

Begrunnelser for forslag til underkapittel om lærerutdanning for trinn 1 - 4

Innledning

I arbeidet med forskriften for trinn 1–4 har arbeidsgruppa vært opptatt av hva som kjennetegner 1.–4. trinn i skolen og lærerrollen på disse trinnene. I gjeldende rammeplan for GLU 1–7 står det i § 1.3 at utdanningen «skal legge særlig vekt på begynneropplæring og kontaktlærerrollen». Det er enighet i arbeidsgruppa om at disse områdene fortsatt må fremheves i kapittelet om trinn 1–4 i ny rammeplan.

Vi har vært særlig opptatt av overgangen fra barnehage til skole og opplæringen når seksåringer begynner på skolen. Overgangen til 1. trinn er større enn de fleste andre overganger i utdanningsløpet. Den markerer starten på den obligatoriske skolegangen og opplæringen i lesing og skriving, og innebærer et skifte fra barnehagens rammeplan med prosessmål til skolens kompetansemål.

Vi legger til grunn en helhetlig forståelse av begrepet begynneropplæring, noe som betyr at begynneropplæring forstås som mer enn opplæring i fag eller grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring. Det inkluderer også en vid forståelse av begynneropplæring som omfatter skolens doble samfunnsmandat med fokus på både danning og utdanning (Hoff-Jenssen et al., 2020). Dette inkluderer for eksempel kunnskaper og ferdigheter for å fungere sammen i en klasse, estetiske læringsprosesser og lek.

§12 -1 Utdyping av kjernekompetanser

I tillegg til kjernekompetanser angitt i § 5, skal utdanningen gi kompetanse i:

- **å møte barn i overgangen til skole og lede læringsarbeid de første skoleårene med utgangspunkt i elevenes ståsted, muntlige språk og spontanitet.**

Begrunnelse:

Kunnskap om sammenhenger og overgangsprosesser er foreslått presisert i § 5 i *Forslag til innhold i hoveddel av rammeplan for lærerutdanningene*, jf. notat med felles anbefalinger. Arbeidsgruppa ønsker å presisere den viktige overgangen det er å begynne på skolen, gitt hvor stor betydning skolestarten har for barnets trivsel, utvikling og videre læringsløp. Forskning (Lillejord et al., 2015) viser at overgangen kan skape spenninger knyttet til ulike

arbeidsmåter og asymmetriske relasjoner mellom barnehage og skole. Lærere på 1.–4. trinn må derfor kjenne barnehagens styringsdokumenter og bygge videre på barnas kompetanse for å sikre sammenheng og mestring, i tråd med Opplæringslova § 4-7.

Forskningskartleggingen *De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø* (Lillejord et al., 2018) anbefaler at skolen blir en reell fortsettelse av barnehagen. Det betyr at barna skal få møte kjente arbeidsmåter og få en gradvis tilpasning til skolens krav. De yngste elevene har fortsatt behov for lek, omsorg og gode relasjoner, samtidig som skolen må tilpasse seg deres behov. God kunnskap om overgangen er avgjørende for trivsel, læring og samarbeid med foresatte.

I beskrivelsen av kompetansen har vi løftet frem tre viktige utgangspunkt for læringsarbeidet de første skoleårene:

Elevens ståsted – undervisningen skal ta utgangspunkt i eleven, ikke bare faglige forutsetninger. Vi har valgt ordet *ståsted*, fordi det rommer mer og er et mer nøytralt ord enn for eksempel forutsetninger (man kan ha *dårlige forutsetninger*, men ikke *dårlig ståsted*).

Muntlig språk – overgangen fra muntlig språk til skriftspråk krever at læreren bygger videre på barnets språkkompetanse og stimulerer til samtale, til språkliggjøring av erfaringer og til å gi uttrykk for egne meninger. Å legge til rette for utvikling av den muntlige kompetansen er viktig både for det sosiale og for læring.

Spontanitet – skolestart innebærer nye rutiner og krav, men barnets naturlige spontanitet må verdsettes og ivaretas.

- **grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring og tverrfaglig undervisning.**

Begrunnelse:

I gjeldende rammeplan for GLU 1–7 står det at grunnleggende lese-, skrive- og regneopplæring skal ha særlig vekt (§ 3.3). Arbeidsgruppa mener at dette fortsatt må fremheves i forskriften for trinn 1–4, og at *regne*-begrepet bør erstattes av *matematikk*- (se under).

Å kunne lese og skrive gir tilgang til skriftlige kilder og mulighet til å dokumentere med ord, en forutsetning for å tilegne seg og dele kunnskap. Lesing og skriving er under press fordi barn leser og skriver mindre, jf. *Leserundersøkelsen 2024* (Bokhandlerforeningen & Forleggerforeningen, 2024). Høytlesning er særlig viktig på 1.–4. trinn, der leseferdighetene

varierer stort. Lærere må etablere en kollektiv lesekultur som gir alle elever tilgang til skriftspråk, kultur og samfunn.

Lesing og skriving er grunnleggende ferdigheter som skal introduseres og øves i alle fag, selv om norskfaget har et særskilt ansvar. Det er sentralt at elevene fra første trinn får bruke skrift i meningsfulle sammenhenger, og at de får erfare hvordan de kan skrive seg til læring.

Vi anbefaler å bruke begrepet *matematikk* fremfor *regning*, i tråd med fagmiljøene og GLSM-ennene. Matematikk favner bredere enn regning og omfatter forståelse, resonnering og problemløsning, ikke bare ferdighetstrening. Det inkluderer områder som geometri, måling og algoritmisk tenking, og bygger på erfaringer fra barnehagen (jf. Bjørnstad et al., 2024).

Tidlig matematikkopplæring bør fremme multimodale uttrykksmåter, ikke bare tallsymboler, men også tegning og språk for å forklare tenkemåter. I den tidlige matematikkopplæringa er også språket en sentral og viktig komponent, som ofte bør inngå i et samspill med andre uttrykksformer, som for eksempel tegning (Kleven, 2022). Dette viser at matematikk, lesing, skriving og muntlig språk henger naturlig sammen som grunnleggende ferdigheter. Arbeidsgruppa mener det er viktig å tilrettelegge, planlegge og gjennomføre tverrfaglig undervisning. For de yngste elevene vil det være hensiktsmessig å arbeide temabasert, og det er derfor viktig å kunne se sammenhenger og koblinger mellom fagene. Vi ønsker derfor å tydeliggjøre *tverrfaglig undervisning* i forskriften. Dette er også i tråd med NOKUTs evaluering av grunnskolelærerutdanningene som fremhever behovet for å styrke tverrfaglighet i begynneropplæringen gjennom pedagogisk, fagdidaktisk og disiplinlaglig kompetanse (NOKUT, 2024, s. 5).

- **å tilrettelegge for lek som skal bidra til trivsel, utvikling, læring og danning. Kompetansen innebærer kunnskap om lekens egenverdi, ulike former for lek og lekens betydning for læring i fagene.**

Begrunnelse:

I § 5 i *Forslag til innhold i hoveddel av rammeplan for lærerutdanningene* nevnes lek under didaktisk kompetanse og mangfoldskompetanse. Begge steder handler det om å utforme og bidra til trygge og inkluderende lek- og læringsmiljø. Arbeidsgruppa mener at kunnskap om lek og å ha kompetanse i å tilrettelegge for lek er spesielt viktig for lærere på 1.–4.trinn, og at dette bør utdypes som et eget kompetanseområde.

Evalueringen av seksårsreformen viser at det er stor variasjon i lek for 1.–2. trinn, og at leken har fått mindre plass (Bjørnstad et al., 2024). Sluttrapporten anbefaler økt kompetanse på lek og begynneropplæring. Lærere må ha kunnskap om barns utvikling, lekens kjennetegn og hvordan lek integreres i undervisningen (Lillejord et al., 2018).

Arbeidsgruppa mener det er viktig med en bred kompetanse innenfor lek for å tilrettelegge for den frie leken, veilede i lek og bruke lekbaserte aktiviteter i undervisningen. Å tilrettelegge kan handle om å lage et godt lekemiljø, lage gode fysiske utforminger som muliggjør ulike former for lek, veilede og løse konflikter, og bruke lek som didaktisk metode i undervisningen.

Arbeidsgruppa har valgt å trekke frem hva leken kan bidra til, for å tydeliggjøre at kommende lærere må ha kompetanse til å tilrettelegge for ulike formål:

Trivsel er fremhevet fordi leken har stor betydning for hvordan elevene har det på skolen, noe som kom tydelig frem i forarbeidet til opplæringsloven (§ 12-2): *Klassemiljøet vil utgjøre ein sentral del av skolemiljøet til elevane, og leik vil utgjøre ein viktig del av særleg skolemiljøet til dei yngste elevane* (Prop. 57 L (2022–2023), s. 610).

Utvikling er fremhevet for å tydeliggjøre lekens betydning for utvikling på ulike områder, både faglig, sosialt, språklig, motorisk, kognitivt og emosjonelt.

Læring er fremhevet fordi det foregår mye læring i leken, både i den frie og mer styrte leken. Leken fremmer utvikling av egenskaper og evner som er viktig for læring og bidrar til læring gjennom lekpreget elevaktivitet som er rettet mot et bestemt mål.

Danning er fremhevet fordi leken er med på å forme eleven, både personligheten, oppførsel og moral.

Forskriftsteksten bør tydeliggjøre bredden i lekkompetanse og presisere at alle fag i lærerutdanningen skal ha undervisning om lek. På trinn 1–4 er lekpreget undervisning avgjørende og skiller skolens lekbegrep fra barnehagens.

- **å skape og formidle estetiske opplevelser for elevene og legge til rette for kreativitet og undring i alle fag.**

Begrunnelse:

Læreren på 1.–4. trinn skal kunne skape og formidle estetiske opplevelser i alle fag og legge til rette for kreativitet og undring. Elevene skal delta fysisk, kognitivt og sosialt, og læreren skal være aktiv i lek, sang, fortelling og høytlesing. Innlevelse og engasjement kjennetegner læreren.

Estetiske læringsprosesser hører hjemme i alle fag, ikke bare i kunst- og kulturfagene, og de bidrar til en praktisk og lekpreget skole. Lærerutdanningen må derfor utvikle lærernes kompetanse i utøving av estetiske læringsprosesser i de ulike fagene. Fagmiljøer for drama og teater har lenge arbeidet med dette, og lek og kreativ utforskning står sentralt.

I norskfaget er estetiske metoder drøftet av blant andre Jon Smidt (2018), som viser til «radikal estetikk», en kombinasjon av praktisk og intellektuelt arbeid som gir rom for motsetninger, følelser, flertydighet og subjektivitet. Også i matematikk kan estetiske opplevelser styrke fagforståelsen, for eksempel gjennom tegning og praktiske arbeidsmåter (Sinclair, 2006; Dahl, 2020).

Arbeidsgruppa vil fremheve *kreativitet og undring* som grunnleggende i alle fag. Utforskende metoder, som induktiv grammatikkundervisning, bygger på barns nysgjerrighet og gir rom for identitet, anerkjennelse og danning (Nygård, 2021; Søfteland & Hagemann, 2023; Vindenes & Eiesland, 2024).

- **utøvende klasseledelse for å skape mestring og fellesskap for elevgruppen gjennom trygge og tydelige rammer og rutiner.**

Begrunnelse:

Lærere på 1.–4. trinn trenger solid kompetanse i utøvende klasseledelse for å skape trygghet, tydelige rammer og gode rutiner. Dette gir elevene mestring og fellesskap i læringsmiljøet.

I § 5 i *Forslag til innhold i hoveddel av rammeplan for lærerutdanningene* finnes formuleringer under flere kjernekompetanser som berører klasseledelse, selv om ordet ikke brukes direkte. I notatet med de felles anbefalingene fra alle arbeidsgruppene peker vi på at klasseledelse bør tydeliggjøres i rammeplanens hoveddel. Arbeidsgruppa ønsker i tillegg å løfte dette frem i underkapittelet for trinn 1–4. Som beskrevet over er skolestart en stor overgang i barnets liv. De første skoleårene former barnets selvbilde og oppfatning av seg selv som elev. Derfor er det avgjørende å etablere trygge rammer og rutiner tidlig.

Forskning understøtter dette. Lillejord et al. (2018) viser at det som skjer i de første skoleårene har langvarig effekt på barns læringsutbytte. To av de fire faktorene som fremheves, handler om lærerens rolle som klasseleder:

God organisering og gjennomtenkt klasseledelse har stor betydning for trivsel og læring. Forutsigbare rammer gjør det lettere for barn å regulere egen atferd og få større utbytte av undervisningen. Tydelighet må kombineres med vennlighet.

Relasjonskompetanse og klassefelleskap er avgjørende. Gode relasjoner og støttende samspill mellom lærer og elever og mellom elevene øker trivsel og faglig utvikling. Emosjonell støtte gir tilknytning til skolen, mindre problematferd og bedre sosial aksept.

Vi understreker ordet *utøvende* for å vise at dette ikke bare handler om teori, men om praktisk ferdighet. Kompetansen må knyttes til praksis, for eksempel gjennom studentenes praksisperioder, samarbeid med skoler om utvidet praksis og profesjonsverksteder på campus.

- **å identifisere og legge til rette for elever som står i fare for å ikke oppnå forventet progresjon i lesing, skriving eller matematikk, slik at de får egnet intensiv opplæring som fremmer mestring og tilhørighet.**

Begrunnelse:

Opplæringslova § 11-3 krever at lærere kan kartlegge elevenes lese-, skrive- og regneferdigheter, og gi egnet og intensiv opplæring. På 1.–4. trinn skal elever som ikke har forventet progresjon raskt få intensiv opplæring, eventuelt som eneundervisning i en kort periode.

Lærerutdanningen må sikre at studentene kan identifisere elever med svake ferdigheter og gjennomføre intensiv opplæring tilpasset den enkelte. Tidlig innsats er avgjørende for videre læring.

Arbeidsgruppa ønsker å understreke *mestring* og *tilhørighet* fordi intensive tiltak som eneundervisning kan utfordre følelsen av mestring og inkludering i klassefelleskapet. Det er svært viktig at lærere på trinn 1–4 er bevisst denne problemstillingen.

Vi har ikke inkludert samarbeid og ansvars- og oppgavefordeling med eksterne instanser som PPT da vi mener dette er dekket av tverrsektorielt samarbeid under *System og organisasjonskompetanse* i § 5.

Vi har heller ikke tatt inn mer generelle formuleringer om tilpasset opplæring. Studenter må selvsagt lære hvordan å møte elever med ulike behov, men vi mener dette er dekket under *Didaktisk kompetanse* i § 5.

- **å etablere et godt samarbeid mellom hjem/foresatte og skole for å sikre en god og trygg start på elevens skoleløp.**

Begrunnelse:

Samarbeid med foresatte er omtalt i § 5 om kjernekompetanser i hoveddelen og foreslås ytterligere tydeliggjort i notatet med felles anbefalinger. I tillegg foreslår arbeidsgruppa å fremheve betydningen av samarbeid med foresatte på trinn 1–4 i underkapitlet.

Overgangen fra barnehage til skole er stor både for barnet og for foreldrene/foresatte, som går fra daglig kontakt med barnehagen til mindre kontakt med skolen. Hvordan foresatte blir møtt når barnet begynner på skolen, er avgjørende for tillit og samarbeid. De aller fleste norske barn går i barnehagen og blir forberedt på overgangen til skolen der (jf. *Rammeplan for barnehagen*, kap. 6), men det er barn som ikke går i barnehage, og læreren må være oppmerksom på denne gruppen.

Det er vesentlig for barnas læring at foresatte kjenner til den viktige rollen de har i barnas læringsarbeid, og at de forstår at deres interesse for hva barna lærer på skolen, er en stor støtte for barnet. Det er også viktig at foresatte opplever at skolen verdsetter deres bidrag. Lærere som har ansvar for begynneropplæring, må tilegne seg gode metoder for å samarbeide med foresatte om den viktige starten av skoleløpet.

Læreren må ha kompetanse til å etablere gode relasjoner og avklare forventninger om lekser, sosialt fellesskap, utstyr og kommunikasjon. Dette gjelder også overgangen til SFO. Et godt samarbeid fra starten er viktig for barnets læring og for å forebygge konflikter som kan føre til at lærere slutter i yrket.

- **å knytte digitale ressurser og praksiser til begynneropplæring.**

Begrunnelse:

Digitalisering er en naturlig del av barns liv og læring. På 1.–4. trinn legges grunnlaget for trygg, kreativ og kritisk bruk av teknologi. Digital kompetanse gjør det mulig å skape motiverende læringsprosesser, dokumentere utvikling, tilpasse opplæring og sikre inkludering. Den innebærer også vurdering av teknologiens begrensninger, personvern og sikkerhet. Lærere må ha profesjonsfaglig digital kompetanse for å gi elevene et godt fundament for videre skolegang og deltakelse i et digitalisert samfunn.

Profesjonsfaglig digital kompetanse er foreslått presisert i § 5 i *Forslag til innhold i hoveddel av rammeplan for lærerutdanningene*, jf. notat med felles anbefalinger. Arbeidsgruppa mener at lærere på trinn 1–4 i tillegg trenger digital kompetanse knyttet til begynneropplæring. Dette gjelder særlig kompetanse knyttet til bruk og vurdering av

digitale verktøy i den første skrive-, lese- og matematikkopplæringen og til balansen mellom bruk av digitale og analoge undervisningsressurser i begynneropplæringen.

§ 12-2 Særlige bestemmelser om utdanningens innhold

Arbeidsgruppa ønsker å videreføre enkelte av reguleringene fra gjeldende rammeplan. Vi anser disse som nødvendige for å sikre kompetansen til lærerne og derigjennom kvaliteten på opplæringen for de yngste elevene i skolen.

Anbefalingene fra evalueringen av seksårsreformen (Bjørnstad et al., 2024) viser at det er behov for kompetanseheving i skolen på feltet begynneropplæring. Rapporten kommer med konkrete anbefalinger til undervisningen i lesing, skriving og matematikk, og den anbefaler både et kompetanseløft for begynneropplæring gjennom videre- og etterutdanning og å utarbeide statlige veiledere med anbefalinger om arbeidsmetoder, elevmedvirkning, utforskende læringsmåter og bruk av lek i skolen. Vårt syn er at denne kompetansen må utvikles i lærerutdanningen for alle lærere som skal undervise på trinn 1–4, og vi anbefaler derfor reguleringene under for å sikre dette.

Alle fag som tilsvarer skolefag, skal omfatte fagdidaktikk og begynneropplæring.

Begrunnelse:

At fagene inneholder fagdidaktikk og begynneropplæring, sikrer at fagene er relevante for undervisningen på trinn 1–4. Vi har tatt med formuleringen *som tilsvarer skolefag* fordi vi ikke vil stenge for utvikling av skolarelevante emner i lærerutdanningen som ikke er undervisningsfag i skolen eller profesjonsrettet pedagogikk (som for eksempel emner i drama og spesialpedagogikk) eller utvikling av tverrfaglige eller flerfaglige emner (som masteremner i tverrfaglig begynneropplæring eller FoU-emner).

Utdanningen skal inneholde minst 60 studiepoeng med profesjonsrettet pedagogikk og minst 30 studiepoeng i hvert av fagene norsk og matematikk.

Begrunnelse:

Profesjonsrettet pedagogikk er et bærende fag i lærerutdanningen som skal ivareta mye av innholdet i kjernekompetansene i § 5. Flere av de kjernekompetansene arbeidsgruppa foreslår for underkapittelet for trinn 1–4 er også faglig knyttet til profesjonsrettet pedagogikk.

Norsk og matematikk er de klart største fagene på barnetrinnet. I gjeldende fag- og timefordeling har norsk og matematikk et spesifisert antall timer på trinn 1–4 med henholdsvis 931 og 560 timer (naturfag og engelsk har til sammenlikning henholdsvis 187 og 138 timer på trinn 1–4). Arbeidsgruppa står samlet i å mene at en lærerutdanning for trinn 1–4 må gi kompetanse i begge disse fagene for alle studentene.

Det er i dag kompetansekrav på 30 studiepoeng for å undervise i norsk og matematikk på trinn 1–4 (Forskrift til opplæringslova § 14-2). Vi mener det vil være svært uheldig om mange lærere på trinn 1–4 ikke har kompetanse til å undervise i begge disse fagene, slik at det utvikles et faglærersystem på dette trinnet. For de yngste elevene i skolen er det viktig med et oversiktlig og trygt læringsmiljø.

Vi er kjent med at det argumenteres for å fjerne kravet om matematikk som obligatorisk fag for trinn 1–4 av hensyn til rekruttering til lærerutdanningen og for å minske frafallet fra utdanningen, da faget oppleves som utfordrende for en del studenter. Vi vil snu denne argumentasjonen: Nettopp fordi studentene synes matematikkfaget er vanskelig, og fordi matematikk er det nest største faget på barnetrinnet, er det nødvendig at studentene får kompetanse i å undervise i det gjennom lærerutdanningen. Fagkompetanse er viktig for å virkelig forstå hva matematikk er, og som tidligere nevnt anbefaler evalueringen av seksårsreformen at kompetansen styrkes på dette feltet i skolen. En premiss er at innholdet i matematikkfaget i lærerutdanningen for trinn 1–4 har fokus på begynneropplæring i matematikk.

Fagkompetanse gir læreren muligheter til å gripe øyeblikk når man opplever noe. Den typen gyldne muligheter er basert på både fagkunnskap og fagdidaktisk kunnskap.

Praksis ved trinn 1–4 skal inngå i utdanningen.

Begrunnelse:

I hoveddelen står det at praksis skal være faglig relevant, og arbeidsgruppa mener at det er viktig at studentene får praksiserfaring fra de trinnene de utdannes til. Denne reguleringen stenger ikke for praksis på andre trinn, men krever at studentene får praksiserfaring fra trinn 1–4, og særlig begynneropplæringen.

Masteroppgaven skal være profesjonsrettet og praksisorientert.

Begrunnelse:

Lærerutdanningen er en profesjonsutdanning, og masteroppgaven i lærerutdanning skal være relevant for lærerprofesjonen og praksisfeltet. Arbeidet med masterprosjektene skal både styrke studentenes forskningskompetanse og profesjonsutøvelse, og samtidig være bidrag inn i profesjonsfellesskapet.

Referanser

- Bjørnestad, E., Pedersen Dalland, C., Hølland, S., Myrvold, T. M., Krogstad Svanes, I., Andersson-Bakken, E., Sundtjønn, T. & Håøy, A. (2024). *Klasserommets praksisformer 20 år etter - En evaluering av seksårsreformen*. Skriftserie 2024 nr 4 Sluttrapport. OsloMet.
https://www.researchgate.net/publication/383063903_Klaserommets_praksisformer_20_ar_etter
- Bokhandlerforeningen & Forleggerforeningen. (2024). *Leserundersøkelsen 2024*.
<https://bokhandlerforeningen.no/bransjefakta/forbrukerundersokelser/leserundersokelsen/leserundersokelsen-2024/>
- Dahl, H. (2020). Tegning som verktøy for å utforske multiplikative situasjoner. I V.L. Nielsen & S.-M. Høynes (Red.), *Samtaleorientert matematikk: Et samspill mellom didaktiske og fagdidaktiske situasjoner* (s. 193–221). Fagbokforlaget.
- Faglig råd for Lærerutdanning 2025 (2025). *Forslag til innhold i hoveddel av rammeplan for lærerutdanningene*: <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/sites/530/2025/10/Forslag-til-hoveddel-i-rammeplan.pdf>
- 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>
- Kleven, A. H. (2022). *A framework for analysing drawings as tools for mathematical reasoning*. Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME12), Bozen-Bolzano, Italy. <https://hal.science/hal-03750243/>
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
<https://utdanningsforskning.no/contentassets/d66fcf1950f34b46a79a5fc647e40774/kunnskapssenter-overgangbarnehage-web.pdf>
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K., (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning.
<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254038017948.pdf>
- NOKUT (2024). *Sluttrapport fra evalueringen av grunnskolelærerutdanningene for trinn 1–7 og 5–10*. Nr. 7 Sluttrapport. NOKUT.

https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2024/sluttrapport-fra-evalueringen-av-grunnskolelærerutdanningene-for-trinn-17-og-510_7-2024.pdf

Nygård, M. (2021). Mulighetene i språkssystemet: Grammatikksyn og grammatikkundervisning i morsmålsfaget, s. 15–32. I K. Kverndokken, J.O. Bakke & I.B. Budal (Red.), *101 grep om grammatikk – om språket som system og språket i bruk*. Fagbokforlaget.

Prop.57 L (2022-2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/>

Sinclair, N. (2006). *Mathematics and Beauty. Aesthetic Approaches to Teaching Children*. Teachers College Press.

Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid*. Fagbokforlaget.

Søfteland, Å. & Hagemann, K. (2023). Den indre språkkjensla og talespråkleg variasjon som utgangspunkt for grunnleggande grammatikkundervisning. I A.M. Gjesdal, K. Hagemann & K. Solfjeld (Red.), *ELLA 1(1)*, art. 1, Temanummer: *Gleden ved grammatikk*. <https://doi.org/10.58215/ella.8>

Vindenes, U. & Eiesland, E.A. (2024). Oppdagelsesreiser i grammatikken: utforskende tilnærminger til språket som system. *Norsklæreren* 1/2024: 50–69.