

Kari-Mette Walmann Hidle
Universitetet i Agder

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.8788>

Barns tilgang til erfaringer som er relevante for samfunnsfag: En analyse av kontinuitet og progresjon i planverket for småskole og barnehage

Sammendrag

Praktiske erfaringer er en viktig kilde til sakkunnskap i samfunnsfag på småskoletrinnet. 97 prosent av elevene har 2–5 års barnehageerfaring når de begynner på skolen, og innholdet i barnehagehverdagen har betydning for skolestarternes erfaringsrikdom. Styringsdokumentene legger premisser for barns tilgang til slike erfaringer, og artikkelens problemstilling er: I hvilken grad legger planverket til rette for faglig progresjon mellom nærmiljø og samfunn i barnehagen og samfunnsfag på småskoletrinnet? Materialet er hentet fra Rammeplan for barnehagen (RP17) og Læreplan i samfunnsfag (LK20). For å sammenlikne så forskjellige plandokumenter har jeg utviklet et analyseverktøy med utgangspunkt i Deweys teori om progresjon som kontinuitet i erfaring. Erfaringsbegrepet er operasjonalisert, og ved hjelp av dimensjonene kontinuitet og utvidelse har jeg utviklet en typologi med typene progresjon, kontinuitet, avbrudd og fragmentering. Denne teoretiseringen kan brukes på flere fag og materialer, og er et av artikkelens originale bidrag. Det andre er den komparative analysen ved hjelp av verktøyet. Analysen har to hovedfunn. Det første er at planverket er ambivalent når det gjelder faglig progresjon. Rammeplan for barnehagen krever at barn skal tilbys samfunnsfagrelevante erfaringer innen alle temaene de møter gjennom kompetansemål i skolens samfunnsfag de to første årene, men læreplanen synes i begrenset grad å kjenne og ta hensyn til hvilke samfunnsfagrelevante erfaringer barn skal tilbys i barnehagen. Det andre er at læreplanen for samfunnsfag i skolen i liten grad vektlegger erfaringens betydning i barns læring. Operasjonalisering av intensjonen om utforskning, lek, aktiviteter og praktiske handlinger på forskjellige arenaer i lokalmiljøet som forutsettes i overordnet del av læreplanen, overlates dermed til det lokale planarbeidet.

Nøkkelord: samfunnsfagdidaktikk, begynneropplæring, komparativ læreplananalyse, Dewey, kritisk tenking

Children's access to experiences relevant to social studies: Analysing continuity and progression in the curricula for the Lower Primary Levels and Early Childhood Education and Care

Abstract

Personal experiences are essential sources of subject knowledge in social studies for the primary years. When children enter school in Norway, 97 per cent of them have 2–5 years of experience from Early Childhood Education and Care (ECEC). Consequently, the content of everyday life in the ECEC is significant for the pupils' access to experiences. Policy-documents determine the scope of relevant experiences to be facilitated through the ECEC, and this article is guided by the following question: To what extent do the curricula facilitate progression between the learning area "Local Community and Society" in ECEC and social studies in lower primary school? To facilitate comparison between the ECEC curriculum (RP17) and the social studies curriculum (LK20) respectively, I have employed Dewey's theory of progression as continuity of experience. Operationalising the pragmatist notion of experience, I have developed a typology of progression in teaching consisting of four types: progression, continuity, interruption, and fragmentation. This theorisation of Dewey's proto-concept progression, which has relevance to other topics and materials as well, is the first original contribution of this article. The comparative analysis across ECEC and initial education, is the second. The analysis is fruitful, and two main findings are described. Firstly, ambiguity between the curricula is found. Whereas the ECEC curriculum provides experiences relevant to all themes treated in social studies during the two initial school years, the social studies curriculum seems not to acknowledge and build on the experiences from the corresponding learning area. Secondly, the social studies curriculum for initial education does not emphasise the role of exploration, play and practical experiences which are assumed in the overriding core of the national curriculum. Consequently, the operationalisation of these values is left to the local level.

Keywords: social studies education, initial education, comparative curriculum analysis, Dewey, critical thinking

Innledning¹

Når seksåringene begynner på skolen, møter de et fag som i særlig grad handler om dem selv, fellesskapene de er del av og samfunnet de bor i. Det er samfunnsfag. Faget tar utgangspunkt i det nære, i potensielle hverdagskunnskaper og erfaringer. Det fagliggjør og videreutvikler det hverdagslige gjennom undervisningen. Innføring av fagbegreper gir mulighet for analyse, refleksjon og kritisk distanse. De små skolestarterne trenger mange konkrete eksempler å abstrahere fra når de skal tilegne seg fagets begreper, og derfor er det viktig at begynner-

¹ Artikkelen er del av «Kunnskapsgrunnlag for begynneropplæring i samfunnsfag og KRLE», et samarbeidsprosjekt mellom Kari Krogstad ved Universitetet i Sørøst-Norge og undertegnede.

opplæringen tar utgangspunkt i elevenes erfaringer og supplerer dem. Det er altså behov for kunnskap om hva barns hverdag, før de begynte på skolen, har bestått i. På dette området har det skjedd store samfunnsendringer de siste tretti år. Barnehagen blir i dag betraktet som første ledd i utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10), og elevene har gjennomgående to til fem års erfaring fra barnehagen når de begynner på skolen (Statistisk sentralbyrå, 2020). Tilsvarende har de hatt mindre tid hjemme som deltakere i en families hverdagsliv. Barnehagehverdagen har dermed stor betydning for hvilke kunnskaper seksåringene har med seg til skolen, hvilke temaer de har kjennskap til og hvilke arenaer og fellesskap de har erfaringer fra. Det betyr at kunnskap om barnehagens innhold er vesentlig for samfunnsfagdidaktisk arbeid for småskoletrinnet.

Sammenheng og progresjon mellom barnehage og småskole er et mål i opplæringsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7), og barnehagen skal tilby barna opplevelser og arbeide systematisk med progresjon i syv fagområder som er aktuelle for undervisningen i skolefag (RP17, s. 47). Et av disse er fagområdet *nærmiljø og samfunn*, som svarer til *samfunnsfag* i skolen. Det er derfor interessant å belyse hvordan styringsdokumentene tilrettelegger for kontinuitet og progresjon i samfunnsfag. Artikkelen problemstilling er følgende: *I hvilken grad legger planverket til rette for faglig progresjon mellom nærmiljø og samfunn i barnehagen og samfunnsfag på småskoletrinnet?*

For å besvare problemstillingen har jeg sammenliknet samfunnsfaget i styringsdokumentene for barnehagen og småskolen. En slik sammenlikning er ikke gjort tidligere, verken for samfunnsfag eller andre fag, og senere kommer jeg tilbake til noen utfordringer knyttet til å sammenlikne dokumenter som bygger på forskjellig logikk, slik disse gjør. Tilnærmingen jeg har valgt, er å utvikle et analytisk rammeverk med utgangspunkt i John Deweys erfaringsorienterte progresjonsbegrep for dette formålet. Det er en teoretisering som ikke er samfunnsfagspesifikk, og den kan benyttes i mange fag og på forskjellige typer materiale senere. Jeg viser at planverket er ambivalent når det gjelder faglig progresjon mellom *nærmiljø og samfunn* i barnehagen og samfunnsfag på småskoletrinnet. Læreplanen for samfunnsfag synes dessuten å vektlegge erfaringens betydning i barns læring i beskjeden grad. Funnene tyder på at det er fare både for at elevenes læringsprosesser avbrytes eller fragmenteres, og for at elevene vil kjede seg ved at de møter stadige gjentakelser uten progresjon når de begynner på skolen. Resultatene har implikasjoner for læreplanutvikling, for lokalt samarbeid og for lærerens arbeid.

Den videre gangen i artikkelen er som følger: Jeg begynner med å gi en oversikt over forskning på det feltet artikkelen bidrar til. Det befinner seg i skjæringspunktet mellom fire hovedtema: sammenheng og progresjon mellom de to opplæringsnivåene, samfunnsfag i begynneropplæringen, *nærmiljø og samfunn* i barnehagen, samt nyere læreplananalyser. Etter forskningsoversikten redegjør jeg for undersøkelsens materiale og drøfter forutsetninger for sammenlikningen. Under overskriften metodologi drøfter jeg Deweys teori om progresjon som

kontinuitet i erfaring opp mot den aktuelle konteksten. Så utmynter jeg en analysestrategi ut fra den og redegjør for hvordan strategien blir brukt på materialet. Resultater av analysen presenteres, og til slutt drøfter jeg implikasjoner av hovedfunnene og analyseverktøyets relevans og overførbarhet, før jeg konkluderer.

Forskningsoversikt

Forbindelsen mellom samfunnsfagdidaktikk for barnehage og skole er upløyd mark i forskningssammenheng og derfor viktig å belyse. Progresjon og sammenheng mellom disse nivåene er ikke undersøkt under Kunnskapsløftet. Forskning på barns overgang fra barnehage til skole er systematisert i en kunnskapsoversikt som bygger på 42 forskningsbidrag fra 13 land (Lillejord et al., 2015). To studier fra Norge er inkludert (Greve & Løndal, 2012; Hogsnes & Moser, 2014). Oversikten viser at de faglige sidene ved overgangen knapt er berørt. Tyngdepunktet i forskningen er på de generelle sidene, slik som samarbeid mellom institusjonene, bli-kjent-aktiviteter og informasjonsarbeid overfor foreldre. I den grad læring behandles spesielt, gjelder det utvikling av sosiale ferdigheter, selvregulering og praktisk selvhjulpenhet, spesialpedagogiske problemstillinger og tidlig tall- og leseforståelse.

Samfunnsfaget i begynneropplæringen er også lite utforsket. En forskningskartlegging om de yngste barna i skolen etter at seksårsreformen ble innført i 1997, berører ikke elevenes erfaringer fra barnehagens fagområder og inkluderer ingen norske studier (Lillejord et al., 2018). Den samfunnsfagdidaktiske litteraturen er lite rettet mot småskoletrinnet, og en nylig undersøkelse fant bare to empiriske arbeider om norske forhold i perioden 2010–2018 (Hidle & Krogstad, 2019): Samuelssons studie om læreres oppfatninger av demokrati og demokratiopplæring (2013) og Eriksens analyse av fremstillinger av samer i lærebøker (2018). Senere har Ferrer analysert lærebøker med henblikk på kjønnsroller (2019).

Samfunnsfagdidaktisk forskning på barnehagenivå er også i en tidlig fase. I 2021 fikk feltet et betydelig løft gjennom en antologi med en rekke teoretiske og empiriske bidrag (Horrigmo & Rosland, 2021). Fire av kapitlene har særlig relevans for barns samfunnsfagrelevante opplevelser: Horrigmo gir en grundig presentasjon av stedets betydning for barns tilhørighet og identitet, og hvilke samfunnsfagdidaktiske implikasjoner dette får (Horrigmo, 2021). Sammen med Bakken og Børhaug drøfter hun hvordan didaktisk bruk av lokalsamfunnet kan bidra til sosial bærekraft i betydningen tillit, medborgerskap og tilhørighet. Forfatterne demonstrerer betydningen av at barn får lære *i*, og ikke bare *om*, samfunnet (Horrigmo et al., 2021). Myrstad presenterer den erfaringsbaserte urfolksmetoden «Learning by Observing and Pitching In» (LOPI) som tilnærming til arbeid med samiske perspektiver (Myrstad, 2021), mens Trysnes og Johannessen

(2021) knytter stedsbasert læring til utvikling av informasjonskompetanse ved å skape digitale bøker.

En oversiktsartikkel fra perioden 2000–2020 viser 27 internasjonale arbeider med relevans for mangfoldsaspektet ved barnehagens fagområde *nærmiljø og samfunn* (Rosenberg, 2020). Fem empiriske arbeider behandler dette fagområdet i norsk sammenheng. Fire av disse gjelder arbeid med historie og tradisjonsformidling (Moen & Buaas, 2012; Skjæveland, 2017; Skjæveland et al., 2013, 2016), mens det femte drøfter didaktisk bruk av hjelpe- og bistandsaksjoner (Børhaug & Bakken, 2009). Selv om den siste studien henter materiale fra barnehage og skole, er ikke sammenheng og progresjon tema der. Interessen for arbeid med barns læring i skandinavisk barnehageforskning er økende, og det er fortsatt betydelige forskningsbehov på arbeid med samfunnsfag i barnehagen (Bondebjerg et al., 2018; Bondebjerg et al., 2017; Bondebjerg et al., 2019).

Blant de arbeidene som er basert på læreplananalyser av samfunnsfag i skole og barnehage, er det kun Børhaug som fokuserer på progresjon (Børhaug, 2015; Folkenborg, 2017; Hidle, 2021; Røthing, 2015). Han analyserte samfunnskunnskap på ungdomsskole og videregående nivå i læreplanverket for Kunnskapsløftet 2013 og konkluderte med at progresjon var svakt definert i norske læreplaner for samfunnsfag.

Samfunnsfagdidaktikk for småskole og barnehage generelt og sammenhengen mellom disse nivåene spesielt, er altså underforsket. Det mangler kunnskap om hvordan elever erfarer undervisningen og hva de får ut av den, om hvordan lærere arbeider med undervisning og progresjon i og utenfor klasserommet, samt om læreres fortolkning av læreplanen og planlegging av iverksetting individuelt og kollektivt. Sist, men ikke minst, er det behov for kunnskap om hvordan planverket legger til rette for at læreres fortolkning, planlegging og iverksetting av føringene sikrer sammenheng og progresjon mellom barnehage og småskoletrinn i samfunnsfaget. Det er tema for denne artikkelen.

Materiale

Materialet for undersøkelsen er læreplanen for samfunnsfag for småskoletrinnet i Kunnskapsløftet 2020 (LK20) og beskrivelsene for det tilsvarende fagområdet *nærmiljø og samfunn* i barnehagens rammeplan (RP17; SAF01-04, 2020). Det norske læreplanverket *Kunnskapsløftet* består av en overordnet del, oversikt over fag- og timefordeling, og læreplaner for hvert enkelt fag. I læreplanene er det angitt kompetansemål for elevene. Målene skal være nådd etter henholdsvis andre, fjerde, syvende og tiende trinn. Kompetansemål er i fokus for analysen av samfunnsfaget, og for å dekke småskoletrinnet som helhet har jeg inkludert mål etter både andre og fjerde trinn. Jeg har valgt en synkron komparasjon mellom gjeldende planverk, og behandler ikke utvikling i planer over tid. Det er det forskriftsfestede planverket som danner grunnlag for å analysere progresjon

mellom nivåene. Jeg gjør ingen analyse av forarbeidene, og progresjon i den ideelle, oppfattede, gjennomførte og erfarte læreplanen faller utenfor studiens rammer (Goodlad et al., 1979).

Utviklingen av LK20 og RP17 ble koordinert for å sikre sammenheng og progresjon mellom barnehage og skole som samlet utdanningsløp (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7), men det er prinsipielle forskjeller mellom planverket for de to nivåene. En forskjell som har relevans for min undersøkelse, er at rammeplanen er prosessorientert, mens læreplanen er målorientert. Rammeplanen forutsetter at de syv fagområdene har «interesse og egenverdi for barn i barnehagealder». Denne interessen skal stimuleres slik at arbeidet blir morsomt og meningsfylt, og fagområdene skal være en gjennomgående del av barnehagens innhold (RP17, s. 47). Beskrivelsen av dem er samlet i rammeplanens kapittel ni og har følgende struktur: Fagområdets formål beskrives og avgrenses. Deretter følger prosessmål i form av kulepunkter. De beskriver hva arbeidet med fagområdet skal bidra til for barna i form av opplevelser, erfaringer og kjennskap, uten at læringsmål for det enkelte barn etableres. Prosessmålene følges opp med kulepunkter som gir direktiver til personalet, under overskriften «personalet skal». Progresjon er et gjennomgående begrep i rammeplanen. Det defineres samlet for virksomheten i et eget delkapittel om barnehagens arbeidsmåter og er ikke beskrevet for de forskjellige alderstrinnene eller som et kvalitetssystem slik som i læreplanverket for skolen. Tilnærmingen er at personalet skal tilby barna erfaringer i form av gjentakelse, gjenkjennelse og utvidelse av opplevelser som er tilpasset deres interesser og forkunnskaper. I årsplanen skal de synliggjøre hvordan de ivaretar progresjon gjennom planlegging, valg av arbeidsmåter, arenaer, leker, materialer og verktøy som gir erfaringer og læringsmuligheter innen fagområdet (RP17, s. 44).

Mens rammeplanen er prosessorientert, er læreplanverket for skolen målstyrt. LK20 er inndelt i overordnet del og læreplaner for fag. I overordnet del legges det vekt på erfaringens rolle i opplæringen. Planverket anerkjenner at elevene bringer med seg et mangfold av erfaringer til skolen, og de skal nyttes til fellesskapets beste og danne grunnlag for tilpasning av opplæringen. Gjennom utforskning og praktiske handlinger, lek og andre aktiviteter på forskjellige arenaer i lokalmiljøet, og gjennom deltakelse i demokratiske handlinger, skal elevene utvikle felles referanserammer og få erfaringer som danner grunnlag for danning og læring, kritisk tenking og lokalt, nasjonalt og internasjonalt samarbeid. Tilnærmingen har felles trekk med det som kommer til uttrykk i rammeplan for barnehagen, beskrevet ovenfor. Til forskjell fra i rammeplanen, nevnes progresjon kun én gang i overordnet del, og da med henblikk på tilpasset opplæring (LK20, s. 17). I tråd med forarbeidene til LK20, er det *i fagenes* læreplaner at progresjon kommer til uttrykk.

Læreplaner for fag har følgende struktur: en innledning om faget med elementene fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter, deretter kompetansemål og vurdering, og til slutt

vurderingsordning. På barnetrinnet er det kompetansemål etter fjerde og syvende trinn, og i LK20 er samfunnsfaget styrket med kompetansemål også etter andre trinn. Jeg har valgt kompetansemål som analyseenhet fordi de benyttes som indikatorer for progresjon i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 47). Mål er de «hardeste» styringsvariablene i planverket i den forstand at vurdering og elevenes rettigheter til tiltak er knyttet til dem. Kompetansemålenes funksjon som progresjonsindikatorer er tydeliggjort ved at Utdanningsdirektoratet har utviklet en digital støttemodul til LK20. I denne modulen, som er integrert i den digitale visningen av læreplanverket på Utdanningsdirektoratets nettsider (LK20s), er mål som er tematisk beslektet koblet sammen til progresjonsrekker mellom nivåene. For en nærmere gjennomgang, se Hidle og Skarpenes (2021). I Utdanningsdirektoratets veileder ble progresjon tidligere knyttet til verb i kompetansemål, og dermed til Bloom og hans kollegers taksonomi for vurdering av måloppnåelse innen det kognitive domenet (Anderson & Krathwohl, 2001; Bloom et al., 1956; Utdanningsdirektoratet, 2016²). Denne veiledningen er nå slettet, og i LK20 er vektleggingen av Blooms taksonomi ambivalent. På den ene siden er verbbruken i planverket strammet opp med formaliserte definisjoner av hvert verb på tvers av fag, og på den andre siden angir departementet at progresjon uttrykkes på ulike måter i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 42). Sammenkoblingslogikken for samfunnsfag ser ut til å ligge nær det Børhaug kaller sekvenser av tema i sin analyse av LK13 (Børhaug, 2015, s. 161). Hvert mål inngår i et antall forskjellige progresjonsrekker, og oppbygningen av disse fremtrer mer som forbindelseslinjer i dybdelæring enn som et stramt strukturert progresjonssystem. Forholdet mellom prosessmål og kompetansemål, samt utforming og plassering av progresjon, er altså de metodologiske hovedutfordringene for analysen. For å adressere dem har jeg tatt utgangspunkt i Deweys progresjonsbegrep, som knytter erfaring til læring, og utviklet et analyseverktøy som presenteres nedenfor.

Metodologi

Deweys utgangspunkt er at all læring starter med elevenes egne erfaringer, og at aktivitet derfor er en forutsetning for læring (Dewey, 1938/2015). Dette lærings-synet bygger på et pragmatisk kunnskapssyn der kunnskap ikke er informasjons-fragmenter, men hypoteser for handling som i et eksperiment. En erfaring er, grovt forenklet, en kroppslig fortolkning av en hendelse eller opplevelse. Den inkluderer både følelser og sanseinntrykk og er dermed ikke primært kognitiv. Ved hjelp av gjenkjennelseselementer knyttes nye hendelser til tidligere erfaringer gjennom fortolkningsprosessen, og slik dannes kontinuitet i erfaring (Hidle, 2013, s. 106ff). Når mange erfaringer kobles sammen i kontinuitet, dannes et stort

² Nettsiden ble fjernet 15.6.20 i forbindelse med innføring av nye læreplaner. Personlig kommunikasjon med Kjersti Mikalsen, Utdanningsdirektoratet 9.11.2020.

erfaringsgrunnlag som eleven kan trekke på. Dewey mener at læreren skal tilrettelegge for progresjon ved stadig å innføre nye oppgaver som gir elevene muligheter til å gjenta og utvide sine erfaringer. Dermed kan eleven prøve ut sine handlingshypoteser på nytt, eller utvikle nye. Denne tilnærmingen til læring og progresjon preger barnehagens rammeplan og de arbeidsmåter som beskrives der (Hogsnes, 2014).

Dewey hevder også at alt som kan studeres har en forbindelse til hverdagslivets erfaringer og må begynne med dem (Dewey, 1938/2015, s. 79–80). Oppgavene som skal løses bør følgelig ta utgangspunkt i innhold som er innenfor elevenes kapasitet og mulig for dem å erfare. Det å velge ut og ordne lærestoffet på en måte som gir elevene kontinuitet og utvikling i erfaring står derfor sentralt i lærerens arbeid. Læreren må identifisere oppgaver som er betydningsfulle nok til å motivere elevene til videre undersøkelser og til å stimulere produksjonen av nye ideer. Siden barnets naturlige verden og radius øker med alderen, er dette arbeidet mer krevende i planlegging av undervisning for modne barn enn for barnehagebarn og skolestartere, mener han. Tilnærmingen kan altså egne seg for småskoletrinnet, selv om arbeidsdelingen i det norske utdanningssystemet ikke er helt i overensstemmelse med Deweys kontekst da han skrev dette for mer enn 80 år siden. Nå foregår nemlig deler av utvelgelsen og innordningen av lærestoffet nasjonalt og forskriftsfestes. Deweys progresjonsteori kan like fullt brukes som utgangspunkt for et analytisk rammeverk for sammenlikning av styringsdokumentene.

I denne artikkelen benytter jeg Deweys arbeid i en norsk, samfunnsfagdidaktisk kontekst som er del av en nordisk diskurs med forgreininger til Tyskland. Både Rolf Tønnessen, Kirsten Horrigmo og Torben Spanget Christensen fra Danmark viderefører tyskeren Walter Gagels understreking av at samfunnsfagdidaktikkens gjenstandsområde og teoretiske grunnlag er et annet enn disiplin-fagenes (Christensen, 2015; Horrigmo, 2014; Tønnessen & Tønnessen, 2007). Christensen mener fagdidaktikken tar utgangspunkt i undervisningsfagets formål, for så å velge ut relevant stoff fra fagdisiplinene (2015, s. 31). Det betyr at spørsmålet om hva faget er, kan og bør inkluderes i samfunnsfagdidaktikken – og dermed rekonseptualiseres den tidligere forståelsen av fagdidaktikk som summen av fag og didaktikk som to atskilte aspekter (Ongstad, 2006, s. 27). Dette gir et bredt og diskursivt didaktiseringsbegrep i tråd med Laila Aases definisjon av fagdidaktikk som alle refleksjoner som kan knyttes til et fags beskaffenhet, legitimering, utvikling og praksiser (Lorentzen et al., 1998, s. 7; Ongstad, 2006, s. 36). I denne artikkelen bruker jeg altså begrepene didaktikk og didaktisering med referanse til denne forståelsen av samfunnsfagdidaktikk, og tematiserer ikke fagområdet allmenndidaktikk. En følge av det brede didaktikkbegrepet er at utvikling av de forskriftsfestede læreplanene har en fagdidaktisk dimensjon i den grad de angir, og dermed representerer, en utvelgelse og inndeling av lærestoff i betydningen faglig innhold, kompetansemål og arbeidsmåter for samfunnsfag som det skal arbeides videre med lokalt (Christensen, 2015, s. 17). I forlengelsen

av Deweys påpeking av at innholdet i undervisningen bør være innenfor elevenes kapasitet og mulig for dem å erfare, reiser jeg derfor spørsmålet om hvordan disse planene – med den bevisste eller ubevisste didaktiseringen som fører frem til dem – tilrettelegger for at undervisningen skal gi elevene relevante opplevelser og erfaringer.

Christensen presenterer elevens livsverden, fagets vitenskapelige disipliner, aktuelle problemstillinger, strukturer og prosesser, samt det demokratiske verdigrunnlaget som samfunnsfagets kunnskapsdomener, og anbefaler at undervisningen skal mediere mellom dem. Begrunnelsen er tredelt: at det har betydning for elevenes motivasjon at kunnskapsstoffets relevans for deres liv demonstreres, at det er nødvendig for at undervisningen ikke skal bli abstrakt og løsrevet fra elevenes egne erfaringer, og at gyldiggjøringen av elevenes hverdagskunnskaper og erfaringer har et anerkjennelsesaspekt (Christensen, 2015, s. 23–24). Vektleggingen av erfaringens betydning i undervisning harmonerer med Deweys prioriteringer. Det er likevel en viktig forskjell mellom tilnærmingene. For Dewey er det et hovedanliggende at undervisningen skal gi eleven nye erfaringer, mens spørsmålet om elevenes erfaringsrikdom synes å komme utenfor Christensens synsfelt. Han tematiserer ikke nødvendigheten av å supplere og utvide elevenes erfaringsgrunnlag, men begrenser seg til å knytte an til tidligere erfaringer i elevenes livsverden. Det kan ha sammenheng med at Christensens diskusjon er nivåspesifikk og – i likhet med hoveddelen av den norske samfunnsfagdidaktiske litteraturen – har fokus på ungdomsskole- og videregående nivå (Christensen, 2015, s. 10; Hidle & Krogstad, 2019). Spissformulert kan det beskrives som at undervisningen *bygger på* elevens erfaringer hos Christensen, mens undervisningen hos Dewey handler om å *gjenta og utvide* dem (Dewey, 1938/2015, s. 89). Hos den siste er erfaringer som innhold i livsverdenen både redskap og formål i utdanningen. Men begge anerkjenner tilgang til erfaringer som forutsetning for læring og progresjon, og implisitt i dette ligger forståelsen av at elevene kan tilegne seg sakkunnskap gjennom sine erfaringer.

En viktig del av det Christensen beskriver som mediering i samfunnsfaget, er knyttet til begrepsarbeid (Mathé, 2016). Fagbegreper som presiserer hverdagsuttrykk elevene allerede kjenner kan innføres med utgangspunkt i sakkunnskap, og vokabularet kan styrkes i bredde og dybde gjennom samtale og lesing. At erfaringer i form av opplevelser, utforsking og eksperimenter utenfor klasserommet er kilde til sakkunnskap, belyses fra et psykologisk perspektiv av Daniel T. Willingham. Han hevder at sakkunnskap betyr langt mer enn verbale ferdigheter for hva elever på barnetrinnet husker av en tekst (Willingham, 2017, s. 122); følgelig er tilgang på erfaringer en kritisk faktor for utvikling av grunnleggende ferdigheter. For å trekke slutninger på bakgrunn av noe som blir sagt, sett eller lest, trenger barnet mer enn begreper. Det trenger sakkunnskap fra verden utenfor språket, og det kan man tilegne seg gjennom kroppslige og sanselige erfaringer (Willingham, 2017, s. 78). Willingham konstaterer at abstraksjon, som både er et formål og en arbeidsmåte på skolen, er vanskelig for hjernen (Willingham, 2009,

s. 87ff). For å gjøre et mentalt sprang fra noe konkret til en abstrakt kategori, som et begrep jo er, trenger eleven mange forskjellige eksempler. Et eksempel må være håndgripelig og sansbart, altså mulig å erfare, for at eleven skal kunne gjøre seg nytte av det. Innsikten er et apropos til forskning som viser at elever kan mange begreper, men de mangler kunnskap om begrepenes innhold (Percheron, 1993, gjengitt i Børhaug, 2015, s. 162).

Willingham vektlegger altså i likhet med Dewey sammenheng mellom erfaring, sakkunnskap og begrepsarbeid, og denne sammenhengen impliserer progresjon. I læreplanverket LK13 var progresjonsbegrepet primært knyttet til det kognitive domenet (Bloom et al., 1956). I sin analyse av samfunnsfag i dette planverket finner Børhaug begrep og modeller som indikatorer for progresjon innen hvert tema. Han mener faget sikter mot at elevene skal være rike på modeller og kan bruke dem til å forstå, analysere og vurdere hendelser, prosesser og systemiske trekk ved samfunnet (Børhaug, 2015, s. 162). Roland Case argumenterer for at generalisering av Blooms taksonomi har ført til feilslutninger som bidrar til for lave forventninger til elevene, overdrevet fokus på innlæring av faktakunnskap, at elevene blir hindret i å arbeide med høyere ordens tenking på alle nivåer og at dette går ut over deres evne til kritisk tenking (Case, 2015). I tråd med det har Malin Tväråna vist at både åtte- og elleveåringer klarer å resonnerer kritisk, samt etterprøve og supplere teorier om rettferdighet når lærerne tilpasser saksinnholdet og dets kompleksitet til elevgruppen, uten å banalisere innholdet, gjennom en prosess hun kaller didaktisk transformering (Tväråna, 2019). Grovt forenklet innebærer det å bruke eksempler fra praksiser elevene hadde erfaring med og dermed sakkunnskap om fra før, fremfor å bruke tiden på innlæring av komplekse saksforhold. I likhet med Willinghams arbeider (2008) indikerer Tvärånas resultater at erfaring er sentralt for kritisk tenking på dette nivået.

Det kan hevdes at Dewey bruker progresjon mer som et proto-begrep enn som et gjennomutviklet og operasjonalisert analytisk begrep (Merton, 1984, s. 67, gjengitt i Swedberg, 2014). Teorien kan operasjonaliseres ved å skille mellom erfaring, kontinuitet og progresjon. Erfaring kan forenklet ses som en kombinasjon av dimensjonene arena, aktivitet og tematisk intensjon. Eksempler på arenaer i samfunnsfag er et lokalt sted, dets kulturminner, et naturlandskap eller en samfunnsinstitusjon. I en undersøkelse oppga ni av ti barnehager at de brukte bibliotek, bondegård, arbeidsplasser, bank, post, gamle hjem, politistasjon og barnas hjem i det daglige arbeidet (Horrigmo et al., 2021, s. 140). Aktiviteter er arbeidsmåter elevene bruker i møte med arenaen, og arbeidet kan ha forskjellige tematiske intensjoner. Utforsking av det lokale naturlandskapet kan eksempelvis være rettet mot forholdet mellom kart og landskap, valg av plassering for bosetting eller steder der menneskelig påvirkning på miljøet kan dokumenteres. Den tematiske intensjonen styrer dermed hva ved naturlandskapet som gjøres til gjenstand for oppmerksomhet. Kontinuitet i erfaring dannes gjennom gjentakelser, enten av aktivitet, arena, tematisk intensjon eller en kombinasjon av disse. For å oppnå progresjon i erfaring, må det være tale om utvidelse av en eller flere

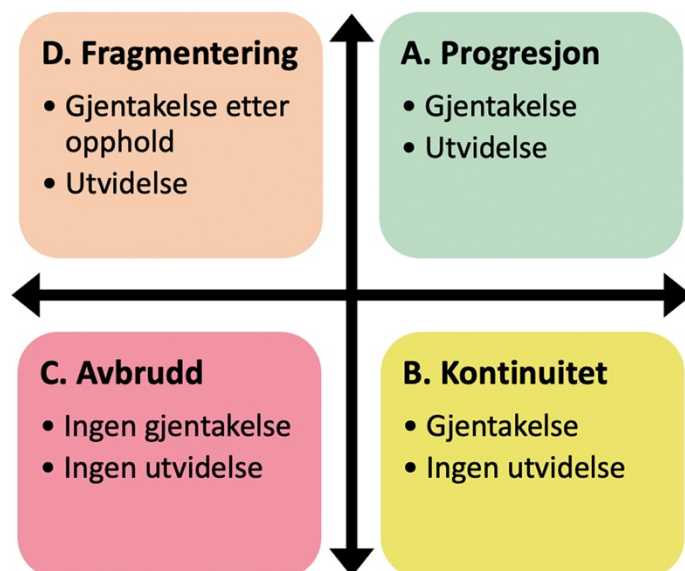
av erfaringens dimensjoner, eller ved at flere arenaer, aktiviteter eller tema kombineres, slik at kompleksiteten øker. Selv om kognitivt arbeid med fagstoffet i klasserommet også har en kroppslig dimensjon og fortolkes til erfaringer, faller det på siden av det jeg viser til som erfaringer i denne artikkelen. Det er fordi det vanligvis ikke er erfaringene, men det kognitive innholdet i lærestoffet, som brukes som kilde til sakkunnskap der.

Med utgangspunkt i diskusjonen ovenfor har jeg operasjonalisert Deweys progresjonsbegrep i to analyse spørsmål:

1. Hvilke gjentakelser av erfaring, forstått som arena, aktivitet eller tematisk fokus, forekommer?
2. Hvordan er forholdet mellom gjentakelsene når det gjelder utvidelse av arena, aktivitet, tema eller innføring av kompleksitet?

De to spørsmålene kan kombineres i en vannrett akse som representerer spørsmål 1 om gjentakelse og en loddrett som representerer spørsmål 2 om utvidelse. Det gir fire typer som jeg har kalt progresjon, kontinuitet, avbrudd og fragmentering. Slik har jeg utviklet en teoridrevet typologi over kontinuitet og progresjon i erfaring. Tilnærmingen er helhetlig i den forstand at den ikke utelukkende fokuserer på det kognitive, men inkluderer erfaring gjennom kroppslige opplevelser på forskjellige arenaer, gjennom forskjellige aktiviteter og med forskjellig tematisk intensjon.

Figur 1. Typologi over progresjon som gjentakelse (vannrett akse) og utvidelse (loddrett akse) i erfaring



Deweys progresjonsbegrep er knyttet til forholdet mellom lærerens planlegging og gjennomføring av undervisning for elevenes læring. For enkelhets skyld bruker jeg derfor uttrykket 'undervisning' i forklaringen av typologien nedenfor, selv om mitt materiale for analyse er utvalg og inndeling av lærestoff i planverket. Typen *progresjon* finner sted når opplevelser gjentas og utvides. Undervisningen kan ivareta kontinuitet uten at det innebærer progresjon, og for gjentakelse uten

utvidelse er beskrivelsen *kontinuitet* valgt. Mens repetisjon er planlagt oppsummering og konsolidering av lærestoffet før utvidelse, kan gjentakelse være tilfeldig og skyldes manglende oversikt over tidligere undervisning og erfaringer. Resultatet er undervisning på for lavt nivå, og slik redundans kan føre til kjedsomhet, manglende interesse, mistro til læreren eller en opplevelse av å bli undervurdert eller ikke tatt alvorlig (Dweck, 2012). *Avbrudd* betegner at opplevelser verken gjentas eller utvides. Når gjentakelser av tema, læringsarena, materiell og aktiviteter avbrytes, faller anledninger til å fagliggjøre og utvide erfaringer bort. Til forskjell fra avbrudd, betegner *fragmentering* at gjentakelse og utvidelse forekommer så sjelden at det blir vanskelig å danne kontinuitet. Lærestoffet fremstår dermed som abstrakt og løsrevet, altså fragmentert – jamfør Christensen (2015) gjengitt ovenfor. Det kan dermed i praksis fungere som introduksjon av nytt stoff på et utilgjengelig nivå. Som ved avbrudd går elevene som gruppe glipp av de utviklingsmulighetene gjentakelse med utvidelse gir. Det kan påvirke elevers utbytte på forskjellige måter. Elever som har hatt erfaringer utenfor skolen som har gjort det mulig å bevare kontinuitet i læringen, kan oppnå progresjon som forblir utilgjengelig for andre. Det tilsier at struktureringen av lærestoffet har en sosial dimensjon, og at avbrudd og fragmentering rammer elever ulikt.

Analyseprosess

For å undersøke «I hvilken grad legger planverket til rette for faglig progresjon mellom *nærmiljø* og *samfunn* i barnehagen og samfunnsfag på småskoletrinnet?» har jeg tilpasset analyse spørsmålene på følgende måte:

1. Hvilke gjentakelser av erfaring, forstått som arena, aktivitet eller tematisk fokus, finnes mellom de forskjellige nivåene?
2. Hvordan er forholdet mellom gjentakelsene når det gjelder utvidelse av arena, aktivitet, tema eller innføring av kompleksitet?

Jeg begynte med å organisere materialet for å kunne besvare spørsmål 1. Først delte jeg barnehagens fagområde *nærmiljø* og *samfunn* inn i de tre hovedområdene *stedstilørighet og lokalkunnskap*, *menneskerettsopplæring og mangfold* og *demokratisk medborgerskap* og plasserte fagområdets syv prosessmål om hva arbeidet skal bidra til for barna og seks direktiver om hva personalet skal gjøre, i dem. Deretter systematiserte jeg de 26 kompetansemålene som er likt fordelt mellom andre og fjerde trinn etter samme inndeling. Her fulgte jeg også angivelser av tematisk progresjon mellom trinnene slik de er angitt i den digitale støttemodulen (LK20s). Jeg plasserte mål med samme arena sammen og farget eksplisitt oppgitte læringsarenaer med rød skrift. For småskoletrinnet merket jeg aktiviteter angitt med handlingsorienterte verb med fet skrift. Som nevnt angir rammeplanen arbeidsmåter, aktiviteter og progresjon i egne kapitler som vektlegger opplevelser og erfaringer, derfor gjorde jeg ikke slik merking for *nærmiljø* og *samfunn*. Resultatet var en tabell med oversikt over gjentakelser angitt ved læringsarena, aktivitet og tema. Den følger artikkelen som vedlegg 1.

I rammeplanen er kompetansemål i samfunnsfag knyttet til bærekraftig utvikling, følelser, kropp og grenser samt digital samhandling plassert under andre deler enn fagområdet *nærmiljø og samfunn*. Av hensyn til artikkelens omfang er de ikke inkludert i den videre analysen, men jeg har samlet disse progresjonsrekkene for samfunnsfag på samme måte som over, og merket av hvor de tilsvarende temaene er plassert i rammeplanen. Denne oversikten er også inkludert i vedlegg 1. Til slutt sammenliknet jeg innholdet i gjentakelsene fra nivå til nivå innen hvert hovedområde og progresjonsrekke med utgangspunkt i spørsmål 2. Jeg så etter utvidelse av arena, aktivitet, tema eller innføring av kompleksitet og kodet tabellen i tråd med fargene i typologien. Den fargekodede oversikten over kontinuitet og utvidelse ligger som vedlegg 2.

Resultater

Analysen kan oppsummeres i to hovedfunn. Det første er at planverket er ambivalent når det gjelder faglig progresjon mellom *nærmiljø og samfunn* i barnehagen og samfunnsfag på småskoletrinnet. Det andre er at samfunnsfagplanen i liten grad synes å vektlegge erfaringens betydning i barns læring. Barnehagens rammeplan legger opp til at barn skal tilbys samfunnsfagrelevante opplevelser med progresjon innen alle temaene de møter gjennom kompetansemål i samfunnsfag etter andre trinn. Men læreplanen synes i begrenset grad å forholde seg til rammeplanen og ta hensyn til hva den forutsetter at barnehagebarns hverdagsliv skal bestå i før de begynner på skolen. Det kommer til uttrykk som gjentakelse, fragmentering og avbrudd i planverket. Forløperne til de fleste samfunnsfagtemaene er plassert i fagområdet *nærmiljø og samfunn*, og en oversikt over unntakene er som nevnt inkludert i vedlegg 1.

Progresjon mellom barnehage og skole kommer tydelig til uttrykk i de to hovedområdene *stedstilhørighet og lokalkunnskap* og *demokratisk medborgerskap*. *Stedstilhørighet og lokalkunnskap* er det hovedområdet som klart tilbyr barn erfaringsbakgrunn for å utvikle og presentere samfunnsfaglige spørsmål. Det er preget av stedsbasert læring med utforskning og opplevelser som danner grunnlag for arbeid med alle deler av faget. Gjennom kjennskap til lokal historie og tradisjoner, legges et grunnlag for historiebevissthet (Skjæveland, 2017), og temaet utdypes gjennom konkretisering i kompetansemålene det skal arbeides med på første og andre trinn. Også på skolen legger planverket opp til at elevene tilbys erfaringsgrunnlag for innføring i bruk av historiske og geografiske kilder og til å utforske de samfunnsfaglige spørsmålene. Her gjentas utforskning av kulturminner, natur- og kulturlandskap. Progresjon fremtrer ved at flere arenaer dekkes, perspektivet strekkes i tid og rom og flere informasjonskilder inkluderes slik at kompleksiteten øker.

I *demokratisk medborgerskap* er barns rett til medvirkning og forståelse for hvordan man dermed kan påvirke eget og andres liv, hovedanliggendet. Det er en

konkretisering av Barnekonvensjonens artikkel 12 om barns rett til at deres synspunkter blir vektlagt, nedfelt i barnehageloven (2005, § 3). Medvirkning er også den rettigheten som mest gjennomgående preger rammeplanen som helhet (Hidle, 2021). Barnehagen har tradisjon for inntoning på barns kroppslige medvirkning, og barn kan ha bred erfaring med å bli «hørt», å gjøre valg, samarbeide og løse interessekonflikter uten at dette er begrenset til å uttrykke seg og argumentere verbalt (Pettersvold, 2015). Slike erfaringer er relevante når området utvides til konfliktløsning, refleksjon over interesseforskjeller, beslutningsprosesser og makt- og demokratiforståelse på småskoletrinnet. De første målbeskrivelsene i området henger tett sammen tematiske, og har altså tydelig progresjon. Tilsvarende vil barn som har besøkt kommunens rådhus, samtalt med ordføreren og hatt besøk av politi og opplæring med brannkonstabler i barnehagen, ha relevante erfaringer å bygge på når de skal samtale om offentlige institusjoner og virksomheter på tredje og fjerde trinn. Med mer enn to års opphold fra barnehageaktivitet til kompetansemål, fremstår gjentakelsene av opplevelser innen denne delen av hovedområdet fragmentert.

Hovedområdet *menneskerettsopplæring og mangfold* er i større grad preget av gjentakelse, avbrudd og fragmentering, noe som gir inntrykk av at læreplanen ikke kjenner rammeplanen. Området handler om begynnende kjennskap til og oppslutning om rettighetsvernet, så vel som sosialisering gjennom erfaring av om menneskerettighetene faktisk gjelder for barna selv og andre i hverdagen. I *nærmiljø og samfunn* legges det særlig vekt på Barnekonvensjonens artikkel 2 om ikke-diskriminering, operasjonalisert som retten til å delta uten å bli diskriminert, og mangfold konkretisert ved kjennskap til urfolk, nasjonale minoriteter og ulike familieformer. Prioriteringen av urfolk, nasjonale minoriteter og ulike familieformer kan ses i sammenheng med statens forpliktelser gjennom ILO-konvensjonen om urfolk og stammefolk i selvstendige stater, Europarådets *Rammekonvensjon om beskyttelse av nasjonale minoriteter* og det norske engasjementet for menneskerettsutvikling på LHBTI-feltet (De forente nasjoner, 1989/2017; Europarådet, 1993; Hidle, 2013). Arbeid med samiske tema er til en viss grad innarbeidet i barnehagetradisjonen, men for øvrig er temaene i områdebeskrivelsen lite didaktisert og tilpasset rammeplanens erfaringsorienterte arbeidsmåter (Hidle, 2021). Både rettigheter og de tre prioriterte områdene gjentas på småskoletrinnet, men her mangler progresjon. Overgangen fra kjennskap og konkrete opplevelser til å kunne gi eksempler, synes snarere å innebære en forflatet gjentakelse. Barnehagebarn skal få kjennskap til nasjonale minoriteter, men deretter avbrytes denne læringsprosessen, og nasjonale minoriteter nevnes først eksplisitt i mål etter syvende trinn. Selv om temaet kan leses inn i substantivet «folkegrupper» i målet om mangfold etter andre trinn, ligger det an til avbrudd etter denne gjentakelsen. Samlet gir utformingen av de tre prioriterte temaene et inntrykk av at læreplanen ikke tar hensyn til barns erfaringer og kunnskaper fra barnehagen innen dette hovedområdet. Personlig økonomi og forbruk kombineres i et tema som innføres etter fjerde trinn. Planverket legger ikke opp til opplevelser

eller aktiviteter som kan gi erfaring med inntekter, utgifter og sparing som grunnlag for temaet. Butikklek og matvarehandel fra arbeid med å bli kjent med nærmiljø, personer og yrker gir relevant erfaringsgrunnlag, men den tematiske sammenhengen er svak og det går lang tid fra barnehagen til tredje trinn (Nyhus, 2021). Temaet opptrer dermed fragmentert i dobbelt forstand.

Kompetansemålene i samfunnsfag vektlegger altså i begrenset grad at undervisningen skal tilrettelegge for praktiske erfaringer. Verbet «å utforske» forekommer åtte ganger på småskoletrinnet. Fire av disse er innen hovedområdet *stedstilhørighet og lokalkunnskap*, i mål som gjentar og utdyper erfaringer og utvider arenaer fra barnehagen. Verbet forekommer ikke i hovedområdet *menneskerettsopplæring og mangfold*, men én gang i hovedområdet *demokratisk medborgerskap*, der barns erfaringer med medvirkning og påvirkning av situasjoner fra barnehagen utvides til at eleven skal kunne utforske barns påvirkningsmuligheter i demokratiske prosesser etter andre trinn i skolen. De siste tre forekomstene er innen temaet *bærekraftig utvikling*, som faller utenfor avgrensningen av analysen her.

Oppsummerende har analysen vist betydelig sammenheng i form av tematiske gjentakelser mellom prosessmål og direktiver i fagområdet *nærmiljø og samfunn* og kompetansemål i samfunnsfag på småskoletrinnet. Rammeplanen legger vekt på å tilby opplevelser og erfaringer innen alle tema som forekommer som kompetansemål i samfunnsfag etter andre trinn, mens en betoning av å gjenta og utvide bruk av arenaer og aktiviteter for slik å supplere elevenes erfaringsrikdom ikke kommer til uttrykk i kompetansemål for samfunnsfag i særlig grad. Det har konsekvenser for progresjon i opplæringen. Det er fare for at elevenes læringsprosesser avbrytes eller fragmenteres, og at de opplever gjentakende undervisning uten progresjon.

Diskusjon

I det foregående har jeg utviklet et verktøy for å analysere progresjon som kontinuitet og utvidelse i erfaring med utgangspunkt i Deweys teori og prøvd det ut på analysen av faglig progresjon mellom *nærmiljø og samfunn* i barnehagen og samfunnsfag på småskoletrinnet. Nedenfor begynner jeg med å diskutere hovedfunn og implikasjoner av disse, for så å gå nærmere inn på analyseverktøyets relevans og overførbarhet.

Samlet viser analysen at progresjon forekommer mer konsistent mellom andre og fjerde trinn enn mellom barnehage og andre trinn. Planverket legger opp til tematisk kontinuitet mellom *nærmiljø og samfunn* og samfunnsfaget, men anerkjenner i begrenset grad de erfaringene rammeplanen for barnehagen legger opp til. Arenaer og aktiviteter utenfor klasserommet gjentas i noen tilfeller, men det ble også påvist tilfeller av fragmentering, avbrudd og gjentakelser uten progresjon. Kompetansemål på småskoletrinnet operasjonaliserer altså i liten grad de

føringer om utforskning, lek, aktiviteter og praktiske handlinger på forskjellige arenaer i lokalmiljøet som beskrives i overordnet del av læreplanverket. Det er uklart om det skyldes at det er overlatt til det lokale planarbeidet å ivareta dette, eller om det er en utilsiktet konsekvens av struktur og andre prioriteringer. Målbeskrivelser *kan* innebære at læreplanens formuleringer overlater undervisningsformer, aktiviteter, arenaer og materialer som skal benyttes til lærerens autonomi, og kun fokuserer på etterprøvbare kompetanser eleven skal oppnå. LK20 opererer imidlertid ikke med et slikt tydelig skille. Læreplanverket inkluderer beskrivelser for underveisvurdering på hvert målnivå i fag. Beskrivelsene tar utgangspunkt i verb og tematikk i kompetansemålene og konstaterer at elevene viser kompetanse når de arbeider med dette. Det signaliserer at målene også skal leses som prosessbeskrivelser, og denne forskyvningen kan bidra til at fagets arbeidsmåter og aktiviteter bli ensidige og gjennomgående kognitivt orientert. Som nevnt ovenfor argumenterer Case (2015) for eksempel med at en slik sammenblanding kan påvirke elevenes læringsutbytte negativt, men det ligger utenfor artikkelens ambisjon å undersøke ytterligere implikasjoner av denne forskyvningen i LK20.

Samfunnsfagplanen benytter i hovedsak kognitivt orienterte verb. Å *utforske* er det eneste av de tolv verbene for småskoletrinnet som tidvis brukes om fysisk, praktisk og sanselig handling. Til sammenlikning beskrives fagområdet *nærmiljø og samfunn* ved hjelp av handlingsorienterte verb som å medvirke, erfare, orientere seg, ferdes, delta, påvirke, kjenne og forstå. Grunnleggende ferdigheter er opprettholdt som organiserende prinsipper på småskoletrinnet i LK20 (Hidle & Krogstad, 2019), og den digitale læreplanstøtten (LK20s) knytter i tillegg til verbene én til tre grunnleggende ferdigheter til hvert kompetansemål. Direktoratet beskriver dette som veiledende forslag til hvilke ferdigheter som skal brukes i *arbeidsprosessen* med det aktuelle målet (Utdanningsdirektoratet, 2019), og det forsterker signalet om at undervisningen skal skje i klasserommet. Læreplanens struktur, dens organisering i begynneropplæring på småskoletrinnet og utmyntingen av underveisvurderingen synes altså å fortrenge erfaringsdimensjonen i samfunnsfag.

Mønsteret som fremtrer tyder ikke på at læreplanen bygger på erfaringer fra barnehagen eller sikter mot å gjenta, supplere eller utvide dem, til tross for at sammenheng og progresjon mellom disse nivåene skulle styrkes i styringsdokumentene. Ovenfor har jeg vist at samfunnsfagdidaktisk kunnskap om arbeid på disse nivåene er begrenset, og at det mangler forskningsbasert kunnskap om overgangen i fag. Det kan ha fått betydning for utforming av planen. Barnehagen er ikke en obligatorisk del av opplæringen, og undersøkelser viser at barnehagene i ulik, men økende, grad arbeider med fagområdene (Fagerholt et al., 2019). Hvilken betydning denne variasjonen tillegges, avhenger av hvilket syn man har på læring og progresjon. Det kan dermed også ha fått betydning for planenes innhold.

Studiens implikasjoner

Resultatene har implikasjoner på forskjellige nivåer, for læreplanutvikling, for lokalt samarbeid og for lærernes arbeid. De indikerer for det første at det er behov for jevnbyrdighet i forholdet mellom fagområdet *nærmiljø og samfunn* og samfunnsfag på læreplannivå. For det andre aktualiseres betydningen av at det lokale samarbeidet om overgangen barnehage–skole inkluderer arbeid med samfunnsfaget. Gitt fagets lokale karakter i barnehage og på småskoletrinnet, og variasjon i barnehagenes gjennomføring, er det gode grunner til å inkludere dialog om arbeidet med samfunnsfaglige tema og skolestarternes erfaringer fra barnehagen i dette samarbeidet. Det handler ikke om å overføre kunnskap om enkeltbarns faglige kompetanser eller kartlegge læringsutbytte, men å overføre generell kunnskap om tema, aktiviteter, arenaer og opplevelser barnehagen har benyttet seg av i arbeidet med fagområdet. Det er grunn til å tro at det ligger et potensial i at de to profesjonsgruppene læringssyn, arbeidsmåter og fagdidaktiske vurderinger settes i kontakt med hverandre, slik andre har tatt til orde for (Lillejord et al., 2015). I den forbindelse har det fra barnehagehold vært frykt for at skolens arbeidsmåter skal innføres i barnehagene. Det motsatte er også en mulighet. For samfunnsfagdidaktikk for småskoletrinnet kan det være mye å hente i barnehagens arbeidsmåter. For det tredje har funnene implikasjoner for lokalt planarbeid og lærerens undervisning i skolen. Overordnet kunnskap om elevenes erfaring med tema, arenaer og aktiviteter i barnehagen kan styrke det lokale planarbeidet. For eksempel legger LK20 til rette for større undervisningsprosjekter gjennom satsingen på tverrfaglighet. Her er utvidelse og gjenbruk av lokale arenaer, institusjoner, steder, personer og aktiviteter som elevene kjenner fra barnehagen, en god mulighet. I tillegg til progresjon kan det bidra til å utvikle tilhørighet og felles kulturelle referanser i gruppen. For å tilpasse undervisningen trenger læreren kunnskap om barns erfaringer. Kjennskap til barnehagens rammeplan generelt, og fagområdet *nærmiljø og samfunn* spesielt, kan også styrke lærerens mulighet til å hjelpe barna med å gjøre koblinger til det de har erfaring med fra før og unngå redundans og avbrudd i læringsprosessene deres. Barns tilgang til fagrelevante erfaringer gjennom familie og fritid er som nevnt ulik, og hvis undervisningen ikke anerkjenner og videreutvikler erfaringer fra barnehagen, går denne muligheten til å utjevne forskjeller tapt.

Det analytiske verktøyets relevans og overførbarhet

I det analytiske verktøyet løftes betydningen av erfaringer frem og operasjonaliseres ved dimensjonene aktivitet, arena og tematisk intensjon. Det gjør det enklere å skjelve mellom kognitivt basert undervisning og undervisning som tilbyr opplevelser og supplerer elevenes erfaringsrikdom. Funnene kan tyde på at den nye, komplekse læreplanstrukturen skaper utfordringer i overgangen mellom overordnet del og læreplanene for fag. Et spørsmål er hvorvidt plangiver i tilstrekkelig grad har lagt opp til å operasjonalisere signalene om elevers tilgang til praktiske erfaringer i undervisningen.

De to analyse spørsmålene konseptualiserer skillet mellom kontinuitet og utvidelse i erfaring. Ved hjelp av operasjonaliseringen av kontinuitet i spørsmål 1, fant jeg at nye tema innføres i faget uten å forankres i erfaring, slik tilfellet er med personlig økonomi etter fjerde trinn. Dette gjør det mulig å drøfte forankringen av fagets begrepsarbeid nærmere. At opplevelser verken gjentas eller utvides, har konsekvenser for elevens mulighet til å nå sitt potensial gjennom undervisningen. Å identifisere slike avbrudd er vesentlig når det gjelder både planverk og undervisning, særlig fordi det vil ramme elever ulikt og dermed kan ha betydning for å utjevne sosial ulikhet. Tilfeller av fragmentering, at det går flere år mellom hver gang et tema dukker opp, ble også avdekket. Ved å kombinere spørsmål 1 og 2 ble det også synlig at det allerede på småskoletrinnet kan være flere tilfeller av redundans i samfunnsfaget. Det er et apropos til diskusjonen om elever som kjeder seg på skolen (NOU 2016: 14). Det kom også frem at den tematiske sammenhengen mellom barnehage og småskoletrinnet er fremtredende i planverket. Det er også progresjon i betydningen tematisk utvidelse for en rekke tema mellom andre og fjerde trinn, selv om opplevelser, aktiviteter og arenaer utenfor klasserommet i mer beskjeden grad antydes der.

Ved å kombinere erfaringsbegrepet dimensjoner arena, aktivitet og tematisk intensjon på den ene siden og gjentakelse og utvidelse på den andre, har jeg utmyntet et helhetlig progresjonsbegrep basert på Deweys proto-begrep. Som nevnt i metodologiavsnittet vil elevene kombinere elementer fra dimensjonene på forskjellige måter i sin fortolkning av opplevelsen, og dermed vil deres erfaringer danne forskjellige mønstre av kontinuitet og utvidelse, avhengig av egne forutsetninger og intensjoner. Det betyr at opplevelsesbasert undervisning kan åpne flere muligheter for progresjon gjennom individuell tilpassing, dels styrt av elevene selv, enn det klasseromsundervisning vanligvis gjør. Gjentakelse av opplevelser er trolig også mer stimulerende enn gjentakelse av tekstlig lærestoff, og mindre utsatt for å bli tom kontinuitet, fordi opplevelser er mer mangfoldige enn tekster. Et helhetlig progresjonsbegrep avlaster også verbene som kognitive progresjonsindikatorer. Det innbyr til å skille mellom progresjon på den ene siden og kritisk tenking eller høyere og lavere ordens tenking på den andre. Det kan bidra til at man, i tråd med diskusjonen foran, kan arbeide mer med kritisk tenking på alle nivå i utdanningsløpet.

Konklusjon

Artikkelen handler om småskolebarns tilgang til erfaringer som er relevante for samfunnsfag, fra barnehagen og gjennom undervisning i faget. Spørsmålet er i hvilken grad planverket legger til rette for faglig progresjon mellom *nærmiljø* og *samfunn* i barnehagen og samfunnsfag på småskoletrinnet. For å undersøke det har jeg videreutviklet Deweys teori om progresjon som kontinuitet i erfaring til et analytisk verktøy som operasjonaliserer erfaringsbegrepet og kombinerer gjen-

takelse og utvidelse til typene progresjon, kontinuitet, avbrudd og fragmentering i en typologi. Slik synliggjøres helhetlig progresjon, og verktøyet har overføringsverdi og kan tilpasses andre fag. Det kan nyttes til analyse av ferdige beskrivelser, som her, av lærebøker og materiell, eller i planlegging av undervisning.

Det analytiske verktøyet viste seg fruktbart i møte med materialet, og resultatet gir et bidrag til samfunnsfagdidaktikk for småskoletrinnet. Overordnet del av læreplanen vektlegger at undervisningen skal tilby elevene praktiske erfaringer, men dette kommer svakt til uttrykk i læreplanen for samfunnsfag. Analysen viser både at barnehagens rammeplan legger til rette for faglig progresjon ved å tilby barn en rekke samfunnsfagrelevante erfaringer gjennom fagområdet *nærmiljø og samfunn*, og at skolens læreplan bare delvis benytter disse til å sikre progresjon mellom nivåene. Det innebærer at muligheter til å bygge på skolestarternes erfaringer skusles bort gjennom avbrudd og fragmentering av læreprosesser, eller at deres sakkunnskaper ikke anerkjennes. Det kan også bidra til at deres erfaringer med utforskning og stedsbasert læring ikke videreføres i faget, slik at samfunnsfag oppleves kjedelig, abstrakt og uten relevans for elevens liv.

Det overlates altså til det lokale planarbeidet å operasjonalisere erfaringsdimensjonen i overordnet del på en måte som gir elevene relevant sakkunnskap og felles opplevelser, slik at samfunnsfaget blir livsnært, meningsfullt, viktig og stimulerende for skolestarterne. Her ligger det et potensial i det lokale samarbeidet om overgangen mellom barnehage og skole som kan inkludere overføring av kunnskap om arenaer, arbeidsmåter og tematisk intensjon i barnehagens arbeid med fagområdet. Samarbeid mellom barnehage og småskoletrinn, både i forskning og praksis, er en mulig strategi for å sikre at skolestarterne skal få bygge videre på sine hverdagskunnskaper og oppleve progresjon i et fag som handler om dem selv, fellesskapene de er del av og samfunnet de bor i.

Om forfatteren

Kari-Mette Walmann Hidle er førsteamanuensis i samfunnsfagdidaktikk ved Universitetet i Agder. Hun forsker på samfunnsfagdidaktiske tema og er særlig interessert i menneskerettsopplæring og andre spørsmål knyttet til mangfold, identitet og tilhørighet.

Institusjonstilknytning: Institutt for sosiologi og sosialt arbeid, Universitetet i Agder, Boks 422, 4604 Kristiansand, Norge.

E-post: kari.m.hidle@uia.no

Referanser

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Bloom, B. S., Englehart, M., Furst, E., Hill, W. & Krathwohl, D. R. (red.) (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: McKay.
- Bondebjerg, A., Jessen, A., Jusufbegovic, L. & Vestergaard, S. (2018). *Forskningskortlægning og -vurdering af skandinavisk dagtilbudsforskning for 0–6-årige i året 2016*. Clearinghouse forskningsserie, nr. 32. <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/forskningskortlaegning-2016>
- Bondebjerg, A., Jessen, A., Larsen, T. C., Schunck, N. & Vestergaard, S. (2017). *Forskningskortlægning og -vurdering af skandinavisk dagtilbudsforskning for 0–6 årige i året 2015*. Clearinghouse forskningsserie, nr. 30. <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/forskningskortlaegning-2015>
- Bondebjerg, A., Qvortrup, L., Jusufbegovic, L. & Vestergaard, S. (2019). *Empirisk dagtilbudsforskning for 0–6-årige i de skandinaviske lande. Forskningskortlægning og -vurdering for året 2017*. Clearinghouse forskningsserie, nr. 33. <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/forskningskortlaegning-2017>
- Børhaug, K. (2015). Progresjon. I K. Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 159–178). Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. & Bakken, Y. (2009). Internasjonal solidaritet i barnehage og på barnetrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(1), 16–27. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-01-03>
- Case, R. (2015). Putting Bloom's taxonomy to rest. I W. C. Parker (red.), *Social studies today: Research and practice* (2. utg., s. 73–82). New York: Routledge.
- Christensen, T. S. (red.) (2015). *Fagdidaktik i samfunnsfag*. Frederiksberg: Frydenlund.
- De forente nasjoner (1989/2017). *ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater* (Revidert uoffisiell oversettelse). Kommunal- og moderniseringsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/midtpalte/ilokonvensjon-nr-169-om-urbefolkninger-o/id451312/>
- Dewey, J. (1938/2015). *Experience and education*. New York: Free Press.
- Dweck, C. (2012). *Mindset. Changing the way you think to fulfil your potential*. London: Little, Brown Book Group.
- Eriksen, K. G. (2018). Teaching about the Other in primary level social studies: The Sami in Norwegian textbooks. *Journal of Social Science Education*, 17(2), 57–67. <https://doi.org/10.4119/jsse-875>
- Europarådet (1993). *Rammekonvensjon om beskyttelse av nasjonale minoriteter* (Uoffisiell oversettelse). Kommunal- og moderniseringsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/nasjonale-minoriteter/midtpalte/euoparadets-rammekonvensjon/euoparadets-rammekonvensjon/id2362518/>

- Fagerholt, R. A., Myhr, A., Stene, M., Haugset, A. S., Sivertsen, H., Carlsson, E. & Nilsen, B. T. (2019). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2018. Analyse og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til barnehagesektoren*. Trøndelag Forskning og Utvikling, rapport 2019:2. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/sporsmal-til-barnehage-norge-2018/>
- Ferrer, M. (2019). Kritisk tenkning i møte med lærebøker. I M. Ferrer & A. Wetlesen (red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 110–130). Oslo: Universitetsforlaget.
- Folkenborg, H. R. (2017). Skiftende forestillinger om det samiske i samfunnsfaglige læreplaner i norsk grunnskole. I P. Brunbech, K. Knutsen & J. A. Poulsen (red.), *Historie – didaktik, dannelse og bevidsthed. Rapporter til det 29. Nordiske Historikermøde, Bind 1* (s. 71–113). Ålborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Goodlad, J. I., Ammons, M. P., Buchanan, E. A., Griffin, G. A. & Hill, H. W. (red.) (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Greve, A. & Løndal, K. (2012). Læring for lek i barnehage og skolefritidsordning. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 5, nr. 19. <https://doi.org/10.7577/nbf.447>
- Hidle, K.-M. W. (2013). *En statlig norm for livsfortolkning: En analyse av debatten om «Felles ekteskapslov for heterofile og homofile par» ved hjelp av Robert C. Nevilles teori om symbolsk engasjement*. Doktoravhandling, Universitetet i Agder. <http://hdl.handle.net/11250/139748>
- Hidle, K.-M. W. (2021). Menneskerettsopplæring i rammeplanen for barnehagen. I K. J. Horrigmo & K. T. Rosland (red.), *Fagdidaktikk for SRLE. Barnehagens fagområder, kunnskapsgrunnlag og arbeidsmåter* (s. 78–88). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hidle, K.-M. W. & Krogstad, K. (2019). Begynneropplæring og nivåspesifikk samfunnsfag- og KRLE-didaktikk for småskoletrinnet. *Nordidactica*, (3), 122–148. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-75848>
- Hidle, K.-M. W. & Skarpenes, O. (2021). «Formalistisk obskurantisme»? Forsøk på dechiffrering av læreplanen i samfunnsfag. *Nordidactica*, 11(3), 24–50. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/23504>
- Hogsnes, H. D. (2014). Barns muligheter for å erfare sammenhenger i overgang fra barnehage til skolefritidsordning. *BARN*, 32(3), 45–60. <https://doi.org/10.5324/barn.v33i3.3500>
- Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk barnehageforskning*, 7, nr. 6. <https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- Horrigmo, K. J. (2014). *Barnehagebarn i nærmiljø og lokalsamfunn: Fagdidaktikk – aktiviteter og opplevelser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Horrigmo, K. J. (2021). Nærmiljø og samfunn – stedsforståelse og tilhørighet. I K. J. Horrigmo & K. T. Rosland (red.), *Fagdidaktikk for SRLE. Barnehagens fagområder, kunnskapsgrunnlag og arbeidsmåter* (s. 54–77). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Horrigmo, K. J., Bakken, Y. & Børhaug, K. (2021). Utdanning for sosial bærekraft – nærmiljø og samfunn. I K. J. Horrigmo & K. T. Rosland (red.), *Fagdidaktikk for SRLE. Barnehagens fagområder, kunnskapsgrunnlag og arbeidsmåter* (s. 129–145). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Horrigmo, K. J. & Rosland, K. T. (red.) (2021). *Fagdidaktikk for SRLE. Barnehagens fagområder, kunnskapsgrunnlag og arbeidsmåter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Meld. St. 28. (2015–2016). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*.
https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole – En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning.
<https://utdanningsforskning.no/contentassets/d66fcf1950f34b46a79a5fc647e40774/kunnskapssenter-overgangbarnehage-web.pdf>
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/qaIMTbaZs8RxESzJrUSkZa2p7Y3F6ZEt1nLjCKDMFKMEKGyYgn.pdf>
- LK20. *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- LK20s. *Støtte til læreplanen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Se <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/skisser-til-ny-digital-lareplanvisning/>
- Lorentzen, S., Streitlien, Å., Tarrou, A.-L. H. & Aase, L. (1998). *Fagdidaktikk: Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathé, N. E. H. (2016). Students' understanding of the concept of democracy and implications for teacher education in social studies. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 271–289.
<https://doi.org/10.5617/adno.2437>
- Moen, K. H. & Buaas, E. H. (2012). Historie og tradisjonsformidling i barnehagen: En utrendy utfordring? I F. Rønning, R. Diesen, H. Hoveid & I. Pareliussen (red.), *FoU i praksis 2011. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning* (s. 225–236). Trondheim: Tapir akademisk.
- Myrstad, A. (2021). Samiske perspektiver i en barnehages hverdagsliv. I K. J. Horrigmo & K. T. Rosland (red.), *Fagdidaktikk for SRLE. Barnehagens fagområder, kunnskapsgrunnlag og arbeidsmåter* (s. 202–214). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2016: 14. *Mer å hente – Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/>
- Nyhus, E. (2021). Økonomiopplæring i barnehagen. I K. J. Horrigmo & K. T. Rosland (red.), *Fagdidaktikk for SRLE. Barnehagens fagområder, kunnskapsgrunnlag og arbeidsmåter* (s. 146–159). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ongstad, S. (2006). *Fag og didaktikk i lærerutdanning: Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pettersvold, M. (2015). *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: Fordring og utfordring*. Doktoravhandling, Høgskolen i Lillehammer. <http://hdl.handle.net/11250/275517>
- Rosenberg, A. R. (2020). Social studies in early childhood education and care: A scoping review focusing on diversity. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(4), 312–324.
<https://doi.org/10.1177/1463949120953911>
- RP17 (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole – Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 72–83.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- SAF01-04 (2020). *Læreplan i samfunnsfag*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/lk20/saf01-04>

- Samuelsson, M. (2013). Deliberativ demokrati i den norska skolan – Ger lärare uttryck för deliberativa uppfatningar när det kommer till demokrati och demokratiutbildning? *Utbildning & Demokrati*, 22(1), 47–63. <https://doi.org/10.48059/uod.v22i1.984>
- Skjæveland, Y. (2017). Learning history in early childhood: Teaching methods and children's understanding. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(1), 8–22. <https://doi.org/10.48059/uod.v22i1.984>
- Skjæveland, Y., Buaas, E. H. & Moen, K. H. (2013). Danning gjennom historie og tradisjonsformidling i barnehagen. I I. Pareliussen, B. B. Moen, A. B. Reinertsen & T. Solhaug (red.), *FoU i praksis 2012 conference proceedings* (s. 240–248). Trondheim: Akademika forlag.
- Skjæveland, Y., Buaas, E. H. & Moen, K. H. (2016). Teaching cultural heritage in culturally diverse early childhood centres in Norway. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Educational Research*, 13(2), 82–92. <http://hdl.handle.net/11250/2565063>
- Statistisk sentralbyrå (2020). *Barnehager* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/barnehager>
- Swedberg, R. (2014). From theory to theorizing. I R. Swedberg (red.), *Theorizing in social science: The context of discovery* (s. 1–28). Stanford: Stanford University Press.
- Trysnes, I. & Johannessen, H. D. (2021). Samfunnsfagdidaktikk i lokalsamfunnet og nye digitale læringsformer. I K. J. Horrigno & K. T. Rosland (red.), *Fagdidaktikk for SRLE. Barnehagens fagområder, kunnskapsgrunnlag og arbeidsmåter* (s. 231–244). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tväråna, M. (2019). *Kritiskt omdöme i samhällskunskap: Undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor*. Doktoravhandling, Stockholms universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-169833>
- Tønnessen, R. T. & Tønnessen, M. (2007). *Demokratisk dannelse: Fagdidaktikk i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Å forstå progresjon*. Lå opprinnelig på nettsiden <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/a-forsta-progresjon/>, men er senere fjernet.
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Hva er grunnleggende ferdigheter?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/>
- Willingham, D. T. (2008). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *Arts Education Policy Review*, 109(4), 21–32. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32>
- Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school? A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Willingham, D. T. (2017). *The reading mind: A cognitive approach to understanding how the mind reads*. San Francisco: Jossey-Bass.

Vedlegg 1. Oversikt over gjentakelser og angitt læringsarena i styringsdokumenter

Analysespørsmål 1: Hvilke gjentakelser av erfaring, forstått som arena, aktivitet eller tematisk fokus, finnes mellom fagområdet nærmiljø og samfunn i barnehagen og samfunnsfag på småskoletrinnet?

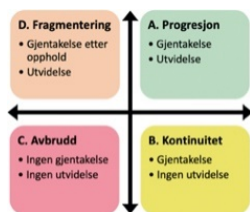
Fagområdet nærmiljø og samfunn i barnehagens rammeplan er her inndelt i tre hovedområder. I venstre kolonne er prosessmål og direktiver til personalet i barnehagen plassert i hovedområdene. I midtre og høyre kolonne er kompetansemål for samfunnsfag i småskolen organisert etter hovedområdene og tematisk i tråd med progresjonsrekkene som fremkommer i Utdanningsdirektoratets digitale støttemodul (LK20s). Eksplisitt nevnte læringsarenaer er merket rødt og mål knyttet til samme arena plassert sammen. Handlingsorienterte verb i kompetansemål er uthevet med fet skrift.

Hovedområde Stedstilhørighet og lokalkunnskap Fagområde Nærmiljø og samfunn i barnehagen	Samfunnsfag Kompetansemål etter andre trinn	Samfunnsfag Kompetansemål etter fjerde trinn
<i>Personalet skal</i> introdusere barna for personer, steder og samfunnsinstitusjoner i nærmiljøet for å skape tilhørighet og hjelpe barna med å orientere seg og ferdes trygt*	utvikle og presentere samfunnsfaglege spørsmål	
<i>Barna utforsker ulike landskap</i> , blir kjent med institusjoner og steder i nærmiljøet og lærer å orientere seg og ferdes trygt	samtale om korleis ulike kjelder, inkludert kart, kan gi informasjon om samfunnsfaglege spørsmål	utforske og presentere samfunnsfaglege spørsmål, søkje etter informasjon i ulike kjelder og vurdere kor nyttig informasjonen er til å belyse spørsmål
<i>Personalet skal</i> gi barna forståelse av at samfunnet er i endring, og at de inngår i en historisk, nåtidig og fremtidig sammenheng	utforske og beskrive kulturminne og kultur- og naturlandskapet i nærmiljøet	utforske kulturminne og korleis menneska levde i den tida kulturminna er frå, og samanlikne med korleis vi lever i dag
<i>Barna</i> blir kjent med lokalhistorie og lokale tradisjoner	utforske og presentere korleis menneska levde for ein til to menneskealdrar sidan	beskrive kultur- og naturlandskap i Noreg og samtale om korleis historiske og geografiske kjelder, inkludert kart, kan gi informasjon om landskap
Hovedområde Menneskerettsopplæring og mangfold Fagområde Nærmiljø og samfunn i barnehagen	Samfunnsfag Kompetansemål etter andre trinn	Samfunnsfag Kompetansemål etter fjerde trinn
<i>Personalet skal</i> gi barna begynnende kjennskap til betydningen av menneskerettighetene, spesielt barnekonvensjonen	presentere og gi døme på rettar barn har i Noreg og verda, og kva barn kan gjere ved brot på desse rettane	presentere menneskerettar og rettar barn har, og reflektere over kvifor desse rettane finst
<i>Personalet skal</i> gi barna like muligheter, fremme likestilling og motvirke diskriminering, fordommer, stereotypier og rasisme	samtale om vennskap og tilhørslse og kva som påverkar relasjonar	samtale om identitet, mangfald og fellesskap og reflektere over korleis det kan opplevast ikkje å vere ein del av fellesskapet
<i>Barna</i> blir kjent med ulike tradisjoner, levesett og familiefomer	beskrive og gi døme på mangfald i Noreg, med vekt på ulike familiefomer og folkegrupper, inkludert det samiske urfolket	
<i>Barna</i> får kjennskap til nasjonale minoriteter	(«og folkegrupper» gjentatt fra målet over)	
<i>Personalet skal</i> gjøre barna kjent med samisk kultur og levesett og knytte det samiske perspektivet til merkedager og hverdagsliv, kunst og kultur og mattradisjoner.	(«inkludert det samiske urfolket» gjentatt fra målet over)	presentere årsaker til at samane har urfolksstatus i Noreg, og beskrive forskjellige former for samisk kultur- og samfunnsliv før og no
<i>Barna</i> blir kjent med at samane er Norges urfolk, og får kjennskap til samisk kultur		
<i>Barna</i> erfarer at alle får utfordringer og like muligheter til deltakelse		
		reflektere over samanhengen mellom personleg økonomi og forbruk hos den enkelte
Hovedområde Demokratisk medborgerskap Fagområde Nærmiljø og samfunn i barnehagen	Samfunnsfag Kompetansemål etter andre trinn	Samfunnsfag Kompetansemål etter fjerde trinn
<i>Barna</i> oppmuntres til å medvirke i egen hverdag og utvikler tillit til deltakelse i samfunnet	reflektere over kvifor menneske har ulike meiningar og tek ulike val	samtale om kvifor det oppstår konflikter i skule- og nærmiljøet, lytte til andre si meining og samarbeide med andre om å finne konstruktive løysingar
<i>Personalet skal</i> sørge for at barna erfarer at deres valg og handlinger kan påvirke situasjonen både for dem selv og for andre	utforske og gi døme på korleis barn kan påverke avgjerder og samarbeide om demokratiske prosessar	reflektere over kven som har makt, og kva eit demokrati er, og utvikle forslag til korleis ein kan vere med på å påverke avgjerder
<i>Personalet skal</i> introdusere barna for personer, steder og samfunnsinstitusjoner i nærmiljøet for å skape tilhørighet og hjelpe barna med å orientere seg og ferdes trygt*		samtale om nokre viktige offentlege institusjonar og verksemdar i Noreg og reflektere over kva dei betyr i livet til menneska
Tema plassert andre steder i rammeplanen (ikke nærmere analysert)	Samfunnsfag Kompetansemål etter andre trinn	Samfunnsfag Kompetansemål etter fjerde trinn
Kapittel 1. Barnehagens verdigrunnlag Bærekraftig utvikling (s. 10) Kapittel 9. Barnehagens fagområder Fagområdet Natur, miljø og teknologi (s. 52)	utforske og gi døme på korleis menneska påverkar klimaet og miljøet, og dokumentere korleis påverknadene kjem til syne i nærmiljøet	utforske og gi døme på nokre sider ved berekraftig utvikling
	utforske og gi døme på korleis menneske i ulike delar av verda påverkar livet til kvarandre	
Kapittel 9. Barnehagens fagområder Fagområdet Kropp, bevegelse, mat og helse (s. 49)	samtale om kjensler, kropp, kjønn og seksualitet og korleis eigne og andre sine grenser kan uttrykkest og respekterast	samtale om grenser knytte til kropp, kva vald og seksuelle overgrep er, og kvar ein kan få hjelp dersom ein blir utsett for vald og seksuelle overgrep
Kapittel 8. Barnehagens arbeidsmåter Barnehagens digitale praksis (s. 44)	samtale om moglegheiter og utfordringar ved digital samhandling	samtale om reglar og normer for personvern, deling og beskyttelse av informasjon og om kva det vil seie å bruke dømmekraft i digital samhandling

*Plassert i hovedområdet Stedstilhørighet og lokalkunnskap, og gjentatt i hovedområdet Demokratisk medborgerskap.

Vedlegg 2. Oversikt over kontinuitet og progresjon i styringsdokumenter

Analysespørsmål 2: Hvordan er forholdet mellom gjentakelsene når det gjelder utvidelse av arena, aktivitet, tema eller innføring av kompleksitet mellom fagområdet nærmiljø og samfunn i barnehagen og samfunnsfag på småskoletrinnet?



Med utgangspunkt i tabellen i vedlegg 1 har jeg analysert innholdet i gjentakelsene fra nivå til nivå innen hvert hovedområde og progresjonsrekke ved hjelp av analysespørsmål 2.

Resultatene er synliggjort ved hjelp av fargekodene for henholdsvis progresjon, kontinuitet, avbrudd og fragmentering i typologien til venstre (se også figur 1 i artikkelen). Tomme ruter som er fargelagt indikerer at to mål på foregående nivå videreføres i ett mål på dette nivået.

Hovedområde Stedstilørighet og lokalkunnskap Fagområde Nærmiljø og samfunn i barnehagen	Samfunnsfag Kompetansemål etter andre trinn	Samfunnsfag Kompetansemål etter fjerde trinn
<i>Personalet skal</i> introdusere barna for personer, steder og samfunnsinstitusjoner i nærmiljøet for å skape tilhørighet og hjelpe barna med å orientere seg og ferdes trygt*	utvikle og presentere samfunnsfaglege spørsmål	
<i>Barna</i> utforsker ulike landskap , blir kjent med institusjoner og steder i nærmiljøet og lærer å orientere seg og ferdes trygt	samtale om korleis ulike kjelder, inkludert kart, kan gi informasjon om samfunnsfaglege spørsmål	utforske og presentere samfunnsfaglege spørsmål, søkje etter informasjon i ulike kjelder og vurdere kor nyttig informasjonen er til å belyse spørsmål
<i>Personalet skal</i> gi barna forståelse av at samfunnet er i endring, og at de inngår i en historisk, nåtidig og fremtidig sammenheng	utforske og beskrive kulturminne og kultur- og naturlandskapet i nærmiljøet	utforske kulturminne og korleis menneska levde i den tida kulturminna er frå, og samanlikne med korleis vi lever i dag
<i>Barna</i> blir kjent med lokalhistorie og lokale tradisjoner	utforske og presentere korleis menneska levde for ein til to menneskealdrar sidan	beskrive kultur- og naturlandskap i Noreg og samtale om korleis historiske og geografiske kjelder, inkludert kart, kan gi informasjon om landskap

Hovedområde Menneskerettsopplæring og mangfold Fagområde Nærmiljø og samfunn i barnehagen	Samfunnsfag Kompetansemål etter andre trinn	Samfunnsfag Kompetansemål etter fjerde trinn
<i>Personalet skal</i> gi barna begynnende kjennskap til betydningen av menneskerettighetene, spesielt barnekonvensjonen	presentere og gi døme på rettar barn har i Noreg og verda, og kva barn kan gjere ved brot på desse rettane	presentere menneskerettar og rettar barn har, og reflektere over kvifor desse rettane finst
<i>Personalet skal</i> gi barna like muligheter, fremme likestilling og motvirke diskriminering, fordommer, stereotypier og rasisme	samtale om vennskap og tilhørslse og kva som påverkar relasjonar	samtale om identitet, mangfold og fellesskap og reflektere over korleis det kan opplevast ikkje å vere ein del av fellesskapet
<i>Barna</i> blir kjent med ulike tradisjoner, levesett og familiefarmer	beskrive og gi døme på mangfald i Noreg, med vekt på ulike familiefarmer og folkegrupper, inkludert det samiske urfolket	
<i>Barna</i> får kjennskap til nasjonale minoriteter	(«og folkegrupper» gjentatt fra målet over)	
<i>Personalet skal</i> gjøre barna kjent med samisk kultur og levesett og knytte det samiske perspektivet til merkedager og hverdagsliv, kunst og kultur og mattradisjoner	(«inkludert det samiske urfolket» gjentatt fra målet over)	presentere årsaker til at samane har urfolks-status i Noreg, og beskrive forskjellige former for samisk kultur- og samfunnsliv før og no
<i>Barna</i> blir kjent med at samene er Norges urfolk, og får kjennskap til samisk kultur		
<i>Barna</i> erfarer at alle får utfordringer og like muligheter til deltakelse		
		reflektere over samanhengen mellom personleg økonomi og forbruk hos den enkelte

Hovedområde Demokratisk medborgerskap Fagområde Nærmiljø og samfunn i barnehagen	Samfunnsfag Kompetansemål etter andre trinn	Samfunnsfag Kompetansemål etter fjerde trinn
<i>Barna</i> oppmuntres til å medvirke i egen hverdag og utvikler tillit til deltakelse i samfunnet	reflektere over kvifor menneske har ulike meiningar og tek ulike val	samtale om kvifor det oppstår konfliktar i skule- og nærmiljøet, lytte til andre si meining og samarbeide med andre om å finne konstruktive løysingar
<i>Personalet skal</i> sørge for at barna erfarer at deres valg og handlinger kan påvirke situasjonen både for dem selv og for andre	utforske og gi døme på korleis barn kan påvirke avgjerder og samarbeide om demokratiske prosessar	reflektere over kven som har makt, og kva eit demokrati er, og utvikle forslag til korleis ein kan vere med på å påvirke avgjerder
<i>Personalet skal</i> introdusere barna for personer, steder og samfunnsinstitusjoner i nærmiljøet for å skape tilhørighet og hjelpe barna med å orientere seg og ferdes trygt*		samtale om nokre viktige offentlege institusjonar og verksemdar i Noreg og reflektere over kva dei betyr i livet til menneska

*Plassert i hovedområdet Stedstilørighet og lokalkunnskap, og gjentatt i hovedområdet Demokratisk medborgerskap.