hentet 16.05.2020 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larere/informasjon-til-skoleeiere---videreutdanning-for-larere/>
- Udir. (2019c). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1–2019*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-1-2019/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#2.2ordinar-fag-og-timefordeling>
- Vagle, W., Sandvik, M. & Svennevig, J. (1993). *Tekst og kontekst: En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Cappelen.
- Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen* (s. 33–55). Universitetsforlaget.
- Walgermo, B. R., Uppstad, P. H., Lundetræ, K., Tønnessen, F. E. & Solheim, O. J. (2018). Kartleggingsprøver i lesing – tid for nytenking? *Acta Didactica Norge*, 12(4), 1–21. <https://doi.org/10.5617/adno.6499>
- Walsh, G. (2019). Towards playful teaching and learning in practice. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnæringer til skole og SFO* (s. 127–141). Universitetsforlaget.
- Østern, T. & Engelsrud, G. (2019). Leder: Kroppslig læring. *På spissen forskning*, 5(1). <https://doi.org/10.18862/ps.2019.501.1>