



Høgskulen på Vestlandet

Samfunnsfag 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUSA550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MGUSA550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	227
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	35950
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja
Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Gruppe

Gruppenavn:	(Anonymisert)
Gruppenummer:	12
Andre medlemmer i gruppen:	Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

Masteroppgave

Progresjon i samfunnsfag – en lærebokanalyse

Learning Progression in Social Studies – a
Textbook Analysis

Christoffer Tveit

MGBSA550

Fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett
Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Jacob Melting

Innleveringsdato: 15.05.2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1

Sammendrag

Progresjon er viktig for å sikre en god utvikling av elevers kunnskaper og ferdigheter. For sterk progresjon vil kunne føre til at elever synes innholdet er for vanskelig, mens for svak progresjon kan føre til at elever synes innholdet er kjedelig. Begge deler kan gi umotiverte elever. En jevn progresjon er dermed viktig for elevers motivasjon og læring. Progresjon er videre forsket lite på i samfunnsfag. Dette studiet tar sikte på å tilføre empiri til forskningsfeltet ved å undersøke hvordan to læreverker tilrettelegger for progresjon i samfunnsfag.

Dette undersøkes ved bruk av tekstanalyse av lærebøkene mellom 5. og 10. trinn i samfunnsfag-læreverkene Refleks/Relevans og Arena. Analysen er tredelt mellom en begrepsanalyse, oppgaveanalyse og temaanalyse som sammen skal kunne svare på forskningsspørsmålene.

Begrepsanalysen viser progresjon gjennom spiralprinsippet ved gjentakelse og utvidelse av begreper. Denne analysen viser en noe svak progresjon hovedsakelig grunnet mangel på utvidelser i læreverkene. Videre viser analysen av oppgavene at få oppgaver totalt sett er kategorisert i taksonomisk vanskelige kategorier, men at læreverkene viser tegn på progresjon ved at de fleste taksonomisk vanskelige oppgaver finnes ved de høyeste trinnene. Til slutt viser temaanalysen hvordan organiseringen av lærestoffet er basert på de ulike organiseringsmåtene i forskjellige deler av læreverket. Spesielt finner analysen at lærestoffet er organisert etter logisk sekvensering ved historisk kronologi, noe også kompetansemålene i temaet er organisert etter. Empirien i lærebokanalysen viser forskjeller mellom Refleks/Relevans og Arena i hvordan det tilrettelegges for progresjon.

Avhandlingen finner svak avklaring av progresjon i læreverkene i forbindelse med begreper og oppgaver. Temaanalysen viser dog at andre prinsipper for organisering også bidrar til progresjon i læreverkene.

Nøkkelord: *Progresjon - spiralprinsippet - sekvensiell progresjon - kontinuitet - dybdelæring - lærebokanalyse - Refleks - Relevans - Arena.*

Abstract

Learning progression is a key element to promote students' development of knowledge and skills. It is crucial that teachers aim for their students to develop steady progression that ultimately engages students' learning and motivation. It is a fine line when it comes to learning progression, since too strong progression can result in a lack of understanding and too weak progression can foster bored and unmotivated students. This present thesis aims to contribute with empirical research to the research field since little has been reported regarding learning progression in social studies.

This thesis examines how two textbooks facilitate learning progression in social studies. The research is conducted through textbook analysis of social studies textbooks ranging from 5th to 10th grade in the textbook collections Refleks/Relevans and Arena. The analysis consists of three parts including a term analysis, task analysis and theme analysis that aim to answer the research questions.

The term analysis points to learning progression in spiral curriculum, through repetition and extension of terms. This analysis indicates somewhat weak progression mainly due to a lack of extension in the textbook collections. The task analysis further illustrates that few tasks in total are categorized as complex taxonomic categories and that the textbook collections show signs of progression since most of the complex tasks are evident in the higher grades. The theme analysis reveals how the textbooks organize the teaching materials in various ways. A key finding is that the teaching material is organized according to logical sequencing through historical chronology, likewise to the organization of the competence aims. The empirical research conducted through textbook analysis indicates differences in how Refleks/Relevans and Arena facilitate learning progression.

This thesis finds weak clarification of learning progression in the textbook collections regarding terms and tasks. However, the theme analysis indicates that other principles related to organization contribute to learning progression in the textbook collections.

Keywords: *Learning progression – spiral curriculum – sequential progression – continuity – deep learning – textbook analysis – Refleks – Relevans – Arena*

Forord

Etter snart fem år på lektorstudiet sitter jeg igjen med fine og lærerike minner. Gjennom disse årene har jeg lært mye om mitt framtidige yrke og samtidig fått venner for livet.

Det føles fantastisk å være ferdig med masteroppgaven. Prosessen har vært lærerik, men også vanskelig. Tusen takk til gode venner og familie som har støttet meg gjennom denne prosessen.

Til slutt vil jeg si tusen takk til min veileder Jacob Melting for masse god hjelp.

En spesiell takk til Maren for støtte på lange dager bak skjermen.

Christoffer Tveit

Bergen 15. mai 2023

Innhold

Figuroversikt	vii
Tabelloversikt	vii
1. Innledning	1
1.1 Tema og bakgrunn	1
1.2 Tidligere forskning	2
1.2.1 Progresjon i LK06.....	3
1.2.2 Progresjon i LK20.....	4
1.2.3 Progresjon mellom barnehage og småskoletrinnet	7
1.2.4 Progresjon i styringsdokumentene for LK20.....	7
1.2.5 Oppsummering.....	9
1.3 Forskningsspørsmål	9
1.4 Lærebokanalyse – hvorfor er det relevant?	10
1.5 Oppgavens struktur.....	11
2. Teoretisk rammeverk	12
2.1 Læringsteori.....	12
2.1.1 Sosiokulturell- og kognitiv læringsteori	12
2.1.2 Læringsutvikling	13
2.2 Progresjon	17
2.3 Dybdelæring	20
2.4 Oppsummering av teori	22
2.5 Hypoteser.....	23
3. Metode	24
3.1 Innledning	24
3.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	24
3.3 Forskningsdesign	26
3.3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode.....	26

3.4 Datainnsamling	27
3.4.1 Kvalitativ innholdsanalyse	27
3.4.2 Utvalg av litteratur og fokus på kompetansemål	27
3.4.3 Kompetansemålets betydning for datainnsamling	30
3.5 Dataanalyse	32
3.5.1 Forberedelse	34
3.5.2 Gjennomføring	35
3.6 Kvalitet på forskningsprosjektet	37
3.6.1 Validitet	37
3.6.2 Relabilitet	37
3.7 Metodiske muligheter og utfordringer	38
4. Resultat og funn	40
4.1 Begrep	40
4.1.1 Refleks/Relevans	41
4.1.2 Arena	42
4.2 Oppgaver	43
4.2.1 Refleks/Relevans	45
4.2.2 Arena	48
4.3 Tema	51
4.3.1 Refleks/Relevans	51
4.3.2 Arena	58
5. Drøfting	65
5.1 Begrep	65
5.1.1 Refleks/Relevans	67
5.1.2 Arena	69
5.2 Oppgaver	70
5.2.1 Refleks/Relevans	70

5.2.2 Arena.....	74
5.3 Tema	78
5.3.1 Refleks/Relevans.....	78
5.3.2 Arena.....	83
5.4 Drøfting av framtrede nde funn	86
5.4.1 Refleks/Relevans.....	89
5.4.2 Arena.....	90
6. Avslutning	92
6.1 Oppsummering	92
6.2 Hovedfunn	92
6.3 Oppfordring til videre forskning.....	93
7. Litteraturliste.....	95

Figuroversikt

Figur 1. Typologi over progresjon som gjentakelse (vannrett akse) og utvidelse (loddrett akse) i erfaring. Fra «Barns tilgang til erfaringer som er relevante for samfunnsfag: En analyse av kontinuitet og progresjon i planverket for småskole og barnehage» av K.-M. Hidle, 2022, Acta Didactica Norden, 1(1), s. 11. Gjengitt med tillatelse. -----	19
Figur 2. Forskningsløken. Basert på Saunders et al. (2019). -----	24
Figur 3. Forskjellen mellom deduktiv, induktiv og abduktiv. Basert på Postholm & Jacobsen (2018).-----	26
Figur 4. Fra data til teori (induktiv innholdsanalyse). Fra Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode (s. 217), av D. I. Jacobsen, 2022. Cappelen Damm. -----	34

Tabelloversikt

Tabell 1. Taksonomitabellen. Basert på Taxonomi Table i Anderson og Krathwohl (2001, s. 28).-----	16
Tabell 2. Dybdelæring og overflatelæring. Fra «Elevens læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag», av NOU 2014: 7, s. 36. Originalkilde Sawyer (2006).-----	21
Tabell 3. Oppgaver i kognitiv prosess, Gyldendal. -----	46
Tabell 4. Oppgaver i kognitiv prosess, vist i prosent, Gyldendal. -----	46
Tabell 5. Oppgaver i kunnskapsdimensjonen, Gyldendal.-----	47
Tabell 6. Oppgaver i kunnskapsdimensjonen, vist i prosent, Gyldendal. -----	47
Tabell 7. Oppgaver vanskelighetsgrad, Gyldendal.-----	47
Tabell 8. Oppgaver vanskelighetsgrad, vist i prosent, Gyldendal. -----	48
Tabell 9. Oppgaver i kognitiv prosess, Aschehoug. -----	48
Tabell 10. Oppgaver i kognitiv prosess, vist i prosent, Aschehoug. -----	49
Tabell 11. Oppgaver i kunnskapsdimensjonen, Aschehoug. -----	49
Tabell 12. Oppgaver i kunnskapsdimensjonen, vist i prosent, Aschehoug.-----	50
Tabell 13. Oppgaver vanskelighetsgrad, Aschehoug. -----	50
Tabell 14. Oppgaver vanskelighetsgrad, vist i prosent, Aschehoug. -----	50
Tabell 15. Sentrale funn av analyse. -----	65

Innledning

1.1 Tema og bakgrunn

Utvikling av kunnskaper og ferdigheter er en av skolens hovedoppgaver i møte med elever. Elever kan utvikle kunnskaper og ferdigheter på mange måter, for eksempel gjennom lærebøker. En viktig faktor for utvikling av kunnskaper og ferdigheter er at innholdet er innenfor hva eleven kan begripe. Lærestoffet skal ikke være for lett, og ikke for vanskelig. I denne sammenheng er progresjon et viktig begrep for å sikre at utviklingen til eleven er jevn. Progresjon er først og fremst viktig for at eleven skal oppleve mestring og utvikling i skolen. Videre er det viktig at progresjonen er jevn for at lærestoffet skal være forståelig samtidig som det bidrar til utvikling av kunnskaper og ferdigheter.

Med innføringen av den nye læreplanen i 2020 ble progresjon tillagt et tydelig fokus både i styringsdokumentene og i selve læreplanen. Blant kompetansemålene er det i den nye læreplanen opprettet et verktøy for å vise hvilke kompetansemål som henger sammen, og dermed også utviklingen elevene skal ha. Imidlertid kan det være vanskelig å planlegge undervisning kun med utgangspunkt i kompetansemål og samtidig tilrettelegge for god progresjon. Videre kan det også tenkes at det er vanskelig å bestemme hva som skal være innholdet i «åpne kompetansemål». I tillegg kan det være vanskelig å vite hvor vanskelighetsgraden skal ligge. Hvor komplekst er lærestoffet knyttet til det politiske systemet på 8. trinn? Lærebøker kan gi støtte til planlegging av undervisning både på kort og lang sikt. Læreverkene har gjort en egen tolkning av kompetansemålene og legger fram en utviklingsplan gjennom lærebøkene. Dermed kan lærere støtte seg på læreverk for å planlegge for elevenes progresjon.

Da jeg skulle velge tema for masteravhandlingen var det viktig for meg at jeg skulle skrive om noe som interesserte meg. Progresjon interesserer meg både fordi jeg er opptatt av elevenes motivasjon og fordi det er viktig for meg at læreren legger til rette for best mulig læring hos elevene. I tillegg ønsket jeg å undersøke noe med et begrenset forskningsfelt for å kunne tilføre noe til det. Progresjon er også et nokså dagsaktuelt tema med innføringen av den nye læreplanen, LK20. Det har også foregått en politisk samtale rundt dybdelæringsbegrepet der progresjon er en viktig del (Brøyn, 2019; Sandvik & Emstad, 2020).

Som student i innførelsesperioden av LK20 har jeg sett at lærere har utfordringer med planlegging av innhold i undervisning i forbindelse med at kompetansemålene har gått fra

spesifikke til generelle (Ryen, 2021, s. 50). Utdanningsdirektoratet viser til at progresjon kommer til uttrykk gjennom verb, adverb, adjektiv og innhold i læreplanene (2022). Likevel viser forskning at dette uttrykker svak klargjøring av progresjon i kompetansemålene (se kapittel 1.2). Dermed ønsker jeg å undersøke hvordan progresjon kommer fram i lærebøkene som fortsatt spiller en stor rolle i samfunnsfagundervisningen i Norge, og hvilken støtte dette kan gi til lærere. Spesifikt vil denne oppgaven dreie seg om progresjon av kunnskaper og ferdigheter i samfunnsfag og hvordan to læreverk legger opp til elevenes progresjon gjennom framstilling av oppgaver, begreper og tema.

1.2 Tidligere forskning

Progresjon i samfunnsfag er et tema som er svært lite undersøkt, i alle fall i det norske forskermiljøet. Viktigheten av progresjon kommer tydelig fram i både styringsdokumenter og læreplanen, likevel er det forsket lite på progresjon som tema. I andre skolefag har progresjon hatt en større del av oppmerksomhet innen forskningen, særlig i matematikk der progresjon kan ses på som mer målbart (L. S. Grønmo & Hole, 2017). Forskningen på progresjon i andre skolefag har varierende relevans for samfunnsfag, og det trengs forskning også i dette faget. Børhaug (2015) undersøkte progresjon i lærebøker tillagt læreplanen fra 2006. I de siste årene er Børhaug & Muñoz (2022) sitt forskningsbidrag av progresjon i læreplanen i samfunnsfag ett av få bidrag. I deres kapittel om progresjon etterlyses det en undersøkelse av progresjon i læremidlene (Børhaug & Muñoz, 2022, s. 71), den oppfordringen ønsker jeg å ta fatt på.

Progresjon mellom barnehage og småskoletrinn ble studert av Hidle (2022). I dette bidraget undersøker hun progresjon og kontinuitet i fagområdet *nærmiljø og samfunn* i LK20. Videre kan en også inkludere Ryens kapittel «valg av fagstoff og progresjon som didaktiske utfordringer i samfunnsfag» i boken *Samfunnsdidaktikk* (2021). I dette kapittelet viser Ryen sammenhengen mellom dybdelæring og progresjon og presenterer to spenninger ved valg av innhold i undervisningen. Videre diskuteres hvilken progresjon LK20 legger opp til. Til slutt presenteres en sammenfatning av progresjons plass som begrep i styringsdokumentene for LK20.

Oppsummert finner jeg at de siste årene har temaet progresjon blitt satt mer i søkelyset til norske samfunnsfagdidaktiske forskere, men at området fortsatt har forskningshull, som jeg ønsker å bidra til å tette. Børhaug og Muñoz etterlyste en analyse av progresjon i lærebøker, noe som vil være et fint bidrag til forskningsfeltet. Videre i kapittelet presenteres relevant tidligere forskning på temaet progresjon.

1.2.1 Progresjon i LK06

Børhaug (2015) undersøkte, i kapittelet «progresjon» i boken *Spadestikk i samfunnsdidaktikken*, i hvilken grad en kan finne progresjon fra ungdomstrinnet til programfaget i samfunnsfag på videregående skole (s. 165). Dette undersøkte han i de utvalgte temaene kultur, politisk deltakelse, politiske institusjoner og demokrati i ett læreverk. Disse temaene kategoriseres under samfunnskunnskapsdelen av faget, og forskningen er dermed knyttet til det fagområdet. Til å begynne med analyserte forfatteren læreplanen (LK06) med den begrunnelse at «læreplanen ikke definerer progresjonen fullt ut» (Børhaug, 2015, s. 166) og kun gir enkelte føringer for progresjon. I analysen av LK06 fant Børhaug at progresjonen i læreplanen stort sett var organisert etter spiralprinsippet. Han finner at flere begrep, som demokratibegrepet, kommer igjen flere ganger, men ikke blir utdypet (Børhaug, 2015, s. 168). Videre finner Børhaug at forskjellige ferdigheter i læreplanen, kognitivt orienterte verb, ikke gir føringer på progresjon mellom disse. Til slutt er det også lite tegn på utvikling av holdningsaspektet i læreplanen. Totalt sett finner Børhaug (2015) at læreplanen overlater i stor grad defineringen av progresjon til læreverk og lærere (s. 169).

I lærebøkene undersøkes tre forskjellige temaer som har noe ulike resultater. I temaet kultur ble det funnet at progresjon blir ivaretatt, uten at begrepene har sterk tilknytning til hverandre og dermed mangler det noe på begrepsutvikling (Børhaug, 2015, s. 171). Videre er det i temaet demokrati funnet at begrepene i større grad er tilbakevendende i flere nivå, likevel er ikke alltid begrepsutviklingen optimal. Det er tydelig at samme tema også kommer igjen på flere nivå og blir utviklet, men progresjonen her er for svak ifølge Børhaug (2015, s. 172). I temaet politisk deltakelse er det en klarere utvikling i de tilbakevendende begrepene. Til slutt viser Børhaug til ett fjerde tema som er gjennomgående i alle temaene, de politiske institusjonene, der det er færre nye begrep. Progresjonen i dette temaet kommer av økende grad av konkrete og empiriske detaljer (Børhaug, 2015, s. 175).

Børhaug (2015) analyserer også oppgavene i lærebøkene og kategorier av oppgavetyper, herunder reproduksjon, personlig vurdering, faglig drøfting og undersøkning (s. 175). Her finner han at det er en overvekt av oppgaver som kun krever reproduksjon på alle trinn, og særlig av begreper. Analysen viser at oppgavene i temaene kultur og politikk respektivt består av 43 og 45 prosent reproduksjonsoppgaver for 8. og 9. trinn samfunnsfag, 37 og 45 prosent for VG1/2, og 36 og 60 prosent for programfag (Børhaug, 2015, s. 175). Faglige drøfting er noe mer vektlagt i de høyere trinn der undersøkning er mindre vektlagt. For temaet kultur er 7 prosent av oppgavene faglig drøfting i 8. og 9. trinn, 26 prosent ved VG1/2 og 21 prosent i programfag

(Børhaug, 2015, s. 175). I lærebokanalysen kommer det fram at det er oppgavene som viser minst progresjon og dermed har størst forbedringspotensial. Videre ser oppgaven på studiet Børhaug og Muñoz har gjort av progresjon i læreplanen LK20.

1.2.2 Progresjon i LK20

Børhaug & Muñoz

I sin undersøkelse av faget samfunnsfag i LK20 har Børhaug og Muñoz (2022) forsøkt å finne hvilke holdningsmål og ferdigheter som er nevnt i kompetansemål i samfunnsfag, og en analyse av kunnskaper og ferdigheter i to utvalgte kjerneelementer (s. 71). Kunnskaper forstås som faktakunnskaper og faglige begreper, mens ferdigheter forstås som kognitive ferdigheter og fagspesifikke ferdigheter. I forbindelse med analyse av kompetansemål kan ferdigheter anses som kognitive- og handlingsorienterte verb. Kjerneelementene nevnes både i en egen beskrivelse og i kompetansemålene. Studien så etter progresjon ved å sammenligne begreper, modeller og ferdigheter på ulike trinn. I avsnittene om vurdering er det stort sett ferdigheter som vektlegges av læreplanen. Det er her vanskelig å antyde progresjon da ferdighetene kommer igjen på forskjellige trinn. Videre er ferdighetene også presentert i kompetansemålene. Børhaug og Muñoz (2022) har her flere funn som tyder på at progresjonen er «nokså vag» (s. 72-74). Ferdighetene som kan anses som «vanskeligere» er generelt sett mer representert ved de høyere trinnene, samtidig er det ikke en tydelig forskjell fra lavere trinn. Børhaug og Muñoz trekker fram ferdigheten *drøfting*, og finner at det styrkes med økende alder. Samtidig viser tabellen at *drøfting* er nevnt én gang i 2. og 4. trinn, to ganger i 10. trinn og to ganger i kompetansemålene for videregående skole (Børhaug & Muñoz, 2022, s. 73).

Forfatterne finner at *reflektere* og *utforske* er ferdighetene som er hyppigst nevnt, og er ganske jevnt fordelt i de ulike trinnene. Dette funnet kan kritiseres, særlig ferdigheten *reflektere* der det forventes en økning fra barnetrinn til ungdomstrinn. *Reflektere* er nevnt 5 ganger på barnetrinnet, 10 ganger på 7. trinn og 11 ganger i 10. trinn, deretter 5 ganger på videregående. Dette kan av andre tolkes som en relativt god progresjon, tatt i betraktning at ferdigheten vektlegges mindre på videregående der *vurdere* og *drøfte* er viktigere ferdigheter. Ferdighetene *reflektere* og *utforske* er generell og kan stå utenfor samfunnsfaglig metode og faglige begreper. *Forskningsmetode* og *undersøkelse* er derimot nært knyttet til samfunnsfaget, men er bare nevnt én gang hver. I tillegg er de faglige ferdighetene *analysere*, *problematisere*, *forklare* og *sammenligne* nevnt kun én gang, eller utelatt fra kompetansemålene. Av faglige ferdigheter er *vurdering* og *drøfting* nevnt fem ganger hver i kompetansemålene. Børhaug og Muñoz finner at disse faglige ferdighetene styrkes svakt på høyere trinn, samtidig som reproduksjons-

ferdighetene, *presentere, beskrive og gjøre rede for*, svekkes noe på de høyere trinnene, selv om de er representert gjennom i alle trinn. Forfatterne finner ikke en entydig sammenheng med at innholdet i kompetansemålene blir «mer makroorientert» som ved prinsippet om *fra det nære til det fjerne* (forklares i 2.2) (Børhaug & Muñoz, 2022, s. 72–73).

Ettersom progresjonen ikke framgår av presentasjonen av kjerneelementene søker forfatterne i kompetansemålene som kjerneelementene inngår i, og har i utvalget kun valgt de mest opplagte (Børhaug & Muñoz, 2022, s. 77). I undersøkelse av kjerneelementet samfunnskritisk tenkning og sammenhenger finner Børhaug og Muñoz at temaet *kultur og naturlandskapets felt* utvides fra mikro til makronivå, og dermed viser god progresjon på dette punktet. Dette vises ved at elevene går fra å først lære om hvordan folk levde for én eller to levealdere siden, for så å skulle sammenligne dette med nåtid i 4. trinn. Videre i 7. trinn tilføres vektlegging av teknologi, demografi og bosetningsmønster, og i 10. trinn er menneskelig endringsatferd som påvirkningskraft inkludert, i tillegg til at bærekraftig utvikling skal inngå. Samtidig er den begrepsmessige progresjonen noe svakere i dette temaet. Videre viser kompetansemålene innen temaet *politiske systemet* progresjon gjennom stadig økende vanskelighetsgrad i begreper og koblinger. Samtidig viser Børhaug og Muñoz (2022) til at kompetansemålene støtter mer opp mot at elevene utvikler personlige meninger enn mer kvalifisert samfunnskritikk (s. 80). Også i kjerneelementet *identitet og fellesskap* viser kompetansemålene svak progresjon. Dette gjennom gjentakelse av begreper, med liten utvikling fra gang til gang. I tillegg holdes begreper og koblinger på mikronivå, selv om temaene etter hvert knyttes sammen og settes i samfunnsmessig sammenheng.

Kompetansemålene innen temaet det *politiske systemet* er særlig interessant for denne oppgaven. Børhaug og Muñoz (2022) finner at temaet innføres med begreper om makt, påvirkning og offentlige institusjoner introduseres på 4. trinn (s. 78). Videre settes det historiske opphavet i fokus på 7. trinn der politikken kommer i historisk sammenheng. Videre knyttes temaet til demokrati og likestilling. På 10. trinn kobles nasjonal politikk til blant annet menneskerettigheter. Hvilke aktører som har makt, blir viktig. Til slutt knyttes tema til velferdssamfunnet. Oppsummert finner Børhaug og Muñoz (2022) at temaet *politiske systemet* blir «stadig mer komplekst, og det settes inn i en historisk utviklingskronologi» (s. 78).

Totalt finner Børhaug og Muñoz at det er en utydelig progresjon for ferdighetene i faget. Kunnskapene i faget kan deles inn i to kjerneelement. I kjerneelementet *identitet og fellesskap* ble det oppdaget svak progresjon med liten utvikling i begreper. Kjerneelementet *samfunnskritisk tenkning og sammenhenger* viste derimot progresjon gjennom prinsippet om

utvidelse av geografisk og psykologisk tilknytning («fra det nære til det fjerne») i tillegg til at kompleksiteten økte. Den begrepsmessige progresjonen var derimot lavere, der kun noen nye begreper kom til.

Ryen

Erik Ryen er statsviter og førstelektor i samfunnsfag ved Oslo Met. Hans kapittel i boken *Samfunnsdidaktikk* fra 2021 er et bidrag til forskningsfeltet progresjon (Ryen, 2021). Forfatteren viser spenningene som kommer fram gjennom LK20, mellom at elevene skal tilegne seg kompetanser samtidig som at innholdet skal avgrenses og det skal foreligge tydelig progresjon. Den første spenningen handler om frihet til å velge innhold i undervisningen, der læreplanen legger opp til at læreren vet best hvilket innhold som gjør at elevene skal kunne oppnå kompetansemålene. Den andre spenningen skjer mellom den progresjonen som ligger i beskrivelsene av faginnholdet og elevenes anvendelse av kunnskapen (Ryen, 2021, s. 47). Dette kan også omtales som spenninger mellom det Britt Ulstrup Engelsen kaller logisk sekvensering og psykologisk sekvensering av lærestoffet, dette forklares nærmere i kapittel 2.2 (Engelsen, 2015, s. 177; Ryen, 2021, s. 47).

Videre i kapittelet diskuterer Ryen hvilken av disse typene læreplanen legger opp til. I tillegg til psykologisk og logisk sekvensering viser Ryen (2021) til «spiraltenkningen» (spiralprinsippet) som er mest framtrædende i utviklingen av kjerneelementene (s. 55). Ryen argumenterer for at den logiske sekvenseringen må ses i sammenheng med den psykologiske for å kunne vurdere hvordan progresjon framtrer i kompetansemålene. Ryen finner på lik linje med Børhaug (LK06) og Børhaug & Muñoz (LK20) at det er «svake ideer om framdrift og utdypning» i læreplanen (Ryen, 2021, s. 64). Dette viser forfatteren gjennom analyse av kompetansemål i samfunnsfag. Blant annet viser han gjennom kompetansemålet for 10. trinn «beskrive trekk ved det politiske systemet og verdssamfunnet i Norge i dag og reflektere over sentrale utfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2019) hvordan progresjonen framtrer. Verbene som er brukt er «beskrive» og «reflektere», noe som også går igjen i kompetansemålene som er tilhørende for 7. trinn. Adjektivet «sentrale» går igjen også i det ene kompetansemålet for 7. trinn. Dermed argumenteres det for at det er vanskelig å se indikasjoner for progresjon for verb og adjektiv i dette kompetansemålet. Innholdet kan også være en indikator for progresjon, og i dette kompetansemålet finner Ryen (2021) en kronologisk ordning i kompetansemålet som reflekterer en logisk sekvensering, og dermed en form for progresjon (s. 53-54).

1.2.3 Progresjon mellom barnehage og småskoletrinnet

Kari-Mette Walmann Hidle forsket i 2022 på kontinuitet og progresjon i læreplanen for barnehage og småtrinn og sammenlignet disse. For å analysere dokumentene opprettet forfatteren et analyseverktøy basert på Deweys erfaringsorienterte progresjonsbegrep. Grunntanken Hidle (2022) tar med seg fra Dewey er at innholdet i undervisningen skal være mulig for elevene å erfare innenfor deres kapasitet (s. 8-9). Videre har alt en forbindelse til erfaringer en kan oppnå i miljøet rundt seg (Hidle, 2022, s. 8). Gjennom denne forståelsen av progresjon ble det opprettet to analyse spørsmål, som igjen ga grunnlaget for en teoridrevet typologi over kontinuitet og progresjon (Hidle, 2022, s. 11).

Hidle brukte kompetansemålene i LK20 som analyseenhet og begrunnet dette i at disse benyttes som indikatorer for progresjon i læreplanverket (Hidle, 2022, s. 7; Meld. St. 28, 2015-2016, s. 47). Disse kompetansemålene ble organisert i en tabell etter hovedområdene *stedstilhørighet og lokalkunnskap*, *menneskerettsopplæring og mangfold* og *demokratisk medborgerskap*, og deretter analysert. Hidle (2022) fant gjennom analysen at progresjon mellom *nærmiljø* og *samfunn* både i skolen og i barnehagen var tvetydige (s. 13). I hovedområdene *stedstilhørighet og lokalkunnskap* og *demokratisk medborgerskap* kom progresjonen mellom barnehage og småtrinn tydelig fram ved gjentakelse og utdyping. Særlig *stedstilhørighet og lokalkunnskap* utdypes ved en konkretisering på småtrinnet og tilbyr stedsbasert læring med utforskning som grunnlag. I *demokratisk medborgerskap* er det en sterk progresjon, men Hidle argumenterer for at hovedområdet kan betegnes som fragmentert grunnet tiden mellom gjentakelse. Hovedområdet *menneskerettsopplæring og mangfold* viser derimot ikke progresjon, men heller avbrudd, fragmentering og gjentakelse innen de ulike temaene som tilfaller hovedområdet.

Hidle (2022) finner videre at kompetansemålene i liten grad tilrettelegger for praktiske erfaringer (s. 15). Dette finner hun ved å undersøke hyppigheten av verbet «å utforske» i fagområdet *nærmiljø og samfunn*, der det kun forekommer åtte ganger på småtrinnet, og kun fem ganger innen temaene i analysen. Forfatteren finner at læreplanen i samfunnsfag hovedsakelig er preget av kognitivt orienterte verb, mens fagområdet *nærmiljø og samfunn* innehar handlingsorienterte verb.

1.2.4 Progresjon i styringsdokumentene for LK20

Progresjon har vært et tema for læreplandiskusjonen siden LK06, men har i LK20 fått en betydelig styrking. Ludvigsen-utvalget har stått for NOU 2015 og 2016 som la grunnlaget for utarbeidelsen av LK20. Utvalget viser til svak progresjon i evalueringen av LK06 (NOU 2015: 8, s. 64). Som vist i kapittel 1.2.1 fant også Børhaug liten klargjøring av progresjon i

samfunnskunnskap i kompetansemålene for LK06. Med et økt fokus i styringsdokumentene skulle en tro at LK20 uttrykte tydelig progresjon. Forskning på progresjon i LK20 har derimot vist at progresjonen kommer svakt fram, vist i kapittel 1.2.2 og 1.2.3 ved Børhaug & Muñoz og Ryen.

Ludvigsen-utvalget forklarer progresjon som at «elevers forståelse utvikler seg over tid i et læringsforløp innenfor et bestemt fagområde» (NOU 2015: 8, s. 14). Dette er en utfordrende oppgave for den enkelte lærer og det anbefales dermed at lærere får støtte i dette arbeidet. For å sikre denne utviklingen presenteres det ulike anbefalinger til utformingen av læreplanen. Utvalget ønsker nasjonale veiledende beskrivelser av læringsforløp i fagene for å tydeliggjøre forventningene til elevene (NOU 2015: 8, s. 72). Slike beskrivelser vil støtte lærere i planlegging av undervisning for hele klasser og enkeltelever. Stortingsmeldingen *Fag – Fordypning – Forståelse* støttet denne vurderingen og vedtok at det skulle foreligge en veiledning med eksempler på læringsforløp og progresjonsbeskrivelser (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 46). Imidlertid har denne veiledningen enda ikke sett dagens lys. Et annet tiltak som ble anbefalt var bruk av kjennetegn på måloppnåelse for å uttrykke forventet progresjon (NOU 2015: 8, s. 72). Kjennetegn på måloppnåelse kan brukes både i sluttvurdering og i trinn uten vurdering. Lærere kan uavhengig av trinn finne støtte i beskrivelser på ulike kompetansenivåer, og dermed planlegge bedre for elevenes progresjon videre.

Læreplanen, LK20, deles mellom den generelle informasjonen om faget (fagrelevans og sentrale verdier, kjerneelement, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter) og kompetansemål og vurdering. Den generelle informasjonen inneholder ikke presiseringer for progresjon, og en må dermed se til kompetansemålene i faget. Progresjon framkommer i kompetansemålene gjennom gradvis utvikling av verb, adjektiv og adverb i tillegg til at innholdet blir mer komplekst (Imsen, 2020, s. 338). Verbene i kompetansemålene kan stort sett betegnes som ferdigheter elevene skal besitte. Videre kan ferdighetene deles inn i kognitive ferdigheter og fagspesifikke ferdigheter, der kognitive er generelle ferdigheter som å *samtale* og *drøfte*, mens fagspesifikke vil i samfunnsfag være samfunnsfaglige metoder som hypotesetesting (Børhaug & Muñoz, 2022, s. 69–70). Vurdering i faget viser til hva elevene skal oppnå med kompetansene de utvikler i faget. Avsnittene om vurdering (undervisvurdering og sluttvurdering) i faget viser til hvilken forventet kompetanse elevene skal ha i faget i de ulike hoved-trinnene. Ved å skille mellom ulike kompetanser elevene skal oppnå viser også vurderingsavsnittene til hvilken progresjon som er forventet.

Virkingen av progresjon i LK20 kommer som vist ikke fram slik Ludvigsen-utvalget så for seg (Børhaug & Muñoz, 2022; Ryen, 2021). «Vår konklusjon er at den innholdsmessige rammefortellingen som presenteres i læreplanene for fag ikke gir tilstrekkelig grunnlag for å foreta prioriteringer i skolefagene med tanke på progresjon og sammenheng» (Karseth et al., 2022, s. 151). Ludvigsen-utvalgets anbefaling om en god nok støtte for lærere med tanke på progresjon kommer ikke tydelig nok fram i læreplanen. Uten veiledning om hvordan en skal planlegge progresjon blir dette oppdraget flyttet over til kommunene, lærebokforlagene, skolene eller lærerne.

1.2.5 Oppsummering

Kapittelet har oppsummert de viktigste forskningsbidragene på progresjon i samfunnsfag. Fra dette kapittelet er funnene til Børhaug & Muñoz og Ryen angående LK20 de mest relevante for denne oppgaven. Begge bidragene finner en vag presentasjon av progresjon i læreplanen. Børhaug og Muñoz finner at kompetansemålene tilknyttet temaet det *politiske systemet* gjør temaet stadig med kompleks gjennom en historisk kronologi. I tillegg er det god begrepsutvikling i kompetansemålene. Ryen finner i analyse av samme tema og kompetansemål liten progresjon i verb og adjektiv. Også Ryen finner at innholdet i kompetansemålene har utvikling kronologisk, og dermed er organisert etter logisk sekvensering. Hidles forskning er relevant for oppgaven på bakgrunn av analyseverktøyet for å undersøke progresjon som presenteres i kapittel 2.2. Dette skal ha betydning den kvalitative analysen senere. I dette kapittelet ser en at forskningsbidragene på temaet er få. Denne oppgaven går inn i den korte rekken av forskningsbidrag for å bedre forståelsen av progresjon i samfunnsfag.

1.3 Forskningsspørsmål

I denne masteravhandlingen vil jeg ta for meg hvordan progresjon operasjonaliseres i samfunnsfag i den norske skolen gjennom å studere to læreverk. Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan lærebøkene ivaretar progresjonskravet fra læreplanen, for å kunne si noe om hvordan lærere i den norske skolen legger opp til progresjon. Forskningsspørsmålet for oppgaven er: *Hvordan legges det til rette for progresjon i samfunnsfaglærebøkene på mellomtrinn og ungdomstrinn i norsk skole?* Målsetningen med dette vil være å sette lys på progresjon som tema og sekundært vise hvordan to læreverk tilrettelegger for progresjon fra 5. trinn til 10. trinn.

I tillegg til forskningsspørsmålet har jeg formulert spørsmål som både er interessant i denne sammenheng og som kan hjelpe å svare på hovedspørsmålet.

- *Hvordan blir det tilrettelagt for dybdelæring, og hvilken sammenheng har dybdelæring og progresjon?*
- *Hvilken betydning har valg av læreverker for utviklingen (progresjon) til elevene i faget?*

Oppgaven vil ha et kognitivt læringssyn og vektlegge teori med dette synet. Dermed vil enkelte andre viktige aspekter ved læring fra andre læringssyn bli nedtonet fra teori og analyse, noe som kunne gitt annen teoriformidling og drøftinger enn denne studien er basert på.

1.4 Lærebokanalyse – hvorfor er det relevant?

En kunne kanskje tenke seg at skolen hadde utviklet seg slik at lærebøkene for lengst var ute av skolen. Chromebook, tverrfaglige opplegg, utforskning og utflukter skulle være fremtiden i klasserommet, som ikke lenger skulle foregå i et fysisk rom. Noen steder kan dette fungere, men mange lærere kjenner nok på at tiden ikke alltid strekker til for å lage de innovative oppleggene. Bruk av lærebøker kan da være en «lettere» løsning for å spare tid på planlegging og samtidig lage undervisning som følger kompetansemålene. Læreboken som i alle år har styrt undervisningen, har fortsatt en viktig rolle i den norske skolen (Juuhl et al., 2010; Rasmussen & Lund, 2015). Læreboken har også vært omtalt som «den egentlige læreplanen» (Imsen, 2020, s. 442). Med innføringen av LK20 har kompetansemålene blitt mer generelle, med få føringer i innholdet, og legger med det opp til at lærerne selv velger ut innholdet i undervisningen. For mange kan dette være utfordrende uten særlige føringer. Mange lærere kan da finne god støtte i lærebøkene som velger ut relevant innhold for at elevene skal kunne oppnå kompetansemålene.

Funn fra en spørreundersøkelse i rapporten ARK&APP viser at læreboken er en trygghet for lærere ved at den «sikrer» at kompetansemålene i faget blir dekket (Gilje et al., 2016, s. 27). Rapporten viser videre at læreboken også er viktig i samfunnsfagundervisning fra 5. trinn til videregående skole ved at omtrent 90% av lærerne i undersøkelsen svarte at den ble brukt i deres forrige undervisningstime (Gilje et al., 2016, s. 43). Lærebøker er ikke bare en god støtte for at elevene skal kunne oppnå kompetansemål, men har også potensial til å støtte lærere i planlegging av god progresjon. Læreverker «inneholder en fortolkning av læreplanen, og den legger også opp til en progresjon gjennom flere år» (Gilje et al., 2016, s. 27). Andre læringsressurser har ikke denne innebygde progresjonen, og lærere må dermed planlegge for dette gjennom valg av læringsressurser (Gilje, 2016). Dette oppleves dermed som betryggende for lærere i deres arbeid med kompetansemål å ha støtte i læreverket i planlegging av progresjon (Gilje et al., 2016, s. 27). Koritzinsky (2020) argumenterer for at lærebøkernes progresjon må ta

hensyn til elevenes modenhetsnivå og tilpasset opplæring gjennom fagstoffet, spørsmål, arbeidsoppgaver, elevenes refleksjoner og holdningsdannelse (s. 231-232).

Med dette ser en at lærebøker fortsatt er viktig for elevers læring i skolen. Påfølgende er det også viktig med kritiske analyser av læreverkene, noe jeg foretar i denne oppgaven.

1.5 Oppgavens struktur

Dette kapittelet har beskrevet hva oppgaven skal dreie seg om. I tillegg har kapittelet tatt for seg temaets- og metodisk relevans, hensikten med studien og hvorfor jeg mener den er viktig i samfunnsfagsdidaktikkens forskningsfelt. Oppgaven belyser det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for analysen i kapittel 2. I dette kapittelet vil relevant teori innen tematikker som læring, progresjon og dybdelæring redegjøres for. I kapittel 3 gjør jeg rede for metodiske valg jeg har gjort for å besvare problemstillingen i tillegg til metodiske utfordringer og prosjektets troverdighet. Videre vil jeg i kapittel 4 presentere funnene av forskningen og videre drøfte dem opp mot teori i kapittel 5. I kapittel 6 avsluttes oppgaven med en oppsummering og noen refleksjoner om prosjektet og veien videre.

Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenterer jeg det teoretiske rammeverket for empirien i oppgaven. Kapitlet tar først for seg læring som begrep og hvordan elever lærer. Dette baserer seg på et kognitivt kunnskaps- og læringssyn. Videre tar kapitlet for seg progresjon som utdanningsmål og på hvilke måter progresjon kan bidra til utvikling. Til slutt tar kapitlet for seg dybdelæring som et mål for varig læring. Dette teoretiske rammeverket vil danne grunnlaget for å drøfte empirien i kapittel 5.

2.1 Læringsteori

Læring er et gjennomgående begrep i forbindelse med progresjon. Læring kan defineres på mange ulike måter, både vide betydninger og mer spesifikke. NOU 2014:7 definerer læring som «en aktivitet der en person tilegner seg ny eller endrer og forsterker eksisterende kunnskap, atferd, ferdigheter, verdier eller preferanser og kan involvere og kombinere ulike typer informasjon» (s. 32). Læring kan også ses på som økning i faglige kunnskaper som tidligere nevnt. Også med denne formuleringen var kunnskaper og ferdigheter viktige aspekter ved læring, i tillegg til holdninger, som kan ses på som det overordnede begrepet for «atferd» og «verdier». Dermed kan en definisjon på læring være en økning eller tilegning av ny eller endret faglig kunnskap gjennom en aktivitet. På lik måte som det er mange definisjoner på læring, er det også ulike læringssyn, blant annet sosiokulturelt og kognitivt.

2.1.1 Sosiokulturell- og kognitiv læringsteori

Sosiokulturell teori er en seksjon innen det konstruktivistiske paradigmet der særlig miljøet har betydning for læring. Utvikling eller læring skjer i denne teorien i interaksjon med det sosiale og kulturelle miljøet (Manger, 2013, s. 154). Videre mente grunnleggeren av sosiokulturelt læringssyn Lev Vygotskij at utvikling skjer to ganger, først i sosial sammenheng og deretter individuelt. Vygotskij utviklet blant annet teori om det han kalte «zone of proximal development», på norsk «proksimal utviklingsone». Teorien går ut på å stimulere elever til et høyere erkjenningnivå (Manger, 2013, s. 154). Prosessen går ut på at elever med støtte kan komme til et høyere erkjenningnivå ved å tilegne seg kunnskap som er innenfor rekkevidde, eller i den proksimale utviklingssonen. Et viktig prinsipp for progresjon er at tilegnelsen av kunnskap skjer med bakgrunn i det eleven kan, og at ny kunnskap ikke er for vanskelig for eleven.

Kognitivismen vokste fram på 1960-tallet med en antakelse om at dersom en forstår «hvordan mennesker tenker, så kommer vi også til å forstå læring, utvikling, hukommelse og en rekke

andre fenomener» (Säljö, 2013, s. 63). Innen kognitiv læringsteori har utvikling av langtidshukommelse vært en viktig faktor for læring (Gilje et al., 2018, s. 24). I tillegg har den kognitive tilnærmingen til læring en styrke ved å øke elevenes tilegnelse av kunnskap og utover dette fokusere på kunnskapens overførbarhet. Kognitiv læringsteori har mange ulike retninger med forskjellige teoretikere i spissen. Generelt for perspektivet på læring er at individet er det sentrale for at det skal skje utvikling. Ved utvikling av kunnskaper legger kognitiv læringsteori særlig vekt på fagenes kjerneelement og en styrking av elevenes kunnskapsstruktur i fagene (Gilje et al., 2018, s. 24). Kognitiv læringsteori har sterk tilknytning til dybdelæring gjennom fokuset på langtidshukommelse og overførbarhet. Gilje et al. (2018) argumenterer for at utvikling av langtidshukommelse i lys av dybdelæring bør foregå ved å knytte kunnskapen til fagenes kjerneelement og settes i relevant sammenheng (s. 24).

Denne oppgaven vil hovedsakelig drøfte læring, dybdelæring og progresjon ut fra et kognitivt læringssyn. Det kognitive læringssynet vil gjøre at oppgaven vender blikket mot individet og hvordan elevene tenker i prosessen ved tilegnelse av kunnskap. Grunnet metodevalget, innholdsanalyse av lærebøker, vil det være utfordrende med et sosialt læringssyn uten observasjoner eller intervju rundt det sosiale ved læring. Likevel vil enkelte sosiale aspekter komme fram gjennom analyse av læringsoppgaver der elever eksempelvis jobber i grupper.

2.1.2 Læringsutvikling

Utvikling av kunnskaper og ferdigheter er en viktig del av læring som skjer i skolen. I samfunnsfag er begreper en viktig del av den totale forståelsen for faget. Videre kan oppgaver både være med å utvikle kunnskaper om et tema og utvikle ferdigheter som er nødvendig for faget, som å drøfte. Denne avhandlingen vil undersøke progresjon gjennom begrepsutvikling og oppgaver. I de neste avsnittene vil jeg se nærmere på disse metodene for læring som senere skal undersøkes i datamaterialet.

Begrepsutvikling

Et begrep kan betegnes som «en kategori som brukes til å gruppere liknende hendelser, tanker, objekter eller mennesker» (Woolfolk, 2006/2014, s. 202). Begreper bidrar til at vi kan organisere informasjon i mindre enheter, slik blir de lettere å huske og anvende (Woolfolk, 2006/2014, s. 202). Woolfolk (2006/2014) trekker fram prototyper, eksemplarer og kunnskapskjema som moderne oppfatninger på hvordan begrepslæring foregår (s. 202-203). Prototyper kan forklares som den beste representanten innen en kategori, som for eksempel Karsten Warholm i kategorien løpere i øvelsen 400 meter hekk. Det kan derimot være mer komplisert å sette en prototype for begrepene demokrati og regjering. Den andre metoden for

begrepslæring er eksemplarer. Eksemplarer forklares som faktiske minner som sammenlignes med nye objekt for å kategorisere dem. Med andre ord er eksemplar noe kjent som brukes når nye objekter, hendelser, tanker eller mennesker skal kategoriseres, for eksempel kristendom i kategorien religioner. Det siste elementet som brukes til gjenkjenning av begreper er kunnskapsskjema. Kunnskapsskjema handler om hvilke kunnskaper en har om begrepet fra før, som kan hjelpe å kategorisere begrepet riktig. Et eksempel kan være begrepet tyskertøs som uten kontekst kan være vanskelig å begripe, men om en har kunnskapsskjema omkring andre verdenskrig i Norge er et begrep som lettere kan forstås.

Uavhengig av tilnærming til begrepslæring, eller kombinasjon av disse, legger Woolfolk (2006/2014) til at en også behøver de fire komponentene; eksempler og ikke-eksempler, relevante og irrelevante egenskaper, begreps navn og en definisjon i tillegg til illustrasjoner for å lette innlæring (s. 204). Eksempler og ikke-eksempler bidrar til avgrensning av kategoriene og kan være lettere for yngre og svakere elever å forstå. Relevante og irrelevante egenskaper er en komponent grunnet det faktum at alle kriterier for en kategori ikke trengs å oppfylles ved begreper. Som eksempel brukes det at pingviner ikke flyr, men er en fugl (Woolfolk, 2006/2014, s. 204). Det er ikke evnen til å fly som avgjør om noe er en fugl, selv om det kan være en egenskap eller et eksempel. En definisjon på begrepet inneholder referanse til kategori og egenskaper som adskiller begrepet fra andre. Dermed er definisjoner et viktig element i begrepslæring.

Oppgaver

Oppgaver er en mye brukt klasseromsaktivitet i den norske skolen. Særlig i matematikk, men også i andre fag benyttes forskjellige oppgaver til å oppnå ulike formål enten det er å oppsummere en tekst, få elevene til å reflektere over et innhold, presentere faktakunnskaper eller undersøke empiriske data. I lærebøker har oppgaver en sentral rolle, og kan nesten fungere som en spørrende lærer i elevens selvstudie. Oppgaver kan også ha et sosiokulturelt omfang og kan få elever til å lære noe sammen. I denne sammenheng er oppgaver forskjellige spørsmål eller oppdrag som presenteres i lærebøker, som elever skal svare på eller utføre.

Børhaugs (2015) forskning på progresjon i lærebøker fra LK06 benyttet oppgaver til vurdere progresjon (s. 166). Han benyttet kategoriene repetisjon, reproduksjon, drøfting med bruk av faglige ressurser gitt i kapitlet, drøfting der eleven primært må finne argumenter selv, og oppgaver der en skal undersøke noe empirisk (Børhaug, 2015, s. 175).

Koritzinsky (2012) skiller mellom beskrivende spørsmål, forklarende spørsmål, virkningsspørsmål, handlingsspørsmål og verdi- og holdningsspørsmål (s. 178). Beskrivende spørsmål innledes gjerne med spørreord som hva, hvem, når eller hvor. Forklarende spørsmål innledes med hvorfor eller hvordan. Virkningsspørsmål forsøker å forstå eller forklare sammenhenger, mens verdi- og holdningsspørsmål spør etter hva en mener om et tema eller en hendelse. Innholdsmessig kan spørsmålstypene Koritzinsky legger fram kobles til ulike typer oppgaver i en lærebok. Videre legger Koritzinsky til at elevene bør arbeide med ulike typer spørsmål for å belyse tema fra flere sider og bidra til en økning av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og handlingskompetanse. Ved å etter hvert øke vanskelighetsgraden og variasjonen av spørsmål vil både innholdsmessig og metodisk bidra til progresjon i samfunnskunnskap (Koritzinsky, 2020, s. 190).

Blooms taksonomi

Taksonomi kan forklares som et rammeverk for forskjellige kategorier. Bloom (1956) opprettet et klassifikasjonssystem for å hjelpe lærere og forskere med håndtering av faglige utfordringer og evaluering innenfor det kognitive domenet. Systemet skulle være bygget på en logisk, pedagogisk og psykologisk måte, med hovedvekt på det pedagogiske (Bloom, 1956). Bloom (1956) organiserte kategoriene (evner og ferdigheter) etter vanskelighetsgrad fra enkel til kompleks. Videre har disse blitt oversatt til norsk; *kunnskap, forståelse, anvendelse, analyse, syntese og evaluere* (Woolfolk, 2006/2014). Denne rangeringen viser til progresjon (Imsen, 2020, s. 335), samtidig krever taksonomien at eleven mestrer et nivå før den har forutsetninger for å mestre et høyere nivå (Bloom, 1956; Throndsen et al., 2009, s. 36). Kunnskap ses derimot ikke som evne eller ferdighet, men som en forutsetning for å oppnå høyere kompleksitet i klassifikasjonssystemet. Kunnskap kan i denne sammenhengen beskrives som anerkjennelse eller å huske informasjon, mens ved forståelse og bruk av kunnskap vil falle inn under kategoriene mellom forståelse og syntese (Krathwohl, 2002, s. 213). Blooms taksonomi har blitt kritisert for at kategoriene i mindre grad er målbar, og plasseringen av evaluering, særlig i forhold til anvendelse (Imsen, 2016).

Blooms taksonomi har blitt revidert i senere år av Anderson og Krathwohl (2001). Den reviderte taksonomien er delt i to rammer, kunnskapsdimensjonen og kognitive prosess-dimensjonen (Krathwohl, 2002). Kunnskapsdimensjonen inneholder fire ulike kategorier; faktakunnskap, begrepskunnskap, prosedyrebasert kunnskap og metakognitiv kunnskap. Innad i denne dimensjonen er det rangering fra lettest til vanskeligst. Faktakunnskap (I) viser til de grunnleggende delene innenfor en disiplin, som terminologi og ordforråd innenfor et tema.

Begrepskunnskap (II) viser til forholdet mellom de grunnleggende delene i en større sammenheng, i praksis å kunne anvende faktakunnskapene gjennom kategorier, generalisering og modeller. Prosedyrebasert kunnskap (III) viser til selve handlingsaspektet ved kunnskap, hvordan brukes metoder, ferdigheter i utforskende arbeid, gjerne i vitenskapelige metoder. Metakognitiv kunnskap (IV) viser til bevissthet for egen kunnskap gjennom å bruke kunnskap i riktig sammenheng og forståelse av de kognitive kravene i ulike oppgaver.

Videre er også den kognitive prosess-dimensjonen revidert. Kategorien *kunnskap* ble omformulert til *å huske, forståelse* gikk fra «comprehension» til «understanding» på engelsk og *syntese* ble omformulert til *å skape* og omgjort til den mest komplekse kategorien (Krathwohl, 2002). Dermed utgjør taksonomien nivåene; *huske, forstå, anvende, analysere, vurdere* og *skape*. Anderson og Krathwohl forklarer videre hva de ulike nivåene innebærer (2001). Huske (1) viser til å kunne hente fram kunnskap fra langtidsmminnet. Forstå (2) kjennetegnes av evne til å danne mening av innhold, gjennom for eksempel tolkning, eksempler, kategorisering, sammenligning, forklaring og oppsummering. Anvende (3) viser til å kunne bruke kunnskapen i ulike situasjoner. Med analyse (4) menes evnen til å bryte opp innhold og anvende dette riktig i forhold til annet innhold. Dette gjøres gjennom differensiering, organisering og attribuering. Vurdere (5) viser til avgjørelser basert på kriterier og standarder, og innebærer å oppdage uregelmessigheter eller annet i en prosess og kritikk. Skape (6) viser til elevs evne til å sette sammen en helhet i et nytt mønster eller struktur. Dette innebærer å lage hypoteser, planlegge og produsere.

Kunnskaps-dimensjonen	Kognitive prosesser					
	1. Huske	2. Forstå	3. Anvende	4. Analysere	5. Vurdere	6. Skape
I. Fakta-kunnskap						
II. Begreps-kunnskap						
III. Prosedyre-kunnskap						
IV. Metakognitiv kunnskap						

Tabell 1. Taksonomitabellen. Basert på Taxonomi Table i Anderson og Krathwohl (2001, s. 28).

I de foregående avsnittene har oppgaven redegjort for Blooms taksonomi og den reviderte taksonomien til Anderson og Krathwohl. De to dimensjonene i den reviderte taksonomien vil bli brukt til kategorisering i analysedelen av oppgaven. Det har blitt vist at den reviderte taksonomien kan avgjøre kompleksiteten i forståelsen til elevene og dermed bidra i analysen av

primært progresjon, og sekundært dybdelæring. Blooms reviderte taksonomi ble derimot ikke brukt i LK20 som bakgrunn. I stedet uttrykker LK20 på samme måte som LK06 progresjon gjennom verbene i kompetansemålene, på denne måten er det de kognitive prosessene som er framtrepende (Imsen, 2020, s. 338).

2.2 Progresjon

Progresjon handler om jevn framgang eller utvikling. I skolen vil denne utviklingen være i form av faglig kompetanse. Jeg legger til grunn at en økning i faglig kompetanse i skolen dreier seg om kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og med dette støtter meg på andre didaktikere (Børhaug, 2015, s. 161; Koritzinsky, 2020, s. 259; Throndsen et al., 2009, s. 35). I målet om å oppnå god progresjon er «jevn» et nøkkelord. Ved for liten utvikling i fagstoff vil elever se faget som kjedelig, og ved for stor utvikling fagstoffet vil det bli uforståelig for elevene (Børhaug, 2015, s. 160). Begge tilfellene gir umotiverte elever. Børhaug & Muñoz (2022) viser at progresjon er viktig for tilpasset opplæring, vurderingssammenheng, tidlig innsats og elevenes motivasjon (s. 67). I Ludvigsen-utvalgets dokumenter i forløpet til LK20, ble progresjon tillagt en tydelig vektlegging (Børhaug & Muñoz, 2022, s. 65). De neste avsnittene tar for seg ulike måter å legge opp til progresjon i skolesammenheng; spiralprinsippet, logisk sekvensering og psykologisk sekvensering.

Spiralprinsippet går ut på gjentagelse av tema med en økning i vanskelighetsgrad (Koritzinsky, 2020, s. 153). Læreplanens mål er at denne økningen skal komme fram i kompetansemålene gjennom verb, adverb og adjektiv. Kompetansemålene viser også en økning i vanskelighetsgrad ved mer komplekse sammenhenger, mer krevende undersøkelsesmetoder og høyere krav til argumentasjon. Spiralprinsippet forutsetter at det forekommer en utvikling av den faglige kompetansen for hver gang et tema blir tatt opp (Børhaug & Muñoz, 2022, s. 68). Den faglige kompetansen kan som nevnt ses som kunnskaper, ferdigheter og holdninger. I samfunnsfag er begreper viktig for faget og forståelsen av det. Progresjon innen kunnskap kan i samfunnsfag dermed være begrepsutvikling med økende grad av kompleksitet (Børhaug & Muñoz, 2022, s. 69). Med ferdigheter menes kognitive ferdigheter, faglige ferdigheter og deltakelsesferdigheter. I samfunnsfag kan dette blant annet dekke resonnering, generalisering, analysing, drøfting, reproduisering, eksemplifisering, hypotesetesting, politisk deltakelse og meningsdanning. Blant disse er noen ferdigheter mer avanserte enn andre og krever mer av eleven. Progresjon basert på spiralprinsippet innen ferdigheter i faget kan være å gå fra å benytte enkle til mer komplekse eller avanserte ferdigheter. Holdninger kan også være gjeldende for progresjon i samfunnsfag gjennom diskusjon, refleksjon og deltakelse. Holdninger kan på linje med kunnskaper og

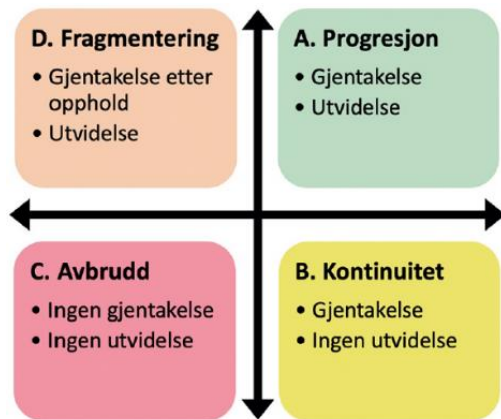
ferdigheter utvikles fra enkle og ubegrunnede slutninger til reflektert og begrunnet moralske holdninger. Derimot vil holdninger ikke være en del av denne undersøkelsen grunnet det kognitive synet på oppgaven og metodens begrensning.

Sekvensiell progresjon er den andre tilnærmingen til progresjon, og kan forklares som en innføring av tema som er basert på temaer som tidligere er gjennomgått, men som ikke er det samme temaet (Børhaug & Muñoz, 2022, s. 68). Engelsen (2015) skiller mellom to ulike sekvensielle organiseringsmåter; psykologisk og logisk (s. 177). Logisk (faglig) sekvensering legger opp til en progresjon som følger fagets logiske struktur. I matematikk vil en logisk struktur for faget være at elevene lærer i rekkefølge; små tall, litt større tall, addisjon og subtraksjon, multiplikasjon og divisjon, brøk og desimal og ligninger og algebra. I samfunnsfag kan historisk kronologi være logisk i noen sammenhenger. Ved hull i elevenes forståelse av et fenomen, vil ikke eleven kunne klare neste steg på en god måte. Derimot vil en psykologisk sekvensering organisere lærestoffet etter elevenes utvikling. Dette begrepet er i praksis ganske likt begrepet Koritzinsky (2020) bruker om organisering av lærestoff «fra det nære til det fjerne», også kalt sekvensiell progresjon (s. 149-150). Den psykologiske sekvenseringen presenterer lærestoff som først er «nært» for elevene, for så at lærestoffet blir mer komplisert og «fjernt» jo eldre elevene blir. Psykologisk sekvensering kan beskrives om lærestoff som går fra nært til fjernt, enkelt til komplisert, konkret til abstrakt og så videre (Ryen, 2021, s. 51). Sekvensiell organisering kan brukes om innføring av temaer, men også om organisering innad i et tema.

Theo Koritzinsky (2020) presenterer tanken om å organisere lærestoffet «fra det nære til det fjerne». Hvor nært eller fjernt lærestoffet oppleves bestemmes av geografiske forhold og psykisk tilkobling. «Det nære» kobles til hva elevene kan erfare i det lokale miljøet eller til noe de har sterke følelser til. «Det fjerne» vil da motsatt ha geografisk avstand fra elevene og noe de ikke har spesiell tilknytning til. Koritzinsky (2012) mener at det nære vil gi god læring til elever ved barnetrinnet (s. 141). Videre vil elevene kunne lære om fenomener som stadig nærmer seg det fjerne. Denne metoden kan forklares som sekvensiell ved at den går fra det nære og enkle, til det fjerne og kompliserte. Samtidig vil lærestoffet bevege seg fra mikro til makro-nivå. Prinsippet «fra det nære til det fjerne» ble mye brukt i LK06, selv om spiralprinsippet var det dominerende, særlig innenfor samfunnskunnskap.

Særlig spiralprinsippet finner det avgjørende at lærestoffet gjentas. Progresjon er samtidig avhengig av at kunnskapene og ferdighetene utvides eller utvikles videre. Hidle (2022) utarbeidet, i forbindelse med en studie på progresjon, en typologi over progresjon og kontinuitet

(s. 11). Figuren under inneholder to akser der den vannrette viser gjentakelse av erfaring (gjentakelse), og den loddrette viser forholdet mellom gjentakelsen eller innføring av kompleksitet (utvidelse). Figuren Hidle (2022) utarbeidet med bakgrunn i opplevelser viser at progresjon skjer når opplevelser gjentas og utvides, mens uten utvidelse kan elevenes læring omtales som kontinuitet (s. 11). Videre viser tabellen også hva læring på andre siden av den loddrette akse fører til; fragmentering og avbrudd, som begge er skadelig for utvikling av kunnskaper og ferdigheter.



Figur 1. Typologi over progresjon som gjentakelse (vannrett akse) og utvidelse (loddrett akse) i erfaring. Fra «Barns tilgang til erfaringer som er relevante for samfunnsfag: En analyse av kontinuitet og progresjon i planverket for småskole og barnehage» av K.-M. Hidle, 2022, *Acta Didactica Norden*, 1(1), s. 11. Gjengitt med tillatelse.

Retningslinjer for faggruppen i utarbeidelsen av LK20

I retningslinjene for utformingen av LK20 kommer intensjonen i læreplanen fram. Intensjonen er at progresjon kommer fram gjennom innhold, verb, adjektiv og adverb. Retningslinjene framhever at kunnskapsinnholdet blir «mer sammensatt og komplekst for hvert trinn [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 9). Økning i vanskelighetsgrad gjennom innhold kan skje på mange måter, blant annet gjennom en psykologisk sekvensering som fra nært til fjernt og konkret til abstrakt (Engelsen, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2018). Videre skal verb vise på hvilken måte elevene skal anvende kunnskapen. Enkelte verb antyder en lav vanskelighetsgrad ved anvendelse, mens andre kan være komplisert. Ulike verb kan dermed rangeres fra enkle til vanskelige. Et hjelpemiddel til en slik rangering kan være taksonomi (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 9). Retningslinjene advarer samtidig mot å limitere seg til en taksonomi da den i noen tilfeller kan være misvisende med hvilke verb som har størst vanskelighetsgrad. Blooms reviderte taksonomi setter verbet *skape* høyere enn *anvende*, selv om det i noen situasjoner vil være annerledes. Til slutt brukes adjektiv og adverb til å beskrive de økende kravene til elevene i kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 9).

2.3 Dybdelæring

Dybdelæring henger tett sammen med progresjon og begrepene brukes ofte sammen. Ludvigsen-utvalget viste til progresjon som et viktig ledd i dybdelæring (NOU 2015:8, s. 41–42, 64–66). Ludvigsen-utvalget definerer dybdelæring som en utvikling av begreper, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde (NOU 2015:8, s. 14). Begrepet ble utarbeidet av de to svenske pedagogiske psykologene Ference Marton og Roger Säljo på 1970-tallet. I sin studie skilte de deltakerne i grupper der den ene skulle pugge detaljkunnskap (overflatelæring) og den andre gruppen satte kunnskapen i en større kontekst (dybdelæring) (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 26).

Definisjon av hva dybdelæring er kan være vanskelig å formulere på en god måte. Gilje et al. (2018) mener dybdelæringsbegrepet har utfordringer ved at det finnes ulike oppfatninger av hva begrepet innebærer og hvordan det skal jobbes med i skolen (s. 22). Sawyer (2014) understreker viktigheten av dypere konseptuell forståelse (resultat av dybdelæring) ved at elever får mer anvendelig og dypere kunnskap om tema, og kan overføre fakta- og prosedyrebasert kunnskap til den virkelige verden (s. 23). Hvordan en arbeider med kunnskap er stort sett preget av to perspektiver, sosiokulturell og kognitiv læringsteori, som forklart i kapittel 2.1.1. Dybdelæring i et kognitivt perspektiv vil ha hovedfokus på kjerneelementene i faget, elevenes forkunnskaper og kunnskapens overførbarhet. Samtidig mangler gjerne det sosiale aspektet ved læring i dette perspektivet. Det kommer tydeligere fram i sosiokulturelt læringssyn. Dybdelæring vil her teoretisk skje gjennom samhandling med elever og lærere på bakgrunn av elevens forståelse og forkunnskaper. Ettersom denne avhandlingen ønsker å undersøke læreverk, vil et kognitivt læringssyn på dybdelæring passe bedre enn et sosiokulturelt. Ved å ha et kognitivt læringssyn vil fokuset være på den individuelle læringen som kan skje ved bruk av læreverk som middel.

I stedet for å definere begrepet dybdelæring legger Sawyer (2014) fram en tabell som viser forskjellen på det han kaller «learning knowledge deeply» og «traditional classroom practices» (s. 25-26). Tabellen er gjengitt av NOU 2014:7 der utvalget har oversatt disse termene til henholdsvis dybdelæring og overflatelæring (NOU 2014:7, s. 36) og vises under i tabell 1. Her kommer forskjellene mellom termene fram. Der dybdelæring vektlegger forståelse er overflatelæring basert på faktakunnskaper og memorering. En metode for å forklare hva et begrep betyr kan være å forklare hva det ikke er (Woolfolk, 2006/2014), som vist i kapittel 2.1.2.

Dybdelæring	Overflatelæring
Elever relaterer nye ideer og begreper til tidligere kunnskap og erfaringer.	Elever jobber med nytt lærestoff uten å relatere det til hva de kan fra før.
Elever organiserer egen kunnskap i begreps-systemer som henger sammen.	Elever behandler lærestoff som atskilte kunnskaps-elementer.
Elever ser etter mønstre og underliggende prinsipper.	Elever memorerer fakta og utfører prosedyrer uten å forstå hvordan eller hvorfor.
Elever vurderer nye ideer og knytter dem til konklusjoner.	Elever har vanskelig for å forstå nye ideer som er forskjellige fra dem de har møtt i læreboka.
Elever forstår hvordan kunnskap blir til gjennom dialog og vurderer logikken i et argument kritisk.	Elever behandler fakta og prosedyrer som statisk kunnskap, overført fra en allvitende autoritet.
Elever reflekterer over sin egen forståelse og sin egen læringsprosess.	Elever memorerer uten å reflektere over formålet eller over egne læringsstrategier.

Tabell 2. Dybdelæring og overflatelæring. Fra «Elevens læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag», av NOU 2014: 7, s. 36. Originalkilde Sawyer (2006).

Tabellen viser forskjellige kjennetegn ved dybdelæring og overflatelæring og kontrasten mellom begrepene. Det tydeligste skillet mellom begrepene ser en ved bruk av verb. Dybdelæring innebærer mer krevende kognitive prosesser enn overflatelæring og innebærer refleksjon, forståelse og vurdering. Videre kan en også skille dybdelæring fra overflatelæring ved hvordan kunnskapen brukes. Dybdelæring vektlegger at kunnskap knyttes til tidligere kunnskap og erfaringer i systemer, mønstre og egen læringsprosess, mens overflatelæring innebærer liten utvikling. Koritzinsky (2020) forsøker å vise kjennetegn på dybdelæring blant annet gjennom punktene; «relatere nye begreper, kunnskaper og utfordringer til tidligere erfaringer, kunnskaper, holdninger og handlingsmønstre», og «analytisk skille mellom å beskrive, forstå, forklare og angi mulige virkninger av et samfunnsmessig fenomen» (s. 260-261). Særlig kjennetegnet å kunne relatere nye kunnskap til tidligere kunnskap samsvarer med Sawyers kjennetegn på dybdelæring. Kjennetegnet forutsetter at elevene har tidligere kunnskaper eller erfaringer å bygge videre på, og at gjentagelsen fører med seg en utvidelse av innholdet slik at forståelsen blir dypere – noe som er beskrivende for progresjon. Å analytisk skille mellom ulike kognitivt og handlingsorienterte verb (beskrive, forstå, forklare osv.) viser til en taksonomisk forståelse av utvikling av læring. Å kunne anvende kunnskap på «riktig» måte er et viktig kjennetegn på dybdelæring.

Dybdelæring i et kognitivt læringssyn innebærer utvikling av langtidshukommelsen. Fakta og fagstoff settes inn i *relevant* og *forståelig* sammenheng (Gilje et al., 2018). *Relevant* sammenheng viser til at innholdet knyttes til fagenes kjerneelementer fordi det er gjennom disse de sentrale tenkemåtene, metodene og prinsippene kommer fram (for å unngå faglige fragmenter). *Forståelig* sammenheng viser til at innholdet knyttes til elevenes tidligere kunnskaper og erfaringer, og dermed er innenfor det oppnåelige for eleven. Ny kunnskap blir forstått i lys av kunnskaper en har fra før (Gilje et al., 2018). Forståelig sammenheng viser

dermed en forbindelse mellom dybdelæring og progresjon. Dybdelæring forutsetter at nytt lærestoff knyttes til elevens nærliggende kunnskaper, noe som er betinget av at lærestoffet innehar god progresjon. I tillegg foregår dybdelæring over tid som også understreker betydningen progresjon har for dyptinngripende læring da strukturen i lærestoffet spiller en avgjørende rolle for om innholdet blir presentert til elevene på en forståelig måte (Gilje et al., 2018).

Ralph Tyler skriver at elever gjennomgår dyptgripende kognitive forandringer (dybdelæring) gjennom større samlinger av erfaringer (Dale, 2004, s. 102–103). For at eleven skal oppnå slike oppsamlinger av erfaringer forutsetter dette god organisering av lærestoffet. Oppnåelse av dybdelæring er avhengig av at elevene opplever tydelig progresjon. Dette skjer gjennom et læringsforløp som tar høyde for elevenes utviklingsprosess over tid og tilrettelegger for gjentagelse med utvidelse. I tillegg vil en god progresjon forutsette at innholdet og ferdighetene elevene skal tilegne seg gjentas med økende kompleksitet. Denne gjentagelsen forbindes, sammen med andre faktorer, med at elevene oppnår en dypere læring.

2.4 Oppsummering av teori

En har i dette kapitlet ha fått innblikk i hovedsakelig kognitiv teori om læring, progresjon og dybdelæring. Jeg har undersøkt og forsøkt å formidle progresjon sin rolle i organisering av lærestoffet og viktigheten av en god progresjon. I tillegg har jeg forsøkt å koble progresjon til dybdelæring som tema, og vice versa.

Oppgaven vil ha et kognitivt læringssyn mye grunnet metodevalgets begrensninger for å observere sosiale effekter. Et kognitivt læringssyn vil passe lærebokanalyse da undersøkelsen vil være begrenset til hva som står skrevet og ikke hva som faktisk skjer i klasserommet. Videre presenterte kapitlet teori innen begrepsutvikling og oppgaver som har betydning for analyseverktøyet som benyttes og diskusjonen av funn senere i oppgaven. Blooms taksonomi og en revidert utgave av denne ble presentert, noe som også skal ha betydning for det analytiske verktøyet som er brukt senere i oppgaven.

Progresjon handler om utvikling, og i denne sammenheng om utvikling av kunnskaper og ferdigheter. Kapitlet presenterte ulike måter å legge opp til progresjon på i skolesammenheng. Spiralprinsippet blir brukt i læreplanen og går ut på en gjentagelse med en økning i vanskelighetsgrad for hver gjentagelse. Logisk sekvensering følger fagets logiske struktur, noe som i historiedelen av samfunnsfag kan argumenteres for å være kronologisk. Psykologisk sekvensering følger elevens utvikling, og det kan være forskjeller fra elev til elev, men er ofte

organisert slik at det «nære» blir presentert først og det «fjerne» blir presentert siden. I kompetansemålene kommer progresjon til uttrykk gjennom verb, adverb og adjektiv. Hidles typologi over progresjon og kontinuitet viser et viktig skille i utviklingen av lærestoff og hva mangelen på utvidelse fører til.

Til slutt viste kapittelet noe av sammenhengen progresjon har med dybdelæring. Kapittelet presenterer ulike teoretikers tolkninger av dybdelæring. Oppsummert handler dybdelæring om dypere forståelse av noe, og det skilles klart fra overflatelæring som et motstridende begrep. Elevenes oppnåelse av dypere forståelse er avhengig av en progresjon innen temaet.

2.5 Hypoteser

I kapittel 1 og 2 har jeg presentert tidligere forskning og teori om progresjon og dybdelæring. Dette gir meg som forsker en forventning til hva oppgavens empiri kan vise. På bakgrunn av redegjørelsen i kapittelet og egne erfaringer med lærebøker som lærerstudent og elev selv, har jeg utformet følgende hypoteser:

1. Progresjon vises på en vag måte i lærebøkene, og det blir opp til lærerne å sørge for en jevn progresjon.
2. Mange oppgaver i lærebøker kategoriseres under reproduksjon som gir elevene liten grad av dybdelæring og progresjon.
3. Lærebøkene er stort sett laget for gjennomsnittseleven og gir i liten grad støtte til særlig svake og sterke elever med tanke på nivåtilpasning og sterkere/svakere progresjon.

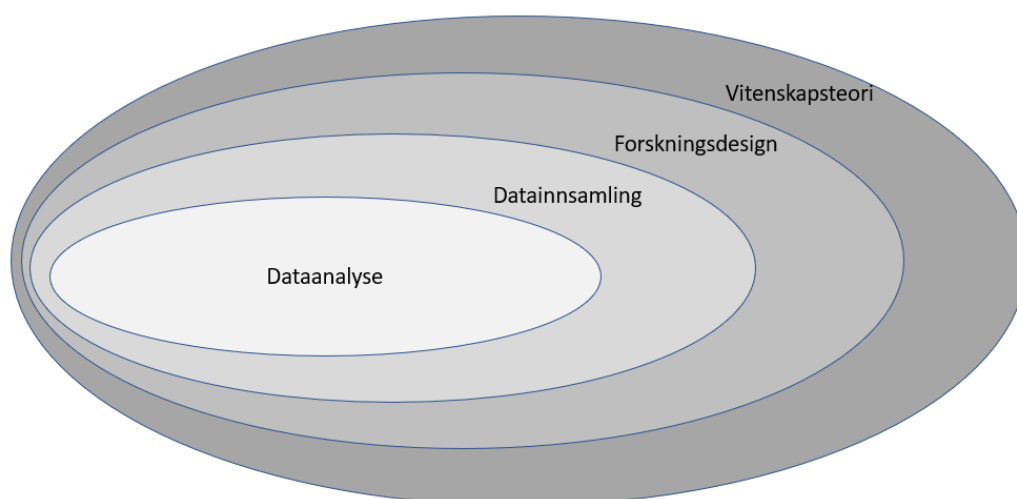
I neste kapittel vil jeg redegjøre for metodiske valg for å best mulig svare på oppgavens problemstilling.

Metode

3.1 Innledning

I dette kapitlet redegjør jeg for metodiske valg for masterprosjektet. Dette gjøres ved å presentere valgt metode og forberedelse, gjennomføring og refleksjoner av den. Målet med oppgaven er å undersøke hvordan progresjon trer fram i lærebøkene fra 5. til 10. trinn. Til nå har jeg vist at lærebøkene rolle fortsatt står sterkt i den norske skolen.

Utformingen av forskningsmetoden er utformet etter en forenkling av *forskningsløken* til Saunders et al. (2019). Kapitlet kan ses på som en løk med ulike valg i hvert «lag», se figur 2 under. Det ytterste laget er knyttet til vitenskapsteoretisk utgangspunkt, videre er forskningsdesign og datainnsamling de neste lagene i løken med dataanalyse innerst.



Figur 2. Forskningsløken. Basert på Saunders et al. (2019).

Dette kapitlet vil vise mine metodiske valg og datamaterialet som ligger til grunn for studien i henhold til forskningsløken. Videre vil studiens kvalitet diskuteres og avslutningsvis beskrive enkelte etiske vurderinger som er gjort.

3.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

I henhold til forskningsløken presenterer metodekapitlet innledningsvis oppgavens vitenskapelige utgangspunkt. Det vitenskapelige utgangspunktet handler om forskerens virkelighetsoppfatning (ontologi) og hvordan en forstår kunnskap (epistemologi). Positivism og hermeneutikk er to motstridende vitenskapelige utgangspunkt der positivisme er basert på en objektiv virkelighetsoppfatning og stammer fra naturvitenskapen, mens hermeneutikk har et større rom for tolkning og subjektivitet gjennom sin tilhørighet i humanvitenskapen. Med andre ord er positivisme et vitenskapelig utgangspunkt som skal være nøytralt og studerer fenomener

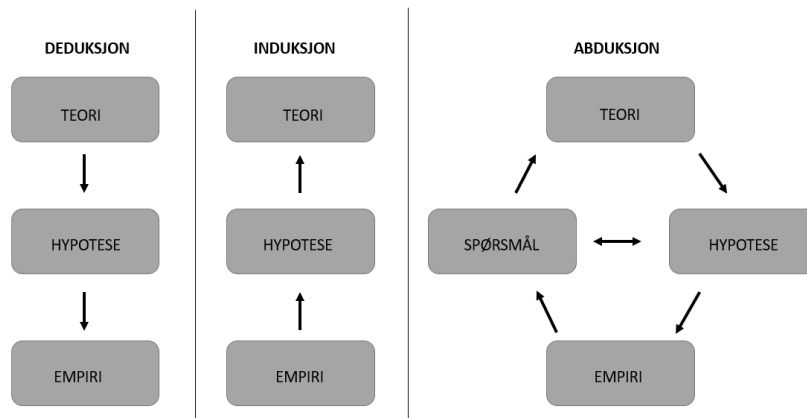
uavhengig av kontekst, basert på målbare indikatorer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 47). Motstridende er hermeneutikk en studie der språk, verdier og samfunn spiller stor rolle, og formålet er å skape en forståelse av fenomener. I denne studien av progresjon vil jeg som forsker forsøke å studere empirien på en nøytral måte og med både kvantitativ og kvalitativ metode forsøke å både inkludere målbare indikatorer og subjektive tolkninger. Til sammen håper jeg at dette skal bidra til å kunne besvare oppgavens problemstillinger.

Der forrige avsnitt tok for seg vitenskapsteoretisk utgangspunkt for oppgaven, tar dette avsnittet for seg den vitenskapelige tilnærmingen. Det skilles ofte mellom induktiv og deduktive tilnærminger. Grønmo (2016) forklarer deduktive opplegg som studier med hovedvekt på problemformulering og teoritestning, mens induktive opplegg handler om fortolkning og teorigenerering (s. 50-51). Deduktive opplegg vil dermed passe bedre ved positivistisk vitenskapelig utgangspunkt da problemformulering og teoritestning går sammen med objektivitet og målbare studier. Induktiv tilnærming passer bedre til et hermeneutisk utgangspunkt både ved bevegelsen fra empiri til teori og ved at tilnærmingen og utgangspunktet kjennetegnes ved subjektivitet gjennom fortolkning og som resultat, forhåpentligvis, generere teori. Bevegelsen fra empiri til teori innebærer at en kan forsøke å si noe generelt om noe spesifikt som er studert.

Postholm og Jacobsen (2018) ser på induksjon og deduksjon som to uoppnåelige ytterpunkter (s. 102). Det argumenteres for at det ikke er mulig å kun forholde seg til teori uten å ha erfart noe. I tillegg vil forskeren aldri oppnå total objektivitet. Dermed lanseres abduksjon som en fleksibel vitenskapelig tilnærming som innebærer at tenking starter med observasjon og videre veksler mellom teori, forskerens egne perspektiv og datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). I en slik tilnærming foregår en stadig formulering av teori etter hvert som en møter overraskende funn i data (Jacobsen, 2022, s. 227). Figur 3 under viser forskjellen mellom deduktiv, induktiv og abduktiv tilnærming.

På bakgrunn av denne diskusjonen velger jeg å benytte meg av deduktiv tilnærming. Jeg ønsker å skape mer grunnlag for utvikling av teori rundt temaet progresjon gjennom mine empiriske analyser. Likevel var det gjennom teori og tidligere forskning min interesse for temaet ble til. Deretter dannet jeg meg hypoteser rundt temaet og spurte meg selv om hvordan læreverkene tilrettela for progresjon i LK20. Videre er målet mitt at denne oppgaven tilføyer empiri til temaet og at det på sikt vil utvikle søkelyset på elevers progresjon i skolen, da dette er viktig for meg som framtidig lærer og ikke minst hvordan samfunnsfaget undervises i skolen. Under

viser figuren en framstilling av den valgte tilnærmingen deduksjon i tillegg til induksjon og abduksjon.



Figur 3. Forskjellen mellom deduktiv, induktiv og abduktiv. Basert på Postholm & Jacobsen (2018).

3.3 Forskningsdesign

Valg av forskningsdesign er neste laget i forskningsløken (Saunders et al., 2019) og innfatter formålet for studien, valg av metode og strategi. Forskningsdesign kan betegnes som planen for hvordan en skal besvare oppgavens problemstillinger og legger nødvendige føringer for hvordan prosessen gjennomføres (Busch, 2013).

3.3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

En skiller ofte mellom kvalitativ og kvantitativ metode innen forskningsdesign. «Kvalitativ metode innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Kvantitativ metode baserer seg på at informasjon kommuniseres gjennom tall (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Disse forskjellige metodene kan ses på som to ytterpunkter innen forskningsdesign og har stått sterkt mot hverandre gjennom mange år. Kvantitativ metode har et ønske om objektivitet og har dermed positivismen som epistemologisk utgangspunkt, mens kvalitativ metode er preget av subjektivitet og støtter seg på et konstruktivistisk kunnskapssyn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Derimot argumenter Postholm og Jacobsen (2018) for at det ikke er en konflikt mellom bruk av ord mot bruk av tall i forskning (s. 99-101). Kvantitative data vil gi gode resultater i noen undersøkelser, mens kvalitative data vil gi bedre resultater i andre undersøkelser. Begge metodene har dermed styrker og svakheter i ulike undersøkelser.

For å best mulig svare på forskningsspørsmålet jeg valgt å benytte meg av både kvalitativ og kvantitativ metode. Kvalitativ metode gir meg som forsker mulighet til å ta et dypdykk i dataen som undersøkes for å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmål. Ved kvalitativ

metode kan forskeren få mer innsikt i selve innholdet i datamaterialet. Samtidig blir forskerens subjektive mening også vektlagt ved kvalitativ metode. Selv om en del av analysen vil ha et kvalitativt preg, vil også oppgaven inneholde drypp av kvantitative metoder gjennom statistikker som viser frekvens av begrepsbruk, kategoriseringer av oppgaver og utvikling av begreper. Med dette vil analysen også inneholde objektivitet for resultatene.

Metodetriangulering er en tilnærming der forskeren innhenter både kvalitative og kvantitative data (Creswell, 2015, s. 2). Fordelene med en slik tilnærming er at en kan benytte det beste fra begge metodene. Samtidig forutsetter metodetriangulering at forskeren benytter data fra begge metodene sammen for å gi et bedre svar på problemstillingen (Creswell, 2015, s. 2). Denne forståelsen av metodetriangulering innebærer at jeg som forsker ser funn fra de ulike metodene i sammenheng for å gi et bedre svar på problemstillingen. I denne studien gir metodetriangulering fordeler ved å underbygge den kvalitative dataen med tall. Videre er det viktig med den kvantitative dataen for å kunne undersøke et større datamateriale, men å samtidig beholde innsiktene den kvalitative analysen kan gi. Med tallene en kvantitativ undersøkelse kan gi, kan en undersøke en større del av læreverkenes.

3.4 Datainnsamling

Det tredje laget i forskningsløken er datainnsamling (Saunders et al., 2019). Datainnsamling er innhenting av relevant informasjon som skal hjelpe å svare på oppgavens problemstilling.

3.4.1 Kvalitativ innholdsanalyse

Jeg har valgt å benytte meg av metoden kvalitativ innholdsanalyse for å samle relevant data (S. Grønmo, 2016, s. 175). Kvalitativ innholdsanalyse er en metode for datainnsamling og analyse der forskeren gjennomgår dokumenter på en systematisk måte og registrerer data som er relevant for problemstillingen, samtidig med analysen (S. Grønmo, 2016, s. 175). Dette gir forskeren god kontroll over resultatene underveis. Metoden kan brukes på alle typer dokument, men vil i denne avhandlingen brukes på lærebøker.

3.4.2 Utvalg av litteratur og fokus på kompetansemål

I forkant av innsamling av data bør forskeren avklare fokus ved å prioritere tema og velge ut tekster (S. Grønmo, 2016, s. 176). Utvalget i prosjektet ble gjort ved å plukke ut de største forlagene for lærebøker med enkelte premisser. For det første var det nødvendig at lærebøkene baserte seg på LK20 for å være gyldig for problemstillingen. For det andre var det et ønske om at læreverket hadde en bok per trinn, dette for å kunne følge progresjonen læreverkenes legger opp til trinn for trinn. Videre var det også viktig for utvalget at lærebøkene var oversiktlige med

klart definerte kapitler med ulike tema for at jeg skulle unngå å måtte lete meg fram til relevant data. Etter disse vurderingene kom jeg fram til to læreverk jeg ønsket å undersøke nærmere, Gyldendals *Relevans og Refleks* og Aschehaugs *Arena*. Blant de største forlagene var det kun Gyldendal og Aschehaug som hadde bøker for alle trinn mellom 5-10. Gyldendals *Relevans* hevder på bokens bakside at læreverket lar elevene «gå i dybden på samfunnsfaglige problemstillinger og legger til rette for en naturlig progresjon». (Heidenreich & Waage, 2022). Cappelen Damm var en god kandidat til utvalget, men falt bort ved kriteriet om lærebøker på alle trinn. Dersom oppgaven kun var vinklet mot ungdomstrinnet ville Cappelen Damms læreverk vært meget interessant å undersøke grunnet læreverkets oppbygning, som ifølge forlaget følger spiralprinsippet.

Etter utvelgelsen av forlag ble det nødvendig å redusere datamengden. I stedet for å undersøke og analysere læreverkene fra start til slutt ønsket jeg å fokusere på et tema tilknyttet kompetansemål som jeg skulle følge gjennom alle bøkene. Dette utvalget baserte seg på hvilket kompetansemål jeg kunne tenke meg hadde en sentral rolle gjennom alle trinn. Slik ville jeg kunne se progresjonen mest tydelig. Et premiss for denne utvelgelsen var at kompetansemålet kunne stå på egne ben, og ikke hadde andre kompetansemål sterkt knyttet til seg. I tillegg var det viktig at kompetansemålet var gjennomgående i skoleløpet, og særlig fra 5. til 10. trinn. Med dette menes at læreplanen også legger opp til at temaet for kompetansemålet er gjennomgående i elevenes skoleløp. Med tidligere forskning fra Børhaug og Muñoz (2022) i minne valgte jeg å undersøke temaet *det politiske systemet og velferdssamfunnet*, som også var en del av undersøkelsen i deres analyse av læreplanen. Spørsmålet videre ble hvordan bestemme hva som inkluderes under et slikt «åpent» kompetansemål. En vid forståelse av temaet vil inkludere alt som kan relateres, mens en smalere forståelse vil kunne utelukke deler som andre forskere ville selv inkludert.

Utvalg av kompetansemål etter 10. trinn:

- «Beskrive trekk ved det politiske systemet og velferdssamfunnet i Norge i dag og reflektere over sentrale utfordringer».

(Kunnskapsdepartementet, 2019).

Disse kompetansemålene er koblet til kompetansemål i 7. trinn gjennom tema. Læreplanens progresjonsverktøy viser at kompetansemålet jeg har kalt *politisk system og velferdssamfunnet* er koblet til to kompetansemål fra 7. trinn:

- «Reflektere over hvordan møter mellom mennesker har bidratt til å endre hvordan mennesker har tenkt og samfunn har vært organisert»
- «Beskrive sentrale hendelser som har ført til det demokratiet vi har i Norge i dag, og sammenligne hvordan enkeltmennesker har mulighet til å påvirke i ulike styresett»

(Kunnskapsdepartementet, 2019).

Kompetansemålene fra 7. trinn til 10. trinn er knyttet sammen gjennom tema. Det kan dog diskuteres i hvilken grad de har relevans til hverandre. Til kompetansemålet om det politiske system og velferdssamfunnet som er en del av sluttvurderingen i 10. trinn formulerer læreplanen kompetansemål som bygger på hvordan samfunn har vært organisert historisk sett. I tillegg til et annet kompetansemål om sentrale historiske hendelser har ført til demokratiet vi har i Norge i dag og enkeltmenneskers påvirkning på ulike styresett. Med dette kan det tenkes at læreplanen ikke legger opp til en progresjon der gjentakelse er sentralt, men heller vektlegger inkludering av andre fagfelt ved å introdusere historie til samfunnskunnskap, noe også Ryen (2021, s. 53–54) viser. For denne undersøkelsen vil dette si at deler av innholdet i kompetansemålene for 7. trinn ikke er relevant for progresjonen elevene skal oppnå for kompetansemålet på 10. trinn. I det første kompetansemålet for 7. trinn som er nevnt over argumenterer jeg for at «møter mellom mennesker har bidratt til å endre hvordan mennesker har tenkt» (Kunnskapsdepartementet, 2019), ikke er en relevant del for kompetansemålet for 10. trinn, eller temaet. Det er i tillegg nødvendig å tolke hvordan «samfunn har vært organisert» på en smal måte, slik at det innebærer statens organisering og kun endringer som har påvirket Norges organisering (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kompetansemålet for 10. trinn vektlegger dagens politiske system og velferdssamfunn i Norge. Det historiske forløpet til dette kan være relevant for at elevene får en dypere forståelse av temaet og «knagger» å henge nye kunnskaper på. I tillegg er kan dette synet være en del av en logisk sekvensering.

Under siteres et utvalg av verbbeskrivelser i retningslinjene for læreplanen som presenteres i oppgaven:

- «Å beskrive er å skildre eller gjengi en opplevelse, situasjon, arbeidsprosess eller et faglig emne. Å beskrive noe kan også være å bruke relevante fagbegreper for å systematisere kunnskap om emnet.»
- «Å reflektere er å undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne eller andres handlinger, holdninger og ideer. Vi kan også reflektere over et saksforhold, praktiske

aktiviteter eller egen læring. Refleksjon innebærer å prøve ut egne tanker og holdninger for å utvikle bedre innsikt og forståelse.»

- «Å sammenligne er å undersøke likheter og forskjeller mellom to eller flere forhold.»

(Kunnskapsdepartementet, 2018).

3.4.3 Kompetansemålets betydning for datainnsamling

Om en legger til grunn at alle oppgaver i lærebøkene er knyttet til et eller flere kompetansemål, kan en kategorisere oppgavene ut fra hvilke kompetansemål den har sterkest tilknytning til. Slik vil jeg kunne samle inn et utvalg oppgaver for å senere analysere dem. Det samme prinsippet kan benyttes ved innsamling av begreper i faget. Noen begreper og oppgaver kan sies å tilhøre flere kompetansemål eller tema, men har gjerne en sterkere tilknytning til ett av dem. Samtidig er det viktig å være klar over at det foreligger en viss subjektivitet i dette valget. Det er min jobb som forsker å forsøke å ta objektive valg i denne prosessen for at empirien skal bli så «ren» som mulig. Vurderingen ble kvalitetssikret ved at jeg gjorde prosessen to ganger. Først gikk jeg gjennom hele læreboken og merket meg de spørsmålene og begrepene som jeg mente har tilknytning til kompetansemålet. Deretter foretok jeg samme vurdering, før kompetansemålet ble analysert inn i kategorier. Ved andre gangs gjennomgang oppdaget jeg flere oppgaver og begreper som ikke hadde særlig sterk tilknytning til kompetansemål. Min vurdering som forsker ble å kun inkludere begreper og oppgaver med direkte og sterk tilknytning til kompetansemålet.

Kompetansemålet for 10. trinn «beskrive trekk ved det politiske systemet og velferdssamfunnet i Norge i dag og reflektere over sentrale utfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2019) ble tolket som at det var kun det politiske systemet, og ikke sentrale politiske spørsmål som skulle inkluderes. Andre politiske forhold ble dermed tolket til at de ikke inngår i kompetansemålene for 10. trinns læreplan. Med det politiske systemet menes i denne oppgaven hvordan den norske staten er organisert. Videre vurderte jeg hva som skulle inkluderes i velferdssamfunnet. Etersom politiske forhold som påvirker levekår tilhørte et annet kompetansemål, ble dette en vanskelig vurdering. Kan NAV betegnes som et politisk forhold? Har politiske ideologier innvirkning på velferdssamfunnet i Norge? Vurderingen av hva som ble inkludert ble gjort nøye. Til tross for dette kan det oppfattes på andre måter av andre forskere, og vurderingen vil uansett være subjektiv. Velferdssamfunnet inkluderer i denne studien sosialpolitiske ordninger, helse- og omsorgstjenester, utdanning og familiepolitiske ordninger. Et viktig siste punkt i kompetansemålet var «i Norge i dag», som isolert sett satte en tydelig begrensning for hvilke begreper, og særlig oppgaver som kunne inkluderes i empirien. Samtidig inkluderer denne

komponenten i kompetansemålet for 7 trinn. Temaet innebærer dermed det historiske forløpet til dagens politiske system og velferdssamfunn, uavhengig om det er i Norge eller andre land.

I kapittel 3.4.2 viste jeg at kompetansemålene er knyttet sammen gjennom tema. Kompetansemålet «beskrive sentrale hendelser som har ført til det demokratiet vi har i Norge i dag, og sammenligne hvordan enkeltmennesker har mulighet til å påvirke i ulike styresett» (Kunnskapsdepartementet, 2019) har samme tema som kompetansemålet fra 10. trinn, det politiske systemet. I kompetansemålet for 7. trinn er dette avgrenset til spesifikt demokrati i Norge, og muligheter for påvirkning av styresett. Samlet sett er det temaet *det politiske systemet og velferdssamfunnet* som styrer hvilke oppgaver og begreper som inkluderes i datamaterialet. Innenfor dette tas det hensyn til kompetansemålene, i alle fall de delene som er relevant, men ikke på bekostning av temaet. Med andre ord vil en oppgave som kan kategoriseres innenfor et kompetansemål kun bli inkludert i datamaterialet dersom oppgaven også hører til i temaet. I tillegg vil kompetansemålet for 10. trinn også være med å bestemme datamaterialet som hentes fra bøkene på mellomtrinnet, i tillegg til kompetansemålene for 7. trinn. Dette begrunnes i at jeg ønsker å måle progresjon i hele temaet og dermed må kompetansemålene ses i sammenheng, i tillegg til at temaet må ses i en helhet.

Innsamling av oppgaver

Organiseringen av læreverkene til Gyldendal og Aschehoug var noe forskjellig. Oppgavene var i Gyldendals læreverk noe forskjellig ved ungdomsskolen kontra mellomtrinnet. I Relevans (ungdomstrinnet) var innholdet organisert slik at et tema tar plass over flere sider med ulike «refleksjonsspørsmål» enkelte steder i teksten. Til hvert tema tilhørte en rekke oppgaver, omtrent fire hovedoppgaver, med flere deloppgaver. Det var flere tema innen hvert kapittel. Et kapittel innledes med «førlesingsspørsmål» og avsluttes med «kapitteloppgaver» og «oppdrag». Refleksjonsoppgavene var særlig knyttet til det elevene akkurat har lest, førlesingsspørsmål er en vei inn i tema, kapitteloppgaver er en oppsummering på alt i kapittelet og oppdrag er oppgaver som inngår i «kategorien» utforskning. I Refleks startet hvert kapittel med refleksjonsspørsmål og hadde til hensikt å hente fram elevenes forkunnskaper. Hvert «oppslag» startet med et førlesningsspørsmål og avsluttet med tre spørsmål; et finne-spørsmål, et tolke-spørsmål og et reflektere spørsmål (Hosteland et al., 2021b, s. 4). I slutten av alle kapitler var det et oppgaveoppslag med oppgaver som hørte hele kapittelet til.

Oppgavene i Arena ble presentert i tekstbokser på siden av tekstene og markert med ulike symboler som beskrev oppgavetyperne. Læreverket kalte oppgavetyperne i læreverket; snakk sammen, stopp og tenk, skriv, utforsk og lær med bevegelse. I tillegg ble det brukt andre

symboler for aktiviteter som i noen tilfeller var oppgaver; *vær en alliert!, aksjon og vurder kilden!* I slutten av hvert kapittel var det gjerne flere spørsmål samlet og ulike metoder for oppgaveløsning i ulike kapitler. Enkelte kapitler hadde her oppgaver der elevene lager *begrepskuber, løser quiz, bingo, si det med andre ord!* eller *hva har vi lært*. Enkelte oppgaver i Arena var merket med «kopiorginal», noe som gjorde det vanskelig å vurdere hele oppgaven uten tilgang til denne delen. Videre var det også noen oppgaver som ble vurdert til for generelle, som for eksempel «hva har du lært nå?». Generelle oppgaver som denne har svak tilknytning til tema da den ikke er spesifiserende, eller spør om noe konkret. Oppsummert ble de aller fleste oppgaver i læreverkene inkludert, så lenge de har en tilknytning til tema.

Innsamling av begreper

Innsamling av begreper foregikk ved å lese tekstene i lærebøkene og merke ut ulike begrep som ble brukt, og forklart. Denne forklaringen, eller definisjonen, kunne stå på siden av teksten, i tekstboks eller i tekst, men definisjoner i ordboken bak i bøkene ble ikke inkludert. Den kunne i tillegg vare fra en halv setning til flere sider. Det var små forskjeller i måten de ulike læreverkene presenterer begrepene. Gyldendal hadde en sterkere tendens til å inkludere definisjoner på siden av teksten enn Aschehoug. Ved innsamling av begreper fra lærebøkene ble det tillagt et kriterium om at begrepene måtte forklares, og ikke kun nevnes av teksten. For eksempel holdt det ikke at grunnlovens opprettelse ble nevnt i sammenheng med opplysningstiden, men begrepet måtte også forklares til en viss grad, eller settes i en ny sammenheng.

Innsamling av data i temaanalyse

Innsamling av data til temaanalyse var noe enklere. Alt lærestoff tilknyttet de ulike temaene ble skrevet ned i korte trekk. Lærebøkene ble lest i sin helhet for å kunne knytte mulig innhold til temaene, selv utenom de designerte kapitlene. Det kan også i denne innsamlingen ligge noe subjektivitet i hva som inngår som innhold i et tema. Likevel har jeg som forsker forsøkt å holde meg så objektiv som mulig i innsamlingen.

3.5 Dataanalyse

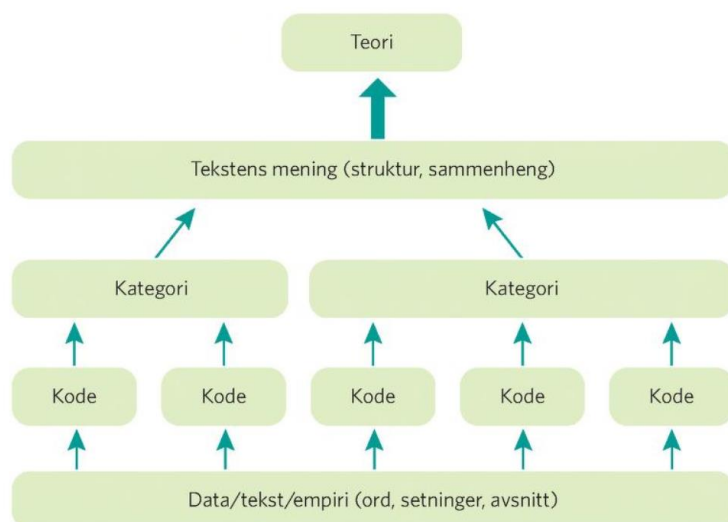
Innsamlingsmetoden var kvalitativ og foregikk i lærebøkene. Etter innsamling av data var det nødvendig å tolke og ikke minst analysere dataen. Det innerste laget i forskningsløken er dermed dataanalyse (Saunders et al., 2019). For å analysere data i denne oppgaven valgte jeg å benytte innholdsanalyse. Innholdsanalyse innebærer tolkning, systematisering og kategorisering av data. Underveis i datainnsamlingen registrerer og kategoriserer forskeren relevant innhold. Kategoriseringen bidrar til belysning av problemstillingen og gir et bedre

grunnlag for videre vurderinger i analysen (S. Grønmo, 2016, s. 179–180). Data vil i denne undersøkelsen innebære begrepsforklaringer og oppgaver i lærebøkene.

Induktiv innholdsanalyse

Induktiv ble forklart i kapittel 3.2 som en tilnærming der forskningsopplegget går fra empiri til teori. I metoden innholdsanalyse kan dette foregå som i figur 4 under. Utgangspunktet er tekstene i utvalget som i figuren er plassert nederst. I dette prosjektet vil dette tilsvare lærebøkene, og spesielt begreper og oppgaver. Videre var første steg mot målet mikroanalyse. Mikroanalyse er en detaljert analyse der teksten skal kodes (Jacobsen, 2022, s. 217). Kodene representerer innholdet i datamaterialet og representeres gjennom setninger eller ord. For dette prosjektet vil dette si at kodene for eksempel kan være ulike begreper. Disse begrepene tolkes først av forskeren uten helhet, deretter ved å se begrepene i sammenheng. Med dette vil en ifølge Jacobsen (2022) kunne «se ord på en ny måte etter prinsippet i den hermeneutiske spiralen: del og helhet, helhet og del» (s. 217-218). Videre vil kodene, som representerer forskerens fortolkning, danne ulike kategorier for innholdet (Jacobsen, 2022, s. 218).

Ettersom det kan være mange koder er kategorisering av disse nødvendig. Kodene, begreper og konsepter, settes dermed i kategorier basert på fellestrekk. Kategori kan forklares som «en gruppering av noe basert på en idé om like egenskaper» (Johannessen et al., 2018, s. 125). I kategoriseringen er det viktig at det er tydelig formulerte kriterier for hver kategori og at faktorene som inkluderer og ekskluderer kodene er eksplisitte (Jacobsen, 2022, s. 219). Videre settes kategoriene inn i et hierarkisk kategorisystem, også kalt taksonomi. Kategoriene kan også deles i hovedkategorier og subkategorier. Videre er nivå tre i figuren *tekstens mening*. I dette nivået leter forskeren etter sammenhenger innad i kategoriene og mellom dem. Jacobsen refererer til Corbin og Strauss (2014) som kaller nivået for selektiv og aksial koding. Selektiv koding kan forklares som å finne fram til hva problemstillingen ønsker å finne ut av, hovedfenomenet (Jacobsen, 2022, s. 220). Aksial koding handler om forståelsen av kategorier og sammenhenger mellom dem.



Figur 4. Fra data til teori (induktiv innholdsanalyse). Fra *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (s. 217), av D. I. Jacobsen, 2022. Cappelen Damm.

3.5.1 Forberedelse

I den kvantitative undersøkelsen skilte jeg mellom to ulike analyser, og brukte dermed ulike kategoriseringer for analyse. I analysen av oppgaver brukte jeg den reviderte versjonen av Blooms taksonomi, både de kognitive prosessene og kunnskapsdimensjonen. Oppgavene vil da kategoriseres etter de kognitive prosessene; huske, forstå, anvende, analysere, vurdere og skape. Progresjon vil kunne leses som en utvikling av de kognitive prosessene fra et trinn til neste. Oppgavene vil også plasseres innenfor kunnskapsdimensjonen i kategoriene; faktakunnskap, begrepskunnskap, prosedyrekunnskap og metakognitiv kunnskap. I tillegg ble det nødvendig å opprette en egen kategorisering for oppgavene.

For å vurdere progresjonen i oppgavene i lærebøkene benyttet Børhaug (2015) kategoriene; reproduksjon, personlig vurdering, faglig drøfting og undersøking. I denne undersøkelsen ønsker jeg i tillegg til å vurdere progresjon mellom trinn, å undersøke hvordan dybdelæring framtrer i lærebøkene. For å kunne vurdere primært progresjon og sekundært dybdelæring i et kognitivt læringssyn med samme kategorisering valgte jeg ut kategoriene; reproduksjon, vurdering, refleksjon, drøfting og undersøking. En kan også knytte disse kategoriene til Blooms reviderte kunnskapsdimensjon og kognitive prosesser.

Analysen av begrep hadde et kvantitativt preg der det ble ført statistikk over hvor første bruk av begrepet var og videre gjentakelse av begrepet, og i hvilken grad. Dette ble gjort ved hjelp av en forhåndsutarbeidet kategorisering. Den første kategorien var ufullstendig gjentakelse. Begreper som forklares ufullstendig, med sentrale mangler. Den andre kategorien var gjentakelse uten utvidelse. Kategorien forklarer seg selv, begreper blir gjentatt med samme

forklaring som tidligere, og gir ikke noe nytt til leseren. Den tredje kategorien var gjentakelse med eksempler. Begreper som utvides ved bruk av eksempler kan ha en verdi for leseren. Den fjerde og siste kategorien var gjentakelse med utvidelse. Dette er en nokså bred kategori. Utvidelse kan være nokså vagt og en utvidelse kan være liten eller stor. Poenget med kategoriseringen var å fastslå hvilke begreper som blir utvidet i det hele tatt. Denne analysen hadde i stor grad fokus på organiseringsmåten spiralprinsippet da den undersøkte gjentakelse og utvidelse, uten å vurdere sammenheng og utvikling fra enkelte begrep til andre og sammenhengene mellom dem. Videre hadde den siste analysen til hensikt å studere temaenes/begrepenes utvikling mer nøye.

Den siste analysen hadde et mer kvalitativt preg. Enkelte begrep som i første del av analysen viste seg å være viktige i læreverkene, ble undersøkt mer nøye gjennom en analyse av begrepets utvikling. Slik får en innsikt i både bruk av spiralprinsippet og sekvensiell progresjon.

3.5.2 Gjennomføring

Innsamlingen av oppgaver og begreper ble gjort i dataprogrammet Microsoft Excel. Oppgavens tekst og sidetall ble notert i en tabell. Oppgavene ble så gjennomgått hver for seg og plassert innenfor de tre kategoriene. I første kategori (kognitive prosesser) var fokuset på hva oppgaven oppfordret til gjennom innholdet i den. Enkelte oppgaver var opplagt interessert i hva elevene husker, som «Hva var en folkeforsamling?» (Hosteland et al., 2022, s. 13). I andre oppgaver var det vanskeligere å skille mellom de ulike kategoriene, særlig mellom *anvende*, *analyse* og *vurdere*. For å skille mellom disse opprettet jeg på forhånd en liste med stikkord innen hver av kategoriene slik at jeg lettere og raskere kunne ta en vurdering. Til *anvende* var stikkordet; bruke kunnskap, til *analyse*; bryter opp og bruker og til *vurdere*; egenskaper, styrker og svakheter. I oppgaven «Hvordan kan demokrati og ytringsfrihet føre til fred, tror du?» (Hosteland et al., 2022, s. 113) benyttes den kognitive prosessen *anvende*. Videre vurderte jeg i hvilken grad oppgaven bidrar til at elevene bryter opp begrepene og bruker kunnskapene, og dermed *analyserer*. I denne oppgaven kategoriserte jeg oppgaven som *analyse*, men oppgaven kan helt sikkert løses med et lavere nivå av kognitiv prosess også. Min vurdering av oppgavene kan sies å følge intensjonen til oppgaven, enklere løsninger blir ikke vurdert. For at oppgaven skulle kategoriseres som *vurdere*, mangler det etter mitt syn at den spør om både styrker og svakheter.

Kunnskapsdimensjonen inneholder kun fire kategorier der to av disse virket å ha et høyt abstraksjonsnivå i forhold til elevenes alder i prosjektet. Også i denne dimensjonen opprettet jeg stikkord til å hjelpe analysen av oppgavene. For *faktakunnskap* ble stikkordet; nevner, for

begrepskunnskap; utvider, for *prosedyrebasert kunnskap*; bruker og metakognisjon uten stikkord. Vurderingene i analysen var stort sett å skille mellom faktakunnskap og begrepskunnskap der oppgaver som ble kategorisert innen faktakunnskap kun nevnte et begrep eller spurte om fraksjoner av et begrep. Motstridende ble oppgaver som søkte å utvide elevens forståelse av et begrep eller fenomen kategorisert under begrepskunnskap. For eksempel ble oppgaven «Hva er eldrebølgen?» (Hellerud et al., 2020, s. 85) kategorisert som faktakunnskap, mens oppgaven «Hvorfor er eldrebølgen en utfordring for velferdsstaten?» (Hellerud et al., 2020, s. 85) kategorisert som begrepskunnskap. Oppgaver ble kategorisert som prosedyrebasert kunnskap dersom den spurte om hvordan metode brukes.

Den selvlagde dimensjonen vanskelighetsgrad var delt i fem kategorier; reproduksjon, forklaring, refleksjon, drøfting og undersøkning i stigende rekkefølge etter kompleksitet. Stikkordene for å hjelpe analysen var henholdsvis; finne, bidra til forståelse, egne tanker, se begge sider og til slutt finne ut av og vurdere. De ulike kategoriene er nokså forskjellig fra hverandre som hjelper å plassere oppgavene. I analysen skilte jeg mellom oppgaver som «Hva er et demokrati?» (Hosteland et al., 2021b, s. 105) og «Hva er forskjellen mellom direkte og indirekte demokrati?» (Hosteland et al., 2021b, s. 129) der det første spørsmålet er *reproduksjon*, mens det andre er *forklaring*. Videre skilte jeg også mellom spørsmålene «Hvorfor er grunnloven så viktig?» (Hosteland et al., 2021a, s. 69) og «Hvilke fordeler og ulemper mener du det gamle demokratiet i Athen hadde?» (Eriksen et al., 2020, s. 97) der førstnevnte kategoriseres under *refleksjon* og sistnevnte under *drøfting*.

Begrepene ble analysert ved å vurdere hvilken grad gjentagelsen medførte en utvidelse av begrepet. Alle begrep ble notert i et Excel-ark med sidetall, begrepsforklaring, kontekst og innhold. Videre satte jeg hvert begrep inn i kategorier der første nevning stod umarkert, mens de neste ble kategorisert i henhold til i hvilken grad begrepet ble utvidet. Slik fikk jeg etter analysen en oversikt over de ulike begrepene og utvidelsen av dem statistisk.

Som nevnt var kategorien «gjentagelse med utvidelse» en vid kategori der enhver form for utvidelse, utover eksemplifisering, ble kategorisert som utvidelse. For eksempel ble begrepet demokrati utvidet fra at de som bor i landet er med på å bestemme hvordan vi skal ha det (5. trinn) til at vi velger politikere som bestemmer for fellesskapet og som bestemmer lover, regler og løser konflikter (6. trinn) (Hosteland et al., 2021a, 2021b). Et annet eksempel viser at utvidelsen også kan være nokså liten, selv om begrepet kategoriseres under utvidelse. Ytringsfrihet som begrep forklares først som retten til å si det man vil, og senere i samme bok også som en menneskerettighet og avgjørende for demokratiet (Eriksen et al., 2020).

Den kvalitative analysen av begrepene ble gjort ved å velge ut begreper som skulle studeres nærmere. Begrepene som ble valgt måtte være avgjørende for temaet *det politiske system og velferdssamfunnet*. I tillegg var det viktig at begrepene hadde en tydelig plass i læreverkene. Dermed landet valget på *demokrati, ytringsfrihet, grunnlov og velferdsstat*. Den kvalitative analysen tok for seg temaene og enhver utvidelse av dem gjennom læreverkene. Begrep og dets innhold og kontekst ble notert for hver lærebok og sammenlignet for å finne i hvilken grad begrepet har utvikling i læreverket.

3.6 Kvalitet på forskningsprosjektet

3.6.1 Validitet

«Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses» (S. Grønmo, 2016, s. 241). Med andre ord handler validitet om data er relevant for oppgaven. Et prosjekt med høy validitet vil få resultater som er relevant for problemstillingen og svarer til intensjonen bak undersøkelsen. For å sikre høy validitet i forskningsprosjektet kan eksplisitt fokus for datainnsamling gjøre at resultatene blir relevant for problemstillingen. Ved datainnsamlingen gjennom utvalgte tema i lærebøkene har jeg et slik eksplisitt fokus og kan lettere få fram hvordan taksonomi, begrepsforklaringer og oppgaver forandrer seg over tid. I mitt prosjekt har jeg hatt fokus på hvordan læreverkene legger opp til progresjon fra 5. til 10. trinn. Dermed vil lærebøkene i de respektive trinn være aktuelle for å svare på problemstillingen, mens andre dokumenters relevans må begrunnes nærmere. Ved et utvalg på to læreverk og kun et par tema, kan det argumenteres for at større utvalg ville kunne gitt bedre resultater. Likevel argumenterer jeg for at datamaterialet som er valgt ut er tilfredsstillende nok til å svare på problemstillingen.

3.6.2 Relabilitet

«Relabilitet referer til datamaterialets pålitelighet» (S. Grønmo, 2016, s. 240). Høy grad av relabilitet i et prosjekt vil gi like resultater på andre forskningsprosjekt om samme tema, med samme undersøkelsesmetoder. Grønmo (2016) kaller slik samsvar i resultater *stabilitet* (s. 242). Ved tekstanalyse kan forskere på et senere tidspunkt bruke samme data til å gjøre egen forskning. Det er dermed kun forskerens tolkninger som kan endre resultatet av datainnsamlingen, og vi kan si at dataen er fast. Dermed kan det tenkes at en tekstanalyse har potensielt høy relabilitet. Forskeren kan uansett være feilkilden til lav relabilitet ved forutbestemt resultatfokus og manglende evne til å analysere nøytralt. Bratberg (2017) peker på tydeliggjøring av hvilke dokumenter som undersøkes, og med hvilke analytiske verktøy kan bidra til å sikre en holdbar analyse (s. 54).

I en tekstanalyse kan en si at dataen er fast, men det vil ikke si at ulike forskere kan få vidt forskjellige resultat ved å studere samme data. Dette kommer av forskerens tolkning av data. Slik tolkning av data, eller tekst, byr på en utfordring ved at en ikke kan vite om mottakers tolkninger har samme betydning som avsenders intensjon bak innholdet (Bratberg, 2017, s. 15). Bekreftelse på om tolkningene en gjør som forsker er riktig vil både være tidkrevende og feil. Det er forskeren sin rolle å tolke innholdet på en nøytral måte og redegjøre for tolkningene av innholdet.

3.7 Metodiske muligheter og utfordringer

Kapittelet har vært fokusert på å legge fram hvordan prosjektets metode ble forberedt og gjennomført. Dette avsnittet tar primært for seg de metodiske utfordringene ved prosjektet. Uavhengig av forskningsmetode og design er det nødvendig å være klar over svakhetene og utfordringene som følger med. For det første medfører innsamlingen utfordringer ved at jeg som forsker lette i teksten etter oppgaver og begreper, dette kan ha gjort at deler av empirien har blitt forbigått. For det andre er vurderingen av hva som er inkludert i det valgte tema subjektivt og kan være forskjellig fra forsker til forsker. For det tredje ble det i begrepsundersøkelsen kun vurdert i hvilken grad begrepene var gjentakende eller ikke, noe som dermed begrenser undersøkelsen til å gjelde spiralprinsippet. Som tidligere formidlet er dette helt foruten nyansering av vanskelighetsgrad eller kompleksitet i utvidelsene av begrepene. For det fjerde kan det diskuteres hvorvidt resultatene av analysen blir for tallfokusert og dermed kan overse deler av sannheten om hvordan læreverkene tilrettelegger for progresjon. I tillegg kan det bli vanskeligere å diskutere resultatene.

Enkelte av disse utfordringene handler om refleksivitet. Refleksivitet handler om hvordan forskeren påvirker resultatet i en studie. En kan skille mellom personlig refleksivitet og epistemologisk refleksivitet. Personlig refleksivitet kan brukes om hvordan personen som forsker sin involvering i forskningen kan påvirke den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 109). Dette kan handle om personlig interesse og uavhengighet fra aktører eller materiale. Personlig refleksivitet er noe forskeren må reflektere over for å være klar over egen subjektivitet i datainnsamling og dataanalyse. Epistemologisk refleksivitet knyttes til utarbeiding av problemstillinger og metodevalg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 109). Spørsmål knyttet til epistemologisk refleksivitet kan være hva som er valgt bort og hvordan framstillingen av forskningen skjer. Dermed er det viktig at jeg som forsker reflekterer over min rolle og er klar over at min subjektivitet og metodiske valg kan påvirke resultatene av forskningen.

Etiske hensyn er i denne oppgaven mindre relevant grunnet metodevalget tekstanalyse. Det handler i slike undersøkelser om riktig bruk av kilder og god kildehenvisning. Videre er det også viktig å framstille empirien på en riktig måte for å ikke vise et uriktig bilde av læreverkene.

Resultat og funn

I dette kapitlet vil jeg presentere data som er blitt innsamlet fra de to læreverkene i lys av problemstillingen: *Hvordan legges det til rette for progresjon i samfunnsfaglærebøkene på mellomtrinn og ungdomstrinn i norsk skole?* Kapitlet vil først ta for seg den kvantitative analysen av begrep. Her vil det redegjøres statistisk for gjentakelse av begreper, altså hvor mange ganger et begrep blir gjentatt i løpet av læreverket, og utvidelse. Utvidelse av begrep vil si i hvilken grad begrepsforklaringen innehar mer detaljer, er mer komplisert eller tilføyer noe til begrepsforståelsen. Analysen presenterer læreverket for læreverket for at det skal være oversiktlig å lese. Den neste delen av kapitlet er analysen av oppgavene. I denne analysen er det tre dimensjoner; kognitive prosesser (K1), kunnskapsdimensjonen (K2) og vanskelighetsgrad (K3). Denne delen av analysen presenteres stort sett ved tabeller som oversiktlig viser fordelingen av oppgaver innen de ulike kategoriene i de forskjellige dimensjonene. Presentasjonen av disse følger dimensjonene innenfor læreverket og presenterer samtidig en tabell som viser prosentats i de ulike dimensjonene. Til slutt følger den kvalitative analysen av temaene demokrati, ytringsfrihet, grunnloven og velferdsstaten. Denne analysen viser innholdet i de ulike lærebøkene tema for tema først innen læreverket Refleks/Relevans, og så Arena. Teksten i analysen har preg av å forsøke å vise innholdet i lærebøkene på en oversiktlig måte og deretter vise forskjellene, eller utvidelsene av temaet. Med utvidelse av tema menes her økt kompleksitet, flere detaljer eller en annen vinkling som tilføyer tema noe.

4.1 Begrep

Analysen av begrepene er som forklart i kapittel 3 todelt, en kvantitativ del og en kvalitativ del som i større grad undersøker tema. Innholdet i begrepsforklaringen forutsettes at ses i relasjon med begrepet, og ikke blir presentert i andre deler av læreboken. Den kvantitative delen viser antall begreper i læreverket og hvor mange av dem som blir gjentatt. I tillegg viser denne delen om begrepene blir utvidet. Dette gjøres gjennom en kategorisering som skiller mellom ufullstendig gjentakelse, gjentakelse uten utvidelse, gjentakelse med eksempler og gjentakelse med utvidelse. Gjentakelse med eksempler kan også være en form for utvidelse, men i denne undersøkelsen skiller det mellom disse kategoriene. Videre tar kapitlet for seg analysen av begrepene i de to læreverkene.

4.1.1 Refleks/Relevans

Gjentagelse

Gyldendals læreverk fra 5. til 10. trinn består av Refleks (1. til 7. trinn) og Relevans (8. til 10. trinn). Som kjent undersøkes det kun lærebøkene mellom 5. og 10. trinn. Utvalget i Gyldendals læreverk består av 117 begrep innen tema fordelt over de 6 lærebøkene. Fordelingen av disse er 14 (5. trinn), 20 (6. trinn), 12 (7. trinn), 23 (8. trinn), 19 (9. trinn) og 29 (10. trinn). Totalt er det samlet inn 58 ulike begreper innenfor tema der enkelte er mer framtrepende enn andre. Dette viser oss at 50 prosent av begrepene blir gjentatt én eller flere ganger i læreverket. Videre blir 23 prosent av begrepene gjentatt to ganger, 11 prosent tre ganger, 8 prosent fire ganger, 3 prosent fem ganger, 2 prosent seks, syv og åtte ganger og 1 prosent ni ganger. Begrepet som gjentas flest ganger er «ytringsfrihet». Dette er ikke overraskende da begrepet har en sentral plass i flere temaer i samfunnsfag. Det er også verdt å merke seg at «demokrati» forklares åtte ganger og tilhørende begreper som «representativt demokrati» og «direkte demokrati» forklares henholdsvis fem og fire ganger.

Som forventet introduseres flest nye begrep i Refleks 5 da det også er første boken denne undersøkelsen tar for seg. 13 begrep blir nevnt for første gang og ett gjentatt i samme bok. I Refleks 6 er det 11 nye begrep, noe som utgjør 55 prosent. Refleks 7 viser at 4 av 12 begrep er nye, noe som tilsvarer 33 prosent. 9 av 23 begrep er nye i Relevans 8 som tilsvarer 39 prosent. I Relevans 9 er det 19 begrep totalt og 10 av begrepene er nye, noe som utgjør 52 prosent. Til slutt er 38 prosent av begrepene i Relevans 10 nye. Disse tallene viser totalt at det er en liten tendens til at det introduserer færre nye begreper jo høyere trinn, men at det fortsatt kommer nye begreper i samme tema.

Noen begrep gjentas, og andre ikke. Analysen finner det slående at begreper tilhørende velferdsstaten først inntre ved Relevans 10 foruten *trygd*, *sosialhjelp* og skatt (ved Relevans 9). Dette gir i utgangspunktet liten mulighet for elevene til å oppnå noe form for progresjon. Begreper som gjentas er blant annet *demokrati*, *ytringsfrihet*, *grunnlov*, *Storting*, *regjering* og *skatt*. Generelt kan vi si at gjentakende begreper er sentrale for temaet politisk system og velferdssamfunnet. Begrep som ikke gjentas er gjerne forklarende begrep med svakere tilknytning til tema som *riksrett*, *offentlig sektor*, *pensjon* og *statsråd*.

Utvidelse

Utvalget på 117 begreper minus 58 ulike begreper gir oss 59 gjentakende begreper. Noen av disse flere ganger. De 59 begrepenes gjentagelse satt i kategoriene gir oss at 5 prosent kategoriseres som ufullstendig gjentagelse, 73 prosent som gjentagelse uten utvidelse, 12

prosent som gjentakelse med eksempler og 10 prosent som gjentakelse med utvidelse. Dette vil si at kun 6 begreper ble utvidet i tilstrekkelig grad i Gyldendals læreverk over 6 lærebøker.

Videre kan en stille spørsmål om på hvilke trinn gjentakelsene kommer, og hvilke begreper som utvides. Utvidelsene kan deles i to, mellom utvidelse med eksempel og «vanlig» utvidelse, noe som kan knyttes til større kompleksitet. Som vist i foregående avsnitt er 6 begrep kategorisert som utvidelse, mens 7 begreper har utvidelse ved eksempel. Begrepet *demokrati* blir utvidet flest ganger. Først ved 6. trinn før det også utvides ved 8. trinn og 10. trinn. Demokrati blir først forklart som at de som bor i landet er med på å bestemme hvordan vi skal ha det. På 6. trinn forklares samme begrep som at politikere blir valgt av folket, og bestemmer for fellesskapet, det er også en metode for å bestemme lover og løse konflikter med flertall. Begrepet utvides videre på 8. trinn ved inkluderingen av folkesuverenitetsprinsippet, ytringsfrihet, stemmerett og religionsfrihet forklares som sentrale deler av det norske demokratiet. På 10. trinn forklares begrepet i tillegg ved demokratiske normer og kjennetegn, noe som kan styrke forståelse av begrepet. *Trygd* er et begrep som blir utvidet ved eksempler. Begrepet blir først forklart på 8. trinn som at staten gir deg penger om du ikke kan arbeide grunnet sykdom, alder eller uførhet. Videre blir begrepet utvidet med eksempler på 10. trinn med ulike eksempler på trygdeordninger og ved å vise til NAV som trygdeutbetaler.

4.1.2 Arena

Gjentagelse

Aschehougs læreverk kalles Arena og er sammenhengende fra 1. til 10 trinn. Utvalget av begreper samlet inn i Arena 5 til Arena 10 er 86 stykker fordelt over de seks bøkene. Fordelingen av begreper fra Arena 5 til Arena 10 er følgende; 27, 2, 20, 28, 8 og 1. Dette viser at datagrunnlaget i Arena 6, Arena 9 og Arena 10 er svært lite. Dermed vil også framstillingen av data være preget av dette. Det er samlet inn 50 ulike begreper. Dette gir at 58 prosent av begrepene gjentas en gang, 40 prosent gjentas to ganger, 18 prosent gjentas tre ganger, 10 prosent gjentas fire ganger, 2 prosent gjentas fem ganger og 2 prosent gjentas seks ganger. I Arena er begrepet som gjentas flest ganger *ytringsfrihet* i likhet med Refleks/Relevans. Andre begreper med en tydelig plass i læreverket er *grunnlov*, *demokrati*, *regjeringen* og *Stortinget*.

Også i Arena introduseres flest nye begreper i Arena 5 med 67 prosent nye begreper. Dette med forbehold om at lærebøkene fra 1. trinn til 4. trinn ikke er undersøkt og mulig inneholder begreper tilknyttet tema. Her kan en se at det også er mye gjentakende begreper i samme bok som begrepene først ble introdusert. Arena 6 inneholder kun 2 begreper der 1 er nytt (Eriksen et al., 2021). Arena 7 inneholder 10 nye begrep i et utvalg på 20. Arena 8 inneholder totalt 28

begreper der 17 av dem er nye, noe som utgjør 61 prosent. Arena 9 har også et lavt antall begrep med totalt 8 begrep der 3 av disse er nye. Til slutt er det kun 1 begrep i Arena 10, og det er nytt. Læreverkets oppbygging, ved at et par lærebøker inneholder et fåtall begreper, kan føre til misvisende prosentsetninger. Likevel ser en tendens til at det introduseres nye begrep gjennom alle trinn, men at en stor andel introduseres i de laveste trinnene.

Utvidelse

Med et utvalg på 86 begrep der 50 av disse er ulike sitter vi igjen med 36 begrep som gjentas en eller flere ganger. Disse 36 begrepene fordeles mellom ulike steg innen gjentakelseskategorien. 14 prosent av begrepene kategoriseres som ufullstendig gjentakelse. Videre kan hele 53 prosent av begrepene kategoriseres som gjentakelse uten utvidelse. Gjentakende begrep som utvides omrammer 33 prosent og det er dermed ingen begrep som utvides gjennom eksempler.

Hele 12 begrep blir i Arena gjentatt med en utvidelse. Hele 7 av disse skjer allerede i Arena 5 etter å først ha presentert et begrep tidlig i boken, blir det utvidet på et senere punkt, dog kan dette samlet sies å være små utvidelser. Som eksempel på dette presenteres først *ytringsfrihet* som rett til å si hva du mener, men det blir senere i boken lagt til at det er en menneskerettighet og avgjørende for demokratiet vi kjenner i dag. Utover dette utvides ytringsfrihet enda en gang ved å legge til metoder for å benytte ytringsfriheten og vise til grensene for ytringsfrihet i Arena 7. I tillegg utvides begrepene *sametinget*, *skatt* og *regjeringen* med små utvidelser. Dette er likevel tatt med i den kvantitative analysen, men kan drøftes opp mot den kvalitative og hvilken virkning slik utvidelse har.

4.2 Oppgaver

Oppgavene er som forklart i kapittel 3 kategorisert på tre ulike måter. Den første dimensjonen er kalt *kognitiv prosess* (K1) og innebærer den kognitive-prosess-dimensjonen i Blooms reviderte taksonomi (Anderson & Krathwohl, 2001). Den andre dimensjonen er kalt *kunnskapsdimensjonen* (K2) oppkalt etter dimensjonen med samme navn fra Blooms reviderte taksonomi (Anderson & Krathwohl, 2001). Den tredje dimensjonen er kalt *vanskelighetsgrad* (K3) og er opprettet i forbindelse med analysen. Progresjon innebærer en utvikling av vanskelighetsgrad over tid, noe som går igjen for alle dimensjonene. I dimensjonene K1 og K2 er kategoriene listet etter taksonomisk nivå, noe som kan betegnes som vanskelighetsgrad. Dimensjonen K3 er kalt vanskelighetsgrad og er på lik linje med K1 og K2 rangert fra venstre til høyre etter vanskelighetsgrad i tabellen som kommer fram under. Denne rangeringen etter

vanskelighetsgrad kan dog diskuteres om alltid er treffende. Er *skape* alltid vanskeligere enn *analyse*? Dette vil diskuteres i kapittel 5 under drøfting.

Et annet spørsmål er hvordan ulike oppgaver kategoriseres innen de ulike dimensjonene. Ettersom kategoriseringen er subjektiv, viser jeg i de neste avsnittene eksempler på oppgaver innen de ulike kategoriene, slik at leseren får innblikk i materialet bak tallene som presenteres videre. I K1 kan oppgaver under kategorien *huske* være: «Hva er en statsråd?» (Hosteland et al., 2021a, s. 71). Felles for denne kategorien er at oppgavene ber elevene om å gjengi enkle faktaopplysninger. Videre er oppgaver innen *forstå* gjerne noe mer innholdsrike og elevene må forklare med egne ord eller inneha større forståelse for å løse oppgaven. Et eksempel kan være: «Hvilke velferdsordninger mener dere er de viktigste vi har i Norge?» (Hellerud et al., 2020, s. 75). I kategorien *anvende* legges det til grunn at oppgaven ber eleven om å bruke kunnskap eller ferdigheter til å utføre noe, som eksempel kan en vise til: «Skriv en tekst der du tenker deg hvordan Norge hadde vært uten velferdsstaten. Få med både positive og negative sider.» (Heidenreich & Waage, 2022, s. 36). Videre er et eksempel fra kategorien *analyse*: «Se på oversikten over oppslutningen til det tyske nazistpartiet NSDAP. Diskuter hvorfor så mange valgte å stemme på Hitlers parti. Hva tror du kan være mulige årsaker til at innbyggerne i et land ønsker en annen styreform enn demokrati?» (Hellerud et al., 2021a, s. 135). Oppgaver innen denne kategorien er i denne sammenheng av typen som bryter opp tema og bruker informasjon til å løse oppgaven. Kategorien *vurdere* inneholdt oppgaver som drøftet positive og negative sider som i oppgaven: «Forklar hva som er fordelene og ulempene med de to styremåtene demokrati og diktatur. Sett opp argumenter i en oversikt.» (Heidenreich et al., 2021, s. 111). Oppgaver som ble vurdert som *skape* var karakterisert av at elevene skulle bruke kunnskap eller ferdigheter lært til å lage noe nytt, i en ny sammenheng. Som eksempel presenteres oppgaven: «Les tegneserien på forrige side. Lag din egen modell for hvordan en lov lages. Etterpå skal du bruke modellen til å forklare en læringspartner hvordan lover blir til.» (Eriksen et al., 2020, s. 184).

I kunnskapsdimensjonen ble oppgaver vurdert med færre kategoriseringer. *Faktakunnskap* ble brukt om oppgaver som omrammet innhold som kun nevner begrep eller annen kunnskap uten å utvide forståelsen. Eksempelvis er oppgaven: «Hva skjer hvis regjeringen ikke har støtte fra Stortinget?» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 124) kategorisert som *faktakunnskap*. *Begrepskunnskap* er videre oppgaver som utvider forståelsen av tema eller der svaret legger til noe elevene ikke visste fra før. Som eksempel vises oppgaven: «I et demokrati bestemmer flertallet. Samtidig er det viktig å passe på å ta hensyn til ulike interesser og ønsker. Hvordan

kan vi sørge for at demokratiske avgjørelser blir mest mulig rettferdige?» (Eie et al., 2022, s. 71). Oppgaver kategorisert som *prosedyrekunnskap* skulle i denne sammenheng være oppgaver der en metode i faget ble brukt eller forklart. Oppgaven; «les tegneserien på forrige side. Lag din egen modell for hvordan en lov lages. Etterpå skal du bruke modellen til å forklare en læringspartner hvordan lover blir til.» (Eriksen et al., 2020, s. 184) ble kategorisert som *prosedyrekunnskap* ettersom eleven ble bedt om å lage en egen modell. Til slutt ble ingen oppgaver kategorisert som *metakognisjon*, og det foreligger dermed ingen eksempler.

I den siste dimensjonen handler kategoriseringen om vanskelighetsgrad på oppgavene. I kategorien *reproduksjon* ber oppgaven eleven om å reprodusere kjent kunnskap eller faktaopplysninger, som for eksempel oppgaven: «Hvor kommer demokrati fra?» (Hosteland et al., 2021b, s. 128). Videre inneholder kategorien *forklare* oppgaver som: «Hvorfor ville ikke demokratiet i Athen kunne blitt kalt et demokrati i dag?» (Eriksen et al., 2020, s. 127). Oppgaver innen denne kategorien går litt videre fra reproduksjon og spør gjerne slik at eleven må forklare noe, men uten helt å reflektere. Skillet mellom *forklare* og *refleksjon* var i denne studien ofte liten. Oppgaver kategorisert innen *refleksjon* var gjerne litt mer tydelig på at eleven måtte tenke over svaret, mens en i kategorien *forklare* i større grad kunne gjengi tekst fra læreboken. Som eksempel på refleksjon var oppgaven: «Hvordan kan vi bruke demokratiet til å påvirke klimagassutslippene?» (Hellerud et al., 2021b, s. 221). Videre ble oppgaver kategorisert som *drøfting* dersom de spurte etter flere synsfelt eller satte noe opp mot noe annet. Et eksempel på en drøftingsoppgave er: «Drøft om den norske velferdsstaten er den beste måten å skape velferd på.» (Heidenreich & Waage, 2022, s. 36). Til slutt ble oppgaven; «hvordan tror du styresettet demokrati eller diktatur i et land kan påvirke levekårene til befolkningen? Kan du finne noen eksempler?» (Hellerud et al., 2021a, s. 232) kategorisert som *undersøking* fordi den spør om sammenhengen mellom styresett og levekår og ber om eksempler på slik korrelasjon. Det kan dog diskuteres om denne oppgaven heller kunne vært under kategorien *drøfting*. Videre presenteres ulike tabeller og figurer som illustrerer og beskriver datamaterialet og resultatene av datainnsamlingen.

4.2.1 Refleks/Relevans

I Gyldendals læreverk er det totale antall oppgaver innenfor tema 160 fordelt over 6 bøker, der læreboken for 9. trinn skiller seg ut ved å ha få oppgaver.

Kognitive prosesser

Gyldendal K1	Huske	Forstå	Anvende	Analyse	Vurdere	Skape	N
5. trinn	10	22	1	0	0	0	33
6. trinn	14	16	0	0	0	0	30
7. trinn	8	8	2	1	0	0	19
8. trinn	5	16	5	0	0	0	26
9. trinn	0	5	0	0	0	1	6
10. trinn	11	21	12	4	1	0	49
Andel innen kategori	48	88	20	5	1	0	163
Prosent:	29%	54%	12%	3%	1%	1%	100%

Tabell 3. Oppgaver i kognitiv prosess, Gyldendal.

Tabell 3 over viser hvor mange oppgaver innen hvert trinn som karakteriseres som oppgaver som benytter ulike kognitive prosesser. Som en kan se er det en overvekt av oppgaver under kategorien *forstå*. Også kategorien *huske* er godt representert ved 29 prosent av oppgavene. Videre er *analyse*, *vurdere* og *skape* svakt representert i læreverket.

Gyldendal (prosent)	K1	Huske	Forstå	Anvende	Analyse	Vurdere	Skape	N
5. trinn		30%	67%	3%	0%	0%	0%	100%
6. trinn		47%	53%	0%	0%	0%	0%	100%
7. trinn		42%	42%	11%	5%	0%	0%	100%
8. trinn		19%	62%	19%	0%	0%	0%	100%
9. trinn		0%	83%	0%	0%	0%	17%	100%
10. trinn		22%	43%	24%	8%	2%	0%	100%

Tabell 4. Oppgaver i kognitiv prosess, vist i prosent, Gyldendal.

Progresjonen kan her ses på to måter, innad i en kategori og overgang til mer komplekse kategorier. Overgang mellom kategoriene viser at *analyse* og *vurdere* trer inn i læreverket på ungdomstrinnet, med ett unntak i 7. trinn. Dette viser at oppgavene blir vanskeligere, selv om dette kun gjelder en liten prosentsats. I de tre første kategoriene kan en se en stadig større andel oppgaver i kategorien *anvende* jo høyere skoletrinnet er, noe som kan tyde på en progresjon. Videre kan progresjon også ses innad i en kategori. Under viser tabell 4 prosentandel oppgaver innen hver kategori. Tabellen viser en tydelig økning av «vanskelige oppgaver» (*anvende*, *analyse*, *vurdere* og *skape*) jo høyere skoletrinnet er. Det framgår som tydelig at kategorien *anvende* utviser tydelig progresjon gjennom en økning i prosent fra 3 til 24 med jevn stigning (foruten det noe spesielle 9. trinn). På en annen side framkommer det ikke en tydelig progresjon i kategoriene *huske* og *forstå*. Optimalt ville prosentsatsen av oppgaver der elevenes kognitive prosess kan karakteriseres som *huske* eller *forstå* synke, særlig ved ungdomsskolen da tema for oppgavene ikke er nytt.

Kunnskapsdimensjonen

Gyldendal K2	Faktakunnskap	Begrepskunnskap	Prosedyrekunnskap	Metakognisjon	N
5. trinn	12	21	0	0	33
6. trinn	16	14	0	0	30
7. trinn	8	11	0	0	19
8. trinn	7	19	0	0	26
9. trinn	0	6	0	0	6
10. trinn	15	33	1	0	49
Sum	58	104	1	0	163
Prosent:	36%	64%	1%	0%	100%

Tabell 5. Oppgaver i kunnskapsdimensjonen, Gyldendal.

Analysen av kunnskapsdimensjonen i Gyldendals læreverker vises i tabell 5 over. Hele 99 prosent av oppgavene kategoriseres innen *faktakunnskap* (36) og *begrepskunnskap* (64), og det siste prosentpoenget innen *prosedyrekunnskap*. Begrepskunnskap framstår som den dominerende kategorien i læreverket. Med unntak av på 6. trinn er begrepskunnskap i overtall ved alle trinn.

Gyldendal K2	Faktakunnskap	Begrepskunnskap	Prosedyrekunnskap	Metakognisjon	N
5. trinn	36%	64%	0%	0%	100%
6. trinn	53%	47%	0%	0%	100%
7. trinn	42%	58%	0%	0%	100%
8. trinn	27%	73%	0%	0%	100%
9. trinn	0%	100%	0%	0%	100%
10. trinn	31%	67%	2%	0%	100%

Tabell 6. Oppgaver i kunnskapsdimensjonen, vist i prosent, Gyldendal.

Tabell 6 over viser videre fordelingen i prosent for hvert trinn. En ser av tabellen at oppgavene er jevnt fordelt gjennom trinnene uten at det er en tydelig utvikling mot at faktakunnskapsoppgaver blir færre, og antall begreps- og prosedyrekunnskapsoppgaver øker.

Vanskelighetsgrad

Gyldendal K3	Reproduksjon	Forklare	Refleksjon	Drøfting	Undersøking	N
5. trinn	9	9	15	0	0	33
6. trinn	11	14	5	0	0	30
7. trinn	4	12	3	0	0	19
8. trinn	3	15	8	0	0	26
9. trinn	0	2	3	1	0	6
10. trinn	7	20	18	4	0	49
Sum	34	72	52	5	0	163
Prosent:	21%	44%	32%	3%	0%	100%

Tabell 7. Oppgaver vanskelighetsgrad, Gyldendal.

Tabell 7 over viser analysen av oppgavene i vanskelighetsgrad-dimensjonen. Tabellen viser at *reproduksjon* står for 21 prosent av oppgavene, *forklare* 46 prosent, *refleksjon* 30 prosent, *drøfting* 3 prosent og *undersøking* null prosent. Det merkes et stort antall oppgaver på 5. trinn som kategoriseres som refleksjon. Drøfting kan først ses i læreverket ved 9. og 10. trinn.

Gyldendal K3 (prosent)	Reproduksjon	Forklare	Refleksjon	Drøfting	Undersøking	N
5. trinn	27%	27%	45%	0%	0%	100%
6. trinn	37%	47%	17%	0%	0%	100%
7. trinn	21%	63%	16%	0%	0%	100%
8. trinn	12%	58%	31%	0%	0%	100%
9. trinn	0%	33%	50%	17%	0%	100%
10. trinn	14%	41%	37%	8%	0%	100%

Tabell 8. Oppgaver vanskelighetsgrad, vist i prosent, Gyldendal.

Tabell 8 viser fordelingen av oppgaver i prosent for hvert trinn. Av dette kan en se en tendens til mindre oppgaver av typen reproduksjon jo høyere trinn. Drøfting øker også på slutten av ungdomsskolen. Samtidig er forklare og refleksjon kategorier der progresjonen ikke kommer tydelig fram i læreverket. Refleksjon innehar en økning, særlig om en ser på antall oppgaver i tabell 7, foruten et særs stort antall i 5. trinn, og det spesielle 9. trinn med få oppgaver.

4.2.2 Arena

I læreverket Arena var det totalt 110 oppgaver knyttet til tema. Oppgavene var i motsetning til Gyldendals læreverk ikke like jevnt fordelt over trinnene. Arena virket å ha større kapitler med få tema i hver lærebok. Slik ble temaet lite gjentatt da også andre tema fikk stor plass i læreverket. Tema framkom tydelig kun i tre bøker, 5. trinn, 7. trinn og 8. trinn. Dette gjør at progresjon må leses ut fra disse trinnene.

Kognitive prosesser

Aschehoug K1	Huske	Forstå	Anvende	Analyse	Vurdere	Skape	N
5. trinn	12	22	3	2	0	1	40
6. trinn	0	0	0	0	0	0	0
7. trinn	6	12	3	1	0	0	22
8. trinn	18	27	9	0	0	0	54
9. trinn	2	1	0	2	2	0	7
10. trinn	0	4	0	0	0	0	4
Sum	38	66	15	5	2	1	127
Prosent	30%	52%	12%	4%	2%	1%	100

Tabell 9. Oppgaver i kognitiv prosess, Aschehoug.

Innen dimensjonen kognitive prosesser (vist i tabell 9) ble det funnet at en overvekt av oppgavene kan kategoriseres som forstå (52%) i likhet med Gyldendals læreverk. Huske (30%) og anvende (12%) var også store kategorier i denne dimensjonen. Til forskjell fra Gyldendal kan én oppgave karakteriseres som skape i Aschehougs læreverk, på 5. trinn (!). Videre er også analyse og vurdere kategorier som kun innehar henholdsvis fem og to oppgaver i læreverket.

Aschehoug K1 (prosent)	Huske	Forstå	Anvende	Analyse	Vurdere	Skape	N
5. trinn	30%	55%	8%	5%	0%	3%	100%
6. trinn	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
7. trinn	27%	55%	14%	5%	0%	0%	100%
8. trinn	33%	50%	17%	0%	0%	0%	100%
9. trinn	29%	14%	0%	29%	29%	0%	100%
10. trinn	0%	100%	0%	0%	0%	0%	100%

Tabell 10. Oppgaver i kognitiv prosess, vist i prosent, Aschehoug.

Tabell 10 viser den kognitive prosessdimensjonen i Arena vist i prosent. Tabellen viser lite tegn til at læreverket innehar en tydelig progresjon i tema. Heller ikke ved å se bort fra trinnene med lav datamengde og fokusere på 5. – 7. – og 8. trinn kan en tyde at elevenes kognitive prosesser blir mer utfordret jo høyere trinn. Anvende er kategorien som viser klareste tegn til en slags progresjon ved en utvikling fra 8 til 14 til 17 prosent av oppgavene.

Kunnskapsdimensjonen

Aschehoug K2	Faktakunnskap	Begrepskunnskap	Prosedyrekunnskap	Metakognisjon	N
5. trinn	11	28	1	0	40
6. trinn	0	0	0	0	0
7. trinn	8	14	0	0	22
8. trinn	19	35	0	0	54
9. trinn	2	5	0	0	7
10. trinn	0	4	0	0	4
Sum	40	86	1	0	127
Prosent:	31%	68%	1%	0%	100%

Tabell 11. Oppgaver i kunnskapsdimensjonen, Aschehoug.

Kunnskapsdimensjonen vises i tabell 11 over. Faktakunnskap og begrepskunnskap er dominerende i denne dimensjonen. I Arena kan én oppgave kategoriseres som prosedyrekunnskap, mens begrepskunnskap og faktakunnskap innehar henholdsvis 68 og 31 prosent av oppgavene.

Aschehoug K2 (prosent)	Faktakunnskap	Begrepskunnskap	Prosedyre kunnskap	Metakognisjon	N
5. trinn	28%	70%	3%	0%	100%
6. trinn	0%	0%	0%	0%	100%
7. trinn	36%	64%	0%	0%	100%
8. trinn	35%	65%	0%	0%	100%
9. trinn	29%	71%	0%	0%	100%
10. trinn	0%	100%	0%	0%	100%

Tabell 12. Oppgaver i kunnskapsdimensjonen, vist i prosent, Aschehoug.

Tabell 12 viser andelen oppgaver i prosent. Oppgavene er jevnt fordelt i de ulike trinnene og viser dermed få tegn til noe progresjon mellom kategoriene. Unntaket kan virke å være på 7. trinn der en begrepskunnskap har overtatt et lite antall oppgaver fra faktakunnskap. Likevel virker faktakunnskap å inneha en viktig posisjon gjennom alle trinn, sett bort fra lite utvalg av oppgaver ved 6. – og 10. trinn.

Vanskelighetsgrad

Aschehoug K3	Reproduksjon	Forklare	Refleksjon	Drøfting	Undersøking	N
5. trinn	12	11	16	1	0	40
6. trinn	0	0	0	0	0	0
7. trinn	7	8	7	0	0	22
8. trinn	16	30	8	0	0	54
9. trinn	1	1	3	1	1	7
10. trinn	0	1	3	0	0	4
Sum	36	51	37	2	0	127
Prosent:	28%	40%	29%	2%	1%	100%

Tabell 13. Oppgaver vanskelighetsgrad, Aschehoug.

Tabell 13 viser antall oppgaver innen dimensjonen vanskelighetsgrad i Arena. Oppgavene er fordelt mellom de fire kategoriene reproduksjon (28 prosent), forklare (40 prosent), refleksjon (29 prosent), drøfting (2 prosent) og undersøking (1 prosent). Av tabellen ser en at hele 16 av 40 oppgaver ved 5. trinn kategoriseres som refleksjonsoppgaver. Det er også kun to oppgaver som kategoriseres som drøfting, én på 5. trinn og en på 9. trinn.

Aschehoug K3 (prosent)	Reproduksjon	Forklare	Refleksjon	Drøfting	Undersøking	Sum
5. trinn	30%	28%	40%	3%	0%	100%
6. trinn	0%	0%	0%	0%	0%	100%
7. trinn	32%	36%	32%	0%	0%	100%
8. trinn	30%	56%	15%	0%	0%	100%
9. trinn	14%	14%	43%	14%	14%	100%
10. trinn	0%	25%	75%	0%	0%	100%

Tabell 14. Oppgaver vanskelighetsgrad, vist i prosent, Aschehoug.

Andel prosent av oppgaver innen hver kategori viser at *forklare* har progresjon mellom trinnene med størst datamateriale, fra 28 til 56 prosent. Oppgaver innen *reproduksjon* og *refleksjon* har

derimot en noe tilfeldig fordeling av oppgaver på hvert trinn, og kan ikke sies å tilrettelegge for progresjon mellom trinnene.

4.3 Tema

Denne delen av analysen blir lagt fram tema for tema der det først redegjøres for innholdet i hver lærebok og deretter utvidelsen fra forrige eller foregående lærebøker. Temaene for denne undersøkelsen er som tidligere nevnt; demokrati, ytringsfrihet, grunnloven og velferdsstaten.

4.3.1 Refleks/Relevans

Demokrati

Demokrati er et gjennomgående tema i alle lærebøkene i både Refleks og Relevans. I Refleks 5 presenteres demokrati som tema på følgende måte. Tidligere var det konger som bestemte, i et demokrati er alle med på å bestemme hvilke lover, plikter og rettigheter som gjelder. I Norge bestemmer vi hvem som skal styre på Stortinget ved å stemme på partier ved valg. Demokrati skjer både statlig, i kommuner og i fylker. Utfordringene ved demokrati er at beslutninger tar tid, i tillegg løses konflikter med kompromiss, som ikke alltid er beste løsning, eller ved at et flertall vinner over et mindretall. En annen utfordring er at folk ikke alltid vet best, noen ganger kan eksperter være mer kvalifisert til å bestemme. Selv med disse utfordringene er demokratiet bra og gjør at vi tar kloke valg for å gjøre samfunnet godt å leve i. Til slutt er muligheten til å finne og dele informasjon med andre viktig, motstridende er falske nyheter en trussel for demokratiet.

Dette avsnittet legger fram innholdet i Refleks 6 før det i neste avsnitt vises utvidelsene fra Refleks 5. I Refleks 6 forklares demokrati som at folket er med på å bestemme hvilke goder og byrder vi skal ha i samfunnet. Det er også en metode for å bestemme lover, regler og løse konflikter. Viktige beslutninger kan bestemmes gjennom *direkte demokrati* (folkeavstemning). Det at vi velger representanter som styrer for oss kalles *representativt demokrati*. Ordet demokrati kommer fra Hellas og betyr folkestyre. Videre var det et direkte demokrati i Athen, mens det i Norge i dag er representativt (indirekte demokrati). Under vikingtiden hadde Norge et styresett som lignet på demokrati ved at folk løste konflikter og dømte i saker på *ting*. På 1800-tallet foregikk det en demokratisering der Stortinget ble sterkere og kongen svakere, i tillegg fikk flere stemmerett. Selv etter grunnloven i 1814 var ikke Norge et demokrati – kongen valgte fortsatt regjeringen og mange manglet stemmerett. Parlamentarismen vil si at Stortinget kan velte en regjering, noe som gjør at kongen blir tvunget til å velge den regjeringen som Stortinget vil ha - kongen mistet makt. Det at kvinnene fikk stemmerett i 1913 var viktig for at Norge ble et demokrati.

Utvidelsene fra Refleks 5 er først og fremst beskrivelsene av representativt og direkte demokrati i tillegg til presentasjonen av hvordan demokratiet var i Athen, mot hvordan det er i Norge i dag. I tillegg viser Refleks 6 demokratiseringen i Norge, og dermed hva som skulle til for at Norge ble et demokrati.

Også i Refleks 7 vises det til at demokrati kommer fra Hellas og betyr folkestyre, dette var også det første demokratiet. I Athen hadde kun borgere (10% av befolkningen) stemmerett, dette var et direkte demokrati. Også Romerriket hadde folkeforsamlinger hvor folk stemte over viktige saker og viktige prinsipper som likhet for loven og uskyldig til motsatt er bevist var viktig. Demokrati ble lagt på hyllen fram til opplysningstiden da folk søkte mer frihet. Demokrati var en viktig del av rettighetserklæringen da folkets vilje skulle uttrykkes gjennom lovene. Likeverd presenteres som en viktig forutsetning for demokrati. I Norge har vi et representativt demokrati der vi velger representanter til kommunestyre og Storting. At ikke alle hadde stemmerett etter grunnloven i 1814 var udemokratisk. Kvinnekampen er viktig for det demokratiet vi har i dag. Det er videre viktig at innbyggerne har tilstrekkelig informasjon og at de har fri presse.

Utvidelsen fra Refleks 5 og 6 kan oppsummeres til å inkludere demokratiets inntog i opplysningstiden og årsaker for det. Utover dette er det stort sett mye gjentakelse fra de foregående lærebøkene.

Relevans 8 framstiller at Norge har vært et demokrati siden 1814 og at folket bestemmer i et demokrati. Alle med stemmerett kan velge representanter til Stortinget som bestemmer hvilke lover som gjelder for alle i Norge, og hva staten bruker penger på. Det at flertallet bestemmer er demokratisk. Barn kan også være med å påvirke. Videre argumenteres det for at grunnloven i 1814 var første steg mot demokrati og at parlamentarismen videreutviklet demokratiet. Folkesuverenitetsprinsippet og maktfordeling var ideer fra opplysningstiden som er viktige for demokratiet. Folket skal styre, likevel kan ikke alle være med på alle beslutninger, vi har derfor en avtale om hvordan landet skal styres (grunnlov) og har mulighet til å bytte ut statsoverhodet. Maktfordeling er viktig for å unngå misbruk av makt, de ulike instansene må være mest mulig uavhengig av hverandre. Viktige kjennetegn på demokrati er at lovene ikke kan endres lett, folket bestemmer hvordan landet styres og hvem som styrer, frie hemmelige valg og at alle har grunnleggende rettigheter. Ikke alle hadde like rettigheter på 1700-tallet (kvinner spesielt).

I Relevans 8 kan en se utvidelse fra foregående lærebøker ved begrepene *folkesuverenitetsprinsippet* og *maktfordeling* som viktige prinsipper for demokratiet. Læreboken legger også fram viktige kjennetegn på demokrati som kan styrke forståelsen av hva demokrati

innebærer. I tillegg kan en tyde et skifte ved at innholdet i mindre grad er preget av historikk, og mer dagens situasjon.

Demokrati som tema er i Relevans 9 ikke vektlagt i særlig grad. «Demokrati betyr folkestyre» blir gjentatt og det legges til at innbyggerne i et land skal delta i styret av landet og dermed påvirke beslutninger. I denne læreboken er det dermed ikke snakk om noe utvidelse av temaet, men heller en ufullstendig gjentakelse som virker som en påminnelse av hva demokrati er.

Derimot er demokrati igjen framtrædende i Relevans 10. Forklares som folkestyre nok en gang og at innbyggerne bestemmer hvem som skal være ledere. Innbyggerne kan også avsette ledere som ikke gjør en god nok jobb. Demokrati er måter å styre på der alle kan delta i beslutninger som angår konfliktløsning og samfunnsutvikling. Videre legger det fram demokratiske normer som likeverd, respekt for forskjeller, frihet, deltakelse, vern av minoriteter og maktfordeling. Det presenteres også kjennetegn på demokrati som regelmessig valg, rettferdig valgordning, frie valg, fredelig maktskifte, åpenhet om styring av land, frie medier, kompromiss, regjering følger lover, frihet til å leve eget liv, respekt for folks rettigheter, rettigheter for minoriteter, engasjerte innbyggere og innbyggere som støtter demokratiet. I tillegg er flere politiske parti og maktfordeling viktig. Representativt demokrati forklares som et indirekte demokrati der valgte representanter tar avgjørelser på folks vegne. I direkte demokrati er folket med på å ta avgjørelsene gjennom folkeavstemninger. Videre vises positive momenter ved demokrati som at alle mennesker kan delta og bli hørt, alle kan være med å bestemme hvem som kan ta viktige avgjørelser på vegne av folket, kan kvitte oss med politikere og myndigheter som tar dårlige avgjørelser, ha like gode rettigheter og at myndighetene følger lover og regler. Til slutt nevnes økende ulikheter og politikere som ikke løser landets problemer som faresignal for at et demokrati kollapse. Med dette er det en tendens til færre demokratiske land i verden.

Utvidelsene fra foregående lærebøker kan sammenfattes til et noe mer komplisert beskrivelse av demokrati og presentasjon av demokratiske normer og kjennetegn. Videre blir temaet også utvidet ved å vise til både positive sider ved demokrati, så vel som mulig årsaker til framvekst av andre styreformer. Her kommer skillet mellom lærebøkene fra mellomtrinnet og ungdomstrinnet mer fram ved at lærebøkene skiller mellom historisk fokus ved 5-7. trinn og dagens situasjon ved 8-10. trinn, noe som også følger kompetansemålene og den logiske sekvenseringen.

Ytringsfrihet

Ytringsfrihet er et tema som er gjennomgående for læreverket, men har en betydelig mindre plass enn demokrati. Begrepet blir nevnt i alle lærebøkene, men i enkelte kun i sammenheng med andre tema, og dermed ikke gått i dybden på. I den første læreboken som undersøkes, Refleks 5, presenteres ytringsfrihet som retten alle mennesker har til å si hva de mener om politikken i landet sitt. Folk kan komme med forslag for hvordan samfunnet skal fungere gjennom internett, politiske protester eller medlemskap i politiske partier. Sammen kan man finne gode løsninger når mange sier sin mening. Ytringsfriheten har dog begrensninger, en kan ikke si stygge ting om andre eller true med å skade noen eller si usanne ting. Ytringsfrihet er en viktig menneskerett og viktig for demokratiet. Det er barns mulighet til å påvirke demokratiet da de ikke kan stemme. Som eksempel presenteres Greta Thunberg.

I Refleks 6 er ytringsfrihet som tema svært begrenset. Begrepet forklares som rett til å si hva du mener. Det trekkes også fram at det under eneveldet ikke var ytringsfrihet som i dag, men at man hadde rett til å sende brev til kongen med meningene sine. En kan med dette innholdet ikke si at temaet blir utvidet fra 5. til 6. trinn.

Refleks 7 har heller ikke særlig innhold som omhandler ytringsfrihet utover at filosofer i opplysningstiden var opptatt av det og at ytringsfrihet muliggjør kritikk av politiske beslutninger, utveksle meninger og foreslå løsninger. Russland driver med sensur ved å fengse personer som kritiserer Putin. Utvidelsene fra foregående læreverk er innførelsen av sensur som begrep.

I Refleks 8 vises det til ytringsfrihet framvekst i opplysningstiden. Mennesker kan si hva de mener uten å bli straffet for det. Ytringsfrihet er en viktig menneskerettighet. Muligheten til å si hva du mener er å påvirke, kan gjøres gjennom demonstrasjon og sosiale medier. Sosiale medier kan brukes til å ytre deg, men du kan også selv bli påvirket. Sensur forklares som myndighetenes begrensninger for hva som er lov å si, publisere eller vise fram. Eksempel på 1700-tallet da folket var frustrerte over kirke og konge (særlig i Frankrike). I denne læreboken er det mye gjentakelse fra foregående lærebøker. Begrepet sensur forklares i større grad og det vises til måter en kan benytte seg av ytringsfriheten.

Relevans 9 gjentar forklaringen på hva ytringsfrihet er og hvor grensen for hva en kan si ligger. Videre vises det til eksempel på sensur under 2. verdenskrig. Med dette er det ingen tegn på utvidelse fra foregående lærebøker utover at sensur blir eksemplifisert på en annen måte.

Ytringsfrihet har også en svært liten plass i Relevans 10 der begrepet kun blir nevnt i forbindelse med demokrati og det vises at folk ikke kan straffes for å si meningen sin. Det er dermed ikke tegn på utvidelse i det hele tatt.

Grunnloven

Grunnloven som tema har en plass i alle lærebøkene i læreverket, men er mer framtrødende i Relevans enn i Refleks. Refleks 5 presenterer at kongen bestemte som han ville før, men at grunnloven nå sier at folket bestemmer. Grunnloven sier hvordan landet skal styres og at Stortinget bestemmer, men at folket velger hvem som skal sitte på Stortinget gjennom frie valg. Grunnloven er den viktigste loven i Norge og Stortinget, regjeringen og kongen må alle følge grunnloven. Grunnloven er vanskelig å endre, noe som er bra.

I Refleks 6 vises hvordan grunnloven ble til i 1814 og hvordan nordmennene grep sjansen etter overleveringen fra Danmark til Sverige. Det var kun menn som betalte skatt som fikk stemme i 1814. Grunnloven er reglene for hvordan staten skal være og styres. Også kongen må følge grunnloven. Den norske grunnloven sier at Norge er et kongerike, hvem som kan stemme og rettigheter vi har. Videre viser læreboken til at Norge er en rettsstat og hva det innebærer. I tillegg er maktfordeling en del av grunnloven og skal hindre maktmisbruk ved å fordele makt. Utvidelsen fra Refleks 5 til Refleks 6 er forhistorien til opprettelsen av grunnloven i 1814 i tillegg til prinsippene rettsstat og maktfordelingsprinsippet som utvider forståelsen av den norske grunnloven, særlig med tanke på demokratiske verdier.

Grunnloven er et mindre tema i Refleks 7. Grunnlovens opprettelse i 1814 var påvirket av opplysningstidens ideer om frihet og inspirert av den franske og amerikanske grunnloven. Den norske grunnloven bygde på ideer om demokrati, maktfordeling og menneskerettigheter der mange menneskerettigheter er en del av den norske grunnloven. Selv om grunnloven som tema er lite i Refleks 7, kan funnene tyde på at det skjer en utvidelse fra foregående læreverk. Det forklares hvordan den norske grunnlovens ideer kommer fra opplysningstidens ideer, noe som viser en del om bakgrunnen for grunnloven selv. I tillegg vises det at demokrati, maktfordeling og menneskerettigheter er viktige prinsipper i den norske grunnloven.

Relevans 8 innehar et større fokus på grunnloven som tema. Grunnloven i 1814 beskrives som første steg mot demokrati. Historien bak hvordan nordmenn lagde grunnloven blir presentert og hvordan den korte krigen med Sverige var. Selv i union med Sverige levde grunnloven videre og ble forbedret gjennom 1800-tallet ved at Stortinget fikk mer makt. Parlamentarismen blir beskrevet. I grunnloven står landets lover for hvordan landet skal styres. Alle med stemmerett

velger representanter til Stortinget som bestemmer lover og regler som gjelder for alle i Norge. Beskrivelsen dekker også maktfordeling uten å benytte begrepet. Beskrivelsene av omstendighetene rundt opprettelsen av den norske grunnloven er utvidet noe fra foregående lærebøker. I tillegg er parlamentarismens inntog beskrevet nærmere.

Grunnloven er i Relevans 9 er lite tema og kun begrepet rettsstat er forklart kort som en stat der myndighetene må følge lover og regler, noe som også er forklart i foregående lærebøker. Dermed er det ingen utvidelse av tema.

Også i Relevans 10 er grunnlov forklart med bakgrunn i demokratiet; demokratiets lover står skrevet i grunnloven, hva er lov og ikke lov for myndighetene. Grunnloven er en avtale mellom staten og innbyggerne om hvordan landet skal styres. Maktfordelingsprinsippet er en viktig del av både demokratiet og grunnloven. Makten fordeles mellom lovgivende, utøvende og dømmende – en fjerde statsmakt kan være pressen. Innholdet i Relevans 10 tilsier at det ikke er utvidelse av grunnloven som tema da innholdet er blitt presentert på tidligere trinn. Likevel viser innholdet tegn på at lærebøkene fram til og med 8. trinn fokuserte på opprettelsen av grunnloven, mens 10. trinns boken har fokuset nåtiden, eller mindre historisk fokus.

Velferdsstaten

Velferdsstaten har en svært liten plass i læreverket Refleks, men har en større plass på 9. og 10. trinn i Relevans. Uten å spekulere i hvorfor, er ikke velferdsstaten en spesifikk del av kompetansemålene for 7. trinn, som for 10. trinn. Refleks 5 har ingen innhold som innebærer noe angående tema velferdsstaten. Refleks 6 viser til velferdsstaten som tema i forbindelse med at vi betaler en del av lønnen vår i skatt til stat og kommune. Denne skatten brukes av stat og kommune til det folket trenger, som skole, sykehus og vei. Refleks 7 har heller ikke innhold i forbindelse med tema. Det foreligger dermed svært lite innhold av tema i læreverket Refleks.

Velferdsstaten er tema i Relevans 8 som viser at det er en grunnleggende rettighet å få hjelp hvis en har det vanskelig i en velferdsstat. På 1800-tallet var det ingen trygdeordninger, men i dag gir staten deg penger dersom du ikke kan arbeide grunnet sykdom, alder eller uførhet. Skatt er statens viktigste inntekt for å finansiere velferdsstaten. Med dette kan en se en svak utvidelse fra Refleks 6. Utover at skatt finansierer velferdsstaten vises det også til velferdsstatens mål, å hjelpe de som har det vanskelig. De som ikke kan arbeide, får også penger gjennom trygd.

I Relevans 9 er velferdsstaten et større tema. Skatt forklares som penger eller avgifter til staten i bytte mot tjenester. Staten har ansvar for tjenester som politi, forsvar, sykehus, pensjon, hovedveier, forskning, trygd og høyere utdanning. Kommunene fordeler pengene til

barnehager, skoler, SFO, idrettsanlegg, sykehjem, helsetjenester, småveier og søppelhåndtering. De som tjener mest, betaler også mest i skatt. Planlegging av hva staten bruker penger på foregår i statsbudsjettet. Videre forklares begrepet trygd som penger fra staten til folk som ikke kan tjene penger selv. Sosialhjelp er økonomiske hjelp fra kommunen til personer i vanskelige situasjoner. Til slutt tar læreboken opp bruken av velferdsstaten med utfordringer og løsninger for den. Det forklares at barn og unge benytter seg av velferdstilbud ved å gå på skole, folk i yrkesaktiv alder betaler skatter og avgifter som gir inntekter som staten bruker på velferdstilbud til andre, og til slutt den eldre befolkningen som ofte trenger helsehjelp og dermed bruker støtte fra velferdsstaten. Det beskrives som viktig at det er nok folk i yrkesaktiv alder, dermed er eldrebølgen et problem. Relevans 9 presenterer også løsninger; bedre befolkningens fysiske form (mindre helsehjelp trengs), få flere barn (som gir flere yrkesaktive), velferdsteknologi (letter kostnadene på sikt), flere arbeidere i helse- og omsorgsykker (nok folk til å ta vare på eldre) og arbeidsinnvandring (flere folk i yrkesaktiv alder – arbeidskraft og skatteinntekter). Foruten at skatt er den viktigste inntekten til staten for å finansiere velferdsstaten og at de som ikke kan arbeide får trygd av staten er resten av innholdet i Relevans 9 nytt og dermed en utvidelse.

Relevans 10 kan vise til et helt kapittel med innhold tilkoblet velferdsstaten. Det vises til at Norge er en velferdsstat som betyr at vi har ordninger som sørger for at alle som bor her har mat og et sted å bo. I tillegg er helsehjelp, utdanning og hjelp til å skaffe arbeid en del av velferdsstatens ordninger. Velferd vil si at folk har gode levekår og velferdsstaten sikrer folk gode levekår sammen med gratis behandling på sykehus og gratis utdanning. Det skal ikke være forskjell på rik og fattig, alle skal få hjelp av det offentlige. Et resultat av dette er at ingen i Norge lever i absolutt fattigdom. Disse tilbudene dekkes inn av skatter og avgifter. Uten velferdsstaten kan det bli store forskjeller på rik og fattig i et samfunn. Fattige kan ha problemer med å betale for barns skolegang eller behandling på sykehus. Velferdsstaten jevner dermed ut forskjeller, rike og fattige går på samme skoler og benytter samme sykehus. Rike betaler mer i skatt enn fattige, men får samme velferdstilbud. Andre land har også velferdsstat, men disse kan være organisert noe annerledes. For eksempel har noen land støtteordninger for folk som er fattig, men ikke for rike. I land uten velferdsstat må folk hjelpe hverandre eller få hjelp av internasjonale hjelpeorganisasjoner.

Før velferdsstaten måtte folk hjelpe hverandre. Ideen om velferdsstat kom etter den økonomiske krisen i 1930 årene, som viste at gode levekår var avgjørende for å beholde demokratiet – staten må gi folket trygghet. Einar Gerhardsen er viktig for utviklingen av velferdsstaten i Norge, men

det var et tverrpolitisk prosjekt i etterkrigstiden å opprette folketrygden. Folketrygden sikrer alle som ikke kan arbeide en inntekt. Alle som bor i Norge har rett til velferd, men det følger også med forpliktelser. Velferdsstaten er avhengig av at flest mulig tar utdanning og arbeider og dermed betaler skatt. utfordringer for velferdsstaten er i hovedsak at vi trenger flere mennesker og mer penger. utfordring 1: behovet for hjelp øker med eldrebølgen. utfordring 2: utstyr og arbeidskraft er dyrere. utfordring 3: folks krav til tilbudet har økt, høyere forventninger. Koster penger. utfordring 4: for lite folk, i yrkesaktiv alder spesielt. Flere mennesker blir eldre og flere tar lange utdanninger som gjør at de jobber færre år. utfordring 5: Kvaliteten på tjenestene må være god, kan bli mindre støtte til velferdsstaten dersom kvaliteten er bedre privat. I tillegg nevnes misbruk av trygdeordninger som en straffbar handling og et problem for myndighetene. Relevans 10 presenterer også redningen for velferdsstaten; høy sysselsetting, økt folketall, velferdsteknologi, høy kvalitet på tjenestene. Norges velferdsstat er avhengig av arbeidsinnvandring for å oppfylle målene om gode levekår til alle. Læreboken nevner også NAV sin rolle med å hjelpe folk i arbeid og utbetaling av trygd i mellomtiden.

Velferdsstaten er et stort tema i Relevans 10 som en kan se i avsnittene over. Utvidelsene fra tidligere læreverk kommer innenfor flere deler av temaet. Først og fremst forklares målet med velferdsstaten for første gang i læreverket på en tilfredsstillende måte. Utvidelsen kommer også i form av å videreutvikle forståelsen av hvorfor vi har velferdsstat i Norge og den historiske bakgrunnen for hvorfor vi har velferdsstat. Til slutt viser Relevans 10 en utvidelse, særlig fra Relevans 9, ved å forklare nærmere hvilke utfordringer og løsninger det er for framtidens velferdsstat i Norge. Også kompleksiteten i innholdet er her løftet fra foregående lærebok.

4.3.2 Arena

Demokrati

I Arena 5 forklares demokrati som at folket velger hvem som skal styre samfunnet, og at Norge er et demokrati. Ordet betyr folkestyre og kommer fra Hellas. Det første demokratiet i Athen hadde folkeavstemninger (direkte demokrati), men ikke alle hadde stemmerett, og derfor ville det ikke blitt kalt et demokrati i dag. Kun borgere (mann over 18 og begge foreldre fra Athen) fikk stemme. I folkeforsamlingene hver uke fikk alle argumentere før flertallet bestemte. Det var loddtrekning om ministerpostene og om man mislyktes i jobben sin kunne man henrettes. Andre demokratier har vært ved vikingenes ting rundt år 900 der en ordnet opp i konflikter, fremmet lover og dømte i saker, på 1500-tallet valgte urfolk representanter til å diskutere og

avgjøre saker for folket, 600 år fvt. var det folkestyre i India der frie menn kunne påvirke avgjørelser og på 1300-tallet i Mali der alle hadde like rettigheter.

Det vises til folkesuverenitetsprisnippet uten av begrepet nevnes gjennom Rousseaus uttalelse om at kongen burde kunne byttes ut om han ikke gjorde det beste for folket. Den franske revolusjonen førte til menneskerettighetene. Videre forklares det at grunnloven i 1814 ikke var helt demokratisk da kun menn over 25 år hadde stemmerett. I et demokrati tar politikere avgjørelser for oss, men vi kan påvirke politikerne gjennom blant annet ytringsfrihet. Folkevalgte, eksperter og noen ganger privatpersoner kan være med å bestemme en ny lov. Til slutt presenteres gode ingredienser i et demokrati; påvirkning gjennom stemmerett (valg), oppleve trygghet til å stemme på de du vil, like rettigheter for alle og deltakelse i demokratiet (diskusjoner, media og demonstrasjoner).

Demokrati er et av flere tema som ikke er inkludert i Arena 6, og det foreligger dermed ikke innhold knyttet til tema. Videre er det kun en liten del av Arena 7 som omtaler demokrati. Det nevnes at demokrati er bygd på tanken om at alle er like mye verd og har like rettigheter. I tillegg tar folkevalgte politikere viktige avgjørelser og styrer landet. Til slutt argumenteres det for at netthets er en trussel mot demokratiet. Sistnevnte er en ny faktor i tema, selv om det er en liten detalj.

Arena 8 inneholder store deler av temaet demokrati i læreverket. Ordet demokrati stammer fra demos og kratos som betyr folkestyre. Første ideen om demokrati i Athen for 2500 år siden. Før demokratiet styrte konger. Demokratiet i Athen var styrt av borgerne, frie menn født i Athen av athenske foreldre, noe som utgjorde 10 prosent av befolkningen. I Athen kunne saker diskuteres fritt og alle kunne si sin mening og til slutt bestemte flertallet. I Norge var grunnloven første steg mot demokrati, men den var ikke særlig demokratisk da den ble skrevet. Kun 112 representanter, alle fra Sør-Norge og ingen samer eller kvinner, var med å skrive grunnloven. Den ga bare stemmerett til et mindretall av menn i Norge. I 1905 var det folkeavstemning for å gå ut av union med Sverige, kvinners kamp for stemmerett ved denne folkeavstemningen ble et viktig vendepunkt for like rettigheter da det viste at kvinner interesserte seg for politikk. I dag er Norge et av de mest demokratiske landene i verden, men de som ikke er norske statsborgere får fortsatt ikke stemme (10% av alle over 18 år i Norge).

Folkesuverenitet var en ide fra opplysningstiden som går ut på at folket skal ha rett til å bestemme hvem som har makten i landet. Revolusjon i Frankrike gjorde ideene om demokrati mer kjent over hele Europa. Industriell revolusjon gjorde folk mer interessert i å delta i

demokratiet, prisen på matvarer og utbygging av jernbane og veier betydde noe for flere. Mer skolegang gjorde også interessen for å delta i demokratiet større, sammen med aviser (informasjon til folket). Engasjement i politikken styrker demokratiet. Videre har politiske parti en viktig rolle i demokratiet. Læreboken skiller mellom representativt demokrati og direkte demokrati. Representativt demokrati er at folket stemmer på partier som velger representanter som skal styre på Storting, fylkesting og kommunestyre. Partiet representerer alle som stemte på dem. I et direkte demokrati tar alle velgerne del i viktige avgjørelser gjennom folkeavstemninger. Tidligere hadde vi indirekte valg i Norge, i en tid uten politiske partier, der velgere stemte fram valgmenn, som igjen valgte stortingsrepresentanter. Til slutt vises det til at lavere valgdeltakelse blant unge og netthets er problemer for demokratiet. Lavere valgdeltakelse grunnet at færre bryr seg om demokratiet og netthets, kan være grunnen til at folk vegrer seg fra å si meningen sin.

I Arena 8 kan en legge merke til flere utvidelser fra foregående læreverk. Fra foregående lærebøker er betydningen av demokrati og demokratiet i Athen gjentatt. Det er heller ingen utvidelse i måter Arena 8 forklarer begrepene representativt og direkte demokrati. Forklaringen av folkesuverenitet blir i dette læreverket knyttet til begrepet. Videre forklares det nærmere hvorfor grunnlovens dannelse og grunnloven selv var noe udemokratisk i 1814 og hvordan den ble mer demokratisk med årene. Netthets ble i Arena 7 presentert som en utfordring for demokratiet, dette gjentas i Arena 8 og det legges til at lavere valgdeltakelse fra unge også er et problem.

Arena 9 viser til at demokrati som styreform hadde utfordringer i mellomkrigstiden grunnet dårlig økonomi og høy arbeidsledighet. Dette gjorde at folk så mot andre styreform, og ble i noen tilfeller erstattet av diktatur. Foruten denne perioden har demokrati som styresett vært framtrepende siden 1800-tallet. Det norske demokratiet ble grunnlovsfestet i 1814, men ble mer demokratisk med årene som kom etter. Demokratiet ble dog satt til side under andre verdenskrig da *Nasjonal Samling* gjennomførte statskupp og gjorde seg selv eneste lovlige parti. Arena 9 viser en ny side av temaet. Temaet utvides ved at det vises til historie tilknyttet demokrati som styreform og utfordringene den hadde i mellomkrigstiden og i andre verdenskrig.

Arena 10 er også en lærebok som inneholder svært lite innhold knyttet til temaet i denne undersøkelsen. Boken presenterer at en i demokratiske land har mulighet til å påvirke hvem som skal styre og at det ofte er sammenheng mellom styresett og levekår i landet – der demokratiske land har best levekår. Selv med et svært begrenset innhold utvider Arena 10

temaet ved å vise til korrelasjonen mellom styresett og levekår i et land, noe som underbygger styreformens basis.

Ytringsfrihet

Ytringsfrihet er et mindre tema, og en del av det større tema demokrati. I Arena 5 presenteres ytringsfrihet som en menneskerettighet og viktig for demokratiet. Det finnes dog grenser for ytringsfrihet, en skal ikke true, diskriminere eller si stygge ting offentlig. Med ytringsfrihet kan en påvirke demokratiet og politikerne, gjerne gjennom demonstrasjoner. Ytringsfrihet stammer fra Voltaire som sa at en skulle være fri til å tenke og si hva du vil uten å bli straffet. Det brukes videre eksempler som Rosa Parks i 1950 årene og Malala Yousafzai i Pakistan. Barn kan også påvirke demokratiet.

I Arena 6 gjentas at en kan si eller skrive ting så lenge det ikke skader andre. Videre presenteres eksempler på aktivister som bruker ikkevold, demonstrasjoner og sivil ulydighet. Det foreligger med dette ikke en utvidelse fra Arena 5.

Arena 7 forklarer ytringsfrihet som rett til å si og mene det du vil og fortsetter at det er viktig for demokratiet da ulike perspektiver gir gode løsninger. En kan kritisere og demonstrere, men det finnes grenser. Barn og unge har ikke stemmerett, men kan bruke ytringsfriheten, være medlem i frivillige organisasjoner, delta i elevråd, delta i demonstrasjon og skrive leserinnlegg (sosiale medier). Det er en grense for ytringsfriheten, du skal ikke diskriminere eller dele bilder uten lov. Det vises til eksempler for bruk av ytringsfriheten for å bekjempe fordommer knyttet til religion. Videre forklares begrepet sensur som mangel på ytringsfrihet, der en ikke kan si hva en mener fordi noen med makt ikke ønsker at andre skal høre meningene. Utvidelsen fra foregående læreverk er begrepet sensur i tillegg til flere eksempler på hvordan en kan bruke ytringsfriheten og til hva.

Arena 8 viser til at en kan delta i demokratiet uten å ha stemmerett gjennom å delta i organisasjoner, dele ytringer i kommentarfelt, aviser og sosiale medier. Dette er en del av ungt engasjement som også kan innebære aksjoner, kontakt med politikere og elevråd. Noe som kan ses på som yngre menneskers mulighet til å påvirke politiske avgjørelser. Videre er ytringsfrihet en ide fra opplysningstiden som går ut på at alle har rett til å si meningen sin uten å bli straffet eller forfulgt. Foregående lærebøker har vist at unge kan bruke ytringsfriheten til å påvirke politiske beslutninger og det er derfor en gjentakelse i Arena 8. Temaet ytringsfrihet blir dermed ikke utvidet i Arena 8.

Ytringsfrihet er et lite tema i Arena 9 og nevnes kun som en menneskerett i tillegg til i forbindelse med andre styresett enn demokrati der staten kan sensurere folk. Med sensur menes at folk ikke har mulighet til å ytre seg. Disse delene av temaet er kjent fra tidligere lærebøker og det foreligger dermed ingen utvidelse. Videre er det ingen innhold i Arena 10 som kan knyttes til ytringsfrihet som tema.

Grunnloven

I Arena 5 kommer det fram at Norge fikk en grunnlov i 1814 som ga folk rettigheter og noen stemmerett. Grunnloven kom etter at noen få nordmenn grep sjansen da Norge ble gitt fra Danmark til Sverige. I stedet laget vi grunnlov og hentet inspirasjon fra USA. Grunnloven inneholder de viktigste reglene samfunnet bygger på. Også prinsippet om maktfordeling er viktig i grunnloven, dette sikrer at ingen aktører med makt misbruker den. Stortinget bestemmer lovene, regjeringen styrer etter lovene, kongen godkjenner regjeringen, domstolene avgjør hva som skjer med de som bryter lovene. Den skal ikke være lett å endre på, selv om viktige endringer har skjedd siden 1814, blant annet hvem som har stemmerett. I 1814 var det kun viktige menn over 25 år som hadde stemmerett. Videre forklarer læreboken at Norge er en rettsstat som vil si at alle må følge lover og regler, også staten.

Arena 6 viser igjen til opprettelsen av Norges grunnlov i 1814 da Sverige fikk Norge i oppgjøret etter krigen i Europa. Nordmenn grep muligheten og skrev grunnlov. Etter dette ble det en kortvarig krig mellom Norge og Sverige før Norge gikk i union med Sverige. Norge fikk beholde grunnloven sin. Dette innholdet handler i læreboken om krigen mellom Norge og Sverige, og ikke direkte om opprettelsen av grunnloven, men inneholder uansett fragmenter av temaet. Med et fokus på krigen i stedet for grunnloven har Arena 6 et annet fokus enn Arena 5 på denne hendelsen og tilfører dermed noe til historien, som kan sies å være en utvidelse.

Grunnloven har en nokså liten plass i Arena 7 der kun maktfordelingsprinsippet gjentas som fordeling av makt mellom lovgivende, utøvende og dømmende makt. Derimot har temaet en større plass i Arena 8. Grunnloven inneholder regler for hvordan et land skal styres og makten fordeles. Læreboken beskriver videre opprettelsen av grunnloven på Eidsvoll i 1814 der 112 menn var samlet. Dette var Norges første steg mot demokrati. Før dette var landet styrt av en konge. Videre viser læreboken til da Christian Frederik oppfordret nordmenn til å gjøre opprør mot fredsavtalen fra Kiel og erklære Norge et uavhengig land, og at han selv ville bli konge. Han inviterte 21 av de mektigste mennene i Norge til Eidsvoll. Nordmennene godtok ikke Christian Frederik som konge, det norske folket skulle bestemme konge, og vi skulle ha en grunnlov som avgrenser kongens makt. Denne ideen kom fra Frankrike og USA som nylig

hadde hatt revolusjoner som førte til grunnlover. I april møttes 112 representanter på Eidsvoll, skrev grunnlov og valgte konge. Dette rakk de å bli ferdig med til 17. mai og før svenske tropper kom tilbake fra krigen i Europa og fikk stoppet dem. Christian Frederik ble konge og Norge var et selvstendig land, selv om de måtte overgi seg til Sverige to uker etter og gå inn i union. Videre forklares maktfordelingsprinsippet som en ide fra opplysningstiden der makt skal fordeles for å unngå at noen misbruker den. Parlamentarisme innføres som begrep. Også i Arena 8 beskrives opprettelsen av grunnloven i 1814, som Arena 5 og Arena 6. Beskrivelsen i Arena 8 byr på mer historiske detaljer og noe høyere kompleksitet enn foregående beskrivelser. Dette viser en utvidelse av tema. Verken Arena 9 eller Arena 10 har lærestoff som kan kobles til temaet.

Velferdsstaten

Velferdsstaten som tema blir ikke nevnt i Arena 5 eller Arena 6. I Arena 7 blir kun begrepet skatt forklart som at en betaler det til staten. En betaler også avgifter på ting en kjøper. Videre er det statsbudsjettet som viser hva Norge bruker pengene på. Dette kan være helsetjenester, pensjon, barnehager og skoler, politi og jernbane.

I Arena 8 er velferdsstaten et større tema. Velferdsstaten sørger for at alle har tilgang på skole, helsehjelp og økonomisk støtte. Arbeidet med å bygge velferdsstaten startet for alvor etter andre verdenskrig. Enkelte ordninger var til stede før krigen, men de fleste kom på 50- og 60-tallet. Barnetrygd og alderspensjon var de første trygdene, mens Folketrygden kom i 1967 og samlet trygd grunnet tap av arbeid, sykdom og uførhet. Helse- og omsorgstilbudet utviklet seg mot slutten av århundret. Læreboken viser en oversikt over de mest brukte velferdsordningene i Norge. Velferdsordninger blir betalt av skatter og avgifter der de som tjener mest penger også betaler mest i skatt, noe som utjevner forskjeller i samfunnet. Velferdsstaten har gjort at det er mindre forskjeller i samfunnet i dag, men noen mennesker faller fremdeles utenfor sikkerhetsnettet. I tillegg har velferdsstaten gitt oss bedre levekår, noe vi kan takke funnet av olje for. Videre presenterer Arena 8 utfordringer for velferdsstaten. Eldrebølgen gir økte utgifter som er en utfordring. I tillegg presenteres 30-30-30 samfunn som en utfordring da det blir økte utgifter for staten, uten at de får nok inntekter. For å opprettholde velferdsstaten må flere i arbeid og vi må arbeide lenger. Fallende fødselstall er enda en utfordring som på sikt vil gi færre arbeidere. Innvandring ses på som redningen for den norske velferdsstaten, men det forutsetter at innvandrerne jobber og dermed bidrar med inntekt til staten. I tillegg vil private aktører som kan overta enkelte helsetjenester være et bidrag for å «redde» velferdsstaten.

I og med at velferdsstaten forløpende til Arena 8 ikke har vært et stort tema, kan en her se store utvidelser. Innholdet i Arena 8 er nytt for læreverket foruten begrepet skatt og hvilke tjenester denne kan brukes på.

Arena 9 viser til at velferdsstaten i Norge sørger for at alle får de mest grunnleggende behov dekket, men at enkelte likevel lever i relativ fattigdom. Velferdsstaten forsøker å utjevne forskjellene lønnsmessig Norge, dette skjer gjennom skatt der de som tjener mye, betaler mer enn de som tjener lite i skatt. Velferdsstaten gjør at skole og sykehus er gratis for alle, og de som faller utenfor arbeidslivet får hjelp av NAV til å klare seg. En kan også få økonomisk støtte dersom en mister jobben eller blir syk, her hjelper også NAV til med jobbsøk. Velferdsstaten forsøker å gi alle samme muligheter, selv med forskjellige inntekter. Dette innholdet kan karakteriseres som gjentakelse fra Arena 8. Selv om formuleringen er noe annerledes er innholdet nokså likt og der foreligger ingen utvidelse av tema. Arena 10 inneholder ingen innhold av temaet.

Drøfting

Dette kapittelet vil drøfte resultat og funn fra forrige kapittel opp mot teori presentert i kapittel 2 i tillegg til enkelte funn fra tidligere forskning. Under vises det til en oversikt over funnene av analysene. Tabellen viser hvordan progresjon kan karakteriseres i de ulike læreverkene gjennom analysene. Kapittelet vil først drøfte begrepsanalysen og resultatene spesielt opp mot begrepene gjentakelse og utvidelse, men også hva dette vil si for progresjon. Videre diskuterer kapittelet funn fra analysen av oppgavene i de ulike dimensjonene og hva disse tallene forteller oss. Deretter diskuteres de fire temaene i den kvalitative analysen og legger vekt på gjentakelse og utvidelse av temaet så vel som progresjon totalt sett. Til slutt drøftes progresjon overordnet og det gis en samlet vurdering på de ulike læreverkene.

Analyse/Læreverk	Refleks/Relevans	Arena
Begrep	Svak progresjon og noe kontinuitet	Kontinuitet
Oppgaver	Tegn på progresjon	Svak progresjon med mangler
Tema	Progresjon med enkelte tegn på kontinuitet	Svak progresjon. Også preget av avbrudd og fragmentering
Totalt	Svak progresjon	Kontinuitet/svak progresjon med tegn på fragmentering

Tabell 15. Sentrale funn av analyse.

5.1 Begrep

Analysen av begrepene viser i hvilken grad begrepene gjentas og utvides. Hva som kan kalles en utvidelse er subjektivt. Analysen forsøker derimot å framheve i hvilken grad begreper i lærebøkene innføres etter spiralprinsippet. Videre finner analysen også ut hvorvidt eventuell gjentakelse gjennom spiralprinsippet gir en utvidet eller mer kompleks beskrivelse eller forståelse av begrepet. Disse tallene kommer fra kategoriene laget i forbindelse med analysen; ufullstendig gjentakelse, gjentakelse uten utvidelse, gjentakelse med eksempel og gjentakelse med utvidelse.

Angående kategoriene kan disse diskuteres, både med tanke på hva de inneholder, og hva de indikerer. *Ufullstendig gjentakelse* viser til begrep som tidligere er forklart på en mer detaljert eller kompleks måte, og der den nye forklaringen dermed er ufullstendig eller mangelfull. Dette alene kan indikere en negativ tendens i forbindelse med progresjon da det skjer en negativ utvikling av begrepet. Samtidig vet en at lærebøker ofte gjentar begrepsforklaringer for å minne eleven på hva begrepet betyr, uten at sammenhengen tilsier at begrepet trenger en full beskrivelse. Begrepet kan enkelte ganger ha en svak tilknytning til det aktuelle temaet i teksten, og dermed mindre behov for å forklares fullt ut. I denne diskusjonen vil kategorien ikke bli særlig vektlagt da den ofte kan være misvisende og tallene ikke inkluderer alle kontekstuelle fakta. Videre vil *gjentakelse uten utvidelse* beskrive begrep der forklaringen gjentas fra foregående forklaringer uten videre detaljer eller utvidet kompleksitet. Denne kategorien indikerer først og fremst om et begrep blir gjentatt i læreverket. Gjentakelse er sentralt for spiralprinsippet innen progresjon. Likevel vil en gjentakelse uten at begrepet utvides på et tidspunkt kunne anses som det Hidle (2022) karakteriserer som kontinuitet (s. 11).

Kategorien *gjentakelse med eksempler* innebærer begrep som utvides med eksempler uten at forklaringen av begrepet er særlig mer kompleks. Dette indikerer en utvidelse ved detaljer, presentert som eksempler. Eksempler bidrar til avgrensning av begrepet for å lette innlæringen og er særlig til hjelp for yngre og svakere elever (Woolfolk, 2006/2014, s. 204). Til slutt er den viktigste kategorien for progresjon *gjentakelse med utvidelse* (Hidle, 2022, s. 11). Denne kategorien viser de begrepene der det skjer en positiv utvikling av begrepet i form av en utvidelse av kompleksitet eller flere detaljer. Data fra kategorien indikerer begreper som blir utvidet og som sammen med jevnlig gjentakelse kan være en del av en helhetlig progresjon.

Hidles (2022) typologi over progresjon (vist i figur 1) viser at progresjon er avhengig av gjentakelse og utvidelse, noe som samsvarer med analysekategorien (s. 11). Med dette kan begreper innen denne kategorien vise en tendens til progresjon. Samtidig viser Hidle også til kontinuitet der det foreligger gjentakelse, men ingen utvidelse. Enkelte begrep kan derimot ha et større opphold før det blir gjentatt. Dette kaller Hidle for fragmentering, noe som innebærer en utvidelse, men først etter opphold. Fragmentering er en viktig faktor i vurderingen av datamaterialet da en lengre periodes opphold av innholdet, eller begrepet, vil kunne føre til at gjentakelsen, og ikke minst, utvidelsen mister verdi. Et lengre opphold av lærestoff kan med andre ord føre til at eleven glemmer, og utvidelsen av begrepet kan bli for komplekst. Til slutt presenteres avbrudd som kan brukes om begrep eller innhold der det ikke skjer en gjentakelse og dermed heller ingen utvidelse. Dette brukes om begreper som ikke gjentas.

Analysen finner at de fleste begreper utvides ved at forklaringen, altså definisjonen, på begrepet endres eller at det legges til flere elementer eller detaljer. Uansett vil dette være et tegn på bruk av spiralprinsippet. Spiralprinsippet forutsetter at informasjon gjentas, gjerne flere ganger, med gradvis utvikling av innholdet (Børhaug & Muñoz, 2022, s. 68; Koritzinsky, 2020, s. 153). Forutsetningen for spiralprinsippet er at gjentakelsene forekommer «jevnt» og med en gradvis utvidelse. For sjelden gjentakelse og for stort spenn i kompleksiteten vil føre til fragmentering. Utviklingen av innholdet kan være en utvidelse av begrep, som vil øke begrepsforståelsen. En gjentakelse som fører til at forståelsen av begrepet blir utbedret kan også være et tegn på dypere læring. Dybdelæring forutsetter at læring knyttes til tidligere erfaring. En tidligere erfaring kan være kunnskap eleven har hørt tidligere, som i en foregående lærebok. Slik kan en mulig måte å oppnå dybdelæring på, være utvidelse av begreper som eleven har erfaring eller kunnskap om. Samtidig kan også nye begrep relateres til tidligere erfaring eller kunnskap, noe som er et kjennetegn på dybdelæring (Koritzinsky, 2020, s. 260–261; Sawyer, 2014, s. 25–26). I denne sammenheng er det avgjørende at innholdet knyttes til elevenes tidligere kunnskaper for at innholdet skal være oppnåelig for eleven (Gilje et al., 2018).

5.1.1 Refleks/Relevans

Min analyse av læreverkene til Gyldendal viser en svak tendens til at det introduseres færre begrep på de høyeste trinn, enn de laveste. Likevel introduseres det fortsatt nye begrep på alle trinn. Enkelte tema har ulike aspekter som gjør at deler av innholdet passer bedre til elever i en viss alder. Et typisk eksempel på dette vil være at verdenskrigenes introduksjon ofte lar vente på seg til 9. trinn, da elevenes modenhetsnivå for å forstå og kunne lære om innholdet passer bedre. Dette kan også overføres til enkelte deler av temaet for denne undersøkelsen. En elev i 11 års alderen vil ha større vanskeligheter for å fatte innholdet av begreper som trygdeløsninger, maktfordelingsprinsipp og parlamentarisme. Funnet kan også komme av det faktum at kompetansemålene er annerledes etter 7. trinn og etter 10. trinn. Som vist i kapittel 3.4.2 har kompetansemålene i denne undersøkelsen likt tema, men har noe ulikt innhold innenfor temaet. Blant annet er velferdssamfunnet en del av kompetansemålet for 10. trinn, men ikke nevnt i kompetansemålene for 7. trinn. I tillegg omrammer kompetansemålet for 10. trinn hele det politiske systemet, mens kompetansemålene for 7. trinn nevner hvordan samfunn har vært organisert, ulike styresett og demokratiet i dag. Forskjeller i innholdet i kompetansemålene reflekteres ofte i innholdet i læreverket og dette kan føre til at blant annet begrep tilhørende *velferdsstaten*, kan være mer framtrødende ved 8-10 trinn enn ved 5-7 trinn. Dette forklarer

også i noen grad grunnen til at læreverket ikke støtter en spiralprogresjon på begrep tilknyttet velferdsstaten, i tillegg til argumentet om økt kompleksitet ved høyere trinn.

Analysen viser en lav sats av begreper som utvides. Kun 10 prosent av begrepene utvides mens 12 prosent utvides med eksempler. En forklaring kan være at det i enkelte tilfeller ikke er selve begrepet som blir utvidet, altså definisjonen, men at flere elementer legges til og at kompleksiteten dermed øker. Samtidig har analysen forsøkt å ta høyde for dette ved og ikke utelukkende se på definisjonen av begrepet, men også hvordan det blir brukt i teksten, og inkluderer dermed tilhørende elementer som ikke inkluderes i definisjonen. Som eksempel kan det vises til begrepet *demokrati* fra Relevans 10. Selve forklaringen på begrepet er en gjentakelse, men utvidelsen kommer i form av kjennetegn på demokrati. Kjennetegn har ikke tidligere i læreverket vært presentert for leseren og kan videreutvikle forståelsen av begrepet. Kjennetegn kan i denne sammenheng kobles til Woolfolk (2006/2014) som mener egenskaper ved et begrep er med å utvikle det (s. 204).

Videre viser analysen hvordan demokrati som begrep blir utvidet i læreverket. En slik utvidelse der ordforklaringen er lik, men at begrepet utvides kan tyde på en utvidelse ved å legge til flere aspekter eller elementer, som i avsnittet over. Dette gir som forklart en mer kompleks forståelse av begrepet og støttes av spiralprinsippet. Demokrati som begrep med en nokså uforandret ordforklaring fra 5-10. trinn, viser at begrepet kan forstås på alle nivå, men også kan kompliseres i andre former, som ved å innføre andre aspekt eller elementer. Videre vises det også til begrepet *trygd* som er et noe mer «låst» begrep. Det kan med andre ord være vanskelig å endre forklaringen på begrepet, men kan på en annen side utvides ved å vise til eksempler som kan øke kompleksiteten.

Totalt sett gjentas 23 prosent av nye begreper i læreverket. Som vist i analysen er de fleste av gjentakelsene på sentrale begreper for temaet eller kompetansemålet, mens begreper som ikke gjentas kan generelt sies å ha en svakere tilknytning til tema. Ser en på de sentrale begrepene kan en med slike tall på gjentakelse, argumentere for at læreboken legger opp til progresjon gjennom spiralprinsippet der begrepene er tilbakevendende. Samtidig viser også begrep tilknyttet velferdsstaten som tema at dette ikke nødvendigvis er ensidig. At begreper tilknyttet dette tema introduseres først ved 9. trinn kan tyde på at læreverket tar høyde for en logisk sekvensering av deler av innholdet. For øvrig ser en ikke psykologisk sekvensering innad i begrepsinnholdet. På en side introduseres *demokrati* i 5. trinn ved å vise til antikkens Hellas og demokratiet der, noe som ikke kan sies å føles «nært» for eleven (Koritzinsky, 2020). På en annen side kan demokratiet i antikkens Hellas være mindre komplekst og lettere å forstå enn

andre demokrati, og innholdet går fra enkelt til komplisert (Ryen, 2021, s. 51). Samlet sett finner jeg at læreverket baserer begrepsutviklingen på spiralprinsippet, men at det også tas høyde for elevens modningsnivå for innførelsen av mer komplekse begreper. Videre argumenteres det for at utvidelsene ved gjentakelse i mange tilfeller er for svak eller for sjelden for å tilrettelegge for en jevn progresjon og dermed også dypere læring.

5.1.2 Arena

I analysen av læreverket Arena kom det fram at datagrunnlaget i lærebøkene var nokså forskjellig og ville prege framstillingen. De fleste begrepene introduseres ved 5. trinn, men mange begrep blir også introdusert senere i læreverket. Fordelingen av i hvilket trinn begrepene blir introdusert virker å være noe tilfeldig. I 8. trinn introduseres for eksempel 17 nye begrep og 11 eksisterende begrep gjentas. Likevel kan en si at de mest sentrale begrepene introduseres ved 5. trinn og muliggjør dermed en progresjon. På samme måte som i Gyldendals læreverk introduseres først begrep tilknyttet velferdsstaten ved 8. trinn. Også begrep som parlamentarismen og folkesuverenitet introduseres først ved ungdomstrinnet. For diskusjonen av dette viser jeg til 5.1.1. Totalt gjentas, på lik linje med Gyldendals læreverk, 23 prosent av nye begreper minst en gang.

Analysen viser videre at 53 prosent av begrepene kategoriseres som gjentakelse uten utvidelse, mens 33 prosent av begrepene blir utvidet. Læreverket har dermed flere utvidelser enn Refleks/Relevans med 22 prosent. Denne prosentatsen overført til tall vil si at 12 begrep utvides. Samtidig er ikke alle disse utvidelsene like effektive. Analysen finner at 7 av disse utvidelsene skjer allerede i samme læreverk som de først ble introdusert. Dette kan sies å gjøre utvidelsen mindre verd. Boken presenterer først begrepet *grunnlov* i en tidslinje for å vise når Norge begynte sin vei mot demokrati med en kort forklaring om at grunnloven fastslår at menneskene er frie og har rettigheter. Bare 23 sider senere forklares begrepet mer detaljert som grunnmuren i samfunnet der de viktigste reglene står. I tillegg nevnes maktfordeling og hvorfor grunnloven er vanskelig å endre. Denne utvidelsen av begrepet kan sies å ikke ha like stor effekt som andre utvidelser der begrepet gjentas etter noe lengre tid og kobles mot hva eleven vet fra før. Likevel har utvidelsen noe effekt som påvirker begrepsutviklingen positivt.

Med få begrep som effektivt utvides kan det stilles spørsmål til om det er en utvikling i begrepene i læreverket. Bak tallene viser datagrunnlaget at det foreligger svært liten utvikling i begrepene som blir utvidet i læreverket. Blant annet blir begrepene *ytringsfrihet*, *skatt* og *sametinget* utvidet, men kun ved å vise til detaljer som ikke viderefører forståelsen særlig langt. Ytringsfrihet utvides ved å legge til at det er en menneskerettighet, men at det finnes grenser

for yringsfriheten. Skatt utvides ved å legge til at en kun betaler skatt over et visst inntektsnivå og at skatt brukes på offentlige tjenester til folket. Sjeldne og små utvidelser av begrepet tyder på kontinuitet. Selv om begrepene gjentas en tilstrekkelig mengde for å tilrettelegge for spiralprinsippet, kan det tydes at det ikke er nok utvikling av begrepene til å kunne karakteriseres som progresjon.

Til slutt kan det være verd å nevne Arenas oppfordring til begrepslæring gjennom ulike oppgaver i lærebøkene, og særlig på 5. trinn, 6. trinn og 7. trinn. Det er brukt tre ulike oppgavetyper som skal framme begrepslæringen; bikube, bingo og «si det med andre ord». Disse oppgavene befinner seg på utsiden av datamaterialet i denne undersøkelsen, selv om det kan tenkes at de vil bidra til bedre begrepsforståelse for elevene.

5.2 Oppgaver

Diskusjonen av oppgavene er i dette kapitlet først delt opp etter læreverk og deretter inndelt i de ulike dimensjonene. Til slutt oppsummeres funnene fra de ulike dimensjonene og gir en samlet diskusjon av hovedfunn.

5.2.1 Refleks/Relevans

Læreverkets analyse er til en viss grad preget av mindre datamateriale på 9. trinn som kun inkluderer 6 oppgaver.

K1 – Den kognitive prosess-dimensjonen

Analysen av oppgavene tyder på at taksonomisk vanskelige oppgaver er underrepresentert i læreverket til Gyldendal. I denne sammenheng med elever til og med 10. trinn, kan taksonomisk vanskelige oppgaver være *analyse*, *vurdere* og *skape*. Kognitive prosesser som i denne dimensjonen bør ha en utvikling mot at det blir en større prosentandel av oppgaver jo høyere trinn. Dette gjelder dermed motsatt for kategorien *huske*, og delvis *forstå* som vektlegger det som kan minne om overflatelæring i stedet for dybdelæring. I kategorien *anvende* kommer det fram en progresjon, altså en jevn stigning av oppgaver innen kategorien jo høyere trinn. Generelt for oppgavene i læreverket kan en i den kognitive prosess dimensjonen, si at det er en økning i antall «vanskelige» oppgaver jo høyere trinn, også her med en jevn stigning. Disse funnene tyder på en progresjon. Samtidig ser en at oppgaver som støtter en overflatelæring, eller det som kan kalles reproduksjonsoppgaver, synker noe og har en positiv utvikling i forbindelse med progresjon. Oppgaver i disse kategoriene, og særlig *forstå*, har samtidig en tydelig rolle i hele læreverket. Børhaug (2015) finner også at oppgaver som kun krever reproduksjon er i overvekt på alle trinn og spesifikt 45 prosent av oppgavene i temaet politikk

på 8. og 9. trinn i samfunnsfag. Sammen tyder funnene i kognitiv prosess dimensjonen på at det foreligger en progresjon i oppgavene mot at de blir mer kognitivt krevende, men at reproduksjonsoppgaver fortsatt har en sterk rolle, og dermed begrenser progresjonen.

Progresjonen som framkommer er derimot ikke sterk, selv om det er en jevn stigning. Det er lave tall på kognitivt krevende oppgaver i læreverket, særlig *anvende* og *analyse* står svakt representert. *Anvende* vil si å bruke kunnskapen i ulike situasjoner (Anderson & Krathwohl, 2001). *Analyse* viser til elevens evne til å bryte opp innhold og benytte kunnskapen i andre sammenhenger og i forhold til annen kunnskap (Anderson & Krathwohl, 2001). Sawyer (2014) legger tydelig vekt på anvendbarheten av kunnskap i dybdelæring og overføringen av denne kunnskapen til den virkelige verden (s. 23). I tillegg er *analyse* en viktig ferdighet i samfunnsfag som særlig blir benyttet ved videregående skole. Videre har kategorien *forstå* en noe tilfeldig fordeling av oppgaver i læreverket, som tyder på at det ikke er en gjennomtenkt progresjon. Oppgaver innen *forstå* er derimot viktig, sammen med oppgaver fra *huske*, for å sikre at elever på alle nivå kan mestre oppgaver i lærebøkene. Oppgavenes vanskelighetsgrad i læreverket må være differensiert slik at alle elever mestrer, og få utfordringer i oppgavene. Funnet av at reproduksjonsoppgaver sammen med oppgaver innen kategorien *forstå*, har en sentral rolle, reflekterer differensieringen til svakere elever. Samtidig kan det argumenteres for at sterkere elever har få oppgaver som er kognitivt krevende i hver lærebok.

K2 – Kunnskapsdimensjonen

Resultatene fra analysen av kunnskapsdimensjonen viser at det er få funn. Den finner at det er flest oppgaver innen faktakunnskap og begrepskunnskap. Dette er en jevn fordeling uten at det er en tydelig utvikling mot større kompleksitet. Det var aldri en forventning om at noen oppgaver skulle kategoriseres under metakognisjon da dette nivået ligger noe høyere enn ungdomsskolenivå. Likevel kunne en forvente at flere enn én oppgave kunne kategoriseres som prosedyrekunnskap, og dermed omhandlet handlingsaspektet ved kunnskap og hvordan kunnskapen anvendes i for eksempel metoder (Anderson & Krathwohl, 2001).

K3 – Vanskelighetsgrad

Denne dimensjonen ses i sammenheng med K1 da kategoriene er nokså like og begge vurderer ferdighetene elevene allerede besitter for å løse oppgavene. I den egenkonstruerte dimensjonen vanskelighetsgrad, antyder funnene uklarhet hva angår progresjon. Først viser analysen en svak tendens til at det blir færre oppgaver innen *reproduksjon*. Denne tendensen er positiv for at oppgavene totalt sett har høyere kompleksitet ved trinn på ungdomsskolen enn på mellomtrinnet. Videre er det ingen utvikling i kategoriene *forklare* og *refleksjon* som har de

største andelene av oppgaver i læreverket. Analysen viser at et stort antall oppgaver ble kategorisert som *refleksjon* ved 5. trinn. Det kan være vanskelig å tyde hva dette funnet betyr, men etter å ha sett gjennom oppgavene i læreboken skiller oppgavene i denne læreboken seg litt fra andre lærebøker i læreverket. Mange av oppgavene kan karakteriseres som «åpne spørsmål» eller det Koritzinsky (2012) kaller «verdi- og holdningsspørsmål» (s. 178). Slike spørsmål spør om meningen til eleven og hen må dermed reflektere over tema. Børhaug (2015) førte slike oppgaver i sin analyse i en restkategori som ikke var sett som uttrykk for progresjon (s. 166). Til slutt finner en kun oppgaver innen kategorien *drøfte* ved 9. og 10. trinn, noe som er naturlig grunnet elevenes alder. Ingen oppgaver ble som vist i analysen kategorisert som *undersøking*. Denne kategorien kan sammen med *metakognisjon* og *prosedyrekunnskap* kan argumenteres for å være for komplekse kategorier for elever ved 5. til 10. trinn. Kategoriene *vurdere* og *skape* kan også være taksonomisk vanskelige kategorier innen oppgaver. Likevel kan det tenkes at disse kan ha en plass i læreverk ved slutten av ungdomsskolen, men særlig ved videregående skole.

Som også vist i K1 fant Børhaug (2015) at *reproduserende* oppgaver var dominerende gjennom alle trinn. Dette funnet reflekteres ikke i like stor grad i denne dimensjonen. Oppgavene i denne kategorien har fortsatt en viktig rolle grunnet oppgavens lengde og vanskelighetsgrad, som gjør den lettere for alle elever å mestre. Børhaug (2015) finner at slike oppgaver ikke har innvirkning på progresjon, men at komplekse oppgaver blir mer framtrædende har større betydning for progresjonen (s. 177). Denne avhandlingen argumenterer derimot at progresjon i oppgaver er avhengig av at disse faktorene. Videre fant han at oppgaver som spør om personlige meninger om faglige tema også stod sterkt gjennom hele løpet (Børhaug, 2015, s. 176). Dette kan også sies om det materialet jeg har tatt for meg, der en del av oppgavene som er kategorisert som *refleksjon* til en viss grad ber om elevenes personlige mening, noe jeg mener bidrar til forståelse gjennom at de må forklare sin mening og dermed reflektere over tema.

Samlet

Det ses på som nødvendig å gjenta at ikke innholdet i oppgavene vurderes, men ferdighetene som trengs for å løse dem. Kunnskapsdimensjonen er unntaket der resultatet sier noe om hvilken kunnskap elevene får ut av å løse oppgaven. I denne delen av diskusjonen presenteres de viktigste funn fra analysen og drøftes i lys av progresjon og dybdelæring.

Den kognitive prosessdimensjonen viser at det framkommer en progresjon i kategorien *anvende* og ellers en total stigning i antall kognitivt krevende oppgaver i læreverket. Samtidig finner analysen at antall reproduksjonsoppgaver synker noe, som kan bidra til en høyere prosentandel

kognitivt krevende oppgaver ved høyere trinn. Denne progresjonen er derimot svak, selv med jevn stigning. De kognitivt mest krevende kategoriene er svakt representert gjennom hele læreverket og det kan dermed argumenteres for at oppgavene kunne hatt høyere kompleksitet. Samtidig framstilles det en, om noe svak økning i vanskelighetsgraden på oppgaver, som kan bidra til progresjon i samfunnskunnskap, noe som støttes av Koritzinsky (2020, s. 190). Samlet i den kognitive prosessdimensjonen finner jeg at det foreligger en svak progresjon mot mer komplekse oppgaver, men at antall vanskelige oppgaver ikke er tilfredsstillende mange nok, særlig på ungdomstrinnet. I tillegg har reproduserende oppgaver en noe stor andel oppgaver gjennom hele læreverket, men der det kan være greit med 30 prosent av oppgavene på 5. trinn, er kanskje 22 prosent for mye på 10. trinn. Dette grunnet at det bør avta ved stigende årstrinn for å følge elevenes kunnskaps- og ferdighetsnivå.

Analysen av kunnskapsdimensjonen viser at det er få funn. I praksis er det omtrent kun oppgaver i de to kategoriene *faktakunnskap* og *begrepskunnskap* og det er i disse få tegn til en utvikling av mer komplekse oppgaver, uten å ha vurdert innholdets vanskelighetsgrad. Videre ble kun én oppgave kategorisert som prosedyrekunnskap som kan tyde på at kategoriene var for vanskelige for trinnene i undersøkelsen, eller at oppgavene ikke var komplisert nok. I dette tilfellet var nok kategoriene noe ambisiøse i forhold til trinnene de undersøkte. Dette diskuteres i drøftingen av læreverket Arena der diskusjonen er like gyldig.

Den egenproduserte dimensjonen som vurderte oppgavens vanskelighetsgrad, finner motstridende til K1, at reproduserende oppgaver har en svak progresjon ved at disse oppgavene blir færre. Dette funnet er interessant da en skulle tro at kategoriene *huske*, og delvis *forstå* i K1, var nokså lik *reproduksjon* i K3. Beskrivelsen på hva som inkluderes i slike oppgaver innebefatter begge typisk innhold som skal gjentas eller omformuleres fra tekster eleven akkurat har lest. Samtidig skiller kategorien *forstå* seg noe fra de andre ved at elevene skal danne mening av innholdet, slik at det ikke alltid vil være ren reproduksjon av innhold, men også egne tanker (Anderson & Krathwohl, 2001). Dette argumentet gjør at antagelsen om at oppgaver innen kategorien er reproduserende, kan vise seg å være feil. Ser en tallene fra kategorien *huske* fra K1 direkte opp mot kategorien *reproduksjon* i K3 ser en at tallene samsvarer mer, men at det fortsatt er en lavere sats i kategorien *reproduksjon*. En forklaring på dette kan være «avstanden» til den neste taksonomiske kategorien. I K1 kan det argumenteres for at avstanden fra *huske* til *forstå* er mindre enn avstanden fra *reproduksjon* til *forklare* i K3. En annen forklaring kan være spørsmålsstillingen, altså hvordan spørsmålet blir stilt som kan gjøre at en oppgave løses ved å forklare, men samtidig ikke bruker andre kognitive prosesser enn å huske.

For eksempel oppgaven; «hva vil det si at Norge er et demokrati?» (Hosteland et al., 2021b, s. 127) der oppgaven tydelig spør om en forklaring, men der svaret på oppgaven ligger så tett at elevene ikke behøver annet enn å huske på at demokrati vil si at alle er med å bestemme innenfor visse rammer. Oppsummert kan progresjonen i læreverket sies å være svak grunnet manglende utvikling i flere av kategoriene, samtidig som at det er en mangel på kognitivt krevende oppgaver som å drøfte.

Oppgavene i læreverket er kategorisert i 3 dimensjoner som skal forsøke å vise hvordan læreverket tilrettelegger for progresjon. Denne progresjonen kan komme av økende vanskelighetsgrad både gjennom flere oppgaver av taksonomisk vanskelige kategorier, eller av færre oppgaver i taksonomisk «lette» kategorier. Datagrunnlaget i denne undersøkelsen har vist at det er tegn på en slik progresjon, både ved at enkelte kategorier får flere kompliserte oppgaver, og at det blir færre «lette» oppgaver. Likevel er dette kun antydninger på progresjon da disse tallene ikke er støttet opp under en helhet, men heller er fragmenter. Etersom at temaet for undersøkelsen innehar en stor del av oppgavene i alle læreverk foruten på 9. trinn, kan det sies at læreverket tilrettelegger for spiralprinsippet. Dette er dog kun et tegn, og vil undersøkes nærmere i drøftingen av tema. Uansett er gjentagelsen av tema viktig for tilretteleggingen for dybdelæring som forutsetter jevnlig gjentagelse, sammen med andre faktorer, der noen kommer fram gjennom undersøkelsen av oppgavene. En ser blant annet at 64 prosent av læreverket består av oppgaver innen *begrepskunnskap* som i diskusjonen av Arena kobles til dybdelæring. Imidlertid kunne enda flere oppgaver tilhørt høyere taksonomisk nivå, med mer fokus på bruk av kunnskap og ferdigheter som kategoriene *anvende* og *drøfte* i henholdsvis K1 og K3.

5.2.2 Arena

Som vist i kapittel 4 er datamaterialet preget av manglende datagrunnlag på 6., 9. og 10. trinn. Dermed må også progresjonen leses ut fra disse trinnene. Dette gjør derimot det vanskeligere for læreverket å tilrettelegge for spiralprogresjon da «jevn» gjentagelse i praksis vil være vanskeligere å oppnå. Innholdet virker å bli presentert i sekvenser i dette læreverket, selv om viktige begreper er nevnt i de fleste lærebøker, noe begrepsanalysen og drøftingen viste.

K1 - Den kognitive prosess-dimensjonen

Analysen finner at det er en overvekt av oppgaver i kategorien *forstå* uten at det leses noe utvikling mot flere eller færre prosent av oppgavene i løpet av trinnene. En slik utvikling finner en derimot i kategorien *anvende*. Analysen finner det videre slående at den eneste oppgaven som kategoriseres som *skape* finnes på 5. trinn. Kategorien *skape* viser til at eleven setter sammen innhold i et nytt mønster eller struktur (Anderson & Krathwohl, 2001). Oppgaven

lyder: «Les tegneserien på forrige side. Lag din egen modell for hvordan en lov lages. Etterpå skal du bruke modellen til å forklare en læringspartner hvordan lover blir til.» (Eriksen et al., 2020, s. 184). Oppgaven ber eleven om å lage en egen modell for hvordan lover lages, uten å ha blitt presentert for et eksempel annet enn en tegneserie som forklarer hvordan dette skjer. I vurderingen av denne oppgaven var det klart at denne kan tolkes subjektivt. Andre kan mene at oppgaven legger fram løsningsforslag i tegneserien presentert rett før, og at eleven kun trenger å kopiere den for å besvare oppgaven. Samtidig mener jeg at delen «lag din egen modell» understreker at eleven må omstrukturere informasjonen og sette den inn i en egen modell. Dette viser at eleven benytter den kognitive prosessen *skape* i oppgaven. Til slutt fant analysen at kategoriene *analyse* og *vurdere* var lite representert før 9. trinn hvor de fikk større plass, selv med et lite datagrunnlag. Dette viser tendenser til at oppgavenes kompleksitet øker.

K2 – Kunnskapsdimensjonen

Som i Refleks/Relevans er *fakta-* og *begrepskunnskap* dominerende. Analysen finner ingen tegn til progresjon ved at det blir færre oppgaver innen *faktakunnskap*. Dette funnet er identisk med Refleks/Relevans og virker å være samsvarende med hva Børhaug (2015) finner. I likhet med det andre læreverket finner analysen også én oppgave innen *prosedyekunnskap*, denne lokalisert på 5. trinn og er gjengitt i forrige avsnitt der den ble diskutert som en oppgave innen kategorien *skape*. Oppgaven er kategorisert som *prosedyekunnskap* da den spør om eleven kan opprette en modell og viser dermed handlingsaspektet ved bruk av kunnskap, og bruk av metoder som er viktig for faget (Anderson & Krathwohl, 2001).

K3 - Vanskelighetsgrad

Dimensjonens analyse viser at kategorien *forklare* har en jevn og positiv progresjon mellom trinnene med størst datamateriale. Samtidig må dette ses i sammenheng med de andre kategoriene som viser at blant annet *refleksjon* har en negativ progresjon. I denne kategorien blir det færre oppgaver jo høyere trinn. Videre er hele 16 av 40 oppgaver i denne kategorien på 5. trinn (vist i tabell 13). Dette funnet er ganske likt som i Refleks/Relevans der det også var mange oppgaver av denne typen på 5. trinn. Tall som dette sett opp mot Børhaugs analyse kan være tegn på at denne vurderingen kan ha vært kritikkverdig. Diskusjonen som fulgte der, er også gjeldene for Arena og vil ikke gjentas. Likevel kan det i denne sammenheng også diskuteres i hvilken grad trinnet oppgavene er presentert på, har påvirkning på plasseringen i kategorier. Ettersom vurderingen er subjektiv, vil mange faktorer kunne spille inn. En kan likevel argumentere for at analysen ikke har funnet andre uregelmessigheter og har benyttet like stikkord på alle trinn til hjelp for vurderingen.

Kategorien *drøfte* innehar to oppgaver i læreverket, en på 5. trinn og en på 9. trinn. Drøftingsoppgaver er ofte komplekse og har høy vanskelighetsgrad. Oppgaven i Arena 5 lyder: «Hvilke fordeler og ulemper mener du det gamle demokratiet i Athen hadde?» (Eriksen et al., 2020, s. 97). Selv om oppgaven er kategorisert som drøfting er ikke denne oppgaven nødvendigvis for vanskelig for trinnet. Oppgaven er vurdert som drøfting på bakgrunn av stikkordene til hjelp for å vurdere oppgavene, som tyder at oppgaven i dette tilfellet drøfter ved å se på fordeler og ulemper. Siden denne oppgaven er presentert på 5. trinn, er nok ikke hensikten med oppgaven at eleven besvarer med en komplisert drøfting, men at hen reflekterer over positive og negative sider ved demokrati i Athen. Oppgavens hensikt blir likevel ikke vurdert i denne undersøkelsen. Dette kan både være en fordel for de de analytiske resultatene da det kan gjøre at subjektiviteten minker ved å ikke vurdere andre faktorer enn oppgaveteksten. Samtidig kan det være en ulempe da en kan gå glipp av detaljer som er viktig for denne vurderingen.

Samlet

En viktig faktor for analysen av oppgavene i læreverkene er at analysen ikke har vurdert innholdet og vanskelighetsgrad i oppgavene, men ferdighetene som skal til for å løse dem. Dette vil si at innholdet i oppgavene kunne gitt andre resultater hva angår progresjon, enn det som blir gjengitt i dette prosjektet. De viktigste funnene fra analyse og drøfting vil presenteres og det vil deretter drøftes hvordan dette kobles til progresjon.

Selv om den kognitive prosess-dimensjonen viser tendenser til at kompleksiteten på oppgavene øker noe i de høyeste trinn, og kategorien *anvende* viser en jevn progresjon mot en større andel oppgaver, er dette kun fragmenter av dimensjonen. Det mangler en helhetlig retning mot færre reproduserende oppgaver. Samtidig er det også få oppgaver i kategoriene som utvikler elevenes kunnskaper og ferdigheter. 82 prosent av oppgavene tilhører kategorier som *huske* og *forstå*, som viser at læringen i mange tilfeller er mangelfull i forhold til progresjon. Oppgaver i kategorien *forstå* kan være nyttig for elever kun dersom det foreligger en jevn gjentakelse som gjør at eleven ikke glemmer. Dette forutsetter også at kompleksiteten øker på sikt slik at læring utvides (Dale, 2004, s. 102–103; Hidle, 2022; Sawyer, 2014). Gjennom den kognitive prosessdimensjonen finner jeg at økningen i antall oppgaver ikke tilfredsstillende en sterk nok økning i kompleksitet ved oppgavene.

Videre fant analysen av kunnskapsdimensjonen på lik linje med Børhaug (2015) og analysen av Refleks/Relevans, at faktakunnskap er viktig i hele læreverket. I tillegg kan det diskuteres hvor treffende kategoriene for denne dimensjonen var for trinnene 5-10. På den ene siden har

analysen funnet ut prosentfordelingen av oppgaver innen *faktakunnskap* (grunnleggende deler, terminologi og ordforråd) og *begrepskunnskap* (forholdet mellom grunnleggende deler i større sammenheng og anvendelse av faktakunnskapene gjennom kategorier og generalisering) (Anderson & Krathwohl, 2001). I denne sammenheng tyder funnet på at læreverket benytter seg av oppgaver i kategorien *begrepskunnskap* i mye større grad enn *faktakunnskap*. Dette kan være et tegn på at læreverket er bevist på bruk av oppgaver som videreutvikler forståelsen av innholdet i faget, noe som kan støtte dybdelæring. Sawyer legger blant annet fram kjennetegn på dybdelæring som at elever relaterer nye begreper til tidligere kunnskaper, organiserer egen kunnskap i begrepssystemer og ser etter mønstre og underliggende prinsipper (Sawyer, 2014, s. 25–26) (vist i tabell 2). På den andre siden er kategoriene *prosedyrekunnskap* og *metakognisjon* omtrent totalt fraværende, noe som kan tyde på at kategoriene var lite treffende for datamaterialet.

Den siste egenkonstruerte dimensjonen kan ses i sammenheng med den kognitive prosessdimensjonen. Også i denne dimensjonen blir progresjonen utydelig ved at den kun gjelder for en kategori. I tillegg underbygges påstanden om at oppgavene i for liten grad øker i kompleksitet jo høyere trinn, som vist i diskusjonen av K1. Det blir i kategorien *refleksjon* færre oppgaver ved de høyere trinn, enn ved de lavere trinn, noe som antyder at oppgavene faktisk blir lettere. Heller ikke taksonomisk vanskeligere kategorier øker antall oppgaver nevneverdig, og støtter dermed dette funnet.

På bakgrunn av at oppgavene vurderer ferdighetene som benyttes og ikke innholdet i dem, kan det være vanskelig å anslå hvilken metode for progresjon som benyttes. Likevel antydes det at, ettersom innholdet i læreverket i temaet er presentert i sekvenser, utelukker en jevn progresjon med hyppig gjentakelse, noe som kjennetegner spiralprogresjon. Videre kan oppgavene langt på vei tyde i hvilken grad læreverkene tilrettelegger for dybdelæring. Her finner kunnskapsdimensjonen at omtrent 70 prosent av oppgaver i hver lærebok kategoriseres som *begrepskunnskap*, noe som kan sies å støtte dybdelæring i kontrast til *faktakunnskap*, som tydelig støtter overflatelæring (NOU 2014: 7, 2014, s. 36; Sawyer, 2014, s. 25–26). Dette funnet kan dog ses i kontrast med at reproduksjonsoppgaver har en sterk rolle i hele læreverket, selv om slike oppgaver ikke er direkte knyttet til overflatelæring, men også kan brukes til å minne eleven på noe de kan fra før. Totalt sett finner undersøkelsen av oppgavene i Arena at læreverket i manglende grad støtter elevenes progresjon. Imidlertid finner undersøkelsen at Arena i større grad innehar oppgaver som bidrar til elevens dybdelæring. Derimot er dybdelæring avhengig av god progresjon og det faktum at oppgavene tilrettelegger for dybdelæring er ikke nok for at

dybdelæring kan skje. Læreverket må også totalt sett inneha god progresjon for at dybdelæring skal være oppnåelig gjennom læreverket som læremiddel.

5.3 Tema

Presentasjonen av den kvalitative dataen gjennom tema ble lagt fram ved å vise innholdet i lærebøkene for så å kort vise til hva som var utvidelsene fra foregående bøker. Denne framstillingen gjør at det behøves ytterligere beskrivelse av hvordan dette kobles til progresjon, og hvordan progresjon framtrer i læreverkene. Dette blir presentert i delkapitlet. Først gjennomgås de ulike temaene før det blir gitt en samlet vurdering for læreverket. I gjennomgangen henvises det til analysen for innholdet i lærebøkene og det vises primært til hva som er forskjellene mellom innholdet i bøkene. I disse avsnittene vil gjentakelse og utvidelse være begreper som benyttes til å forklare hvordan temaet utvikler seg. Samtidig kobles dette sterkt til begrepene kontinuitet og progresjon ved Hidle (2022). Gjentakelse kobles særlig sterkt til spiralprinsippet. Videre forsøker analysen også å koble funnene til psykologisk- og logisk sekvensering ved å vise til utviklingen av temaet totalt sett.

5.3.1 Refleks/Relevans

Demokrati

Demokrati utvides stadig gjennom læreverket der utvidelsene varierer noe fra trinn til trinn. Fra 5. til 6. trinn er utvidelsene at begrepene *representativt demokrati* og *direkte demokrati* blir beskrevet. Innføring av nye begrep styrker forståelsen av tema. Disse begrepene kan ses på som eksempler på det større begrepet demokrati, noe som er en viktig komponent i begrepslæring (Woolfolk, 2006/2014, s. 204). I tillegg settes demokratiet i Athen opp mot demokratiet vi har i Norge i dag. Ved å vise til de to ganske ulike demokratiene kan eleven oppfatte enkelte likheter i egenskaper som kan øke forståelsen for demokrati. Dette samsvarer også med Woolfolk (2006/2014) sin komponent i begrepslæring, relevante egenskaper (s. 204). Videre beskriver læreboken demokratiseringen av Norge. Dette utvider ved å legge til detaljer i elevens forståelse. Til slutt gjentas mye innhold i Refleks 7 og temaet utvides ved å beskrive inntoget i opplysningstiden. Denne utvidelsen kan også vise til at eleven får flere detaljer om bakgrunnen til demokrati som tema.

I Relevans 8 blir to nye begrep innført, *maktfordelingsprinsippet* og *folkesuverenitet*. Innførelsen av disse begrepene styrker begrepsforståelsen ved å vise til egenskaper ved demokratiet, noe som støtter seg på Woolfolk (2006/2014, s. 204). Temaet blir også utvidet ved å vise til kjennetegn på demokrati. Dette kan også kobles til komponenten egenskaper i begrepslæring (Woolfolk, 2006/2014, s. 204). Relevans 9 har lite innhold tilknyttet demokrati

som tema, men gjentar definisjonen, eller ordbetydningen, «folkestyre». Til slutt er demokrati et stort tema i Relevans 10 der temaet får en mer kompleks beskrivelse. Læreboken presenterer normer og kjennetegn for demokrati, på en mer kompleks måte enn foregående lærebøker. Med kunnskapsskjemaene eleven har opparbeidet seg i de foregående lærebøkene kan det tenkes at innholdet i Relevans 10 lettere kan begripes. Innholdet i denne læreboken øker i kompleksitet fra foregående lærebøker og dermed kan alle kunnskaper som relateres til elevens kunnskapsskjema være nyttige for elevens videre begrepsutvidelse. Videre tar læreboken også for seg positive og negative sider ved demokrati. Denne utvidelsen viser både til egenskaper i tillegg til å øke kompleksiteten på begrepet.

Ser en temaet helhetlig kan en se at innholdet i lærebøkene endres noe ved 8. trinn. I lærebøkene mellom 5. og 7. trinn har et historisk fokus. Først presenteres demokratiet i Athen, så demokratiseringen i Norge og til slutt demokratiets oppblussing i opplysningstiden. At demokratiseringen i Norge presenteres før opplysningstiden i Europa kan ses på som tegn på psykologisk sekvensering da Norge føles nærmere enn Europa. Videre har lærebøkene mellom 8. og 10. trinn et perspektiv rettet mot nåtiden. Dette vitner om en logisk sekvensering basert på historisk kronologi som også støttes av kompetansemålet i LK20, noe Børhaug & Muñoz og Ryen (2022, s. 78; 2021, s. 53–54) finner.

Totalt sett skjer det ofte gjentakelse av viktig innhold, samtidig som det stadig kommer utvidelser som tilføyer noe til temaet. Gjentakelse er en avgjørende faktor i spiralprinsippet som også forutsetter at begrepet utvikles for hver gang (Børhaug & Muñoz, 2022, s. 68; Koritzinsky, 2020, s. 153). Med dette kan en dermed påstå at innen temaet demokrati, viser læreverket at det tilrettelegger for progresjon gjennom spiralprinsippet. Utvidelsene som presenteres for hvert læreverk gir temaet hele veien ytterligere kompleksitet. I tillegg har læreverket preg av den logiske sekvenseringen ved å bevege seg fra historisk langt borte til nåtiden, og dermed følger en historisk kronologi.

Ytringsfrihet

Ytringsfrihet er et mindre tema i læreverket og kan også ses på som et begrep innen andre større tema. Slik blir det også framstilt i Refleks og Relevans. Fra Refleks 5 til Refleks 7 er det stort sett lite innhold foruten en innførelse av sensur som begrep på 7. trinn. Innførelse av sensur som begrep vitner om en forsterkning av ytringsfrihet ved å vise til egenskaper, som er sentralt for begrepslæring ifølge Woolfolk (2006/2014, s. 204). På 8. trinn er det mye gjentakelse av innholdet i temaet, men begrepet sensur utvides noe. I tillegg vises det til måter å bruke ytringsfrihet på, som kan kobles til relevante eksempler som Woolfolk (2006/2014) presenterer

som en tilnærming til begrepslæring (s. 204). Videre er det på 9. trinn lite utvidelse av temaet, men det blir gitt eksempel på sensur. Samtidig er det også en gjentakelse av definisjonen på ytringsfrihet. Til slutt er ytringsfrihet kun nevnt i forbindelse med demokrati i Relevans 10 og det foreligger her ingen utvidelse.

Sett under ett er ytringsfrihet et nokså lite tema i læreverket, men som stadig er nevnt. Likevel er det et tema som ikke utvides særlig mye fra 5. til 10. trinn. Derimot er det et begrep som generelt har mindre rom for utvikling enn for eksempel demokrati. Det kan være vanskelig å se for seg videre utvikling av temaet foruten innføring av begrepet sensur og diskusjon av krenkelser i dagens samfunn. Samtidig er det et tema der forståelsen lettere kan opparbeides gjennom eksempler da definisjonen på begrepet har lite rom for utvikling. Likevel kan en med en relativ mengde gjentakelse påstå at læreverket forsøker å legge opp til en spiralprogresjon, men at det i dette temaet ikke får ønsket effekt. De store utvidelsene fra hver gjentakelse uteblir, og innholdet kan karakteriseres som kontinuitet, noe som samsvarer med det Hidle (2022) beskriver som kontinuitet. Videre antydes det få tegn på andre prinsipper for progresjon da det historiske fokuset presenteres helt fram til 9. trinn, og dermed ikke endres i forhold til logisk sekvensering.

Grunnloven

Temaet grunnloven, og særlig den norske, har en stor plass i læreverket med økende grad av kompleksitet eller detaljer. I Refleks 6 utvides temaet ved å vise til forhistorien til opprettelsen og de to prinsippene *rettsstat* og *maktfordelingsprinsippet*. Prinsippene har en sentral plass i den norske grunnloven og er med på å styrke særlig demokratiske verdier i den. Prinsippene kan ses på som egenskaper ved den norske grunnloven og utvider dermed temaet (Woolfolk, 2006/2014, s. 204). Videre utvides temaet ved flere detaljer i forbindelse med opprettelsen, og særlig hvor ideen kom fra. Dette viser nok en gang bakgrunn, og kan dermed sies å være en utvidelse. Viktige prinsipper for grunnloven blir presentert i Refleks 7. Relevans 8 utvider igjen temaet ved å tilføre detaljer og beskrivelser av omstendighetene rundt opprettelsen. I tillegg beskriver læreboken mer om *parlamentarismen* som er en viktig del av temaet, men som kan være vanskelig å begripe for yngre elever. Læreboken inneholder i tillegg en del gjentakelse. I Relevans 9 er grunnloven som tema lite, men gjentar forklaring på begrepet *rettsstat*. Til slutt nevnes grunnloven også i forbindelse med temaet demokrati og det gjentas *maktfordelingsprinsippet* og posisjonen til demokrati i grunnloven.

Læreverket presenterer først tema generelt og grunnleggende, før utvidelsene øker kompleksiteten med detaljer og begrepsinnførsel. Den stadige utvidelsen av forhistorien leder

med seg detaljer som også utvider elevens forståelse av hvilken situasjon Norge og Europa var i, som førte til grunnlovens opprettelse. Disse detaljene øker kompleksiteten ved hver gjentakelse. Innføringen av begrep og gjentakelse av disse, særlig *maktfordeling* og *rettstat* utvider ved å vise til egenskaper, mens det vanskeligere begrepet *parlamentarismen* blir innført sent i læreverket. Denne sene innføringen kan tyde på en sekvensering av begrepene innad i temaet, der vanskelighetsgraden av begreper som innføres øker med elevens alder, altså en psykologisk sekvensering fra det enkle til det komplekse (Engelsen, 2015, s. 177). Selv om psykologisk sekvensering ofte handler om sekvensering av hele tema, argumenterer jeg for at en også kan bruke begrepet innad i et tema. Totalt sett vil jevn gjentakelse med stadig utvikling av temaet vise at læreverket i temaet grunnloven tilrettelegger for en spiralprogresjon der temaet er gjentakende på alle trinn (Børhaug & Muñoz, 2022, s. 68; Koritzinsky, 2020, s. 153). I tillegg kan det sies analysen finner en god progresjon av temaet, særlig til og med 8. trinn, før det på 9. og 10. trinn i noe større grad handler om gjentakelse. Samtidig utvikler innholdet seg fra å ha et historisk fokus fram til og med 8. trinn, og et fokus på nåtiden, eller uhistorisk fokus, ved 9. og 10. trinn.

Velferdsstaten

Velferdsstaten som tema starter i denne undersøkelsen på 6. trinn, men har en ubetydelig liten plass på mellomtrinnet. I Relevans 8 gjentas det eneste innholdet fra 6. trinn at en betaler skatt til kommune og stat, som brukes på skole og sykehus. Videre presenterer Relevans 8 at skatt er velferdsstatens viktigste inntekt. Staten gir penger til de som ikke kan arbeide. Dette kan karakteriseres som en utvidelse ved å gi flere detaljer. Samtidig er det første gang temaet blir beskrevet fullstendig. Relevans 9 tilføyer mye nytt innhold og dermed store utvidelser, men også gjentakelser. Også Relevans 10 innehar store utvidelser da læreboken viser til formålet for velferdsstaten, historisk bakgrunn og løsninger for framtidens velferdsstat. Med dette øker kompleksiteten betraktelig, både ved innholdet, og ved mengde detaljer.

Samlet sett kan en se at temaet er organisert slik at velferdsstaten ikke blir introdusert ordentlig før på 8. trinn. Som tidligere nevnt kan dette komme av at velferdsstaten ikke eksplisitt er nevnt i kompetansemålene for 7. trinn og dermed ikke en del av innholdet i lærebøkene. Samtidig kan det også argumenteres for at om læreboken skal tilrettelegge for spiralprinsippet, bør tema bli introdusert tidlig for å tilrettelegge for at flere gjentakelser kan skje, slik at forståelsen kan bli bedre. I dette temaet kan en vurdere progresjonen ut fra trinnene 8. til 10. da det hovedsakelig er på disse trinnene innholdet er. Ved denne tankegangen kan en beskrive progresjonen som god og sterk. Lærebøkene gir en god mengde gjentakelse, samtidig som mye nytt innhold

presenteres og enkelte elementer utvides videre. Forskjellene på kompleksiteten i innholdet ved de ulike trinnene er dog noe stor, som Børhaug (2015) presiserer kan gjøre innholdet for vanskelig for enkelte elever, og dermed umotiverende (s. 160). Likevel er lærestoffet organisert etter spiralprinsippet og tilrettelegger for progresjon på en god måte ved ungdomstrinnene. Videre kan en argumentere for at temaet burde vært introdusert tidligere i læreverket, selv om temaet kan være vanskelig å begripe for yngre elever. Læreboken kunne i et slikt tilfelle organisert temaet etter psykologisk sekvensering, eller fra «det nære, til det fjerne» (Engelsen, 2015; Koritzinsky, 2020). Til en viss grad bygger temaet på psykologisk sekvensering ved å først introdusere det historiske aspektet ved 10. trinn, og ved å først presentere innhold som føles nært for eleven. Dette kunne dog utvides til flere områder i temaet og over flere trinn for å styrke progresjonen.

Relevans og progresjon

Dette avsnittet samler de fire temaene og forsøker å vurdere læreverkets tilrettelegging for progresjon under ett. Overordnet kan en argumentere for at læreverket forsøker å organisere innholdet etter spiralprinsippet for progresjon. Dette lykkes i enkelte av temaene, og mindre godt i andre. Samtidig kan dette forklares med valg av tema i undersøkelsen, der temaet ytringsfrihet hadde lite innhold og også kan ses på som et begrep tilhørende andre større tema. I tillegg var temaet velferdsstaten kun nevnt i kompetansemålene for 10. trinn, som kan gjøre det unaturlig å inkludere i hele læreverket. Organiseringen etter spiralprinsippet krever en jevnlig gjentakelse med stadig utvikling av temaet. Ved for liten utvikling vil innholdet bli kjedelig, og med for stor utvikling vil temaet bli vanskelig (Børhaug, 2015, s. 160). I begge tilfeller fører det til umotiverte elever. Videre finnes det også spor etter logisk sekvensering ved å presentere historiske aspekter først, og gradvis nærme seg nåtiden og det generelle for temaet.

Totalt sett kan denne utviklingen beskrives som tilfredsstillende for god progresjon, mens det i enkelte tilfeller var noe stor utvikling fra et læreverk til neste, som i *velferdsstaten* fra Relevans 9 til Relevans 10. I andre tilfeller var utviklingen noe svak, der kun et nytt begrep ble innført eller utvidet. Oppsummert kan en argumentere for at læreverket tilrettelegger for progresjon gjennom spiralprinsippet og at utviklingen av temaene er noen lunde jevn, med enkelte unntak der innholdet heller kan karakteriseres som kontinuitet. Selv med enkelte opphold av gjentakelse kan jeg ikke se at innholdet er preget av avbrudd i samsvar med Hidle (2022) sin bruk av «avbrudd».

5.3.2 Arena

Demokrati

Demokrati som tema er i læreverket Arena noe oppstykket slik som andre tema som er undersøkt. Temaet innehar mye innhold i Arena 5 og 8, men er ellers nevnt i sammenheng med andre tema. I Arena 6 er det ikke innhold tilknyttet tema, mens det i Arena 7 gjentas kort hvordan demokratiet i Norge fungerer og utvides ved å vise til netthets som en trussel mot demokratiet. Dette er dog en svært liten utvidelse, og kan heller kalles en detalj. Videre er demokrati en stor del av Arena 8 der læreboken gjentar betydningen av demokrati og det første demokratiet i Athen. I tillegg gjentas begrepene *representativt-* og *direkte demokrati* sammen med netthets. Begrepet *folkesuverenitet* knyttes til en definisjon, som kan ses på som en utvidelse da definisjoner er en viktig del av begrepslæring ifølge Woolfolk (2006/2014, s. 204). Demokrati utvides i denne læreboken ved en mer beskrivende forklaring av demokratiseringen av grunnloven, i tillegg presenteres lavere valgdeltakelse blant unge som enda en utfordring. Begge disse utvidelsene viser til at temaet utvides ved å gjøre temaet mer detaljrikt og komplekst. Arena 9 utvider videre ved å vise til historieaspektet ved demokrati som styreform og utfordringer styreform hadde i mellomkrigstiden og under andre verdenskrig. Dette viser til en ny tilnærming i temaet og utvider kompleksiteten. Til slutt er det lite innhold i Arena 10, men læreboken viser sammenheng mellom styreform og levekår, noe som både øker kompleksiteten ved en ny tilnærming og viser til egenskaper ved demokrati, som samsvarer med Woolfolk (2006/2014, s. 204).

Totalt sett viser temaet i Arena en økning i kompleksitet over tid gjennom flere detaljer og viser til egenskaper og definisjon på begreper. Samtidig er gjentakelsene færre og mer spredt enn i Refleks/Relevans. Med et opphold i temaet fra 5. trinn til 8. trinn foruten enkelte ufullstendige gjentakelser kan en tyde at utviklingen er preget av avbrudd. Dette kan til en viss grad også beskrive lærebøkene Arena 9 og Arena 10, selv om disse innehar noe innhold som knyttes til tema i en ny tilnærming, så gjentas ikke hovedessensen i temaet. Oppsummert er det i læreverket lite gjentakelse, men temaet blir ofte nevnt som begrep uten å forklares nærmere. Funnene tyder på at det er en viss progresjon i temaet ettersom det utvikles til mer komplisert, men at dette ikke skjer på en jevn nok måte for at progresjonen skal oppfattes som god. Utviklingen mot det kompliserte vitner om en psykologisk sekvensering. Til slutt kan en samlet sett se utvikling i den historiske kronologien i læreverket. 5. og 7. trinn presenterer innhold tilknyttet demokratiet i Athen og den franske revolusjonen, videre viser innholdet på 9. trinn til demokrati i mellomkrigstiden og 2. verdenskrig. Innholdet på 10. trinn er videre rettet mot nåtiden. Dette viser en organisering etter logisk sekvensering og bruk av historiske kronologi.

Oppsummert kan avbrudd med utvikling av lærestoffet ses på som fragmentering etter Hidles (2022) typologi, noe som kan beskrive dette temaet.

Ytringsfrihet

Ytringsfrihet som tema har, som demokrati, størst plass i Arena 5 og Arena 8. Læreboken Arena 6 viser til gjentakelse fra Arena 5 ved å vise til at en kan si hva man vil, så lenge det ikke skader andre. Videre utvides temaet ved å vise til eksempler på bruk av ytringsfrihet, selv om enkelte av eksemplene også var vist i Arena 5. Bruk av eksempler er en tilnærming i begrepslæring (Woolfolk, 2006/2014, s. 204). Videre innføres begrepet *sensur* i Arena 7 og kan beskrives som et ikke-eksempel og dermed kan utvide forståelsen. I tillegg presenteres flere eksempler på bruk av ytringsfrihet. Arena 8 gjentar mye innhold som tidligere er presentert. Til slutt er det noe gjentakelse også i Arena 9 som tar opp temaet som en menneskerett og viser til at sensur kan skje i andre styresett, noe som bygger videre på utvidelsen fra Arena 7. Temaet nevnes ikke i Arena 10.

Oppsummert er ytringsfrihet et lite tema, slik som i Gyldendals læreverk. Mye av innholdet gjentas og kun begrepet sensur og enkelte eksempler utvider temaet i læreverket. Diskusjonen av temaet i 5.3.1 er dermed gjeldene også her. Det kan tyde på at læreverket forsøker å organisere lærestoffet etter spiralprinsippet, men utvidelsene er i dette tilfellet for små i tillegg til at temaet er vanskelig å utvide. Innholdet i dette temaet har en svak utvikling mot det mer komplekse, men uten at det er god progresjon. Likevel er det enkelte utvidelser som gjør at det også er feil å karakterisere utviklingen som kontinuitet.

Grunnloven

Grunnloven som tema er en del av flere lærebøker i Arena. I Arena 5 er det et stort tema som gir en grundig beskrivelse av historie, prinsipp, oppdrag og begrep som *rettstat* og *maktfordelingsprinsippet*. Arena 6 gjentar opprettelsen av grunnloven i Norge, men har et større fokus på krigen. Dermed kan dette betraktes som en utvidelse da innholdet har en ny tilnærming, med et historisk fokus. Grunnloven har en mindre plass i Arena 7 der kun *maktfordelingsprinsippet* blir gjentatt. I Arena 8 gjentas opprettelsen av grunnloven, men innehar flere detaljer og dermed høyere kompleksitet. *Maktfordelingsprinsippet* gjentas og de nye begrepene *parlamentarismen* og *folkesuverenitetsprinsippet* blir innført og forklart. Innføring av nye begrep er et tegn på progresjon (Børhaug, 2015, s. 177). I tillegg kan disse begrepene ses på som egenskaper ved temaet som også utvider forståelsen. Til slutt er det ingen innhold tilknyttet verken Arena 9 eller Arena 10.

Samlet sett presenterer læreverket innholdet med enkelte gjentakelser og mindre utvidelser. Funnene antyder at læreverket har et stort fokus på historien rundt opprettelsen av grunnloven. Utvidelsene handler dermed om flere empiriske detaljer noe som er et tegn på progresjon ifølge Børhaug (2015, s. 177). Videre utvides også temaet ved innføring av nye begrep som *parlamentarismen* og *folkesuverenitetsprinsippet* som utvider både som begrep og som egenskap. Dette samsvarer med Børhaug og Woolfolk respektivt (2015, s. 177; 2006/2014, s. 204). Foruten utvidelsene er det relativt få gjentakelser som stort sett har fokus på historien rundt opprettelsen av grunnloven i Norge. Kun begrepet *maktfordelingsprinsippet* blir gjentatt flere ganger. Mangel på utvidelser, særlig utover å legge til detaljer, kan tyde på kontinuitet i lærestoffet. Samtidig er det også tegn på avbrudd ved at temaet ikke er nevnt etter Arena 8. Funnene tyder på at læreverket organiserer lærestoffet i bolker der temaet i denne undersøkelsen framkommer tydelig i Arena 5 og Arena 8, men kun er nevnt i andre sammenhenger i de resterende lærebøkene. Gjentakelsene er for sjeldne og utvidelsene for små for å karakteriseres som god progresjon, særlig ved spiralprinsippet. Med andre ord viser dette temaet mangler for spiralprinsippet som organiseringsmåte.

Velferdsstaten

Velferdsstaten blir som tema først nevnt smått i Arena 7 som viser til *skatt* som begrep og hva skattepengene brukes på. Begrepet knyttes ikke til velferdsstaten som tema, men kan oppleves som en inngang og benyttes når kunnskapsskjema skal knyttes til tidligere erfaringer ved gjentakelse. Arena 8 er første lærebok i læreverket som viser temaet helhetlig. Dermed er det store utvidelser fra foregående læreverk i mangel på relevant innhold. Begrepet *skatt* gjentas dog i tillegg til hvilke tjenester skatten brukes på. Videre viser funnene at Arena 9 gjentar store deler av innholdet i Arena 8, med en noe annerledes formulering, uten at dette gir en økning i kompleksitet. Arena 10 innehar ingen innhold tilknyttet tema.

Oppsummert er velferdsstaten som tema først introdusert ordentlig på 8. trinn og kun gjentatt på 9. trinn. Dette tyder på at temaet ikke er organisert etter spiralprinsippet da det ikke gir mulighet til jevnlig gjentakelse. Samtidig er diskusjonen fra samme tema i 5.3.1 gjeldende også i dette læreverket; velferdsstaten er ikke en del av kompetansemålene for 7. trinn i læreplanen. Funnene finner få gjentakelser i læreverket som sammen med lite utvidelse vitner om avbrudd i lærestoffet om en følger Hiddles (2022) typologi. Ved å kun vurdere innholdet mellom 8. trinn og 10. trinn kan funnene derimot tyde på kontinuitet, da innholdet gjentas, uten at det utvides.

Arena og progresjon

Denne delen av drøftingen har jeg forsøkt å samle de fire temaene i læreverket Arena og vurdere tilrettelegging for progresjon under ett. Læreverket Arena virker å være organisert noe annerledes enn Refleks og Relevans. Læreverket skiller seg fra Gyldendals læreverk ved å inneha færre tema per lærebok. Temaene har dermed større plass i en lærebok, men ettersom alle kompetansemål skal dekkes må disse være representert i de andre lærebøkene. Det politiske system og velferdsstaten som tema kommer tydeligst fram i Arena 5 og Arena 8, men kommer også fram ved å bli nevnt i andre relaterte tema. På papiret vil dette kunne resultere i avbrudd og fragmentering da gjentakelse og mulig utvidelse er fravikende, dette følger av Hiddles (2022) typologi. Likevel finner analysen tegn på progresjon ved økt kompleksitet, egenskaper og definisjon i temaet *demokrati*, eksempler i temaet *ytringsfrihet*, dog relativt få, og empiriske detaljer og egenskaper i temaet *grunnloven*. Av disse temaene er det dog kun demokrati som kan sies å inneha tilrettelegging for progresjon. Det er også i temaet *demokrati* at en ser tegn på logisk sekvensering ved presentasjon av historiske aspekter på lavere trinn som gradvis nærmer seg nåtiden. Samlet sett er læreverket preget av avbrudd grunnet organiseringen og kontinuitet grunnet manglende utvidelser i alle tema. Selv om det enkelte steder er tegn på progresjon og god utvikling er dette ikke gjennomgående for læreverket.

5.4 Drøfting av framtredeende funn

Masteroppgavens undersøkelse har vært konsentrert om progresjon i læreverkene Refleks/Relevans og Arena. Resultatene av undersøkelsen har vist hvordan progresjon kommer fram i læreverkene gjennom begreper, oppgaver og tema. Videre kan dette knyttes til hva som kommer fram via kompetansemålene i faget generelt, og i temaet som er undersøkt. Kompetansemålene for temaet i denne undersøkelsen benytter verbene *beskrive* og *reflektere* både for 7. trinn og 10. trinn. Ryen (2021) finner få indikasjoner på progresjon blant verb og adjektiv i kompetansemålene, men mener at det er en kronologisk ordning av innholdet i kompetansemålene som reflekterer en logisk sekvensering (s. 53-54). Ved kompetansemålet for 10. trinn er det historiske aspektet borte, og det handler i større grad om dagens situasjon, dette viser til den kronologiske ordningen (Ryen, 2021, s. 53). Delen av kompetansemålet for 7. trinn; «hvordan mennesker har tenkt og samfunn har vært organisert», legger til rette for videre refleksjon over «sentrale utfordringer i dagens samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2019; Ryen, 2021, s. 53–54). Ryens funn i analysen av læreplanen reflekteres også i enkelte funn i denne undersøkelsen. Temaet demokrati har et tydelig skille der lærebøkene på mellomtrinnet innehar et historisk fokus, mens lærebøkene for ungdomstrinnet er mer fokusert

på dagens situasjon. Samtidig går Arena litt mot kompetansemålenes innhold da historieaspektet utvider temaet demokrati på 9. trinn, selv med detaljrik gjennomgang ved mellomtrinnet. Her ser føringene fra kompetansemålene heller at læreverket skal utvikle forståelsen av dagens system. Dette gjelder også for temaet *grunnloven* i Relevans 8, som har fokus på historien rundt opprettelsen, der læreboken heller kunne fokusert på dagens situasjon. Funnene er med andre ord noe delt.

Oppnåelse av kompetansemål kan ses på som sluttproduktet av progresjon. Det er målet ved læring og enden av utviklingen. Verbene brukt i kompetansemålene i dette tema var; beskrive, reflektere og sammenligne. Etter analyse av lærebøkene kan en vurdere i hvilken grad læreverkene har tilrettelagt for at elevene skal nå kompetansemålene, særlig med fokus på verbene, altså hvordan elevene skal bruke kunnskapen. I denne sammenheng vil jeg drøfte hvordan læreverkene tilrettelegger for oppnåelse av kompetansemålet for 10. trinn. Delen «beskrive trekk ved det politiske systemet og velferdssamfunnet i Norge i dag» (Kunnskapsdepartementet, 2019), viser til at eleven skal skildre og bruke relevante fagbegreper om tema (Kunnskapsdepartementet, 2018). En kan argumentere for at dette oppnås i læreverkene, særlig ved bruk av fagbegreper. Dette kan ses i begrepsanalysen ved bruk av relevante fagbegreper som de politiske institusjonene, samt begreper som parlamentarismen og maktfordelingsprinsippet. Dette kommer også fram i temaanalysen. Samtidig kan det skilles noe mellom det politiske systemet og velferdssamfunnet, der velferdssamfunnet blir mindre vektlagt og beskrevet i mindre grad. Analysen finner få forskjeller mellom læreverkene i denne delen.

Den andre delen av kompetansemålet; «reflektere over sentrale utfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2019), viser til at eleven skal tenke gjennom ulike sider og innebærer å prøve ut egne tanker for å utvikle forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2018). For å vurdere dette kan en se til temaanalysen som finner at læreverkene i noen grad viser til fordeler og ulemper ved både demokrati og velferdssystemet. Særlig finner analysen av Refleks/Relevans at demokrati og velferdssystemer blir drøftet ved positive og negative sider, så vel som bakgrunnen for prinsippenes plass i det politiske systemet, noe som kan føre til at elever reflekterer. Dette gjelder også for Arena, som i tillegg viser til sammenheng mellom styresett og levekår som fremmer refleksjon. Arena viser på en tydeligere måte utfordringer for velferdsstaten som også kan fremme refleksjon om framtiden. Oppsummert kan kompetansemålets mål nås ved bruk av både Arena og Refleks/Relevans.

Organiseringen av kompetansemålene som logisk sekvensering er noe motstridende med spiralprinsippet som var dominerende for LK06 (Børhaug, 2015, s. 168). En slik organisering gjør at gjentakelse er mindre naturlig. Denne oppgaven har tydelig hatt et fokus på gjentakelse og særlig utvidelse da det ses på som avgjørende for progresjon og dybdelæring i samfunnsfag. Lærebøkene må forholde seg til kompetansemål og det er dermed naturlig at også disse innehar en logisk sekvensering av lærestoffet. Med dette kan en argumentere at presentasjon av historiske aspekter ved de lavere trinn for å bevege seg gradvis mot nåtid og det generelle støtter en logisk sekvensering. Denne undersøkelsen har hatt fokus på gjentakelse av hele temaet, og ikke enkelte deler. Logisk sekvensering av lærestoffet vil i praksis si at et tema deles opp i deler som presenteres på ulike tidspunkt slik at disse ikke gjentas. Likevel gjentas temaet. Den logiske sekvenseringen reflekteres til en viss grad i læreverkene. Ellers innehar begge læreverkene en logisk utvikling av lærestoffet på et generelt grunnlag, men gjentar viktig innhold og begreper gjennom hele læreverket. Dette skjer gjennom bruk av historisk kronologi i temaene, i Refleks og Relevans mer enn i Arena.

Psykologisk sekvensering er en organiseringsmåte som kan ha mange former. Alt lærestoff som følger elevenes naturlige utvikling og som stadig blir «vanskeligere» kan beskrives som psykologisk sekvensering. Det vanligste eksempelet på dette er fra det enkle til det komplekse, men psykologisk sekvensering kan også være fra det konkrete til det abstrakte, eller fra det nære til det fjerne. Sistnevnt kan til en viss grad ses i motsetning til en historisk kronologi som følger en logisk sekvensering. Ved å følge historisk kronologi vil eleven begynne med lærestoff som er «fjernt», og bevege seg nærmere nåtiden og dermed det «nære». Med dette argumenter jeg for at disse prinsippene i denne sammenheng kan opptre motstridende. Likevel kan en også ta med innholdet i denne beregningen. Temaet demokrati kan lettere forklares ved presentasjon av demokratiet i Athen før det kompliseres med å presentere demokratiet i dag, som er mer komplekst. Dermed har innholdet betydning i valg av organiseringsprinsipp særlig mellom logisk- og psykologisk sekvensering.

Analysen og drøftingen har flere ganger vist til at innholdet blir mer komplekst i læreverkene. En økning i kompleksitet fra gang til gang ved likt innhold viser til en organisering basert på psykologisk sekvensering (Engelsen, 2015, s. 177; Ryen, 2021, s. 51). Med dette har analysene funnet at store deler av utvidelsene i læreverkene kommer av psykologisk sekvensering fra det enkle til det komplekse. Videre har innholdet også vist at enkelte deler er organisert i tråd med kompetansemålene etter en logisk sekvensering slik at enkelte deler av et tema etter hvert uteblir, og andre kommer til. Både psykologisk og logisk sekvensering er med å utvikle

lærestoffet i læreverkene som er undersøkt. Til slutt er utvidelse avgjørende for progresjon, enten utvidelsen kommer av økt kompleksitet (psykologisk sekvensering), fokusskifte (logisk sekvensering), flere detaljer, økt vanskelighetsgrad på oppgaver eller begrepsutvikling gjennom definisjon, eksempler eller egenskaper.

Oppgaven har videre hatt forskningsspørsmål som kobler dybdelæring til progresjon. Dybdelæring vektlegger at kunnskap knyttes til tidligere kunnskap eller erfaringer (Gilje et al., 2018; Koritzinsky, 2020, s. 260–261; Sawyer, 2014). Progresjon er dermed avgjørende for dybdelæring. Samtidig er dybdelæring en viktig faktor for progresjon grunnet forutsetningen om gjentakelse. Gjentakelsen er viktig nettopp fordi eleven skal ha kunnskap eller erfaringer om tema å knytte ny kunnskap til (Gilje et al., 2018; Hidle, 2022; Koritzinsky, 2020, s. 260–261; Sawyer, 2014). Uten at eleven erindrer denne kunnskapen eller erfaringen, vil det heller ikke være en gjentakelse. Dybdelæring vil bidra til at kunnskapen eller erfaringen varer lengre i elevens minne og at eleven kan benytte den i situasjoner der ny kunnskap utvikler kunnskapen og erfaringene. Ved å kombinere alle funn innenfor begreper, oppgaver og tema vil jeg i de neste avsnittene forsøke å knytte trådene sammen og svare mer direkte på problemstillingen; hvordan tilrettelegger læreverkene for progresjon?

5.4.1 Refleks/Relevans

Oppsummert for læreverket finner begrepsanalysen av Refleks/Relevans at lærestoffet er organisert etter spiralprinsippet. Likevel er det her noe svak utvikling av lærestoffet mot det mer kompliserte (psykologisk sekvensering) og noe sjelden gjentakelse. Selv om lærestoffet er organisert etter spiralprinsippet finner denne analysen at det ikke er en jevn progresjon i begrepene. Videre fant analysen av oppgavene tegn på progresjon gjennom et økende antall taksonomiske vanskelige oppgaver ved de øverste trinn i tillegg til færre taksonomisk lettere oppgaver. Dette funnet var derimot ikke konsekvent gjennom læreverket. Også i oppgavene var det tegn på at lærestoffet var organisert etter spiralprinsippet, selv om tema-analysen vil gi det klareste svaret på dette. I analysen av tema finner jeg at læreverket forsøker å organisere etter spiralprinsippet ved å gjenta tema i de fleste lærebøkene. Samtidig er enkelte deler av tema, som historisk bakgrunn, kun presentert i enkelte lærebøker som viser en grad av logisk sekvensering (Engelsen, 2015, s. 177). Totalt sett finner jeg i analysen av tema en tilfredsstillende utvikling, slik at en kan karakterisere store deler av lærestoffet med progresjon, selv om det enkelte ganger finnes noe kontinuitet i innholdet.

Ved å kombinere analysene kan en tyde at læreverket Refleks/Relevans er organisert etter spiralprinsippet med jevnlig gjentakelse og totalt sett grei utvikling av lærestoffet. Videre har

også logisk sekvensering ved historisk kronologi, og psykologisk sekvensering ved bevegelsen mot det komplekse, også en tydelig plass i enkelte deler av læreverket. Alle analysene finner en grei utvikling ved høyere kompleksitet i begreper, oppgaver og tema. Samtidig er dette hovedtrenden og dermed finnes det også elementer av kontinuitet i lærestoffet. Resultatet i denne undersøkelsen kan videre ses i sammenheng med hva Børhaug og Muñoz fant i sin undersøkelse av det samme temaet i LK20. Forfatterne fant en stadig økende vanskelighetsgrad i begreper og koblinger i kompetansemålene (Børhaug & Muñoz, 2022, s. 80). Denne undersøkelsen finner dermed at læreverket Refleks/Relevans følger progresjonen fra kompetansemålene i samme tema.

5.4.2 Arena

Diskusjonen av de ulike analysene har vist hvordan læreverket tilrettelegger for progresjon. Begrepsanalysen viste at begrepene har en tilstrekkelig gjentakelse for å kunne utvikle forståelsen, men at manglende utvidelse gjorde at lærestoffet var preget av kontinuitet. Begrepenes gjentakelse viste tegn på at læreverket var organisert etter spiralprinsippet. Likevel finner ikke analysen god nok progresjon for å kunne hevde dette. Videre viser også analysen av oppgavene manglende progresjon grunnet mangel på taksonomisk vanskelige oppgaver. Dette viser også manglende tilrettelegging for dybdelæring både ved et synkende antall taksonomisk vanskelige oppgaver og manglende progresjon. Analysen av oppgavene viser lite tegn på at organiseringen er basert på spiralprinsippet da innholdet er oppstykket og innehar få gjentakelser. Dette vises også i analysen av tema som finner at kun to lærebøker innehar tilstrekkelig mengde innhold innenfor temaene. Derimot er organiseringen av læreverket preget av noe logisk og mest psykologisk sekvensering. Storparten av utvidelsene går fra det enkle mot det komplekse. Totalt sett er lærestoffet derimot preget av avbrudd/fragmentering grunnet organiseringen og kontinuitet grunnet manglende utvidelser, noe som følger Hidles (2022) typologi.

Ser en analysene under ett finner en at organiseringen av lærestoffet som psykologisk sekvensering fungerer greit. Likevel kan en argumentere for at utvidelsene mot det kompliserte er for sjelden. Den logiske sekvenseringen av enkelte deler gjør at lærestoffet har utvikling selv ved manglene fra den psykologiske organiseringen og mangler på gjentakelse. Begrepsanalysen viser derimot at begrepene gjentas tilstrekkelig. Likevel finner både temaanalysen og begrepsanalysen at lærestoffet er preget av kontinuitet. Også oppgaveanalysen viser manglende tegn på utvikling mot det mer komplekse som tyder at progresjonen er svak. Ser en disse

funnene i lys av funnene til Børhaug & Muñoz (2022) og Ryen (2021) ser en at dette ikke står i stil med temaet i kompetansemålet som viser god progresjon i begreper og koblinger.

Avslutning

6.1 Oppsummering

Formålet med denne studien har vært å undersøke progresjon i læreverkene. Oppgaven har gjennom tre ulike analyser, undersøkt hvordan progresjon kommer til uttrykk i to læreverk. Analysene har vist hvordan progresjon kommer fram gjennom begreper, oppgaver og i utvalgte tema. Oppgaven drøftet så funnene opp mot teori, og særlig de ulike prinsippene for organisering av lærestoffet. Funnene ble sett i sammenheng med forskning på kompetansemålene i LK20 ved Ryen og Børhaug & Muñoz. Til slutt var også utvidelse et sentralt begrep for drøftingen som vurderte i hvilken grad læreverkene la til rette for progresjon. I kapittel 2.5 lanserte jeg enkelte hypoteser for studien. Svaret på disse kan oppsummeres til at progresjonen i enkelte tilfeller ble vist på en vag måte, og særlig ikke entydig. Ulike organiseringsprinsipper er brukt og kan være vanskelig å finne i lærestoffet. Videre stemmer hypotesen om at mange oppgaver kan karakteriseres som reproduksjonsoppgaver til en viss grad. Analysen fant at reproduksjonsoppgaver har en viktig plass blant oppgavene i lærebøker. Samtidig viser analysen av oppgavene at disse ikke har like stor plass som antatt, og at det blir gradvis færre slike oppgaver jo høyere trinn. Til slutt viser enkelte funn at lærestoffet stort sett er laget for gjennomsnittseleven, i den grad analysen kun viser bruddstykker av hele bildet. Progresjonen er dog svak i begge læreverkene. Enkelte oppgaver viser en tilpasning til nivå til sterke elever i oppgavene, dette gjelder mest for læreverket Arena.

6.2 Hovedfunn

Ved bruk av lærebokanalyse, både kvalitativt og kvantitativ analyse av begrep, oppgaver og tema har jeg besvart oppgavens hovedspørsmål. I tillegg har jeg gjennom drøftingen også forsøkt å svare på forskningsspørsmålet; *hvordan blir det tilrettelagt for dybdelæring, og hvilken sammenheng har dybdelæring og progresjon?* Der begrepsanalysen og temaanalysen i liten grad gir grunnlag til å vurdere dybdelæring, finner en i analysen av oppgaver flere kategorier i de ulike dimensjonene som i tillegg til taksonomisk progresjon viser antall oppgaver i kognitivt og kunnskapsmessig vanskelige kategorier. Dette er kategorier som kan bidra til å gjøre elevens kunnskap dypere. Særlig skillet mellom *faktakunnskap* og *begrepskunnskap* i kunnskapsdimensjonen viser skillet mellom dybdelæring og overflatelæring. Dybdelæring har videre sammenheng med progresjon gjennom felles kriterier for gjentagelse, og ikke minst utvidelse for å øke kompleksiteten særlig gjennom anvendelse av kunnskap.

Oppgaven har også forsøkt å svare på forskningsspørsmålet; *hvilken betydning har valg av læreverker for utviklingen (progresjon) til elevene i samfunnsfag?* En ser av funn og drøftingen at det er forskjell på de to læreverkene som er studert. Det korte svaret er dermed ja, valget mellom disse læreverkene kan ha betydning for progresjonen til elevene. Samtidig handler forskjellene mest om organiseringen av lærestoffet som kan tilpasses ulike elever. Videre finner analysene også forskjell i utvikling, noe som er viktigere for valg mellom læreverkene. Der Refleks/Relevans har noe jevnere utvikling med gradvis økning i kompleksitet. Samtidig avslutter Arena på et noe høyere vanskelighetsgradnivå, selv om progresjonen er noe mer ujevn.

Denne masteravhandlingen har undersøkt progresjon i to læreverker gjennom en tekstanalyse av lærebøker mellom 5. og 10. trinn. Gjennom analyse av begreper, oppgaver og tema har den forsøkt å finne ut hvilke progresjonsprinsipper læreverkene organiseres etter og i hvilken grad progresjon er framtreddende. Forskningsspørsmålet for oppgaven var:

Hvordan legges det til rette for progresjon i samfunnsfaglærebøkene på mellomtrinn og ungdomstrinn i norsk skole?

Oppgaven finner ikke et entydig svar på dette spørsmålet. Mange funn er også ulik i de to læreverkene som er preget av forskjellig organisering. Likevel viser enkelte funn noen likheter. Begge læreverkene virker, i noe ulik grad, å være preget av spiralprinsippet ved at begreper og enkelte bruddstykker av tema er tilbakevendende og gjentas. Gjentakelsen er derimot preget av ulik grad av utvidelse som fører til noe svakere progresjon, og i noen tilfeller kontinuitet. Læreverkene er også preget av psykologisk sekvensering i temaene og i innføringen av nye begreper, stort sett ved å bevege seg fra det enkle til det kompliserte. Til slutt er temaene også preget av logisk sekvensering ved en kronologisk organisering av historiske aspekter ved tema. Funn fra begrepsanalysen viser svak progresjon for tilrettelegging for spiralprinsippet. Forskjellene på læreverkene kan kort sammenfattes til at Refleks og Relevans i noe større grad oppfyller kriteriene for spiralprinsippet, mens Arena har sjeldnere gjentakelser og lærestoffet har færre utvidelser som kan tyde på kontinuitet.

6.3 Oppfordring til videre forskning

Fagfornyelsen bar med seg et større fokus på begrepet progresjon. Det ble blant annet opprettet et verktøy i læreplanen for å støtte lærere i planlegging av undervisning. Likevel er det lite forskning på progresjon, og særlig praktiske implikasjoner av det. Derfor håpes det at funnene i denne oppgaven, og diskusjonen av dem kan føre til mer innsikt i læreverkenes tilrettelegging for progresjon. Videre kan lærere få økt bevissthet i forbindelse med planlegging av lærestoffet

i samfunnsfag over tid. Til slutt er oppgaven viktig for å sette progresjon på dagsordenen. Progresjon er et tema som trenger mer forskning, særlig står jeg igjen med spørsmål som; *hvilket prinsipp for organisering gir best progresjon, og i hvilke sammenhenger?*

Jeg vil understreke at funnene i denne undersøkelsen er begrenset til ett tema, tilknyttet ett kompetansemål for 10. trinn og i to læreverk. Oppgaven forsøker ikke å generalisere resultatene av denne undersøkelsen for mer enn hva den undersøker. Denne masteravhandlingen har undersøkt et tema som er tillagt samfunnskunnskapsdelen av samfunnsfaget, med enkelte historiske innblikk. Undersøkelser av andre tema, særlig knyttet til geografi eller historie som fagområder, kan føre til andre resultater. Andre læreverk kunne også gitt andre resultatet, for eksempel Cappelen Damm som averterer en organisering basert på spiralprinsippet.

Avslutningsvis retter jeg en oppfordring til å forske videre på progresjon i samfunnsfag. Personlig kunne jeg ønske forskning på hvordan det tilrettelegges for progresjon i praksis gjennom casestudier i klasserommet. Intervju av lærere og hvordan de planlegger progresjon for elever kunne også gitt interessante funn.

Litteraturliste

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive domain*. McKay.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Cappelen Damm.
- Brøyn, T. (2019). Dybdeløring i rufsete farvann. *Bedre skole*, 2019(3).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/dybdelaring-i-rufsete-farvann/>
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving for bachelor- og masterstudenter*. Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. (2015). Progresjon. I Å. Samnøy, K. Børhaug & O. R. Hunnes (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 159–178). Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. & Muñoz, D. (2022). Progresjon i samfunnsfaget i grunnskolen. I K. Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 65–80). Fagbokforlaget.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE.
- Dale, E. L. (2004). *Om utdanning: Klassiske tekster*. Gyldendal Akademisk.
- Eie, S., Fongen, E. & Gleiss, M. S. (2022). *Arena 7: Samfunnsfag*. Aschehoug undervisning.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges?: Arbeid med læreplaner—Hva, hvordan, hvorfor: Skrevet mot LK06: Læreplan for kunnskapsløftet* (7. utg.). Gyldendal akademisk.
- Eriksen, K. G., Grødem, S. K., Nodeland, T. S. & Sibeko, G. (2020). *Arena 5: Samfunnsfag*. Aschehoug undervisning.
- Eriksen, K. G., Grødem, S. K., Nodeland, T. S. & Sibeko, G. (2021). *Arena 6: Samfunnsfag*. Aschehoug undervisning.
- Gilje, Ø. (2016). Læremidler og ressurser for læring—Betydningen av struktur og progresjon. *Bedre skole*, 2016(2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/laremidler-og-ressurser-for-laring--betydningen-av-struktur-og-progresjon/>
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Granum Skarpaas, K. (2016). *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Universitetet i Oslo.
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdeløring—Historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole*, 2018(4), 22–27.

- Grønmo, L. S. & Hole, A. (2017). *Prioritering og progresjon i skolematematikken En nøkkel til å lykkes i realfag. Analyser av TIMMS Advanced og andre internasjonale studier*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Heidenreich, V. & Moe, M. J. (2020). *Relevans 8: Samfunnsfag for ungdomstrinnet: Grunnbok*. Gyldendal.
- Heidenreich, V., Weider, B. O. & Waage, K. B. (2021). *Relevans 9: Samfunnsfag for ungdomstrinnet: Grunnbok*. Gyldendal.
- Heidenreich, V. & Waage, K. B. (2022). *Relevans 10: Samfunnsfag for ungdomstrinnet: Grunnbok*. Gyldendal.
- Hellerud, S. V., Erdal, S. F., Johnsen, I. M. & Westersjø, M. (2021a). *Arena 9: Samfunnsfag*. Aschehoug undervisning.
- Hellerud, S. V., Erdal, S. F., Johnsen, I. M. & Westersjø, M. (2021b). *Arena 10: Samfunnsfag*. Aschehoug undervisning.
- Hellerud, S. V., Erdal, S. F., Johnsen, I. M., Westersjø, M. & Hove, O. (2020). *Arena 8: Samfunnsfag*. Aschehoug undervisning.
- Hidle, K.-M. W. (2022). Barns tilgang til erfaringer som er relevante for samfunnsfag: En analyse av kontinuitet og progresjon i planverket for småskole og barnehage. *Acta Didactica Norden*, 16(1), 1–25. <https://doi.org/10.5617/adno.8788>
- Hosteland, S., Lie, T. G., Maliks, J. & Skjæveland, Y. (2021a). *Refleks 5: Samfunnsfag for barnetrinnet: Elevbok*. Gyldendal.
- Hosteland, S., Lie, T. G., Maliks, J. & Skjæveland, Y. (2021b). *Refleks 6: Samfunnsfag for barnetrinnet: Elevbok*. Gyldendal.
- Hosteland, S., Lie, T. G., Maliks, J. & Skjæveland, Y. (2022). *Refleks 7: Samfunnsfag for barnetrinnet: Elevbok*. Gyldendal.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

- Juuhl, G. K., Hontvedt, M. & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06. Et kunnskapsoversyn* (1/2010). https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/149132/rapp01_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger* (4; EVA2020). <https://www.udir.no/contentassets/b966925b8a6f450d948998b3dfb4da6a/sluttrapport-eva2020-24-06-2022.pdf>
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into practice*, 41(4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet i samråd med Sametinget. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Manger, T. (2013). Motivasjon for skularbeid. I Säljö Roger & R. J. Krumsvik (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: En antologi* (s. 145–169). Fagbokforlaget.
- Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag—Fordypning—Forståelse*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag: Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. Juni 2013. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 3. September 2014*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser: Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. Juni 2013. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. Juni 2015*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

- Nyhus, J. Ø. & Talsethagen, A. S. (2020). *Dypt og grunnleggende norskfaglig: Dybdeløring i teori og praksis*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rasmussen, I. & Lund, A. (2015). Læringsressurser og lærerrollen – et partnerskap i endring? *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1–20. <https://doi.org/10.5617/adno.2352>
- Ryen, E. (2021). Valg av fagstoff og progresjon som didaktiske utfordringer i samfunnsfag. I E. Ryen (Red.), *Samfunnsdidaktikk* (s. 44–66). Universitetsforlaget.
- Sandvik, L. V. & Emstad, A. B. (2020, 17. juli). *Dybdeløring og tverrfaglighet—Hvordan få det til?* Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/anne-berit-emstad-dybdeløring-lise-vikan-sandvik/dybdeløring-og-tverrfaglighet---hvordan-fa-det-til/249730>
- Saunders, M. N. K., Lewis, P. & Thornhill, A. (2019). *Research methods for business students* (8. utg.). Pearson.
- Sawyer, R. K. (Red.). (2014). *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2. utg.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526>
- Säljö, R. (2013). Støtte til læring—Tradisjoner og perspektiver. I R. Säljö & R. J. Krumsvik (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: En antologi* (s. 53–79). Fagbokforlaget.
- Thronsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S. & Dale, E. L. (2009). *Bedre vurdering for læring; Rapport fra "Evaluerer av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"*. https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre_vurderingspraksis_ils_rapport.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 23. august). *Hvordan ta i bruk læreplanene?* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/#a153411>
- Woolfolk, A. (2014). *Educational psychology* (M. Nygård, Overs.). Tapir Akademisk Forlag. (Opprinnelig utgitt 2006)