



Begynneropplæring – et begrep i stadig endring? En diskursanalyse av meldinger til Stortinget, fra seksårsreformen til fagfornyelsen

Reidun Hoff-Jenssen

SAMMENDRAG

Begynneropplæring er et begrep som brukes hyppig i politiske og profesjonsfaglige sammenhenger i Norge. Tidligere forskning har beskrevet begynneropplæring som et uklart begrep med en manglende felles innholdsforståelse. Denne artikkelen utforsker hvilket meningsinnhold begynneropplæring gis i utdanningspolitiske dokumenter. Gjennom diskursanalyse av syv meldinger til Stortinget ble det politiske meningsinnholdet identifisert i fire diskurser: overgangsdiskurs, ressursdiskurs, kartleggingsdiskurs og kompetansekurs. Diskursene representerer ulike dimensjoner av begynneropplæring, og synliggjør at begynneropplæring er et flersidig begrep som over tid er blitt tilført nytt innhold. Diskursene kan indikere mulige implikasjoner for skolens praksis og hva som kan være ønskelig å vektlegge i begynneropplæringen.

Nøkkelord: *begynneropplæring; grunnskole; diskursanalyse*

Reidun Hoff-Jenssen,
Høgskolen i Østfold,
Norge, e-post: reidun.hoff-jenssen@hiiof.no

ABSTRACT

“Initial schooling” – a constantly changing term?

“Initial schooling” (*begynneropplæring*) is a concept frequently used in political and professional contexts in Norway. Previous research has described it as an unclear concept with a lack of a common understanding of its contents. This paper explores the meaning of initial schooling in educational policy documents. The analysis of 7 White papers identified four discourses of initial schooling: transition discourse, resource discourse, assessment discourse, and competence discourse. The discourses represent different dimensions of initial

schooling and show that it is a multifaceted concept in which new content has been added over time. The discourses indicate possible implications for the school's practice, hence what may be desirable to emphasize in initial schooling.

Keywords: *initial schooling; primary school; discourse analysis*

Innledning

Begynneropplæring er i Norge et begrep som hovedsakelig knyttes til de første skoleårene (Bjerke & Johansen, 2017; Haug, 2006; Hoff-Jenssen et al., 2020; Palm & Michaelsen, 2018; Skorpen, 2009) og har slik sett alltid vært til stede i grunnskolen. Med innføring av femårig grunnskolelærerutdanning i 2017 ble begynneropplæring et nøkkelbegrep i skolefagene for trinn 1–7 (Hidle & Krogstad, 2019). Dette, sammen med muligheten til å ta master og videreutdanning i begynneropplæring (Utdanningsdirektoratet, u.å.), har bidratt til å gjøre begynneropplæring til et sentralt begrep knyttet til læreres kompetanse. Tidligere forskning har beskrevet begynneropplæring som et tvetydig og uklart begrep (Haug, 2006; Hidle & Krogstad, 2019; Hoff-Jenssen et al., 2020), og master- og videreutdanningsfaget i begynneropplæring som under utvikling og uten felles begrepsforståelse (Bjørkvold et al., 2021). Det er med andre ord lite felles forståelse om hva begynneropplæring er. Allikevel brukes begrepet hyppig, både av politikere og profesjonen selv. Uklarheter og ulike tolkninger av begrepet kan føre til ulik praksis i skolen. Når begynneropplæring i liten grad operasjonaliseres i forskningslitteraturen, kan en innfallsvinkel være å undersøke hvilket meningsinnhold begrepet gis av lærere (se Hoff-Jenssen et al., 2020), eller som her, å utforske hvilket meningsinnhold begrepet er gitt i politiske dokumenter. Syv meldinger til Stortinget, fra perioden 1994 til 2021, er analysert, og artikkelens problemstilling er: *Hvordan konstrueres begrepet begynneropplæring i utdanningspolitiske dokumenter, og hvilke diskurser kan identifiseres?* Gjennom en diskursanalytisk tilnærming blir det politiske meningsinnholdet i dokumentene synliggjort og diskutert. De meningsbærende enhetene brukt om begynneropplæring i dokumentene viser ulike betydninger og variasjoner av begrepet. Hvordan begynneropplæring konstrueres og gis mening i utdanningspolitiske dokumenter, kan avspeile politiske intensjoner til begrepet. Innholdet i utdanningspolitiske dokumenter, policy, er normativt, og sier ikke noe om hvordan begynneropplæring praktiseres i skolen. Den diskursanalytiske tilnærmingen gjør det imidlertid mulig å peke på eventuelle samfunnsmessige konsekvenser, da diskurser er virkelighetskonstituerende (Neumann, 2001).

De siste tiårene har norsk forskning vist økende interesse for dokumentene som former skolen (Bartnæs, 2022). Gjennom en diskursanalytisk fremgangsmåte har temaer som blant annet *læringsutbytte* (Stenersen & Prøitz, 2020), *lærerprofesjon* (Afdal, 2014a; Mausethagen & Granlund, 2012), *selvregulering* (Riese et al., 2020) og *kompetansebegrepet* (Mausethagen, 2013) blitt utforsket i policydokumenter. Felles for disse er interessen for språket som skolepolitisk styringsverktøy.

Diskurstilnærminger i policyforskning er fremtredende også i Norden (f.eks. Nordin & Sundberg, 2016, 2018; Wahlström & Sundberg, 2018; Zilliacus et al., 2017). Ozga (2000) understreker viktigheten av å analysere politiske dokumenter som bidrar til meningskonstruksjon, og som (av den grunn) har implikasjoner for pedagogisk praksis. Formålet med denne artikkelen er å utforske hvilket politisk meningsinnhold begrepet begynneropplæring gis, og drøfte meningsinnholdets mulige implikasjoner for forståelsen av begrepet og skolens praksis. I Norden og internasjonalt diskuteres det hvordan skolen skal være for de yngste (Bjørkvold et al., 2021; Lillejord et al., 2018). Denne artikkelen og meningsinnholdet i begrepet begynneropplæring kan bidra inn i den debatten.

Først følger en redegjørelse av tidligere forskning om begynneropplæring og sentrale utdanningspolitiske trekk for grunnskolen med betydning for begynneropplæringen. Deretter presenteres det metodologiske rammeverket med sentrale premisser for analysen og en stegvis diskursanalytisk fremgangsmåte. Diskursene som identifiseres, presenteres og drøftes i lys av den utdanningspolitiske konteksten de ble konstruert i. Deretter drøftes diskursenes virkelighetsproduserende kraft ved å se på hvilke implikasjoner diskursene kan ha for forståelsen av begrepet og skolens praksis.

Tidligere forskning om begynneropplæring

Begynneropplæring er et særnorsk begrep, og ingen av de andre nordiske landene har et tilsvarende begrep. I norske fagbøker og forskning brukes begynneropplæring om fagspesifikke ferdigheter innenfor spesielt norsk og matematikk (Bjerke & Johansen, 2017; Hidle & Krogstad, 2019; Håland & Hoel, 2016; Klæboe & Sjøhelle, 2013; Runestad, 2018; Skorpen, 2009) og faguavhengige temaer som motivasjon, lek, sosialisering og danning (Becher et al., 2019; Bjerke & Johansen, 2017; Haug, 2006; Hoff-Jenssen et al., 2020; Palm et al., 2018). Hoff-Jenssen et al. (2020) differensierer mellom smal og vid forståelse av begynneropplæring. Smal forståelse knyttes til fagspesifikk kompetanse, mens bred forståelse knyttes til faguavhengige elementer. Bjørkvold et al. (2021) har identifisert tre tilnærminger til forståelsen av begynneropplæring: det faglige innholdet som skal læres, overgangen fra barnehage til skole, og barnet selv og dets erfaringer og kunnskap. Det faglige innholdet inngår i det Hoff-Jenssen et al. (2020) betegner som smal forståelse av begynneropplæring.

Norsk forskning om begynneropplæring skiller seg fra de andre nordiske landene ved å kombinere skolefag og pedagogikk i ett begrep (Bjørkvold et al., 2021). Nordisk og internasjonal forskning er i større grad rettet mot enkeltelementer i det norske begrepet. Noen eksempler på dette er lek (Kobylak & Kalyn, 2017; Nolan & Paatsch, 2018), lesing (Morris et al., 2000; Silinskas et al., 2016), skolestart (Broström, 2019; Dockett & Perry, 1999) og overgang mellom barnehage og skole (Ackesjö, 2013; Einarsdottir, 2011; Lago, 2016; Peters, 2000). Disse fagområdene inngår i det norske begrepet, men det er *kombinasjonen* av disse som utgjør begynneropplæring.

Begynneropplæring skal bidra til å nå både faglige og sosiale mål fra læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Utdanningspolitiske kontekster

Med støtte i Ozga (2000) forstås policy som en prosess snarere enn et produkt som involverer forhandlinger, strid eller kamp mellom konkurrerende grupper. Utdanningspolitiske endringer på makronivå, som for eksempel nasjonal og internasjonal utdanningspolitikk, har betydning for endringene på mikronivå. Endringer på mikronivå kan ikke isoleres, men må ses i relasjon til endringer på makronivå. Derfor vil trekk i norsk utdanningspolitikk som kan ha betydning for forståelsen av begynneropplæring nå beskrives. Disse tas opp igjen i drøftingen av de politiske intensjonene knyttet til meningsinnholdet i begynneropplæring.

Med Reform 97 ble alderen for skolestart i Norge senket fra 7 til 6 år. Læreplanen som fulgte «seksårsreformen» vektla at 1. trinn skulle ha et klart førskolepreg, og at leseopplæring først skulle begynne på 2. trinn. Intensjonen var en ny pedagogikk som skulle kombinere det beste fra barnehagen og småskolen (St.meld. nr. 40 (1992–93)). Nytt var også at førskolelærere kunne undervise på 1. trinn (NOU 2003: 16). Utover 1990-tallet dominerte testing av læringsutbytte den utdanningspolitiske debatten i mange land (Afdal, 2014b) og *new public management*-tanken fikk innvirkning på skolen også i Norge (Møller & Skedsmo, 2013). Dette medførte at utover 2000-tallet ble målstyring sentralt i norsk skole (Tønnessen, 2011, s. 125), og det ble utarbeidet en nasjonal strategi for å forbedre elevenes leseferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2003). Haug (2015, s. 409) hevder at med dette var mye av det beste fra barnehagen i skolen i realiteten borte.

Innføringen av et nasjonalt kvalitetssikringssystem i 2004 gjorde målstyring til et overordnet prinsipp for skolen (St.meld. nr. 37 (1990–91)), og førte blant annet til at lærere i større grad enn tidligere ble ansvarliggjort for elevenes resultater (Mausethagen, 2015). Målstyringen ble videreført i utdanningsreformen Kunnskapsløftet (2006) og det ble innført kompetansekrav til førskolelærerne i skolen – de som skulle ivareta «det beste fra barnehagen» – om videreutdanning rettet mot undervisning på barnetrinnet. Dette kan indikere at det ikke lenger var sentralt at 1. trinn, og begynneropplæringen, skulle ha et klart førskolepreg. Den siste utdanningsreformen for norsk grunnskole, fagfornyelsen, omhandler både hva som anses som viktig å kunne og hvordan man skal lære (Bjørnsrud & Nilsen, 2021). «Fagtrengsel» og «overflatelæring» skulle erstattes med «dybdelæring», «tverrfaglighet» og «kjerneelementer» (NOU 2014: 7). Sentrale elementer i utdanningspolitikken ble nå dybde og kvalitet, samtidig skulle lek vektlegges i større grad enn tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2017; Sæther et al., 2022; Utdanningsdirektoratet, 2020).

Evalueringen av seksårsreformen viser endring i den pedagogiske praksisen for de yngste i skolen (Bjørnstad et al., 2022). Sammen med det utdanningspolitiske

bakteppet, samt at begreper og vår forståelse av disse forandrer seg med tiden (Utaker, 1991), leder dette til spørsmålet om hvordan begynneropplæring blir omtalt og konstruert som begrep i utdanningspolitiske dokumenter i perioden fra innføringen av seksårsreformen til innføringen av fagfornyelsen. De ulike meningsbærende enhetene brukt i dokumentene om begynneropplæring kan synliggjøre ulike betydninger og variasjoner av begrepet, samt politiske intensjoner.

Metode: Diskursanalytisk tilnærming

Den analytiske tilnærmingen er inspirert av diskursanalyse. En diskursanalytisk tilnærming er hensiktsmessig når en skal undersøke hvordan mening skapes eller konstrueres i ulike sammenhenger. Videre er en diskursanalytisk tilnærming valgt da denne åpner opp for å fokusere både på hva som fremkommer eksplisitt og implisitt i teksten, og gir mulighet for å se nærmere på hvilke konsekvenser dette får for praksis (Ulleberg, 2007, s. 77). Samtidig tilbyr diskursanalyse analytiske verktøy som er svært hensiktsmessig for å undersøke utdanningspolitiske dokumenter (Anderson & Holloway, 2020). Der andre kvalitative metoder prøver å forstå eller tolke den sosiale virkeligheten slik den eksisterer, søker diskursanalysen å avdekke måten virkeligheten produseres på (Hardy et al., 2004). Det finnes mange innganger til diskursanalyse. Felles for disse er et overordnet prinsipp om å kombinere analyser av ytringer, tekster og kommunikative handlinger med analyser av kulturen og samfunnet. Det som undersøkes er meningsskaping og kommunikative praksiser på mikronivå i relasjon til samfunnsmessige og sosiokulturelle strukturer på makronivå (Hitching et al., 2011).

Min forståelse av diskurs bygger på Gill (2000), som ser diskurser som sosial praksis, og Fairclough (2008), som ser diskurser som en praksis som ikke bare representerer verden, men også er virkelighetskonstruerende ettersom de gir verden mening og skaper et dialektisk forhold mellom språk, aktør og kontekst. Diskurser er ikke lukkede enheter, men omformes konstant i kontakt med andre diskurser (Jørgensen & Phillips, 1999).

Diskursanalyser av utdanningshistorisk forskning bidrar til å rette et kritisk blikk på hvordan kunnskap og virkelighetsbeskrivelser produseres gjennom språket, hvordan ulike diskurser historisk sett har kommet til uttrykk i utdanningen, og hvordan disse er med på å legitimere og produsere pedagogiske og politiske «sannhetsregimer» og selvfølgeligheter i samfunnet generelt og i skolen spesielt (Ulleberg, 2007, s. 79). I min analyse muliggjør diskursanalyse å rette oppmerksomheten mot dokumentenes retorikk og innhold, og slik oppdage ulike forståelsesperspektiver, altså diskurser, om begynneropplæring. Altså vektlegges ikke maktperspektiver og forhandlinger slik noen diskursanalytiske tradisjoner gjør (Neumann, 2001). Min analyse har som mål å utforske det politiske meningsinnholdet og bidra med kunnskap om hvilke diskurser som over tid har ligget til grunn for bruk av begrepet begynneropplæring.

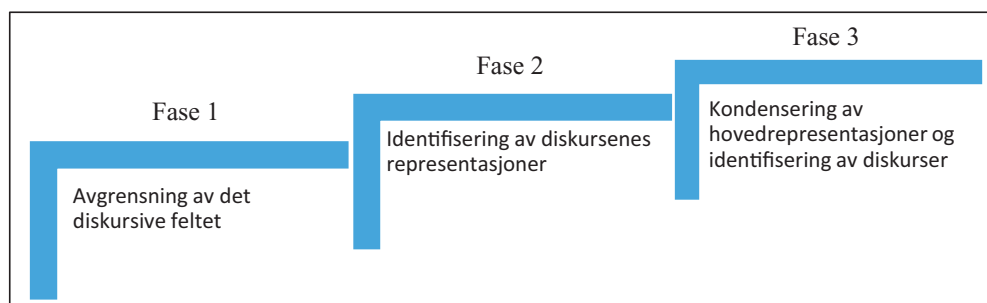
Analyse

Inspirert av Neumann (2001) og Jørgensen og Phillips (1999), har jeg brukt diskursanalytiske verktøy på tvers av diskurstradisjonene. Hovedfokuset har vært å se etter meningsstrukturer og meningsbærende enheter. Sentralt i analysen er identifisering av problem og dets løsning(er), hentet fra Bacchi (2009), og kartlegging av ord, ordvalg og ordklynger.

Som nevnt innledningsvis, kan det argumenteres for at begynneropplæring alltid har vært til stede i grunnskolen. Imidlertid er *ordet* begynneropplæring lite brukt i de utvalgte dokumentene. Skillet mellom begrep og ord er at et begrep kan inneholde flere og ulike ord (Utaker, 1991, s. 45–46). Analysen er derfor ikke begrenset til ordet begynneropplæring, men omfatter også andre ord som kan inngå i *begrepet* begynneropplæring. Begreper beskriver eller sier hva noe er (Utaker, 1991, s. 45). Dette tilsier at til tross for at ordet begynneropplæring er fraværende i dokumentene, kan begynneropplæring som begrep være til stede. Mens ordet begynneropplæring er noe konkret, kan andre ord og kombinasjoner av ord beskrive begrepet begynneropplæring, som for eksempel «første trinn»; «ved skolestart skal innholdet i opplæringen; «tidlig i læringsløpet». Dette er eksempler på identifisering av diskursenes representasjoner, språket som brukes for å gi mening (Fairclough, 1992). Representasjoner er aldri nøytrale beskrivelser av fenomenet de representerer (Johannessen et al., 2018, s. 55). Ett fenomen kan representeres på flere måter. Dette innebærer at når man avgrenser representasjoner, tar man valg. Valg som tas, skaper en bestemt mening og fremmer en bestemt forståelse av fenomenet som beskrives. Ved å velge perspektiver og beskrivelser blir jeg en del av utformingen av diskursen (Gill, 2000, s. 179; Jørgensen & Phillips, 1999, s. 32), for diskurser er ikke noe som finnes der ute – de konstrueres av forskeren (Afdal, 2014a). Analysens validitet er avhengig av i hvilken grad jeg har lyktes i å gi en presis gjengivelse av mine tolkninger (Bratberg, 2021, s. 138). For å gjøre forskningsprosessen transparent (Silverman, 2020), har jeg presisert hvilke dokumenter som undersøkes, og hvilke analytiske verktøy som er brukt. Jeg har bestrebet nøyaktig beskrivelse av analysen, inkludert utdrag fra data, og inkludert vedlegg som synliggjør valg og tolkning i analyseprosessen (jf. Befring, 2015, s. 56).

Analyseprosessen

Den diskursanalytiske prosessen bestod av tre faser, som vist i figur 1.



Figur 1. Faser i analysen

Fase 1: Avgrensning av det diskursive feltet

I analysens første fase valgte jeg ut dokumentene som utgjorde det diskursive feltet (Jørgensen & Phillips, 1999). Det diskursive feltet ble først avgrenset til tid og type dokument. Materialet for analysen er fra perioden 1994–2021, og inkluderer innføringen av seksårsreformen og fagfornyelsen. Å avgrense i tid er ifølge Neumann (2001, s. 57) viktig når man er interessert i å fokusere på endringer i diskursen. Dokumentene er meldinger til Stortinget,¹ dokumenter som brukes når regjeringen vil presentere saker for Stortinget uten forslag til vedtak. Tekstforfatterne representerer den sittende regjeringen på det aktuelle tidspunktet. Meldinger til Stortinget kan sies å være visjonære da de viser til en ønsket virkelighet, og de kan være uttrykk for og pådrivere for fremtidig politikk (Mausethagen & Granlund, 2012; Neumann, 2001) ved å styre gjennom begrepsbruk, også kalt en side av «soft governance» (Mausethagen, 2013).

Det diskursive feltet ble ytterligere avgrenset gjennom en stegvis dokumentutvelgelse. Fra 1994 til 2021 utga Kunnskapsdepartementet 58 meldinger om temaet utdanning. Etter at disse var gjennomgått og alle som ikke gjaldt grunnskolen var ekskludert, gjenstod 19. Siste steg i dokumentutvelgelsen var induktiv lesning, der hovedfokuset var å finne innhold av betydning for artikkelens forskningsspørsmål. Avgrensningen av det diskursive feltet ble da en analytisk operasjon, jf. Jørgensen og Phillips (1999, s. 149). Dette underbygger oppfatningen om at diskurser er noe man konstruerer med utgangspunkt i de spørsmålene man stiller seg (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 153). Dokumenter som omhandlet spesialundervisning, organisatoriske forhold eller spesifikke elevkategorier, ble valgt bort. De syv gjenstående dokumentene utgjorde det diskursive feltet og ble gjenstand for videre analyse.

Følgende meldinger til Stortinget er tatt med i analysen:

- St.meld. nr. 29 (1994–95) *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan*
- St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*
- St.meld. nr. 16 (2006–2007) *... og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring*
- St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen*
- St.meld. nr. 11 (2008–2009) *Læreren, Rollen og utdanningen*
- Meld. St. 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*
- Meld. St. 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*

Fase 2: Identifisering av diskursens representasjoner

Etter at det diskursive feltet var avgrenset, begynte arbeidet med å identifisere diskursenes representasjoner, språket som brukes for å gi mening (Fairclough, 1992), i

1 Meldinger til Stortinget ble frem til 1. oktober 2009 kalt stortingsmeldinger (Stortinget, 2010).

denne sammenheng til begynneropplæring. Ettersom diskurser er virkelighetsproduserende, blir et annet ord for representasjonene «virkeligheter» (Neumann, 2001, s. 60). Identifiseringen av diskursenes representasjoner foregikk i to lesninger, hver med analytiske mål formulert gjennom forskningsspørsmål, samt bruk av konkrete diskursanalytiske verktøy som beskrevet i tabell 1.

Tabell 1. Lesninger i fase 2

	Mål	Forskningsspørsmål	Analytiske verktøy
Første lesning	Få oversikt over tekstene og få frem hvilke begreper som er fremtredende	Hvordan er begynneropplæring uttrykt eksplisitt? Hvilke problemer representeres? Hva er løsningen?	Ordtelling Problemer og løsninger
Andre lesning	Identifisere hvordan tekstene konstruerer begynneropplæring Identifisere hvordan begynneropplæring er gitt innhold gjennom representasjoner.	Hvilke beskrivelser brukes om begrepet begynneropplæring? Hvilke begreper er fremtredende i dokumentene? Hvordan er begrepet begynneropplæring uttrykt implisitt?	Ord, ordvalg og ordklynger Inventarliste over representasjoner

Selv om lesningene fremstår som lineære prosesser, var analysen en dynamisk prosess med flytting frem og tilbake mellom de analytiske stegene. Forskningsspørsmålet og materialet var bestemmende for hvilke analyseverktøy som ble valgt (jf. Bergström & Ekström, 2018, s. 291), og utvelgelsen var inspirert av Mausethagen (2017), Afdal (2014a) og Bergström og Ekström (2018).

Første lesning

Første lesning ble gjort ved hjelp av ordtelling, en teknikk som brukes for å finne mønstre i et større sett dokumenter som er produsert over tid. Ordtelling kan gi en indikasjon på betydningen av visse begreper, og i hvilken grad teksten forholder seg til forskjellige begreper (Boréus & Bergström, 2018, s. 193; Grue, 2011). Ordtellingen kan også bidra til å avdekke trekk i teksten som ikke oppdages ved gjennomlesning (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 152). Intensjonen med ordtellingen var å få en oversikt over tekstene og hvilke ordvalg som var fremtredende, og ble gjort på blant annet «begynneropplæring», «yngste» og «skolestart». For fullstendig liste over søkeord og treff, se vedlegg 1. Ordtellingen ga meg innsikt i hvilke ord som brukes og ikke brukes, og dannet utgangspunkt for andre lesning. Ettersom ord kan brukes på

forskjellige måter avhengig av kontekst, er ordtelling alene ikke tilstrekkelig (Grue, 2011, s. 122). Den første lesningen inkluderte også identifisering av problem og dets løsning(er), hentet fra Bacchi (2009), med mål om å avdekke politiske intensjoner. Den generelle antagelsen som ligger til grunn for dette er at policy har som formål å løse problemer. Metoden tar i betraktning at policyforslag implisitt innebærer en gitt forståelse av «problemet» det har til hensikt å løse (Bacchi, 2009). Policy forstås dermed ikke bare som en reaksjon på et ytre problem, men som noe som aktivt bidrar til å produsere «problemet». Problemrepresentasjoner er på den måten å forstås som diskurs (Bacchi, 2009). «Problemene» som kommer til uttrykk angående begynneropplæring, handler i stor grad om at skolen ikke er godt nok tilpasset de yngste elevene. Tabell 2 viser eksempler på identifiserte problemer og løsninger. For fullstendig oversikt se vedlegg 2.

Tabell 2. Eksempler på problemer og dets løsninger

Melding til Stortinget	Problem	Løsning
St.meld. nr. 29 (1994–95)	Det er ikke god nok sammenheng/kontinuitet mellom barnehage og skole.	Innføring av en ny pedagogikk, opplæringen ved skolestart skal ha førskolepreg.
St.meld. nr. 30 (2003–2004)	God tilpasset begynneropplæring krever mer tid enn dagens fag- og timestfordeling gir rom for.	Årstimetallet på småskoletrinnet økes.
Meld. St. 11 (2008–2009)	Lærerutdanningen er ikke god nok mht. de yngste elevene.	Vektlegging av begynneropplæring i lærerutdanningen.

Andre lesning

Den første lesningen ga oversikt over innholdet i dokumentene og ledet til at utdrag ble gjenstand for nærmere analyse for å identifisere diskursenes representasjoner. Representasjonene viser hvordan begrepet begynneropplæring implisitt kommer til uttrykk i dokumentene. Gjennom å se på tekstenes ord, ordvalg og ordklynger, var målet å identifisere hvordan begrepet begynneropplæring er gitt innhold gjennom ulike representasjoner. For å få en oversikt over representasjonene av begynneropplæring laget jeg en inventarliste over representasjonene, jf. Neumann (2001). Ved å samle trekk ved representasjonene dannet det seg hovedrepresentasjoner. For eksempel ledet representasjonstrekkene «Overgangen er en viktig fase i barns liv» og «Barnehage og skole må kjenne hverandres kompetanse» til hovedrepresentasjonen «Begynneropplæring er et samarbeid mellom barnehage og skole i overgangen». Inventarliste og hovedrepresentasjoner vises i vedlegg 3.

Fase 3: Identifisering av diskurs

I siste fase av analyseprosessen ble dokumentene lest med utgangspunkt i hovedrepresentasjonene for å undersøke hvorvidt disse var dekkende, og om noe i dokumentene hadde blitt oversett. Etter kondensering av hovedrepresentasjonene (se vedlegg 3) ble fire diskurser identifisert. Da diskursbegrepet i seg selv er vanskelig å avgrense, er det heller ikke enkelt å sette grensene for hvor en diskurs går. Avgrensning av diskurser må derfor betraktes som en analytisk avgrensning, det vil si min selvstendige avgjørelse basert på kontekst og skjønn. Det siste steget i analyseprosessen var lesning av dokumentene for å identifisere de ulike diskursene. Tabell 3 viser eksempler på identifisering av diskurser i dokumentene. Fullstendig oversikt finnes i vedlegg 4.

Tabell 3. Eksempler på identifisering av diskurs

Eksempel på identifisering	Diskurs	Dokument
Opplæringen ved skolestart skal ha et førskolepreg.	Overgangsdiskurs	St.meld. nr. 29 (1994–95), s. 35
God tilpasset begynneropplæring forutsetter mer tid enn dagens fag- og timefordeling gir rom for.	Ressursdiskurs	St.meld. nr. 30 (2003–2004), s. 60
Innføring av obligatorisk kartlegging av leseferdigheter på 1.–3. trinn.	Kartleggingsdiskurs	St.meld. nr. 31 (2007–2008), s. 61
Differensiert grunnskolelærer-utdanning trinn 1–7 [skal ha] vekt på begynneropplæring.	Kompetansediskurs	St.meld. nr. 11 (2008–2009), s. 10

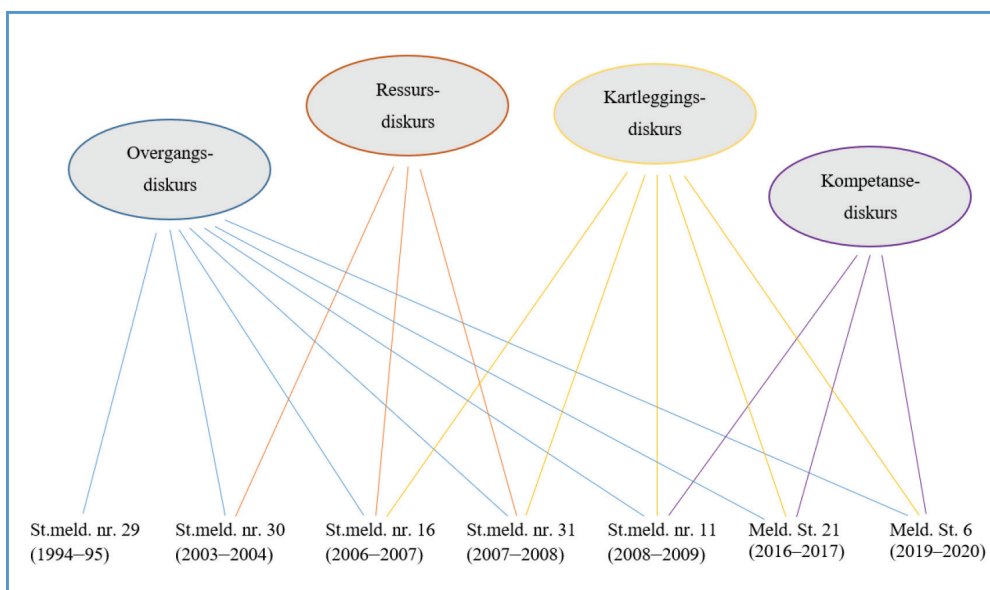
Diskursenes innhold

Det ble identifisert fire diskurser: overgangsdiskurs, ressursdiskurs, kartleggingsdiskurs og kompetansediskurs. Figur 2 illustrerer hvilke diskurser som ble identifisert i hvilke dokumenter. Hver diskurs representerer en måte å forstå begynneropplæring på avdekker ulikt innhold av begynneropplæring.

Illustrasjonen viser at det over tid er kommet til nye diskurser om begynneropplæring. Fra politisk hold har det blitt fremmet forslag om tiltak relatert til begynneropplæring. Dette kan indikere økt politisk fokus på begynneropplæring. Diskursene representerer hvordan begynneropplæring er konstruert og gitt mening i dokumentene. Jeg vil nå redegjøre for innholdet i diskursene.

Overgangsdiskursen

Overgangsdiskursen er identifisert i alle dokumentene. Innholdet omhandler overgangen fra barnehage til skole, samt hvordan samarbeidet om overgangen foregår. En god overgang fremstilles som avgjørende for tilretteleggingen av opplæringen



Figur 2. Diskursenes forekomst i dokumentene

og kan være bestemmende for skolegang, selvilde og senere kompetanse (St.meld. nr. 16 (2006–2007); St.meld. nr. 31 (2007–2008); Meld. St. 21 (2016–2017); Meld. St. 6 (2019–2020)). Systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn skal bidra til å lette overgangen (St.meld. nr. 31 (2007–2008); St.meld. nr. 11 (2008–2009)). Overgangsdiskursen tilfører begynneropplæringen momenter fra både barnehage og skole. Opplæringen ved skolestart skal ha et klart førskolepreg og en pedagogikk basert på «det beste fra førskole- og småskoletradisjonen» (St.meld. nr. 29 (1994–95), s. 34). Sentrale faktorer er at barnehage og skole skal ha god *kjennskap* til hverandres arbeidsfelt og kompetanse (St.meld. nr. 30 (2003–2004), s. 103; Meld. St. 6 (2019–2020)), god *kommunikasjon* (St.meld. nr. 16 (2006–2007)) og tett *samarbeid* (Meld. St. 21 (2016–2017)). Meld. St. 6 (2019–2020) uttrykker at «god begynneropplæring forutsetter samarbeid og kjennskap mellom barnehage og skole» (s. 73). Overgangsdiskursen forutsetter aktiv deltagelse fra både barnehage og skole (St.meld. nr. 11 (2008–2009)) og en skole som er forberedt og klar til å bygge videre på grunnlaget fra barnehagen (Meld. St. 21 (2016–2017)). Slik sett starter begynneropplæringen i barnehagen. En vellykket overgang handler ikke primært om at barnet skal være klar for skolen, men at skolen skal være klar for barnet (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 33).

Ressursdiskursen

Ressursdiskursen er identifisert i tre dokumenter og knyttes til (1) økt timetall for elevene (St.meld. nr. 30 (2003–2004); St.meld. nr. 16 (2006–2007)) og (2) økt antall lærere og annet fagpersonell (St.meld. nr. 31 (2007–2008)). St.meld. nr. 30 (2003–2004) fremhever at god, tilpasset begynneropplæring krever mer tid enn det fag- og

timefordeling gir rom for, og økningen av timetallet skal brukes til grunnleggende opplæring i matematikk, lesing og skriving samt fysisk aktivitet (s. 60). Det økte timetallet foreslått i St.meld. nr. 16 (2006–2007) er ikke knyttet til spesifikke fag, men har som intensjon «å styrke kvaliteten på opplæringen for alle elever» (s. 75). I St.meld. nr. 31 (2007–2008) foreslås en økning i antall lærere og annet fagpersonell på 1.–4. trinn for å styrke tilpasset opplæring og oppfølging av elever med spesielle behov. I likhet med St.meld. nr. 30 (2003–2004) knyttes ressursen til spesifikke fag, men nå også til en spesifikk elevgruppe. Ressursdiskursen tilsier at god, tilpasset begynneropplæring er både tid- og ressurskrevende.

Kartleggingsdiskursen

I kartleggingsdiskursen, identifisert i fire av dokumentene, er kartlegging både et grunnlag og et utgangspunkt for opplæringen. Obligatorisk kartlegging av leseferdigheter og tallforståelse først innført på 2. trinn (St.meld. nr. 16 (2006–2007)), deretter leseferdigheter på 1. trinn «skal sikre systematisk oppfølging av hver elev» (St.meld. nr. 31 (2007–2008), s. 62). Kartlegging anses som et ledd i å forbedre grunnopplæringens kvalitet (St.meld. nr. 11 (2008–2009), s. 19). Meld. St. 21 (2016–2017) og Meld. St. 6 (2019–2020) tilfører nye momenter til kartleggingsdiskursen. Her knyttes kartleggingen til *tidlig innsats*, der kartleggingsprøvens formål er (1) å identifisere elever som har faglige utfordringer og behov for ekstra hjelp (Meld. St. 21 (2016–2017)), og (2) å vurdere elevenes norskkunnskaper før skolestart (Meld. St. 6 (2019–2020)). Kartleggingsdiskursen tilfører begynneropplæring en målbar dimensjon av faglige ferdigheter i begynneropplæringen.

Kompetansediskursen

Denne diskursen knytter begynneropplæring til lærerens kompetanse, en kompetanse som skal tilegnes gjennom lærerutdanningen (St.meld. nr. 11 (2008–2009); Meld. St. 21 (2016–2017)). Kompetansediskursen er identifisert i tre av dokumentene. Ved å anerkjenne at undervisning på de laveste trinnene krever en egen kompetanse, erkjennes behovet for å vektlegge begynneropplæringen i grunnskolelærerutdanningen 1–7, der «alle kandidater skal ha inngående kunnskap om begynneropplæring» (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 48). Kompetansediskursen fremstår som sterkest i Meld. St. 6 (2019–2020), som innfører lærerspesialister i begynneropplæring og mål om at alle skoler skal ha tilgang til slike lærerspesialister innen 2025 (Meld. St. 6 (2019–2020)). Argumentet er at lærerspesialister vil bidra til god kompetanse i begynneropplæring på alle skoler. Kompetansediskursen innbefatter også at læreren har kompetanse om eleven slik at opplæringen kan tilpasses deres forutsetninger og behov (Meld. St. 6 (2019–2020)).

Oppsummering

Diskursene representerer meningsinnholdet begynneropplæring er gitt i de politiske dokumentene. Hver diskurs representerer en måte å forstå begynneropplæring på. Over tid har de politiske intensjonen til begynneropplæring endret seg, og nye diskurser om begynneropplæring har oppstått. Det er viktig å understreke at diskursene ikke er lukkede enheter (Jørgensen & Phillips, 1999), men formes konstant i kontakt med andre diskurser. For eksempel vil innholdet i overgangsdiskursen påvirkes i møtet med kartleggingsdiskursen. Figur 2 og redegjørelsen av diskursenes innhold får ikke frem dynamikken og påvirkningen diskursene har på hverandre. Dette blir tatt opp i drøftingen.

Drøfting

Jeg vil nå drøfte politiske intensjoner knyttet til begrepet begynneropplæring ved å se diskursene i lys av den utdanningspolitiske konteksten de ble konstruert i. Dette gjøres med utgangspunkt i identifiseringen av problem og dets løsning(er), hentet fra Bacchi (2009). Målet er å avdekke politiske intensjoner ettersom policyforslag implisitt innebærer en gitt forståelse av «problemet» det har til hensikt å løse (Bacchi, 2009). Diskursenes meningsinnhold og innbyrdes påvirkning vil bli diskutert. Videre drøftes hvilke mulige implikasjoner diskursene kan ha for forståelsen av begrepet begynneropplæring og skolens praksis.

Politiske intensjoner knyttet til begynneropplæring

Overgangsdiskursen tar utgangspunkt i problemet manglende sammenheng mellom barnehage og skole (St.meld. nr. 29 (1994–95)). Løsningen er en ny pedagogikk som synliggjør de politiske intensjonene om at de første skoleårene skulle ha et klart førskolepreg, der blant annet arbeidsformene i skolen skulle være et bindeledd til barnas erfaringer fra barnehagen. Ved innføringen av seksårsreformen var det tydelige politiske intensjoner om at opplæringen de første årene skulle ha et annet innhold og foregå på en annen måte enn tidligere. Seksårsreformen omtales som en reform som skulle bidra til fornyelse av grunnskolen, og være en anledning til nytenkning. Sentralt for dette var sammenheng mellom barnehage og skole, som skulle ivaretas av førskolelærere som jobbet i skolen. I betraktning av de utdanningspolitiske trendene med innføring av mål- og resultatstyring, kompetansekrav til førskolelærere, en kompetansebasert læreplan (LK06) og en differensiert grunnskolelærerutdanning, er det betimelig å spørre om disse endringene har påvirket innholdet på de laveste klassetrinnene. Til tross for at analysen viser at overgangsdiskursen er til stede gjennom hele tidsperioden, tyder de utdanningspolitiske trendene i samme tidsrom på at å bevare det beste fra barnehagen ikke har vært sentralt i hele tidsperioden. Overgangsdiskursen starter med en tydelig politisk intensjon om at opplæringen i de første skoleårene skulle ha et klart førskolepreg. Utover i perioden kan det se ut

som om «det beste fra barnehagen» blir erstattet med resultatorientering og fokus på elevenes målbare kompetanse. Overgangsdiskursen får nytt innhold i møte med kartleggingsdiskursen, og kartlegging og tidlig innsats blir tilført som momenter i, og grunnlag for, en god overgang. Det økte fokuset på faglige ferdigheter i skolen kan bidra til at overgangen fra barnehage til skole oppleves som større for elevene. Det kan se ut som om kompetansediskursen, med innføringen av differensiert grunnskolelærerutdanning, blåser nytt liv i overgangsdiskursen. Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 (2016) presiserer at fem dager i praksisstudiet skal vies overgangen barnehage–skole og derfor bør legges til barnehage. Dette vil kunne bidra til at grunnskolelærerne i større grad enn tidligere får kjennskap til barnehagens innhold.

Ressursdiskursen knyttes til et problem om at god tilpasset begynneropplæring krever mer tid enn fag- og timefordeling gir rom for. Ressursdiskursen identifiseres i en tid preget av mål- og resultatstyring, samtidig som «Pisa-sjokket» hadde satt sine spor. Ressursdiskursen viser en klar politisk intensjon om økt kvalitet i skolens opplæring, også i begynneropplæringen. Når dette gjøres ved å øke elevenes time-tall, ligger det implisitt en antakelse om at økt tid på skolen vil gi økt læring. Det er derimot nærliggende å anta at økningen av årstimetallet ikke ga ønsket resultat, ettersom ressursdiskursen også knyttes til et uttrykt problem at den tilpassede opplæringen ikke er god nok. Løsningen som blir fremsatt, er å øke antall lærere og annet fagpersonell. Innholdet i ressursdiskursen endres fra fokus på elevenes tid på skolen til også å omfatte kvaliteten på opplæringen. Ressursdiskursen identifiseres i samme tidsrom som det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet ble innført, hvilket medførte at lærerne i større grad enn tidligere ble gjort ansvarlige for elevenes resultater. Påstanden om at opplæringen ikke er god nok, synliggjør lærerens ansvar for begynneropplæringen. De politiske tiltakene knyttet til ressursdiskursen indikerer at begynneropplæring er mer tid- og ressurskrevende enn annen opplæring. Ressursdiskursen gir nasjonale, lovpålagte føringer for rammetimetall og lærertetthet. Dette medfører organisatoriske implikasjoner for de andre diskursene.

Kartleggingsdiskursen er et resultat av mål- og resultatstyring og problemet at den tilpassede opplæringen ikke er god nok. De politiske intensjonene i kartleggingsdiskursen omhandler kartlegging som utgangspunkt og grunnlag for begynneropplæringen. Innføringen av kvalitetsvurderingssystemet ga vurdering en sentral posisjon i norsk skole, noe kartleggingsdiskursen synliggjør. Sentralt i kartleggingsdiskursen er tidlig innsats knyttet til leseferdigheter og tallforståelse. I løpet av tidsperioden utvides innholdet i kartleggingsdiskursen ved at omfanget av kartlegging økes, både i antall fag det skal kartlegges i, og når kartleggingen skal gjennomføres, som er før skolestart og på 1., 2. og 3. trinn. Kartleggingen av de yngste elevene står i et spenningsforhold til de politiske intensjonene i overgangsdiskursen. Kartleggingsdiskursen fokuserer på målbar kunnskap, den gir lite indikasjoner om at «det beste fra barnehagen» blir ivaretatt, og bidrar til at overgangsdiskursen blir mindre synlig.

Kompetansediskursen identifiseres ut fra problemet om at begynneropplæringen ikke er god nok fordi lærerne ikke har god nok kompetanse i begynneropplæring. Begynneropplæring forstås nå som en kompetanse lærere skal inneha. I kompetansediskursen synliggjøres politiske intensjoner om å heve kvaliteten på lærerne ved å innføre kompetansekrav og endringer i grunnskolelærerutdanningen. Dette gjenspeiler de utdanningspolitiske trendene som vektlegger kompetanse og kvalitet. Differensiert grunnskolelærerutdanning er en løsning for å øke lærernes kompetanse i begynneropplæring. I tidsperioden blir innholdet i kompetansediskursen supplert med innføring av lærerspesialister i begynneropplæring, mulighet for å ta master i begynneropplæring og begynneropplæring som videreutdanningsfag. Overgangs- og kartleggingsdiskursene påvirker begge innholdet i kompetansediskursen som to områder for kompetanse. Det er kompetanse i begynneropplæring som kommer tydeligst frem i kompetansediskursen, men kompetansediskursen omfatter også at lærere skal ha kompetanse om de yngste elevene. De yngste elevenes behov omtales eksplisitt og i former som har likhetstrekk med seksårsreformens intensjoner. Blant annet fastslås det at det bør være rom for barnas lek og initiativ, slik de har vært vant til i barnehagen. Dette kan tolkes som en politisk intensjon om på nytt å sette fokus på «det beste fra barnehagen» i skolen.

Diskursenes mulige implikasjoner

Ettersom begrepene vi bruker former vårt virkelighetssyn, er innholdet i begrepene av betydning. Analysen viser at dokumentene inneholder ulike måter å omtale begynneropplæring på, og at utdanningspolitikken over tid har tilført begrepet nytt innhold. Dette indikerer at intensjonene knyttet til begynneropplæring ikke er de samme i dag som da seksårsreformen ble innført.

Det er i stor grad opp til de som jobber i skolen å gi begrepet begynneropplæring innhold og omsette det politiske innholdet til pedagogisk praksis. Forståelsen av begrepet begynneropplæring vil være av betydning for undervisningspraksisen. Endringer i begrepsinnhold, representert i diskursene, kan bidra til endringer i hvordan vi tenker om, forstår og bruker begrepet begynneropplæring, da diskurser er potensielt virkelighetskonstruerende. Overgangsdiskursen legger til grunn at begynneropplæring ikke kun handler om skole. Samarbeidet mellom barnehage og skole er lovpålagt i opplæringsloven (1998, §13–5), og selv om ansvaret er plassert hos skoleeier, viser innholdet i overgangsdiskursen at overgangen mellom barnehage og skole handler om mer enn samarbeid før skolestart. Det handler også om det som gjøres i klasserommet etter skolestart. Skolestart kan ses på som en prosess som starter i barnehagen og varer utover første skoleår. Overgangsdiskursen kan bidra til å gi et godt utgangspunkt for skolestart, noe som øker sannsynligheten for å lykkes med videre skolegang, studier og arbeid. Slik sett er begynneropplæringen av betydning både i et her-og-nå-perspektiv og i et fremtidsperspektiv. Ressursdiskursen gir nasjonale, lovpålagte føringer for rammetimetall og lærertetthet. Ved å sette av

ressurser spesifikt til begynneropplæring, anerkjennes begynneropplæring som et eget fagområde, et fagområde som er både tid- og ressurskrevende. Ressursdiskursen får organisatoriske implikasjoner for begynneropplæringen. Kartleggingsdiskursen tilsier at kartlegging skal finne sted i form av obligatoriske nasjonalt utformede tester, og tilfører begynneropplæringen en målbar dimensjon ved at ferdighetene i lesing og tallforståelse skal måles. Kartlegging er i dag en integrert del av norsk skole, men om kartleggingsdiskursen skal ha reelle implikasjoner, må resultatene brukes i begynneropplæringen. Kompetansediskursen fremhever begynneropplæring som et kompetanseområde for lærere. Imidlertid er ikke innholdet i dette kompetanseområdet klart. Tidligere forskning knytter begynneropplæring til både fagspesifikke ferdigheter og mer faguavhengige momenter. Kompetanse i begynneropplæring omfatter dette. I tillegg er innholdet i overgangs-, ressurs- og kartleggingsdiskursen også en del av kompetanseområdet.

De fire diskursene kan bidra til å utvide forståelsen av begynneropplæring. Diskursene avdekker at begrepet begynneropplæring fylles med ulikt innhold. Diskursene meningsinnhold utfyller hverandre og til sammen kan de gi begynneropplæring et tydeligere innhold. Diskursenes meningsinnhold kan være med på å etablere begynneropplæring som et pedagogisk begrep.

Avsluttende kommentar

Begynneropplæring er et velkjent, men uklart begrep. Derfor var intensjonen med denne artikkelen å utforske det politiske meningsinnholdet i begrepet ved å se på hvilke diskurser om begynneropplæring som identifiseres i utvalgte meldinger til Stortinget. Diskursene kan bidra til å gi begrepet begynneropplæring et tydeligere innhold. Bjørkvold et al. (2021) hevder at videreutdanningsfaget begynneropplæring mangler en felles innholdsforståelse, og at det er behov for større bevissthet rundt begynneropplæring som eget fag. Denne artikkelen kan bidra inn i den diskusjonen.

De fire diskursene som ble identifisert synliggjør at begrepet begynneropplæring har fått tilført nye momenter over tid. Diskursene tegner et mangefasettert bilde av begynneropplæring. De bidrar til å skape bedre representasjonsenheter om begynneropplæring, og til å utvide vår forståelse av begrepet. Når begynneropplæring fylles med ulikt innhold, blir det vanskelig å forholde seg til for praksisfeltet. Begynneropplæring som politisk begrep har innvirkning på vår forståelse av begynneropplæring som pedagogisk begrep. Inkludering av diskursene i forståelsen av begynneropplæring kan gi indikasjoner på hva som kan være ønskelig å vektlegge i begynneropplæringen for å ivareta skolens samfunnsmandat. Begynneropplæring vil for eleven i et her-og-nå-perspektiv ha betydning for en god skolestart. I et fremtidsperspektiv vil begynneropplæringen ha betydning for elevens vei til samfunnsborger. Selv om begynneropplæring er et særnorsk begrep, kan funnene i denne artikkelen bidra inn i internasjonale debatter om skolens innhold for de yngste elevene ved å

fremheve områder som har betydning for elevene både i et her-og-nå-perspektiv og i et fremtidsperspektiv.

Diskursene synliggjør de politiske intensjonene til begrepets innhold. Dette innholdet er normativt og sier ikke hvordan begynneropplæringen gjennomføres i praksis. For å kunne si hvordan begynneropplæring gjennomføres og forstås i praksis, er det behov for mer forskning på det som gjøres i skolen. Dette kan bidra til å etablere og operasjonalisere begynneropplæring som et pedagogisk begrep.

Referanser

- Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders. Priming events as incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45, 387–410. <https://doi.org/10.1007/s13158-013-0080-7>
- Afdal, H. W. (2014a). Det gode og det rette i profesjonsutøvelsen – hvordan blir det til? Et diskursanalytisk blikk på utviklingen av den etiske plattformen for lærerprofesjonene. I G. Afdal, E. Schjetne & Å. Røthing (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser. Artikulasjon, forstyrrelse, ekspansjon* (s. 89–108). Cappelen Damm Akademisk.
- Afdal, H. W. (2014b). Fra politikk til praksis – konstruksjon av læreres profesjonelle kunnskap. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(6), 469–481. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-06-07>
- Anderson, K. T. & Holloway, J. (2020). Discourse analysis as theory, method, and epistemology in studies of education policy. *Journal of Education Policy*, 35(2), 188–221. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1552992>
- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Pearson.
- Bartnæs, M. (2022). Sammenheng: Om et diskursivt knutepunkt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 375–388. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3371>
- Becher, A., Andreassen, Bjørnstad, E. & Hogsens, H. D. (Red.). (2019). *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærming til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bergström, G. & Ekström, L. (2018). Tre diskursanalytiska inriktningar. I K. Boréus & G. Bergström (Red.), *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text-och diskursanalys* (s. 253–301). Studentlitteratur.
- Bjerke, C. B. & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal Akademisk.
- Bjørkvold, T., Håøy, A. & Ånestad, G. (2021). Universitetsfaget begynneropplæring slik videreutdanningsstudenter framstiller det. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(3). <https://doi.org/10.23865/up.v15.2611>
- Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P. & Hølland, S. (2022). «Hit eit steg og dit eit steg» – sakte, men sikkert fremover? (2535–6984). OsloMet.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2021). *De uferdige utdanningsreformer og fagfornyelsen (LK20). Om det som var, det som er, og det som ennå ikke er til*. Gyldendal.

- Boréus, K. & Bergström, G. (2018). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text-och diskursanalys* (4. utg.). Studentlitteratur.
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Cappelen Damm Akademisk.
- Broström, S. (2019). Children's views on their learning in preschool and school: Reflections and influence on practice. I S. Dockett, J. Einarsdóttir & B. Perry (Red.), *Listening to children's advice about starting school and school age care* (s. 84–98). Routledge.
- Dockett, S. & Perry, B. (1999). Starting school: What do the children say? *Early Child Development and Care*, 159(1), 107–119. <https://doi.org/10.1080/0300443991590109>
- Einarsdóttir, J. (2011). Icelandic children's early education transition experiences. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 737–756. <https://doi.org/10.1080/13502930701321477>
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse: En tekstsamling*. Hans Reitzels Forlag.
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7* (FOR-2010-03-01-295). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-860>
- Gill, R. (2000). Discourse analysis. I P. Atkinson, M. B. Bauer & G. Gaskell (Red.), *Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook for social research* (s. 172–190). Sage.
- Grue, J. (2011). Maktbegrepet og kritisk diskursanalyse: Mellom medisinske og sosial forståelser av funksjonshemming. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse* (s. 116–134). Cappelen Damm Akademisk.
- Hardy, C., Harley, B. & Phillips, N. (2004). Discourse analysis and content analysis: Two solitudes. *Qualitative Methods*, 2(1), 19–22. <https://doi.org/10.5281/zenodo.998649>
- Haug, P. (2006). Bakgrunn, tema og gjennomføring. I P. Haug (Red.), *Begynneropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* (s. 7–18). Caspar forlag.
- Haug, P. (2015). Seksåringsreforma. Om innføringa av seks års alder for skulestart og tiårig obligatorisk grunnskule. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(06), 403–416. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-02>
- Hidle, K.-M. W. & Krogstad, K. (2019). Begynneropplæring og nivåspesifikk samfunnsfag-og KRLE-didaktikk for småskoletrinnet. *Nordidactica*, (3), 122–148. <http://www.kau.se/nordidactica>
- Hitching, T. R., Nilsen, A. B. & Veum, A. (2011). *Diskursanalyse i praksis: Metode og analyse*. Cappelen Damm Akademisk.
- 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>
- Håland, A. & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2, 21–36. <http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v2.195>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode* Samfundslitteratur, Roskilde Universitetsforlag.
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skrivning i begynneropplæringen*. Cappelen Damm Akademisk.
- 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. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i1.16885>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Lago, L. (2016). Different transitions: Timetable failures in the transition to school. *Children & Society*, 31(3), 243–252. <https://doi.org/10.1111/chso.12176>
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø*. Kunnskapscenter for utdanning. <https://www.uis.no/nb/kunnskapscenter-for-utdanning/ressurser/de-yngste-barna-i-skolen>
- Mausethagen, S. (2013). Governance through concepts: The OECD and the construction of “competence” in Norwegian education policy. *Berkeley Review of Education*, 4(1), 161–181. <https://doi.org/10.5070/B84110058>
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. (2017). Diskursanalytiske perspektiver i studier av profesjoner og profesjonelt arbeid. I J.-C. Smeby & S. Mausethagen (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 204–215). Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. & Granlund, L. I. (2012). Contested discourses of teacher professionalism: Current tensions between education policy and teachers’ union. *Journal of Education Policy*, 27(6), 815–833. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.672656>
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* Kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Morris, D., Tyner, B. & Perney, J. (2000). Early steps: Replicating the effects of a first-grade reading intervention program. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 681–693. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.92.4.681>
- Møller, J. & Skedsmo, G. (2013). Modernising education: New public management reform in the Norwegian education system. *Journal of Educational Administration and History*, 45(4), 336–353. <https://doi.org/10.1080/00220620.2013.822353>
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Fagbokforlaget.
- 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>

- Nordin, A. & Sundberg, D. (2016). Travelling concepts in national curriculum policy-making: The example of competencies. *European Educational Research Journal*, 15(3), 314–328. <https://doi.org/0.1177/1474904116641697>
- Nordin, A. & Sundberg, D. (2018). Exploring curriculum change using discursive institutionalism—a conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 820–835. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1482961>
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke – forsterket kvalitet i grunnopplæringen for alle*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- NOU 2014: 7. *Elevenes læring i fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17–61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Ozga, J. (2000). *Policy research in educational settings: Contested terrain*. Open University Press.
- Palm, K., Becher, A., Andreassen & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Palm, K. & Michaelsen, E. (Red.). (2018). *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Peters, S. (2000). *Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school*. European Early Childhood Education Research Association Conference, London.
- Riese, H., Hilt, L. & Søreide, G. (2020). Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i «Fremtidens skole». *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1717>
- Runestad, A. K. S. (2018). Pedagogiske skjermttekster i begynneropplæringa i et literacyperspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102(04), 325–339. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-04>
- Silinskas, G., Pakarinen, E., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Nurmi, J.-E. (2016). The effectiveness of increased support in reading and its relationship to teachers' affect and children's motivation. *Learning and Individual Differences*, 45, 53–64. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.025>
- Silverman, D. (2020). *Interpreting qualitative data*. Sage.
- Skorpen, L. (2009). Nokre spesielle trekk ved arbeidet med matematikkfaget i begynnaropplæringa. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 14(3), 7–32.
- St.meld. nr 37 (1990–91). *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 40 (1992–1993). *...vi smaa, en Alen lange*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1992-93&paid=3&wid=d&psid=DIVL1111&pgid=d_1029

- St.meld. nr. 29 (1994–95). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan*. Kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-29-1994-95/id464078/>
- St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- St.meld. nr. 16 (2006–2007). ... *og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- St.meld. nr. 31 (2007–2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- St.meld. nr. 11 (2008–2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Stenersen, C. R. & Prøitz, T. S. (2020). Just a buzzword? The use of concepts and ideas in educational governance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788153>
- Stortinget. (2010). *Nye publikasjonsbetegnelser*. <https://www.stortinget.no/Hva-skjer-pa-Stortinget/Nyhetsarkiv/Forsidenyheter/2008-2009/Nye-publikasjonsbetegnelser/>
- Sæther, S., Borgen, J. S. & Leirhaug, P. E. (2022). Lek i læreplanen i kroppsøving – historisk konseptualisering. *Acta Didactica Norden*, 16(3). <https://doi.org/10.5617/adno.8977>
- Tønnessen, L. K. B. (2011). *Norsk utdanningshistorie: En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Fagbokforlaget.
- Ulleberg, H. P. (2007). Diskursanalyse: Et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. *Barn*, 25(1), 65–80. <https://doi.org/10.5324/barn.v25i1.3595>
- Utaker, A. (1991). *Språklogikk*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2003). *Gi rom for lesing!* https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/gi_rom_for_lesing_oppsummering_web.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *De yngste barna i skolen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/de-yngste-barna-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Studietilbud*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/studietilbud/#g=vu&d=Begynneroppl%C3%A6ring>
- Wahlström, N. & Sundberg, D. (2018). Discursive institutionalism: Towards a framework for analysing the relation between policy and curriculum. *Journal of Education Policy*, 33(1), 163–183. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1344879>
- Zilliacus, H., Holm, G. & Sahlström, F. (2017). Taking steps towards institutionalising multicultural education – the national curriculum of Finland. *Multicultural Education Review*, 9(4), 231–248. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2017.1383810>

Vedlegg 1. Ordtelling

Det er søkt på både bokmål og nynorsk.

Ulike endelser av ordene er inkludert i ordsøken. For eksempel seksåring, seksåringer, seksåringene.

Treff i litteraturlisten er ikke tatt med.

	Skolestart	Overgang	1. klasse/ 1. trinn	Yngste	Begynnende-opplæring	Begynner-opplæring	Tidlig innsats	Småskole / småskoletrinn	Lek	Seksåring	Livslang
St.meld. nr. 29 (1994–95). <i>Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan.</i> ²	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
St. meld. nr. 30 (2003–2004). <i>Kultur for læring.</i>	3	25	3	5	0	1	0	14	8	0	11
Meld. St. 16 (2006–2007). ... og ingen sto igjen — <i>Tidlig innsats for livslang læring.</i>	30	34	7	3	0	0	21	0	7	1	13
Meld. St. 31 (2007–2008). <i>Kvalitet i skolen.</i>	3	8	5	1	0	1	24	0	0	0	5
Meld. St. 11 (2008–2009). <i>Læreren. Rollen og utdanningen.</i>	0	32	0	3	1	4	3	0	0	0	5
Meld. St. 21 (2016–2017). <i>Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen.</i>	6	17	3	4	0	12	167	8	10	1	1
Meld. St. 6 (2019–2020). <i>Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.</i>	40	75	1	17	0	13	166	0	67	3	4

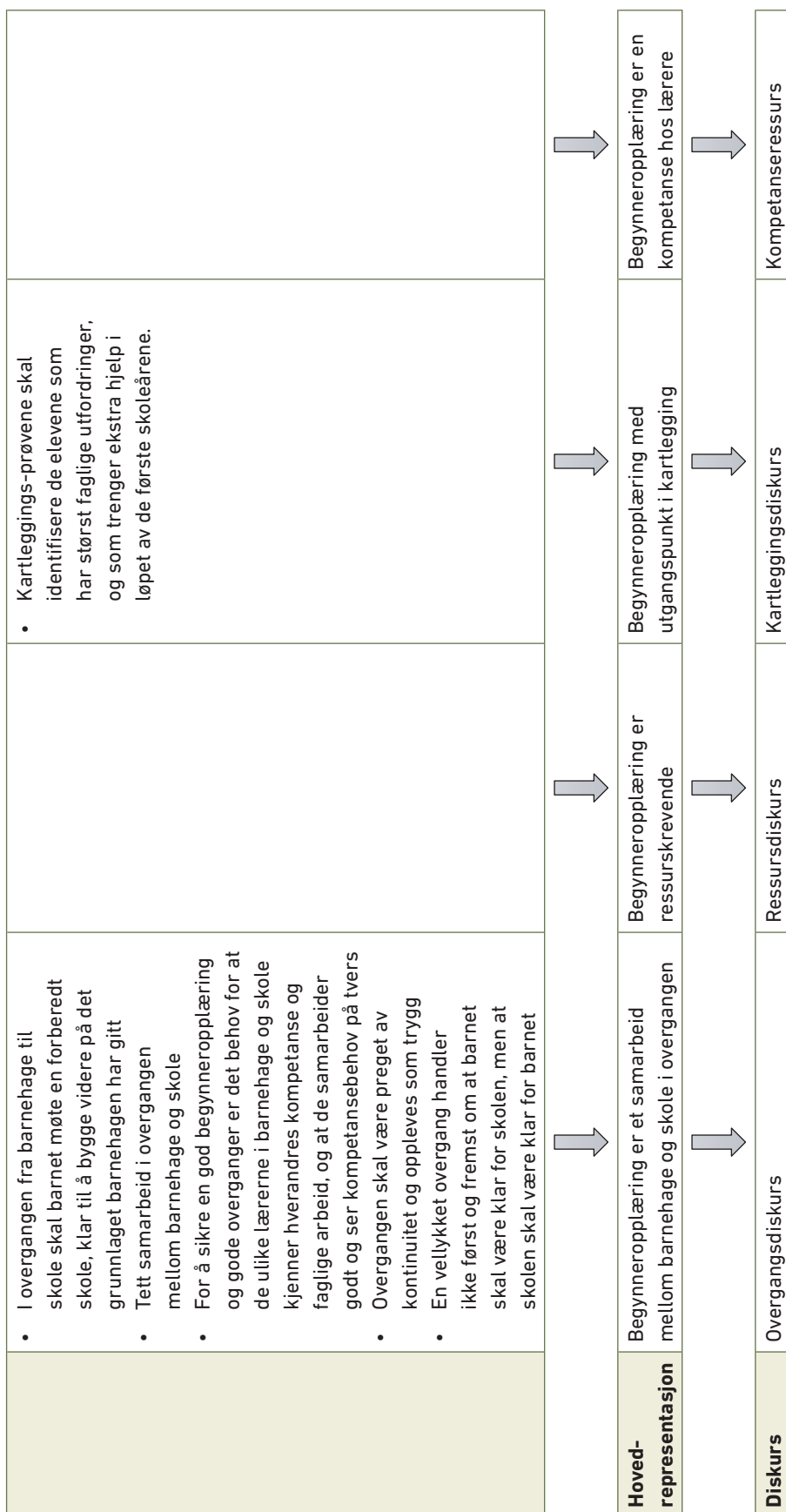
² Ikke søkbart dokument.

Vedlegg 2. Identifiserte problemer og løsninger (jf. Bacchi, 2009)

Melding til Stortinget	Problem	Løsning
St.meld. nr. 29 (1994–95) <i>Om prinsipper og retningslinjer ...</i>	6-åringene skal inn i skolen, og det er ikke god nok sammenheng/kontinuitet mellom barnehage og skole.	Innføring av en ny pedagogikk; opplæringen ved skolestart skal ha et klart førskolepreg.
St.meld. nr. 30 (2003–2004) Kultur for læring	Elevenes skrive- og leseferdigheter er ikke gode nok. Det er store forskjeller i læringsutbytte hos elevene.	Økt rammetimetall, der timene skal brukes til å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter.
	God tilpasset begynneropplæring med vekt på grunnleggende kunnskap krever mer tid enn dagens fag- og timefordeling gir rom for.	Årstimetallet på småskoletrinnet økes.
Meld. St. 16 (2006–2007) <i>... og ingen sto igjen</i>	Elevenes norskkunnskaper og språkutvikling er for dårlig ved skolestart.	Språkstimulering og tidlig avdekking <u>før</u> skolestart. Minoritetsspråklige som ikke får tilstrekkelig støtte i norskutviklingen før skolestart, må gis støtte på skolen inntil norskkompetansen er tilstrekkelig (s. 23).
	Det er store sosiale forskjeller i samfunnet.	Utdanning som et verktøy for sosial utjevning (s. 13) – tidlig innsats.
Meld. St. 31 (2007–2008) <i>Kvalitet i skolen</i>	Ikke god nok tilpasset opplæring i norsk og matematikk på 1.–4. trinn.	Øke antall lærere og annet fagpersonell på 1.–4. trinn (s. 61). Øke ressursene til norsk og matematikk på 1.–4. trinn. Forsterket opplæring i norsk/samisk og matematikk for elever på 1.–4. trinn (s. 61).
Meld. St. 11 (2008–2009) <i>Læreren. Rollen og utdanningen</i>	Lærerutdanningen er ikke god nok mht. de yngste elevene.	Vektlegging av begynneropplæring i lærerutdanningen og et nytt og utvidet pedagogikkfag (s. 10, 16, 20).
Meld. St. 21 (2016–2017) <i>Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen</i>	Lærere på de laveste trinnene har ikke god nok kompetanse i begynneropplæring.	Vektlegging av begynneropplæring i lærerutdanningen.
	Begynneropplæringen i grunnskolen er ikke god nok.	Studenter som velger begynneropplæring som mastergradsfag, skal bli eksperter i begynneropplæring. Alle kandidater som uteksamineres fra utdanningen [1–7], skal ha inngående kunnskap om begynneropplæring.
Meld. St. 6 (2019–2020) <i>Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap</i>	Opplæringen for de yngste barna er ikke tilpasset deres forutsetninger og behov.	Alle skoler skal ha tilgang til lærerspesialist i begynneropplæring.

Vedlegg 3. Andre lesning og identifisering av diskurs

Inventarliste, trekk ved representasjonene	• Det må det være god kobling mellom barnehage og skole • Bygge bedre bro • Faglig og pedagogisk sammenheng mellom barnehage og skole • Ved skolestart skal innholdet i opplæringen hentes fra både barnehage og skole, med vekt på samarbeid og førskolepedagogiske tradisjoner • Viktig at utdanningene gir god kjennskap til den andres arbeidsfelt • Barnehagen er et viktig grunnlag for livslang læring • Kjenne hverandres kompetanse • Overgangen er en viktig fase i barns liv • Aktiv deltagelse fra barnehage og skole • God <i>kommunikasjon</i> mellom barnehage/hjem og skole viktig for å kunne tilrettelegge opplæringen • Det er viktig at skolen har et godt samarbeid med barnehagen slik at overgangen til skole blir best mulig for barna. • Systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn	• Utvidelse av timetallet på 1.–4. trinn • Økt timetall på de første årstrinnene gir mulighet for bedret tilpasset opplæring og styrket faglig utbytte • God tilpasset begynneropplæring forutsetter mer tid enn dagens fag- og timefordeling gir rom for • Gradvis utvidelse av skoledagen på de laveste trinnene • Lovpålagt forsterket opplæring i norsk/samisk og matematikk for elever på 1.–4. trinn.	• Det er viktig å avdekke elevenes utfordringer tidlig i læringsløpet • Innføre obligatoriske kartleggingsprøver i lesing på 2. trinn • Kritisk grense for elevenes leseferdigheter og tallforståelse • Innføring av obligatorisk kartlegging av leseferdigheter på 1.–3. trinn • Kartlegging som grunnlag for bedret kvalitet • Tidlig innsats • Tettere oppfølging av den enkelte elev • Kunnskap om elevenes læringsutbytte fra tidlig i opplæringsløpet • Dokumentasjon av elevenes kompetanse på ulike trinn skal brukes i det daglige arbeidet med å styrke elevenes læring, og som grunnlag for mer langsiktig utviklingsarbeid	• Kompetanse ervervet gjennom lærerutdanningen • Hovedvekten i lærerutdanningen for trinn 1–7 (...) legges på begynner-opplæring • Inngående kunnskap om begynneropplæring • Eksperter på begynneropplæring • Lærerspesialister i begynneropplæring • Alle skoler skal ha tilgang på lærerspesialist i begynneropplæring.
---	--	---	--	---



Vedlegg 4. Diskurser og identifisering

Diskurs	Dokument	Eksempel på identifisering
Overgangsdiskurs	St.meld. nr. 29 (1994–95)	... det [må] være god kobling mellom blant annet barnehage og skole (s. 16). Det beste fra førskole- og småskoletradisjonen (s. 34). Opplæringen ved skolestart skal ha et førskolepreg (s. 35).
	St.meld. nr. 30 (2003–2004)	Det er viktig at allmennlærer- og førskolelærerutdanningen gir god kjennskap til den andres arbeidsfelt (s. 103).
	St.meld. nr. 16 (2006–2007)	God kommunikasjon mellom barnehage/ hjem og skole er viktig for å kunne tilrettelegge opplæringen (s. 26). En god overgang fra hjem og barnehage til 1. klasse kan være bestemmende for skolegangen, for selvbildet og senere kompetanse (s. 26).
	St.meld. nr. 31 (2007–2008)	Et godt samspill mellom barnehage og skole skal gjøre barna godt forberedt på skolen (s. 11). [...] viktig at skolen har et godt samarbeid med barnehagen slik at overgangen fra barnehage til skole blir best mulig (s. 33).
	St.meld. nr. 11 (2008–2009)	Godt systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn [...] skal bidra til å lette overgangene (s. 14) Skal man lykkes med å skape gode overganger mellom barnehage og skole, forutsetter det aktiv deltakelse fra både barnehage og skole (s. 46).
	Meld. St. 21 (2016–2017)	I overgangen fra barnehage til skolen skal barnet møte en forberedt skole, klar til å bygge videre på det grunnlaget barnehagen har gitt (s. 41). Et tett samarbeid i overgangen mellom barnehage og skole er en forutsetning for å sikre tidlig innsats (s. 96).
	Meld. St. 6 (2019–2020)	Overganger skal være preget av kontinuitet og oppleves som trygge (s. 26). En vellykket overgang handler ikke først og fremst om at barnet skal være klar for skolen, men at skolen skal være klar for barnet (s. 33). For å sikre en god begynneropplæring og gode overganger, er det behov for at de ulike lærerne i barnehage og skole kjenner hverandres kompetanse og faglige arbeid, og at de samarbeider godt og ser kompetansebehov på tvers (s. 73).
Ressursdiskurs	St.meld. nr. 30 (2003–2004)	Utvidelse av timetallet på 1.–4. trinn (s. 42). God tilpasset begynneropplæring forutsetter mer tid enn dagens fag- og timefordeling gir rom for (s. 60).

Diskurs	Dokument	Eksempel på identifisering
	St.meld. nr. 16 (2006–2007)	Gradvis utvidelse av skoledagen på de laveste trinnene [...] vil styrke kvaliteten på opplæringen for alle elever (s. 75).
	St.meld. nr. 31 (2007–2008)	Øke antall lærere og annet fag personell på 1.–4. trinn (s. 61). Ressurser til forsterket opplæring i norsk/ samisk og matematikk på 1.–4. trinn for elever som trenger det (s. 61).
Kartleggingsdiskurs	Meld. St. 16 (2006–2007)	Det er viktig å avdekke elevenes særskilte utfordringer tidlig i læringsløpet. En større innsats tidlig vil ofte redusere behovene senere i opplæringsløpet (s. 77). [...] innføre obligatoriske kartleggingsprøver i lesing på 2. trinn (s. 78).
	St.meld. nr. 31 (2007–2008)	Innføring av obligatorisk kartlegging av leseferdigheter på 1.–3. trinn (s. 61) Dette [kartlegging] vil sikre en systematisk oppfølging av hver elev de første årene (s. 62). Nytt kartleggingsmaterieell på 1. trinn skal tas i bruk våren 2009 (s. 62).
	St.meld. nr. 11 (2008–2009)	Dokumentasjon av elevenes kompetanse på ulike trinn skal brukes i det daglige arbeidet med å styrke elevenes læring (s. 12). Regjeringen vil forbedre kvaliteten i grunnopplæringen, med særlig vekt på tidlig innsats og tettere oppfølging av den enkelte elev (s. 19).
	Meld. St. 21 (2016–2017)	Kartleggingsprøvene har som formål å identifisere de elevene som har størst faglige utfordringer, og som derfor trenger ekstra hjelp i løpet av de første skoleårene (s. 69).
	Meld. St. 6 (2019–2020)	Innføre en plikt for kommunen til å vurdere alle barns norskkunnskaper før skolestart for å identifisere barn som har behov for nærmere kartlegging av sine norskkunnskaper (s. 14) Tidlig innsats er avgjørende (s. 21).
Kompetansediskurs	St.meld. nr. 11 (2008–2009)	Differensiert grunnskolelærerutdanning [...] trinn 1–7 [skal ha] vekt på begynneropplæring (s. 10, 16, 19).
	Meld. St. 21 (2016–2017)	Regjeringens ambisjon er at det skal finnes nok lærere som er eksperter på begynneropplæring, til å gi alle barn en god start i skoleløpet (s. 13, s. 49). Alle kandidater skal ha inngående kunnskap om begynneropplæring (s. 48).
	Meld. St. 6 (2019–2020)	Alle skoler skal ha tilgang på lærerspesialist i begynneropplæring (s. 16, 75, 77, 117). Regjeringen vil innføre en plikt for kommunene til å sørge for at alle skoler skal ha tilgang på lærerspesialist i begynneropplæring på 1.–4. trinn innen 2025 (s. 75).