

Begynneropplæring – et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver

Reidun Hoff-Jenssen,* Mari Odberg Bjerke & Hilde Wågsås Afdal
Høgskolen i Østfold

SAMMENDRAG

Fenomenet begynneropplæring er selvfølgelig nært knyttet til det som skjer i klasserommet de første skoleårene. Men hva begynneropplæring er og består i, er ikke selvfølgelig. Begrepet blir ikke definert i faglitteratur eller styringsdokumenter. Denne artikkelen er et bidrag til diskusjonen om hvordan begynneropplæring kan forstås. Vi tar utgangspunkt i læreres praksis og forståelse av begynneropplæring. Data fra syv fokusgruppeintervjuer med til sammen 37 lærere danner utgangspunktet for vår diskusjon av hvordan begynneropplæring kan forstås. I analysen løftes informantenes forståelse av fenomenet begynneropplæring frem, og en drøfting av to forståelser av begynneropplæring identifiseres og diskuteres. Analysen viser at begynneropplæring kan forstås som mer enn opplæring i fag, og vi deler derfor forståelsen av begynneropplæring i det vi har kalt *smal* og *vid* forståelse av begynneropplæring.

Nøkkelord: *Førsteklasse; skolestart; sosialisering; danning*

ABSTRACT

Initial schooling: A familiar, but unclear concept. A qualitative analysis of teachers' perspectives on initial schooling

The need for emphasizing *initial schooling* (begynneropplæring) for children starting the first year of primary school and in teacher education has been strongly advocated by policymakers and researchers in Norway the last two to three decades. The concept *initial schooling* is usually related to various classroom and school activities in grade one, including activities leading to literacy and numeracy. However, a clear-cut definition or conceptual discussion is almost absent in research literature and policy documents. The aim for this article is to contribute to such discussion on how initial schooling may be conceptualized. Based on analyses of seven focus group interviews with 37 teachers, we have identified a narrow and a wide understanding of initial schooling. The narrow understanding delimits initial schooling to development of literacy and numeracy, while the wide understanding may be related to the childrens' socialization process into becoming a pupil as well as the wider educational aim of *bildung* in Norway.

Keywords: *First grade; starting school; socialization; bildung; interview*

Mottatt: November, 2019; Antatt: Juni, 2019; Publisert: November, 2020

*Korrespondanse: Reidun Hoff-Jenssen, e-post: reidun.hoff-jenssen@hiof.no

© 2020 Reidun Hoff-Jenssen, Mari Odberg Bjerke & Hilde Wågsås Afdal. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Reidun Hoff-Jenssen, Mari Odberg Bjerke & Hilde Wågsås Afdal. «Begynneropplæring – et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver» Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Vol. 6, 2020, s. 143–157.

<http://dx.doi.org/10.23865/ntp.v6.2030> 143

Innledning

Begynneropplæring har blitt løftet frem både på den politiske og profesjonsfaglige agendaen, knyttet til grunnskolens og lærerutdanningens innhold. Allerede i 2003 ble det i Kvalitetsutvalget sin innstilling (NOU 2003:16) fremhevet fokus på basisferdigheter i grunnskolen. For småskoletrinnet omtales dette som begynneropplæring: «For begynneropplæringen vil det derfor først og fremst være grunnleggende lese-, skrive- og regneferdigheter samt tallforståelse som må stå i fokus» (NOU 2003:16, s. 142). Siden Kvalitetsutvalgets innstilling har grunnskolelærerutdanningen blitt reformert flere ganger, og læreres kompetanseheving i begynneropplæring er styrket.

I rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen for trinn 1–7 understrekes det at utdanningen skal ha vekt på *begynneropplæring* og *normalt minst fire undervisningsfag* (St.meld. nr. 11 (2008–2009), s. 10, 13, 16, 19). Læreres kompetanse i begynneropplæring sidestilles dermed med læreres kompetanse i undervisningsfag. Rammeplanen nevner begynneropplæring flere ganger, blant annet skal studentene ha «inngående kunnskap om begynneropplæring» og «alle fag skal omfatte begynneropplæring» (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7, 2016). Dette kan tolkes slik at begynneropplæring er noe mer enn opplæring i fag. I tillegg skal studentene ifølge rammeplanen kunne ta sin masterfordypning i begynneropplæring.

Når det gjelder grunnskolen er ikke begrepet nevnt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (2019) inkludert «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017), eller i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998). I NOU 2019: 3 foreslås det å innføre en plikt om at alle grunnskoler skal ha minst én lærerspesialist i begynneropplæring på 1.–4.trinn. Det kommer ikke frem hva som skal være kjerneoppgavene til lærerspesialisten.

Det slående ved alle nevnte dokumenter, er at de få gangene begynneropplæring blir nevnt, blir det løftet frem som noe læreren skal ha kunnskap om og ferdighet i for å tilrettelegge for elevenes læring, og ikke et tilbud eller en rettighet som elevene har. Begrepet er fraværende i dokumenter som ivaretar elevenes rettigheter. På tross av den sentrale rollen begynneropplæring har fått de senere årene, både i politiske dokumenter og i forskningslitteraturen, er begynneropplæring i liten grad definert og avklart, både som begrep (forestilling/idé) og som fenomen (praksis). I de fleste forskningsbidrag som finnes, er begynneropplæring knyttet til ett eller flere skolefag og/eller særskilte satsingsområder i læreplanene. Med bakgrunn i denne aktualiseringen ser vi et behov for en tydeligere definisjon av begynneropplæring både som begrep og fenomen. I stedet for en normativ, rent teoretisk konseptualisering, starter vi i fenomenet, praksisene og i aktørenes språkliggjøring. Dette danner så utgangspunktet for vår kritiske diskusjon av hvordan både begrepet og fenomenet begynneropplæring kan forstås. I dette arbeidet ønsker vi å bringe inn lærernes stemmer for å få innblikk i hvordan de selv forstår begrepet.

Denne artikkelen har problemstillingen: *Hvordan forstår og definerer lærere på småskoletrinnet fenomenet begynneropplæring, og hvilke mulige forståelser av begynneropplæring kan utledes på bakgrunn av dette?*

Vi vil først gjennomgå eksisterende norsk forskning som på ulike måter drøfter begynneropplæring, og deretter redegjøre for datamaterialet og vår analytiske tilnærming. I analysen løftes informantenes forståelse av fenomenet begynneropplæring frem, og en drøfting av to forståelser av begynneropplæring identifiseres og diskuteres. Analysen viser at begynneropplæring kan forstås som mer enn opplæring i fag, og vi deler derfor forståelsen av begynneropplæring i det vi har kalt *smal* og *vid* forståelse av begynneropplæring. Disse perspektivene relateres til skolens doble samfunnsmandat (Kunnskapsdepartementet, 2017). Knyttet til skolens dannelsingsoppdrag vil lærernes forståelse av både smal og vid begynneropplæring bli drøftet i lys av et materielt og et formalt syn på danning, samt dannelsesteorien til Hellesnes (1992a, 1992b). Vid begynneropplæring vil så bli sett i lys av skolens oppdragende formål gjennom det Gilliam (2015) betegner som skolens siviliserende funksjon. I sine fortellinger om begynneropplæring reflekterer lærerne over sin praksis, og disse refleksjonene kan forstås som teoretisering av praksiserfaringer (Schön, 1987). Disse erfaringsnære teoretiseringene bringer vi så inn i en samtale med mer filosofisk orientert dannelssteori. Gjennom denne samtalen argumenterer vi for viktigheten av en vid forståelse av begynneropplæring.

Bruk av begrepet begynneropplæring i forskningslitteratur

Det finnes noe nyere forskning som eksplisitt bruker *begrepet* «begynneropplæring», men relativt få av disse er empiriske forskningsbidrag. I dette avsnittet gir vi en oversikt over hvordan *begrepet* «begynneropplæring» er brukt i fagfellevurderte bidrag de siste ti årene i Norge. Internasjonalt finnes det forskningslitteratur, på for eksempel begrepene «basic skills» og «key competencies», men disse kan ikke sies å være fullt dekkende oversettelser av begrepet begynneropplæring. Derfor holder vi internasjonal forskning utenfor i denne omgang. Knyttet til norsk forskning kan vi innledningsvis konkludere med at i de fleste bidragene er begynneropplæring knyttet til ett eller flere skolefag.

Innenfor *norskfaget* er et av de nyeste bidragene «Begynneropplæring i norskfaget» (Bjerke & Johansen, 2017). Begynneropplæringen blir tett knyttet til det som skjer ved skolestart og i første klasse i norskfaget, men også betegnet som noe som bør knyttes til alle fag. I tillegg knyttes begrepet til selvtillit og motivasjon (Bjerke & Johansen, 2017, s. 14). Tønnessen og Vollan (2010), Hekneby (2011), Håland og Hoel (2016) og Klæboe og Sjøhelle (2013) er alle bidrag som innenfor norskfaget i hovedsak knytter begynneropplæring til lese- og skriveopplæringen. Tønnessen og Vollan (2010) drøfter hvilken tekstkompetanse elever bør utvikle gjennom de to første skoleårene. Hekneby (2011) kobler begynneropplæringsbegrepet til leseopplæring. Begrepene «den første og andre begynneropplæring» og «den første og andre leseopplæringen» brukes om hverandre. Den systematiske opplæringen i lesing eller skriving betegner Hekneby (2011, s. 46) som formell eller grunnleggende lese- og skriveopplæring. For elever med norsk som andrespråk knytter

Arntzen (2014) og Danbolt (2013) begynneropplæringen til leseopplæringen. Arntzen (2014) retter oppmerksomheten mot tospråklige barn, og betegner «begynnende leseopplæring» som «leseopplæringen på de første klassetrinnene» (Arntzen, 2014 s. 59).

Innenfor matematikkfaget alene finner vi få forskningsbidrag som bruker begrepet begynneropplæring. Skorpen (2009) fokuserer på begynneropplæring knyttet til arbeidsformer i matematikk i grunnskolen, og begynneropplæring omfatter all aktivitet på småskoletrinnet (Skorpen, 2009, s. 28). Aigeltinger (2009) og Frislid og Traavik (2014) er bidrag som tilnærmer seg begynneropplæring med utgangspunkt både i matematikk og norskfaget. Sistnevnte antologi har flere kapitler med «begynneropplæring» i tittelen, men begrepet er nesten fraværende i tekstene. Unntaket er Alver (2014), som omtaler begynneropplæring i arbeidet med å utvikle ordforrådet til minoritetsspråklige elever (Alver, 2014, s. 196). Felles for bidragene tilknyttet norsk- og matematikkfaget er at de i liten grad avgrenser og definerer begrepet, men knytter det til fagspesifikke elementer som defineres som begynneropplæring. Et unntak er antologien *Den viktige begynneropplæringen – en forskningsbasert tilnærming* (Palm & Michaelsen, 2018). Her fremhever Palm, Becher og Michaelsen (2018) tverrfaglighet i begynneropplæring og det å ta hele eleven i betraktning for å legge til rette for god læring på tvers av fag og temaer. Antologien bruker begrepet begynneropplæring «om alt barnet møter når det gjelder læringsmiljø, aktiviteter og undervisning i alle skolens fag de første skoleårene spesielt på første og andre trinn» (Palm et al., 2018, s. 13). Det presiseres videre at begynneropplæring også handler om de samfunnsmessige og politiske sammenhengene barnet og skolen er en del av. Dette gir begynneropplæring et videre meningsinnhold sammenlignet med hva vi finner i annen forskningslitteratur. Palm et al. (2018) tidfester begynneropplæringen til småskoletrinnet. I nevnte antologi blir ikke begrepet begynneropplæring hverken brukt eller gjort rede for i de resterende kapitlene. Derimot tolker vi at bidragene til spesielt Becher (2018), Olafsson og Gulliksen (2018) og Vingdal (2018) har en underliggende kritikk av en teoritung skole, og er et bidrag til hvordan man kan *tilrettelegge* for tverrfaglighet i begynneropplæring (jf. Palm et al., 2018). Samtidig gis ikke begrepet begynneropplæring et konkret innhold. Dette gjelder også Hogsnes (2019) som, uten å bruke begrepet begynneropplæring, ser på overgangen mellom barnehage og skole. I antologien *Lek i begynneropplæringen* (Becher, Bjørnstad & Hogsnes, 2019) blir ikke begrepet begynneropplæring eksplisitt drøftet, men omtalt i forbindelse med blant annet lek som metode, og Løndal (2019) argumenterer for at leken bidrar til helhetlig læring. Hidle og Krogstad (2019) påpeker at begynneropplæring ikke er et entydig begrep, og mener det kan være hensiktsmessig å skille mellom tilnærmingene «begynneropplæring og fag» og «begynneropplæring i fag», uten at de drøfter begrepet begynneropplæring.

Det eneste bidraget som drøfter begrepet mer inngående, er antologien *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* (Haug, 2006c). Haug (2006a) argumenterer for at begrepet ikke er entydig, og at det blir brukt flere

overlappende begreper som innskoling, skolestart og den første opplæringen. Haug (2006a) viser til at begrepet tradisjonelt er forankret til det som skjer ved skolestart, men i antologien «er omgrepet begynnaropplæring sett mykje vidare både i substans og tid. Det står for all den verksemda som skjer dei tre–fire første åra i skulen» (Haug, 2006a, s. 7), og at det gjelder både faglig og sosial utvikling. Haug (2006a) identifiserer komponenter i begynneropplæring ut over det fagspesifikke som lærerne bruker vel så mye tid på: elevene skal lære seg å være elev, forstå og lære rutiner, utvikle tilhørighet til et fellesskap og forstå skolens kultur, drøfte og innordne seg skolens og klassens regler, lære å være i ro, å vente på tur og lære lekens former i en skolekontekst. Haug (2006a) påpeker at til tross for at det er mye litteratur på hvordan begynneropplæringen bør være, er det fortsatt et behov for forskning på hva som blir gjort i klasserommet. Også Palm et al. (2018) etterlyser mer og oppdatert kunnskap om begynneropplæring.

Metode, datamaterialet og analysestrategi

Datamaterialet består av syv fokusgruppeintervjuer med til sammen 37 1.–4. klasse-lærere fra fem skoler på Østlandet. Vi inkluderte lærere fra de fire første trinnene, da det er relativt vanlig at lærere følger klasser gjennom småskoletrinnet. Fokusgruppeintervju er valgt med støtte i Stewart og Shamdasani (2015), som påpeker at fokusintervju vil bidra til større innsikt gjennom grundig og omfattende utforskning av et relativt utforsket område/felt. Intervjuene ble gjennomført på ulike skoler og varte fra en og en halv til to timer. Antall informanter pr. intervju varierte fra tre til ni. Intervjuene var semistrukturerte, og lærerne ble oppfordret til å utdype og diskutere sin forståelse av og praksis relatert til begynneropplæring. Det ble gjort lydopptak som ble transkribert verbatim. Det transkriberte materialet utgjør ca. 125 sider tekst.

En konvensjonell innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014) ble gjennomført. Analysen ble foretatt i tre faser. Først ble intervjuene kodet induktivt av alle tre forfatterne individuelt, der sentrale temaer lærerne løfter frem ble identifisert uten forhåndsdefinerte koder eller kategorier. Deretter sammenlignet, koordinerte og avgrenset de tre forfatterne temaene og identifiserte felles gjentakende kategorier på tvers av intervjudataene. Tabell 1 viser kategoriene som ble utviklet.

Tabell 1. Kategorier og kodesystem

Kategori	Kodet i empirien
Når begynner/slutter begynneropplæring	Hvordan tidsavgrenser lærerne begynneropplæring
Smal forståelse av begynneropplæring	Beskrivelser som knytter begynneropplæring til spesifikke fag
Vid forståelse av begynneropplæring	Beskrivelser som ikke knytter begynneropplæring til et spesifikt fag

Som siste ledd i analysefasen ble intervjuene systematisk kodet med utgangspunkt i kategoriene i tabell 1. Hovedmål med denne formen for analyse er å få innblikk i hvordan lærerne selv forstår fenomenet begynneropplæring. Gjennom «tykke beskrivelser» er målet å få frem nyansene, kompleksiteten og ambivalensen i lærernes forståelse og praksis. Denne mer fenomenologiske tilnærmingen er bevisst valgt som et alternativ til for eksempel en teoridrevet analyse, som vil ha et mer avgrenset og forskerstyrt fokus.

Lærernes forståelse av begynneropplæring

De fleste av våre informanter tidfestet begynneropplæringen til første skoleår: «Jeg tenker på det som skjer i førsteklasse. Altså begynnelsen på opplæringen». Begynneropplæring knyttes til det å starte på skolen og aktiviteter i primært første klasse slik som Bjerke og Johansen (2017), Klæboe og Sjøhelle (2013) og Frislid og Traavik (2014) gjør. Ut ifra hvordan informantene snakker om læring i skolen ser vi at de skiller mellom begynneropplæringen som skjer i første klasse og læringen som skjer videre i skoleløpet. Mange av våre informanter definerte begynneropplæring til noe som tar slutt etter første og/eller andre klasse. «Jeg mener begynneropplæringa er når man kommer til skolen, det som skjer i første. Og når man har hatt den begynneropplæringa så vil det jo skje læring hele veien». Slik som Frislid og Traavik (2014) blir begynneropplæring her i hovedsak relatert til seksåringer og skolestart. «Begynneropplæring slutter liksom med andretrinn for meg, når skal vi opp i tredje er det mye mer som forlanges». Dette og tilsvarende utsagn fremhever lærerens forståelse av at begynneropplæring primært foregår i første klasse. Våre informanter har en klarere og strammere tidfesting av begynneropplæringen enn det vi finner i litteraturen. Tønnessen og Vollan (2010) og Unhjem og Frenning (2019) knytter begynneropplæring til de to første skoleårene, mens Palm et al. (2018) og Skorpen (2009) tidfester begynneropplæring til 1.–4. klasse. Peder Haug (2006a) definerer det til de 3–4 første skoleårene.

Informantene syntes det var vanskelig å si når begynneropplæring slutter. Det at begynneropplæring er så lite definert i innhold kan gjøre avgrensningen vanskelig. Dette ser vi også i litteraturen som ikke har sammenfallende forståelse og rammer for begynneropplæring (Haug, 2006a; Palm et al., 2018; Skorpen, 2009; Tønnessen & Vollan, 2010).

Smal forståelse av begynneropplæring

Det var gjennomgående at lærerne først tenkte på den første opplæringen i fag i sin forståelse av fenomenet begynneropplæring. Dette har vi kalt en *smal forståelse* av begynneropplæring. Her knyttes begynneropplæring til ett eller flere spesifikke fag. Våre informanter knyttet dette til kompetansemål i fag. Mange relaterte begynneropplæring til opplæringen i norsk: «Jeg tenker faktisk på bokstavinnlæringa». Dette perspektivet er tett knyttet mot 1. og 2. trinn. Den første lese- og skriveopplæringen blir trukket frem av flere, og da spesielt bokstavinnlæringen: «Bokstaver, lyder, det

som er helt konkret»; «Bokstavinnlæring, lek med språket»; «Jeg tenker på grunnleggende lese- og skriveopplæring». Dette er sammenfallende med publikasjoner om begynneropplæring i norsk, for eksempel hos Tønnessen og Vollan (2010), Hekneby (2011) og Arntzen (2014).

Begynneropplæring ble også relatert til matematikk: «Grunnleggende regning. Pluss og minus»; «Det med mengder og det med å forstå hva ting er. Hva er pluss, hva er minus? At de forstår grunnleggende begreper». Her ser vi et fagspesifikt innhold som kan knyttes til kompetansemål i matematikk, i likhet med Aigeltinger (2009) som også knytter fagspesifikke elementer til begynneropplæringen. Også grunnleggende ferdigheter ble trukket frem som en del av begynneropplæringen:

– Jeg tenker at typisk lese- og skriveopplæring er noe som gjøres i alle fag. Det er uavhengig av om det er norsk, eller naturfag, eller matematikk, det er fortsatt å lese. Altså, begynneropplæringa er lesing og skriving i alle fag. Det må ligge som en grunnleggende ferdighet.

Denne forståelsen er koblet tett opp mot kompetansemål i fag, men har mer fokus på de grunnleggende ferdighetene. Sitatet over omtaler begynneropplæring som faguavhengig fordi ferdigheten, her å kunne lese, er nødvendig i alle fag. Begynneropplæring i lesing kan gjøres i alle fag og er dermed faguavhengig. Dette sammenfaller med Palm et al. (2018), som fremhever at man må legge til rette for læring på tvers av fag i begynneropplæring. Ifølge Hidle og Krogstad (2019) koblet også Kvalitetsutvalget (NOU 2003: 16, s. 75) begynneropplæring til grunnleggende ferdigheter.

Ved å relatere begynneropplæring kun til kompetansemål i fag, har man en *smal forståelse* av begrepet. Dette er begynneropplæring i et hvilket som helst fag og uløselig forankret til faglige ferdigheter. Dette smale perspektivet er godt representert i litteraturen, se for eksempel Tønnessen og Vollan (2010), Hekneby (2011), Arntzen (2014) og Aigeltinger (2009). For de første skoleårene vil smal begynneropplæring i hovedsak tilsi opplæring i lesing, skriving og regning.

Vid forståelse av begynneropplæring

Flere av våre informanter hadde også et bredere perspektiv på fenomenet begynneropplæring. Dette tar inn over seg faguavhengige momenter, og vi kaller det en *vid forståelse* av begynneropplæring. «Det å lære seg å gå på skolen, å lære å være elev, begrepene på skolen, rutiner, det med å være en elev. Være en del av en gruppe, lære skolekulturen, mer selvstendighet.» Her fremheves andre sider ved det å starte på skolen enn det fagspesifikke. Informantene våre mente at det er mye skolestartere skal bli kjent med og at dette kan ses på som begynneropplæring. En informant omtalte det som: «Knekke den skolekoden, være elever». Dette gir begynneropplæring et bredere meningsinnhold. Begynneropplæring forstått som mer enn opplæring knyttet direkte til fag er en *vid forståelse* av begynneropplæring. Det er knyttet til kunnskap og ferdigheter som ikke er direkte beskrevet i kompetansemålene til fagene:

«Alle de tinga der som du på en måte skal behøve. Og for å fungere sammen i det lille samfunnet vi [klassen] på en måte er». Elever trenger kunnskaper og ferdigheter for å fungere sammen i en klasse. Dette er en del av «skolekoden», en forståelse av hva det vil si å være elev, hvordan man oppfører seg i klasserommet, noe som er gjeldende uavhengig fag. Lærerne konkretiserte hva de anså som faguavhengig begynneropplæring i følgende momenter: «kjenne rutiner»; «stå på rekker»; «være sammen»; «rekke opp hånda»; «gå på do alene»; «leke sammen»; «vente på tur»; «sitte rolig»; «kle på seg»; «stå i kø»; «lære å lytte til læreren»; «jobbe selvstendig»; «være en del av en gruppe»; «ta hensyn til andre»; «vite litt om hvordan vi oppfører oss mot hverandre»; «hvordan invitere og bli med i lek». Dette gir begynneropplæring et videre meningsinnhold, jf. Palm et al. (2018) og til dels hos Bjerke og Johansen (2017), Becher (2018), Olafsson og Gulliksen (2018) og Vingdal (2018).

Helhetlig begynneropplæring

Mange av våre informanter hadde en forståelse av begynneropplæring som inneholder både det smale og det vide perspektivet.

– Jeg tenker begynneropplæring i lesing og skriving og regning, også tenker jeg også at det går litt på å lære seg og å gå på skolen. At *det* også er en del av begynneropplæringen.

– Jeg tenker regning, lesing og skriving, men så er det også alt det vi jobber hardt med den første måneden. Alle sånne rutiner som skal inn, som egentlig må på plass før vi kan lære andre ting.

Her påpekes at vid begynneropplæring er en forutsetning for smal begynneropplæring. Flere av våre informanter fremhevet at de ser på dette vide meningsinnholdet som viktig:

– Jeg har oppdaget at jeg driver med veldig mye annet enn å undervise i fagene [...] fordi at det er så mange ting som man må få til før de er klare til å sette seg ned til å jobbe.

– Jeg tenker at det er kjempeviktig å bruke tid på, hvis du ikke klarer å omgås andre, ikke klarer å sitte ned og følge med og å gjøre en del av de tingene som læreren sier, så får vi jo ikke lært faga allikevel.

Vi forstår dette slik at lærerne anser vid begynneropplæring både som viktig i seg selv, og som et grunnlag for smal begynneropplæring. Lærernes beskrivelser av vid begynneropplæring kan ses på som et grunnlag for å skape et godt klassemiljø og, slik som hos Haug (2006a), trekkes både faglig og sosial utvikling inn i begynneropplæringen.

– Det tar mye plass og mye tid. Jeg tror det er godt investert tid, det er viktig. Jo mer man har sånne ting på plass jo enklere er det å konsentrere seg når man begynner med den fagspesifikke.

Den vide begynneropplæringa ble omtalt som tidkrevende og avgjørende for videre læring:

– Man får betalt for den jobber man legger inn i første og andreklasse. Når man velger å ha klassen i tredje og fjerde, får man litt igjen av den jobben jeg har lagt ned med å forme dette lille samfunnet mitt.

– Samtidig så må jo læreren sette av tid til å lære eleven det her. Hvis læreren bare har fokus på fag i hele førsteklasse for eksempel, så fungerer ikke klassen. Når de kommer til andre så blir det bare kaos.

En smal og en vid tilnærming gir tilsammen rom for et helhetlig perspektiv på begynneropplæring. Det omfavner en introduksjon til selve skolelivet, men også til det å være en samfunnsborger:

– Hjelpe dem til å lære hvordan de skal lære, forberede de på å bli større, det står jo i læreplanen at vi skal oppdra barna til å bli dugelige mennesker. [...] Det handler om det å være selvstendig ikke bare i skolearbeid [...] etter hvert om å være et selvstendig menneske, ta valg, klare å velge.

Her fremheves skolens samfunnsmandat som, på lik linje med alt i skolen, også må være til stede i skolens begynneropplæring. En helhetlig begynneropplæring har klare likhetstrekk med læringssynet vi finner i antologiene til Palm og Michaelsen (2018) og Becher et al. (2019), spesielt hos Becher (2018), Vingdal (2018) og Løndal (2019) som bruker betegnelsen helhetlig læringssyn.

Vi erfarte at flere av lærerne gjennom intervjuene fikk en større bevissthet relatert til det vide perspektivet på begynneropplæring. De ga uttrykk for at å *snakke om* begynneropplæring gjorde dem mer bevisste på deres egen forståelse og meningsinnholdet.

– Hvis noen hadde spurt meg før det her [intervjuet], så tror jeg jeg har svart lesing og skriving og sånt, det andre er mer det å lære seg å gå på skolen, men det er jo begynneropplæring det og.

Her har informanten fått utvidet bevissthet om fenomenet begynneropplæring. Dette meningsinnholdet har likhetstrekk til det vi finner hos Palm et al. (2018) og Haug (2006a).

En kritisk diskusjon av begynneropplæring som et ledd i skolens samfunnsmandat

Analysen viser at smal og vid forståelse av begynneropplæring peker mot aspekter av skolens samfunnsmandat, nærmere bestemt skolens dannelses- og oppdragende formål. Vi vil nå drøfte smal og vid begynneropplæring i lys av et materielt og formalt syn på danning, samt dannelsessteorien til Hellesnes (1992). I dannelsessteorier skilles det ofte mellom materiale og formale dannelsessteorier (se f.eks. Klafki, 2001b;

Straum, 2018; Aase, 2005). I norsk perspektiv har Hellesnes bidratt med en kritisk tilnærming til dannelsesbegrepet (Hohr, 2011, s. 163). Med ulike perspektiver til begrepets meningsinnhold, vil disse dannelsesperspektivene utfordre forståelsen av begynneropplæring både som begrep og fenomen. Ut ifra meningsinnholdet vi har gitt smal og vid forståelse av begynneropplæring er det kun den vide forståelsen som kan knyttes til skolens oppdragende formål. Dette gjøres i lys av det Gilliam (2015) betegner som skolens siviliserende funksjon.

Begynneropplæringens dannelsesaspekter

Når lærerne snakker om *smal* begynneropplæring, blir dette beskrevet som å tillegge seg faglige kunnskaper og ferdigheter. Dette sammenfaller med materiale danningstradisjoner som har til felles at de fokuserer på kunnskap, holdninger og estetiske verdier (Straum, 2018).

I læreplaner er det materiale dannelsesperspektivet synlig i angivelse av kunnskaps- og ferdighetsmål som blir styrende for undervisningen. Læreplanen beskriver innholdet i undervisningen, noe som kan ses på som en predefinert kulturforståelse elevene skal tilegne seg og bli en del av; kulturen åpner seg for elevene og innholdet vektlegges (Klafki, 2001a, 2001b). Smal begynneropplæring er knyttet til kompetansemål i fag og har, i likhet med det materiale dannelsesperspektivet, fokus på innhold og det Klafki (2001b) omtaler som de objektive aspektene ved danning, det vil si det som fremmer dannelsen og det innholdet som skal formidles til elevene i skolen.

Vi ser også en sammenheng mellom material danningstradisjon og lærernes beskrivelser av *vid* begynneropplæring. Dette finner vi implisitt i uttrykk som «knekke skolekoden» og «å lære å være elev». Selv om dette ikke er kunnskap knyttet til spesifikke fag, er det fokus på kunnskaper og holdninger; også kalt «kulturen» i klassen og på skolen. I de materiale danningstradisjonene har kulturen innholdsmessig absolutt verdi, og tilegnelse av kulturinnholdet er det samme som å bli dannet (Klafki, 2001a; Aase, 2005, s. 19). Både vid og smal begynneropplæring kan ses på som danning der kunnskap formidles fra lærer til elev. Elevenes eget arbeid eller samspill ses ikke på som den dannende faktoren i denne sammenhengen, og elevene deltar ikke i utvelgelse av innhold. Det er kulturen, i kraft av læreren, som bestemmer. I vårt materiale ser vi en tendens til at det er læreren som står for utvelgelsen av innholdet. Klafki (2000) beskriver lærernes kjerneoppgave som å velge ut innhold. Våre informanter fremhevet at skolen har sin egen kultur som må læres ved skolestart. Dette ser vi i blant annet følgende sitat: «De må lære seg å gå på skole. Være på skolen, før man begynner å lære».

De formale danningsteoriene har et overordnet fokus på subjektet (eleven), der målet er å utvikle dets evner, anlegg og ferdigheter (Klafki, 2001b; Straum, 2018). Arbeidsmetoden og lærestoffet skal bidra til personlig vekst og utvikling (Aase, 2005). Innholdet er kun et middel i dannelsesprosessen (Straum, 2018), noe som fører til nærmest et fravær av fokus på hva elevene skal lære (Hohr, 2011; Klafki, 2001b). I vårt materiale er det i stor grad fokus på *hva* elevene skal lære, enten det gjelder smal

eller vid forståelse av begynneropplæring. Allikevel ser vi i noen utsagn tendenser som kan knyttes til formal danningsteori, som for eksempel: «Det handler om å være selvstendig, ikke bare om å være selvstendig i skolearbeid, det handler jo etter hvert om å være et selvstendig menneske, ta valg, klare å velge». Her løftes frem et perspektiv som vektlegger subjektets vekst og utvikling med verdi for fremtiden (jf. Hohr, 2011; Klafki, 2001a, 2001b; Aase, 2005). En vid forståelse av begynneropplæring kan slik forstått være en del av formal danning. I intervjuene kom det frem at lærerne brukte arbeidsmetoder for å trene på ferdigheter og kunnskap, og spesielt leken som læringsarena blir løftet frem.

Danning og tilpasning i begynneropplæringen

Hellesnes (1992a, 1999) skiller mellom danning og tilpasning. Tilpasning handler om å «bli sosialisert på plass i samfunnet» (Hellesnes, 1999, s. 25). Dette innebærer å bli øvd opp til ukritisk å godta de rammene som eksisterer. Ifølge Hellesnes (1975) vil indoktrinering fremme tilpasning, da de indoktrinerte tilpasser seg situasjoner som andre legger til rette for dem. Danning har derimot utviklende og kritiske aspekter i seg. I motsetning til et tilpasset menneske, har et dannet menneske et kritisk reflektert forhold til det samfunnet det er en del av (Hellesnes, 1999, s. 25). Et annet aspekt ved danning er at den ikke kan avsluttes (Hellesnes, 1992a). Hellesnes (1992b, 1999) anser både danning og tilpasning som deler av sosialisering. Å sosialisere elevene inn i skolens fellesskap er en del av vid begynneropplæring. Dette ble uttrykt eksplisitt: «... for å fungere sammen i det lille samfunnet vi [klassen] på en måte er». Om dette «å fungere sammen» viser til danning eller tilpasning jf. Hellesnes (1992b, 1999) har vi for lite grunnlag til å slå fast. Vår tolkning er at lærernes beskrivelser i stor grad heller mot det Hellesnes (1999) omtaler som tilpasning. I vårt empiriske materiale ser vi en tendens til et ønske om elever som passer til Hellesnes' (1992b) beskrivelse av den veltilpassede: «Han aksepterer tingas tilstand slik den er, utan å førestille seg at den kunne vere annleis» (Hellesnes, 1992b, s. 139). Påstanden om at de tilpassede ukritisk godtar rammene som eksisterer rundt dem (Hellesnes, 1992b, 1999) bringer frem spørsmålet om *i hvilken* grad det kan forventes at elever i første klasse kan være kritiske til rammene. Ut fra Hellesnes' dannelsesperspektiv vil ikke vid begynneropplæring kunne kategoriseres som danning dersom det tilsier at elevene kun tilpasser seg «skolekulturen» eller «samfunnet» definert av læreren.

Begynneropplæring i lys av skolens oppdragende formål

Den vide forståelsen av begynneropplæring som vi finner hos lærerne har mange fellestrekk med hvordan Gilliam (2015) omtaler skolens siviliseringsprosjekt. Gilliam (2015) drøfter skolens (og barnehagens) dannelsesidealer og oppdragelsespraksiser i lys av sosiologen Norbert Elias' (1994) arbeid. Gilliam (2015) argumenterer for at Elias' perspektiver kan brukes i denne sammenheng på tross av en evolusjonistisk og normativ bagasje, men da som kritisk-analytisk grep for å forstå menneskers normer, verdier, vurderinger og distinksjoner for atferd knyttet til institusjonelle perspektiver

på oppdragelse av barn. Kort kan sivilisering i denne sammenheng dermed beskrives som at skolen sikter mot å skape både siviliserte mennesker og siviliserte fellesskap. «Det siviliserte» har ikke universell karakter, men kan knyttes til de praksiser som til enhver tid er vurdert som passende/upassende. Vi finner de samme idealene igjen i skolens verdigrunnlag, og disse har som intensjon å lære elevene sosiale normer og omgangsformer, både som individer og som samfunnsborgere som kan «delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). «I skoleretorikk er det faglige og det sosiale et tvillingpar som beskriver skolens dobbelte søkelys i arbeidet med barn» (Gilliam, 2015 s. 135). Dette gjenspeiler skolens doble samfunnsmandat med fokus på både danning og utdanning. Ifølge Gilliam (2015) vil en forståelse av og en tilrettelegging for vid begynneropplæring kunne være et ledd i skolens oppdragende formål. Vi mener at et vidt perspektiv på begynneropplæring kan danne grunnlag for en praksis i klasserommet som kan bidra til å både utdanne og danne eleven. Noen informanter uttrykte at vid begynneropplæring var grunnleggende både for smal begynneropplæring og videre skolegang. I samsvar med Gilliam (2015, s. 135) mente våre informanter at man må mestre en *viss grad av sivilisert atferd* for å «bli god til å gå på skolen», altså basert på tilpasse seg uttrykksformer som er innarbeidet i sosiale praksiser og på det gitte tidspunkt.

Konklusjon

Vi har i litteraturgjennomgangen påpekt at hverken faglitteratur eller offentlige dokumenter definerer begynneropplæring. Det vi finner, er avklaringer relatert til fagspesifikke elementer. Gjennom vår forskning har vi funn som viser at begynneropplæring er mer enn dette. Gjennom induktiv kodingsstrategi har vi påvist at lærerne ofte definerer begynneropplæring som fagspesifikk, men at i praksis knyttes fenomenet til dannelsingsaspektet. For å tydeliggjøre innholdet i fenomenet begynneropplæring har vi konstruert betegnelsene *smal* og *vid* begynneropplæring. Disse peker på ulike aspekter og utfyller hverandre slik at de til sammen gir en helhetlig begynneropplæring. Vi har hevdet at styringsdokumenter uttrykker at begynneropplæring kan forstås som «noe mer» enn grunnleggende lese-, skrive- og regneopplæring (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7, 2016). En vid forståelse av begynneropplæring kan gi innhold til dette «noe mer». For å nå de politiske intensjonene om at lærere på barnetrinnet skal bli eksperter på begynneropplæring (Kunnskapsdepartementet, 2016), mener vi at man ikke kan snevre begynneropplæringsbegrepet til det vi kaller en smal forståelse. Vi vil påstå at det er nødvendig å ha en vid forståelse. En vid forståelse åpner opp for et bredere meningsinnhold, slik vi også finner i noe av litteraturen (Becher et al., 2019; Haug, 2006a, 2006b; Palm et al., 2018), og vil legge til rette for at begynneropplæring kan ta inn over seg skolens doble samfunnsmandat. Skolens samfunnsmandat skal være til stede i hele skolens virksomhet, også i begynneropplæringen. I dagens lovverk og styringsdokumenter brukes ikke betegnelsen begynneropplæring. Derimot brukes beskrivelser som har et meningsinnhold tett opp

mot smal begynneropplæring. Et eksempel er presiseringen av retten til tidlig innsats: «... for elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning» (Opplæringslova, 1998, §1–4). I denne sammenheng er det fra vår forskning spesielt interessant å trekke frem at vid begynneropplæring ble sett på som en *forutsetning* for smal begynneropplæring. Med andre ord er det behov for at også lovverket omfatter det vide perspektivet på begynneropplæring, slik at det kan tilrettelegges for en helhetlig begynneropplæring.

Forfatteromtale

Reidun Hoff-Jensen er høgskolelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning. Før hun begynte på Høgskolen i Østfold i 2014 jobbet hun 13 år som lærer i barneskolen. Hennes forskningsinteresser er innenfor begynneropplæring, profesjonsutvikling og læreres profesjonelle kunnskap.

Mari Odberg Bjerke er fagleder for skole i direktørens stab i Halden kommune. Hun har lang erfaring som lærer i grunnskolen, og har også hatt verv som lokallagsleder i Utdanningsforbundet. Hun har master i spesialpedagogikk og studerer master i utdanningsledelse ved UiO. Hun er opptatt av faglig utvikling i skolen, utdanningsledelse og begynneropplæring.

Hilde Wågsås Afdal er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning, og professor II ved OsloMet, Senter for profesjonsstudier. Hennes forskningsinteresser er blant annet; læreres profesjonelle kunnskap, profesjonsetikk / profesjonelle verdier og kunnskapsgrunnlaget i læreplaner/rammeplaner for profesjonsutdanninger.

Referanser

- Aigeltinger, R. (2009). Språk og matematikkvansker. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning: I teori og praksis* (s. 141–164). Cappelen Akademisk Forlag.
- Alver, V. R. (2014). Skolestart på andrespråk. I M. E. Frislid & H. Traavik (Red.), *Lese, skrive, regne* (s. 185–204). Universitetsforlaget.
- Arntzen, R. (2014). Tospråklighet, tidlig språkskifte og begynnende leseopplæring. I B. B. Moen (Red.), *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen* (s. 59–77). Fagbokforlaget.
- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialet, kropp og fysiske miljø i første klasse. I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 57–90). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsens, H. D. (Red.). (2019). *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærming til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Bjerke, C. B. & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal Akademisk.
- Danbolt, A. M. V. (2013). Begynneropplæring for elever med norsk som andrespråk. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norsk bok 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1–7* (s. 187–208). Universitetsforlaget.
- Elias, N. (1994). *The Civilizing Process*. Blackwell Publishing.

- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 127–139. https://www.idunn.no/npt/2014/02/innholdsanalysens_muligheter_iutdanningsforskning
- Frislid, M. E. & Traavik, H. (Red.). (2014). *Lese, skrive, regne. Pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen*. Universitetsforlaget.
- Gilliam, L. (2015). Sosiale barn og gode klasser Konstruksjoner av siviliserte fellesskap i skolen. I L. Gilliam & E. Gulløv (Red.), *Siviliserende institusjoner. Om idealer og distinksjoner i oppdragelse* (s. 131–173). Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2006a). Bakgrunn, tema og gjennomføring. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – hva skjer i klasserommet?* (s. 7–18). Caspar forlag.
- Haug, P. (2006b). Begynnarundervisning og tilpassa opplæring. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – hva skjer i klasserommet?* (s. 19–54). Caspar forlag.
- Haug, P. (Red.). (2006c). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – hva skjer i klasserommet?* Caspar Forlag.
- Hekneby, G. (2011). *Skrive – lese – skrive. Begynneropplæringen i norsk*. Universitetsforlaget.
- Hellesnes, J. (1975). Foredrag av Jon Hellesnes. I J. Hellesnes, E. L. Dale & Å. L. Strømnes (Red.), *Pedagog eller funksjonær*. Novus.
- Hellesnes, J. (1992a). Ein utdanna mann, eit danna menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I L. E. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi*. Ad Notam Gyldendal.
- Hellesnes, J. (1992b). Tilpassings-ideologien, sosialiseringa og dei materiale ordningane. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi*. Ad Notam Gyldendal.
- Hellesnes, J. (1999). På veg mot en tilstand uten danning? I Ø. Andersen (Red.), *Dannelse. Humanitas. Paideia* (s. 23–31). Syppress Forlag.
- Hidle, W. K.-M. & Krogstad, K. (2019). Begynneropplæring og nivåspesifikk samfunnsfag- og KRLE-didaktikk for småskoletrinnet. *Norddidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2019(3), 122–148. Digitala Vetenskapliga Arkivet. <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1374241&dsid=3663>
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning. Samarbeid for sammenheng*. Fagbokforlaget.
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk konstruktivisme. I K. Stensholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163–175). Fagbokforlaget.
- Håland, A. & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2, 21–36. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v2.195>
- Klafki, W. (2000). Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instructio. I I. Westbury, S. Hopman & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition* (s. 139–160). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203357781>
- Klafki, W. (2001a). *Dannelsesteori og didaktikk – nyere studier*. Forlaget Klim.
- Klafki, W. (2001b). Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 167–203). Gyldendal.
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Væledet lesing og skrivning i begynneropplæringen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for 1.-7. trinn* (FOR-2016-06-07-860). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Slik blir den nye lærerutdanningen* [Pressemelding, nr. 60–16]. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/slik-blir-den-nye-larerutdanningen/id2503270/> lastet ned 10.11.17.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Værdier og prinsipper for grunnsopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 Grunnskolen*. Pedlex.
- Løndal, K. (2019). Lek blant førsteklasinger i skole og skolefritidsordning. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærming til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke – Forsterket kvalitet i grunnsopplæringen for alle*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>

- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring — Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- Olafsson, B. & Gulliksen, M. S. (2018). Kreativitet i begynneropplæringen. I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 249–268). Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 13–32). Universitetsforlaget.
- Palm, K. & Michaelsen, E. (Red.). (2018). *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass Publishers.
- Skorpen, L. (2009). Nokre spesielle trekk ved arbeidet med matematikkfaget i begynneropplæringa. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 14(3), 7–32. http://ncm.gu.se/wp-content/uploads/2020/06/14_3_007032_skorpen.pdf
- St.meld. nr. 11 (2008–2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Stewart, D. W. & Shamdasani, P. N. (2015). *Focus Groups: Theory and practice* (Bd. 20). Sage.
- Straum, K. O. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. En nærmere analyse av Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30–52). Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S. & Vollan, M. (2010). *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur*. Høyskoleforlaget.
- Unhjem, A. & Frenning, I. (2019). Det største klasserommet er alltid ledig – erfaringsbasert læring i skolens uterom. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsens (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærming til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolenes fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv* (s. 15–27). Fagbokforlaget.