



Uit

**NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET**

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Kan vi stole på lærebøkene?

En kvalitativ studie om samsvaret mellom læreplanmål og lærebøker

Hanne I. Iversen

Mastergradsoppgave i profesjonsfag 1.-7. trinn

Mai 2019



Sammendrag

I denne masteravhandlingen belyses samsvaret mellom kompetansemålene i LK06 og et utvalg av lærebøker som benyttes i undervisningen på mellomtrinnet i den norske grunnskolen. Studien baserer seg på en kvalitativ tilnærming der jeg benytter meg av kvalitativ tekstanalyse som forskningsmetode. I studien blir det først foretatt en analyse av kompetansemålene i LK06. Dette blir gjort ved å dele de komplekst sammensatte kompetansemålene i mindre delmål bestående av ferdigheter og kunnskaper. Ved å benytte meg av begrepene sterk og svak innramming har jeg videre vurdert graden av valgfrihet som ligger i hvert enkelt av disse delmålene. Det vil si i hvor stor grad elevene selv kan være med på å bestemme hvordan kompetansen i de ulike delmålene skal oppnås. Ut fra denne inndelingen har jeg utarbeidet et analyseskjema som har gjort det mulig å identifisere den tilsvarende kompetansen i lærebøkene. Ut fra mine tolkninger kategoriserte jeg graden av samsvar mellom kompetansemålenes delmål og lærebøkens innhold i tre kategorier; godt samsvar, delvis samsvar og manglende samsvar. Til slutt ble resultatet innenfor hver av disse kategoriene tallfestet for å skape oversikt over analyseresultatene. Sentrale funn i studien viser at innholdet i de undersøkte lærebøkene i stor grad samsvarer med kompetansemålene i LK06. Funnene i studien er sett i lys av grundig drøfting av studiens validitet og reliabilitet.

Forord

Denne avhandlingen markerer slutten på mitt femårige studieforløp ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet. Arbeidet med masteroppgaven har vært både krevende og læringsrikt, og jeg ser nå frem til å kunne presentere dette arbeidet. I den forbindelse er det noen som har betydd ekstra mye, og som jeg gjerne ønsker å takke.

Jeg vil aller først rette en stor takk til min veileder Svein-Erik Andreassen for gode innspill i arbeidet med masteroppgaven. Dine konstruktive tilbakemeldinger og kreative forslag har vært til stor hjelp i denne prosessen.

Jeg vil også takke familien i Norge, familien i USA og min gode venn Jennalee i Rochester (New York) for all støtte og oppmuntring underveis.

Kjære Jan Gerhard Gustavsen. Takk for at du alltid har motivert meg til å gjøre mitt beste, og for at du har lest og gitt tilbakemelding på nærmest hver eneste oppgave som har vært skrevet gjennom hele studietiden – inkludert denne masteravhandlingen. Du har vært min aller største støttespiller, og uten deg hadde jeg ikke kommet i mål med denne utdannelsen. Jeg er deg evig takknemlig.

Til slutt vil jeg ønske alle mine medstudenter lykke til videre, og takke for fem minneverdige år i Tromsø. Jeg gleder meg til å lese avhandlingene som dere har skrevet.

Hanne I. Iversen

Tromsø, 15. mai 2019

Innhold

Sammendrag	I
Forord	III
Innhold	V
Liste over figurer og tabeller	VII
1. Innledning	1
1.1. Bakgrunn og presentasjon av tema	1
2. Teori	3
2.1 Tidligere forskning	3
2.2 Teoretiske begreper knyttet til tema og forskningsspørsmål	5
2.2.1 Læreplan	5
2.2.2 Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06).....	6
2.2.3 Lærebøker	7
2.2.4 Didaktisk relasjonstenkning og didaktisk samsvar	9
2.3 Teoretiske begreper knyttet til analyse og diskusjon av empiri	11
2.3.1. Kunnskap, ferdighet og kompetanse	11
2.3.2 Handlingsdimensjon og innholdsdimensjon	12
2.3.3. Innramming (sterk/svak, intern/ekstern)	12
2.3.4 Ferdighetsbeskrivelser i LK06	17
3. Forskningsmetode og design	19
3.1 Forskningsdesign	20
3.2 Hermeneutisk forankring	21
3.3 Kvalitativ tekstanalyse som forskningsmetode	22
3.4 Metode for datainnsamling	24
3.4.1 Forberedelse til datainnsamling	24
3.4.2 Gjennomføring av datainnsamlingen	25
3.4.3 Typiske problemer knyttet til datainnsamlingen.....	26
3.5 Analysemetode	27
3.6 Sortering av datamateriale (koding)	28
3.6.1 Åpen koding	28
3.6.2 Aksial koding	29

3.7 Utvalg	30
3.7.1 Læreverk og årstall	30
3.7.2 Årstrinn	31
3.7.3 Fag og område.....	31
3.8 Forskningsetikk	32
4 Analyse.....	33
4.1 Analyse av kompetansemålene.....	33
4.2 Analyse av lærebøkens innhold	35
4.3 Presentasjon av analyseresultatene	37
4.3.1 Kristendom.....	37
4.3.2 Jødedom	39
4.3.3 Islam.....	40
4.3.4 Hinduisme	41
4.3.5 Buddhisme	42
4.3.6 Livssyn.....	44
4.3.7 Etikk og filosofi	45
4.4 Analyseeksempler.....	47
5. Diskusjon og funn	53
5.1 Diskusjon	53
5.1.1 Kristendom.....	54
5.1.2 Jødedom	54
5.1.3 Islam.....	55
5.1.4 Hinduisme	55
5.1.5 Buddhisme	56
5.1.6 Livssyn.....	56
5.1.7 Etikk og filosofi	57
5.2 Funn	59
5.3 Svar på forskningsspørsmålet.....	60
Referanseliste	61

Liste over figurer og tabeller

Figur 1: Didaktisk relasjonstenkning. Fra «Undervisning og læring» av Nordahl, Manger & Lillejord (2013, s. 144).....	9
Figur 2: Illustrasjon av forholdet mellom mål og innhold. Bearbeidet utgave av figur 1 etter Nordahl et al. (2013, s. 144).....	9
Figur 3: Bearbeidet utgave av figur 1, didaktisk relasjonstenkning, etter Nordahl et al. (2013, s. 144).....	13
Figur 4: Svak innramming. Egen figur utarbeidet med utgangspunkt i Bernstein (2001, s. 80)	14
Figur 5: Sterk innramming. Egen figur utarbeidet med utgangspunkt i Bernstein (2001, s. 80)	14
Figur 6: Bearbeidet utgave av figur 4 etter Bernstein (2001, s. 80).....	16
Figur 7: Eksempel fra analyseskjemaet utarbeidet i forbindelse med denne studien	29
Figur 8: Eksempel fra analyseskjemaet utarbeidet i forbindelse med denne studien	33
Tabell 1: Liste over ferdighetsverbene i LK06 etter Kunnskapsdepartementet (2018, s. 17).....	17
Tabell 2: Symbolbeskrivelser i analyseskjemaet	36
Tabell 3: Analyseskjema kristendom	37
Tabell 4: Analyseskjema jødedom	39
Tabell 5: Analyseskjema islam	40
Tabell 6: Analyseskjema hinduismen	41
Tabell 7: Analyseskjema buddhismen	42
Tabell 8: Analyseskjema livssyn	44
Tabell 9: Analyseskjema etikk og filosofi	45
Tabell 10: Presentasjon av funnene fra analysen	59

1. Innledning

I dette kapitlet vil jeg gi en introduksjon til masteravhandlingen. Først vil jeg redegjøre for tema og bakgrunn for studien. Deretter vil jeg presentere studiens formål og forskningsspørsmål. Til slutt vil jeg beskrive studiens oppbygning og struktur.

1.1. Bakgrunn og presentasjon av tema

Gjennom praksisopplæringen har jeg erfart at lærebøkene har en sentral rolle i både planleggingen og gjennomføringen av undervisningen i skolen. Jeg har i tillegg erfart at elevene benytter seg av lærebøkene i nesten hver eneste undervisningsøkt. Dette er noe jeg selv kjenner igjen fra min egen tid som elev i grunnskolen. Til tross for lærebøkens sentrale rolle i undervisningen har det vært lite fokus på lærebøkens innhold i lærerutdanningen. Dette får meg til å undres over om lærebøkene har blitt en så naturlig del av undervisningen at vi har stoppet å stille oss kritiske til hva lærebøkene formidler. Det var spesielt en situasjon som fikk meg inn på denne tanken. I en praksisperiode skulle jeg planlegge en samfunnsfagstime om ulike bergarter basert på en eldre lærebok. Som en del av undervisningsplanleggingen skulle jeg begrunne valg av lærestoff ut fra kompetansemålene i læreplanen for Kunnskapsløftet etter 7. trinn. Det viste seg at ingen av læringsmålene samsvarte med det utvalgte lærestoffet fra denne læreboken. Dermed oppsto forskningsspørsmålet nærmest av seg selv. Mitt mål med denne studien vil derfor være å finne ut mer om samsvaret mellom læreplanmålene og lærebøkens innhold. Jeg har utledet følgende forskningsspørsmål for studien:

Er det didaktisk samsvar mellom kompetansemålene i læreplanen for Kunnskapsløftet og lærebøkene «Vivo 5–7» og «Vi i verden 5, 6 & 7»?

For å finne ut av dette vil jeg i denne studien foreta en kvalitativ analyse av kompetansemålene i læreplanen og innholdet i et utvalg av lærebøker. Deretter vil jeg sammenligne analyseresultatene opp mot hverandre, og gjennom dette undersøke graden av samsvar mellom kompetansemålene i læreplanen og lærebøkens innhold.

Denne mastergradsavhandlingen består av totalt fem kapitler: 1) innledning, hvor oppgaven presenteres, 2) teori, hvor relevant teori og tidligere forskning blir fremstilt, 3) forskningsdesign og metode 4) analyse av henholdsvis kompetansemålene i LK06 og de utvalgte lærebøkene og kapittel 5) diskusjon, hvor et sammendrag av analysen presenteres og belyses ut fra teori og tidligere forskning. Kapittel 5 munner ut i svar på forskningsspørsmålet.

2. Teori

Teorikapittelet er delt inn i tre avsnitt. Hensikten med det første avsnittet (2.1) er å gi en litteraturgjennomgang av tidligere forskning rundt temaet. De to neste avsnittene dreier seg begge om teoretiske begreper, men med to ulike formål. Det første formålet (2.2) er å redegjøre for teoretiske begreper som forklarer studiens tema og forskningsspørsmål. Begrepene som blir gjort rede for i dette delkapittelet er; læreplan, læreplan for Kunnskapsløftet (LK06), lærebøker, didaktisk relasjonstenkning og didaktisk samsvar. Det siste avsnittet (2.3) har som hensikt å redegjøre for teoretiske begreper som anvendes til å analysere og diskutere empiri. Følgende begrep vil bli redegjort for i dette kapittelet; kunnskap, ferdighet, kompetanse, handlings- og innholdsdimensjon, svak- og sterk innramming, ekstern- og intern innramming og ferdighetsbeskrivelsene i LK06.

2.1 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for tidligere forskning rundt temaet. Det har blitt gjennomført en rekke studier som tar for seg å undersøke i hvor stor grad lærebøkene tas i bruk i skolen av skoleledere, lærere og elever. Det har også blitt gjort mye forskning på hvem som står for utvalget av lærebøkene som tas i bruk. Det har i mindre grad blitt forsket på samsvaret mellom læreplanens målsettinger og lærebøkens innhold. Jeg vil i dette kapittelet presentere tre studier som tar for seg læreres bruk og vurdering av lærebøker i skolen.

En studie gjort av Waagene og Gjerustad (2015, ss. 9–10) ved institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo i perioden 2014/2015 tar for seg læreres valg og bruk av læremidler. Studien omfatter 710 lærere i samfunnsfag, matematikk, naturfag og engelsk. Undersøkelsen ble sendt ut til deltakerne på epost, der de utvalgte lærerne skulle besvare spørsmål om deres forhold til læremidler i de nevnte fagene. Svarprosenten for undersøkelsen lå på rundt 40% (Waagene & Gjerustad, 2015, s. 12). Resultatene fra studien viser at majoriteten av grunnskolelærerne som deltok i undersøkelsen benyttet seg av papirbaserte lærebøker i undervisningen. Kun et lite utvalg av lærerne valgte å benytte seg av digitale læringsressurser framfor papirbaserte lærebøker. Et annet sentralt funn i studien viser at flertallet av de spurte lærerne mener de nasjonale læreplanene gir konkrete føringer for hva elevene skal lære, og at de papirbaserte læremidlene ivaretar disse målene på en god måte (Waagene & Gjerustad, 2015, s. 27).

En annen studie gjennomført av Skjelbred, Solstad og Aamotsbakken (2005, ss. 3–16) undersøker læreres meninger om læreverkene de benytter seg av i undervisningen. Studien bygger på data samlet inn ved åtte lærerutdanningsinstitusjoner i Norge, der studenter har registrert ulike sider med læremiddelbruk ved 64 grunnskoleklasser. Registreringen har blitt gjennomført ved bruk av observasjon og intervju av lærere ved de ulike skolene (Skjelbred et al., 2005, ss. 3–16). I studien kommer det fram at over halvparten av de spurte lærerne var fornøyde med læreverkene de benyttet seg av i undervisningen. I tillegg mente flesteparten av lærerne at læreverkene i stor grad hadde sammenheng med læreplanen. Svært få av de spurte lærerne så seg misfornøyde med læreverkene (Skjelbred et al., 2005, ss. 74–75).

I en tredje studie, gjengitt i antologien «*Det ustyrilige klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*», presenterer Bachmann (2004, ss. 123–135) hovedfunnene fra en landsomfattende spørreundersøkelse blant lærere om deres forhold til lærebøker i undervisningen. I studien oppgir flesteparten av de spurte lærerne at de benytter seg av papirbaserte lærebøker i undervisningen. Videre oppgir 87% av lærerne at de benytter seg av lærebøkene når de planlegger undervisningen, mens kun 68% av lærerne oppgir at de benytter seg av læreplanen. I tillegg mener flertallet av lærerne at lærebøkene er i tråd med læreplanens bestemmelser for undervisningen (Bachmann, 2004, ss. 123–135).

Basert på disse tre studiene tolker jeg det slik at de spurte lærerne i stor grad mener lærebøkene samsvarer med læreplanen. Jeg vil i denne studien undersøke om dette faktisk er tilfelle.

2.2 Teoretiske begreper knyttet til tema og forskningsspørsmål

I dette delkapittelet vil jeg redegjøre for begreper som er relevante for å forstå studiens tema og forskningsspørsmål. Begrepene som blir redegjort for i dette delkapittelet er følgende; læreplan, læreplan for Kunnskapsløftet (LK06), lærebøker, didaktisk relasjonstenkning og didaktisk samsvar.

2.2.1 Læreplan

Ifølge «*Handbook on Curriculum Development*» utgitt av OECD i 1975 vil det på grunn av ulike lands tradisjoner og praksiser være vanskelig å skape en felles internasjonal definisjon på hva som inngår i begrepet *læreplan* (OECD, 1975, s. 11). Øzerk (2006, ss. 26–33) definerer en læreplan som en bestemmelse utsendt fra det enkelte lands myndigheter over hva innholdet i skolens pedagogiske praksis skal være. Læreplanens mål og retningslinjer bestemmes ut fra nasjonale og internasjonale tradisjoner og interesser. I tillegg vil også læreplanen være et uttrykk for myndighetenes forståelse av den pedagogiske institusjonens praksis, samt deres pedagogiske syn for det aktuelle landet. Læreplanen vil derfor gjenspeile det samfunnet anser som verdifullt, nyttig og ønskelig av holdninger, ferdigheter, verdier, kunnskaper, innstillinger og opplevelser hos eleven på det aktuelle tidspunktet (Øzerk, 2006, ss. 26–33).

Goodlad, Klein & Tye (1979, ss. 58–64) mener derimot at læreplanen bør ses i et utvidet perspektiv. De anvender derfor begrepet «*curriculum*» når de omtaler læreplaner. Hensikten med læreplanene er å forbedre menneskers kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Videre deler de «*curriculum*» inn i fem nivåer: *ideological curricula*, *formal curricula*, *perceived curricula*, *operational curricula* og *experiential curricula* (Goodlad, Klein & Tye, 1979, ss. 58–64). Engelsen (2013, s. 28) har oversatt disse begrepene til norsk; ideenes læreplan, formell læreplan, oppfattet læreplan, operasjonalisert læreplan og erfart læreplan (Engelsen, 2013, s. 28). Det første nivået, ideenes læreplan, viser til ideene bak læreplanen og forestillingene om hvordan den skal være. Det andre nivået, den formelle læreplanen, viser til de vedtatte læreplandokumentene, i dette tilfellet LK06. Det tredje nivået, den oppfattede læreplanen, er læreplanen slik den oppfattes av de ulike aktørene som tar den i bruk. Dette kan for eksempel være skoleledelsen og lærere. Jeg plasserer også lærebøkene på dette nivået, da læreplanforfatterne har produsert bøkene ut fra deres tolkninger av læreplanen.

Det fjerde nivået, den operasjonaliserte læreplanen, viser til den faktiske undervisningen. Dette handler om læreplanens praktiske dimensjon, altså hvordan læreplanen praktiseres i klasserommet. Det femte nivået, den erfarte læreplanen, handler om elevenes erfaringer og opplevelser av opplæringen ut fra læreplanen. I tillegg kan også elevenes foresatte og øvrige samfunnsmedlemmer gis oppmerksomhet innenfor dette nivået (Goodlad et.al., 1979, ss. 58–64; Øzerk, 2006, s. 265).

Siden det er vanskelig å gi en internasjonal definisjon av begrepet *læreplan*, så vil jeg se på hvordan de norske utdanningsmyndighetene definerer begrepet. Læreplanen kan ifølge Regjeringen (2017) ses på som skolens *grunnlov*, et dokument som danner grunnlaget for skolens virksomhet ut fra utdanningsmyndighetenes bestemmelser. Læreplanen fastsetter de kunnskapene, ferdighetene og holdningene som elevene skal mestre i løpet av sitt utdanningsforløp. I tillegg vil læreplanen si noe om rammene opplæringen skal foregå innenfor, deriblant fagenes tildeling, fagenes hovedområder, opplæringens grunnleggende pedagogiske verdier og elevenes rettigheter (Regjeringen, 2017). God læreplankunnskap vil ifølge Øzerk (2006, s. 34) bidra til utvikling av gode lærebøker og en bedre undervisningspraksis i skolen.

2.2.2 Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06)

Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06) er benevnelsen på læreplanen som ble vedtatt i 2006 for grunnskolen og videregående opplæring. Det overordnede målet for LK06 var å sikre alle norske elever grunnleggende ferdigheter og kompetanse som skulle vare livet ut – uavhengig av sosial og etnisk bakgrunn. I tillegg skulle LK06 sikre tilpasset opplæring for alle elever i grunnskolen. Den nye læreplanen skulle bestå av en generell del, prinsipper for opplæringen, mål for fagene og fagenes tildeling (Regjeringen, 2005, ss. 2–9). Hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene gjennom opplæringen skal tilegne seg blir definert ut fra fagenes *kompetansemål*. Kompetansemålene er angitt etter 2., 4., 7.- og 10. årstrinn i grunnskolen. Det betyr at elevene på 1. trinn forholder seg til målene etter 2. årstrinn, mens elever på 3. trinn forholder seg til målene etter 4. årstrinn osv. Skolen har ansvaret for å legge til rette for en opplæring som bidrar til at elevene i størst mulig grad oppnår best mulig måloppnåelse ut fra elevenes individuelle forutsetninger (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, ss. 2–9).

I følge St.meld. nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2003/2004, s. 25) vil det i stor grad være opp til skolene hvordan målene i læreplanen skal oppnås. Dermed åpner LK06 i større grad opp for lokal og individuell tilpasning av både lærestoff og arbeidsmåter enn tidligere læreplaner.

2.2.3 Lærebøker

Ifølge Säljö (2001, s. 25) kan læring ses på som en kommunikasjonsform der budskapet formidles gjennom en avsender som innkoder et budskap og overleverer det til en mottaker via et medium. Mottakeren må så avkode budskapet for å skape en forståelse. Når dette er gjort vil det ha skjedd læring i form av språklig kommunikasjon (Säljö, 2001, s. 25). Lærebøker er et eksempel på et slik kommunikasjonsmedium. I dagens klasserom har de fleste elever tilgang på hver sin lærebok for hvert av de ulike skolefagene. Når lærebøkene blir tatt i bruk i undervisningen vil det være lærebokforfatterne gjennom forlagene som er avsender av budskapet som formidles. I de tilfellene der læreplanen benyttes er det de norske utdanningsmyndighetene som er budskapsformidler. På denne måten overføres informasjon og kunnskap fra avsenderen (myndighetene, lærebokforfattere, læreren) til mottakeren (eleven) (Säljö, 2001, s. 49).

Internasjonal forskning viser til at lærebøkene er de viktigste tekstkildene som benyttes i skolen, helt fra de første lesebøkene i grunnskolen til pensumbøkene i høyere utdanning (Blikstad-Balas, 2014, s. 1). Johnsen (1999, s. 83) viser til flere årsaker som gjør at skolen er sterkt lærebokstyrt. Han hevder at lærere i en hektisk skolehverdag ikke har nok tid, overskudd, ressurser eller kunnskap til å anskaffe alt lærestoff som skal benyttes i undervisningen på egenhånd. De velger derfor å søke hjelp i lærebøkene, som i utgangspunktet skal stå i samsvar med den gjeldende læreplanen (Johnsen, 1999, s. 83).

En bok bør ifølge Johnsen (1999, s. 8) oppfylle følgende krav for å defineres som en lærebok; 1) at boken benyttes i en undervisningskontekst, 2) at boken har blitt produsert med hensikt å anvendes i en skolesituasjon, 3) at tekstene har blitt produsert med formål om å tilfredsstillere en større gruppe mennesker, 4) at bokens tekster har blitt tilpasset den angitte mottakergruppen, 5) at tekstene formidler kunnskap og at 6) denne kunnskapen skal være formulert gjennom skriftlige utsagn på papir (Johnsen, 1999, s. 8).

Det kan derimot diskuteres om disse kriteriene fremdeles er gjeldende, da vi i dag har et økende antall digitale læringsressurser tilgjengelig. Vi bruker ofte begrepene *digitale lærebøker* eller *digitale læringsressurser* når vi omtaler disse (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010, s. 17).

Forskning viser likevel til at den økende tilgangen på IKT-baserte læremidler ikke har klart å utkonkurrere de trykte lærebøkens dominerende rolle i norske klasserom. I rapporten «*Klasseromsforskning, kunnskapsstatus og konsekvensar for lærarrolla og lærarutdanning*» hevder Haug (2011, s. 8) at undervisningspraksisen i dag i hovedsak er den samme som før. Grunnen til dette ligger i at den sterke læreboktradisjonen er vanskelig å bryte, men også at teknologien vi har i dag ikke er stabil nok til at den er konkurransedyktig mot de fysiske lærebøkene (Haug, 2011, s. 8).

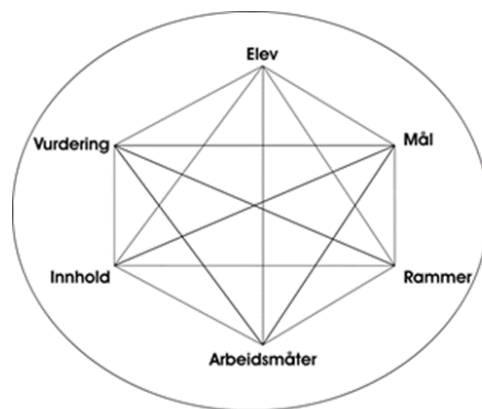
En annen endring som er viktig å bemerke seg handler om lærebøkens økende kompleksitet. Ifølge Tønnesen (2013, s. 162) krever det stadig mer av både lærere og elever når det kommer til lesing av læreboktekstene. Læreboktekstene blir stadig mer multimodale, noe som innebærer at leseren må være i stand til å forstå samspillet mellom verbalteksten, bildene og illustrasjonene som tas i bruk. I tillegg forutsetter dette at leseren klarer å tolke budskapet ut fra dette samspillet. Læreboktekstene krever derfor en mer aktiv leser enn tidligere, da verbalteksten i hovedsak sto som budskapsformidler alene (Tønnesen, 2013, s. 162).

En tredje relevant utfordring er at både lærere og elever i liten grad stiller seg kritiske til det som står i lærebøkene. Ofte blir lærebøkene sett på som et medium som inneholder fasiten på undervisningens form og formål, da både lærere og elever stoler på at den er laget ut fra tilpasning til deres formål (Rasmussen & Haagen, 2013, ss. 27–31). Dette er noe jeg drøftet innledningsvis gjennom å stille meg selv spørsmålet om vi i dag tar lærebøkene for gitt.

I perioden 1889–2000 var det krav om statlig godkjenning av alle lærebøker som skulle brukes i skolen. Denne godkjenningsordningen sørget for å kontrollere at lærebøkene inneholdt den kompetansen og de verdiene som utdanningsmyndighetene hadde bestemt for den norske grunnskolen. I år 2000 ble denne godkjenningsordningen opphevet (Bratholm, 2001). Det vil si at det i 2019 ikke finnes noen offentlig finansiert ordning som godkjenner lærebøkene før de tas i bruk i skolen. Det er opp til hvert enkelt forlag å produsere lærebøker som de mener samsvarer med den gjeldende læreplanen.

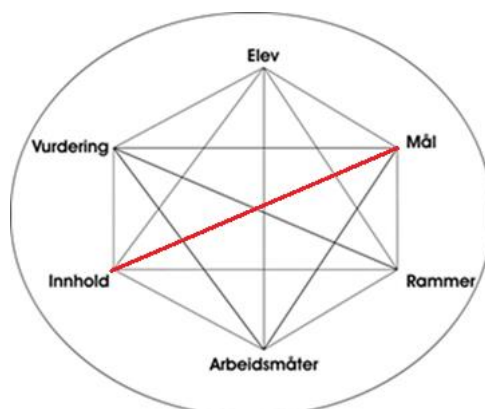
2.2.4 Didaktisk relasjonstenkning og didaktisk samsvar

I det siste delkapittelet vil jeg redegjøre for begrepene didaktisk relasjonstenkning og didaktisk samsvar. Didaktisk relasjonstenkning som begrep viser til et redskap utviklet for å hjelpe lærere i deres undervisningsplanlegging, med mål om å skape gode undervisningssituasjoner. Modellen er utviklet av Bjørndal og Lieberg (1978, ss. 132–136) som et analyseverktøy for å bidra til refleksjon over undervisningspraksisen. Modellen gir en forenklet fremstilling av de mest sentrale faktorene som inngår i de fleste undervisningssituasjoner, og kan anvendes som et hjelpemiddel til å forstå og belyse sentrale sider ved den pedagogiske praksisen. Modellen består av seks faktorer som står i et gjensidig forhold til hverandre: mål, rammer, innhold, elevforutsetninger, arbeidsmåter og vurdering (Bjørndal & Lieberg, 1978, ss. 132–136). Hjørnene enkeltvis er ikke interessante, men relasjonene mellom dem.



Figur 1 *Didaktisk relasjonstenkning* (Nordahl, Manger & Lillejord, 2013, s. 144)

Siden hensikten med denne studien er å undersøke samsvaret mellom kompetansemålene i LK06 og innholdet i et utvalg lærebøker, så vil samsvaret mellom mål og innhold stå sentralt. Jeg vil derfor redegjøre for disse hjørnene av modellen.



Figur 2. *Illustrasjon av forholdet mellom elev, mål og innhold.* Bearbeidet utgave av figur 1.

Undervisningens mål viser til hva eleven skal oppnå gjennom undervisningen. Disse målene kan være både kortsiktige og langsiktige. Et kortsiktig mål kan dreie seg om målet for en enkel undervisningsøkt, mens langsiktige mål vil være mål som skal oppnås i løpet av et lengre tidsrom (Hiim & Hippe, 2006, ss. 19–20). Et eksempel på langsiktige mål vil være kompetansemålene som oppnås innenfor rammene av ulike årstrinn.

Det er vanlig å skille mellom tre måltyper; kunnskapsmål, ferdighetsmål og holdningsmål. Mens kunnskapsmålene og ferdighetsmålene viser til hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene skal tilegne seg, så dreier holdningsmålene seg om hvilke holdninger, verdier og interesser elevene skal vise gjennom opplæringen (Hiim & Hippe, 2006, ss. 19–20). LK06 er derimot ikke inndelt i ferdighetsmål, holdningsmål og kunnskapsmål. De kunnskapene, ferdighetene og holdningene som elevene skal opparbeide seg er bakt inn i kompetansemålene for de enkelte fagene. Det finnes altså bare én type mål i LK06 som omfatter alle disse tre målformene. Det som i LK06 omtales som grunnleggende ferdigheter er også bakt inn i kompetansemålene, men ikke i alle av disse målene. I tillegg kan en også hevde at mål for holdninger er integrert i læreplanens generelle del (Andreassen, 2016, s. 240–241).

Verken generell del eller de fem grunnleggende ferdighetene er grunnlag for vurdering av elevenes standpunktkarakter iht. loven om sluttvurdering i opplæringsloven. Det er kun kompetansemålene som danner grunnlaget for vurdering av elevenes kompetanse (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 4-11). Siden elevenes kompetanse vurderes ut fra graden av måloppnåelse iht. kompetansemålene i læreplanen, så vil jeg i denne studien undersøke samsvaret mellom kompetansemålene og lærebøkens innhold.

Det andre hjørnet, undervisningens innhold, viser til hvilket lærestoff som tas i bruk i undervisningen. Innholdet blir ofte bestemt ut fra målene i læreplanen (Hiim & Hippe, 2006, s. 20). I denne studien vil *innhold* vise til innholdet i lærebøkene, mens *mål* viser til kompetansemålene i læreplanen. Hensikten med denne studien vil være å undersøke det *didaktiske samsvaret* mellom kompetansemålene og lærebøkens innhold. Det vil si graden av samsvar mellom faktorene *innhold* og *mål*.

2.3 Teoretiske begreper knyttet til analyse og diskusjon av empiri

I det tredje avsnittet vil jeg redegjøre for sentrale begreper som brukes til å analysere og diskutere empiri. Følgende begreper vil bli gjort rede for; kunnskap, ferdighet, kompetanse, handlings- og innholdsdimensjon, svak- og sterk innramming, ekstern- og intern innramming og ferdighetsbeskrivelsene i LK06.

2.3.1. Kunnskap, ferdighet og kompetanse

Det finnes mange ulike definisjoner av begrepet *kompetanse*. Ofte varierer det fra land til land hva som legges i begrepet. Flere land har derfor valgt sin egen definisjon. Da begrepet *kompetanse* er i kontinuerlig endring som et resultat av stadige samfunnsendringer, så foretrekker de norske utdanningsmyndighetene å benytte seg av begrepet *generell kompetanse* for å uttrykke hva som ønskes med denne læringsbeskrivelsen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 19). Dette er et begrep som omfatter en rekke generelle kunnskaper og ferdigheter som vil være nyttige til både kjente og ukjente formål (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 11).

«*Nasjonal kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*» utgitt av Kunnskapsdepartementet (2011, s. 19) definerer kunnskap som forståelsen av teorier, fakta, begreper, prinsipper og prosedyrer innenfor fag, fagområder og/eller yrker. Begrepet ferdighet defineres som evnen til å anvende kunnskap til å løse problemer og oppgaver. Den generelle kompetansen blir derfor definert som evnen til å anvende kunnskaper og ferdigheter på en selvstendig måte i ulike kontekster og sammenhenger, samt vise samarbeidsevne, ansvarlighet og evne til refleksjon og kritisk tenking i utdannings- og yrkessammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 19). I likhet med Kunnskapsdepartementet (2011, s. 19) mener også Bloom (1956, ss. 40–41) at begrepet *kompetanse* er i stadig endring. Ved å gi elevene en generaliserbar kompetanse, så vil eleven kunne anvende den kompetansen hun eller han har i nye situasjoner (Bloom, 1956, ss.40–41).

I tillegg er det tydelige likhetstrekk mellom Utdanningsdirektoratets definisjon av begrepet *kompetanse* og Blooms taksonomiligning. Bloom (1956, s. 38) definerer kompetanse som en kombinasjon av *arts/skills* og *knowledge* (*arts or skills + knowledge = abilities*). Andreassen (2018) har oversatt disse begrepene til norsk: ferdighet + kunnskap = kompetanse. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) består kompetansemålene av en kombinasjon av kunnskaper og ferdigheter som til sammen utgjør elevens kompetanse. Dersom vi setter dette opp som en ligning i likhet med Blooms definisjon, så vil kompetanse ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) være lik kunnskaper + ferdigheter (eller motsatt, kunnskaper + ferdigheter = kompetanse).

Jeg vil anvende denne måten å se kompetanse på som grunnlag for å kunne dele opp kompetansemålene i mindre delmål bestående av ferdigheter og kunnskaper i kapittel 4.1.

2.3.2 Handlingsdimensjon og innholdsdimensjon

Den amerikanske pedagogen Ralph W. Tyler (2001, ss. 86–89) har delt læringsmål inn i to dimensjoner. Han argumenterer for at enhver fremstilling av skolens mål bør innebære at det skjer en forandring hos eleven. Målenes hensikt er å påpeke hvilke endringer som er ønskelige. Ved å gjenkjenne dette mønsteret vil det være mulig å utvikle mål som i størst mulig grad bidrar til å gi elevene muligheten til å nå disse målene. Den beste måten å gjøre dette på er å uttrykke målene i en form som beskriver hvilken type adferd, ferdighet eller kunnskap som det er forventet at eleven skal utvikle. For å gjøre dette skiller Tyler mellom *adferd* og *innhold* (Tyler, 2001, s. 89). Andreassen (2016, s. 61) velger å oversette begrepet «adferd» til *handling*, da atferd lett kan assosieres med sosiale læringsmål framfor faglige læringsmål. Begrepet *handling* vil derfor i større grad være passende for å beskrive ønsket måloppnåelse i forhold til LK06's kompetansemål (Andreassen, 2016, s. 61).

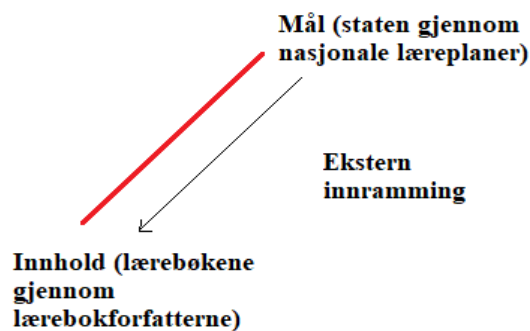
For å beskrive hva en slik kategorisering går ut viser Tyler (2001, s. 89) til eksempelet: *å utvikle forståelse for den moderne roman*. I denne sammenhengen vil *å utvikle forståelse for* vise til hvilken handling som er ønsket hos eleven, mens *den moderne roman* viser til hvilken kunnskap eleven skal utvikle en forståelse for. Dersom hele kompetansemålet utgjør elevens kompetanse, vil begrepet *handling* kunne ses på som synonymt med begrepet *ferdighet*, mens *innhold* kan ses på som synonymt med begrepet *kunnskap*. Ut fra dette kan vi derfor si at læringsmålets handlingsdimensjon vil angi hvilken handling (ferdighet) eleven skal vise, mens læringsmålets innholdsdimensjon vil angi hvilket innhold (kunnskap) det er snakk om (Andreassen, 2016, s. 88). Jeg vil anvende disse begrepene som koder til å sortere data i kapittel 4. På denne måten kan jeg utvikle en tabell for å systematisere analysen.

2.3.3. Innramming (sterk/svak, intern/ekstern)

Bernstein var en fransk sosiolog som var opptatt av å beskrive hvordan pedagogiske strukturer påvirker den pedagogiske praksisen i skolen (Beck, 2007, s. 245). Innramming er ifølge Bernstein (2001, s. 80) et spørsmål om hvem som kontrollerer hva. For å få et svar på dette kan vi anvende begrepene sterk og svak innramming, som uttrykker graden av kontroll. Ved sterk innramming er det tydelig avgrensning mellom hva som kan formidles og hva som ikke kan formidles. Ved svak innramming er denne avgrensningen mindre. Det vil si at det i mindre grad er bestemt hva som kan formidles, og det legges dermed opp til større valgfrihet (Bernstein, 2001, s. 80).

Videre vil det være hensiktsmessig å skille mellom intern og ekstern innramming. Den interne innrammingen dreier seg om maktforholdet på det laveste nivået i skolen. Et eksempel på dette kan være maktforholdet mellom lærer og elev. Den eksterne innrammingen definerer maktforholdet mellom læreren og en utenomstående (ekstern) part. Dette kan for eksempel være maktforholdet mellom læreren og staten (Hoadley, 2003, s. 266). I denne studien vil det kun være relevant å se på den eksterne innrammingen, da forholdet mellom lærebokforfatterne og staten kan forstås som en ekstern innramming. Den eksterne innrammingen vil ha påvirkning for hvilken kompetanse lærebokforfatterne kan formidle gjennom lærebøkene.

Dersom vi ser den eksterne innrammingen i sammenheng med modellen for didaktisk relasjonstenkning i kapittel 2.2.4 vil det eksterne maktforholdet kunne illustreres på denne måten:



Figur 3 Egen bearbeidet modell av didaktisk relasjonstenkning. Etter Nordahl et.al. (2013, s. 144)

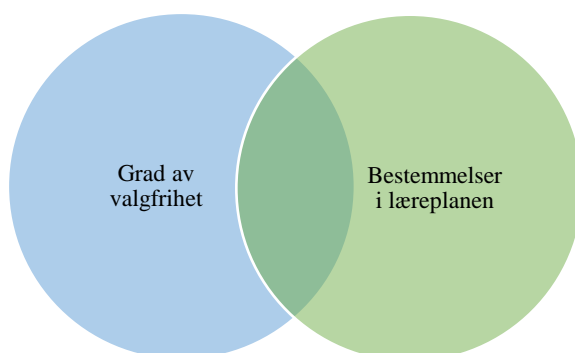
Videre vil graden av innramming ha betydning for lærebokforfatterens valgmuligheter i forhold til lærebøkens innhold. Ved en sterk innramming vil staten, gjennom de nasjonale læreplanene, i stor grad bestemme hvilket innhold som skal formidles. Dette vil være tilfelle dersom målene i læreplanen presiserer spesifikke ferdigheter og kunnskaper som skal formidles. Dersom innrammingen er svak vil det derimot åpnes for større grad av valgfrihet. Dette skjer dersom kompetansemålene ikke rammer inn hvilke kunnskaper og ferdigheter som skal formidles, men kun legger åpne føringer for hva det skal innebære. Dette kan illustreres gjennom følgende to eksempler. Kompetansemålene er hentet fra læreplanen for KRLE etter 7. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2015, ss. 5-6).

1) *Forklare* (sterk innramming) *Bibelens oppbygning* (sterk innramming)

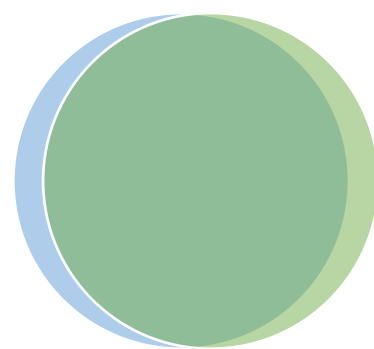
I dette kompetansemålet er det gitt sterke innramminger for hvilken ferdighet og kompetanse elevene skal vise. Eleven skal ifølge målet *forklare* bibelens oppbygning. Å forklare er en ferdighet som forutsetter at eleven skal gjengi noe i detalj (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 17). Det ligger derfor lite valgfrihet i hva som inngår i å mestre denne ferdigheten. I tillegg vil også innholdsdimensjonen ha en sterk innramming, da det er tydelig bestemt ut fra kompetansemålet hva elevene skal forklare. I dette tilfellet *Bibelens oppbygning*. Det forekommer derfor liten grad av valgfrihet i forhold til hva som må til for at eleven skal oppnå denne kompetansen.

2) *Presentere* (svak innramming) *ulike uttrykk fra kunst knyttet til jødedommen* (svak innramming)

Et annet eksempel viser et læringsmål bestående av to svake innramminger. Handlingsdimensjonen består av ferdighetsverbet *presentere*, men det er ikke bestemt hvilken presentasjonsmetode som skal benyttes. Det vil derfor foreligge større grad av valgfrihet, der eleven selv i utgangpunktet kan velge hvilken presentasjonsform som skal benyttes for å oppnå denne ferdigheten. Det ligger derfor større valgfrihet i handlingsverbet *presentere* enn verbet *forklare*, som vist til i eksempel 1. I tillegg vil også målets innholdsdimensjon ha en svak innramming. Eleven skal presentere *ulike uttrykk fra kunst knyttet til jødedommen*, men det står derimot ikke spesifisert hvilke kunstuttrykk dette dreier seg om. Det legges derfor opp til valgfrihet i forhold til hvilke kunstuttrykk som skal presenteres. Dermed vil også innrammingen være svak. Sterk og svak innramming kan visualiseres på følgende måte:



Figur 4. Svak innramming. Egen figur utarbeidet etter Bernstein (2001, s. 80)



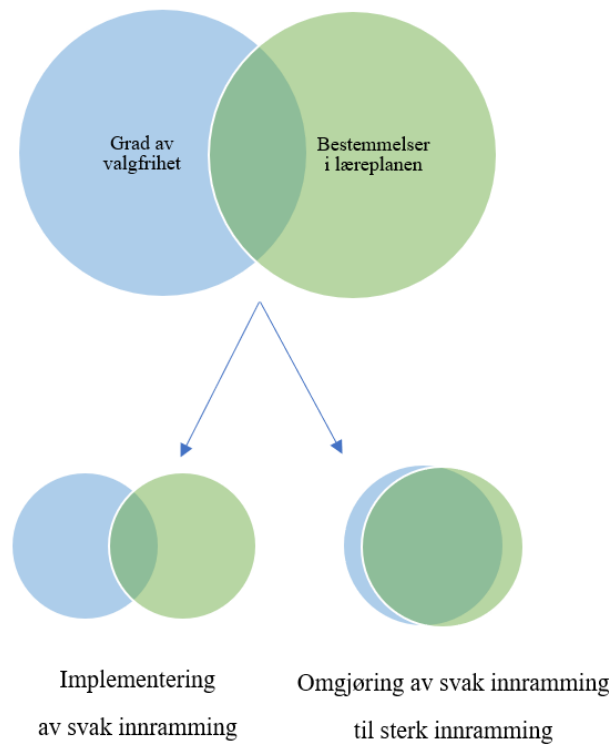
Figur 5. Sterk innramming. Egen figur utarbeidet etter Bernstein (2001, s. 80)

Figur 4 illustrerer hva en svak innramming innebærer. Læreplanen legger i liten grad føringer for hva som skal til for å oppnå det aktuelle målet. Dette åpner for større valgfrihet i forhold hvordan målet kan nås. Figur 5 illustrerer den sterke innrammingen, der læreplanen i stor grad bestemmer forutsetningene for å oppnå det aktuelle målet. Graden av valgfrihet er dermed redusert.

Et annet viktig spørsmål knyttet til den svake og sterke innrammingen er hvordan lærebokforfatterne ivaretar dette i lærebøkene. Spesielt handler dette om de svake innrammingene. Dette kan gjøres med utgangspunkt i den samme prosedyren som lærere og skoler bevisst eller ubevisst bruker for å håndtere læreplanens sterke og svake innramminger. Her finnes to scenarier. Det ene er at lærebokforfatterne implementerer den svake innrammingen i læreboktekstene, det vil si at den svake innrammingen blir beholdt. Det andre scenarioet vil være at lærebokforfatterne omgjør den svake innrammingen i kompetansemålet til en sterk innramming i lærebøkene (Andreassen, 2016, s. 81). Dette kan illustreres med utgangspunkt i eksempel 2: «*presentere ulike uttrykk fra kunst knyttet til jødedommen*». Dersom lærebokforfatterne bevisst eller ubevisst velger å omgjøre den svake innrammingen til en sterk innramming, så kan dette gjøres ved for eksempel å si at elevene skal lage en PowerPoint-presentasjon av Marc Chagall. Elevene mister da sin opprinnelige valgfrihet til å bestemme presentasjonsform, da lærebokforfatterne bestemmer at det er en PowerPoint-presentasjon som skal lages. I tillegg vil også den svakt innrammede innholdsdimensjonen få en sterk innramming, da lærebokforfatterne også legger føringer for hvilke kunstuttrykk som skal presenteres. Konsekvensen av dette ville vært at kompetansemålets opprinnelige innramming i læreplanen ikke ville samsvart fullstendig med innholdet i læreboken, kun delvis på grunn av den endrede innrammingen.

Det andre scenarioet ville vært at lærebokforfatterne hadde implementert den svake innrammingen i læreboken slik at graden av valgfrihet hadde blitt bevart. Dette kunne for eksempel vært gjort ved å lage en oppgave der elevene selv fikk velge både presentasjonsmåte og hvilke kunstuttrykk som skulle presenteres.

Måten lærebokforfatterne velger å håndtere den svake innrammingen på kan illustreres på denne måten:



Figur 6. Bearbeidet utgave av figur 4. Figuren illustrerer de to scenarioene den svake innrammingen kan møtes på.

2.3.4 Ferdighetsbeskrivelser i LK06

For å forstå kompetansemålenes målsettinger er det viktig å forstå handlingsverbene som benyttes i LK06 for å kunne identifisere hvilken type ferdighet (handling) som elevene skal mestre. Rapporten «*Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20s*» gir en definisjon av de ulike handlingsverbene som inngår i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 17). Definisjonen av de mest sentrale verbene blir presentert i tabellen under

Verb	Definisjon
Beskrive	Å skildre eller gjengi noe, f.eks. en opplevelse, situasjon, arbeidsprosess eller et faglig emne. Å beskrive kan også bety å bruke relevante fagbegreper for å organisere kunnskap om et emne.
Bruke (nytte)	Å gjøre nytte av noe eller utføre en handling for å oppnå et mål. Kan også bety «å anvende», «å gjøre bruk for» eller «å ta i bruk».
Drøfte	Å belyse en sak ved å trekke fram ulike sider av saken, samt diskutere saken med bruk av argumenter både for og imot.
Gjøre rede for	Å gi en faglig begrunnet forklaring av et saksforhold, en problemstilling, et fenomen eller en problemstilling vi ønsker å undersøke eller gjennomføre.
Presentere	Å vise, forklare eller legge fram et faglig emne eller produkt. Målet er å gjøre emnet eller produktet tilgjengelig for andre. Presentasjonsmåte kan variere. Å presentere kan også bety å illustrere eller demonstrere et faglig emne eller produkt. Kan være både muntlig og skriftlig.
Reflektere over	Refleksjon innebærer å prøve ut egne tanker og holdninger for å utvikle bedre innsikt og forståelse, det vil si å undersøke eller tenke gjennom ulike sider ved egne og/eller andres holdninger, handlinger og idéer.
Diskutere	Å utveksle synspunkter og/eller meninger om noe for å påvirke noen hverandre. Vi kan også bruke ordet «debattere».
Fortelle om	Å gi en muntlig, enkel fremstilling av f.eks. et fenomen, en gjenstand, en hendelse o.l.
Forklare	Å beskrive noe i detalj. Dette forutsetter å ordlegge seg presist og gi en tydelig forklaring.
Lage	Å skape noe gjennom arbeid.
Samtale om	Å snakke om noe, f.eks. et emne, fenomen, hendelsesforløp, tanker eller følelser. Kan være både formell og uformell.

Tabell 1. Liste over ferdighetsverbene i LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 17).

Tabellen over viser en ordliste over de ulike verbene som opptrer i kompetansemålene, men ikke nyansene mellom verbene. Det kan derfor stilles spørsmål ved om disse verbbeskrivelsene er gode nok til at lærebokforfatterne kan bruke dem i arbeidet med lærebøkene, og at jeg i andre ledd kan bruke dem i analysen av lærebøkene. Dette er en situasjon som kan gi utfordringer for den interne reliabiliteten:

1. Kunnskapsdepartementet beskriver verbene, men ikke nyansene mellom dem.
2. Jeg (2a) og lærebokforfatterne (2b) tolker disse beskrivelsene, men er beskrivelsene nøye nok til at jeg og lærebokforfatterne tolker handlingsverbene på samme måte?

Dersom det ikke er passelig samsvar mellom hvordan 2a og 2b tolker disse beskrivelsene, så vil det kunne oppstå misforståelser. Det samme vil skje dersom 2a eller 2b har tolket verbene annerledes enn det Kunnskapsdepartementet opprinnelig har tenkt. Dersom 2a og 2b har tolket verbene likt, og at deres forståelser av verbene er den samme som Kunnskapsdepartementets tolkninger, så vil dette kunne styrke den interne reliabiliteten. Dette er mest sannsynlig, da de fleste vil ha en felles oppfatning av hva som inngår i definisjonen av de ulike verbene.

3. Forskningsmetode og design

Formålet med denne studien er å undersøke det didaktiske samsvar mellom kompetansemålene i LK06 og lærebøkene innhold. Studien baserer seg derfor på en kvalitativ analyse av kompetansemålene i LK06 og lærebøkene «Vivo 5-7», «Vi i verden 5», «Vi i verden 6» og «Vi i verden 7». Dette er læreverk som jeg selv har benyttet meg av gjennom praksisopplæringen, og som jeg vet benyttes i skolen pr. dags dato. Jeg ser det derfor som interessant å studere hvorvidt disse lærebøkene samsvarer med læreplanen. Målet med studien vil ikke være å skape generaliseringer som kan overføres til alle læreplaner og lærebøker på markedet, men heller å gi en større innsikt i de tilfellene som undersøkes. Jeg vil i det påfølgende kapittelet redegjøre for studiens forskningsteoretiske forankring, forskningsmetode, analysemetode og utvalg. Underveis vil jeg gjøre rede for studiens validitet og reliabilitet.

Begrepet *validitet* viser til i hvilken grad forskningen virkelig undersøker det forskningsspørsmålet har definert for studien (Fejes & Thornberg, 2017, ss. 258–259). *Intern validitet* forutsetter at det innsamlede datamaterialet er relevant for forskningsspørsmålet. (Tresselt, Andreassen & Lund, 2018). Det vil si at det utvalgte datamaterialet må være representativt for å kunne gi svar på forskningsspørsmålet (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 188). *Ekstern validitet* dreier seg om i hvilken grad forskningsresultatene kan overføres eller generaliseres til andre lignende kontekster (Thagaard, 2013, s. 205). Fejes & Thornberg (2017, s. 270) definerer *lignende kontekster* som personer, situasjoner, hendelser eller tilfeller som ikke har inngått som en del av den allerede gjennomførte studien. Dersom resultatene skal kunne videreføres til andre tilfeller må forskeren, ifølge Cohen et al. (2011, s. 186), presentere studien på en velbegrunnet og oversiktlig måte.

Reliabilitet refererer til hvor pålitelig resultatene av studien er. Den tradisjonelle måten å definere dette på er hvorvidt resultatene fra studien kan reproduseres og gjentas; vil en annen forsker ved bruk av de samme metodene og det samme utvalget komme fram til det samme resultat? Dette kravet vil derimot være problematiske når vi snakker om kvalitativ forskning. Årsaken til dette er at møtet mellom forsker og informant(er) både er tids- og situasjonsbetinget, noe som gjør at det er vanskelig å gjenskape de samme forholdene ved reproduksjon eller gjentakelse (Postholm, 2017, s. 169). Derfor handler det i kvalitative studier om å gjøre studien mest mulig gjennomiktig. Dette vises til som studiens *eksterne reliabilitet*. Det vil si at forskeren beskriver i detalj hvilken forskningsstrategi og analysemetoder som har blitt benyttet, slik at forskningsprosessen kan vurderes – trinn for trinn. På denne måten kan forskeren argumentere for hvordan resultatene har blitt til (Thagaard, 2018, ss. 187–188).

Dette er noe jeg i denne studien gjør ved å redegjøre for forskningsprosessen og de valgene jeg har tatt i tilknytning til denne. Ved å gjøre studien gjennomiktig åpner jeg for å gi andre muligheten til å vurdere forskningsprosessen og studiens resultater. I tillegg kan vi også snakke om studiens *interne reliabilitet*, som viser til den interne sammenhengen mellom de ulike delene av forskningsprosessen. Dette dreier seg i denne sammenhengen om hvorvidt datamaterialet er tolket på riktig måte, eller om det kan ha oppstått misforståelser i møtet mellom forsker og datamaterialet (Schjødt, 2017). Jeg vil gjennom kapittel 3 redegjøre for hvordan jeg har arbeidet for å redusere risikoen for misforståelser i møtet med datamaterialet.

3.1 Forskningsdesign

Creswell & Creswell (2014) viser til tre ulike tilnæringer til forskning; *kvalitativ*, *kvantitativ* og *mixed methods*. Disse tre tilnærmingene bør ikke ses på som motsetninger til hverandre, men heller som ulike tradisjoner som representerer ulike retninger innenfor forskningen (Creswell & Creswell, 2014, s. 3). Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012) vil hovedforskjellen mellom *kvalitativ* og *kvantitativ* metode dreie seg om graden av fleksibilitet, der kvantitative metoder er lite fleksible mot de kvalitative (Christoffersen & Johannessen, 2014, s. 17). I tillegg kan vi skille dem ved at kvantitativ forskning ofte handler om å tallfeste noe, mens kvalitativ forskning ofte baserer seg på å kunne beskrive et tilfelle eller fenomen ved bruk av ord. Derfor vil en kvantitativ tilnærming stille lukkede spørsmål som er lette å sammenligne, mens kvalitativ forskning ofte benytter seg av åpne spørsmål med større svarbredde. *Mixed methods* er en metode som går ut på å kombinere bruken av både kvalitative og kvantitative metoder innenfor den samme studien (Creswell & Creswell, 2018, ss. 3–4).

I tillegg kan vi si at kvalitativ metode bygger på to ulike tilnæringer. Den ene tilnærmingen handler om fortolkning (hermeneutikk), mens den andre tilnærmingen dreier seg om menneskelig erfaring (fenomenologi) (Postholm, 2017, s. 17). I denne studien vil jeg som forskningsmetode benytte meg av en kvalitativ tilnærming, samt en hermeneutisk tilnærming gjennom fortolkning av kompetansemålene i LK06 og de utvalgte lærebøkene. Jeg er i studien ikke opptatt av aktørenes meninger om eller opplevelser med disse tekstene, noe som utelukker en fenomenologisk tilnærming.

I kapittel 5.1 og 5.2 vil jeg benytte meg av tall for å fremstille funnene fra analysen. Gjennom analysen vil jeg definere graden av samsvar ut fra tre kategorier; samsvar, delvis samsvar og manglende samsvar. Tallfestingen vil kun være en måte å formidle de kvalitativt baserte funnene på, og dermed ikke føre til en «*mixed methods*»-tilnærming.

3.2 Hermeneutisk forankring

Hermeneutikk bygger på læren om fortolkning av tekst (Westlund, 2017, s. 71). Det vil si å lese, forstå og skape mening ut fra tekster, enten med fokus på tekstforfatterens hensikter eller leserens tolkninger av teksten (Widén, 2017, s. 178). Ifølge Thagaard (2013, ss. 39–41) ønsker forskeren gjennom en hermeneutisk tilnærming å avdekke et dypere meningsinnhold enn det som fremkommer umiddelbart. En slik studie baserer seg på at det ikke kun finnes én sannhet, men at fenomenet må tolkes ut fra den sammenhengen det studeres ut fra. I motsetning til fenomenologien, som interesserer seg for informantens forståelse av et fenomen, så er hermeneutikken i større grad opptatt av forskerens forståelse av fenomenet (Thagaard, 2013, ss. 39–41). Thagaard (2013, s. 42) mener det også finnes en dobbel hermeneutikk. Dette går ut på at virkeligheten først tolkes av de som deltar i den, for så å bli fortolket av forskeren som forsøker å lete etter den symbolske betydningen. Dette betyr at enhver tolkning som en forsker foretar seg vil være en fortolkning av noe som andre allerede har tolket (Thagaard, 2013, s. 42). Grønmo (2016) forklarer dette gjennom å benytte seg av to nivåer av fortolkning. På det første nivået legger forskeren vekt på informantens egne fortolkninger. På det andre nivået er det forskerens fortolkninger av informantens tolkninger som står i fokus (Grønmo, 2016, s. 394).

Det finnes ingen standardisert arbeidsmodell eller fremgangsmåte når det gjelder analyse- og tolkningsprosessen innenfor hermeneutisk forskning. Årsaken til dette er blant annet at forskere innenfor denne disiplinen ofte har ulike tilnærminger til datamaterialet (Westlund, 2017, s. 79). I tillegg vil hver enkelt av oss se og forstå verden på ulike måter ut fra de erfaringene, ferdighetene og fordommene vi bringer med oss i møtet med datamaterialet (Leseth & Tellmann, 2014, s. 179). Kvalitativ tekstanalyse er en av flere metoder som følger den hermeneutiske forskningstradisjonen (Widén, 2017, s. 178).

Min studie befinner seg innenfor dert hermeneutiske paradigmet, da studien baserer seg på å gjøre en tolkning av tekster for å kunne si noe om graden av samsvar mellom dem. Hovedfokuset vil altså være på å gjennomføre en kvalitativ tekstanalyse, noe som ligger forankret innenfor det hermeneutiske paradigmet. Lærebøkene er laget ut fra lærebokforfatterens fortolkninger av LK06. Deres tolkninger av læreplanen blir presentert gjennom læreboktekstene. Når jeg gjør en tolkning av læreboktekstene, så vil jeg altså gjøre en fortolkning av lærebokforfatterens tolkninger av læreplanen. For å finne samsvaret mellom lærebøkene og læreplanene, så vil jeg i tillegg måtte tolke kompetansemålene i LK06 og sammenligne denne tolkningen opp mot tolkningen av læreboktekstene.

Studien vil derfor befinne seg innenfor det Grønmo (2016, s. 394) omtaler som det andre nivået innenfor den dobbelte hermeneutikken, da det er mine tolkninger av lærebokforfatternes tolkninger av læreplanen som danner grunnlaget for å kunne si noe om samsvaret mellom kompetansemålene i LK06 og innholdet i de utvalgte lærebøkene.

I møtet med tekstene bringer jeg med meg mine individuelle kunnskaper, ferdigheter, erfaringer og fordommer. Dette gjør at jeg møter tekstmaterialet med et annet utgangspunkt enn lærebokforfatterne, noe som kan gjøre at jeg tolker læreboktekstene på en annen måte enn det tekstforfatterne selv i utgangspunktet hadde tenkt da de skrev tekstene. Dersom jeg skulle ha basert studien på det første nivået innenfor den dobbelte hermeneutikken, så ville det ha vært nødvendig å intervjuer lærebokforfatterne for å få klarhet i deres tolkninger. Dette ville ikke vært relevant for denne studien, og dermed ikke generert valid data. For å imøtekomme at jeg tar med meg egen bagasje i møte med læreboktekstene, så vil jeg arbeide aktivt mot å stille meg mest mulig åpen og objektiv til det tekstene formidler. Dette er arbeid som bidrar til den interne reliabiliteten.

3.3 Kvalitativ tekstanalyse som forskningsmetode

Kvalitativ tekstanalyse handler om å gå i dybden på datamaterialet for å skape en dypere forståelse av et fenomen (Postholm, 2017, s. 87). Som metode handler kvalitativ tekstanalyse om hvordan forskeren kan tolke andres tekster som kilde til forskning (Leseth & Tellmann, 2014, s. 168). Tekstanalyse handler derfor om å velge ut og tolke ulike tekster for å skape kunnskap om tekstens innhold ut fra et avgrenset forskningsspørsmål (Widén, 2017, s. 178).

Ifølge Widén (2017, s. 178) kan vi snakke om tre dimensjoner innenfor kvalitativ tekstanalyse. Den første dimensjonen fokuserer på å gjøre en analyse basert på tekstforfatteren eller tekstens redaktør. Innenfor denne dimensjonen søkes det svar på hvilken betydning forfatteren selv har tilskrevet teksten. Den andre dimensjonen retter fokuset mot tekstens form og innhold. Da er det først og fremst språket, formen og innholdet i teksten det rettes fokus mot. Den tredje dimensjonen går ut på å undersøke hvilken betydning teksten har i relasjon til en kontekst utenfor selve teksten. Dette kan være tekstens historiske, kulturelle eller politiske interesse. En god kvalitativ analyse må derfor klargjøre hvilken eller hvilke dimensjon(er) analysen bygger på (Widén, 2017, s. 178).

Denne studien befinner seg innenfor tekstanalysens andre dimensjon. For å forklare dette kan vi igjen ta utgangspunkt i forskningsspørsmålet for studien: «*Er det didaktisk samsvar mellom kompetansemålene i læreplanen for Kunnskapsløftet og lærebøkene «Vivo 5-7» og «Vi i verden 5, 6 & 7»?*». Ut fra forskningsspørsmålet kan vi se at studien har fokus på å analysere kompetansemålene i LK06 og et utvalg lærebøker. Fokuset er dermed ikke på forfatterens intensjoner eller tekstens relasjoner til andre omkringliggende tekster, men derimot på innholdet i de utvalgte tekstene. Dersom jeg hadde valgt å undersøke tekstens relasjon til andre omkringliggende tekster, så ville jeg ha undersøkt noe som ligger utenfor forskningsspørsmålet. Det samme ville skjedd dersom jeg hadde lagt vekt på tekstforfatterens tolkninger og intensjoner med tekstene. Ved å benytte meg av tekstanalysens andre dimensjon vil jeg kunne studere de utvalgte tekstene slik det blir definert ut fra forskningsspørsmålet, og dermed ivareta den interne validiteten i studien.

Ifølge Westlund (2017, s. 75) kan alle tekster som analyseres ses på som selvstendige tekster. Det vil si at tekstene kan studeres uten å ta hensyn til tekstforfatterne eller redaktørene. Det vil da være tekstene som kommuniserer til forskeren, og ikke tekstforfatterne eller redaktørene som kommuniserer gjennom teksten. På denne måten blir tekstforfatterne frigitt fra teksten, slik at teksten i seg selv blir analysens hovedfokus. Årsaken til at det kan være nødvendig å isolere tekstene fra tekstforfatterne er at det er vanskelig å vite forfatterens intensjoner med teksten uten å spørre dem direkte, noe som hadde ført til at studien ville fått en annen tilnærming (Westlund, 2017, s. 75). Siden det er vanskelig å vite hva forfatterne av LK06 og lærebøkene har lagt i tekstene som er skrevet, så vil jeg fokusere på hva tekstene i seg selv kommuniserer som selvstendige enheter. Dersom jeg som tidligere nevnt skulle ha intervjuet tekstforfatterne om deres underliggende meninger med tekstene som en del av denne studien, så ville jeg ha endt opp med å undersøke noe annet enn det forskningsspørsmålet tilsier.

Jeg har anvendt kvalitativ tekstanalyse ved å analysere kompetansemålene i LK06, «*Vivo 5-7*», «*Vi i verden 5*», «*Vi i verden 6*» og «*Vi i verden 7*». Utvalget av disse tekstene har blitt gjort med utgangspunkt i forskningsspørsmålet. Deretter har jeg sammenlignet analyseresultatene med hverandre. På denne måten har det vært mulig å skape en forståelse om hvorvidt det er samsvar mellom kompetansemålene i LK06 og innholdet i de utvalgte lærebøkene.

3.4 Metode for datainnsamling

Grønmo (2016, s. 176) har delt prosessen for datainnsamling inn i tre deler; forberedelse til, gjennomføring av og typiske problemer under datainnsamlingen. I dette delkapittelet vil jeg se nærmere på disse tre aspektene.

3.4.1 Forberedelse til datainnsamling

Grønmo (2016, s. 176) hevder det viktigste forskeren gjør før han eller hun går i gang med forskningsarbeidet er å avklare fokus. Det vil si at tema og forskningsspørsmål for studien må defineres. Her er det viktig å være konsekvent, da nye spørsmål og muligheter vil kunne dukke opp underveis. På denne måten kan avsporing forhindres. Dersom dette skjer vil sjansen øke for at forskeren ender opp med teori eller innsamlet data som ikke er relevant for studien, og dermed endt opp med data som ikke hadde vært intern valid (Grønmo, 2016, s. 176).

Forskningsspørsmålet for denne studien går på å undersøke samsvaret mellom kompetansemålene i LK06 og innholdet i et utvalg av lærebøker. Det vil si at jeg hele tiden må ta hensyn til dette når jeg skal innhente tekster til analysen, samtidig som det vil ha betydning for hvilke teorier som vil være relevante å bruke i analysen av tekstene. Å benytte meg av andre læreplaner eller lærebøker som ikke er en del av forskningsspørsmålet vil ikke være relevant/intern valid for denne studien. I tillegg må jeg være konsekvent i måten jeg behandler datamaterialet på, slik at jeg alltid undersøker det forskningsspørsmålet tilsier at jeg skal undersøke. Dette kan jeg gjøre ved å hele tiden vende meg tilbake til forskningsspørsmålet når datamaterialet analyseres. Ved å gjøre dette vil jeg arbeide med den interne validiteten i studien.

Når det kommer til tekstutvalg viser Grønmo (2016, ss. 176–177) til ulike typer tekster som studien kan basere seg på. Det kan være både offentlige tekster, private tekster og/eller hemmelige tekster. Med hemmelige tekster menes tekster som er vanskelige å få tilgang på, for eksempel personlige brev, journaler eller arkivert materiale med klausul. I tillegg til tekstutvalget i seg selv er det viktig å avklare tilgangen til tekstene som benyttes (Grønmo, 2016, ss. 176–177). I denne studien vil jeg forholde meg til offentlig publiserte tekster, noe som gjør at tekstene er lett tilgjengelige. Det vil derfor ikke være et problem å få tak i relevante tekster for å besvare forskningsspørsmålet. Siden tekstene jeg anvender i studien allerede er publisert offentlig, så trenger jeg ikke avklare tilgang til tekstene i forkant.

3.4.2 Gjennomføring av datainnsamlingen

I selve gjennomføringen av datainnsamlingen blir tekstene som velges ut systematisk gjennomgått. I tillegg blir det foretatt en vurdering av hvorvidt de er relevante og formålstjenlige for studien. Den kontekstuelle vurderingen, det vil si alle faktorene som kan påvirke hvorvidt tekstene er autentiske, troverdige, representative og meningsfulle, er dermed sentrale i gjennomføringen av innsamlingen. Dersom teksten er relevant, så vil teksten kunne brukes som en troverdig og intern valid kilde. For at teksten skal være autentisk må teksten være ekte. For å avgjøre dette må det vurderes om forfatteren faktisk er den han eller hun utgir seg for å være (Grønmo, 2016, s. 177). Det vil i denne studien ikke være problematisk å anskaffe relevante tekster, da tekstene som utgjør datamaterialet allerede er bestemt ut fra forskningsspørsmålet; LK06 og lærebøkene «*Vivo 5–7*» og «*Vi i verden 5,6 & 7*». Det vil derfor ikke generere intern valid data å velge noen andre tekster enn det som fremgår av forskningsspørsmålet. Disse tekstene vil også være autentiske, da det er anerkjente fagfolk og organisasjoner som står bak utgivelsene.

I tillegg er det viktig å kontrollere om kildene er troverdige. Ifølge Grønmo (2016) kan dokumentenes innhold være både ukorrekt og feil, for eksempel dersom forfatterne ønsker å fremme spesifikke interesser fremfor andre. For å avdekke dette kan forskeren stille seg spørsmål som; hvem eller hva er tekstene representative for? Representerer tekstene bare forfatteren selv, eller er tekstene utformet på vegne av andre? Er det forfatterens eget budskap som kommer til uttrykk, eller er tekstens fremstillinger representativt for en større gruppe, organisasjon eller institusjon? (Grønmo, 2016, s. 137). Tekstene som benyttes i denne studien er høyst sannsynlig troverdige. LK06 representerer et budskap sendt ut til utdanningsinstitusjonene på vegne av norske utdanningsmyndigheter, noe som fører til at innholdet i læreplandokumentene etter all forventning er korrekte. Lærebøkene er skrevet av flere lærebokforfattere som representanter for ulike forlag. Da de fleste store forlagene i Norge har både nasjonal og internasjonal anerkjennelse, så er det grunn til å tro at de ønsker å formidle et budskap som står i samsvar med de kravene som myndighetene har fastslått. Derfor vil det være rimelig å tro at innholdet er korrekt. Kort oppsummert vil tekstene som benyttes i denne studien kunne betraktes som både autentiske, relevante og troverdige, noe som er med på å styrke studiens interne validitet.

3.4.3 Typiske problemer knyttet til datainnsamlingen

Det siste aspektet som Grønmo (2016) presenterer er fire typiske problemer som kan oppstå i forbindelse med datainnsamlingen. Det første problemet er knyttet til kontrolleffekter og/eller reaktivitet. Dette er noe som kun forekommer i sjeldne tilfeller. Årsaken til dette er at kilder som regel ikke blir påvirket eller endret ved at de analyseres. For at dette skal kunne skje må forskeren ha vært med på å påvirke utformingen av tekstene i forkant. Dette kan for eksempel være tilfelle dersom teksten har blitt skrevet på bestilling fra forskeren, og at tekstforfatteren derfor vet at den kommer til å bli analysert. Dette kan videre føre til at tekstforfatteren bevisst eller ubevisst skriver det han eller hun tror forskeren ønsker seg (Grønmo, 2016, s. 180). Tekstene i denne studien vil ikke bære preg av dette, da tekstene allerede er publisert i forkant av analysen for denne studien.

Det andre problemet handler om forskerens perspektiv. Dette går ut på at perspektivet som forskeren bringer med seg i møtet med tekstene vil ha påvirkning på hvordan de tolkes. Dersom forskeren ser på tekstene med et snevert syn eller har sterke fordommer til teksten, så vil dette kunne farge forskningsresultatet (Grønmo, 2016, s. 180). Dette kan også ses i sammenheng med det Leseth & Tellmann (2014, s. 179) sier om at de kunnskapene, ferdighetene, erfaringene og fordommene som vi bringer med oss i møtet med datamaterialet vil påvirke hvordan vi fortolker dem. Konsekvensene av dette kan ifølge Grønmo (2016, ss. 180–181) være at tekster som er relevante for analysen ikke kommer med eller at mulige fortolkninger ikke blir benyttet, da de havner utenfor forskerens perspektiv. En annen mulig konsekvens kan være at forskeren blir for opptatt av å få bekreftet sitt eget bilde av teksten til å se etter sider som kan svekke eller nøytralisere dette synet (Grønmo, 2016, ss. 180–181). Som forklart tidligere vil jeg møte denne utfordringen med å forholde meg mest mulig objektiv til teksten, slik at teksten blir analysert på et mest mulig nøytralt grunnlag. Ved å være bevisst på hvordan mine personlige egenskaper og antakelser kan påvirke forskningsresultatene, så kan jeg arbeide strategisk med å minske denne risikoen. I tillegg har jeg gått over analysen flere ganger og stilt meg selv konstruktive spørsmål om forbedringspotensialer underveis. På denne måten har jeg aktivt arbeidet for å ivareta tekstene i analysen på best mulig måte, og dermed også arbeidet med intern reliabilitet.

De to siste problemene som Grønmo (2016, ss. 180–181) tar opp handler om forskerens kildekritiske og kontekstuelle forståelse. Dette er spesielt viktig dersom tekstene ikke er autentiske, eller dersom forskeren misoppfatter hvem tekstene er representative for (Grønmo, 2016, ss. 180–181). Disse to problemene vil ikke være gjeldende for denne studien, da jeg allerede har argumentert for hvorfor tekstene både er troverdige, autentiske og representative. I utgangspunktet er dette en utfordring i forhold til intern reliabilitet ved at forskeren kan misforstå teksten. Denne utfordringen er derimot i liten grad relevant denne studien, jf. min redegjørelse ovenfor.

3.5 Analysemetode

Som en analysemetode innenfor kvalitativ forskning viser Thagaard (2013, ss. 180–181) til temasentrert analyse. Hovedpoenget i en temasentrert analyse er å gå i dybden på temaet som står i fokus. Dette skiller seg fra personsentrert analyse som retter oppmerksomheten mot personer (Thagaard, 2013, ss. 180–181). Valg av temasentrert analyse bidrar til å styrke den interne validiteten i studien, da det er tekstene som studeres og ikke tekstforfatterne.

Når et tema i en studie undersøkes kan delene av teksten som undersøkes fort bli løsrevet fra resten av teksten, noe som vil føre til isolasjon fra sin opprinnelige sammenheng. Det er derfor viktig å sørge for å ivareta et helhetlig perspektiv i en slik analyse (Thagaard, 2013, ss.180–181). Jeg benytter meg av en temasentrert analyse i denne studien ved å studere utvalgte deler av læreplanen. Dette gjør jeg gjennom å analysere kompetansemålene i KRLE, slik at jeg får en utdypet forståelse av hva målene innebærer. Likevel vil huske på at kompetansemålene inngår i en større sammenheng med de andre delene av læreplanen. På denne måten vil jeg ivareta det helhetlige perspektivet på KRLE-fagets læreplan. Ved å gjøre dette minsker jeg risikoen for å misforstå læreplanen, som dermed er arbeid med den interne reliabilitet.

I tillegg vil studien også være komparativ. Ifølge Grønmo (2016, s. 404) er dette en metode som går ut på å sammenligne enheter opp mot hverandre. Disse enhetene bør enten være mest mulig like eller ulike, avhengig av hva hensikten med studien er. Dersom hensikten er å forklare forskjeller mellom to enheter, så bør det velges enheter som er mest mulig like på alle andre plan enn det som skal studeres. Dersom hensikten derimot er å forklare likheter, så bør enhetene være mest mulig forskjellig på alle andre plan enn det som skal undersøkes (Grønmo, 2016, s. 404). I denne studien vil der være det didaktiske samsvaret, eller fravær av samsvar, mellom læreplanen og lærebøkene som studeres. Det vil si at studien baserer seg på en sammenligning mellom kompetansemålene og lærebøkens innhold.

For å finne svar på graden av samsvar har jeg gjennomført en systematisk analyse av tekstene, hvor analyseresultatet blir sammenlignet opp mot hverandre. Studien vil derfor både være temasentrert og komparativ. Selve analysen blir gjennomført med utgangspunkt i kvalitativ tekstanalyse, som beskrevet i kapittel 3.3.

3.6 Sortering av datamateriale (koding)

En måte å sortere datamaterialet på er ved bruk av kategorier. Denne typen kategorisering blir ofte kalt for koding. Koding går ut på å samle data med like egenskaper i en felles kategori, slik at datamaterialet blir mer oversiktlig (Grønmo, 2016, s. 268). Jeg har valgt å benytte meg av kategoriene *innholdsdimensjon* og *handlingsdimensjon*, samt *svak-* og *sterk innramming* som forklart i kapittel 2.3.2 og 2.3.3. Dette har jeg gjort for å skape en større forståelse av målene i læreplanen, men også for å gjøre det mulig å sammenligne kompetansemålene opp mot lærebøkens innhold. I tillegg gjorde kodingen det mulig å lage en tabell for å gjøre datamaterialet lett presenterbart. For å komme frem til disse fire kategoriene benyttet jeg meg av det Postholm (2017, ss. 88–89) definerer som åpen og aksial koding.

3.6.1 Åpen koding

Åpen koding går ut på å navngi og kategorisere fenomener gjennom nøye gjennomgang av det innsamlede datamaterialet. I kodingsprosessen blir det innsamlede datamaterialet delt inn i mindre enheter og deretter navngitt. For å lage en kode eller kategori kan det være hensiktsmessig å se på likhetstrekk i datamaterialet som forelegger i analysen. Forskeren kan på ulikt vis navngi de felles kategoriene, enten ved å komme opp med egne begreper eller anvende begreper som allerede eksisterer (Postholm, 2017, ss. 88–89). Jeg har benyttet meg av åpen koding for å komme frem til kategoriene *innholdsdimensjon*, *handlingsdimensjon*, *svak innramming* og *sterk innramming*. Begrepene *innholdsdimensjon* og *handlingsdimensjon* har jeg brukt for å kunne identifisere hvilke ferdigheter og kunnskaper eleven ifølge kompetansemålene skal opparbeide seg etter 7. årstrinn. Begrepene *sterk-* og *svak innramming* har jeg brukt for å definere graden av valgfrihet som kompetansemålene åpner opp for.

3.6.2 Aksial koding

Aksial koding betegner kodingsprosessen som skjer i etterkant av åpen koding. Her blir de allerede etablerte kodene relatert til sine subkategorier. Målet med denne kodingsprosessen er å undersøke hvordan de ulike kategoriene forholder seg til hverandre (Postholm, 2017, ss. 89-90). Ved å benytte aksial koding er det mulig å gjøre datamaterialet mer håndterlig og oversiktlig (Nilssen, 2014, s. 79). Jeg har i denne studien benyttet meg av aksial koding for å utvikle tabeller som viser hvordan de ulike kategoriene forholder seg til hverandre. Det vil si at jeg i denne prosessen har anvendt kategoriene som jeg laget i forbindelse med åpen koding til å lage disse tabellene, slik som vist i eksempelet under.

Nummerering av kompetansemål	Kompetansemål	Nummerering av delmål	Handlingsdimensjon (ferdighet)	Innramming	Innholdsdimensjon (kunnskap)	Innramming
1	Forklare Bibelens oppbygning, finne fram i bibelske tekster, reflektere over forholdet mellom Bibelen og språk og kultur.	1a	Forklare	Sterk	Bibelens oppbygning	Sterk
		1b	Finne fram	Svak	I bibelske tekster	Svak
		1c	Reflektere over	Sterk	Forholdet mellom Bibelen og språk og kultur	Sterk

Figur 7. Eksempel fra analyseskjemaet utarbeidet i forbindelse med denne studien

Ved å gjøre dette har det vært mulig å analysere kompetansemålene på en enkel måte, samtidig som det har gjort det mulig å identifisere hvilke ferdigheter og kunnskaper kompetansemålene består av. Tabellen har også gjort det mulig å identifisere den samme kompetansen i lærebøkene, noe som er en forutsetning for å kunne undersøke om det finnes samsvar mellom de utvalgte lærebøkene og kompetansemålene i læreplanen. Tabellen bidrar derfor til å redusere risikoen for misforståelser av datamaterialet, noe som er arbeid med å styrke den interne reliabiliteten.

3.7 Utvalg

Grønmo (2016, s. 98) skiller mellom fem typer utvalg, hvor strategisk utvalg er mest typisk for kvalitative studier. Et strategisk utvalg bygger ikke på et tilfeldighetsprinsipp, men på en systematisk vurdering av hvilke enheter som ut fra teoretiske og analytiske formål er mest relevante for studien (Grønmo, 2016, s. 98). I strategisk utvalg har enhetene egenskaper og kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til studiets problemstilling og teoretiske perspektiv (Andreassen, 2016, s. 199). Tekstutvalget i denne studien vil være valgt ut basert på et strategisk utvalg, der forskningsspørsmålet vil avgrense utvalget. Siden studiens hensikt er å undersøke det didaktiske samsvaret mellom kompetansemålene i LK06 og innholdet i lærebøkene «Vi i verden 5, 6 & 7» og «Vivo 5-7». Det vil derfor kun være disse lærebøkene og denne læreplanen som er representative for å besvare forskningsspørsmålet. Valg av andre tekster vil derfor ikke generere intern valid data for denne studien. Det som gjenstår er å begrunne utvalget av lærebøker. Jeg vil i de neste delkapitlene redegjøre for hvorfor jeg har valgt «Vivo 5-7» og «Vi i verden 5, 6 & 7» som enheter for denne analysen.

3.7.1 Læreverk og årstall

Siden læreplanen for Kunnskapsløftet ble gjort gjeldende i skolen fra høsten 2006, så vil det være mest strategisk å velge ut lærebøker som er gitt ut etter dette årstallet. Årsaken til dette er at lærebøkene bør ha et innhold som er laget for å samsvare med den aktuelle læreplanen. Lærebøker utgitt før 2006 vil derfor ikke være relevante. Dersom jeg velger å benytte meg av lærebøker produsert før 2006 i en sammenligning mot målene i LK06, så vil jeg ende opp med data som ikke er intern valid da lærebøkene produsert før 2006 er basert på en eldre læreplan. Jeg valgte derfor læreverkene «Vivo» og «Vi i verden», som begge har en deklarasjon på at innholdet er tilpasset læreplanen fra 2006. Det vil si at innholdet i disse lærebøkene i utgangspunktet skal oppfylle kravene som læreplanen for Kunnskapsløftet stiller til hvilken kompetanse elevene skal ha tilegnet seg etter 7. årstrinn. Det vil derfor være interessant å undersøke om disse bøkene faktisk samsvarer med kravene som læreplanen stiller. I tillegg har jeg valgt ut disse læreverkene fordi jeg selv har benyttet meg av dem i praksisopplæringen, noe som gjør at det derfor vil være snakk om læreverk som faktisk blir benyttet i undervisningen i den norske grunnskolen.

3.7.2 Årstrinn

Da masteroppgaven skrives som en del av lærerstudiet rettet mot 1. – 7. årstrinn, så vil det være naturlig å avgrense studien til å være rettet mot 1. – 7. trinn i grunnskolen. Som nevnt tidligere er kompetansemålene i læreplanen delt inn etter 2., 4.- og 7. årstrinn.

Ettersom kompetansemålene etter 7. trinn i stor grad oppsummerer de kunnskapene, ferdighetene og holdningene som elevene skal vise etter de første syv årene i grunnskolen, så vil det være naturlig å velge kompetansemålene etter 7. trinn.

3.7.3 Fag og område

Det vil ikke være realistisk å undersøke alle delene i LK06 mot alle lærebøkene på markedet. Det er derfor nødvendig å foreta et utvalg. Siden jeg gjennom min utdanning har fordypning i fagene norsk, samfunnsfag, KRLE og matematikk, så ser jeg på det som en fordel for studien å velge et fag som jeg har kompetanse til å kunne gi en vurdering av. Da matematikk og norsk er omfattende fag, så valgte jeg bort disse fagene på grunn av tidsperspektivet for studien. Jeg valgte derfor KRLE. Selv om formålet med denne studien ikke vil være å generalisere analyseresultatene til andre læreverk og læreplaner, så vil likevel analyseprosessen kunne benyttes innenfor andre fag ved bruk av den samme fremgangsmåten og de samme metodene som denne studien bygger på. Dette kan ses i sammenheng med studiens eksterne validitet, som viser til graden av overførbarhet til andre studier. Selv om ikke resultatene direkte kan generaliseres, så vil det være opp til leseren å velge om analyseprosessen er gjenkjennbar og kan anvendes på andre fag, lærebøker eller læreplaner.

Siden forskningsspørsmålet legger vekt på samsvaret mellom kompetansemålene i LK06 og innholdet i de utvalgte lærebøkene, så vil jeg ta utgangspunkt i kompetansemålene i KRLE etter 7. trinn. Ut fra dette har jeg kommet fram til følgende utvalg for denne studien;

- Kompetansemålene i KRLE etter 7. trinn
- Lærebøkene «*Vivo 5–7*» og «*Vi i verden 5, 6 & 7*»

Det er viktig å bemerke seg at læreverket «*Vivo*» består av én bok for mellomtrinnet som dekker målene etter 7. årstrinn («*Vivo 5-7*»), mens læreverket «*Vi i verden*» består av tre verk som til sammen dekker målene for 7. årstrinn. («*Vi i verden 5*», «*Vi i verden 6*» og «*Vi i verden 7*»).

3.8 Forskningsetikk

Det er utarbeidet retningslinjer for hvordan forsknings skal foregå, samt hvordan forskeren skal eller bør opptre. Forskningsetikken har derfor som formål å gi etiske retningslinjer for forskningen (Grimen, 2004, ss. 397-398). I Norge ble Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet for å utarbeide forskningsetiske retningslinjer. Disse retningslinjene er rådgivende og veiledende, og skal bidra til å fremme god og ansvarlig forskning. Dette innebærer å utvikle evne til forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer og fremme god vitenskapelig praksis. Det handler også om å utvikle god forskningsetisk holdning og moral (NESH, 2016, ss. 4–5).

Retningslinjene er definert ut fra 46 punkter fordelt på følgende seks områder; 1) forsknings, samfunn og etikk, 2) hensyn og personer, 3) hensyn til grupper og institusjoner, 4) forskersamfunnet, 5) oppdragsforskning og 6) forskningsformidling (NESH, 2016, ss. 2–3). Siden jeg i denne studien gjennomfører en tekstanalyse av offentlig publiserte kilder, så vil ingen av disse punktene være aktuelle for denne studien. Likevel vil kapittel 26, god henvisningsetikk, være aktuell. Dette innebærer at alle forskere og studenter er forpliktet til å gi nøyaktige henvisninger til den litteraturen som brukes, uavhengig om det er primær eller sekundærlitteratur. Det vil si at det skal være mulig å spore informasjonen som benyttes tilbake til den opprinnelige kilden (NESH, 2016, ss. 27–28). Dette er noe jeg konsekvent har gjort i hele oppgaveteksten. Jeg har også foretatt en vurdering om hvorvidt studien er meldepliktig eller ikke. Da det er offentlig publiserte tekster som analyseres og studien ikke behandler personopplysninger, så vil studien ifølge NSD ikke være meldepliktig (NSD, 2018). Det vil likevel være viktig å behandle dokumentene som benyttes på en respektfull og oppriktig måte.

4 Analyse

Kapittel 4 er tredelt. I avsnitt 4.1 vil jeg foreta en analyse av kompetansemålene i LK06. Dette går ut på å dele kompetansemålene inn i ferdigheter og kunnskaper. Ferdighetene blir definert ut fra kompetansemålets handlingsdimensjon, mens kunnskapene blir definert ut fra innholdsdimensjon. I tillegg vil jeg definere disse dimensjonene ut fra om innrammingen er sterk eller svak. Analysen går også ut på å dele opp kompetansemålene i flere delmål. Deretter, i avsnitt 4.2, analyserer jeg lærebøkene «Vivo 5–6», «Vi i verden 5», «Vi i verden 6» og «Vi i verden 7». Dette vil jeg gjøre ved å foreta en analyse av lærebøkens innhold. Til slutt, i avsnitt 4.3, vil jeg undersøke samsvaret mellom innholdet i lærebøkene og kompetansemålene.

4.1 Analyse av kompetansemålene

Kompetansemålene i KRLE etter 7. trinn er delt inn i syv hovedområder, med antall kompetansemål i parentes; kristendom (12), jødedom (5), islam (5), etikk og filosofi (9), hinduisme (5), buddhisme (5) og livssyn (5). Dette utgjør totalt 46 kompetansemål. Disse kompetansemålene har jeg videre delt inn i 154 delmål, som til sammen utgjør de 46 kompetansemålene. Dette har jeg gjort ved å dele opp kompetansemålene ut fra de ulike ferdighetene og kunnskapene som målene består av.

Nummerering av kompetansemål	Kompetansemål	Nummerering av delmål	Handlingsdimensjon (ferdighet)	Innramming	Innholdsdimensjon (kunnskap)	Innramming
1	Forklare Bibelens oppbygning, finne fram i bibelske tekster, reflektere over forholdet mellom Bibelen og språk og kultur.	1a	Forklare	Sterk	Bibelens oppbygning	Sterk
		1b	Finne fram	Svak	I bibelske tekster	Svak
		1c	Reflektere over	Sterk	Forholdet mellom Bibelen og språk og kultur	Sterk
2	Gjøre rede for sentrale fortellinger fra Det gamle testamente fra fedrehistorien til profetene	2	Gjøre rede for	Sterk	Sentrale fortellinger fra Det gamle testamente fra fedrehistorien til profetene	Svak
3	Gjøre rede for sentrale fortellinger fra Det nye testamente fra Jesus til Paulus	3	Gjøre rede for	Sterk	Sentrale fortellinger fra Det nye testamente fra Jesus til Paulus	Svak

Figur 8. Utdrag fra analyseskjemaet utarbeidet i forbindelse med denne studien

For å forklare denne inndelingen vil jeg ta utgangspunkt i kompetansemål 4¹ i tabellen på side 37; «*fortelle om sentrale hendelser og personer fra kristendommens historie fra urmenigheten til reformasjonstiden*». Dette kompetansemålet har jeg delt inn i to delmål: 1) «*fortelle om sentrale hendelser fra kristendommens historie fra urmenigheten til reformasjonen*» og 2) «*fortelle om sentrale personer fra kristendommens historie fra urmenigheten til reformasjonen*». Jeg har valgt å nummerere disse delmålene ved bruk av tall og bokstaver slik at det første delmålet får betegnelsen 4a og det andre delmålet 4b. For delmål 4a vil handlingsverbet *fortelle om* vise til hvilken ferdighet der er forventet at eleven skal mestre. Innholdsdimensjonen vil definere hvilke(n) kunnskap(er) eleven skal anvende denne ferdigheten i samsvar med. For delmål 4a vil dette være *sentrale hendelser fra kristendommens historie fra urmenigheten til reformasjonen*.

Videre har jeg vurdert disse dimensjonene ut fra graden på innrammingen. Det vil si hvor stor grad av valgfrihet som legges i de ulike dimensjonene. For delmål 4a vil handlingsverbet *fortelle om* ha en svak innramming, da det finnes mange måter å fortelle om noe på men det ikke er spesifisert en spesiell måte i tilknytning til delmålet. Eleven har derfor valgfrihet til å velge fortellingsmåte. Det som skal fortelles om i dette tilfellet er *sentrale hendelser fra kristendommens historie fra urmenigheten til reformasjonen*. Jeg har valgt å definere dette som en svak innramming, da det ikke står spesifisert i delmålet hvilke hendelser det er snakk om. Elevene kan altså selv innenfor de gitte rammene velge hva som skal betraktes som *sentrale hendelser* i denne perioden.

Ved å benytte meg av denne prosedyren har jeg delt inn de andre kompetansemålene i mindre delmål og innramminger. Deretter har jeg satt dem inn i en tabell, som vist i figur 8. Denne tabellen danner grunnlaget for analysen av lærebøkens innhold med utgangspunkt i kompetansemålene.

¹ Alle kompetansemålene i denne analysen er hentet fra Utdanningsdirektoratet (2015, ss. 5–6).

Flere forhold ved analysen kan påvirke intern reliabilitet. Disse er a) min inndeling av delmål (burde kompetansemålene vært inndelt annerledes for å få fram hva de "sier"?), b) min inndeling av kompetansemål og delmål i ferdigheter og kunnskaper (har jeg skilt mellom ferdigheter og kunnskaper i kompetansemålene på en måte som ikke framhever kompetansemålenes intensjon?) og c) min tolkning av hvorvidt de ulike deler av kompetansemålene er svakt eller sterkt innrammet (har jeg misforstått formuleringer i kompetansemålene og tolket innrammingsstyrke feil?). Dersom svarene på disse spørsmålene er ja, er intern reliabilitet lav. Argumenter for at svaret på spørsmålene er nei, noe som tyder på høy intern reliabilitet, er en grundig avklaring i teorikapitlet av de teoretiske begrepene jeg anvender i analyse (ferdighet/kunnskap og svak-/sterk innramming, og at jeg har vist til tidligere forskning i hvordan kompetansemål kan deles opp).




4.2 Analyse av lærebøkernes innhold

Som nevnt tidligere består læreplanen i KRLE etter 7. trinn av totalt 46 kompetansemål, som jeg videre har delt inn i 154 delmål. Forskningsspørsmålet for denne oppgaven dreier seg om hvorvidt det er samsvar mellom disse målene og innholdet i lærebøkene «*Vi i verden 5*», «*Vi i verden 6*», «*Vi i verden 7*» og «*Vivo 5-7*». Heretter vil de tre sistnevnte læreverkene til sammen bli omtalt som «*Vi i verden 5–7*». Dersom det kun er snakk om ett av disse verkene, så vil dette bli presisert.

«*Vi i verden 5*» er delt inn i syv hovedområder; kristendom, jødedom, filosofi og etikk, hinduisme, buddhisme, islam og livssyn. Disse hovedområdene utgjør totalt 178 sider. Dette er de samme hovedområdene som inngår i læreplanen for KRLE, noe som gjør det enklere å sammenligne kompetansemålene mot lærebøkernes innhold. «*Vi i verden 6*» og «*Vi i verden 7*» er begge delt inn i de samme hovedområdene. «*Vi i verden 6*» består av totalt 188 sider, mens «*Vi i verden 7*» består av 204 sider. Det vil si at læreverket «*Vi i verden 5–7*» til sammen utgjør 570 sider på mellomtrinnet. Læreverket «*Vivo 5-7*» er også inndelt i de samme hovedområdene. Læreboken dekker alene undervisningen på mellomtrinnet, og består av i alt 299 sider. Basert på dette utvalget har jeg totalt gått gjennom 869 sider med læreboktekster og oppgaver på mellomtrinnet. Disse tekstene har blitt analysert opp mot de 46 kompetansemålene og 154 delmålene i KRLE etter 7. trinn.

Dette utgjør en for stor tekstmengde til at jeg i denne oppgaven kan gjengi i detalj min vurdering av hvert enkelt av kompetansemålenes delmål. Jeg har derfor valgt ut noen eksempler som jeg vil gi en grundig beskrivelse av, som til sammen oppsummerer de fire ulike tilfellene av samsvar som jeg har møtt på i analysen; 1) godt samsvar, 2) delvis samsvar basert på endringer i delmålets opprinnelige innramming, 3) delvis samsvar basert på manglende samsvar mellom delmålets ferdighetsdimensjon og lærebøkens innhold og 4) manglende samsvar mellom delmål og lærebøkens innhold. Disse fire tilfellene av samsvar vil jeg komme tilbake til i kapittel 4.4. Ved å gjøre dette vil jeg tydeliggjøre hvordan analysen har foregått og hvordan forskningsresultatene har blitt til, og gjennom dette øke studiens eksterne reliabilitet.

Jeg har valgt å bruke tre symboler for å beskrive samsvaret mellom kompetansemålene i LK06 og innholdet i de fire lærebøkene. Disse symbolene er forklart i tabellen under. I tillegg har jeg valgt å benytte meg av fargekoding for de ulike symbolene for å skape bedre oversikt.

Symbol	Betydning
✓	Godt samsvar. Symbolet viser at kompetansemålet blir dekket av lærebokens innhold. Farge i analyseskjemaet: 
/	Delvis samsvar. Symbolet visert at læreboken til dels samsvarer med det tilsvarende kompetansemålet. Årsaken til dette er enten at den svake innrammingen i kompetansemålets handlings- og/eller innholdsdimensjon har blitt omgjort til en sterk innramming i læreboka eller at ferdighetsverbet som står oppført i delmålets handlingsdimensjon har blitt erstattet av et annet ferdighetsverb i læreboken. Dette medfører at kunnskapen i delmålets innholdsdimensjon blir formidlet, men tilegnelsen skjer ved bruk av en annen ferdighet enn det kompetansemålets delmål opprinnelig legger opp til. Farge i analyseskjemaet: 
×	Manglende samsvar. Symbolet viser at læreboken ikke samsvarer med det tilsvarende delmålet. Læreboka mangler både den etterspurte ferdigheten og kunnskapen. Farge i analyseskjemaet: 

Tabell 2. Symbolbeskrivelser i analyseskjemaet

Det er viktig å bemerke seg at tre lærebøkene som til sammen utgjør «Vi i verden 5–7» vil ha det samme omfanget som «Vivo 5–7» alene. Det vil derfor være naturlig å undersøke hvilken kompetanse de tre læreverkene «Vi i verden 5», «Vi i verden 6» og «Vi i verden 7» til sammen formidler på mellomtrinnet. Det vil si at dersom læreboken «Vi i verden 5» ikke samsvarer med delmålet som undersøkes, men «Vi i verden 7» dekker delmålet fullt ut, så vil likevel den etterspurte kompetansen hos eleven være dekket etter 7. årstrinn. Jeg har derfor valgt å slå sammen resultatene fra disse tre lærebøkene helt til høyre i analyseskjemaet i kapittel 4.3 under kategorien «Vi i verden 5–7».

4.3 Presentasjon av analyseresultatene

Jeg vil i dette avsnittet presentere analyseresultatene fra studien. De to kolonene av fargede ruter viser til samsvaret mellom hvert enkelt delmål og de to læreverkene. Kategorien «I» viser til den aktuelle dimensjonens innramming.

4.3.1 Kristendom.

HOVEDOMRÅDE KRISTENDOM											
Nr.	Kompetansemål	Delmål	Handlingsdimensjon (ferdighet)	I	Innholdsdimensjon (kunnskap)	I	Vivo 5-7	Vi i verden 5	Vi i verden 6	Vi i verden 7	Vi i verden 5-7
1	Forklare Bibelens oppbygning, finne fram i bibelske tekster, reflektere over forholdet mellom Bibelen og språk og kultur.	1a	Forklare	Sterk	Bibelens oppbygning	Sterk	✓	✓	✓	×	✓
		1b	Finne fram	Svak	I bibelske tekster	Svak	×	X	✓	×	/
		1c	Reflektere over	Sterk	Forholdet mellom Bibelen og språk og kultur	Sterk	✓	×	✓	×	✓
2	Gjøre rede for sentrale fortellinger fra Det gamle testamente fra fedrehistorien til profetene	2	Gjøre rede for	Sterk	Sentrale fortellinger fra Det gamle testamente fra fedrehistorien til profetene	Svak	✓	✓	✓	✓	✓
3	Gjøre rede for sentrale fortellinger fra Det nye testamente fra Jesus til Paulus	3	Gjøre rede for	Sterk	Sentrale fortellinger fra Det nye testamente fra Jesus til Paulus	Svak	✓	✓	✓	✓	✓
4	Fortelle om sentrale hendelser og personer fra kristendommens historie fra urmenigheten til reformasjonstiden	4a	Fortelle om	Svak	Sentrale hendelser fra kristendommens historie fra urmenigheten til reformasjonstiden	Svak	✓	/	/	✓	✓
		4b	Fortelle om	Svak	Sentrale personer fra kristendommens historie fra urmenigheten til reformasjonstiden	Svak	✓	/	/	✓	✓
5	Fortelle om sentrale hendelser og personer i kristendommens historie i Norge fram til reformasjonen	5	Fortelle om	Svak	Sentrale hendelser og personer i kristendommens historie i Norge fram til reformasjonen	Svak	✓	×	✓	×	✓
6	Beskrive hovedtrekk i samisk førkristen religion og overgangen til kristendom	6a	Beskrive	Sterk	Hovedtrekk i samisk førkristen religion	Sterk	✓	×	×	✓	✓
		6b	Beskrive	Sterk	Overgangen til kristendom	Sterk	✓	×	×	✓	✓

Hovedområdet *kristendom* fortsetter på neste side

Fortsettelse av hovedområde *kristendom*

Nr.	Kompetansemål	Delmål	Handlingsdimensjon (ferdighet)	I	Innholdsdimensjon (kunnskap)	I	Vivo 5-7	Vi i verden 5	Vi i verden 6	Vi i verden 7	Vi i verden 5-7
7	Samtale om kristendom, kristen livstolkning og etikk med vekt på gudsbilde, menneskesyn, aktuelle etiske utfordringer og utvalgte kristne tekster	7a	Samtale om	Svak	Kristendom	Svak	✓	✓	✓	✓	✓
		7b	Samtale om	Svak	Kristen livstolkning og etikk med vekt på gudsbilde	Svak	✓	✓	✓	✓	✓
		7c	Samtale om	Svak	Kristen livstolkning og etikk med vekt på menneskesyn	Svak	✓	✓	✓	✓	✓
		7d	Samtale om	Svak	Kristen livstolkning med vekt på aktuelle etiske utfordringer	Svak	/	×	×	/	/
		7e	Samtale om	Svak	Utvalgte kristne tekster	Svak	✓	✓	✓	✓	✓
8	Samtale om innholdet i de ti bud, Fadervår, den apostoliske trosbekjennelse og noen sang- og salmetekster	8a	Samtale om	Svak	Innholdet i de ti bud	Svak	✓	×	✓	✓	✓
		8b	Samtale om	Svak	Fadervår	Svak	✓	✓	×	×	✓
		8c	Samtale om	Svak	Den apostoliske trosbekjennelsen	Svak	✓	×	×	✓	✓
		8d	Samtale om	Svak	Noen sang- og salmetekster	Svak	✓	×	/	×	/
9	Forklare kristen tidsregning og kirkeårets gang, beskrive kristne høytider og sentrale ritualer	9a	Forklare	Svak	Kristen tidsregning	Svak	/	✓	×	✓	✓
		9b	Forklare	Svak	Kirkeårets gang	Svak	✓	×	✓	×	✓
		9c	Beskrive	Svak	Kristne høytider	Svak	✓	✓	✓	✓	✓
		9d	Beskrive	Svak	Sentrale ritualer	Svak	✓	✓	✓	✓	✓
10	Gjøre rede for kirkesamfunn som er representert i lokalmiljøet og distriktet	10	Gjøre rede for	Svak	Kirkesamfunn som er representert i lokalmiljøet og distriktet	Svak	✓	×	×	✓	✓
11	Beskrive kirkebygget og andre kristne gudshus og reflektere over deres betydning og bruk, og nytte digitale verktøy til å søke informasjon og lage presentasjoner	11a	Beskrive	Svak	Kirkebygget	Svak	✓	✓	×	×	✓
		11b	Beskrive	Svak	Andre kristne gudshus	Svak	✓	/	/	✓	✓
		11c	Reflektere over	Svak	Kirkebyggets betydning og bruk	Svak	✓	✓	✓	✓	✓
		11d	Reflektere over	Svak	Andre kristne gudshus betydning og bruk	Svak	✓	/	/	✓	✓
		11e	Bruke	Svak	Digitale verktøy til å søke informasjon	Svak	/	×	/	/	/
		11f	Bruke	Svak	Digitale verktøy til å lage presentasjoner	Svak	/	/	/	/	/
12	Presentere ulike uttrykk fra kunst og musikk knyttet til kristendommen	12a	Presentere	Svak	Ulike uttrykk fra kunst knyttet til kristendommen	Svak	/	/	/	×	/
		12b	Presentere	Svak	Ulike uttrykk fra musikk knyttet til kristendommen	Svak	/	×	/	×	/

Tabell 3. Analyseresultatet kristendom

4.3.2 Jødedom

HOVEDOMRÅDE JØDEDOM											
Nr.	Kompetansemål	Delmål	Handlingsdimensjon (ferdighet)	I	Innholdsdimensjon (kunnskap)	I	Vivo 5-7	Vi i verden 5	Vi i verden 6	Vi i verden 7	Vi i verden 5-7
13	Forklare hva Tanak, Tora og Talmud er og samtale om sentrale jødiske fortellinger	13a	Forklare	Sterk	Hva Tanak er	Sterk	✓	×	×	✓	✓
		13b	Forklare	Sterk	Hva Tora er	Sterk	✓	✓	✓	✓	✓
		13c	Forklare	Sterk	Hva Talmud er	Sterk	✓	×	×	✓	✓
		13d	Samtale om	Svak	Sentrale jødiske fortellinger	Svak	✓	✓	✓	✓	✓
14	Samtale om jødedom, jødisk livstolkning og etikk med vekt på gudsbilde, menneskesyn, trosbekjennelsen, aktuelle etiske utfordringer og utvalgte tekster	14a	Samtale om	Svak	Jødedom	Svak	✓	✓	✓	✓	✓
		14b	Samtale om	Svak	Jødisk livstolkning og etikk med vekt på gudsbilde	Sterk	✓	✓	✓	✓	✓
		14c	Samtale om	Svak	Jødisk livstolkning og etikk med vekt på menneskesyn	Sterk	✓	✓	✓	✓	✓
		14d	Samtale om	Svak	Jødisk livstolkning og etikk med vekt på trosbekjennelsen	Sterk	✓	×	×	×	×
		14e	Samtale om	Svak	Jødisk livstolkning og etikk med vekt på aktuelle etiske utfordringer	Svak	/	×	×	/	/
		14f	Samtale om	Svak	Jødisk livstolkning og etikk med vekt på utvalgte tekster	Svak	✓	✓	✓	✓	✓
15	Forklare jødisk kalender og tidsregning og beskrive jødiske høytider og sentrale ritualer	15a	Forklare	Sterk	Jødisk kalender	Sterk	✓	✓	✓	✓	✓
		15b	Forklare	Sterk	Jødisk tidsregning	Sterk	✓	×	/	✓	✓
		15c	Beskrive	Sterk	Jødiske høytider	Sterk	✓	✓	✓	×	✓
		15d	Beskrive	Sterk	Sentrale ritualer	Svak	✓	✓	✓	✓	✓
16	Beskrive tempelet og synagogen og reflektere over deres betydning og bruk og nytte digitale verktøy til å søke informasjon og lage presentasjoner	16a	Beskrive	Sterk	Tempelet	Sterk	✓	×	×	×	×
		16b	Beskrive	Sterk	Synagogen	Sterk	✓	✓	×	×	✓
		16c	Reflektere over	Sterk	Tempelets betydning	Sterk	✓	×	×	×	×
		16d	Reflektere over	Sterk	Synagogens betydning	Sterk	✓	✓	×	×	✓
		16e	Bruke	Svak	Digitale verktøy til å søke informasjon	Svak	/	/	×	/	/
		16f	Bruke	Svak	Digitale verktøy til å lage presentasjoner	Svak	/	×	/	/	/
17	Presentere ulike uttrykk fra kunst og musikk knyttet til jødedommen	17a	Presentere	Svak	Ulike uttrykk fra kunst knyttet til jødedommen	Svak	/	×	/	×	/
		17b	Presentere	Svak	Ulike uttrykk fra musikk knyttet til jødedommen	Svak	/	×	×	×	×

Tabell 4. Analyseresultater jødedom

4.3.3 Islam

HOVEDOMRÅDE ISLAM											
Nr.	Kompetansemål	Delmål	Handlingsdimensjon (ferdighet)	I	Innholdsdimensjon (kunnskap)	I	Vivo 5-7	Vi i verden 5	Vi i verden 6	Vi i verden 7	Vi i verden 5-7
18	Forklare hva Koranen og hadith er og samtale om sentrale islamske fortellinger	18a	Forklare	Sterk	Hva Koranen er	Sterk	✓	✓	✓	✓	✓
		18b	Forklare	Sterk	Hva hadith er	Sterk	✓	×	✓	✓	✓
		18c	Samtale om	Svak	Sentrale islamske fortellinger	Svak	✓	✓	✓	✓	✓
19	Samtale om islam, islamsk livstolkning og etikk med vekt på gudsbilde, menneskesyn, trosartiklene, de fem søyler, aktuelle etiske utfordringer og utvalgte tekster	19a	Samtale om	Svak	Islam	Svak	✓	✓	✓	✓	✓
		19b	Samtale om	Svak	Islamsk livstolkning med vekt på gudsbilde	Sterk	✓	✓	✓	✓	✓
		19c	Samtale om	Svak	Islamsk livstolkning med vekt på menneskesyn	Sterk	✓	✓	✓	✓	✓
		19d	Samtale om	Svak	Islamsk livstolkning med vekt på trosartiklene	Sterk	✓	✓	✓	×	✓
		19e	Samtale om	Svak	Islamsk livstolkning med vekt på de fem søyler	Sterk	✓	✓	×	✓	✓
		19f	Samtale om	Svak	Islamsk livstolkning med vekt på aktuelle etiske utfordringer	Svak	/	/	×	/	/
		19g	Samtale om	Svak	Islamsk livstolkning med vekt på utvalgte tekster	Svak	✓	✓	✓	✓	✓
20	Forklare utgangspunktet for islamsk tidsregning og beskrive islamske høytider og sentrale ritualer	20a	Forklare	Sterk	Utgangspunktet for islamsk tidsregning	Sterk	✓	×	/	✓	✓
		20b	Beskrive	Sterk	Islamske høytider	Sterk	✓	✓	✓	✓	✓
		20c	Beskrive	Sterk	Sentrale ritualer	Sterk	✓	✓	✓	✓	✓
21	Beskrive moskeen og reflektere over dens betydning og bruk og nytte digitale verktøy til å søke informasjon og lage presentasjoner	21a	Beskrive	Sterk	Moskeen	Sterk	✓	✓	×	✓	✓
		21b	Reflektere over	Sterk	Moskeens betydning og bruk	Sterk	✓	✓	×	✓	✓
		21c	Bruke	Svak	Digitale verktøy til å søke informasjon	Svak	/	×	×	/	/
		21d	Bruke	Svak	Digitale verktøy til å lage presentasjoner	Svak	/	×	/	/	/
22	Presentere ulike uttrykk fra kunst og musikk knyttet til islam	22a	Presentere	Svak	Ulike uttrykk fra kunst knyttet til islam	Svak	✓	/	/	/	/
		22b	Presentere	Svak	Ulike uttrykk fra musikk knyttet til islam	Svak	✓	×	×	×	×

Tabell 5. Analyseresultater islam

4.3.4 Hinduisme

HOVEDOMRÅDE HINDUISME											
Nr.	Kompetansemål	Delmål	Handlingsdimensjon (ferdighet)	I	Innholdsdimensjon (kunnskap)	I	Vivo 5-7	Vi i verden 5	Vi i verden 6	Vi i verden 7	Vi i verden 5-7
23	Samtale om sentrale fortellinger i hinduismen	23	Samtale om	Sterk	Sentrale fortellinger i hinduismen	Svak	✓	✓	✓	✓	✓
24	Samtale om hinduisme, hinduistisk livstolkning og etikk med vekt på noen guder og gudinner, synet på tilværelsen og det guddommelige, menneskesyn, aktuelle etiske utfordringer og utvalgte tekster	24	Samtale om	Sterk	Hinduisme	Svak	✓	✓	✓	✓	✓
		24b	Samtale om	Sterk	Hinduistisk livstolkning og etikk med vekt på noen guder og gudinner	Svak	✓	✓	✓	✓	✓
		24c	Samtale om	Svak	Hinduistisk livstolkning og etikk med vekt på synet på tilværelsen	Sterk	✓	✓	✓	✓	✓
		24d	Samtale om	Svak	Hinduistisk livstolkning og etikk med vekt på det guddommelige	Sterk	✓	✓	✓	✓	✓
		24e	Samtale om	Svak	Hinduistisk livstolkning med vekt på menneskesyn	Sterk	✓	✓	✓	✓	✓
		24f	Samtale om	Svak	Hinduistisk livstolkning med vekt på aktuelle etiske utfordringer	Svak	×	×	×	×	×
		24g	Samtale om	Svak	Hinduistisk livstolkning med vekt på utvalgte tekster	Svak	✓	✓	×	✓	✓
25	Forklare hinduistisk høytidskalender og beskrive hinduistiske høytider og sentrale ritualer	25a	Forklare	Sterk	Hinduistisk høytidskalender	Sterk	✓	×	×	✓	✓
		25b	Beskrive	Sterk	Hinduistiske høytider	Sterk	✓	✓	✓	✓	✓
		25c	Beskrive	Sterk	Sentrale ritualer	Svak	✓	✓	✓	✓	✓
26	Beskrive tempelet og reflektere over dets betydning og bruk og nytte digitale verktøy til å søke informasjon og lage presentasjoner	26a	Beskrive	Sterk	Tempelet	Sterk	✓	✓	×	✓	✓
		26b	Reflektere over	Sterk	Tempelets betydning og bruk	Sterk	✓	✓	×	✓	✓
		26c	Bruke	Svak	Digitale verktøy til å søke presentasjoner	Svak	/	×	×	/	/
		26d	Bruke	Svak	Digitale verktøy til å lage presentasjoner	Svak	/	×	/	/	/
27	Presentere ulike uttrykk fra kunst og musikk knyttet til hinduismen	27a	Presentere	Svak	Ulike uttrykk fra kunst knyttet til hinduismen	Svak	/	/	×	/	/
		27b	Presentere	Svak	Ulike uttrykk fra musikk knyttet til hinduismen	Svak	/	×	×	×	×

Tabell 6. Analyseresultater hinduisme

4.3.5 Buddhisme

HOVEDOMRÅDE BUDDHISME											
Nr.	Kompetansemål	Delmål	Handlingsdimensjon (ferdighet)	I	Innholdsdimensjon (kunnskap)	I	Vivo 5-6	Vi i verden 5	Vi i verden 6	Vi i verden 7	Vi i verden 5-7
28	Samtale om sentrale buddhistiske fortellinger	28	Samtale om	Svak	Sentrale buddhistiske fortellinger	Svak	✓	✓	✓	✓	✓
29	Samtale om buddhisme, buddhistisk livstolkning og etikk med vekt på Buddha, synet på tilværelsen, menneskesyn, læren, ordenssamfunnet, aktuelle etiske utfordringer og utvalgte tekster	29a	Samtale om	Svak	Buddhisme	Svak	✓	✓	✓	✓	✓
		29b	Samtale om	Svak	Buddhistisk livstolkning og etikk med vekt på Buddha	Sterk	✓	✓	✓	✓	✓
		29c	Samtale om	Svak	Buddhistisk livstolkning og etikk med vekt på synet på tilværelsen	Sterk	✓	✓	✓	✓	✓
		29d	Samtale om	Svak	Buddhistisk livstolkning og etikk med vekt på menneskesyn	Sterk	✓	✓	✓	✓	✓
		29e	Samtale om	Svak	Buddhistisk livstolkning og etikk med vekt på læren	Sterk	✓	✓	✓	✓	✓
		29f	Samtale om	Svak	Buddhistisk livstolkning og etikk med vekt på ordenssamfunnet	Sterk	✓	✓	✓	✓	✓
		29g	Samtale om	Svak	Buddhistisk livstolkning og etikk med vekt på aktuelle etiske utfordringer	Svak	✗	✗	✗	✗	✗
		29h	Samtale om	Svak	Buddhistisk livstolkning og etikk med vekt på utvalgte tekster	Svak	✓	✓	✓	✓	✓
30	Forklare en buddhistisk høytidskalender og beskrive buddhistiske høytider og sentrale ritualer	30a	Forklare	Sterk	Buddhistisk høytidskalender	Sterk	✓	✗	✓	✓	✓
		30b	Beskrive	Sterk	Buddhistiske høytider	Sterk	✓	✗	✓	✗	✓
		30c	Beskrive	Sterk	Sentrale ritualer	Svak	✓	✓	✓	✓	✓
31	Beskrive tempelet og klosteret og reflektere over deres betydning og bruk og nytte digitale verktøy til å søke informasjon og lage presentasjoner	31a	Beskrive	Sterk	Tempelet	Sterk	✓	✓	✗	✓	✓
		31b	Beskrive	Sterk	Klosteret	Sterk	✓	✗	✗	✓	✓
		31c	Reflektere over	Sterk	Tempelets betydning og bruk	Sterk	✓	✓	✓	✓	✓
		31d	Reflektere over	Sterk	Klosterets betydning og bruk	Sterk	✓	✗	✗	✓	✓
		31e	Bruke	Svak	Digitale verktøy til å søke informasjon	Svak	/	/	/	/	/
		31f	Bruke	Svak	Digitale verktøy til å lage presentasjoner	Svak	/	✗	/	/	/

Hovedområdet *buddhisme* fortsetter på neste side

Fortsettelse av hovedområde *buddhisme*

Nr.	Kompetansemål	Delmål	Handlingsdimensjon (ferdighet)	I	Innholdsdimensjon (kunnskap)	I	Vivo 5-7	Vi i verden 5	Vi i verden 6	Vi i verden 7	Vi i verden 5-7
32	Presentere ulike uttrykk fra kunst og musikk knyttet til buddhismen	32a	Presentere	Svak	Ulike uttrykk fra kunst knyttet til buddhismen	Svak	/	/	/	/	/
		32b	Presentere	Svak	Ulike uttrykk fra musikk knyttet til buddhismen	Svak	/	×	×	×	×

Tabell 7. Analyseresultater *buddhismen*

4.3.6 Livssyn

HOVEDOMRÅDE LIVSSYN											
Nr.	Kompetansemål	Delmål	Handlingsdimensjon (ferdighet)	I	Innholdsdimensjon (kunnskap)	I	Vivo 5-7	Vi i verden 5	Vi i verden 6	Vi i verden 7	Vi i verden 5-7
33	Samtale om hva et livssyn kan innebære	33	Samtale om	Svak	Hva et livssyn kan innebære	Sterk	✓	✓	×	×	✓
34	Forklare hva et humanistisk livssyn er og samtale om humanistisk livstolkning og etikk med vekt på virkelighetsforståelse, menneskesyn, aktuelle etiske utfordringer og utvalgte tekster fra humanistisk tradisjon	34a	Forklare	Sterk	Hva et humanistisk livssyn er	Sterk	✓	✓	✓	✓	✓
		34b	Samtale om	Svak	Humanetisk livstolkning og etikk med vekt på virkelighetsforståelse	Sterk	✓	✓	✓	✓	✓
		34c	Samtale om	Svak	Humanetisk livstolkning og etikk med vekt på menneskesyn	Sterk	✓	✓	✓	✓	✓
		34d	Samtale om	Svak	Humanetisk livstolkning og etikk med vekt på aktuelle etiske utfordringer	Svak	/	/	/	/	/
		34e	Samtale om	Svak	Humanetisk livstolkning og etikk med vekt på utvalgte tekster fra humanistisk tradisjon	Svak	✓	✓	×	✓	✓
35	Samtale om bakgrunn og særpreg for Human-Etisk Forbund i Norge og livssynshumanismen i verden	35a	Samtale om	Svak	Bakgrunn for Human-Etisk Forbund i Norge	Sterk	✓	×	×	✓	✓
		35b	Samtale om	Svak	Særpreg for Human-Etisk Forbund i Norge	Sterk	✓	×	✓	✓	✓
		35c	Samtale om	Svak	Bakgrunn for livssynshumanismen i Norge	Sterk	✓	×	×	✓	✓
		35d	Samtale om	Svak	Særpreg for livssynshumanismen i Norge	Sterk	✓	×	×	✓	✓
36	Beskrive markeringer og sentrale seremonier innenfor livssynshumanismen i Norge	36a	Beskrive	Sterk	Markeringer innenfor livssynshumanismen i Norge	Sterk	✓	×	✓	✓	✓
		36b	Beskrive	Sterk	Sentrale seremonier innenfor livssynshumanismen i Norge	Svak	✓	×	✓	×	✓
37	Presentere ulike kunst- og musikkuttrykk som gjenspeiler humanisme	37a	Presentere	Svak	Ulike kunstuttrykk som gjenspeiler humanisme	Svak	✓	/	/	/	/
		37b	Presentere	Svak	Ulike musikkuttrykk som gjenspeiler humanisme	Svak	/	/	×	×	/

Tabell 8. Analyseresultater livssyn

4.3.7 Etikk og filosofi

HOVEDOMRÅDE ETIKK OG FILOSOFI											
Nr.	Kompetansemål	Delmål	Handlingsdimensjon (ferdighet)	I	Innholdsdimensjon (kunnskap)	I	Vivo 5-7	Vi i verden 5	Vi i verden 6	Vi i verden 7	Vi i verden 5-7
38	Forklare hva filosofi og etikk er	38a	Forklare	Sterk	Hva filosofi er	Sterk	✓	×	✓	×	✓
		38b	Forklare	Sterk	Hva etikk er	Sterk	✓	✓	×	×	✓
39	Fortelle om Platon og Aristoteles og diskutere noen av deres ideer	39a	Fortelle om	Svak	Platon	Sterk	✓	×	✓	×	✓
		39b	Fortelle om	Svak	Aristoteles	Sterk	✓	×	×	✓	✓
		39c	Diskutere	Sterk	Noen av Platons ideer	Svak	/	×	✓	×	✓
		39d	Diskutere	Sterk	Noen av Aristoteles ideer	Svak	/	×	×	/	/
40	Samtale om aktuelle filosofiske og etiske spørsmål og diskutere utfordringer knyttet til temaene fattig og rik, krig og fred, natur og miljø, IKT og samfunn	40a	Samtale om	Svak	Aktuelle filosofiske spørsmål	Svak	✓	✓	✓	✓	✓
		40b	Samtale om	Svak	Aktuelle etiske spørsmål	Svak	✓	✓	✓	✓	✓
		40c	Diskutere	Sterk	Utfordringer knyttet til temaene fattig og rik	Svak	✓	✓	✓	×	✓
		40d	Diskutere	Sterk	Utfordringer knyttet til krig og fred	Svak	✓	×	✓	×	✓
		40e	Diskutere	Sterk	Utfordringer knyttet til natur og miljø	Svak	✓	✓	×	×	✓
		40f	Diskutere	Sterk	Utfordringer knyttet til IKT og samfunn	Svak	✓	×	×	✓	✓
41	Samtale om etikk i forbindelse med ulike familieformer, forholdet mellom kjønnene, ulik kjønnsidentitet og forholdet mellom generasjonene	41a	Samtale om	Svak	Etikk i forbindelse med ulike familieformer	Sterk	✓	×	✓	✓	✓
		41b	Samtale om	Svak	Etikk i forbindelse med forholdet mellom kjønnene	Sterk	✓	×	×	✓	✓
		41c	Samtale om	Svak	Etikk i forbindelse med ulik kjønnsidentitet	Sterk	✓	×	×	✓	✓
		41d	Samtale om	Sterk	Etikk i forbindelse med forholdet mellom generasjonene	Sterk	✓	✓	✓	✓	✓
42	Drøfte noen verdispørsmål som samiske urfolk er opptatt av i vår tid	42	Drøfte	Svak	Noen verdispørsmål som samiske urfolk er opptatt av i vår tid	Svak	✓	/	×	✓	✓
43	Samtale om etniske, religiøse og livssynsmessige minoriteter i Norge og reflektere over utfordringer knyttet til det flerkulturelle samfunnet	43a	Samtale om	Svak	Etniske minoriteter i Norge	Sterk	✓	✓	✓	✓	✓
		43b	Samtale om	Svak	Religiøse minoriteter i Norge	Sterk	×	×	✓	×	✓
		43c	Samtale om	Sterk	Livssynsmessige minoriteter i Norge	Sterk	×	×	✓	×	✓
		43d	Samtale om	Svak	Utfordringer knyttet til det flerkulturelle samfunnet	Svak	✓	✓	✓	✓	✓

Hovedområdet *etikk og filosofi* fortsetter på neste side

Fortsettelse av hovedområde *etikk og filosofi*

Nr.	Kompetansemål	Delmål	Handlingsdimensjon (ferdighet)	I	Innholdsdimensjon (kunnskap)	I	Vivo 5-7	Vi i verden 5	Vi i verden 6	Vi i verden 7	Vi i verden 5-7
44	Samtale om filosofi, religion og livssyn som grunnlag for etisk tenkning og kunne drøfte noen moralske forbilder fra fortid og nåtid	44a	Samtale om	Svak	Samtale om filosofi som grunnlag for etisk tenking	Sterk	✓	×	✓	✓	✓
		44b	Samtale om	Svak	Samtale om religion som grunnlag for etisk tenking	Sterk	✓	×	✓	✓	✓
		44c	Samtale om	Sterk	Samtale om livssyn som grunnlag for etisk tenking	Sterk	✓	✓	✓	✓	✓
		44d	Drøfte	Sterk	Noen moralske forbilder i fortid	Svak	/	/	/	✓	✓
		44e	Drøfte	Sterk	Noen moralske forbilder i nåtid	Svak	/	/	/	✓	✓
45	Diskutere rasisme og hvordan antirasistisk arbeid kan forebygge rasisme	45a	Diskutere	Sterk	Rasisme	Sterk	✓	✓	✓	×	✓
		45b	Diskutere	Sterk	Hvordan antirasistisk arbeid kan forebygge rasisme	Svak	✓	×	✓	×	✓
46	Forklare viktige deler av FNs verdenserklæring om menneskerettigheter og samtale om betydningen av dem	46a	Forklare	Sterk	Viktige deler av FNs verdenserklæring om menneskerettigheter	Svak	✓	✓	✓	✓	✓
		46b	Samtale	Svak	Betydningen av FNs verdenserklæring om menneskerettigheter	Sterk	✓	✓	✓	✓	✓

Tabell 9. Analyseresultater *etikk og livssyn*

4.4 Analyseeksempler

Det største bruddet på samsvar mellom kompetansemålene i LK06 og lærebøkens innhold er knyttet til de av kompetansemålenes delmål som består av én eller to svake innramminger i handlings- og/eller innholdsdimensjonen. Årsaken til dette er at det krever mer av lærebokforfatterne å ivareta den svake innrammingen i lærebøkene enn det gjør å ivareta en sterk innramming. I stor grad handler dette om at det ligger en viss grad av valgfrihet knyttet til hvordan kompetansemåls delmål kan oppnås dersom én eller to av dimensjonene består av svake innramminger. Et eksempel på dette kan for eksempel være dersom handlingsdimensjonen legger opp til at elevene skal *presentere* et fagstoff ved bruk av digitale verktøy. Eleven vil da ut fra den svake innrammingen ha en viss grad av valgfrihet knyttet til hvilken presentasjonsmetode som skal benyttes. Det vil si at eleven i utgangspunktet kan velge mellom å bruke PowerPoint-presentasjon, Google presentasjoner, digital video eller andre digitale presentasjonsformer. Dersom lærebokforfatterne velger å omgjøre den svake innrammingen til en sterk innramming ved for eksempel å si at elevene skal lage en PowerPoint-presentasjon, så vil dette frata elevene den opprinnelige valgfriheten som delmålet legger opp til. Elevene vil i dette tilfellet tilegne seg den aktuelle ferdigheten og kunnskapen som målet legger opp til, men siden den opprinnelige valgfriheten har blitt svært begrenset vil det kun være delvis samsvar mellom det opprinnelige målet og lærebokens innhold.

Jeg vil i dette avsnittet gi noen konkrete eksempler på hvordan jeg har vurdert delmålenes samsvar med lærebøkens innhold. Det første eksempelet er knyttet til delmål 1b; «*finne fram i bibelske tekster*». Dette delmålet består av to svakt innrammede dimensjoner (handling + innhold). Handlingsverbet «*finne fram*» har en svak innramming, da det ikke er definert ut fra delmålet på hvilken måte eleven skal finne fram på. Eleven kan derfor både finne fram ved hjelp av digitale verktøy og/eller ved å benytte seg av en fysisk utgave av bibelen. I tillegg vil også innholdsdimensjonen ha en svak innramming, da det ikke er spesifisert hvilke bibelske tekster eleven skal finne fram til. Dersom vi ser på analyseskjemaet i kapittel 4.3, så ser vi at det er manglende samsvar mellom delmål 1b og innholdet i læreboken «*Vivo 5–7*». Årsaken til dette er at det eneste tekstutdraget som kan knyttes til delmål 1b er oppgave 12 s. 109; «*Se på innholdslista i en bibel. Hvilken bok er den lengste, og hvilken er den korteste i GT*» (Bondevik, Borgersen & Schjelderup, 2010, s. 109).

Jeg vurderer det slik at det å undersøke hvilken bok som er den lengste og den korteste i Det gamle testamentet ut fra bibelens innholdsfortegnelse ikke vil være tilstrekkelig til å kunne si at eleven vil være i stand til å «finne fram i bibelske tekster». Som et alternativ kan vi også se på oppgave 9 s. 109 opp mot det samme delmålet; «Les Salme 23,2 i en bibel eller på bibelen.no. Lag et bilde som passer til teksten, og gi det en passende tittel» (Bondevik et al., 2010, s. 109). Da handlingsverbet «finne fram» ikke inngår i selve oppgaveteksten, så har jeg vurdert det slik at oppgaven heller ikke er relevant for delmål 1b. Dersom verbet «les» hadde vært erstattet med handlingsverbet «finn» (evt. «finn og les»), så ville oppgaven derimot ha vært relevant. Dette fordi handlingsverbet «å finne» krever en annen tilnærming til lærestoffet enn handlingsverbet «å lese».

Ut fra det samme analyseskjemaet kan vi videre se at innholdet i «Vi i verden 5–7» delvis samsvarer med delmål 1b. I læreboken «Vi i verden 6» finner vi et eget delkapittel med tittelen «Å finne fram i Bibelen». Dette delkapittelet strekker seg fra side 148 til side 153. I tillegg er oppgave 1 s. 155 tilegnet delmål 1b; «Slå opp i Bibelen. A) Les Ordspråkene 3,27–31. Hva handler teksten om? B) les 1. Kor, 13. kapittel. Hvilke vers liker dere best i tekstene?» (Berg, Børresen & Nustad, 2006b, s. 148–155). I denne oppgaven er det tydeliggjort at det forventes at elevene skal slå opp og «finne fram» til de aktuelle tekstene. Den svakt innrammede innholdsdimensjonen er derimot omgjort til en sterk innramming i oppgaveteksten ved at lærebokforfatterne har bestemt hvilke tekster som skal arbeides med. Den svakt innrammede handlingsdimensjonen har derimot blitt bevart at det ikke er lagt noen begrensninger for hvordan eleven skal slå opp i de bibelske tekstene. Eleven kan derfor selv velge om de ønsker å benytte seg av en fysisk eller digital utgave. Ved at én av de to svake innrammingene har blitt omgjort til en sterk innramming, så har jeg vurdert det slik at læreverket «Vi i verden 5–7» til dels samsvarer med delmål 1b.

Det andre eksempelet er knyttet til delmål 9a; «forklare kristen tidsregning». Her er både innholds- og handlingsdimensjonen sterkt innrammet. Det vil si at det i liten grad er knyttet valgfrihet opp til hvilken ferdighet (forklare) og kunnskap (kristen tidsregning) som skal inngå som en del av læreboktekstene. Ut fra analyseskjemaet kan vi se at innholdet i «Vivo 5–7» til dels samsvarer med dette delmålet. Dette kommer av at kristen tidsregning kun blir nevnt indirekte gjennom å studere tidslinjene på side 103 og 125 i læreboken.

På tidslinjen er tiden før Jesu fødsel betegnet med x antall år f.Kr., for eksempel «*Profeten Jesaja, 700 f.Kr.*». Jesu fødsel blir på tidslinjen betegnet som «*5 f.Kr.*», der år 0 kommer mellom Jesu fødsel og oppstandelse. Deretter følger år 30, 300-tallet, 1500-tallet og 1961 (Bondevik et al., 2010, s. 103;125). Tidslinjen er i seg selv vanskelig å tolke, og det er heller ikke gitt noen ytterligere forklaring på hvorfor tidslinjen er laget slik den er. Slik tidslinjen framstår oppfatter jeg det som vanskelig for eleven å kunne forklare kristen tidsregning, og jeg har derfor vurdert det som delvis samsvar mellom læreboken «*Vivo 5–7*» og delmål 9a.

Læreverket «*Vi i verden 5–7*» har derimot godt samsvar mellom lærebokinnhold og kompetansemålenes delmål. På side 7 i «*Vi i verden 6*» blir utgangspunktet for den kristne tidsregningen presentert, samt hvordan vi i dag anvender denne tidsregningen når vi skal si hvilket år det er (Berg et al., 2006b, s.7). I tillegg har «*Vi i verden 7*» et eget delkapittel med betegnelsen «*kalendere og tidsregning*». Dette delkapittelet er å finne på side 64–68. Her blir kristen tidsregning grundig gjennomgått og forklart (Berg, Børresen & Nustad, 2006c, ss. 64–68.). Eleven vil derfor tilegne seg både den angitte ferdigheten og kunnskapen, og det vil derfor være godt samsvar mellom innholdet i «*Vi i verden 5–7*» og delmål 9a.

Et tredje eksempel er delmål 17a; «*presentere ulike uttrykk fra kunst knyttet til jødedommen*». Dette er et annet eksempel på et delmål som består av to svakt innrammede dimensjoner. Det blir ikke lagt noen føringer for hvilken presentasjonsmetode som skal benyttes, heller ikke hvilken type kunst som skal presenteres. Eleven har derfor valgfrihet til å velge både kunstuttrykk og presentasjonsmåte. Ut fra analyseskjemaet ser vi at det er delvis samsvar mellom innholdet i «*Vivo 5–7*» og delmål 17a. Det er to oppgaver i læreboken som har tilknytning til dette delmålet. Det første er oppgave 8 s. 81; «*Lag en veggplakat som viser to eller tre jødiske kunstverk*». Det andre er oppgave 9 s. 81; «*Velg to symboler fra jødedommen og tegn eller lim bilder av dem på et ark. Forklar med egne ord hva symbolene forteller*» (Bondevik et al., 2010, s. 81). I oppgave 8 har den svake innrammingen i delmålet handlingsdimensjon blitt omgjort til en sterk innramming i oppgaveteksten ved at lærebokforfatterne velger presentasjonsform. Elevene skal lage en veggplakat, noe som fratrar elevene den opprinnelige metodevalgfriheten. Den svakt innrammede innholdsdimensjonen har derimot blitt bevart i oppgaveteksten ved at det er opp til elevene selv å velge hvilke kunstuttrykk som skal presenteres.

I oppgave 9 er begge av delmålet svake innramminger omgjort til sterke innramminger i oppgaveteksten. Årsaken til dette er at lærebokforfatterne både har valgt hva som skal presenteres (symboler) og hvordan dette skal gjøres (tegne/skrive). Jeg har derfor vurdert det som delvis samsvar mellom innholdet i «Vivo 5–7» og delmål 17a.

Også innholdet i læreverket «Vi i verden 5–7» har delvis samsvar med delmål 17a. Årsaken til dette er at ingen av lærebøkene legger opp til at elevene skal *presentere* kunstuttrykk knyttet til jødedommen. Ferdighetsverbet *å presentere* vil derfor være mangelfull, noe som gjør at det ikke vil være samsvar mellom innholdet i lærebøkene og handlingsdimensjonen i delmålet. I læreboken «Vi i verden 6» blir derimot flere kunstuttrykk presentert, deriblant på side 54 og 62 (Berg et al., 2006b, s. 54;62). Eleven vil derfor lære om ulike kunstuttrykk i jødedommen, selv om de ikke selv presenterer disse kunstuttrykkene slik delmålet handlingsdimensjon legger opp til. Den svakt innrammede innholdsdimensjonen i delmålet vil også bli omgjort til en sterk innramming i læreboken, da det er lærebokforfatterne som bestemmer hvilke kunstuttrykk eleven skal lære om. Jeg har derfor vurdert det til å være delvis samsvar mellom delmål 17a og innholdet i læreverket «Vi i verden 5–7».

Et fjerde eksempel er delmål 12a; «*presentere ulike uttrykk fra kunst knyttet til kristendommen*». Delmålet består av to svakt innrammede dimensjoner. Ut fra analyseskjemaet ser vi at innholdet i læreboken «Vivo 5–7» delvis samsvarer med dette delmålet. Det er lett å tenke at det å presentere noe betyr å vise fram noe i form av for eksempel en digital presentasjon eller veggavis. Ifølge tabellen over handlingsverbene i kapittel 2.3.4, så kan verbet *å presentere* også bety å illustrere eller demonstrere et faglig emne eller produkt. Fra innholdet i «Vivo 5–7» kan derfor oppgave 8 s. 151 knyttes til delmål 12a; «*Tegn to symboler fra kristen kunst, og skriv hva de betyr*». Det kan også oppgave 13 s. 151; «*Lag en digital presentasjon av en kirke fra lokalmiljøet eller ute i verden. Fortell hvordan kirken er bygd, om kunsten i kirken, og hva som skjer i kirken*» (Bondevik et al., 2010, s. 151). I oppgave 8 har den svakt innrammede handlingsdimensjonen i delmålet blitt omgjort til en sterk innramming i oppgaveteksten ved at læreboken bestemmer hvordan kunsten skal presenteres (tegne og skrive). I tillegg vil den svakt innrammede innholdsdimensjonen i delmålet også bli delvis omgjort til en sterk innramming i oppgaveteksten ved at det bestemmes hvilke kunstuttrykk som skal presenteres (symboler). Eleven kan fremdeles velge hvilke symboler som skal presenteres, men graden av valgfrihet har blitt betydelig redusert.

I oppgave 13 har derimot den svakt innrammede handlingsdimensjonen i oppgaven blitt delvis bevart i oppgaveteksten ved at det ikke legges noen bestemmelser for hvilken type presentasjon som skal lages. Det vil derfor fremdeles være opp til elevene å velge presentasjonsform. Den er derimot ikke fullstendig bevart, da det i oppgaven står at elevene skal lage en *digital* presentasjon. Dette er ikke noe som delmålet i utgangspunktet legger opp til. Det vil derfor ikke være fullstendig samsvar mellom handlingsdimensjonen i delmålet og handlingsdimensjonen i oppgaveteksten. I tillegg er også den svakt innrammede innholdsdimensjonen i delmålet delvis omgjort til en sterk innramming i oppgaveteksten ved at lærebokforfatterne velger at det er «kirkekunst» som skal presenteres. Kompetansemålets delmål presiserer *kunst*, men presiserer ikke *kunst i kirke*. Elevens valgfrihet knyttet til valg av kunstuttrykk blir dermed sterkt redusert. Basert på denne vurderingen mener jeg derfor at det kun vil være delvis samsvar mellom innholdet i «Vivo 5–7» og delmål 12a.

Også læreverket «Vi i verden» samsvarer delvis med dette delmålet. I læreboka «Vi i verden 5» kan oppgave 2c s. 41 knyttes til dette delmålet: «Lag en PowerPoint-presentasjon om katakombene utenfor Roma. Den skal være på fem sider. Følg lenker på nettstedet til Vi i verden». Det kan også oppgave 3a s. 115: «Lag en PowerPoint-presentasjon der dere forteller om fedrene. Illustrer med kunst om fedrehistorien. Søk på internett etter kunstbilder og tegn selv» (Berg, Børresen & Nustad, 2006a, s. 41;115). Også her blir de svakt innrammede dimensjonene (handling + innhold) i delmålet omgjort til sterke innramminger i oppgaveteksten ved at lærebokforfatterne legger føringer for både presentasjonsmetode (PowerPoint) og hvilke kunstuttrykk som skal presenteres (katakombene i Roma/fedrehistorien). I tillegg kan oppgave 2 s. 183 i «Vi i verden 6» knyttes til dette delmålet: «Korsfestelsen av Jesus i kunsten. A) Bruk internett. Finn bilder til en PowerPoint-presentasjon om korsfestelsen. Skriv om hvert bilde. Du kan kanskje få hjelp til å finne musikk som passer til. C) Spill musikken og presenter bildene» (Berg et al., 2006b, s. 183). I likhet med de andre oppgavene har også de svakt innrammede dimensjonene i delmålet blitt gitt en sterk innramming i oppgaveteksten ved at lærebokforfatterne også her bestemmer hva som skal presenteres (korsfestelsen) og hvordan dette skal gjøres (PowerPoint). Jeg har derfor vurdert det som delvis samsvar mellom læreverket «Vi i verden 5–7» og delmål 12a.

Ut fra analyseeksemplene ser vi at det er fire typiske tilfeller. Det ene er at den svake innrammingen i delmålet blir omgjort til en sterk innramming i lærebøkene. Dette kan dreie seg om én av dimensjonene eller begge, noe som vil føre til delvis samsvar mellom kompetansemålets delmål og lærebokens innhold. Det andre tilfellet er at begge av delmålets dimensjoner ikke er å finne igjen i læreboken, noe som gir manglende samsvar mellom delmålet og lærebokas innhold. Det tredje tilfellet er at handlingsverbet i ferdighetsdimensjonen blir erstattet med et annet ferdighetsverb. Eleven vil da tilegne seg den aktuelle kunnskapen som er definert ut fra delmålets innholdsdimensjon, men tilegnelsen vil skje ved bruk av en annen handling (ferdighet) enn det delmålet opprinnelig legger opp til. Det fjerde tilfellet inntreffer dersom både handlingsdimensjonen og innholdsdimensjonen i kompetansemålets delmål samsvarer fullstendig med lærebokens innhold. Da vil både ferdighet (handling), kunnskap (innhold) og de definerte innrammingene være tilsvarende lik i delmålet og lærebokens innhold.

5. Diskusjon og funn

I kapittel 4.3 presenterte jeg resultatene fra tekstanalysen. Jeg vil i dette kapittelet benytte meg av denne framstillingen til å diskutere analyseresultatene opp mot forskningsspørsmålet. Dette vil jeg gjøre i avsnitt 5.1 ved å undersøke graden av samsvar mellom kompetansemålenes delmål og lærebøkens innhold innenfor hver av de tre kategoriene. I avsnitt 5.2 og 5.3 vil jeg ut fra denne diskusjonen besvare forskningsspørsmålet.

5.1 Diskusjon

Som presentert i kapittel 1.1 er forskningsspørsmålet for denne studien: «*Er det didaktisk samsvar mellom kompetansemålene i læreplanen for Kunnskapsløftet og lærebøkene «Vivo 5–7» og «Vi i verden 5, 6 & 7?»*». Målet er altså å undersøke samsvaret mellom kompetansemålene i LK06 og de utvalgte lærebøkene. Selv om målet i seg selv ikke er å tallfeste dette samsvaret, så vil jeg som nevnt i kapittel 3.1 benytte meg av tall for å skape oversikt i analyseresultatene.

Jeg vil først gi en kort oppsummering av som vil skje dersom delmålenes svakt innrammede dimensjoner (handling og/eller innhold) blir gitt en sterk innramming i lærebøkene. Dersom delmålet svakt innrammede innholdsdimensjon blir gitt en sterk innramming i lærebøkene, så vil konsekvensen av dette være at eleven mister valgfriheten til å være med på å bestemme hvilket innhold (kunnskap) som vil være relevant for å oppnå det aktuelle målet. Læreboken vil da bestemme dette for eleven, selv om delmålet opprinnelig åpner for elevmedvirkning. Dersom delmålet svakt innrammede handlingsdimensjon blir omgjort til en sterk innramming i lærebøkene, så vil dette føre til at lærebøkene begrenser elevenes opprinnelige valgfrihet til å være med på å bestemme hvilken handling (ferdighet) som skal benyttes for å oppnå målet. Dersom delmålet består av to svake innramminger (handling + innhold) og begge disse innrammingene blir omgjort til sterke innramminger i lærebøkene, så vil dette føre til at lærebøkene fratrar elevene valgfriheten til å velge både hvilken handling (ferdighet) og innhold (kunnskap) som kan benyttes for å oppnå det aktuelle målet. Alle disse tre tilfellene vil føre til delvis samsvar mellom det aktuelle delmålet og lærebøkens innhold.

I det neste avsnittet vil tittelen på læreboken som det aktuelle delmålet har blitt sammenlignet opp mot i noen tilfeller bli nevnt i parentes for å skape bedre oversikt.

5.1.1 Kristendom

Hovedområde kristendom har 12 kompetansemål og 32 delmål. Av disse har:

- 25 delmål godt samsvar med innholdet i «*Vivo 5–7*» og «*Vi i verden 5–7*»
- 6 delmål delvis samsvar med innholdet i «*Vivo 5–7*»
- 7 delmål delvis samsvar med innholdet i «*Vi i verden 5–7*»
- 1 delmål manglende samsvar med innholdet i «*Vivo 5–7*»

De svakt innrammede innholdsdimensjonene i delmål 7b, 11e og 11f (*Vivo 5–7*), samt delmål 1b, 7d, 8d, 11f og 11e (*Vi i verden 5–7*) har blitt omgjort til sterke innramminger i lærebøkene. Handlingsdimensjonens innramming har blitt bevart i alle tilfeller. For delmål 12a og 12b blir begge de svakt innrammede dimensjonene (handling + innhold) omgjort til sterke innramminger i «*Vivo 5–7*» og «*Vi i verden 5–7*». Det manglende samsvaret mellom delmål 1b og «*Vivo 5–7*» har jeg gjort rede for i kapittel 4.4.

5.1.2 Jødedom

Hovedområdet jødedom har 5 kompetansemål og 22 delmål. Av disse har:

- 17 delmål godt samsvar med innholdet i «*Vivo 5–7*»
- 14 delmål godt samsvar med innholdet i «*Vi i verden 5–7*»
- 5 delmål delvis samsvar med innholdet i «*Vivo 5–7*»
- 4 delmål delvis samsvarer med «*Vi i verden 5–7*».
- 4 delmål manglende samsvar med innholdet i «*Vi i verden 5–7*»

De svakt innrammede innholdsdimensjonene i delmål 14e, 16e og 16f (*Vivo 5–7*), samt delmål 14e, 16e og 17f (*Vi i verden 5–7*) har blitt omgjort til sterke innramminger i lærebøkene. Handlingsdimensjonens innramming har i alle tilfeller blitt bevart. Begge de svakt innrammede dimensjonene (handling + innhold) knyttet til delmål 17a har blitt gitt sterke innramminger i «*Vivo 5–7*». For delmål 17b (*Vivo 5–7*) og 17a (*Vi i verden 5–7*) har ferdighetsverbet *presentere* i delmålet handlingsdimensjon blitt erstattet av andre ferdighetsverb i lærebøkene. Kunnskapen som etterspørres kan identifiseres i lærebøkene, men har blitt en sterk innramming i motsetning til den svake innrammingen i delmålet opprinnelighet. Delmål 14d, 16a, 16c og 17b har manglende samsvar med innholdet i «*Vi i verden 5–7*», da kunnskapen som etterspørres i delmålet innholdsdimensjon ikke er å finne igjen.

5.1.3 Islam

Hovedområdet islam har 5 kompetansemål og 19 delmål. Av disse har:

- 16 delmål godt samsvar med innholdet i «*Vivo 5–7*»
- 14 delmål godt samsvar med innholdet i «*Vi i verden 5–7*»
- 3 delmål delvis samsvar med innholdet i «*Vivo 5–7*»
- 4 delmål delvis samsvarer med «*Vi i verden 5–7*»
- 1 delmål manglende samsvar med innholdet i «*Vi i verden 5–7*»

De svakt innrammede innholdsdimensjonene i delmål 19f, 21c og 21d har blitt gitt en sterk innramming i både «*Vivo 5–7*» og «*Vi i verden 5–7*». Handlingsdimensjonens innramming har blitt bevart. For delmål 22a (*Vi i verden 5–7*) har ferdighets verbet *presentere* blitt erstattet med andre ferdighetsverb i læreboken. Delmålets innholdsdimensjon (kunnskap) har i tillegg blitt gitt en sterk innramming. Delmål 22b har fullstendig manglende samsvar med innholdet i «*Vi i verden 5–7*», da kunnskapen som etterspørres i delmålets innholdsdimensjon ikke er å finne igjen.

5.1.4 Hinduisme

Hovedområdet hinduisme har 5 kompetansemål og 17 delmål. Av disse har:

- 12 delmål godt samsvar med innholdet i «*Vivo 5–7*» og «*Vi i verden 5–7*»
- 4 delmål delvis samsvar med innholdet i «*Vivo 5–7*»
- 3 delmål delvis samsvarer med «*Vi i verden 5–7*»
- 1 delmål manglende samsvar med innholdet i «*Vivo 5–7*»
- 2 delmål manglende samsvar med innholdet i «*Vi i verden 5–7*»

De svakt innrammede innholdsdimensjonene i delmål 26c og 26d har blitt omgjort til sterke innramminger i begge læreverkene. Handlingsdimensjonens innramminger har blitt bevart. Det er også delvis samsvar mellom delmål 27a og 27b (*Vivo 5–7*), samt 27a (*Vi i verden 5–7*). Årsaken til dette er at ferdighets verbet *presentere* blir erstattet med andre ferdighetsverb i læreboken. Kunnskapen som etterspørres i delmålets innholdsdimensjon er derimot å innhente, men har blitt gitt en sterk innramming i begge læreverkene mot den svake innrammingen i det opprinnelige delmålet. I tillegg er det manglende samsvar mellom delmål 24f i begge læreverkene, samt delmål 27 mot læreverket «*Vi i verden 5–7*».

5.1.5 Buddhisme

Hovedområdet buddhisme har 5 kompetansemål og 20 delmål. Av disse har:

- 15 delmål godt samsvar med innholdet i «*Vivo 5–7*» og «*Vi i verden 5–7*»
- 4 delmål delvis samsvar med innholdet i «*Vivo 5–7*»
- 3 delmål delvis samsvarer med «*Vi i verden 5–7*»
- 1 delmål manglende samsvar med innholdet i «*Vivo 5–7*»
- 2 delmål manglende samsvar med innholdet i «*Vi i verden 5–7*»

De svakt innrammede innholdsdimensjonene i delmål 31e, 31f og 32a (*Vivo 5–7*), samt delmål 31a og 31f (*Vi i verden 5–7*) har blitt omgjort til sterke innramminger i lærebøkene. Handlingsdimensjonens innramming har blitt bevart. I tillegg blir ferdighetsverket *presentere* i delmål 32b erstattet med et annet ferdighetsverb i «*Vivo 5–7*». Kunnskapen som etterspørres i delmålet innholdsdimensjon er derimot å finne igjen med bevart innramming. Det samme er tilfelle for delmål 32a i «*Vi i verden 5–7*». Delmål 29g og 32b har manglende samsvar med innholdet i «*Vi i verden 5–7*», mens delmål 29g har manglende samsvar med innholdet i «*Vivo 5–7*».

5.1.6 Livssyn

Hovedområdet livssyn har 5 kompetansemål og 14 delmål. Av disse har:

- 12 delmål godt samsvar med innholdet i «*Vivo 5–7*»
- 11 delmål godt samsvar med innholdet i «*Vi i verden 5–7*»
- 2 delmål delvis samsvar med innholdet i «*Vivo 5–7*»
- 3 delmål delvis samsvarer med «*Vi i verden 5–7*»
- Ingen delmål har manglende samsvar med innholdet i «*Vivo 5–7*» og «*Vi i verden 5–7*»

Den svakt innrammede innholdsdimensjonen i delmål 34d har blitt omgjort til en sterk innramming i «*Vivo 5–7*». Handlingsdimensjonens innramming har blitt bevart. Ferdighetsverket *presentere* knyttet til handlingsdimensjonen i delmål 37b (*Vivo 5–7*), 37a og 27b (*Vi i verden 5–7*) blir erstattet med andre ferdighetsverb i lærebøkene. Kunnskapen som etterspørres i delmålet innholdsdimensjon er å finne igjen med bevart innramming. Den svakt innrammede innholdsdimensjonen i delmål 34d har blitt omgjort til en sterk innramming i «*Vi i verden 5–7*». Handlingsdimensjonens innramming har blitt bevart.

5.1.7 Etikk og filosofi

Hovedområdet livssyn har 9 kompetansemål og 30 delmål. Av disse har:

- 24 delmål godt samsvar med innholdet i «*Vivo 5–7*»
- 29 delmål godt samsvar med innholdet i «*Vi i verden 5–7*»
- 4 delmål delvis samsvar med innholdet i «*Vivo 5–7*»
- 1 delmål delvis samsvarer med «*Vi i verden 5–7*»
- 2 delmål manglende samsvar med innholdet i «*Vivo 5–7*»

De svakt innrammede innholdsdimensjonene i delmål 39c og 39d (*Vivo 5–7*), samt delmål 39d knyttet til «*Vi i verden 5–7*» har blitt omgjort til sterke innramminger i lærebøkene. Handlingsdimensjonens innramming har blitt bevart i alle tre tilfeller. Ferdighets verbet *drøfte* knyttet til handlingsdimensjonen i delmål 44d og 44e blir erstattet med andre ferdighetsverb i «*Vivo 5–7*». Den aktuelle kunnskapen knyttet til delmålets innholdsdimensjon er derimot å finne igjen i læreboktekstene med bevart innramming. Det er manglende samsvar mellom delmål 43b og 43c og innholdet i «*Vivo 5–7*».

5.2 Funn

I studien spør jeg: *Er det didaktisk samsvar mellom kompetansemålene i læreplanen for Kunnskapsløftet og lærebøkene "Vivo 5–7" og "Vi i verden 5, 6 & 7"?* Siden kompetansemålene kan, og bør, brytes ned til mindre delmål, så vil jeg ta utgangspunkt min inndeling av delmålene for å vurdere i hvor stor grad lærebøkene samsvarer med kompetansemålene.

Funnene kan framstilles slik:

Hovedområde	Godt samsvar		Delvis samsvar		Manglende samsvar	
	Vivo 5–7	Vi i verden 5–7	Vivo 5–7	Vi i verden 5–7	Vivo 5–7	Vi i verden 5–7
Kristendom	25	25	6	7	1	0
Jødedom	17	14	5	4	0	4
Islam	16	14	3	4	0	1
Hinduisme	12	12	4	3	1	2
Buddhisme	15	15	4	3	1	2
Livssyn	12	11	2	3	0	0
Etikk og filosofi	24	29	4	1	2	0
Totalt	121	120	28	25	5	9

Tabell 10. Presentasjon av funnene fra analysen

Ut fra funnene svarer følgende på forskningsspørsmålet: totalt har 121 av 154 delmål godt samsvar med innholdet i læreboken «Vivo 5–7», mens 120 av 154 delmål har godt samsvar med innholdet i «Vi i verden 5–7». 28 delmål har delvis samsvar med innholdet i «Vivo 5–7», mens 25 av delmålene har delvis samsvar med innholdet i «Vi i verden 5–7». Av disse handler 23 av tilfellene i «Vivo 5–7» og 19 av tilfellene i «Vi i verden 5–7» om endringer i delmålet opprinnelige innramming. I disse tilfellene vil elevene likevel møte tekst og oppgaver knyttet til de aktuelle ferdighetene og kunnskapene som kompetansemålet legger opp til, men fratras valgfriheten til å være med på å påvirke hvordan målene skal oppnås. Elevene vil derfor gjennom innholdet i «Vivo 5–7» møte på de forventede ferdighetene og kunnskapene knyttet til 144 av de 154 delmålene, selv om innrammingen ved enkelte av kompetansemålenes delmål avviker fra delmålet opprinnelige innramming i lærebøkene. Det samme er tilfelle for 139 av de 154 delmålene knyttet opp mot innholdet i «Vi i verden 5–7». I 5 av de 28 tilfellene av delvis samsvar mellom kompetansemålenes delmål og innholdet i «Vivo 5–7», samt 6 av de 25 tilfellene mot innholdet i «Vi i verden 5–7», så vil elevene tilegne seg den aktuelle kunnskapen men ved bruk av andre ferdigheter enn det som opprinnelig er definert ut fra delmålet handlingsdimensjon. Det vil si at elevene gjennom «Vivo 5–7» møter på den forventede kunnskapen knyttet til 149 av totalt 159 delmål, samt 145 av 154 delmål knyttet til «Vi i verden 5–7».

Kun 5 delmål har manglende samsvar med innholdet i «*Vi i verden 5–7*», mens 9 delmål har manglende samsvar med innholdet i «*Vi i verden 5–7*».

5.3 Svar på forskningsspørsmålet

Svaret på forskningsspørsmålet må ses i lys av drøfting av studiens validitet og reliabilitet tidligere i avhandlingen. Det svaret jeg har kommet fram til på forskningsspørsmålet tas derfor forbehold ut fra validitets- og reliabilitetsdrøftingen knyttet til av metodevalg, utvalg og valg av teori. Jeg oppsummerer derfor her noen sentrale sider i arbeidet med validitet og reliabilitet i studien.

Gjennom studien har jeg arbeidet aktivt for å oppnå høyst mulig validitet og reliabilitet. I arbeidet med studiens interne reliabilitet har jeg stilt meg åpen og objektiv til tekstene, arbeidet mot å unngå misforståelser og argumentert for måten jeg delt opp og tolket kompetansemålene på. I arbeidet med studiens eksterne reliabilitet har jeg forsøkt å gjøre studien mest mulig gjennomiktig ved å redegjøre for studiens forskningsdesign og metode, samt forklare og argumentere for hvordan forskningsresultatene har blitt til. Jeg har dermed åpnet opp for at andre kan vurdere både forskningsprosessen og funnene som fremkommer i studien. Når det kommer til studiens interne validitet så har jeg aktivt vendt meg tilbake til forskningsspørsmålet for å kontrollere at det datamaterialet jeg har benyttet meg av er relevant og derav intern valid for studien. I tillegg har dette ført til at jeg hele tiden har undersøkt det forskningsspørsmålet definerer at jeg gjennom studien skal undersøke. Ekstern validitet dreier seg om i hvilken grad forskningsresultatene kan overføres eller generaliseres til andre lignende kontekster. Selv om formålet med studien ikke har vært å komme fram til resultater som kan generaliseres til andre læreverk og læreplaner, så har jeg redegjort for studiens forløp og analyseprosess, noe som gjør at det vil være opp til leseren selv å velge om noe er gjenkjennbart og dermed kan generaliseres og anvendes på andre fag, lærebøker eller læreplaner.

På denne måten har jeg arbeidet kontinuerlig med den interne og eksterne validitet og reliabilitet i studien, og derav oppnådd høyst mulig grad av validitet og reliabilitet. Det vil derfor være grunn til å si at studien tyder på at læreverkene «*Vi i verden 5–7*» og «*Vivo 5–7*» i stor grad samsvarer med kompetansemålene i læreplanen. Dersom vi ser funnet fra denne studien opp mot forskningen presentert i kapittel 2.1, så ser vi at studiens resultat bygger på det samme inntrykket som de spurte lærerne har av samsvaret mellom læreplanmålene og lærebøkene.

Referanseliste

Andreassen, S-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* (Doktorgradsavhandling, UiT Norges arktiske universitet). Tromsø: UiT Norges arktiske universitet.

Andreassen, S-E. (2018). Fornyet læreplan: Noen didaktiske råd til Utdanningsdirektoratet. *Bedre skole*, 30(3). Hentet 7. april 2019 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/fornyet-lareplan-noen-didaktiske-rad-til-utdanningsdirektoratet/>

Bachmann, K. E. (2004). Læreboken I reformtider – et verktøy for endring? I Imsen, G. (Red.), *Det ustyrilige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø I grunnskolen* (ss. 119—143). Oslo: Universitetsforlaget.

Beck, C. W. (2007). Utviklingen i Basil Bernstein utdannings sosiologi med vekt på de senere år. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(3), 245–256.

Berg, M. A., Børresen, B. & Nustad, P. (2006a). *Vi i verden 5. Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Elevbok*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag

Berg, M. A., Børresen, B. & Nustad, P. (2006b). *Vi i verden 6. Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Elevbok*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

Berg, M. A., Børresen, B. & Nustad, P. (2006c). *Vi i verden 7. Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Elevbok*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

Bernstein, B. (2001). Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter. I Chouliaraki, L. & Bayer, M. (Red.), *Basil Bernstein. Pædagogikk, diskurs og magt* (ss. 70–93). Viborg: Akademisk Tid & Tanke.

Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?* Oslo: Aschehoug

Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel? Hentet 9. april 2019 fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/44159/Blikstad-Balas_1%25C3%25A6rebokas%2bhegemoni_et%2bavsluttet%2bkapittel_ownarchive.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals: book 1: Cognitive domain*. New York: McKay

Bondevik, J. H., Borgersen, A. & Schjelderup, A. (2010). *Vivo: RLE 5-7. Grunnbok*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Bratholm, B. (2001, 23. mars). GODKJENNINGSORDNINGEN FOR LÆREBØKER 1889—2001, EN HISTORISK GJENNOMGANG. Hentet 10. oktober 2018 fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html>

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7.utg.). London: Routledge.

Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5.utg.). Los Angeles: SAGE.

Engelsen, B. U. (2013). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal akademisk.

Fejes, A. & Thornberg, R. (2017). Kvalitet och generaliserbarhet I kvalitativa studier. I Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3. utg, ss. 256—276). Stockholm: Liber AB

Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Hentet 4. april 2019 fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study. I J. I. Goodlad (Red.), *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice* (ss. 43—76). New York: McGraw-Hill Book Company.

Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Grønmo, S. (2017). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Haug, P. (2011). *Klasseromsforskning. Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærarrolla og lærerutdanning*. (Rapport 21). Volda: Høgskulen i Volda

Hiim, H. & Hippe, E. (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen. En didaktisk veiledningsstrategi*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hoadley, U. (2003). Time to learn: pacing and the external framing of teachers' work. *Journal of Education from Teaching*, 29(3), 265-277.

- Johnsen, E. B. (1999). *Lærebokkunnskap: innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Kunnskapsdepartementet. (2003/2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. nr. 30 (2003/2004)). Hentet 11. april 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2011, 15.12). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Hentet 3. april 2019 fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/nkr2011mvedlegg.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 26.06). *RETNINGSLINJER FOR UTFORMING AV NASJONALE OG SAMISKE LÆREPLANER FOR FAG ILK20 OG LK20S*. Hentet 7. april 2019 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 29. mars, 2019 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Manger, T. & Lillejord, S. (2013). Undervisning og læring. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (Red.). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2.utg., ss. 137–170). Bergen: Universitetsforlaget.
- NSD. (2018, 10. oktober). *Må jeg melde prosjektet mitt?* Hentet 4. januar 2019 fra https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/
- OECD. (1975). *Handbook on Curriculum Development*. Washington, D.C: OECD Publications Center.
- Postholm, M. B. (2017). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Rasmussen, I. & Hagen, Å. M. M. (2013, 27.09-01.10). *Facilitating students' sense-making in modern history through a computer-supported note-sharing tool*. Innlegg presentert ved EARLI konferansen, Munich. Sammendrag hentet 8. april 2019 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/37953/Rasmussen%26Hagen.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Regjeringen (2005). KUNNSKAPSLØFTET – reformen i grunnskole og videregående opplæring. Hentet 11. april 2019 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf

Regjeringen. (2017, 01.09). Skolens nye «grunnlov» er fastsett. Hentet 25. februar 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolens-nye-grunnlov-er-fastsett/id2569170/>

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk

Schjødt, U. (2017, 25.09). Reliabilitet. Hentet 10. april 2019 fra <http://metodeguiden.au.dk/alfabetisk-oversigt/generelle-metodiske-overvejelser-og-problemstilinger/reliabilitet/>

Skjelbred, D., Solstad, T. & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2010). *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Tresselt, M. A., Andreassen, S-E. & Lund, T. (2018, 13.05). Teammøter i skolen – fra «logistikkmøter» til lærende møter? Hentet 28. mars 2019 fra <https://forskningogforandring.dk/index.php/fof/article/view/1003>

Tyler, R. W. (2001). Grunnprinsipper for læreplan og undervisning. I Dale, E. L. (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (ss. 81—111). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Tønnesen, E. S. (2013). Læreboka som kunnskapsdesign. I Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken (Red.), *Læreboka – studier i ulike læreboktekster* (ss. 147—163). Trondheim: Akademika

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)* (KRLE1-02). Hentet 14. februar 2019 fra <http://data.udir.no/kl06/RLE1-02.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2016, 18.05). Å forstå kompetanse. Hentet 8. januar 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>

Utdanningsdirektoratet. (2018, 22.10). Overordnet del av læreplanverket. Hentet 8. mai 2019 fra <file:///C:/Users/hanne/Downloads/overordnet-del.pdf>

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Dette er Kunnskapsløftet. Kultur for læring.* (Rundskriv F-13/04). Hentet 10. mars 2019 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rus/2004/0016/ddd/pdfv/226866-rundskriv_kunnskapsloftet.pdf

Waagene, E. & Gjerustad, C. (2015). *Valg og bruk av læremidler. Innledende analyser av en spørreundersøkelse til lærere.* Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Westlund, I. (2017). Hermeneutikk. I Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3. utg, ss. 256—276). Stockholm: Liber AB

Widén, P. (2017). Kvalitativ textanalys. I Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3. utg, ss. 256—276). Stockholm: Liber AB

Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse.* Vallset: Opplandske Bokforlag.

