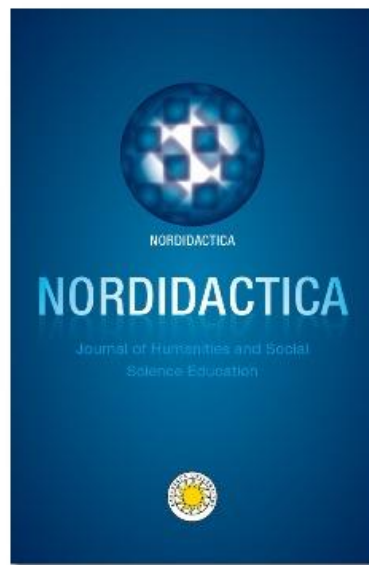


Begynneropplæring og nivå spesifikk samfunnsfag- og KRLE-didaktikk for småskoletrinnet

Kari-Mette Walmann Hidle & Kari Krogstad



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2019:3

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2019:3

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Begynneropplæring og nivåspesifikk samfunnsfag- og KRLE-didaktikk for småskoletrinnet

Kari-Mette Walmann Hidle

Universitetet i Agder

Kari Krogstad

Universitetet i Sørøst-Norge

Abstract: The topic of this article is subject-specific didactics for social studies and religious education for the lower primary level. Since 2017, teacher education for the compulsory education in Norway is extended to a master's degree and "initial education" is made a key concept in the trajectory aiming at primary level teaching. The research question in this article is: What is the knowledge base for initial education in social studies and religious education respectively? Thus, the article has a comparative aspect. An analysis of the terms of reference for these educations demonstrates that subject-specific education is made an organising principle and that the basic skills of writing, reading and calculating are prioritised in all studies at the lower primary level. We have analysed the literature for social studies and religious education and found that a common trait between these is that subject-specific didactical research on the lower primary level is scarce. The literature is not concerned with initial education, either in social studies or in religious education. It focuses on subject-specific topics. The likelihood of the subjects being reduced to a curriculum of basic skills is discussed. Furthermore, we give examples of didactical research on corresponding subjects in the Early Childhood Education and Care, which may well be employed as resources when developing the key elements, content, and methods of these subjects at the lower primary level.

KEYWORDS: LITERATURE REVIEW, SOCIAL STUDIES, CIVICS, CITIZENSHIP EDUCATION, RELIGIOUS EDUCATION DIDACTICS, LOWER PRIMARY LEVELS, INITIAL EDUCATION, BASIC SKILLS, EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE

About the authors: Kari-Mette Walmann Hidle er førsteamanuensis ved Institutt for sosiologi og sosialt arbeid, Universitetet i Agder. Hun disputerte i 2013 med en analyse av reforhandlinger av personlig identitet og primær tilknytning i forarbeidene til felles ekteskapslov. Senere har hun publisert på fagdidaktiske emner. Hidle har undervist i lærerutdanningene ved UiA i en årrekke.

Kari Krogstad er førstelektor og underviser i RLE og KRLE på barnehage- og grunnskolelærerutdanningen ved Institutt for kultur, religion og samfunnsfag, Universitetet i Sørøst-Norge. Hun har publisert på temaet religion i barnehagen og forsker på KRLE-didaktikk på småskoletrinnet.

Innledning¹

Fagdidaktikk for samfunnsfag og kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) på småskoletrinnet er tema for denne artikkelen.² Begge disse skolefagene tar utgangspunkt i elevenes nærmiljø og legger vekt på verdier, menneskerettigheter, mangfold, medborgerskap og fellesskap.

Fra 2017 er norske grunnskolelærerutdanninger utvidet til masterløp. Lærerutdanningene skal gi nivåspesifikk, fagdidaktisk opplæring i fagene slik at studenter, som skal bli lærere på første til syvende trinn, får særlig kompetanse på småskoletrinnet. «Begynneropplæring» er gjort til nøkkelbegrep i alle fag, og utdanningen skal gi kunnskapsbasert undervisning i begynneropplæring i fag (Kunnskapsdepartementet, 2016; Universitets- og høgskolerådet, 2016). Det er følgelig nærliggende å spørre: *Hvilket kunnskapsgrunnlag finnes for begynneropplæring i henholdsvis samfunnsfag og KRLE?* Det er problemstillingen vi skal svare på i artikkelen.

For å besvare spørsmålet er det nødvendig å plassere begrepet «begynneropplæring» i diskursen. Når ble det innført i styringsdokumentene, hva bygger innføringen på og hvordan brukes begrepet? Disse spørsmålene skal vi gjøre rede for først. Deretter skal vi presentere en oversikt over nivåspesifikk fagdidaktisk litteratur for samfunnsfag og KRLE på småskoletrinnet. Hvilken interesse har den fagdidaktiske forskningen vist for dette nivået? Hva finnes av empiriske studier av fagene på småskoletrinnet, og i hvilken grad tar denne litteraturen for seg begynneropplæringsdidaktikk og grunnleggende ferdigheter i fag?

Det finnes allerede relativt nye oversikter over både samfunnsfagdidaktisk og religionsdidaktisk forskning og utvikling i Norge (Solhaug, 2012; Børhaug, Hunnes & Samnøy, 2015; Skeie, 2017). Ingen av disse retter seg spesielt mot begynneropplæring eller 1.–4. trinn. Til tross for at det er kjent at det finnes begrenset fagdidaktisk litteratur og forskningsarbeid på barnetrinnet generelt og småtrinnet spesielt i Norge, mangler det en systematisk oversikt over feltet. Artikkelen vil bidra til å lukke dette kunnskapsgapet og gi et komparativt perspektiv på utmyntingen av begynneropplæring i de to fagene.

Avslutningsvis trekker vi frem eksempler på hvordan aktuell fagdidaktisk forskning fra de korresponderende fagområdene i barnehagen, «nærmiljø og samfunn» og «etikk, religion og filosofi», har potensiale til å berike forskningsfeltet. Vi argumenterer for at komparasjon, dialog og samarbeid med barnehageforskningen kan bidra i videreutviklingen av nivå- og fagspesifikk samfunnsfag- og KRLE-didaktikk for småskoletrinnet.

¹ Artikkelen bygger på en felles ide og gjennomføring. Hidle har analysert og skrevet teksten om samfunnsfag, Krogstad om KRLE.

² Religionskunnskap plasseres noen ganger i samfunnsfaget. Slik er det i Sverige i dag, og slik har det også vært i rammeplanen for norsk barnehage tidligere. I norsk skole er samfunnsfag og KRLE to atskilte fag.

Artikkelens materiale: Styringsdokumenter og fagdidaktisk litteratur

Artikkelens materiale og analyse er todelt. Begynneropplæring rammes inn gjennom en analyse av styringsdokumenter for skole og lærerutdanninger. Materialet for analysen er hentet fra perioden 2003-2018. Begynneropplæringsbegrepet ble lansert omtrent samtidig i NOU 2003:16 *I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* og i rammeplan for allmennlærerutdanningen (ALU) i 2003. I tillegg til disse to er de påfølgende grunnskolelærerreformene, med rammeplan og nasjonale retningslinjer for henholdsvis grunnskolelærerutdanning (GLU 1-7) av 2010 og master i grunnskolelærerutdanning (MAGLU 1-7) av 2017, inkludert. Overordnet del av læreplanverket fra 2017 er også undersøkt.

Materiale til litteraturoversikten er innhentet ved hjelp av systematiske søk (Galvan & Galvan, 2017; Jesson, Matheson & Lacey, 2011). Perioden fra grunnskolelærerutdanningen 1-7 ble innført i 2010 til artikkelen ble skrevet i 2018 er valgt. Fagfeltene samfunnsfag og KRLE³ danner tematisk avgrensning. Det er søkt på fagdidaktisk litteratur, master- og phd-avhandlinger og fagfelleverderte artikler i Oria, samt fagfelleverderte artikler i artikkelbasene ERIC og Idunn.⁴ Av det genererte materialet er tekster som behandler samfunnsfag og KRLE på småskoletrinnet i norsk skole, i perioden, valgt ut for analyse.

Fra resultatene av søk i ERIC passet én artikkel med utvalgskriteriene for samfunnsfagsdidaktikk og ingen for KRLE. Ingen av artiklene genert via Idunn ble vurdert som relevante. En gjennomgang av publikasjoner generert via Oria, viste at didaktiske oppgaver på master og phd-nivå for både samfunnsfag- og KRLE i all hovedsak konsentrerer seg om 8.–13. trinn, noe som gir mening i lys av at de aktuelle masteroppgavene er knyttet til lektorstudier. Ingen av disse hentet sitt materiale fra småskoletrinnet. Det var heller ingen av de Oria-genererte artiklene som tilfredstilte utvalgskriteriene for samfunnsfag, mens fire KRLE-didaktiske artikler ble inkludert. En del didaktisk litteratur for lærerstudenter falt innen kriteriene. For samfunnsfag er til sammen 15 bøker undersøkt, henholdsvis sju i samfunnskunnskap, fire i historie, to i geografi og to samfunnsfaglige antologier, mens tilsvarende for KRLE er åtte bøker. I tillegg kommer fire tverrfaglige, fagmetodiske antologier som tar for seg utforskning

³ Det nåværende KRLE-faget het religion, livssyn og etikk fra 2008 til 2015. Det heter kristendom, religion, livssyn og etikk fra 2015.

⁴ Søkeord er samfunnsfagsdidaktikk, historiedidaktikk, geografididaktikk, samfunnskunnskapsdidaktikk, samfunnskunnskap, samfunnsfag+undervisning+barneskole / grunnskole, samt KRLE-didaktikk og RLE-didaktikk. Engelske søkeord for samfunnsfag er henholdsvis "social science", "social studies", "citizenship education" AND teaching AND primary AND school, og "elementary social studies". Tilsvarende er "religion", "religious education" AND teaching AND didactic AND primary AND school, og "Norway" benyttet for KRLE. Takk til universitetsbibliotekar ved UiA, Erik Yves Adalberon for hjelp med systematiske søk.

og grunnleggende ferdigheter i fag i den aktuelle perioden og inkluderer bidrag til samfunnsfag og KRLE.⁵

Det meste av den fagdidaktiske produksjonen i disse fagene er, som nevnt, myntet på 8.–13. trinn. Fra 11. trinn er samfunnskunnskap, historie og geografi egne fag med egne kunnskapsproduksjoner. Når tilfanget av materiale altså er større for samfunnsfag enn KRLE, må det ses i sammenheng med dette.

I møte med feltets beskaffenhet, innebærer valget av systematiske søk som innsamlingsmetode noen utfordringer. Som vi skal se er faggrensene i bevegelse, og søkebildet er ikke konsistent. Verken samfunnsfag- eller KRLE-didaktikk er strukturert som felt og indeksert med systematiske emneord. Dessuten kategoriseres fagdidaktisk litteratur tidvis under pedagogikk. Dette aktualiseres særlig for temaet «demokrati og medborgerskap» som er sentralt i skolefaget samfunnskunnskap, samtidig som det er et velutviklet forskningsfelt med en noe annen innretning innen pedagogikk. Her har vi inkludert den pedagogiske artikkelen «Deliberativ demokrati i den norske skolan» (Samuelsson, 2013), som skriver seg inn i samfunnsfagsdidaktikken og tar for seg samfunnsfagsundervisning på småskoletrinnet, selv om den ikke dukket opp i systematiske søk.

Det vil også være en rekke andre grensetilfeller. Eksempelvis har Nordlandsforskning på vegne av Utdanningsdirektoratet undersøkt læreres oppfølging av Læreplanverket Kunnskapsløftet 2006 (LK06) (Rønning, Skogvold & Solstad, 2008; Hodgson et al., 2010; Hodgson, Rønning & Tomlinson, 2012). Disse rapportene dukker heller ikke opp i systematiske søk, og er ekskludert her til tross for at noe av materialet er hentet fra samfunnsfag på småskoletrinnet. Årsaken er at problemstillingene som undersøkes er innen generell didaktikk (pedagogikk). Fagspesifikke funn rapporteres ikke og rapportene belyser ikke samfunnsfagsdidaktiske problemstillinger.

Det ligger med andre ord ikke til rette for fullstendige resultater av systematiske søk verken på samfunnsfag- eller KRLE-didaktikk. Metoden er likevel valgt, da en fullstendig gjennomgang av potensielt relevant litteratur som ikke dekkes av systematiske søk, vil være en svært omfattende oppgave som ikke synes hensiktsmessig for artikkelens formål. Materialet er systematisk generert, men vil på grunn av feltets beskaffenhet ikke være uttømmende. Artikkelen kan med andre ord gi et verdifullt bidrag til å dekke kunnskapsgapet, uten å gi fullstendig oversikt over feltet.

Styringsdokumentene (2003-2018) innfører «begynneropplæring» som organiserende prinsipp

Kvalitetsutvalget, også kalt Søgnetutvalget, leverte delinnstillingen *Førsteklasses fra første klasse – Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av*

⁵ Utdanningsdirektoratet har en ressurside for lærere med fagspesifikke forslag til undervisningsopplegg med praksiseksempler for arbeid med grunnleggende ferdigheter i fag. Ressurssidene er i sin helhet rettet mot ungdomstrinnet og gir ingen ressurser til begynneropplæring i fagene. De er derfor ikke inkludert i utvalget for denne artikkelen.

norsk grunnopplæring i 2002 og hovedinnstillingen I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle, i 2003 (NOU 2003: 16). Det er hovedinnstillingen som er inkludert i materialet her, og vår analyse av styringsdokumentene tar utgangspunkt i den.

Utvalget skulle vurdere «innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen» i et livslangt læringsperspektiv. Sentrale forslag var basiskompetanse som gjennomgående organisering i læreplanverket og innføring av læringsutbytte som overordnet kvalitetskriterium. Dette ble senere realisert i LK06. De internasjonale dimensjonene ved innføringen er behørig drøftet andre steder, og vil ikke bli behandlet nærmere her.⁶

Nøkkelbegrepet basiskompetanse defineres som bestående av basisferdigheter, sosial kompetanse og læringsstrategier (NOU, 2003, s. 12f). Som basisferdigheter ble lesning, skriving, regning, muntlige (kommunikative) og digitale ferdigheter trukket frem, i tillegg til mestring av engelsk som fremmedspråk (s. 12). Utvalget anbefalte at det i småskolen særlig skulle fokuseres på skriving, lesing og regning og kalte dette «begynneropplæring» (s. 142). Begrepet «begynneropplæring» defineres imidlertid ikke eksplisitt. Kvantitativt benyttes det kun ti ganger i utredningen. Det er likefullt, som vi skal se, vesentlig, på grunn av den rollen det senere har fått i styringsdokumentene for lærerutdanningene.

Søgnenutvalget bruker begynneropplæring på to måter, om innlæring av nytt språk og om basisferdigheter. Begynneropplæring benyttes om norsk med samfunnsfag for voksne innvandrere og om fremmedspråk på videregående, men oftest henviser begynneropplæring generelt til opplæringen på småskoletrinnet. Hver gang uttrykket brukes slik, knyttes det til basisferdigheter, med vekt på å kunne lese, skrive og regne, samt tallforståelse. Denne språklige sammenkoblingen av begynneropplæring og grunnleggende ferdigheter, viser at det ikke er tale om innføring av nye kunnskapselementer. Lesing, skriving, regning og kristendom, som kan forstås som muntlige ferdigheter, har vært sentrale i norsk skole siden treårig allmueskole ble innført i 1739. Det som innføres er ny organisering av planverket.

Koblingen mellom basisferdigheter og begynneropplæring er uttrykk for det utvalget kaller et bredt basiskompetansebegrep (NOU, 2003, s. 75). Man hevder at det vil kunne realiseres ved å fjerne fagindelningen i planverket og lage planer med utgangspunkt i «de delene av basiskompetansen som utvalget kommer fram til» (s. 75), nemlig grunnleggende ferdigheter, læringsstrategier og sosiale ferdigheter. Utvalget mente det kunne motvirke den tregheten og motstanden som ligger i faglige bindinger og tradisjoner og at «det historisk har vist seg vanskelig å endre fagenes innhold, til tross for at relevansen av dette innholdet har vist seg avtakende ut fra samfunnets og arbeidslivets behov» (s. 75). Fagene defineres følgelig som «bruks- og øvingsfeltet for basiskompetansen» (s. 74f). Det er noe annet enn å se faget som det primære og grunnleggende ferdigheter som arbeidsredskap i fag. Generelt uttrykker imidlertid

⁶ Se for eksempel *Grunnleggende om de grunnleggende ferdigheter* (Berge, 2007).

utvalget at de fastholder fagenes egenverdi og går inn for en mellomløsning i planverket (s. 78).

For småskoletrinnet går utvalget lenger i å virkeliggjøre et bredt basiskompetansebegrep. Ved å koble begynneropplæring til grunnleggende ferdigheter legger utvalget til rette for at første til fjerde trinn blir en begynneropplæringsmodul samordnet ved hjelp av grunnleggende ferdigheter som kompetansesystem. De grunnleggende ferdighetene gis forrang som organiserende elementer for læring og læringsinnhold på småskoletrinnet. Skolen skal jobbe med alle grunnleggende ferdigheter i alle fag fra første trinn.

Utredningen drøfter forslaget om økt fokus på grunnleggende ferdigheter i småskolen opp mot lek, kropp og bevegelse, men ikke opp mot fagenes egenart og innhold. Det anbefales å øke fagenes tidsramme per år for å gi mer tid til basisferdigheter i bredden av skolefag, ikke spesifikt til norsk og matematikk. Diskursivt blir grunnleggende ferdigheter dermed gjort til det primære innholdet i begynneropplæringen. Med læringsutbytte som overordnet kvalitetskriterium, anbefales dette fulgt opp med nasjonale prøver i basisferdighetene.

Noen uker før Søggenutvalget leverte sin hovedinnstilling, ble en ny rammeplan for allmennlærerutdanningen (ALU) fastsatt (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Her ble det nye faget «grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring» (GLSM) innført som obligatorisk. Det skulle styrke lærerstanden i satsingen på grunnleggende ferdigheter. Å kunne lese, skrive og regne ble prioritert. Muntlige ferdigheter, som er sentrale for elevenes demokratiske deltakelse, ble ikke vektlagt i faget. Det samme gjelder digitale ferdigheter. Begynneropplæring nevnes to ganger i rammeplanen for ALU, begge i forbindelse med læringsutbytteformuleringer for GLSM-faget.

For grunnskolen ble utredningen fulgt opp gjennom innføring av Læreplanverket Kunnskapsløftet i 2006. Grunnleggende ferdigheter, definert som lesing, skriving, regning, muntlige og digitale ferdigheter, ble gjennomgående i fag slik utvalget foreslo. Begrepet begynneropplæring ble ikke benyttet på dette nivået, verken i fagplaner eller i generell del. Det benyttes heller ikke i den nye fagfornyelsens overordnede del. Begynneropplæring forekommer kun i lærerutdanningenes styringsdokumenter.

«Begynneropplæring» som organiserende prinsipp i lærerutdanning for barnetrinnet

Da fireårig differensiert grunnskolelærerutdanning (GLU 1-7 og 5-10) avløste allmennlærerutdanningen i 2010, forsvant GLSM-faget. Nå skulle GLU 1-7 legge hovedvekten på begynneropplæring. I rammeplanens forskrift § 2, om det særskilte læringsutbytte for 1-7-studiet, ble begrepet løftet frem sammen med grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2010a). Rammeplanen ble nå spesifisert i nasjonale retningslinjer for studiet og disse krevde at hovedvekten skulle ligge på «begynneropplæring og fag på barnetrinnet» (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 8, vår understrekning). Det er nærliggende å tolke det som at begynneropplæring her ikke

refererer til skolens første opplæring i fagene, men i ferdighetene som organiserende prinsipp og rekkefølgen, begynneropplæring og fag, antyder forholdet mellom dem.

Begrepet begynneropplæring er skrevet inn i fagbeskrivelsene for nesten alle fag i GLU 1-7 studiet, enten i emnebeskrivelsen, læringsutbytteformuleringer eller begge deler. For samfunnsfag står det for eksempel at «faget skal legge vekt på begynneropplæring» (2010b, s. 73). For enkelte fag er ikke selve begrepet begynneropplæring brukt, men ferdighetene er nevnt. I religion, livssyn og etikk (RLE 1) skal studentene for eksempel kunne «legge til rette for utvikling av dei grunnleggande ferdighetene i undervisninga» (s. 70). Her er det progresjon mot RLE 2 der studenten skal kunne «integre dei grunnleggande dugleikane i undervisninga: kunne uttrykkje seg munnleg og skriftleg, lese ulike typar tekstar og rekne» (s. 71). Studentene skal dessuten «kunne bruke digitale verktøy med særleg blick for kjeldekritikk i høve til søk etter informasjon og etiske spørsmål om nettetikette og personvern» (s. 72). Kroppsøvingfaget skiller seg ut ved at begynneropplæring brukes om opplæring i fagspesifikke ferdigheter som idrett, svømming og dans.

Retningslinjene for GLU understreker videre at utdanningen skal være forskningsbasert og fremme forskningsforankring. Tatt i betraktning at man eksplisitt påla fagene nye oppgaver og undervisningsfelt, er kravet om forskningsbasering frimodig eller muligens naivt formulert. Eksempelvis skal naturfaget legge vekt på «forskningsbasert kunnskap om begynneropplæring» (s. 64).

Femårig grunnskolelærerutdanning på masternivå (MAGLU 1-7) ble innført fra 2017. I forskrift om rammeplan er begynneropplæring nå løftet helt opp til formålsbestemmelsen i § 1. Utdanningen skal vektlegge begynneropplæring og de «som velger begynneropplæring som masterfag, skal bli eksperter i begynneropplæring i lesing, skriving og regning» (Kunnskapsdepartementet, 2016). I selve formålsbestemmelsen knyttes altså begynneropplæring til disse tre ferdighetene, og innholdsbestemmelsen tydeliggjør at dette skal «ha særlig vekt» i alle fag.

I de læringsutbytteformuleringene for MAGLU-studiet som er gitt i rammeplanen blir den diskursive koblingen mellom begynneropplæring og grunnleggende ferdigheter samtidig supplert med «tidlig innsats» og dermed utviklet til en triade. «Tidlig innsats» ble lansert i stortingsmeldingen *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (St.meld. nr. 16 (2006-2007)) og ble i 2018 forankret i opplæringslovens § 1-4 (Opplæringslova, 1998). Paragrafen forplikter skolen på resultater innen lesing, skriving og regning på 1.-4. trinn og gir dermed ferdighetene en forrang framfor kompetansemål i fag.⁷ I MAGLU 1-7 er altså begynneropplæring knyttet til lesing, skriving og regning, et grep som anses å «bidra til å styrke arbeidet med tidlig innsats og tilpasset opplæring i skolen» (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 49). Basisferdighetene er gjort til organiserende prinsipp for skole og lærerutdanning langs linjene Søgnerutvalget trakk opp.

⁷ Paragrafen lyder: «På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elevar som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning».

Triaden følges opp i de nasjonale retningslinjene for MAGLU 1-7 på samme måte som for GLU 1-7. Innarbeidingen av begynneropplæringstriaden er gjennomgående og trekker utdanningen i retning av å være allmennlærerutdanning. I 2016 finnes det imidlertid spor av at begynneropplæring ses i sammenheng med skolefagenes egenart i større grad enn i 2010: Kroppsøving beholder en fagspesifikk bruk av begynneropplæring i sammenheng med bevegelse- og idrettsaktiviteter, i kunst og håndverk kommer det nå fram at forskjellige uttrykksformer kan «brukes som utgangspunkt for barns skapende arbeid i begynneropplæringen» (Universitets- og høgskolerådet, 2016, s. 42), musikk skal gi studentene ferdigheter, kunnskap og erfaring som gjør dem fortrolige med «begynnaropplæring i musisering, komponering og lytting» (s. 49), og i engelsk knyttes begrepet til hvordan barn lærer språk.

I retningslinjene mangler samfunnsfaget en slik fagspesifikk tolkning av begynneropplæring. I både samfunnsfag 1 og 2 vektlegger de nasjonale retningslinjene at studentene skal ha ferdigheter i å lede læringsarbeid med begynneropplæringstriaden, kompetanser og progresjon. I innledningen til KRLE 1 signaliserer formuleringen «arbeidet med dei grunnleggande ferdigheitene er hovudsakeleg knytt til utvikling av munnleg og skriftleg dugleik, med vekt på arbeidet med forteljingsstoffet» (2016, s. 35) en fagtilpasset prioritering. Studentene skal imidlertid også kunne bruke «varierte arbeidsmåtar som integrerer begynnaropplæring og de grunnleggande ferdigheitene» (s. 36). I KRLE 2 heves utbytteforventninger til et metanivå hvor studentene skal kunne «drøfte og bruke dei grunnleggande dugleikane i KRLE» (s. 38), hvilket kan antyde et rom for kritisk refleksjon i møte med basisferdigheter som organiserende prinsipp.

Innføring av «begynneropplæring» utvider fagenes kunnskapsbaser og utfordrer faggrensene

I styringsdokumentene signaliserer begrepet begynneropplæring en kompetanseorientert organisering av opplæringen på småskoletrinnet. Fem grunnleggende ferdigheter med hovedvekt på å kunne skrive, lese og regne er prioritert. Begynneropplæring er samordnet arbeid med ferdighetene på tvers av fag, og skolen skal sørge for at forventet progresjon blir nådd. Begynneropplæringsbegrepet signaliserer prioritering av grunnleggende ferdigheter og tidlig innsats. Når det er sagt, er fagene opprettholdt i Kunnskapsløftet, og planverket inkluderer forpliktende kompetansemål i fag.

Et sentralt spørsmål er om fagenes egenart på småskoletrinnet er så godt etablert at reformen sikrer helhetlig læring og ikke tvert imot innebærer en reduksjon av hele modulen til lese-, skrive- og regneopplæring. Vi har problematisert om fagene skal være øvingsbane for grunnleggende ferdigheter, eller om ferdighetene skal ses som verktøy i fag.

Innføring av begynneropplæring utvider skole- og utdanningsfagene, dermed blir det uklart hva som utgjør begynneropplæringens kunnskapsbaser og hvem som produserer dem. Situasjonen innebærer refortolkning av faggrensene og ansvarsfordeling mellom fag. Den økende vektleggingen av kunnskapsbasert begynneropplæring i MAGLU 1-7 kan ses som et signal til lærerutdannere om å prioritere forskning på arbeid med

grunnleggende ferdigheter i fagene. Ansvaret for begynneropplæring i lesing, skriving og regning har tradisjonelt vært plassert under norsk og matematikk. Satt på spissen kan man spørre om disse fagene har fått utvidet sitt mandat eller om endringene innebærer en undergraving av fagenes mandat.

Litteraturoversikt (2010-2018): Nivåspesifikk samfunnsfag- og KRLE-didaktikk for småskoletrinnet

Nedenfor presenteres en oversikt over nivåspesifikk fagdidaktisk litteratur for samfunnsfag og KRLE. Kun titler som eksplisitt behandler småskoletrinnet omtales i teksten. Publikasjoner som er med i utvalget fordi de dekker barnetrinnet eller grunnskolen, men ikke forholder seg konkret til småskoletrinnet, er oppgitt i fotnoter og omtales ikke nærmere.

Litteraturen er analysert med henblikk på i hvilken grad den fokuserer på småskoletrinnet, og hvordan fagets egenart på dette nivået framstilles, eventuelt ved hjelp av empiriske studier. Videre undersøker vi hvilken plass begrepet begynneropplæring og de grunnleggende ferdighetene har i litteraturen for hvert fag.

Litteraturoversikten er systematisert etter fag, først presenteres samfunnsfag og deretter KRLE. Til slutt gis en presentasjon av antologier som fokuserer på grunnleggende ferdigheter i fag.

Småskoletrinnet i samfunnsfagdidaktisk litteratur

Den samfunnsfagdidaktiske litteraturen er her delt inn i samfunnskunnskap, historie og geografi, samt samfunnsfagdidaktiske antologier.

Samfunnskunnskapsdidaktikk

For samfunnskunnskap er to fagfellevurderte artikler og sju fagbøker gjennomgått.⁸ Begge de to artiklene er doktorgradsarbeider. De forholder seg verken til begrepene begynneropplæring eller grunnleggende ferdigheter, og ingen av forfatterne tematiserer betydningen av at materialet de analyserer gjelder småskoletrinnet. De tematiserer derimot sentrale spørsmål knyttet til fagets egenart og innhold på dette nivået.

Kristin Gregers Eriksen (2018) analyserer lærebøker i samfunnsfag for første til fjerde trinn i artikkelen «Teaching about the Other in Primary Level Social Studies: The Sami in Norwegian Textbooks». Hun drøfter vekslingen mellom sosialisering, kvalifisering og subjektivering i faget og viser hvordan de analyserte lærebøkene bidrar til å fremstille samer som én ensartet gruppe og andregjøre dem allerede på småskoletrinnet, noe som er problematisk sett i lys av fagets formål og bærende verdier

⁸ Foruten de omtalte: *Demokratisk medborgerskap i skolen* (Berge & Stray, 2012); *Må vi snakke om demokrati?: om demokratisk praksis i skolen* (Madsen & Biseth (red.), 2014); *Autoriserte samfunnsbilder: kritisk tenkning i samfunnskunnskap* (Børhaug & Christophersen, 2012); *Skolen, nasjonen og medborgaren* (Solhaug et al., 2012); *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen* (Solhaug & Børhaug, 2012).

i skolen. Ved hjelp av konkrete eksempler, synliggjør hun det didaktiske potensialet i å bruke samisk historie som ressurser i demokratiopplæringen.

I artikkelen «Deliberativ demokrati i den norska skolan» undersøker Martin Samuelsson (2013) læreres oppfatninger av demokrati og demokratiopplæring. Materialet er samlet inn i 2010, og Samuelsson har intervjuet fem lærere som underviser i samfunnsfag og RLE eller norsk på småskole- og mellomtrinnet. Han finner at lærerne i utvalget har lav bevissthet om deliberativt demokrati og at elevene gis anledning til å øve på sosiale og emosjonelle, mer enn på demokratiske, ferdigheter i undervisningen. Han identifiserer med andre ord en brist i demokratiopplæringens forutsetninger.

Bøkene *Introduksjon til samfunnskunnskap: fagstoff og didaktikk* (Aarre, Christophersen & Børhaug 2014) og *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring* (Koritzinsky, 2014) behandler småskoletrinnet. Til tross for en rekke referanser til empiriske studier i begge bøkene, finner vi ikke studier fra småskoletrinnet i bøkens materiale. Forfatterne tar heller ikke begrepet begynneropplæring i bruk.

Introduksjon til samfunnskunnskap er rettet mot grunnskolelærerstudenter og dekker samfunnsfagdidaktikk for småtrinnet mest eksplisitt av de to. Den drøfter fagets egenart, men knytter ikke denne drøftingen til de forskjellige nivåene på barnetrinnet. Grunnleggende ferdigheter behandles ikke. Etter en presentasjon av skolefaget, følger oppbyggingen læreplanens hovedtematikk. Hvert kapittel gir en faglig introduksjon til et hovedtema for deretter å drøfte hvordan man kan arbeide med temaet i skolen. I bolk II om samfunn, IV om økonomi og V om demokrati og politikk presenteres kompetansemål etter 4. trinn til det tema som behandles. Det følges opp av en drøfting av arbeidsmetodikk for temaet på småskoletrinnet i bolk II og IV, men ikke i bolk V. Bolk III om det flerkulturelle Norge har en annen oppbygning. Den fokuserer på å «skape oppslutning om et felles verdigrunnlag» (s. 145) og rettes ikke eksplisitt mot småskoletrinnet.

Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring har et bredere aldersfokus og inkluderer både grunnskolelærer- og lektorstudenter i målgruppen. Dette gjenspeiles i Theo Koritzinskys tilnærming til faget. Fagets egenart på småskoletrinnet diskuteres ikke. Brorparten av bokens drøftinger foregår prinsipielt og uten henvisning til konkrete klassetrinn eller annen kontekst, og her tyder valg av problemstillinger, tematikk og eksempler på at det er 8.–13. trinn eller vitenskapsfagene som er forfatterens referanse. Det er særlig fremtredende i kapittel åtte om vurdering som ikke retter seg mot småtrinnet i det hele tatt. Et annet eksempel er at presentasjonen av samfunnskunnskapshistorie i kapittel to kun vier én setning til heimstadlæren som var samfunnskunnskap på barnetrinn og småtrinn fra 1930-tallet og helt fram til grunnskolereformen i 1997. Den delen av fagets innhold som angår småskoletrinnet, synes å være i randsonen av forfatterens synsfelt i boken. Når det er sagt, presenterer forfatteren kompetansemålene på hvert hovedtrinn systematisk. Det følges opp med detaljerte eksempler på arbeid med storyline og prosjektarbeid på småtrinnet i kapittel seks. Første og andre trinn berøres ikke eksplisitt, men enkelte eksempler henviser til tredje og fjerde trinn. Koritzinsky gir videre konkrete forslag til tegne/mimeoppgaver som kan brukes til repetisjon for å demonstrere faglige kunnskaper, innsikt og forståelse på barnetrinnet i kapittel sju.

Innføringen av grunnleggende ferdigheter er inkludert i bokens presentasjon av skolefaget, men uten at ferdighetene knyttes til begynneropplæring. Læreplanens fremstilling av ferdighetenes innhold og rolle i faget gjengis, og forfatteren drøfter hvilken rolle mestring av ferdighetene bør ha i vurdering i faget. Han stiller seg kritisk til Kunnskapsløftets kognitive fokus i valg av ferdigheter og formulering av kompetansemål, og anfører sosiale, etiske og estetiske ferdigheter som aktuelle alternativer i samfunnskunnskap.

Historiedidaktikk

Fire eksplisitt historiedidaktiske lærebøker er behandlet. Ingen av bøkene tar uttrykket begynneropplæring i bruk. Problemstillinger som gjelder de første skoleårene behandles ikke eksplisitt, og forfatterne benytter seg ikke av empiriske arbeider fra småskoletrinnet.⁹ *Hva skal vi med historie?: historiedidaktikk i teori og praksis* (2013) av Lise Kvande og Nils E. Naastad er den eneste som omtaler småskoletrinnet. Boken er gjennomgående didaktisk. Hvert kapittel behandler en sentral funksjon ved faget, signalisert ved prefikset *historie som*. Funksjonsbeskrivelsen gjelder skolefaget på tvers av nivåer, og beskrivelsen følges i hvert kapittel opp av en fagmetodisk del. Kapitlet «Historie som prosess og sammenheng» inkluderer et eksempel om bruk av storyline på 1.–4. trinn, og «Historie som sted på kartet» har forslag som egner seg på småtrinnet. For øvrig er det fagmetodiske stoffet rettet mot 8.–13. trinn. Grunnleggende ferdigheter behandles ikke eksplisitt, men i «Historie som fortelling» trekkes veiledet lesing fram, også her rettet mot 8.–13. trinn.

Geografididaktikk

To bøker i denne kategorien er analysert. *Verda og vi. Innføring i geografi* er en innføring i geografi «tilpassa lærerutdanninga» (Eidsvik et al., 2019).¹⁰ Didaktikkbegrepet benyttes ikke i egenbeskrivelsen, men stoffutvalget gis en didaktisk innramming og er rettet mot skolefagets innhold i grunnskolen og videregående skole. Boken benytter ikke empiri fra småskoletrinnet, og uttrykket begynneropplæring er ikke nevnt. Det er heller ikke fokus på grunnleggende ferdigheter. Noen av kapitlene presenterer undervisningstips rettet mot barnetrinnet generelt og småtrinnet spesielt.

De fleste kapitlene i *Geografididaktikk for klasserommet* (Sætre & Mikkelsen, red., 2015) henviser til kompetansemål for 1.–4. trinn, men hovedfokus er gjennomgående på videregående og ungdomstrinn. Begrepet begynneropplæring er ikke brukt. I innledningskapitlet presenterer Rolf Mikkelsen en «dyktighetsoversikt for geografi» som et forsøk på å integrere grunnleggende og fagspesifikke ferdigheter (Mikkelsen,

⁹ Verken *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere* (Lund, 2016), *Historie og demokratisk dannelse: en innføring i historiedidaktikk, historiebruk og historieformidling* (Eikeland, 2013), eller *Innføring i historiebruk* (Bøe & Knudsen, 2012) behandler småskoletrinnet eksplisitt, og de vil ikke bli omtalt nærmere her.

¹⁰ Boka er inkludert, selv om den først er trykket i 2019, da vi mottok vurderingstekst i 2018.

2015a, s. 36). Dette følger han opp i kapittel 12 «Vurdering i geografi», men her omtales ikke småskoletrinnet (Mikkelsen, 2015b).

I «Geografi og identitet» presenterer Steinar Wennevold tematikk og oppgaver som kan brukes på småskoletrinnet og Mikkelsen tar for seg aldersrelaterte kognitive forutsetninger for bruk av kart i «Kart og atlas i geografiundervisningen» (Wennevold, 2015; Mikkelsen, 2015c).

Trygve Skavhaug knytter i kapitlet «Geografi med digital vri» et utvalg digitale verktøy til kompetansemål i geografi (Skavhaug, 2015). Uten å behandle begynneropplæring, grunnleggende ferdigheter eller småskoletrinnet eksplisitt, inkluderer han nettsider som barnetrakk.no og kartiskolen.no som kan brukes av lærere på småtrinnet.

Det kapitlet som er mest rettet mot de laveste trinnene er Per Jarle Sætres «Bruk av fortellingen i geografiundervisningen» (Sætre, 2015). Tilnærmingen integrerer de fem ferdighetene uten at uttrykket grunnleggende ferdigheter brukes eksplisitt, og Sætres systematiske fremstilling av hvorfor og hvordan fortelling kan brukes passer godt for småtrinnet. Ett av bokas kapitler inkluderer empirisk materiale fra småskoletrinnet. I «En ulik verden: sammenligninger i geografiundervisningen» (Andersen, 2015) trekkes Kjetil Børhaug og Yvonne Bakkens (2009) artikkel «Internasjonal solidaritet i barnehage og på barnetrinnet» inn i en diskusjon om myteforsterkende perspektiver i undervisningen.

Samfunnsfagdidaktiske antologier

Én samfunnsfagdidaktisk antologi behandler småskoletrinnet.¹¹ *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (Hunnes, Samnøy & Børhaug, 2015) favner alle hovedområdene i læreplan for samfunnsfag. Redaktørene spenner opp et bredt lerret av samfunnsfagdidaktikkens kunnskapsstatus og behov for å initiere mer «diskusjon, forskning og utvikling av ulike sider ved faget» (s. 33). Her presenteres et utvalg fagdidaktiske tema, mange med relevans på tvers av nivåer. Kapitlet ««De fattige er ofte brune barn som får gå rundt i undikken»: om barnlige fortolkninger av bistands- og solidaritetsarbeid» er det eneste som forholder seg aktivt til småskoletrinnet (Bakken, 2015). Bakken har gjort feltarbeid i fem barnehager og på fem barneskoler, før Kunnskapsløftet ble innført, og inkluderer observasjoner av og intervjuer med barn fra småskoletrinnet i materialet. Forfatteren avdekker og drøfter barns oppfatninger og refleksjoner i forbindelse med skolens bistands- og solidaritetsaksjoner som læringsaktiviteter.

¹¹ Antologien *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning: nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk* (Kvande, 2014) berører ikke småskoletrinnet.

Småskoletrinnet i KRLE-didaktisk litteratur

For KRLE-didaktikk er fire artikler¹² og åtte bøker¹³ gjennomgått. Én artikkel og fire bøker behandler småskoletrinnet eksplisitt og omtales her.

Artikkelen *Hvilken betydning har læremidler RLE-faget?* (Tallaksen & Hodne, 2014) bygger på intervjuer med ti RLE-lærere, seks på ungdomstrinnet og fire på barnetrinnet, og observasjon av deres undervisning. Inger Margrethe Tallaksen og Hans Hodne drøfter lærebokas betydning for arbeid med årsplanlegging av undervisning og undervisningspraksis. Begynneropplæring og grunnleggende ferdigheter berøres ikke. Forfatterne konkluderer med at lærere er svært påvirket av læreboka i sin planleggings- og undervisningspraksis, mens når det gjelder lærernes fagforståelse, kan det se ut som at dannelses- og holdningsaspekter står sterkere enn i selve læreplanen og i lærebøkene. De finner også at lærere bruker kart, filmer, bilder, musikk, Bibelen og internettressurser til støtte i undervisningen. KRLE-fagets egenart blir diskutert av forfatterne med hensyn til kontekstuell religionsdidaktikk som tematiserer hvordan religioner og livssyn manifesterer seg lokalt og i elevenes livsvirkelighet.

Å *undervise om religion og livssyn på barnetrinnet* (Hodne & Sødal, 2016) har KRLE-studenter og -lærere på barnetrinnet som målgruppe og er den eneste boken i utvalget som spesifikt er rettet mot små- og mellomtrinn. Uttrykket begynneropplæring nevnes ikke, og empiriske studier fra småskoletrinnet er ikke inkludert. Digital kompetanse omtales kort, eksempelvis at elevene kan søke i bibelutgaver på internett. Ingen andre grunnleggende ferdigheter omtales eksplisitt, men den narrative dimensjonen ved faget fremheves. Fortellinger knyttes til fagets kompetansemål og gjennom metodiske tips poengteres innholdet i muntlige ferdigheter. Det nivåspesifikke kommer frem i eksempler på hvilke fortellinger som passer på 1.–4. årstrinn, men fagets egenart, utenom bruk av fortellinger, utdypes ikke.

Antologien *Religionsundervisning og mangfold. Rom for læring i religion, livssyn og etikk* (Skeie, red., 2010) kombinerer religionspedagogisk teori med grunnskolelæreres ideer og gjennomføring av egen undervisning. To av de ni kapitlene er skrevet av lærere på tredje trinn. Kapitlet «Tenkesteinene» av Gro Waage beskriver og reflekterer over en tur i naturen knyttet til kompetansemål i filosofi. Målet med turen er at elever skal få øve seg på å tenke over og snakke om spørsmål knyttet til egne liv, og kan dermed knyttes til muntlige ferdigheter (Waage, 2010). I «Religionenes mange hus» tar Ingunn Moi for seg et prosjekt der elevene lager et «religiøst hus» til bruk i undervisning, en metode ment for å visualisere religioner og utløse diskusjoner og refleksjoner blant elever (Moi, 2010). Geir Skeie ser fagets egenart i lys av debatten

¹² Foruten de omtalte artiklene: «Pedagogisk tilnærming og fagkunnskap i samspill: en klasseromsstudie av undervisning i faget Religion, livssyn og etikk» (Husebø, 2012); «Religion i skolen; her, der og hvor-som-helst?» (Zetterqvist & Skeie, 2014); «Elevers lesing av bilder i RLE» (Winje, 2014).

¹³ Foruten de omtalte bøkene: *RLE i klemme: en studie av det erfarte RLE-faget* (Fuglseth, red., 2014); *I begynnelsen var fortellingen* (Breidlid & Nicolaisen, 2011); *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (Lippe & Undheim, red., 2017); *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (Fuglseth, red., 2018).

mellom tradisjonell kunnskapsformidling og mer dialog- og dannelsorienterte arbeidsformer, hvorav elevers muntlige refleksjoner er et eksempel på det sistnevnte (Skeie, 2010, s. 17). Begynneropplæring og grunnleggende ferdigheter omtales ikke i boken.

Religionsdidaktikk: en innføring (Andreassen, 2016) har lærerstudenter i KRLE og Religion og etikk i videregående skole som målgruppe. I kapitlet «I klasserommet – på ulike trinn» drøfter Bengt-Ove Andreassen nivåspesifikke utfordringer og progresjon fra småskoletrinnet til videregående. Han legger særlig vekt på muntlige ferdigheter, og mener at det primært er kognitive ferdigheter, som å samtale, fortelle og kjenne igjen kunst, som skal trenes på småskoletrinnet. Andreassen hevder at undervisningens tematikk bør knyttes til personer, fortellinger, kunst og arkitektur på dette nivået (s. 103). Teksten refererer til én empirisk undersøkelse fra småskoletrinnet gjennomført før Kunnskapsløftet. Den viser at elever på andre og fjerde trinn ofte blander religioner (Hagesæther, Sandsmark & Bleka, 2000). Basert på dette anbefaler Andreassen at undervisningen på dette nivået bør behandle religionene hver for seg, og at arbeid med faget på småtrinnet bør knyttes til bruk av konkrete. I boken forøvrig er begynneropplæring og grunnleggende ferdigheter ikke i fokus.

Antologien *Kunnskap til hva?: om religion i skolen* (Afset, Hatlebrekke & Kleive, red., 2013) presenterer funn fra prosjektet «RLE på Sunnmøre», der 114 lærere på barnetrinnet har besvart et spørsmålsbatteri om arbeidsmåter i faget. Informantenes svar er ikke brutt ned til enkelte klassetrinn og det er ikke gjort nivåspesifikke analyser for småskoletrinnet. Begynneropplæring er ikke nevnt, og grunnleggende ferdigheter er ikke i fokus. Analysen viser imidlertid at muntlige arbeidsmåter dominerer i faget. Diskusjon eller samtale er hyppigst brukt, herunder fortellinger og filosofisk samtale, dernest høytlesning/lesning og tavleundervisning, uavhengig av trinn. Her knyttes muntlighet som grunnleggende ferdighet til KRLE-faget, men det utsier ikke noe om fagets egenart sett opp mot eksempelvis samfunnskunnskap, som jo også er et såkalt muntlig fag.

Tverrfaglige antologier om utforskning og grunnleggende ferdigheter

Innføringen av grunnleggende ferdigheter og utforskning i fagplanene har avstedkommet noen tverrfaglige antologier, og fire slike faller innenfor artikkelens utvalgsriterier. Tre av bøkene behandler småskoletrinnet og omtales her.¹⁴

Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut er rettet mot grunnskolelærere, og tekstenes referanser er ofte til de mindre barna (Fiskum & Husby, 2014). Forfatterne bruker uteskole om regelmessig gjennomføring av skolehverdagen i nærmiljøet, enten ambulerende eller ved en fast leirplass (Andersen & Fiskum, 2014).¹⁵ Dermed skapes

¹⁴ Tittelen *Innføring i grunnleggende ferdigheter: praktisk arbeid på fagenes premisser* signaliserer et ønske om å ivareta fagenes egenart (Skovholt, 2014). Boken er i sin helhet rettet mot 5.–10. trinn, og omtales derfor ikke nærmere her.

¹⁵ Forfatterne bygger blant annet på Arne H. N. Jordets dr.philos.-avhandling i pedagogikk, *Nærmiljøet som klasserom* som bygger på empiri fra barnetrinnet (Jordet, 2007). Jordet

en kontinuitet med heimstadelærens fokus på det lokale sted og den meningsdimensjon som ligger i å lære for å mestre det praktiske hverdagsliv. Begrepet begynneropplæring blir ikke brukt, men forfatterne ønsker å vise at fokus på grunnleggende ferdigheter ikke står i motsetning til å ta elevene med ut. Boken bidrar dermed med egne fortolkninger og kontekstualiseringer av ferdighetene, og tilnærmingen kan forstås som en reforhandling av grunnleggende ferdigheter slik de fremstilles i begynneropplæringsdiskursen. Samtidig er det fagfolk innen norsk og matematikk som gir innføring i lesing og regning som grunnleggende ferdigheter, noe det synes å være tradisjon for i denne typen litteratur.¹⁶ Samfunnsfag har imidlertid fått ansvar for digitale ferdigheter, noe Skavhaug tar for seg i kapitlet «Med digital teknologi i uterommet» (Skavhaug, 2014a). Kapitlet er skrevet av en geograf, men er ikke spesifikt samfunnsfagdidaktisk.

Skavhaug har også bidratt med et kapittel om arbeid med naturgeografi ute (2014b). Han utvikler «å lese landskapet» som en fagspesifikk, grunnleggende ferdighet, og tydeliggjør relevansen av og arbeidsmåter for å mestre dette. Kapitlet er rettet mot undervisning på småskoletrinnet.

I kapitlet «Grunnleggende ferdigheter og uteskole» har geografen Hans Petter Andersen en fagspesifikk inngang til grunnleggende ferdigheter med utgangspunkt i feltarbeid (Andersen, 2014a). I «Det bebygde miljøet som læringsarena» tar han utgangspunkt i empiriske erfaringer med bruk av urbant feltarbeid i England, Tyskland og Belgia, samt undervisningsopplegg som er utprøvd i Norge og fokuserer på læringsmuligheter ved skolens bebygde nærmiljø og lokale sentrumsområder (Andersen, 2014b). Han gir forslag til inndeling av arealene og systematiserer læringsmulighetene. Relevansen for småskoletrinnet fremgår tydelig.

Idar Kjølsvik har skrevet kapitlet «Forvalteransvaret» (2014). Basert på tekster fra Bibelen og Koranen drøfter han hvordan forvalteransvaret kan forstås og brukes i undervisning og uteskole. Tilnærmingen er aldersgenerell og kapitlet har ingen henvisninger til empiriske arbeider.

Utforskning i alle fag (Bjørshol & Nolet, red., 2017) har fokus på utforskning mer enn grunnleggende ferdigheter. Etter en innføring i utforskning og dybdelæring i lys av læreplanhistorie, presenteres en rekke arbeidsmåter kontekstualisert i seks skolefag. Overføringsverdi mellom fag når det kommer til arbeidsmåter, vektlegges. Kapitlet om samfunnsfag dekker hele skoleløpet fra småtrinn til videregående og har konkrete eksempler rettet mot 1.–4. trinn (Bjørshol & Nolet, 2017). Sentralt i kapitlet er arbeidsmetodikken «Tren tanken» som blant annet er presentert i Erik Lunds (2013) *Tren tanken: læringsstrategier og læringsstiler i samfunnsfag* som er en bok som i sin helhet er viet 8.–13. trinn. I kapitlet «Skal vi svare eller spørre?» beskriver Vigdis Hølen og Geir Winje (2017) hvordan elevens møte med religion og filosofi kan skje gjennom tre arbeidsmåter: utforskende læring ved bruk av artefakter (religionsrelaterte

inkluderer også samfunnsfaget i sitt materiale. Det er samlet inn før Kunnskapsløftet og avhandlingen faller utenfor inklusjonskriteriene i denne litteraturoversikten.

¹⁶ For eksempel Skovholt (2014) og Traavik, Hallås og Ørvig (2009).

gjenstander), filosofisk samtale og det å utforske religion som mediert størrelse. Muntlig gis dermed et fagspesifikt innhold. Lesing og skriving behandles kort. Forfatterne mener de tre arbeidsmåtene «kan tilpasses alle årstrinn» (s. 85), uten å selv gå nærmere inn på dette. Ingen av de to kapitlene benytter uttrykket begynneropplæring, og empiri fra småskoletrinnet er ikke brukt.

Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv (Smidt, Folkvord & Aasen, 2010) undersøker hvilken funksjon skriving har, herunder tre kapitler tilknyttet KRLE-faget. «Tidsbilder fra skolens religionsundervisning: 9- og 10-åringers arbeid med bibelfortellingens verdi- og moralformidling» av Elisabet Haakedal, har materiale samlet inn før Kunnskapsløftet og kapitlet faller utenfor våre inklusjonskriterier. «Skriving i religions- og livssynsfaget – en analyse av læreplaner for faget» av Camilla Stabel Jørgensen analyserer generelt fagets læreplaner fra 2005 og 2008 uten å spesifikt gå inn på småskoletrinnet. Boken diskuterer ikke begynneropplæring, men ett empirisk bidrag er fra 1.–4. trinn: «Hva skjedde med Ikaros og det hellige? Om lese- og skrivekulturer i lærebøker i RLE-faget». Dette er skrevet av to fagfolk innen norsk: Norunn Askeland og Bente Aamotsbakken. Deres bidrag bygger på observasjon av en undervisningsøkt om en lærers bruk av fortelling tilknyttet Ikaros-myten på andre trinn, og de analyserer benyttet læreverk. Askeland og Aamotsbakken mener at læreboka er et typisk eksempel på en tekst i faget da den har «et stort innslag av narrativer og illustrasjoner, særlig på lavere trinn» (s. 247). De finner at språket i lærebokteksten, i lærerens gjenfortelling og i elevenes skriveoppgaver bidrar til at myten blir hverdagsliggjort gjennom språklig bearbeiding. På bakgrunn av dette konkluderer forfatterne med at narrasjonen i faget er beholdt, men at fortellingene blir hverdagsliggjort. Dermed settes KRLE-fagets egenart på dette nivået i sammenheng med narrasjoner.

Oppsummering av nivåspesifikk samfunnsfag- og KRLE-didaktisk litteratur for småskoletrinnet

Styringsdokumentenes økende vektlegging av kunnskapsbasert begynneropplæring for grunnskolelærerstudenter kan ses som et signal om å prioritere fagdidaktisk forskning på småskoletrinnet generelt, og på arbeid med begynneropplæring og grunnleggende ferdigheter i fag spesielt.

Undersøkelsen viser et relativt godt tilfang av generell fagdidaktisk litteratur for både samfunnsfag og KRLE. I begge fagene er den implisitte referanserammen ofte 8.–13. trinn, og litteraturen forholder seg i liten grad til nivåspesifikke problemstillinger på småskoletrinnet. Et par unntak er Mikkelsen (2015c) som tar for seg aldersrelaterte kognitive forutsetninger for bruk av kart innen samfunnsfag, og Andreassen (2016) som drøfter nivåspesifikke utfordringer med vekt på muntlighet i KRLE-faget. En forskjell mellom de to fagene er at den fagmetodiske litteraturen i samfunnsfag i all hovedsak knytter diskusjonen til kompetansemål. Det er et trekk som ikke er like fremtredende i KRLE. I begge fagene gis det i noen grad eksempler og forslag for småskoletrinnet.

Gjennomgangen viser at fagdidaktikk for småskoletrinnet er lite utviklet som forskningsfelt i begge fag. Det er få empiriske arbeider fra småskoletrinnet etter at

Kunnskapsløftet ble innført. To arbeider er identifisert for samfunnsfag. Det er Eriksens lærebokstudier og Samuelssons intervjuer med samfunnsfag- og RLE-lærere. De to doktorgradsarbeidene har en kritisk konstruktiv tilnærming til forholdet mellom fagets praksiser og dets verdier og formål.

Det er tre empiriske KRLE-studier i materialet. Det er Bente Afset, Kristin Hatlebrekke og Hildegunn Valen Kleive sin spørreskjemaundersøkelse, Tallaksen og Hodnes observasjoner og intervjuer med RLE-lærere, og Askeland og Aamotsbakken klasseromsobservasjon. Til forskjell fra samfunnsfagarbeidene, fokuserer disse på valg av arbeidsmåter og læremidler i faget. KRLE-fagets egenart på småskoletrinnet kommer dermed til uttrykk i form av dette: Bruk av bilder, artefakter og konkrete knyttet til fortellinger. Utover dette er fagenes egenart på dette nivået i liten grad utmyntet, og generelt er altså nivåspesifikke utfordringer i liten grad tematisert både innen samfunnsfag og KRLE-litteraturen.

Den undersøkte litteraturen viser ingen interesse for begynneropplæringsbegrepet, og når det gjelder fokus på grunnleggende ferdigheter i fag på småtrinnet, er det lite i vårt materiale som tyder på at lauset oppfatter dette som del av sitt forskningsfelt. Vi har imidlertid vist at ferdighetsdiskursen i noen tilfeller brukes fagspesifikt for eksempel om å kunne lese landskap i geografi, og om narrative ferdigheter i KRLE. Dessuten går forfatterne i boken *Uteskole* aktivt inn for å imøtegå det potensielt ensidige i fokuset på grunnleggende ferdigheter. Boken viderefører tradisjonen med bruk av elevenes nærmiljø i læringsøyemed, og her tas tydelige initiativ for å skrive grunnleggende ferdigheter inn i denne tradisjonen og motvirke at fokus på begynneropplæring avskjærer elevene fra å bruke den ytre virkelighet som læringsarena. Geografien inntar her spesialistrollen med tanke på digitale ferdigheter. Skavhaug utmynter også «å lese landskapet» som fagspesifikk ferdighet i geografi, og Andersen klassifiserer arealer og systematiserer læringsmulighetene deretter. Tilsvarende ser KRLE-litteraturen ut til å konsentrere fokus på muntlige ferdigheter og narrativer. For begge fag finner vi at fagspesifikke arbeidsmåter som svarer til grunnleggende ferdigheter ofte behandles uten at de knyttes til dette uttrykket.

Videreutvikling av nivåspesifikk samfunnsfag- og KRLE-didaktikk for småskoletrinnet

Litteraturgjennomgangen demonstrerer store forskningsbehov hva gjelder samfunnsfag- og KRLE-didaktikk for småskoletrinnet. Ikke minst er det behov for en tydeliggjøring av hva fagenes egenart er og bør være på dette nivået. Vi tenker oss at fagmiljøenes forvaltning av forskningsoppdraget vil ha stor betydning for fremtidige elevers hverdag, og mener det kan være hensiktsmessig å skille mellom tilnærmingen «begynneropplæring *og* fag», der faget gjøres til øvingsarena for lesing, skriving og regning som beskrevet ovenfor, og «begynneropplæring *i* fag» forstått som opplæring i fagets grunnleggende elementer og arbeidsmåter på småskoletrinnet.

I forbindelse med fokuset på begynneropplæring i styringsdokumentene, kommer barns forkunnskaper i grunnleggende ferdigheter fra barnehagen i liten grad til uttrykk.

Begynneropplæringsorganiseringen gjelder foreløpig skolen, ikke barnehagen. Arbeidet med grunnleggende ferdigheter i barnehagen er avgrenset til to av sju fagområder i *Rammeplan for barnehagen* (Utdanningsdirektoratet, 2017). I «kommunikasjon, språk og tekst» skal personalet «invitere til utforskning av både muntlig språk og skriftspråk» og gi barn erfaring med muntlig kommunikasjon, lese- og skriveaktiviteter (2017, s. 48). Fagområdet «antall, rom og form» skal gi barn erfaring med tall, mengde og telling, samt forståelse for grunnleggende matematiske begreper og sammenhenger (s. 53-54). Planen krever også at barna skal møte og bruke digitale verktøy, og at barnehagen skal «bidra til at barna utvikler en begynnende etisk forståelse knyttet til digitale medier» (s. 45). «Barnehagens digitale praksis» presenteres som et delkapittel under rammeplanens presentasjon av arbeidsmåter. Vurdert ut fra barnehagens formale rammeplan, er det med andre ord lite som tyder på at elevenes møte med grunnleggende ferdigheter på småskoletrinnet er begynneropplæring i bokstavelig forstand. Majoriteten av barn har gjort seg ulike erfaringer med ferdighetene gjennom fem år i barnehagen før «begynneropplæringen» starter i skolen.

Fagområdene «nærmiljø og samfunn» og «etikk, religion og filosofi» i barnehagens rammeplan ligger nær hverandre. Begge tar utgangspunkt i barnas nærmiljø og legger vekt på verdier, menneskerettigheter, mangfold, medborgerskap og fellesskap, slik de korresponderende skolefagene samfunnsfag og KRLE gjør. De to fagområdene kan dermed forstås som «begynneropplæring i fag», uten grunnleggende ferdigheter som organiserende prinsipp.

Samfunnsfag og KRLE har viktige oppgaver knyttet til barns hverdagsliv og -kunnskap på det stedet de bor. Tilsvarende skal barnehagen ha fokus på det lokale sted som arena for deltakelse, utforskning og hverdagsliv, samt lokal kultur og tradisjoner og samhandling med lokale aktører. Rammeplanen krever at arbeidsmåtene tilpasses lokalmiljøet (2017, s. 43). De tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, menneskerettigheter og verdier, som vektlegges i fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019), er allerede iverksatt i rammeplan for barnehagen fra 2017. Det er med andre ord betydelig sammenheng mellom de to nivåene i utdanningsløpet. Følgelig er fagdidaktisk forskning på barnehagen interessant med henblikk på fagenes egenart, arbeidsmåter og nivå på småskoletrinnet. Dette vil vi underbygge med noen eksempler.

Vi fant ingen historiedidaktiske publikasjoner som tok utgangspunkt i arbeidet på småskoletrinnet. Samfunnsfagdidaktisk forskning på barnehage har utforsket barnehagelæreres arbeid med historie, tradisjoner og kulturarv i barnehagen. Barnehager oppsøker hus, museer og steder i nær- og lokalmiljøet (Moen & Buaas, 2012), og de arbeider systematisk med historiske prosjekter over lengre tid (Skjæveland, 2017; Skjæveland, Buaas & Moen, 2013). Yngve Skjæveland (2017) finner at spesielt de eldste barna i barnehagen, gjennom fysisk og kroppslig erfaring sammen med barnehagelærernes fortellinger, kan stimuleres til narrativ kompetanse, interesse og forståelse for historie. Han mener at dette tyder på at historieprosjekter i barnehagen kan legge grunnlaget for en historiebevissthet og videreutvikling av denne i skolen. Dette siste poenget aktualiserer spørsmålet om hvordan fagspesifikk

begynneropplæring i samfunnsfag bør forstås, og har relevans for arbeidet med narrativ kompetanse også i KRLE.

I artikkelen «Barns kommunikasjon med ulike typer kart - en progressiv tilnærming til kartlesing» har forfatterne undersøkt 3-12 år gamle barns kommunikasjon med ulike typer kart empirisk (Bjerva, Græsli & Sigurjónsson, 2011). Et hovedpoeng i artikkelen er at dersom eleven først blir kjent med og forstår terrenget og så får møte kartet i terrenget, blir det lettere å forstå. Artikkelen er en av få arbeider som inkluderer barnehage og barnetrinn i samme undersøkelse.¹⁷ Den gir dermed interessante innspill både om nivå, arbeidsmåter og forkunnskaper på småskoletrinnet. Til tross for at artikkelen er skrevet innen orienteringsopplæring i kroppsøving, mener vi den er et godt eksempel på barnehagedidaktisk forskning som kan gi interessante innspill til hva samfunnsfag, i dette tilfellet kartopplæring, kan og bør være på småskoletrinnet, et spørsmål som Mikkelsen også behandler i boken *Geografididaktikk for klasserommet* (Sætre & Mikkelsen, red., 2015).

I artikkelen om hvordan samer og det samiske behandles i lærebøker, drøfter Eriksen elevenes forkunnskaper (2018, s. 61). Her kunne det at over nitti prosent av dem har gått i barnehagen og ifølge rammeplanen arbeidet med samisk kultur og samene som urfolk der, gitt interessante perspektiver på diskusjonen om andregjøring. Begynner andregjøringen allerede i barnehagen? I artikkelen «Er det mange måter å være norsk på?: en empirisk studie av arbeid med minoritetsreligioner i religiøst mangfoldige barnehager» drøfter Kari-Mette Walmann Hidle og Kari Krogstad (2015) også konstruksjonen av «det norske» og hva som får være del av det i barnehagen, da i tilknytning til minoritetsreligioner.

Narrativer og muntlighet dominerer KRLE-faget slik det fremstår i litteraturen vi har beskrevet ovenfor. Empiriske studier fra barnehagefeltet tilsier at mange barn har møtt religiøse fortellinger i tillegg til at de har sanselige erfaringer fra fagområdet «etikk, religion og filosofi» i barnehagen (Krogstad & Hidle, 2015; Krogstad, 2017). Arbeidet med religioner knyttes til barns hverdagsliv i lokalmiljøet. Barnehagelærere markerer høytider i barnehagen og bruker lokalmiljøet i form av besøk til lokale religiøse hus, i tillegg til at de bruker fortellinger, mat, musikk og artefakter. Det er med andre ord vesentlig å avdekke barns forkunnskaper, og å benytte seg av «kontekstualisering i form av lokal tilpasning», slik Tallaksen og Hodne er opptatt av med hensyn til KRLE i skolen (2014, s. 361). Det innebærer å benytte elementer fra elevenes livsvirkelighet og lokalkultur, samt deres erfaringer fra barnehagen, i undervisningen på småskoletrinnet.

Disse eksemplene er ingen uttømmende liste, men synliggjør potensialet i samarbeid på tvers av utdanningsnivå. I den forbindelse er det verd å nevne at også fagdidaktikken på barnehagefeltet er under opparbeiding. Det er store forskningsbehov også her, og vi tenker at det er det mange som kan vinne på samarbeid. Aktuelle spørsmål er hva som kan styrke småskolebarns tilhørighet til og oppslutning om et mangfoldig lokalsamfunn,

¹⁷ Yvonne Bakken gjorde feltarbeid i både barnehage og barneskole i sitt hovedfagsprosjekt som ligger til grunn for hennes to artikler som er nevnt ovenfor (Bakken, 2015; Børhaug & Bakken, 2009).

hva de bør lære om religioner og livssyn for å kunne møte hverandre med respekt, og hvordan håndtere situasjoner der religioner og livssyn gir forskjellige normer for livstolkning på en samlende måte.

Grundig kjennskap til barnehagens fagdidaktiske praksis er en forutsetning for at faglærere på skolen skal kunne bygge videre på elevenes erfaring derfra. Det innebærer en bevissthet om at elevenes læring ikke starter «på null» når de begynner på skolen, og at forestillingen om småskoletrinnet som begynneropplæring i betydning «den første opplæringen», blir utfordret. Det er viktig fordi elevene ellers kan oppleve at undervisningen på skolen «går på tomgang» uten progresjon¹⁸, at den kompetansen de allerede har opparbeidet seg ikke anerkjennes, eller at de til og med avlæres aktive læringsformer og utforskertrang slik de er vant til å leve det ut i barnehagen. Videreføring av barnehagens arbeidsmåter kan også motvirke tendenser til ensidig, kognitiv klasseromsundervisning der fagene reduseres til øvingsbane for grunnleggende ferdigheter.

Konklusjon

Problemstillingen i denne artikkelen er hvilket kunnskapsgrunnlag som finnes for begynneropplæring i henholdsvis samfunnsfag og KRLE. Begynneropplæring signaliserer en kompetanseorientert organisering av opplæring som prioriteter ferdighetene skrive, lesing og regning over andre kompetanser på småskoletrinnet. Dette er en tilnærming vi har problematisert i artikkelen. Fagene er imidlertid opprettholdt og skolens planverk inkluderer forpliktende kompetansemål i fag. Begynneropplæring er ikke et entydig begrep, og vi har vist at grunnleggende ferdigheter har fått et noe sterkere fagspesifikt preg i enkelte fag over tid.

Komparativt er de to fagene ganske like, når det gjelder trekkene vi har undersøkt. Litteraturoversikten viser at de to fagfeltene i liten grad har tatt signalene om utvikling av kunnskapsgrunnlag for begynneropplæring i fag til følge. Den fagdidaktiske litteraturen er ikke nivåspesifikk, verken i samfunnsfag eller KRLE. Forfatterne konsentrerer seg om fagenes egenart og sentrale faglige problemstillinger generelt. For begge fagene er tilfanget av fagdidaktisk forskning og litteratur for småskoletrinnet svært begrenset. I noen grad har vi også funnet at fagspesifikt innhold tar begynneropplæringsdiskursens begreper i bruk til egne formål. Det gjelder særlig i samfunnsfag. Til tross for dette, har vi gitt uttrykk for bekymring for at samfunnsfag og KRLE på småtrinnet reduseres til øvingsbane for skrive, lesing og regning, og dermed mister sin egenart.

Avslutningsvis har vi løftet frem eksempler på fagdidaktisk forskning på barnehagens fagområder «nærmiljø og samfunn» og «etikk, religion og filosofi» som korresponderer med skolefagene samfunnsfag og KRLE. Vi argumenterer for at det ligger interessante muligheter i å ta denne forskningen i betraktning i det videre arbeidet med å utnynte fagdidaktikk for småskoletrinnet.

¹⁸ Uttrykket er hentet fra bokkapitlet «Progresjon» hos Børhaug (2015, s. 176).

Referanser

- Afset, B., Hatlebrekke, K. & Kleive, H. V. (red.). 2013. *Kunnskap til hva?: om religion i skolen*. Trondheim: Akademika forlag.
- Andersen, H. P. 2014a. Grunnleggende ferdigheter og uteskole. I Fiskum, T. A. & Husby, J. A. *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut*, s. 83–97. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Andersen, H. P. 2014b. Det bebygde miljøet som læringsarena. I Fiskum, T. A. & Husby, J. A. *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut*, s. 237–251. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Andersen, H. P. & Fiskum, T. A. 2014. Hva er uteskole?: noen begrepsavklaringer. I Fiskum, T. A. & Husby, J. A. *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut*, s. 15–29. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Andersen, H. P. 2015. En ulik verden: sammenligninger i geografiundervisningen. I Mikkelsen, R. & Sætre, P. J. (red.) *Geografididaktikk for klasserommet*, s. 69–93. Kristiansand: Cappelen Damm Akademisk.
- Andreassen, B.-O. 2016. *Religionsdidaktikk: en innføring*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Askeland, N. & Aamotsbakken, B. 2010. Hva skjedde med Ikaros og det hellige? Om lese- og skrivekulturer i lærebøker i RLE-faget. I Smidt, J., Folkvord, I. & Aasen, A. J. (red.) *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*, s. 243–259. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Bakken, Y. 2015. «De fattige er ofte brune barn som får gå rundt i undikken»: om barnlige fortolkninger av bistands- og solidaritetsarbeid. I Børhaug, K., Hunnes, O. R. & Samnøy, Å. (red.) *Spadestikk i samfunnsfagsdidaktikken*, s. 179–196. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, L. K. 2007. Grunnleggende om de grunnleggende ferdigheter. I Hølleland, H. (red.) *På vei mot Kunnskapsløftet: begrunnelser, løsninger og utfordringer*, s. 228–250. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Berge, K. & Stray, J. H. 2012. *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjerva, T., Græsli, J. A. & Sigurjónsson, T. 2011. Barns kommunikasjon med ulike typer kart - en progressiv tilnærming til kartlesing. *Acta didactica Norge*, 5(1), s. 1–18. doi: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1066>
- Bjørshol, S. & Nolet, R. 2017. Samfunnsfag – flere fag, mange veier til utforskning. I Bjørshol, S. & Nolet, R. (red.) *Utforskning i alle fag*, s. 205–245. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørshol, S. & Nolet, R. (red.). 2017. *Utforskning i alle fag*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Breidlid, H. & Nicolaisen, T. 2011. *I begynnelsen var fortellingen*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Bøe, J. B. & Knudsen, K. 2012. *Innføring i historiebruk*. Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

Børhaug, K. 2015. Progresjon. I Børhaug, K., Hunnes, O. R. & Samnøy, Å. (red.) *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*, s. 159–178. Bergen: Fagbokforlaget.

Børhaug, K. & Bakken, Y. 2009. Internasjonal solidaritet i barnehage og på barnetrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(01), s. 16–27.

Børhaug, K. & Christophersen, J. 2012. *Autoriserte samfunnsbilder: kritisk tenkning i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Børhaug, K., Hunnes, O. R. & Samnøy, Å. 2015. Innleiing. I Børhaug, K., Hunnes, O. R. & Samnøy, Å. (red.) *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*, s. 11–40. Bergen: Fagbokforlaget.

Eidsvik, E., Kolstad, E. W., Nielsen, P. R. & Vågenes, V. 2019. *Verda og vi. Innføring i geografi*. Oslo: Samlaget.

Eikeland, H. 2013. *Historie og demokratisk dannelse: en innføring i historiedidaktikk, historiebruk og historieformidling*. Kristiansand: Portal.

Eriksen, K. G. 2018. Teaching about the Other in Primary Level Social Studies: The Sami in Norwegian Textbooks. *Journal of Social Science Education*, 17(2), s. 57–67. doi: <https://doi.org/10.4119/jsse-875>

Fiskum, T. A. & Husby, J. A. 2014. *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Fuglseth, K. (red.). 2014. *RLE i klemme: en studie av det erfarte RLE-faget*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fuglseth, K. (red.). 2018. *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning*. Scandinavian University Press (Universitetsforlaget). Tilgjengelig fra: <https://www.idunn.no/kategorial-danning-og-bruk-av-ikt-i-undervisning>

Galvan, J. L. & Galvan, M. C. 2017. *Writing literature reviews: a guide for students of the social and behavioral sciences*. 7th ed. New York: Routledge.

Haakedal, E. 2010. Tidsbilder fra skolens religionsundervisning: 9- og 10-åringers arbeid med bibelfortellingens verdi- og moralformidling. I Smidt, J., Folkvord, I. & Aasen, A. J. (red.) *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*, s. 207–228. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Hagesæther, G., Sandsmark, S. & Bleka, D.-A. 2000. *Foreldres, elevers og læreres erfaringer med KRL-faget*. Bergen: NLA-forlaget/Norges forskningsråd. Tilgjengelig fra: https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2013060305002?page=49

Hidle, K.-M. W. & Krogstad, K. 2015. Er det mange måter å være norsk på?: en empirisk studie av arbeid med minoritetsreligioner i religiøst mangfoldige barnehager. *Prismet*, 66(3), s. 155–167. doi: <http://dx.doi.org/10.5617/pri.4534>

Hodgson, J., Rønning, W., Skogsvold, A. S. & Tomlinson, P. 2010. *Delrapport 3: Vurdering under Kunnskapsløftet: læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske vurderingspraksis. Sammenhengen mellom undervisning og læring (SMUL). Arbeidsmåter, utvikling av ferdigheter og læring i norsk, naturfag og samfunnsfag*. Bodø: Nordlandsforskning.

Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. 2012. *Sluttrapport: Sammenhengen mellom undervisning og læring: en studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sammenhengen mellom undervisning og læring (SMUL). Arbeidsmåter, utvikling av ferdigheter og læring i norsk, naturfag og samfunnsfag*. Bodø: Nordlandsforskning.

Hodne, H. & Sødal, H. K. 2016. *Å undervise om religion og livssyn på barnetrinnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hunnes, O. R., Samnøy, Å. & Børhaug, K. 2015. *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Bergen: Fagbokforlaget.

Husebø, D. 2012. Pedagogisk tilnærming og fagkunnskap i samspill: en klasseromsstudie av undervisning i faget Religion, livssyn og etikk. *Acta Didactica Norge*, 6(1), s. 1–17. doi: <http://hdl.handle.net/11250/185908>

Hølen, V. & Winje, G. 2017. «Skal vi svare eller spørre?» Elevenes møte med religion og filosofi. I Bjørshol, S. & Nolet, R. (red.) *Utforskning i alle fag*, s. 77–100. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Jesson, J. K., Matheson, L. & Lacey, F. M. 2011. *Doing your literature review: traditional and systematic techniques*. London: Sage.

Jordet, A. H. N. 2007. *«Nærmiljøet som klasserom»: en undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv*. Avhandling (dr. philos.). Oslo: Universitetet i Oslo

Jørgensen, C. S. 2010. Skrivning i religions- og livssynsfaget – en analyse av læreplaner for faget. I Smidt, J., Folkvord, I. & Aasen, A. J. (red.) *Rammer for skrivning. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*, s. 229–241. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Kjølsvik, I. 2014. Forvalteransvaret. I Fiskum, T. A. & Husby, J. A. *Uteskoledidaktikk: ta med fagene ut*, s. 210–222. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Koritzinsky, T. 2014. *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring*. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Krogstad, K. & Hidle, K.-M. W. 2015. Høytidsmarkering i religiøst mangfoldige barnehager. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 9(6), s. 1–17. doi: <https://doi.org/10.7577/nbf.1007>

Krogstad, K. 2017. Religious Festivals in Early Childhood Education and Care (ECEC) Institutions: A Norwegian Case Study. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 16(3), s. 1–15. doi: <https://doi.org/10.7577/nbf.2158>

Kunnskapsdepartementet. 2010a. *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar/id594357/>

Kunnskapsdepartementet. 2010b. *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1. – 7. trinn*. Tilgjengelig fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/runskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf

Kunnskapsdepartementet. 2016. *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>.

Kvande, L. & Naastad, N. E. 2013. *Hva skal vi med historie?: historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvande, L. 2014. *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning: nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lippe, M. V. D. & Undheim, S. (red.). 2017. *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lund, E. 2013. *Tren tanken: læringsstrategier og læringsstiler i samfunnsfag*. 2. utg. Oslo: Aschehoug.

Lund, E. 2016. *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere*. 5. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Madsen, J. & Biseth, H. (red.). 2014. *Må vi snakke om demokrati?: om demokratisk praksis i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Meld. St. 21. (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

Mikkelsen, R. 2015a. Fagdidaktikk i geografi. I Sætre, P. J. & Mikkelsen, R. (red.) *Geografididaktikk for klasserommet*, s. 15–39. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Mikkelsen, R. 2015b. Vurdering i geografi. I Sætre, P. J. & Mikkelsen, R. (red.) *Geografididaktikk for klasserommet*, s. 286–314. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Mikkelsen, R. 2015c. Kart og atlas i geografiundervisningen. I Sætre, P. J. & Mikkelsen, R. (red.) *Geografididaktikk for klasserommet*, s. 116–128. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Moen, K. H. & Buaas, E. H. 2012. Historie og tradisjonsformidling i barnehagen: en utrendy utfordring? I Pareliussen, I., Moen, B. B., Reinertsen, A. B. & Solhaug, T. (red.) *Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*, s. 225–236. Trondheim 26.-27. april 2011. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Moi, I. 2010. Religionenes mange hus. I Skeie, G. (red.) *Religionsundervisning og mangfold. Rom for læring i religion, livssyn og etikk*, s. 69–85. Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 2003:16. 2003. *I første rekke–Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/nou/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>.

Opplæringslova. *Lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Rønning, W., Skogvold, A. S. & Solstad, A. G. 2008. *Delrapport: Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring. Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag. Sammenhengen mellom undervisning og læring (SMUL). Arbeidsmåter, utvikling av ferdigheter og læring i norsk, naturfag og samfunnsfag*. Bodø: Nordlandsforskning.

Samuelsson, M. 2013. Deliberativ demokrati i den norske skolan. *Utbildning & Demokrati*, 22(1), s. 47–63.

Skavhaug, T. 2014a. Med digital teknologi i uterommet. I Fiskum, T. A. & Husby, J. A. *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut*, s. 121–134. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Skavhaug, T. 2014b. Ute i naturlandskapet. I Fiskum, T. A. & Husby, J. A. *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut*, s. 193–209. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Skavhaug, T. W. 2015. Geografi med digital vri. I Sætre, P. J. & Mikkelsen, R. (red.) *Geografididaktikk for klasserommet*, s. 249–271. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Skeie, G. (red.). 2010. *Religionsundervisning og mangfold. Rom for læring i religion, livssyn og etikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skeie, G. 2010. Rom for læring i religion, livssyn og etikk. I Skeie, G. (red.) *Religionsundervisning og mangfold. Rom for læring i religion, livssyn og etikk*, s. 11–20. Oslo: Universitetsforlaget.

Skeie, G. 2017. Mangfoldets utfordringer og muligheter sett gjennom religionsdidaktisk forskning: et nordisk overblikk. *Acta Didactica Norge*, 11(3), s. 1–23. doi: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4832>

Skjæveland, Y., Buaas, E. H. & Moen, K. H. 2013. Danning gjennom historie og tradisjonsformidling i barnehagen. I Moen, B. B., Reinertsen, A. B. & Solhaug, T. (red.) *FoU i praksis 2012: Conference Proceedings*, s. 240–248. Trondheim: Akademia forlag.

Skjæveland, Y. 2017. Learning history in early childhood: Teaching methods and children's understanding. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(1), s. 8–22.

Skovholt, K. 2014. *Innføring i grunnleggende ferdigheter: praktisk arbeid på fagenes premisser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Smidt, J., Folkvord, I. & Aasen, A. J. (red.). 2010. *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Solhaug, T. 2012. Internasjonale trender innen samfunnsfagdidaktikk - og en norsk forskningsagenda. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(03), s. 199–203.

Solhaug, T. & Børhaug, K. 2012. *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Solhaug, T., Børhaug, K., Stugu, O. S. & Haugaløkken, O. K. (red.). 2012. *Skolen, nasjonen og medborgaren*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

St.meld. nr. 16 (2006–2007). ... og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Tilgjengelig fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

Sætre, P. J. 2015. Bruk av fortellingen i geografiundervisningen. I Sætre, P. J. & Mikkelsen, R. (red.) *Geografididaktikk for klasserommet*, s. 94–115. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Sætre, P. J. & Mikkelsen, R. (red.). 2015. *Geografididaktikk for klasserommet*. 3. utg. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Tallaksen, I. M. & Hodne, H. 2014. Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(05), s. 352–363.

Traavik, H., Hallås, O. & Ørvig, A. 2009. *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Universitets- og høyskolerådet. 2016. *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7*. Tilgjengelig fra:
https://www.uhr.no/f/p1/i2a5b28d8-ae69-4ff0-adf3-2048cdfae6af/godkjent_1_7_010916.pdf.

Utdanningsdirektoratet. 2017. *Rammeplan for barnehagen*. Tilgjengelig fra:
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>.

Utdanningsdirektoratet. 2019. *Fagfornyelsen*. Tilgjengelig fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

Utdannings- og forskningsdepartementet. 2003. *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*. Tilgjengelig fra:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/175666-rammeplan_2003_allmennlaererutd.pdf

Wennevold, S. 2015. Geografi og identitet. I Sætre, P. J. & Mikkelsen, R. (red.) *Geografididaktikk for klasserommet*, s. 40–68. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Winje, G. 2014. Elevers lesing av bilder i RLE. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(05), s. 341–351.

Waage, G. 2010. Tenkesteinene. I Skeie, G. (red.) *Religionsundervisning og mangfold. Rom for læring i religion, livssyn og etikk*, s. 21–32. Oslo: Universitetsforlaget.

Zetterqvist, K. G. & Skeie, G. 2014. Religion i skolen; her, der og hvor-som-helst? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(05), s. 304–315.

Aarre, T., Christophersen, J. & Børhaug, K. (red.). 2014. *Introduksjon til samfunnskunnskap: fagstoff og didaktikk*. 3. utg. Oslo: Samlaget.