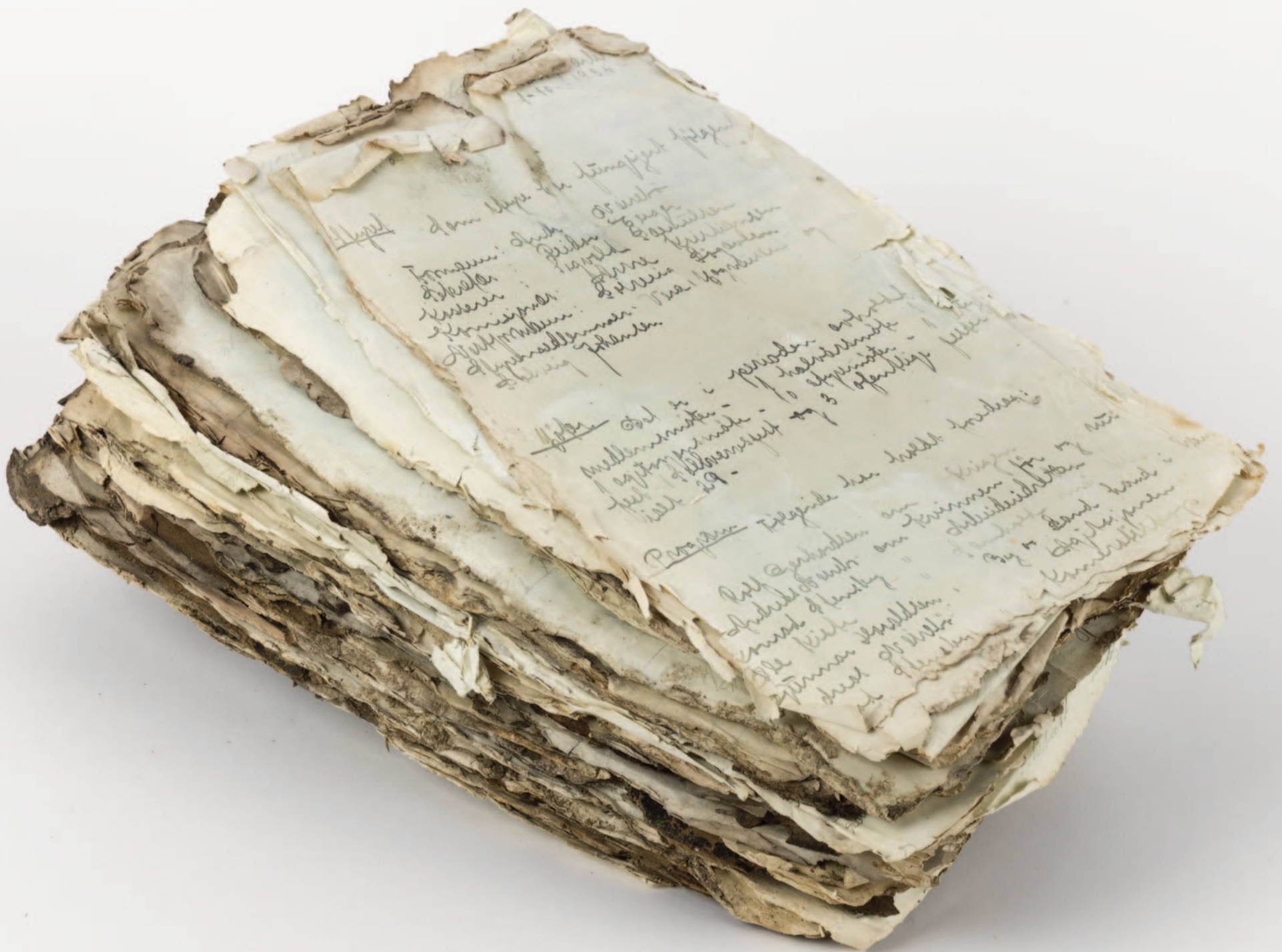


Lasse Sonne og Anita Wiklund Norli (red.)

Profesjonsutvikling for historieundervisere

3



Profesjonsutvikling for historieundervisere 3

Profesjonsutvikling for historieundervisere 3

Lasse Sonne og Anita Wiklund Norli (red.)

Artiklene i boken er fagfellevurdert



e-ISBN 978-82-8390-170-2

Omslagsfoto: Mekonnen Wolday, Vestfoldmuseene

© 2025 Lasse Sonne, Anita Wiklund Norli, Jørgen Kühl, Trond Heum, Karsten Korbøl, Sylvelin Hege Sevilhaug, Sigurd Arnekleiv Bækkelund, Marianne Hermansen og Heidi Meen.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i Lov om opphavsretten til åndsverk m.v. av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC-BY-SA 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>). Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, og remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle, under følgende betingelser: (1) Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av verket. (2) Dersom du remixer, bearbeider eller bygger på materialet, må du distribuere dine bidrag under samme lisens som originalen.



NOVUS FORLAG
OSLO 2025

Innhold

Forord	6
Lasse Sonne og Anita Wiklund Norli - redaktører	
Forfatterne	7
Historieunderviserens kompetanseutvikling	9
Lasse Sonne og Anita Wiklund Norli	
Det danske mindretalsskolesystem i Tyskland	17
Jørgen Kühl	
Velg studieforbereende program på videregående skole – og bli studieforbereid?	42
Anita Wiklund Norli	
Dybdelæring i historie - om sammenhenger i fag og fortid	58
Trond Heum	
Utforske historie nedenfra	77
Karsten Korbøl	
Kreativitet som nødvendighet	95
Sylvelin Hege Sevilhaug	

Lyden av i går. Musikk i historieundervisninga	122
Sigurd Arnekleiv Bækkelund	
Fortellingen om Sølvverket: Når rommet spiller sammen med fortellingen	155
Marianne Hermansen	
Fotball som virkemiddel i historieundervisningen. Utvikling av et undervisningsopp- legg om den industrielle revolusjonen på 1800-tallet i Nordvest-Europa	182
Lasse Sonne	
Opplæring og undervisning i tidlig nytid	196
Anita Wiklund Norli	
Finn gullet. Arkivenes hva, hvorfor og hvordan	233
Heidi Meen	
Forskningsbasert historieundervisning	
Mellom erkjennelse, nytte og demokrati	274
Lasse Sonne	

Forord

Profesjonsutvikling for historieundervisere 3 er en fortsettelse av bøkene profesjonsutvikling for historieundervisere 1 og 2. Boken tar slik som de to første bøkene utgangspunkt i at historieundervisningen er i forandring. En forandret historieundervisning er en nødvendighet i kjølvannet av interne faktorer i Norge. Vi har fått nye læreplaner i historie og samfunnsfag som reflekterer samfunnets forventninger til hva undervisning i historie bør bidra med. Samtidig finnes det eksterne faktorer eller strømninger som påvirker undervisningen. Historieundervisningen forventes å bli mer tverrfaglig, ha sterkere fokus på mangfold og nedtone fokuset på nasjonsbygging. En annen faktor er at historieundervisningen, som undervisning generelt, beveger seg fra å være input-orientert til å være output-orientert. Med det menes at kompetanseutvikling, det man evner å gjøre etter læringen, står sentralt, mens tradisjonell pugging av historiske fakta og årstall faller i bakgrunnen.

Det er derfor behov for nye måter å tenke historieundervisning på. En viktig dimensjon i dette er profesjonsutviklingen for historieunderviserne. Med denne boken ønsker vi å sette søkelys på forskjellige sider av historieunderviserens profesjonsutvikling. Det vil handle om historieunderviserens undervisningspraksis, forskningskompetanse, holdninger til utvikling og innovasjon, samt historieunderviserens forhold til det politikk som definerer hva undervisning i historie bør fokusere på. Det overordnede målet er å bidra til historieunderviserens profesjonsutvikling som lærer og lektor.

Også for dette tredje bidraget i serien som skal aktualisere og drøfte historieunderviserens profesjonsutvikling, har utgangspunktet vært planlegging av nye undervisningsemner i profesjonsfag for lektorstudenter i historie ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). De nye profesjonsemnene har som mål å skape bedre sammenheng mellom didaktikk, pedagogikk, praksis og disiplin faget historie. I denne utviklingsprosessen ble det tydelig at det trengs ny forskning på området som skal skape denne sammenhengen.

Vestfold, desember 2024

Lasse Sonne & Anita Wiklund Norli

Forfatterne

Lasse Sonne (pol.dr) er professor i historie ved Universitetet i Sørøst-Norge og programansvarlig for lektorutdanningen i historie ved USN. Sonne underviser i lektorutdanningens profesjonsemner. Han er involvert i prosjekter relatert til arbeidsliv, historie, kulturarv, livslang læring, profesjonsutvikling og historiedidaktikk. Sonne har i mange år dessuten arbeidet med kulturarvspedagogikk som relaterer seg til lærings- og undervisningsaktiviteter ved arkiver, museer, kulturarvsmiljøer og kunstoprådet.

Anita Wiklund Norli (PhD) er førsteamanuensis i historie ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun har lang erfaring med undervisning i videregående skole i fagene historie, historie og filosofi, norsk, samfunnsfag og engelsk, både på yrkesfaglige og studieforbereende program. Hun er nå tilknyttet lektorprogrammet i historie ved USN der hun har ansvar for praksisområdet og underviser på profesjonseminene. Hennes forskningsområder er grevskapshistorie, rettshistorie, sosialhistorie og opplæringshistorie.

Sigurd Arnekleiv Bækkelund er historikar. Han har studert i Berlin, Wien, Paris og Oslo. Han arbeider lærar i sistnemnde by. I tillegg er han omsetjar og frilansjournalist og skriv med jamne mellomrom for Arr - tidsskrift for idéhistorie og Dag og tid. Tidlegare har han vore politiskar og vara til Stortinget. Temaet for masteroppgåva hans var korleis musikk vart nytta som maktinstrument under det dansk-norske einveldet, og på fritida spelar han fiolin.

Marianne Hermansen er lektor i historie, utdanna ved Univeristetet i Sørøst-Norge, med tilleggsfagene norsk og matematikk. Hun har flere års erfaring med å guide i Sølvgruvene på Kongsberg, hvor hun fremdeles tar oppdrag. I dag jobber hun i ungdomsskolen, der hun fokuserer på å skape engasjement ved å bruke fortelling, opplevelser og utforsking i undervisningen.

Trond Heum er lektor 1 og fagkoordinator i historie og samfunnsfag ved Sandefjord videregående skole. Han er en av forfatterne til læreverket Alle tiders historie (Cappelen Damm), og har også skrevet

fagartikler om historie og historiedidaktikk. Heum har forelest i historie på lærerutdanningen ved OsloMet. Han har skrevet filmbøker og filmstudieark, og hatt oppdrag for Utdanningsdirektoratet.

Karsten Korbøl er universitetslektor i historiedidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UiO. Han er også ansatt av Stiftelsen Fritt ord for å koordinere arbeidet med historiekonkurransen Min familie i historien. Korbøl har i mer enn ti år vært lektor i videregående skole. Ved siden av mikrohistorie, strekker hans forskningsinteresse seg fra kildebruk og kildegransking til hvordan ny teknologi som kunstig intelligens, kan anvendes på en fruktbar og læringsfremmende måte i undervisningen.

Jørgen Kühl var i perioden 2006 til 2021 rektor for A.P. Møller Skolen i Slesvig. Siden 2018 har Kühl hatt et professorat i mindretallsforskning ved Europa-Universität Flensburg. Kühl er ekspert i dansk/tysk og europæisk samtidshistorie (lektorbedømt i tysk historie og kulturhistorie ved Københavns Universitet 1998 og professorbedømt i moderne europæisk historie 2005) med speciale i mindretalsforhold. Han er styreleder for Det Europæiske Center for Mindretalsspørgsmål (ECMI) i Flensburg.

Heidi Meen er historiker og lektor med fagdidaktikk i historie og norsk, og tilleggsutdanning innen faglitterær skriving og featurejournalistikk. Hun har vært lektor på videregående skole og jobbet som museumspedagog. Hun jobber nå i Vestfoldarkivet, Vestfoldmuseene IKS. Der har hovedfokuset vært formidling – både på nett og i den årlige trykte utgivelsen Arkivert. Hun har også vært redaktør for fagtidsskriftet Arkheion, samt redaktør og prosjektleder for tidsskriftet Aksess. Også på fritiden skriver hun – blant annet sakprosa med utgangspunkt arkivmateriale og andre historiske kilder.

Sylvelin Hege Sevilhaug har mange års erfaring som lærer og kursholder, er utdannet sivilingeniør, og har i tillegg en master i musikkvitenskap. Etter flere år med forskning og teknologiutvikling i metallurgisk industri, jobbet hun først som opplæringsleder, deretter som lektor i videregående skole med matematikk, naturfag, geografi og musikk. Hun er opptatt av hvordan man kan legge til rette for at elevene skal å få best mulig læring, og hvordan man kan jobbe med tankesett, kreativitet og konsentrasjon i klasserommet. Hun arbeider nå med pedagogiske escape-spill, holder kurs, fortellerkonserter og kulturturer der hun spiller trompet, lur, bukkehorn og fløyter.

Historieunderviserens kompetanseutvikling

Lasse Sonne og Anita Wiklund Norli

Målet med profesjonsutvikling for historieundervisere er å bidra til å utdanne det vi vil kalle en «ideallektor» (Sonne & Wiklund Norli, 2023, s. 10-25). Med dette menes en lektor med kompetanser relatert til progresjon innenfor ulike områder. For det første tar vi utgangspunkt i lektorens undervisningspraksis. For det andre lektorens kompetanse til å forske og drive med utvikling og innovasjon relatert til egen praksis. For det tredje anser vi lektorens bruk av IKT i undervisningen som et viktig utviklingsområde. Sist, men ikke minst, anser vi for det fjerde at en lektor i historie bør kunne forstå sin rolle som aktør i en politisk kontekst. Med dette mener vi evnen til å forholde seg til policy-implementering og policy-utvikling relatert til profesjonen som lektor (Sonne & Wiklund Norli, 2024, s. 10-16).

Dette er en omfattende ambisjon som tar utgangspunkt i modellen for utdanningsområdet, utviklet av den danske utdanningsforskeren Søren Ehlers (2012). Ehlers peker ut fire områder som han mener definerer utdanningsfeltet som en helhet. De fire områder er forskning (med innovasjon og utvikling), policy, profesjon og praksis (se figur 1).

Å bli en kvalifisert historieunderviser innebærer dessuten inngående kjennskap til, og trening i, historievitenskap og ikke bare utdanningsvitenskapelige kompetanser. Vi vil fremheve at det bør finnes en likestilling mellom de to for at en kvalifisert historieunderviser vil kunne utvikles.

Utdanningsvitenskap er et omfattende og komplisert område. Det er historievitenskap også. I figur 1 fremhever vi tre ulike moduser relatert til historievitenskap som en lektor i historie bør kunne mestre og forholde seg til. Det første modus (modus 1) kan defineres som historie som erkjennelse eller en sannhetssøkende vitenskapsdisiplin. Modus 2 handler

om bruk, om nytte. Modus 2 kan defineres inn i området for historievitenskap som anvendt forskning. Modus 3 handler om historievitenskapen som en samskapt vitenskapsdisiplin. Med dette menes historievitenskap som samskapt av ulike representanter, interesser eller stakeholders i samfunnet.

Figur 1. Historieunderviserens kompetanseutvikling



Å integrere de to sidene av en historielectors kompetanseutvikling, historievitenskap og utdanningsvitenskap, er omfattende og komplisert. For å kunne nærme seg dette målet, er det nødvendig å utvikle ny undervisning der kompetanser kan utvikles på nye måter. Ved USN er det derfor blitt utviklet tre profesjonsemner som samlet representerer 45 studiepoeng i lektorutdanning i historie:

- Profesjonsemne 1: Læringsverktøy og læringsstrategier med fokus på fag 1 (historie)
- Profesjonsemne 2: Lektorens faglighet i et ungdomsperspektiv og relatert til voksnes læring
- Profesjonsemne 3: Lektorens forsknings- og innovasjonskompetanse relatert til nasjonale og transnasjonale strategier

I de tre profesjonseminene arbeides det hele tiden aktivt med å integrere de to områdene historievitenskap og utdanningsvitenskap på nye og utviklende måter. Målet er å utvikle den kvalifiserte historieunderviseren (lektor i historie).

Ved utvikling av ny undervisning og ny utdanning må man ta utgangspunkt i nasjonale styringsdokumenter. Derfor var nasjonale dokumenter som Opplæringsloven, Forskrift om

rammeplan for lektorutdanning trinn 8-13 (2013) og Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8-13 (2018) utgangspunkt og dannet grunnlaget for de tre emnene. I tillegg ble Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring brukt (2011). De tre profesjonsemnene justeres løpende i takt med at de nasjonale styringsdokumentene endres.

Samtidig med utviklingen av nye profesjonsemner ble LK20 (2020) igangsatt med nye læreplaner. LK20 ble lagt til grunn ved utviklingen av de nye profesjonsemnene ved USN. Det ble samtidig tatt hensyn til sentrale bakgrunnsdokumenter som Verdigrunnlaget for opplæringen, samt tverrfaglige temaer, kjerneelementer og grunnleggende ferdigheter i læreplanen (Sonne & Wiklund Norli, 2024, s. 10-16).

Norsk utdanning er ikke bare et spørsmål om interne prosesser i Norge. Norge er i høy grad påvirket av utvikling i utlandet, ikke minst av det som foregår i transnasjonale organisasjoner der Norge ofte er medlem. I tillegg til nasjonale dokumenter inngikk derfor også internasjonale føringer i arbeidet med de nye profesjonsemnene. Særlig valgte vi å inkludere målene for bærekraftig utvikling utviklet av FN. I tillegg anså vi EUs strategi for livslang læring for viktig når det gjelder å tenke utdanning i Europa, men også i Norge. Dette er et område som hele tiden videreutvikles og fordypes (European Commission, 2016, 2020).

Andre områder som det amerikanskutviklede 21st century skills, samt området myke ferdigheter til individuell utvikling, team-utvikling og organisasjonsutvikling ble ansett som områder vi burde ha med (Sonne, 2022). Et nyere eksempel er dessuten føringer for læring gitt av OECD, som har utviklet en strategi for kompetanseutvikling i form av et såkalt læringskompass for utvikling av transformative kompetanser (OECD, 2022).

Et viktig mål i forbindelse med de nye profesjonsemner var å utvikle et studieløp som kombinerer pedagogikk, fagdidaktikk – og i bredere forstand historievitenskap og utdanningsvitenskap - i tverrfaglige profesjonsemner. Målet var at emnene ble mest mulig orientert mot praksis. Følgende områder ble derfor prioritert med tanke på å sikre lektorstudentenes progresjon:

- Progresjonsområde 1. Praksis
- Progresjonsområde 2. IKT

- Progresjonsområde 3. Forskning, utvikling og innovasjon
- Progresjonsområde 4. Policy-implementering og policy-utvikling

Lektorstuderenter har stort behov for forberedelse til og trening i praksis. Derfor ble nettopp praksis prioritert som et viktig progresjonsområde i profesjonsemnene. Dessuten ble fire særlige emneplaner for praksis tilpasset de tre profesjonsemnene. IKT er et stort satsningsområde innenfor utdanning generelt. For tiden pågår det dessuten en rivende utvikling innen bruk av kunstig intelligens. Ikke minst derfor var det naturlig å innføre IKT som et eget progresjonsområde. Formålet med de to siste temaområdene er å gjøre studentene til aktive deltakere i forskning, utvikling og innovasjon. Dette med tanke på utvikling av egen praksis og profesjon. Målet er at fremtidens lektorer opplever seg som å være del av et dynamisk og ikke statisk profesjonsområde. Det er viktig for fremtidens lektorer å forstå, og forholde seg til, at historievitenskapen hele tiden er i utvikling på samme måte som utdanningsvitenskapen er det.

Det siste prioriteringsområde handler om at fremtidens lektorer forstår at områder som undervisning og utdanning i høy grad er politisk styrte områder. Som konsekvens bør en lektor ha forståelse for policy-utvikling og policy-implementering. Derfor rustes studentene gjennom profesjonsemnene til å forstå sitt fag og sin profesjon i en bredere samfunnsmessig kontekst.

Med hensyn til selve innholdet i de enkelte profesjonsemnene 1-3 henviser vi til Sonne & Wiklund Norli (2023, s. 10-25).

I profesjonsutvikling for historieundervisere 3 har vi valgt å legge tyngden på historielektorens kompetanseutvikling i bred forstand og med utgangspunkt i ulike innfallsvinkler. Temaene varierer i stor grad. Etersom utenlandspraksis i Tyskland er en mulighet for lektorstuderenter ved USN vil det dessuten være med en artikkel om det danske mindretalskolesystem i Sør-Slesvig. Antologien er sammensatt av enkeltstående artikler som alle belyser ulike sider av det å undervise i tråd med samfunnsoppdraget og forventningene til elever, foresatte og samfunnet generelt. Antologien fordrer ikke lesing fra perm til perm; hver artikkel skal kunne leses uavhengig av de øvrige. Redaktørene har likevel forsøkt å skape en sammenheng gjennom den rekkefølgen artiklene har fått. Forfatterne av denne

antologien deler en interesse for historiefaget og historieundervisning og bidrar med tematikk fra mange forskjellige perspektiv for å vise de nesten ubegrensede mulighetene som ligger i god historieundervisning.

Den første artikkelen, *Det danske mindretalsskolesystem i Tyskland*, er et bidrag fra vår kollega i Slesvig-Holstein, Jørgen Kühl. Han gir oss en innføring i det danske skolesystemet i delstaten og forklarer den historiske bakgrunnen for det. En stor del av elevene i de danske skolene tilhører ikke det danske mindretallet, og elevene har dermed ulik bakgrunn. Kühl forklarer at det derfor kan være en særlig utfordring for lærerne å formidle det danskspråklige mindretallets historie og situasjon som integrert del av pensum.

I den andre artikkelen *Velg studieforbereende program på videregående skole – og bli studieforbereid?* setter Anita Wiklund Norli søkelys på undersøkelser og rapporter som viser at karakternivået for søkere til høyere utdanning har økt betraktelig de siste årene og spør om dette er ensbetydende med at studentene dermed er bedre og bedre studieforbereid. Dette diskuteres i lys av en enkel undersøkelse blant lektorstudenter i historie.

Trond Heum skriver om tverrfaglighet i artikkelen *Dybdelæring i historie – om sammenhenger i fag og fortid*. Mange lærere ser utfordringer i de nye læreplanene, og i den forbindelse framhever Heum viktigheten av samarbeid mellom lærerne for å oppnå tverrfaglighet og reell dybdelæring. Han viser at det ikke nødvendigvis kreves så stor omstilling for historielærere å innrette undervisningen mot dybdelæring i tråd med de overordnede målene i LK20 og presenterer eksempler på hvordan det kan gjøres i en travel skolehverdag. Ett av eksemplene er historiekonkurransen «Min familie i historien».

Konkurransen, som er et samarbeid mellom stiftelsen Fritt ord og HIFO, blir nærmere presentert i Karsten Korbøls artikkel *Utforske historie nedenfra*. Dybdelæring og historiebevissthet er tema også hos Korbøl. Han påpeker at i historieundervisningen har «den store historien» tradisjonelt fått størst plass, og han argumenterer for at mikrohistorie, framstillinger av vanlige menneskers historie, bør få en større plass. Et slikt «nedenfra»-perspektiv kan bidra til en dypere forståelse av fortiden, og vanlige menneskers liv kan være et svært godt utgangspunkt for utforskende historie, skriver han.

I de tre fire etterfølgende artiklene handler det om kreative undervisningsopplegg som bygger på opplevelse og gjenkjenning for å skape motivasjon, konsentrasjon og trygghet i en lærings situasjon. Dette er sammenhenger som åpner for tverrfaglig dybdelæring.

Sylvelin Hege Sevilhaug skriver om behovet for kreative fag i skolen i artikkelen *Kreativitet som nødvendighet*. Hun argumenterer for at menneskers kreative evner er nødvendige i framtida, og at samspill med andre er viktig for kreativiteten. Kunstig intelligens kan ikke erstatte mennesket når det gjelder å kombinere kjente ting på nye måter og derved skape innovasjon. Når estetiske fag forsvinner fra videregående skole, må aktiviteter som musikk, drama, forming eller visuell kunst implementeres i andre fag, skriver Sevilhaug og viser hvordan blant annet hjernetreningsøvelser kan brukes for å fremme et lærende tankesett hos elevene.

I Sigurd Arnekleiv Bækkelunds artikkel *Lyden av i går* settes det også søkelys på kreativitet i videregående skole. Her handler det om hvordan estetikk kan gjøres didaktisk relevant i fellesfaga generelt – og historie spesielt – gjennom å bruke musikk i undervisningen. Arnekleiv Bækkelund viser hvordan musikk er relevant som historisk kilde og konstaterer at dette er lite brukt i læringsmaterialet i videregående skole. Han skisserer tre ulike undervisningsopplegg for historiefaget på VG3-nivå som viser at musikk kan fungere som et didaktisk virkemiddel for å utvide elevenes erfaringshorisont og innlevingssevne.

Museene åpner opp for opplevelser og undervisning på en annen arena. I artikkelen *Fortellingen om Sølvverket: Når rommet spiller sammen med fortellingen* skriver Marianne Hermansen om hva som skjer når den genuine historiefortellingen og det fysiske rommet får spille sammen under publikums besøk i sølvgruvene på Kongsberg. Hermansen tar utgangspunkt i at historie blir forstått i skjæringspunktet mellom tid, sted og hendelse/handling. Gjennom intervjuer av publikum viser hun at opplevelsen i gruva kan føre til styrking av deltakernes historieforståelse og historiebevissthet, slik at de med litt fantasi kan oppleve å reise tilbake i tid.

I Lasse Sonnes artikkel *Fotball som virkemiddel i historieundervisningen* blir det undersøkt på hvilke måter det er mulig å bruke fotball som utgangspunkt til å lære bort nyere tids historie. Artikkelen undersøker relasjonen mellom fotballens utvikling og den industrielle revolusjonen på 1800-tallet i Nordvest-Europa samt på hvordan fotballens historie

kan brukes med tanke på å undervise om dette i skolen. Fotballsportens utvikling i nyere tid blir dermed sett på i tett sammenheng med industrienes utvikling, først og fremst i Storbritannia, men også på kontinentet i Europa.

Nåtidas undervisere står i en lang tradisjon med opplæring i forskjellige profesjoner og yrker opp gjennom historien. Dette skriver Anita Wiklund Norli om i artikkelen *Opplæring og undervisning i tidlig nytid*. Her belyser hun flere typer fagopplæring og teoretisk opplæring på 1700-tallet med utgangspunkt i det som i dag utgjør Vestfold fylke. Vi stifter nærmere bekjentskap med både menn og kvinner som på ulikt vis representerer forgjengerne til dagens moderne undervisere.

Å studere fortida krever et nitid og omfattende arbeid med mange typer kilder, slik Heidi Meen gjør rede for i artikkelen *Finn gullet*. Som tittelen indikerer handler den om en historikers forskning, betydningen av å benytte autentiske kilder i arbeidet og hvordan man kan finne fram til kildematerialet i arkivene og på nettet. Hun peker på at arkiver er viktige fordi de blant annet sikrer individets og fellesskapets hukommelse og bidrar til kunnskap om samfunnet.

I antologiens siste artikkel *Forskningsbasert historieundervisning* undersøker Lasse Sonne hva det vil si å drive med forskningsbasert undervisning i særdeleshet innenfor historie og historielektorstudiet. Det undersøkes hvorfor det er en forventning at universitet og høyskoler bygger deres undervisning og utdannelser opp som basert på forskning. Et begrep som forskningsintegrasjon i undervisning og utdanning blir introdusert. I artikkelen undersøkes det i tillegg hva forskning er, og hva dette har av betydning for studieområder som historie og historielektorutdannelsen. Analysen oppdeles i begrepene erkjennelse, nytte og demokrati relatert til forskning, ofte betegnet som modus 1-, modus 2- og modus 3-forskning.

Referanser

Ehlers, S. (2012). Learning outcomes. A study of policy tools provided by the EU. I *Uzdanica Journal of Language, Literature and Education*, University of Kragujevac. God. 9. Br. 1. S. 101-112.

- European Commission. (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Hentet 8. desember 2024 fra https://joint-research-centre.ec.europa.eu/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework_en
- European Commission. (2020). LifeComp – The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence. Hentet 8. desember 2024 fra <file:///C:/Users/las/Desktop/EU%20LifeComp.pdf>.
- Forskrift om rammeplan for lektorutdanning trinn 8-13. (2013). Hentet 11. desember 2023 fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-288>.
- Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. (2011). Fastsett av Kunnskapsdepartementet 15. desember 2011. Oppdatert april 2014. Hentet 11. desember 2023 fra https://www.nokut.no/siteas-sets/nkr/250414_nasjonalt_kvalifikasjonsrammeverk_for_livslang_laring_nkr.pdf.
- Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8-13. (2018). Hentet 11. desember 2023 fra <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>.
- OECD. (2022). OECD Learning Compass 2030. Hentet 11. desember 2023 fra <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>.
- Sonne, L. (2022). Lærende frivillige på museer og en ny profession i frivillighetsledelse med fokus på utvikling af en relevant kulturarvspædagogik. Eksempler på et nytt paradigme i et europæisk perspektiv. I Tine Fristrup (red.). *Nordic Figurations of Volunteering*. Fornvårdaren 41. Jamtli Publishing. S. 85-112.
- Sonne, L. & Wiklund Norli, A. (2023). Ideallektoren. I Sonne, L. & Wiklund Norli, A. (red). *Profesjonsutvikling for historieundervisere 1*. Novus forlag. S. 10-25.
- Sonne, L. & Wiklund Norli, A. (2024). Lektorens faglighet. I Sonne, L. & Wiklund Norli, A. (red). *Profesjonsutvikling for historieundervisere 2*. Novus forlag. S. 10-16.

Det danske mindretalsskolesystem i Tyskland

Jørgen Kühl

I denne artikel beskrives det danske mindretalsskolesystem i delstaten Slesvig-Holsten i Tyskland med afsæt i en kort introduktion til det danske mindretals historiske grundlag. Den største af de i alt 40 danske skoler, som drives af den private, men offentligt støttede Dansk Skoleforening for Sydslesvig, er A. P. Møller Skolen i byen Slesvig. Skolen er en gave fra den danske A.P. Møller Fonden, som donerede 420 millioner danske kroner til bygningen. Den blev i 2008 officielt indviet af dronning Margrethe II.¹ Den har elever på 7.-13. klassetrin, som opnår afgangseksaminer, der er anerkendte i både Tyskland og Danmark. Universitet i Sørøst-Norge har et mangeårigt samarbejde med A. P. Møller Skolen om praktikophold.

Det danske mindretal i Sydslesvig

Den nordligste delstat i Forbundsrepublikken Tyskland hedder Slesvig-Holsten. I den nordlige del af Slesvig-Holsten, nord for floden Ejderen og helt til den dansk-tyske grænse, findes der et dansk nationalt mindretal, som betegner området som Sydslesvig. Det danske mindretal anslås i dag at omfatte op mod 50.000 personer. Noget præcist tal findes imidlertid ikke, da tilhørsforholdet er frit og ikke registreres nogetsteds. Tallet har været brugt i ca. 50 år af både mindretallets egne organisationer og af de tyske myndigheder. Mindretallet har rødder langt tilbage i historie, da der siden slutningen af folkevandringstiden har været dansk befolkning i regionen. I dag udgør de danske et absolut mindretal i hele området med max. 10 % af befolkningen, men med tyngdepunkt og over 20 % af befolkningen i og omkring Flensborg.²

¹ Se om fondsdonationen <https://www.apmollerfonde.dk/projekter/ap-moeller-skolen/> (25.10.2023). Se om ideen med byggeriet og skolen bidragene i A. P. Møller Skolen 2009. Se om skolens pædagogiske målsætning og arbejde de første år Kühl 2015.

² Se om det danske mindretals størrelse Kühl/Bohn 2005, s. 30-41. Bosnjak 2021 tegner et aktuelt billede af det danske mindretal i slutningen af 2010erne.

Den historiske baggrund

Sydslesvig er den sydlige del af det gamle hertugdømme Sønderjylland eller Slesvig, som opstod omkring år 1200 og var en del af det danske rige frem til den Dansk-Tyske Krig i 1864. Efter at Danmark havde tabt til de tyske stormagter Preussen og Østrig, måtte det afstå tre hertugdømmer i det nuværende Slesvig-Holsten: Sønderjylland/Slesvig, Holsten og det lille Lauenborg ved Elben.³ I 1866 førte Preussen og Østrig krig mod hinanden. Denne Tyske Krig sluttede med en fredstraktat indgået i Prag den 23. august 1866. På fransk initiativ indgik der i fredsftalen en bestemmelse om det overvejende dansksprogede Nordslesvig. I paragraf 5 blev det fastslået:

at befolkningen i de nordlige distrikter af Slesvig skal overdrages til Danmark, når den i en fri folkeafstemning tilkendegiver ønsket om at blive forenet med Danmark.⁴

Bestemmelsen blev ophævet i 1878, men var en ledetråd for den danske bevægelse, der opstod i Sønderjylland. Her levede der en dansksindet og i den nordlige del overvejende dansksproget befolkning, der identificerede sig med Danmark.

I 1871 blev det Tyske Kejserrige dannet. Dermed blev også den danske befolkning borgere i Kejserriget, som var preussisk domineret. Det strammede fra midt i 1870erne sin kurs over for befolkningsgrupper, der ikke var tyske. Det ramte især danskerne i Sønderjylland og polakkerne i den østlige del af Kejserriget, som begge blev udsat for assimilationspolitikker. I Sønderjylland blev tysk i 1878 indført som undervisningssprog i skolerne i knap halvdelen af timerne, og ti år senere måtte der kun undervises på tysk undtagen i fire ugentlige religionstimer. Danske private skoler blev lukket, og der blev gjort mange forsøg på germanisering. Som modreaktion på det tyske pres opstod der fra 1880 en række nationale danske foreninger i Nordslesvig – herunder i 1880 Sprogforeningen, som stod for små biblioteker og udgav en sangbog med danske sange. I 1888 opstod Vælgerforeningen, som arbejdede politisk. I 1892 fulgte en nordslesvigsk Skoleforening, der skabte mulighed for, at unge dansksindede kunne komme på efter-, høj- eller landbrugsskole i Danmark. I Sydslesvig fandtes siden 1869 Flensborg Avis.

³ Den følgende fremstilling bygger især på Henningsen 2013; Schultz Hansen/Becker-Christensen 2009; Porskrog Rasmussen/Schultz Hansen 2022.

⁴ Citeret efter <https://graenseforeningen.dk/om-graenselandet/leksikon/paragraf-5> (25.10.2023).

Preussen og det Tyske Kejserrige førte en række krige, som også dansksindede sønderjyder blev indkaldt til. Det gjaldt den Tysk-Franske Krig i 1870-71, som førte til dannelsen af Kejserriget. Ca. 3.000 mænd fra Nordslesvig kæmpede i krigen, og ca. 150 døde. Første Verdenskrig 1914-1918 ramte alle danske familier i Slesvig-Holsten. I Nordslesvig blev 30.000 mænd indkaldt, og op mod 6.000 mistede livet, flere tusinde andre blev invalideret. Langt de fleste var dansksindede. I slutningen af verdenskrigen blev der fokus på den nationale selvbestemmelsesret. De danske sønderjyder havde ikke glemt løftet om en folkeafstemning tilbage i 1866 og krævede nu løftet indfriet. Efter Tysklands kapitulation indkaldte de allierede sejrherre til fredskonference i Paris og forstæder. Det førte i 1919 til Versaillesfreden med Tyskland, hvor en revolution den 9. november 1918 havde afskaffet monarkiet og skabt en demokratisk republik. I Versaillestraktaten af 28. juni 1919 blev det i artiklerne 109-114 bestemt, at der skulle afholdes to folkeafstemninger om den fremtidige grænse mellem Danmark og Tyskland. Under forhandlingerne var der en overgang et forslag om en Zone III ned til Slien og det urgamle forsvarsanlæg Danevirke, som spillede en stor rolle i den danske nationale fortælling; men den tanke blev siden opgivet.⁵ I folkeafstemningerne kunne både kvinder og mænd deltage, men de skulle opfylde to kriterier:

- a) At have fuldendt det 20. Leveaar paa den Dag, nærværende Traktat træder i Kraft.
- b) At være født i den Zone, som er undergivet Folkeafstemning, eller være bosat deri fra den Dato, som ligger før 1. Januar 1900, eller at have været udvist derfra af de tyske Myndigheder uden at have bevaret sin Bopæl deri.⁶

Der blev fastlagt to afstemningszoner: Zone I omfattede Nordslesvig, hvor et dansk flertal kunne forventes, men hvor der boede mange tyskere i byerne og i den sydlige del af afstemningszonen. Her blev der stemt en bloc ud fra princippet ”the winner takes it all”. Zone II omfattede Mellemslesvig, dvs. en trekant fra Flensborg Fjord ved Østersøen og ud til de Nordfrisiske Øer i Vadehavet/Nordsøen. Her var et tysk flertal givet, men danskerne håbede på lokale flertal, især i storbyen Flensborg. I Zone II skulle der

⁵ Se om Danevirke Kühl/Hardt 1999; Bethge 2022.

⁶ Citeret efter <https://graenseforeningen.dk/om-graenselandet/leksikon/1919-versaillestraktaten-af-28-juni> (25.10.2023).

afstemmes i hver kommune for sig, så det principielt var muligt, at en grænsenær kommune med dansk flertal kunne komme til Danmark. Hele afstemningsområdet kom i afstemningsperioden under international kontrol, mens tyske myndigheder og militær måtte forlade området.

Første afstemning fandt sted i Zone I den 10. februar 1920. Her stemte 75 % for Danmark, mens 25 % ville forblive ved Tyskland. I Zone II blev der stemt den 14. marts 1920, hvor 80 % stemte for at forblive ved Tyskland, mens 20 % ville til Danmark. Resultat blev, at den nuværende dansk-tyske grænse blev fastlagt i overensstemmelse med afstemningerne, som trådte i kraft den 15. juni 1920. Dermed blev Sønderjylland/Slesvig delt. Nordslesvig kom til Danmark med et tysk mindretal, som i tiden mellem verdenskrigene talte ca. 30.000 personer. Mellemslesvig og hele Sydslesvig forblev ved Tyskland. Her fandtes et dansk mindretal især i og omkring Flensborg. I begyndelsen talte det måske 8-10.000, men i løbet af mellemkrigstiden faldt antallet til max. 6.000 personer.

Det danske mindretal i Tyskland siden 1920

I 1919 fik den tyske republik en demokratisk forfatning, som blev vedtaget i byen Weimar. I Weimarforfatningen blev nationale mindretals rettigheder garanteret i artikel 113. Den fastslog:

Die fremdsprachigen Volksteile des Reichs dürfen durch die Gesetzgebung und Verwaltung nicht in ihrer freien, volkstümlichen Entwicklung, besonders nicht im Gebrauch ihrer Muttersprache beim Unterricht, sowie bei der inneren Verwaltung und Rechtspflege beeinträchtigt werden.⁷

Det betyder, at fremmedsprogede folkedele af det Tyske Rige ikke ved lovgivning eller forvaltning må indskrænkes i deres frie folkelige udvikling, især ikke med hensyn til brug af deres modersmål i undervisningen samt i indre forvaltning og retspleje. Mindretal blev således defineret ud fra deres modersmål, som skulle være et andet end tysk. Mange medlemmer af det danske mindretal havde dog tysk som førstesprog. Det skabte i begyndelsen problemer i Flensborg, hvor der blev oprettet en kommuneskole med dansk

⁷ Citeret efter <https://www.verfassungen.de/de19-33/verf19-i.htm> (25.10.2023).

som undervisningssprog. Her blev der i de første år afholdt optagelsesprøver, hvor danskkundskaberne blev prøvet, og mange blev afvist. Ikke desto mindre opfyldte 240 elever kravet i 1920. Frem til 1944 var der store udsving i elevtallet, der i 1930 faldt til 180, men toppede i 1936 med 422. I 1944 gik blot 165 elever i den dansksprogede kommuneskole.

Skole og undervisning var en væsentlig del af det danske mindretals virke.⁸ Derfor opstod der i Flensborg allerede i 1920 en dansk skoleforening. Forældre oprettede en privat skole, som optog alle dansksindede børn. Den fik navnet siden Duborg-Skolen, som er den ældste danske skole i Sydslesvig. I 1920 startede undervisningen med 17 elever, men allerede året efter gik der 108. Elevtallet toppede i tiden frem til 1944 i 1932 og 1933 med hver 365 elever. I 1944 havde skolen 167 elever. Uden for Flensborg opstod der også private danske skoler, men nåede aldrig så store elevtal frem til 1944 som i Flensborg. I 1929 toppede det samlede elevtal på disse skoler med 266, men faldt til 79 i 1930. I 1944 gik der 104 elever på disse skoler. Det samlede antal elever på kommunale og private dansksprogede skoler fluktuerede i årene 1920-1944 mellem 257 i 1920 og 967 i 1936. I 1944 gik 436 elever i dansksprogede skoler. Under nazismen 1933-45 kunne de danske skoler i begyndelsen tiltrække mange nye familier, da de danske elever bl.a. var fritaget fra obligatorisk medlemskab af Hitler-Jugend. Men efterhånden øgede nazismen presset på dansksindede familier, der ofte blev nødt til at lade deres børn skifte til tysk skole i stedet. Mindretallet forholdt sig overvejende passivt frem til 1945.

Den kulturelle hovedorganisation blev grundlagt i 1920 og fik navnet Den Slesvigske Forening (DSF). Den varetog mindretallets kulturelle og politiske interesser. Efter Anden Verdenskrig tog den navneforandring til SSF – Sydslesvigsk Forening.⁹ DSF havde mange flere medlemmer, end der gik elever i dansksprogede skoler: I 1921 ca. 6.000 medlemmer, deraf 5.200 i Flensborg og 800 i tilstødende landdistrikter. Siden blev der etableret egne DSF-afdelinger uden for Flensborg, hvor medlemstallet varierede meget. Det højeste samlede medlemstal blev opnået i 1923 med 8.893, deraf 5.633 i Flensborg. Da nazisterne overtog regeringen i Tyskland i 1933, talte DSF 3.922 medlemmer, deraf 3.493 i Flensborg. Ved krigens afslutning i 1945, var der i alt 2.728, deraf 1.990 i Flensborg. DSF opstillede

⁸ Skolevirkets historie fremstilles samlet hos Andresen 2017.

⁹ SSFs historie fremstilles kompakt hos Bo Thomsen 2021.

også kandidater til tyske valg. Ved rigsdagsvalgene i 1921 og 1924 opnåede danske kandidater hhv. 4.966 og 7.620 stemmer. Men så faldt stemmetallet drastisk til 1.694 ved det sidste frie rigsdagsvalg den 6. november 1932.

Med Tysklands nederlag i maj 1945 forandredes det danske mindretalssituation sig fundamentalt. Det nazistiske Tysklands kapitulation i det nordlige Tyskland, Danmark og Norge den 4./5. maj 1945 blev af mindretallet opfattet som befrielse. Den hjemmehørende befolkning skiftede i stort tal side og forventede en grænseflytning mod syd. I løbet af meget kort tid gik mindretallet fra at være en marginaliseret gruppe med et urealistisk genforeningshåb til en offensiv massebevægelse, der krævede Sydslesvigs adskillelse fra Holsten og muligheden for en genforening med Danmark. Det definerede sig selv som den hjemmehørende befolknings talerør og kunne dermed appellere til det hidtil tyske flertals irritation over, at befolkningen i Sydslesvig næsten var blevet fordoblet som følge af krigens afslutning, der i alt drev ca. 13-14 millioner tyskere fra Central- og Østeuropa på flugt vestover. Slesvig-Holstens befolkning voksede i løbet af få måneder med en million til 2,6 millioner indbyggere. I Sydslesvig krævede mindretallet de tyske flygtninge og fordrevne fjernet.

Mindretallet krævede hele Sydslesvig tilbage til Danmark; men allerede den 9. maj 1945 fastslog den danske befrielsesregering, at landegrænsen ligger fast. Det forhindrede dog ikke mindretallet i at tiltrække mange titusinder hidtil tyske. I Danmark gennemførte nationale foreninger aktiviteter, som skulle muliggøre en grænseflytning ved at insistere på sydslesvigernes nationale selvbestemmelsesret. I sidste ende fastholdt skiftende parlamentsflertal og regeringer 1920-grænsen. Sydslesvig kom ikke til Danmark; men i stedet kom Danmark til Sydslesvig med penge, lærere, børnehavepædagoger, præster, forvaltningsfolk, læger, sygeplejersker og mange andre, der støttede det nye store danske mindretal, som pludseligt var opstået. Og der var brug for al materiel og ideel støtte, Danmark kunne give. Der blev tale om en eksplosiv vækst i mindretallet, som slog igennem inden for alle tre hovedaktivitetsområder: kultur, skole og politik. Den Slesvigske Forening (DSF) reorganiserede sig i lyset af den store tilstrømning i 1946 som Sydslesvigsk Forening (SSF). Den var fortsat mindretallets paraply- og hovedorganisation. I 1945 havde DSF talt 2.700 medlemmer; allerede i 1946 registrerede SSF 10.891

medlemmer. Og det var kun begyndelsen på en tilstrømning. I 1947 talte SSF 63.894, og i 1948 toppede medlemstallet med 69.958 medlemmer. Det var 26 gange flere end i 1945. I 1955 var der 39.981 medlemmer. Tilbagegangen fortsatte. I 2000 havde SSF 15.130 medlemmer. I 2009 var medlemstallet faldet til 12.897, men derefter voksede det igen, bl.a. da man indførte husstandsmedlemskab. I begyndelsen af 2022 havde SSF 16.385 medlemmer.

Elevtallet i skolerne fulgte en tilsvarende tendens. I 1945 gik 436 elever på 9 danske skoler. I 1946 var tallet vokset til 3.715 på 36 skoler – fire kommunale og 32 private. I 1949 blev de kommunale skoler nedlagt og kom ind under Dansk Skoleforening for Sydslesvig. I 1947 voksede elevtallet til 9.160 på 50 skoler. I 1948 toppede det med 14.121 på 58 skoler. Det var 32 gange så mange som ved befrielsen i 1945. Siden faldt elevtallet, mens antallet af skoler steg. I 1955 toppede antallet af skoler med 89, men med blot 7.659 elever. I 2023 lå elevtallet på 5.724 på 40 skoler.

De politiske interesser blev varetaget af partiet SSW – Sydslesvigsk Vælgerforening, som blev oprettet i 1948, efter at de britiske besættelsesmyndigheder i Slesvig-Holsten (delstaten var under britisk styre i årene 1945-55) havde krævet, at kulturforeningen SSF ikke samtidig måtte agere som parti.¹⁰ SSF havde ved valgene i 1946-48 opstillet egne kandidater, som ved valget til delstatsparlamentet landdagen i 1947 i alt fik 99.500 stemmer. SSF/SSWs valgresultater udviklede sig analogt til medlemstallet i SSF og elevtallet i de danske skoler. Til gengæld opstillede danske kandidater til både kommunal- og landdagsvalg – og i årene 1949-61 og igen siden 2021 også til forbundsdagsvalg, som er valg til Forbundsrepublikken Tysklands føderale parlament. SSW var repræsenteret i forbundsdagen i den vesttyske hovedstad Bonn i første valgperiode 1949-53. Selv om nationale mindretalspartier takket være SSW-forbundsdagsmedlemmet Hermann Clausens forhandlingsevne blev fritaget fra den generelle spærregrænse på 5 % af de gyldige stemmer, lykkedes det ikke for SSW at opnå genvalg ved de følgende valg. I 1961 opstillede SSW for sidste gang. Først i 2021 besluttede det igen at opstille en egen liste, og denne gang lykkedes det for SSW at få indvalgt Stefan Seidler til forbundsdagen i Berlin, som blev det forenede Tysklands hovedstad i 1991.

¹⁰ SSWs historie fremstilles samlet i Klatt/Kühl 2023.

Efter at have toppet med 99.500 og 9,3 % af alle gyldige stemmer ved landdagsvalget i 1947, faldt stemmetallet brat til 72.000 og 5,5 % i 1950 og 42.242 og 3,5 % i 1954. Da der i Slesvig-Holsten gjaldt en spærregrænsen på 5 %, betød det, at det danske mindretal stod uden politisk repræsentation i landdagen. Det problem kunne først løses i forbindelse med Vesttysklands ansøgning om optagelse i NATO i 1954. Her rejste Danmark spørgsmålet om det danske mindretals rettigheder, uden dog at knytte disse sammen med et veto. Vesttyskland tilbød forhandlinger, som efter indgående bilaterale drøftelser mundede ud i de ensidigt gensidige København-Bonn Erklæringer af 29. marts 1955.¹¹ Her fastlagte den danske regering i København-erklæringen det tyske mindretals rettigheder, mens Vesttyskland i den nærmest enslydende Bonn-erklæring fastslog det danske mindretals status. Dagen forinden havde den danske og vesttyske delegation fastslået erklæringerne og løsningen på en række akutte spørgsmål i et resultatpapir af 28. marts 1955. Heri lovede Vesttyskland efter aftale med Slesvig-Holsten bl.a., at det danske mindretals politiske parti ville blive fritaget fra spærregrænsen ved forbundsdagsvalg og ved landdagsvalg i Slesvig-Holsten. Den nye ordning gjaldt dog først fra landdagsvalget i 1958, så indtil da måtte SSW tage til takke med to rådgivende medlemmer af et landdagsudvalg for mindretalsspørgsmål.

Ved valget i 1958 opnåede SSW 34.136 stemmer og 2,8 %. Grundet særordningen udløste det to landdagsmandater. Lige siden har SSW været repræsenteret uafbrudt i landdagen. I 1962 faldt stemmetallet dog til 26.883 og 2,3 %, hvilket kun gav et mandat. Det blev genvundet i 34 år. I 1996 opnåede SSW 38.285 og 2,5 % af stemmerne, hvilket udløste to mandater. I 2000 blev det til tre på grundlag af 60.367 stemmer og 4,1 %. Fremgangen skyldtes, at der fra og med 2000 blev indført en to-stemmevalgret, så vælgerne både kan afgive en personlig og en listestemme. Samtidig kunne SSW vælges i hele Slesvig-Holsten, selv om partiet kun opstillede kandidater i Sydslesvig. I 2005 opnåedes to mandater, i 2009 fire med 69.701 stemmer og 4,3 %. I 2012 rakte 61.025 stemmer og 4,6 % til tre mandater. Efter valget indgik SSW for første gang i en koalitionsregering og stillede med justits-, kultur- og europaminister Anke Spoorendonk, som havde siddet i landdagen siden 1996, for første gang en minister. Regeringsdeltagelse gav bagslag ved næste valg i 2017, da stemmetallet faldt til 48.968 og 3,3 %, mens de tre

¹¹ Se Kühl 2005.

mandater kunne holdes. I 2022 opnåede SSW sit hidtil bedste valgresultat med 79.301 og 5,7 % af stemmerne. Det gav fire mandater og for første gang en landdagsvicepræsident med Jette Waldinger-Thiering. I 2021 havde SSW med 55.300 stemmer kunnet vinde et forbundsdagsmandat med Stefan Seidler. Rækken af strålende valg blev rundet af i maj 2023, da SSW ved kommunalvalget opnåede 51.282 stemmer alene i Sydslesvig.

Ud over aktivitetsområderne kultur, skole og politik findes der en række forskellige organisationer til gavn for mindretallet. Idræts- og ungdomsarbejdet, inkl. fritidshjem, tilbydes inden for Sydslesvigs danske Ungdomsforeninger.¹² Kirkelivet er organiseret i Dansk Kirke i Sydslesvig.¹³ Der findes et dansk biblioteksvæsen med Dansk Centralbibliotek for Sydslesvig, som også har en forskningsafdeling og et arkiv.¹⁴ Ældre- og sundhedsarbejdet varetages af Dansk Sundhedstjeneste for Sydslesvig med hjemmesygepleje, ældreboliger og et plejehjem i Flensborg.¹⁵ Mediebehovet dækkes af Flensborg Avis, som udkommer seks af ugens dage.¹⁶ Desuden findes der en lang række interesseforeninger f.eks. for kvinder, historisk interesserede, Foreningen Norden, kunst og andet. SSF driver et eget Danevirke Museum, grundlagt i 1990, som formidler voldanlæggets omskiftelige historie tilbage fra den første byggefase omkring 450.¹⁷ I 2018 blev Danevirke sammen med vikingemetropolen Hedeby ved Slien anerkendt som UNESCO Verdenskulturarv. Det blev markeret i forbindelse med den danske dronning Margrethe II.s besøg i Sydslesvig i september 2019. For tiden bygges der et helt nyt Danevirke-museum finansieret af de danske fonde A.P. Møller Fonden og Augustinus-Fonden. Museet skal stå færdigt i 2026.

Driften af de danske tilbud finansieres både af Tyskland (især Slesvig-Holsten) og Danmark. I Danmark sker den største del af støtten via Sydslesvigloven fra 2010, der fastslår, at der gives økonomisk støtte til gavn for det danske mindretal. Midlerne fordeles af Sydslesvigudvalget, hvor det danske folketings største partier er repræsenteret.¹⁸ Midlerne udgør en del af kulturministeriets budget. Desuden ydes der tilskud til sundhedsområdet fra det danske Sundhedsministerium og til kirkelivet via

¹² <https://www.sdu.de/> (25.10.2023).

¹³ Se om kirkens historie Henningsen 2021.

¹⁴ <https://www.dcbib.dk/> (25.10.2023).

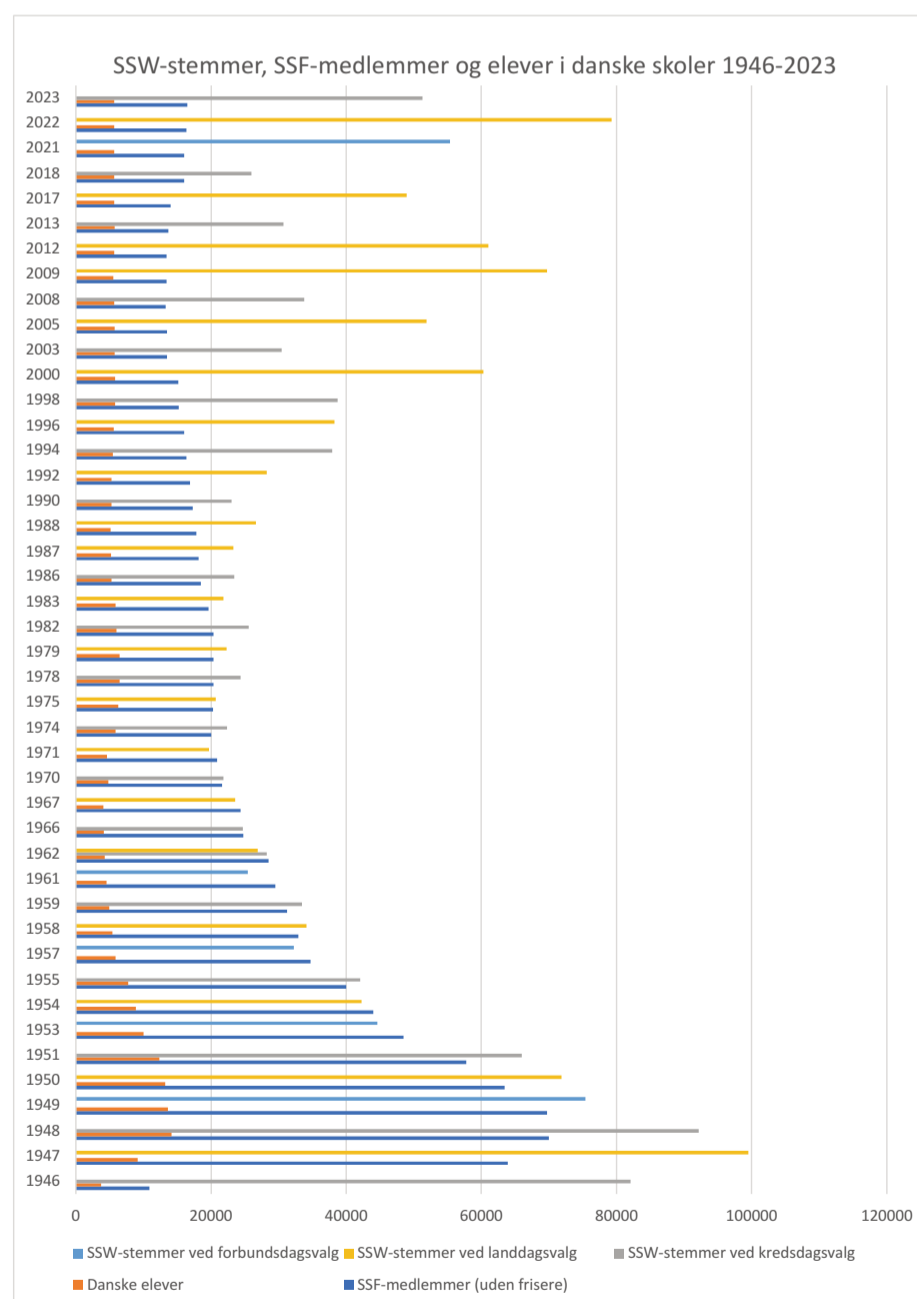
¹⁵ <https://www.dksund.de/> (25.10.2023).

¹⁶ <https://www.fla.de/> (25.10.2023).

¹⁷ <https://danevirkemuseum.de/> (25.10.2023).

¹⁸ Se <https://kum.dk/kulturomraader/det-dansk-tyske-graenseland/sydslesvigudvalget> (25.10.2023).

Kirkeministeriet. I 2023 var der i alt tale om danske tilskud på 570 millioner danske kroner. Dertil kommer tilskud fra Slesvig-Holsten, kommuner og den tyske forbundsregering. Langt de fleste tyske tilskud gives til Dansk Skoleforening for Sydslesvig. Dens arbejde finansieres af tilskud fra Danmark, Slesvig-Holsten, kommuner og kredse i Sydslesvig samt brugerbetaling. På årsregnskabet for 2022 modtog Skoleforeningen 46.286.000 euro fra Slesvig-Holsten og 27.540 euro fra kommuner i Sydslesvig. Dertil kom 59.101.000 euro fra Danmark via Sydslesvigloven. I alt modtog Skoleforeningen således 132.927.000 euro i tilskud til at drive 55 dagtilbud/børnehaver og 40 skoler samt en højskole og andre aktiviteter. Dertil kom 14,3 millioner euro i andre indtægter, især forældrebetaling til børnehaver.¹⁹



¹⁹ <https://www.skoleforeningen.org/media/2795/aarsrapport-2022-med-alle-underskrifter.pdf> (25.10.2023).

Det danske skolesystem i Sydslesvig

Dansk Skoleforening for Sydslesvig står for uddannelse i det danske mindretal.²⁰ I 2022 fandtes der 55 børnehaver/dagtilbud og 40 skoler, deraf to med gymnasium. I dagtilbud gik 2.602 børn. På 1.-10. klassetrin gik 5.023 elever, mens de to gymnasier i alt havde 701 elever. I alt gik således 5.724 elever i de danske skoler. Skolerne findes i hele Sydslesvig. Den yngste og samtidig den største skole er A.P. Møller Skolen i Slesvig, som har elever på 7.-13. klassetrin. I 2023 havde den 663 elever. Næststørst og ældst er Duborg-Skolen med 594 elever på 7.-13. klassetrin.²¹ Mindst er Vyk Danske Skole på øen Før i Vadehavet med 15 elever og Vestermølle Danske Skole i nærheden af floden Ejderen med 22 elever i 2023.

I Tyskland findes der ikke noget fælles skolesystem, men hver af de 16 delstater eller "lande" bestemmer selv, hvilket system de ønsker. Derfor kan der være store forskelle fra delstat til delstat. For at sikre, at afgangseksaminer fra Slesvig-Holsten anerkendes i Bayern, samarbejder delstaternes undervisningsministre i Kultusministerkonferenz.²² Den fastlægger standarder for afgangseksaminer efter 9, 10 og 12 hhv. 13 års skolegang. Studentereksamenen er særligt reguleret, og i fagene tysk, matematik og engelsk skrives der opgaver, som tages fra en fælles opgavepulje, som alle delstater skal benytte sig af. De danske skole er privatskoler i henhold til den slesvig-holstenske skolelov. I skolelovens § 124 fastslås det om de danske skoler:

Die Schulen der dänischen Minderheit gewährleisten deren kulturelle Eigenständigkeit im Sinne von Artikel 6 der Verfassung des Landes Schleswig-Holstein.²³

De danske skoler sikrer således mindretallets kulturelle selvstændighed jævnfør den slesvig-holstenske landsforfatnings artikel 6. De danske skoler får omtrent det samme tilskud pr. elev, som det koster at have en elev gående på en offentlig skole. Denne

²⁰ <https://www.skoleforeningen.org/> (25.10.2023). Se om dansk i undervisningssystemet på private og offentlige skoler og universiteter i Tyskland Kühl 2018: Danish...

²¹ Se om A.P. Møller Skolen og Duborg-Skolen Kühl 2014.

²² <https://www.kmk.org/> (25.10.2023).

²³ <https://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/bssh/document/jlr-SchulGSH2007rahmen> (25.10.2023).

systemiske ligestilling blev fastlagt i den slesvig-holstenske landsforfatning i 2014 efter mange års strid og konflikter om skoletilskud.

For at kunne blive anerkendt på linje med offentlige skoler skal Skoleforeningen opfylde en række krav, der gælder for alle ”erstatningsskoler”, dvs. private skoler med fuld eksamensret, i Slesvig-Holsten. Således skal skolelovens bestemmelser for disse skoler følges, ligesom strukturen, karaktergivning, oprykning og afgangseksaminer skal anerkendes af uddannelsesministeriet. Undervisningssproget er dansk. Tysk anvendes kun i tyskundervisningen, selv om over 90 % af eleverne har tysk som førstesprog i deres familier.

I Slesvig-Holsten findes der en grundskole på 1.-4. klassetrin, som er fælles for alle elever. Efter 4. klasse deles eleverne, så de enten kommer på et gymnasium, der efter 8 eller 9 år fører frem til studentereksamen. Eller de kommer på en ”Gemeinschaftsschule”, der på dansk betegnes som fællesskole, og som fører frem til en hovedskoleeksamen efter 9, en mellemskoleeksamen (tidligere realeksamen) efter 10 eller studentereksamen efter 13 års skolegang. Elever med særlige udfordringer inkluderes som regel i fællesskolerne, men der findes også inklusionselever på gymnasier.

De danske mindretalsskoler er alle organiseret ud fra fællesskolemodellen. De er organiseret i ni fællesskoledistrikter, hvor skolelederne og lærerne samarbejder på tværs. De fleste danske skoler har kun elever på 1.-6. klassetrin. Mens 1.-4. er grundskolen, er 5.-6. klassetrin en del af fællesskolen. To af de ni fællesskoler, A.P. Møller Skolen og Duborg-Skolen, har et gymnasium på 11.-13. klassetrin, men optager først elever fra og med 7. klasse. De syv andre fællesskoler har også egne grundskoler. Her kommer elever fra udstationerede skoler til på 7. klassetrin, men de syv fællesskoler har alle elever fra 1.-10. klasse. På 1.-10. klassetrin undervises der på de danske mindretalsskoler ud fra egne læreplaner, der er stærkt inspireret, til dels ordret overtaget fra folkeskolen i Danmark. Dertil kommer særlige mindretalskompetencer, så elever opnår viden om både mindretallet, Danmark og Tyskland. Desuden lærer de danske elever også om det frisiske mindretal, som lever i kredsen Nordfrisland på Sydslesvigs vestkyst. Friserne er delt i en lille gruppe, der definerer sig selv som nationalt mindretal, og over 90 %, som anser sig selv som tyske med frisisk sprog og kultur. Den lille gruppe samarbejder med det danske

mindretal, og i Nordfrisland findes den eneste dansk-frisiske skole i verden: Risum Skole/Risem Schölj i landsbyen Risum-Lindholm.²⁴ Her gik i 2023 i alt 36 elever, som undervises på dansk og frisisk. Frisisk tilbydes også som valgfag på andre danske skoler i Nordfrisland.

Gymnasieafdelingerne optager elever fra egne fælleskoleafdelinger og fra de andre danske fællesskoler. De to skoler har delt Sydslesvig mellem sig for at sikre, at der er tilstrækkeligt mange elever til at opretholde gymnasiedriften begge steder. Det betyder, at A.P. Møller Skolen optager kvalificerede elever efter 10. klasse fra de danske fællesskoler i Egernførde og Husum samt en del af eleverne fra Sønder Brarup. Duborg-Skolen optager elever, der opfylder adgangskravene, fra tre andre fællesskoler i Flensborg, fra Læk og til dels fr Sønder Brarup. Sønder Brarups elever fordeles på de to gymnasier ud fra bopæl og kørselsafstand til nærmeste danske gymnasium. Gymnasierne fører frem til en studentereksamen, som er slesvig-holstensk, og som opfylder de samme krav som på andre offentlige gymnasier i delstaten. Dimittender får derfor et slesvig-holstenske studentereksamensbevis. På tysk kaldes studentereksamen ”Abitur”, mens afgangsbeviset dokumenteret ”Hochschulreife”, dvs. forudsætningerne for at kunne søge ind på videregående uddannelser. Samtidig er studentereksamnen anerkendt i Danmark og giver på lige fod med en eksamen fra et gymnasium i Danmark samme og fuld adgang til at søge videregående uddannelser i Danmark. Det dokumenteres i form af et indstik, som er aftalt med de danske undervisnings- og forsknings-/uddannelsesministerier. De to mindretalsgymnasier tildeler også fagniveauer efter danske regler, hvor fag vælges på A-, B- og C-niveau. Mindretalsgymnasiernes uddannelse er mere krævende end gymnasier i både Danmark og Tyskland, fordi eleverne både skal opfylde tyske og danske faglige krav. Desuden skal de aflægge eksamen i tysk og dansk på modersmålsniveau.

Dansk Skoleforenings formål og sprogpolitik

I snart 50 år har de danske skoler i Sydslesvig i snit haft ca. 5.700 elever. Det viser en meget stabil situation. Helt så enkelt er det dog ikke. Det er nemlig ikke de samme familier, der generation efter generation sender deres børn i dansk skole. Mindretallet er meget åbent over for alle, der ønsker at tilslutte sig det. Det betyder, at alle har mulighed for at

²⁴ <https://www.risumskole.de/historie/> (25.10.2023).

vælge en dansk skole for deres børn, når bare de er bosiddende i Sydslesvig. Forældre skal i forbindelse med optagelsen til samtale med den lokale skoleleder, som oplyser om, at der er tale om en mindretalsskole, og at familien vælger et tilhørsforhold til det danske mindretal.

Dansk Skoleforening for Sydslesvig vedtog i januar 2023 nye vedtægter. Heraf fremgår om formålet med foreningens virke:

1) Foreningens opgave er at drive dansk pædagogisk virksomhed for det danske mindretal i Sydslesvig og for de med mindretallet samarbejdende frisere. For friserne betyder det, at når der i denne vedtægt omtales ”dansk sprog og kultur”, så gælder det i tillæg for frisisk sprog og kultur, hvor det er relevant og muligt. Dansk pædagogisk virksomhed refererer til det pædagogiske grundlag og menneskesyn, som til enhver tid defineres i danske love og retningslinjer for dagtilbud, skole (inkl. gymnasiale overbygning og skolefritidsordning) og under de ansvarlige ministerier.

2) Foreningens opgave skal løses i et sammenhængende system med gode overgange ved hjælp af dagtilbud, almendannende skoler (herunder gymnasium) og skolefritidsordninger, samt gennem undervisning af voksne bl.a. ved at drive en højskole efter dansk forbillede. Systemet skal være opbygget således, at systemet og dets enkelte dele til enhver tid er statsligt anerkendt, så foreningen kan gøre krav på offentlige tilskud og udstede eksamensbeviser mm.

3) Foreningens virksomhed er en del af det danske folkeliv i Sydslesvig, og dens institutioner tjener den danske befolkningsdel. Institutionerne skal føre børnene og de unge ind i dansk sprog og kultur, og det er institutionernes sigte at fremme børnenes og de unges bevidsthed om samhørighed med den danske befolkningsdel i Sydslesvig og med det danske folk. Foreningen ser det som en naturlig del af netop denne opgave at samarbejde med de øvrige mindretalsorganisationer. Samtidig har institutionerne den opgave at dygtiggøre børnene og de unge til at leve og virke i det tyske samfund.

4) Sproget i foreningen og i dens institutioner er dansk

5) For at fremme sine vedtægtsbestemte formål kan foreningen samarbejde med hhv. være medlem af foreninger og organisationer, der varetager opgaver og interesser inden for pædagogik og uddannelse i regionale, nationale og europæiske sammenhænge.²⁵

I forlængelse af vedtægterne har Skoleforeningen tilbage i 2017 vedtaget en sprogpolitik, som mere konkret forholder sig til, hvad det betyder, at foreningens og institutionernes sprog er dansk.²⁶ I indledningen til en informationsbrochure om sprogpolitikken fastslås det:

Sprogpolitikken i Skoleforeningen har sit udgangspunkt i foreningens formålsparagraf, der fastslår, at sproget i foreningen og dets institutioner er dansk. En formulering som på sin vis er meget ligetil - men samtidig rummer en kompleksitet, der fortjener en uddybning og konkretisering. I 2017 har Fællesrådet udformet principper for sprogpolitikken, hvor ønsket var at formulere en sprogpolitik, der tager udgangspunkt i Skoleforeningens praksis, hvad enten man er forældre eller ansat. Principperne har været til drøftelse i Styrelsen og i forskellige medarbejder- og ledelsesfora og danner baggrund for Skoleforeningens værdibaserede og dialogiske sprogpolitik. Det er netop med disse principper som udgangspunkt, at Skoleforeningen nu har et ønske om at formulere en samlet sprogpolitik. En sprogpolitik, der så præcist som muligt formulerer de sproglige krav og forventninger, Skoleforeningen som institution har til forældre og ansatte ved Skoleforeningen.²⁷

I brochuren findes som bilag fire sprogfoldere til hhv. dagtilbud på dansk og tysk, indskolingen kun på dansk, 3.-6. klasse kun på dansk og 7.-10. klasse kun på dansk med

²⁵ <https://www.skoleforeningen.org/media/2527/vedtaegter-for-dansk-skoleforening-for-sydslesvig-e-v.pdf> (25.10.2023).

²⁶ <https://www.skoleforeningen.org/media/2326/skoleforeningen-sprogpolitik.pdf> (25.10.2023).

²⁷ <https://www.skoleforeningen.org/media/2326/skoleforeningen-sprogpolitik.pdf> (25.10.2023).

konkretisering af forventninger. Der findes ingen særlig sprogfolder for gymnasiet. Den graduerede sprogpolitik fremgår af de fire foldere:

I dagtilbuddenes sprogfolder fastslås det henvendt til forældrene om sproget:

Dejligt, at I er startet hos os. Dagtilbuddene i mindretallet er fællesskaber for læring og udvikling med dansk sprog og kultur som omdrejningspunkt. Vi anerkender barnets indsats og kreativitet i at bruge sproget/sprogene og gøre sig forståelig i samværet med kammeraterne og de voksne i dagtilbud det. Både barnets første- og andetsprog er vigtige for udviklingen af barnets sprogudvikling og identitet. Sproget vokser

- når vi er sammen og i dialog om aktiviteter og emner, på skovtur eller ude at handle, spiser frokost eller tager tøj på
- når vi taler om gulerødderne, som skal rives – om mælken eller frugten, vi mangler at købe, og når vi sammen undersøger, hvad vi skal bruge for at bage en kage
- når vi er i bevægelse og får en rytme, synger og danser sammen
- når det giver mening for børn at bruge sproget fx i hverdagens samtaler om noget børnene selv er optaget af
- når vi lytter til det, barnet fortæller om sine egne billeder, tegninger og andre kreative fremstillinger - her bliver sproget mere nuanceret
- når børn og voksne gensidigt glædes ved at dele oplevelser og sproget bliver til samtalende fællesskaber

Der er ingen eksplicit forventning om, at forældrene taler dansk. Til gengæld viser sprogfolderen en bevidsthed om, at der er forskel mellem familiens og dagtilbuddets sprog, da der sondres mellem barnets første- og andetsprog. I de fleste tilfælde er førstesproget tysk, mens dansk tillæres i institutionerne som andetsprog.

I indskolingen markeres de sproglige forventninger til forældrene:

Ligesom du kender det fra dagtilbuddet, vil du møde personale i skolen, der taler dansk med dig og dit barn. Al kommunikation og møder med jer som forældre vil som udgangspunkt foregå på dansk. Vores klare forventning til dig er, at du som forælder selv indtager en aktiv rolle i at forstå kommunikationen på dansk, dvs. deltager i sprogkurser, selv sørger for muligheder for oversættelse, tolkeløsninger osv., så du kan følge med i den danske kommunikation fra skolen. Det kan fx være til forældremøder at sætte dig sammen med nogen, der kan dansk. Du kan forvente, at hvis du spørger på tysk, svares der på dansk. Hvis der opstår særlige problemstillinger med dit barn, finder vi i samarbejde en løsning, hvor sproget ikke er en hindring for, at kommunikationen om barnet lykkes.

På 3.-6. klassetrin forventes forældrene at forstå dansk:

Kommunikationen med dig som forælder foregår på dansk, og fra 3. klasse forventer vi, at du som forælder kan forstå dansk i skole-hjem-samarbejdet. Vores klare forventning til dig som forælder på mellemtrinnet er, at du selv indtager en aktiv rolle i at forstå kommunikationen på dansk, dvs. selv sørger for muligheder for oversættelse og tolkeløsninger. Hvis der opstår særlige problemstillinger med dit barn, finder vi i samarbejde en løsning, hvor sproget ikke er en hindring for, at kommunikationen om barnet lykkes.

I fælleskolens 7.-10. klassetrin forventes det, at forældrene kan dansk. Således fastslår sprogfolderen:

Al kommunikation med jer i skole-hjem-samarbejdet vil være på dansk. Derfor forventes det fra 7. klasse, at du som forælder forstår og kan kommunikere på dansk. Det er selvfølgelig i orden, at du oversætter til tysk, hvis du har en partner med til samtalen, som ikke forstår dansk. Hvis der opstår særlige problemstillinger med dit barn, finder vi i samarbejde en løsning, hvor sproget ikke er en hindring for, at kommunikationen om barnet lykkes.

Skoleforeningens dagtilbud og skoler er til for det danske mindretal i Sydslesvig. I praksis er det dog alle mulige familier, som vælger dansk skole for deres børn, ikke blot danske sydslesvigere og tyskere fra området eller tilflyttet fra andre dele af Tyskland, men i stigende grad også andre nationaliteter, som foretrækker de værdier og muligheder, som de danske mindretalsskoler byder. Dertil kommer danskere, som er tilflyttet fra Danmark.

Skoleforeningens mindretalsbegreb

Skoleforeningen er til for børnene i det danske mindretal; men hvem er det danske mindretal? I foreningens forståelse er man mindretal, når man melder sig ind i Skoleforeningen. Det skyldes, at forældrene i forbindelse med tilmelding af deres børn bekræfter, at de med tilmeldingen af deres børn vælger et tilhørsforhold til mindretallet:

Når et barn optages i en af Skoleforeningens dagtilbud eller skoler, forudsætter vi, at mindst en af forældrene/de opdragelsesberettigede bliver medlem af foreningen. Vi knytter en række forventninger til medlemskabet. Medlemskabet i foreningen indebærer, at medlemmet bekender sig til det danske mindretal.²⁸

Det betyder i praksis, at en underskrift efter forudgående samtaler med en institutionsleder er adgangsbilletten. Den 24. april 2021 skrev Skoleforeningens direktør Lars Kofoed Jensen og dagtilbudschef Petra von Oettingen i et indlæg på Skoleforeningens side i Flensborg Avis:

I Skoleforeningen efterlever vi principperne på den måde, at når du med din underskrift har bekendt dig til mindretallet, så er du et ligeværdigt medlem af mindretallet. Fra det tidspunkt oppebærer du samme rettigheder som enhver anden i mindretallet – du har så at sige opnået dit ”mindretalsstatsborgerskab”, og alle ”statsborgere i mindretallet har samme værd og samme rettigheder.²⁹

²⁸ <https://www.skoleforeningen.org/om-foreningen/medlemskab/> (25.10.2023).

²⁹ Kofoed-Jensen/ von Oettingen 2021.

Her anses underskriften på optagelsesblanketten som afgørende faktor. Det er bekendelsen og medlemskabet i Skoleforeningen, som gør forældrene til dansk mindretal. Skoleforeningens afgangende mangeårige formand Udo Jessen skrev i sin sidste lederartikel på Skoleforeningens medlemsside i Flensborg Avis den 23. september 2023:

Skoleforeningen er i dag en moderne fremtidssikret forening med en klar ideologisk profil: Vi er ikke sprogskoler eller et pædagogisk alternativ. Vi er til for børnene i det danske mindretal, og mindretal er dem, der tilslutter sig vores formålsparagraf, accepterer vores sprogpolitik, og som føler sig tilknyttet det danske.³⁰

Hans definition af det danske mindretal tager således ikke afsæt i historisk tilknytning eller objektive forhold såsom sprog, traditioner eller kultur, men reducerer kriterierne til tilslutning til Skoleforeningens formålsparagraf og sprogpolitik og en følelse af tilknytning. Det betyder, at forældre kan vælge en mindretalsskole uden selv at være opvokset i mindretallet. De er ikke af dansk afstamning, men har valgt det danske tilbud. I praksis legitimerer Skoleforeningens meget åbne mindretalsbegreb, at familier uden baggrund eller traditionel tilknytning til mindretallet kan gøre brug af dagtilbud og skoler.

Elevernes familiære tilknytning til mindretallet

En meget stor del af eleverne i de danske skoler har et udgangspunkt uden for mindretallet. De går i dansk skole, fordi deres forældre har valgt det uden selv at have haft egen opvækst eller tilknytning til mindretallet. De har således en mindretalsfremmed baggrund. I løbet af skolegangen lærer de ikke blot dansk som sprog, men socialiseres også ind i en mindretalsdansk hverdag med alle de kulturelle og mentalitetsmæssige konnotationer, der er knyttet dertil. De er født uden for mindretallet, men vokser ind i det som følge af skolevalget. Kun en mindre del af eleverne er født ind i mindretallet og vokser op i det, fordi enten den ene eller begge forældre selv har tilhørt det. Det har stor betydning for elevernes sproglige muligheder. Selv om Skoleforeningen forventer, at mindst den ene forælder får lært sig dansk, hvis de ikke gør det i forvejen, viser det sig i praksis, at mange forældre aldrig når ud over et rudimentært eller elementært niveau. Det betyder, at

³⁰ Jessen 2023.

forældrene har svært ved at støtte børnenes skolegang. Omvendt har de børn, der stammer fra familier, hvor mindst den ene forælder taler dansk, et forspring både i forhold til skolegangen og til at være mindretalsmedlem. Der findes forskellige bud på, hvordan elevernes baggrund forstået som forældrenes skolegang i en dansk mindretalsskole konkret er:

Den danske sprogforsker Karen Margrethe Pedersen foretog i slutningen af 1990'erne en omfattende og meget detaljeret undersøgelse af det danske sprogs status i det danske mindretal. I den forbindelse undersøgte hun ved hjælp af stikprøver også, hvilken familietilknytning eleverne havde til mindretal. Ved at spørge ind til, om forældrene også havde gået i dansk skole i Sydslesvig, kunne hun konstatere, at i hendes stikprøve på 127 elever fra forskellige danske skoler havde 21,2 % af mødrene og 16,5 % af fædrene selv gået i dansk skole syd for grænsen. 59,8 % af mødrene og 56,7 % af fædrene havde gået i tysk skole. 10,2 % af mødrene og 9,4 % af fædrene havde gået i skole i Danmark, mens 1,6 % af mødrene oplyste, at de både havde gået i dansk og tysk skole.³¹ Pedersen kunne desuden vise, at der var geografiske forskelle: Tæt på grænsen var det 36,4 % af mødrene og 45,5 % af fædrene, som selv havde gået i tysk skole, mens 45,5 % af mødrene og 27,3 % af fædrene selv havde gået i en dansk skole i Sydslesvig eller Danmark. I byen Flensborg havde både 56,3 % af mødrene og af fædrene haft tysk skolegang, mens 40,6 % af mødrene og 31,3 % af fædrene havde gået i en dansk skole i Sydslesvig eller Danmark. I resten af Sydslesvig var det 64,3 % af mødrene og 58,3 % af fædrene, som selv havde gået i tysk skole, mens 28,6 % af mødrene og 23,8 % af fædrene havde gået i en dansk skole i Sydslesvig eller Danmark.³²

Nyere tal stammer fra A.P. Møller Skolen. I forbindelse med den danske forfatter Jens Christian Grøndahls besøg på skolen i oktober 2016 talte han med en klasse på 13. årgang. I samtaleforløbet blev der spurgt, hvor mange af elevernes forældre selv havde gået i dansk skole. Kun en fjerdedel havde en mor eller far, som selv havde gået i dansk skole.³³ Tallet indikerede, at mindretallet i skolerne ikke er en kontinuerlig videreførelse på tværs af generationer, men at flertallet af eleverne er førstegenerationssydslesvigere. De er del af mindretallet, fordi deres forældre har valgt dansk skole for dem. I januar 2017 blev der

³¹ Pedersen 2000, I., s. 52.

³² Pedersen 2000, I., s. 54.

³³ Grøndahl 2016.

gennemført en kortlægning af gymnasieeleverne på A.P. Møller Skolen, hvorved der bl.a. blev spurgt ind til, om forældrene selv havde gået i dansk skole. To tredjedele af de 300 gymnasieelever svarede på spørgsmålet. Resultatet var, at 3 % kom fra familier, hvor begge forældre selv er gået i dansk skole. 30 % havde en forælder, som selv havde gået i dansk skole, mens 67 % oplyste, at ingen af deres forældre selv havde gået i dansk skole. Nogle af grundskolerne i A.P. Møller Skolens distrikt havde opgjort, at op mod 90 % af eleverne kommer fra mindretalsfremmede hjem.³⁴ Det findes ingen systematisk undersøgelse af elevernes og forældrenes baggrund og tilknytning til det danske mindretal på de danske skoler, herunder motiver for at vælge dansk skolegang, da Skoleforeningens styrelse i marts 2017 besluttede, at der ikke må gennemføres videnskabelige undersøgelser, som berører spørgsmål om identitet.³⁵ Ikke desto mindre viser nyere stikprøver blandt elever på A.P. Møller Skolen fra 2020, at ca. 80 % af forældrene ikke selv har gået i dansk skole. Andelen af mindretalsfremmede synes at vokse. På denne baggrund kan det konstateres, at eleverne i de danske skoler ofte er førstegenerationssydslesvigere. Det forklarer behovet for en særlig gradueret sprogpolitik, som Skoleforeningen har vedtaget: Hvis forældrene selv tilhørte mindretallet defineret ved skolegang i en dansk mindretalsskole, ville de kunne tale dansk. Det kan de som regel ikke, og derfor er en blød sprogpolitik med forventninger og henstillinger, men uden sanktioner påkrævet. Praksis er dog således, at rigtig mange forældre enten ikke taler dansk eller kun kan kommunikere rudimentært på det sprog, de har valgt for deres børn. Selv om skolerne er til for mindretallets børn, er de fleste elever udgået fra det tyske flertal. Det nødvendiggør bl.a. et stærkt fokus på mindretalskompetencer og historie.

Historieundervisningen i mindretallets skoler

Historie er et centralt element for ethvert mindretals selvforståelse. Det danske mindretal er et produkt af historien, da det opstod efter den Dansk-Tyske Krig i 1864, i den moderne form som følge af grænsedragningen efter Første Verdenskrig og igen med en stærk tilgang efter Anden Verdenskrig. I mindretallets selvforståelse føres dets rødder tilbage til den ældste byggefase i voldanlægget Danevirke med nedslag i en række centrale begivenheder

³⁴ A.P. Møller Skolen 2017, s. 6. Kühl 2018, s. 108-109.

³⁵ Kühl 2018, s. 108.

især de sidste 150 år. I praksis er de fleste medlemmer dog første generation i mindretallet. Derfor findes der på samme tid dele af mindretallet, som kan føre tilknytningen til det danske mange generationer tilbage, og andre, som først blev del af mindretallet med valg af dansk skole. Der er således både en reel og en forestillet kontinuitet, en reel historisk erfaring og en forestillet historie. I historieundervisningen indgår den særlige sydslesvigske dimension; men det kommer i undervisningen an på, hvordan den enkelte lærer vægter emnerne. Desuden er der forskel mellem fokus på 1.-10. klassestrin og i gymnasiet.

I læreplanen for historie på 1.-10. klassestrin er fagformålet klart i sin fremhævelse af mindretalsdimensionen:

Eleverne skal i faget historie opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologisk overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Eleverne skal blive fortrolige med dansk, tysk og frisisk kultur og historie. De skal tilegne sig særlig viden om det danske mindretals oprindelse og historie.

Stk. 2. Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring.

Stk. 3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte og historieskabende. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk og digitaliseret samfund. Gennem den historie, der især knytter sig til det dansk-tyske grænseland, skal historieundervisningen endvidere give eleverne mulighed for at danne deres egen identitet som tilhørende det danske mindretal i Sydslesvig samt udvikle bevidsthed om, at der også lever mindretal i andre europæiske grænseegne.³⁶

I gymnasiet har hver af historiefaggrupperne på A. P. Møller Skolen og Duborg-Skolen udarbejdet fagcurricula med afsæt i de slesvig-holstenske læreplaner ("Fachanforderungen") for gymnasiet. Disse fagcurricula er imidlertid ikke umiddelbart tilgængelige på skolernes hjemmesider <http://www.apmoellerskolen.org/> og

³⁶ <https://www.skoleforeningen.org/media/1486/historie.pdf> (25.10.2023).

<https://www.duborg-skolen.dk/>. I de offentlige læreplaner i Slesvig-Holsten tilgodeses mindretallets historie nærmest ikke.³⁷

Det er en særlig udfordring for historieundervisningen at formidle mindretalssituationen som integreret del af pensum, da elevernes personlige forudsætninger er meget forskellige. Det er en vanskelig opgave at forklare mindretallets lange historie som kollektiv størrelse og at positionere elevernes personlige historier i den sammenhæng. Der findes ingen videnskabelige undersøgelser af, hvordan det sker i praksis. Der findes heller ingen særlige undervisningsmoduler på lærer- og gymnasielæreruddannelsen, der har fokus på emnet mindretal i historieundervisningen. Siden 2009 findes der dog ved professionshøjskolen UC Syd i Danmark et Center for Mindretalspædagogik, der er etableret i samarbejde mellem UC Syd, Dansk Skoleforening for Sydslesvig og det tyske mindretal i Danmarks skoleforening Deutscher Schul- und Sprachverein.³⁸ Centret tilbyder kurser og efteruddannelse med fokus på mindretalspædagogiske forhold, heri indgår også historie.³⁹

Opsummering

Det danske mindretal i Tyskland lever i den nordlige del af Slesvig-Holsten, som på dansk benævnes Sydslesvig. Det opstod som følge af grænseændringer efter den dansk-tyske krig i 1864 og som følge af folkeafstemninger om grænsen i 1920. I dag tæller det ca. 50.000 personer. Det er organiseret i en lang række foreninger med fokus på bl.a. kultur, politik og undervisning. Undervisningen er organiseret i Dansk Skoleforening for Sydslesvig. Den står for driften af 55 private dagtilbud/børnehaver med ca. 2.600 børn og 40 skoler med ca. 5.700 elever, deraf to med gymnasium. Skoleforeningen blev grundlagt i 1920. Dens virke har et samlet budget på ca. 150 millioner euro og finansieres af tilskud fra Danmark og Slesvig-Holsten samt i mindre grad brugerbetaling i dagtilbud. Dens skoler tilbyder undervisning på 1.-13 klassetrin, hvor undervisningssproget i alle fag undtagen tysk er dansk. Skolerne er organiseret efter den slesvig-holstenske skolelov, men afgangseksaminerne er fuldt anerkendte i både Tyskland og Danmark. Størstedelen af eleverne kommer fra mindretalsfremmede elever med som regel tysk som førstesprog i familien. Dansk er andetsprog, som tillæres i de danske skoler. Mindretallets historie indgår

³⁷ Kühl 2023.

³⁸ <https://dssv.dk/> (25.10.2023).

³⁹ <https://www.ucsyd.dk/forskning/center-mindretalspaedagogik> (25.10.2023).

i læreplanen for faget historie på 1.-10. klassetrin, mens det i gymnasiet er op til faggrupperne af definere omfanget. Der findes ingen særskilt undervisning i emnet på lærer- og gymnasielæreruddannelsen. Det er en udfordring, da det ikke er nemt at formidle den for mindretallets identitet så afgørende lange historie på tværs af mange generationer, når flertallet af eleverne er første generation i mindretallet. Her findes en friktion mellem gruppens officielle historiske narrativ og elevernes selvoplevede korte tilhørsforhold. Der findes både en reel og forestillet mindretalshistorie, som forsøges formidlet i historieundervisningen.

Litteratur

- A. P. Møller Skolen, København/Aarhus: A. P. Møller og Hustru Chastine Mc-Kinney Møllers Fond til almene Formaal & Arkitektfirmaet C. F. Møller 2009.
- A. P. Møller Skolen Årsskrift 2016-2017, Slesvig: A. P. Møller Skolen 2017.
- Hans Andresen: Sydslesvigs danske skoles historie efter 1920, I-II, Odense: Syddansk Universitetsforlag 2017.
- Lars Erik Bethge: Danevirke. Nationalisme, nazisme og dansk-tysk forsoning, Dannewerk/Danevirke: Danevirke Museum 2022.
- Merete Bo Thomsen: Danskhed under pres. Dansksindede sydslesvigere 1919-1933, Odense: Syddansk Universitetsforlag 2021.
- Rejhan Bosnjak: Danskhed under forandring. Det danske mindretals selvopfattelse Odense: Syddansk Universitetsforlag 2021.
- Jens Christian Grøndahl: Det glemte land, Flensborg Avis, 15.10.2016.
- Lars N. Henningsen (red.): Sydslesvigs danske historie, Flensborg: Studiefællesskabet ved Dansk Centralbibliotek for Sydslesvig 2013.
- Lars N. Henningsen: Dansk Kirke i Sydslesvig 1921-2021, Aabenraa: Dansk Kirke i Sydslesvig og Historisk Samfund for Sønderjylland 2021.
- Udo Jessen: Min sidste leder, Skoleforeningen, Flensborg Avis, 23.09.2023.
- Lars Kofoed-Jensen/Petra von Oettingen: Det har aldrig været sværere at komme ind i Skoleforeningen, Skoleforeningen, Flensborg Avis, 24.04.2021.
- Martin Klatt/Jørgen Kühl: SSW 1948-2023. Det danske mindretals politiske historie i

- Slesvig-Holsten, Flensborg: Forskningsafdelingen ved Dansk Centralbibliotek for Sydslesvig 2023.
- Jørgen Kühl (red.): København-Bonn Erklæringerne 1955-2005. De dansk-tyske mindretalserklæringers baggrund, tilblivelse og virkning, Aabenraa: Institut for Grænseregionsforskning – Syddansk Universitet 2005.
- Jørgen Kühl: Tradition og fornyelse. Fortællingen om de to danske mindretalsgymnasier Duborg-Skolen og A. P. Møller Skolen, in: Sprogforeningen (ed.): Fyrretyve fortællinger fra Sønderjylland, Tønder 2014, s. 345-353.
- Jørgen Kühl: Die A. P. Møller Skolen in Schleswig, in: Beiträge zur Schleswiger Stadtgeschichte, Band 60, 2015, s. 113-127.
- Jørgen Kühl: „Ihr seid nicht vergessen worden.“ Königliche Neujahrsgrüße 2001-2017 und Vorstellungen von der dänischen Minderheit in Südschleswig, in: Jørgen Kühl (red.): Klaar kiming. Festschrift für Thomas Steensen, Bredstedt/Bräist: Nordfriisk Instituut 2018, s. 100-116.
- Jørgen Kühl: Danish. The Danish language in education in Germany, Regional dossiers series, Mercator, European Research Centre on Multilingualism and Language Learning, Ljouwert/Leeuwarden 2018.
- Jørgen Kühl: Manglende læring om mindretal i skolerne i Slesvig-Holsten, Flensborg Avis, 20.07.2023.
- Jørgen Kühl/Robert Bohn (red.): Ein europäisches Modell? Nationale Minderheiten im deutsch-dänischen Grenzland 1945-2005, Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte 2005.
- Jørgen Kühl/Nis Hardt: Danevirke. Nordens største fortidsminde, Poul Kristensens Forlag, Herning 1999.
- Karen Margrethe Pedersen: Dansk sprog i Sydslesvig, I-II, Aabenraa: Institut for grænseregionsforskning 2000.
- Carsten Porskrog Rasmussen/Hans Schultz Hansen: Sønderjylland – en særlig historie, Aabenraa: Historisk Samfund for Sønderjylland 2022.
- Hans Schultz Hansen/Henrik Becker Christensen. Sønderjyllands historie efter 1815, Aabenraa: Historisk Samfund for Sønderjylland 2009.

Velg studieforberevende program på videregående skole – og bli studieforberevd?

Anita Wiklund Norli

Det er viktig at unge mennesker som begynner på en høyere utdanning er forberedt på de krav og forventninger som venter dem i en ny tilværelse. Det er viktig både for å sikre at overgangen fra videregående skole til høyskole eller universitet blir relativt jevn og smertefri, og også for at studentene skal komme godt ut fra startkanten slik at studieløpet videre kan forløpe så problemfritt som mulig. Men er det slik at med utgangspunkt i fullført videregående skole med studiekompetanse er studentene virkelig godt forberedt for videre utdanning? I denne artikkelen skal vi først se på hva som ligger i begrepet *studieforberevd* og hvordan det generelt står til med tanke på kvalifikasjonene og ferdighetene til nye studenter. Deretter presenteres en enkel undersøkelse blant lektorstudentene på historie ved USN, som drøftes mot hvordan dette henger sammen med skolens hensikt og oppdrag. Til slutt deles noen tanker om ulike sider ved det å være klar for studier på universitets- og høyskolenivå – med noen overlevelsestips til ferske studenter – som blivende lektorer kan formidle videre til nye studentkull.

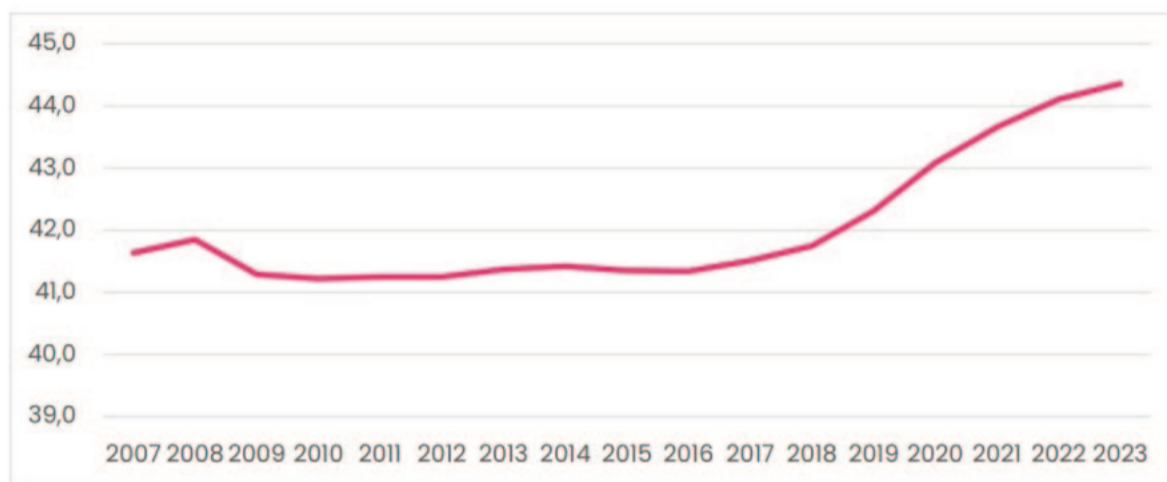
I tilstandsrapporten for høyere utdanning fra 2024 slås det fast at de siste årene, siden 2016, har karakternivået blandt søkere til høyere utdanning økt betraktelig. Elevenes standpunktkarakterer ble bedre i flere fag under koronapandemien.¹ Dette skyldes dels at vitnemålene viste kun standpunktkarakterer fordi eksamener ble avlyst i mange fag, og det er en kjensgjerning at gjennomsnittlig standpunktkarakter ofte ligger høyere enn eksamenskarakteren.² Det har dessuten spilt inn at kompetansemålene i læreplanene har blitt endret med innføring av nytt læreplanverk, LK20, fra skoleåret 2020–21.³ Karakterene på

¹ Utdanningsdirektoratet 2022 og 2024a.

² Hovdhaugen m.fl. 2018.

vitnemålene skal være basert på kompetansemålene. Vi ser også at en langvarig trend fortsetter: Flere og flere elever fullfører og består videregående opplæring.⁴

Figur 1. Karakterpoeng blant søkere til høyere utdanning 2007 – 2023 (Haugen m.fl. 2024)



Merk: Figuren omfatter søkere via Samordna opptak (NOM-opptaket)

Men det er slett ikke sikkert at økende karaktersnitt og gjennomføringsgrad betyr at studentene har blitt mer forberedt for videre studier enn de var før 2016. Og hva innebærer det egentlig for en fersk student å være studieforbereid?

De formelle kravene til generell studiekompetanse er fastsatt i forskrift om opptak til høyere utdanning. For å kartlegge elevenes reelle kunnskap og kompetanse ut over det trengs det mer forskning, noe Lied-utvalget også pekte på i 2019. Hovedmålet for de studieforbereidende utdanningsprogrammene er å gjøre elevene studieforbereid og gi dem en generell studiekompetanse. Likevel tyder tilbakemeldinger fra universiteter og høyskoler på at «nye studenter ikke er tilstrekkelig studieforbereid, og at mange mangler evnen til å kunne lese og skrive akademiske tekster, og til å kunne jobbe selvstendig med fagtekster,» fastslår utvalget.⁵

I en artikkel i bladet Utdanning i 2022 setter fagforeningsrepresentantene Anders Folkestad og Torbjørn Ryssevik søkelys på nettopp dette og viser til en studentundersøkelse i regi av NOKUT der 60 prosent av studentene svarer at de ikke var godt nok forberedt for akademiske studier.⁶

³ Utdanningsdirektoratet 2024b.

⁴ Utdanningsdirektoratet 2024c.

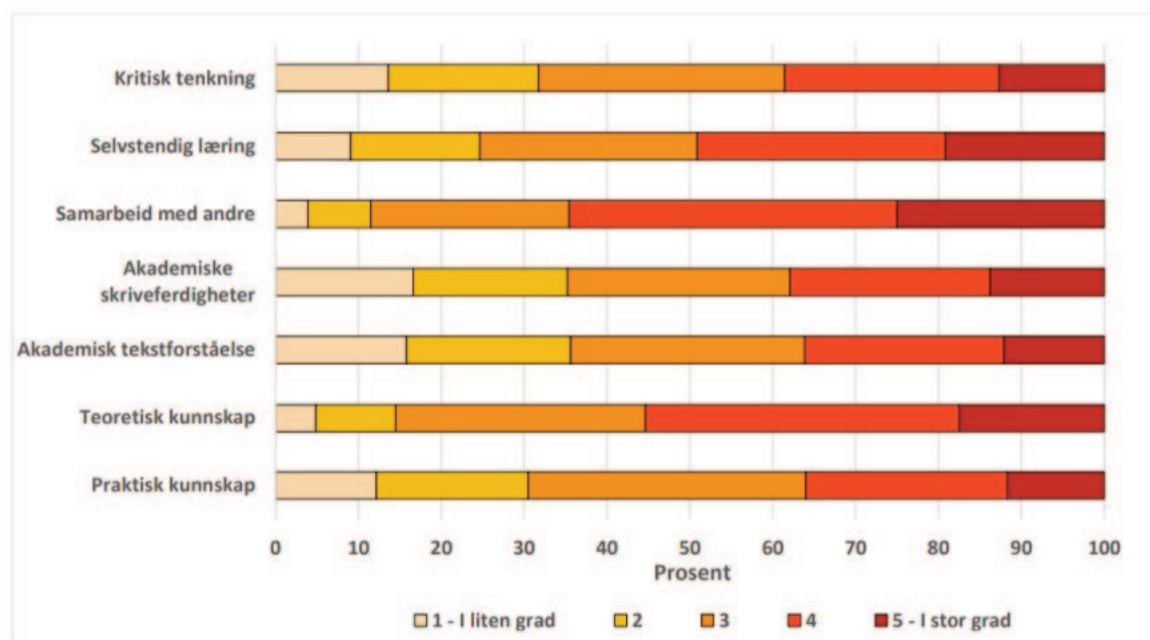
⁵ NOU 2019: 53 og 75

⁶ Folkestad og Ryssevik 2022.

I studiebarometeret fra 2018 ble studentene spesielt stilt spørsmål om hvorvidt de oppfattet seg som studieforberedt etter gjennomført videregående skole, altså hvordan de anså sin startkompetanse. Undersøkelsen avdekket noen hovedtendenser, som det pekes særskilt på:

Videregående opplæring ser ut til å forberede de fleste moderat godt mht. samarbeid med andre og teoretisk kunnskap, mens kritisk tenkning, selvstendig læring og spesielt akademiske skriveferdigheter og tekstforståelse scorer forholdsvis lavt. På alle disse spørsmålene finner vi at karakternivået har betydning for studentenes oppfatning av hvor godt forberedte de var til høyere utdanning: jo høyere karaktersnitt studentene har fra videregående opplæring, jo mer forberedt oppfatter de at de er.⁷

Figur 2. Svarfordeling på spørsmål om forberedelse fra videregående opplæring til høyere utdanning. (Etter Bakken m. fl., Studiebarometeret 2018)



Figuren viser fordelingen av svar på spørsmålene om hvorvidt den videregående opplæringen forbereder studentene på høyere utdanning, når det gjelder ulike kompetanseområder. Svarene forteller at studentene i varierende grad opplevde at de var godt forberedt for høyere utdanning etter videregående skole.

Det de følte seg tryggest på, var «samarbeid med andre» (65 prosent) og «teoretisk kunnskap» (55 prosent). På resten av spørsmålene – som handlet om «selvstendig læring»,

⁷ Bakken m.fl. 2019: ii

«kritisk tenkning», «akademiske skriveferdigheter», «akademisk tekstforståelse», og «praktisk kunnskap» – svarte under halvparten at de følte seg godt nok forberedt.⁸

Lektorstudenter står i en mellomstilling. Som studenter er de informanter som kan gi uttrykk for sin egen erfaring. Som framtidige undervisere har de et oppdrag. Vi har gjennomført en enkel undersøkelse med et utvalg av studentene ved USN.

En enkel undersøkelse

Vår og høst 2024 gjennomførte vi undersøkelsen blant lektorstudenter i historie. Et tilfeldig utvalg på 37 lektorstudenter fordelt på 4 kull svarte på noen få åpne spørsmål. De fikk skrive fritt i 20 minutter uten forberedelse og leverte anonymt på papir. For å ivareta anonymitet og personvern registrerte vi ikke kjønn, alder eller hvorvidt studentene hadde arbeids- eller studieerfaring fra før da de begynte på lektorstudiet.

Studentene svarte skriftlig på fire spørsmål:

- I hvilken grad følte du deg studieforberedt da du begynte på lektorstudiet?
- Hva ble vektlagt i videregående skole i forbindelse med at du skulle over i videre studier?
- Hva vil du selv legge vekt på for å gjøre elevene dine forberedt hvis du skal undervise på videregående skole?
- Hvilken rolle kan historiefaget spille når det gjelder å forberede elevene på å bli studenter?

På det første spørsmålet svarte over halvparten, 17 studenter, at de ikke hadde følt seg studieforberedt ved starten på studieløpet. Tre studenter svarte at de var delvis, men likevel mangelfullt, forberedt. Det vil si at bare 46 prosent av studentene følte seg godt nok forberedt til å ta fatt på den valgte utdanningen, mens 54 prosent mente at de ikke var godt nok forberedt til videre studier.

Av de 37 informantene hadde 28 gjennomført studieforberedende linje på videregående skole, mens ni hadde gått påbygg etter yrkesfaglig studieprogram.

⁸ Bakken m.fl. 2019.

Følte de seg studieforberedt?

Figur 3. Svarene fordelt på henholdsvis studieforberedende og yrkesfaglig studieretning:

Studieforberedende		Yrkesfag + påbygg	
Ja 13	Nei 15	Ja 4	Nei 5

For vårt utvalg spilte det liten rolle om de kom fra studieforberedende eller yrkesfaglig studieprogram når det gjaldt hvorvidt de følte seg studieforberedt. 46 prosent av studentene som kom fra studieforberedende studieretning følte seg studieforberedt. 44 prosent av studentene med erfaring fra yrkesfag og påbygg følte seg studieforberedt.

Dette er ingen omfattende undersøkelse, og det empiriske materialet er tynt. Likevel gir det en pekepinn mot at det er et misforhold mellom studentenes forberedelsesgrad og forventninger, og den virkeligheten som møter dem når de starter som studenter ved et universitet.

Studentene fikk så svare på hva de la i begrepet «studieforberedt» – hva det for den enkelte ville si å være studieforberedt. Spørsmålet var åpent, studentene måtte ikke rangere eller velge fra et utvalg gitte forslag til svar, men svarte subjektivt ut fra det de husket fra sine egne opplevelser som fersk student. De valgte selv begrepsbruken.

Her kommer det sannsynligvis fram hva de selv hadde opplevd som de største utfordringene da de var i startfasen på studentlivet. Det de fleste framhevet som den aller viktigste forberedelsen de ønsket å få på videregående, var opplæring og øvelse i akademisk skriving. 19 av studentene la vekt på dette. Nesten like mange vektla viktigheten av forventningsavklaringer med tanke på hva som ble forventet av studenter sammenlignet med hva elever på videregående var vant med. Mange skrev at det opplevdes som nyttig at lærerne hadde fortalt og delt sine egne erfaringer med dem. Og særlig hadde det vært viktig å få øve seg på å ta ansvar og kunne jobbe selvstendig. Kildekunnskap og arbeidsvaner/studieteknikk var det også mange som pekte på som avgjørende for å få en god start på studiene.

Overaskende få – åtte studenter – la vekt på lesekapasitet. Det var også bare seks som nevnte spesielt at det å ha faglig kunnskap kunne være en fordel. Kan dette henge sammen med arbeidsvaner og en oppfatning om at det ikke er så viktig å lese for å lære? Kunnskap

Figur 4. Hva legger studentene i å være «studieforberedt»?

Hva betyr det å være «studieforberedt»?	Studenter som ikke følte seg godt nok forberedt:	Studenter som følte seg godt nok forberedt:
Kunne skrive akademisk	9	10
Vite hva som forventes av deg som student	12	5
Kunne jobbe selvstendig	10	5
Ha kildekunnskap	6	7
Ha god struktur/studieteknikk/læringsstrategi	6	3
Ha god lesekapasitet	3	5
Ha kunnskap	3	3
Være informert om ulike studier og valgmuligheter	1	1
Være sosialt forberedt	1	

i form av fakta er lett tilgjengelig, man kan jo bare google. Og vi vet at på videregående kan det være en utfordring å få til dybdelæring, noe som krever lesing av en viss mengde tekst. God lesekapasitet er ofte mangelvare. Dette understøttes av funnene i NIFU-rapporten *Studieforberedt etter studieforberedende*, som bygger på intervjuer av studenter og lærere ved 14 ulike studieprogrammer ved universiteter og høyskoler.⁹ Rapporten er fra 2015, men situasjonen har ikke bedret seg. Mange av studentene opplever pensumlistene som lange og tekstmengden som et problem. Lesekapasitet er en ferdighet som må bygges opp over tid og grunnlaget legges lenge før elevene begynner på videregående. Lærerne i videregående mener at problemet henger sammen med at elevene, ikke minst guttene, får lite trening i å lese lange tekster, og at problemet har tiltatt over tid.¹⁰

Studentene svarte deretter på spørsmålet om hva som hadde blitt vektlagt i videregående skole i forbindelse med at de skulle over i videre studier. De fleste hadde opplevd å få mye

⁹ Lødding og Aamodt 2015.

¹⁰ Outzen 2023.

informasjon om tilbudene på forskjellige høyskoler og universiteter. Studentene ga uttrykk for at informasjonen med hensyn til valgmulighetene var tilstrekkelig, og de fleste var stort sett fornøyde med rådgivningstjenesten i denne sammenhengen. Mange hadde vært på utdanningsmesser eller informasjonsdager. Noen skoler hadde fått besøk fra utdanningsinstitusjoner, og noen klasser hadde reiset på besøk til et universitet eller en høyskole. Også i timene hadde enkeltlærere kommet med tilleggsinformasjon som ofte handlet om råd angående studenthverdagen.

Noen av studentene uttrykte at de også var veldig fornøyde med hvordan skolen hadde forberedt dem faglig. De la som sagt vekt på det å kunne bygge opp en akademisk tekst, og mente at det var et absolutt kriterium for å lykkes som student. En fortalte at på påbygg øvde de seg på å skrive «mini» bachelor og at dette var god forberedelse til akademiske skriftlige arbeidskrav. En annen student fortalte om et eget fag med fokus på studieforberedelse der det ble undervist i kildekunnskap, studieteknikk og hvordan man skulle strukturere studenthverdagen. I tillegg hadde skolen en form for «studietid» hvor administrasjonen tok timer fra fagene for å frigjøre arbeidstid hvor elevene kunne jobbe med nødvendig stoff. Altså ville elever som for eksempel lå «litt bakpå» i et spansk-prosjekt, kunne arbeide med dette i tilhørende fagrom. Og dersom noen holdt på å stryke i et fag, kunne den enkelte oppsøke det aktuelle rommet/faget under den frie studietiden.

Andre var mer negative og hadde opplevd lite bevisst fokus på studieforberedelse. En student uttrykte: «Skulle ønske det var mer fokus på hvordan man etablerer en god studiestrategi fra dag en.» Enkelte kunne se humoristisk på hvordan lærere i videregående forberedte dem på studenttilværelsen: «Noen timer var fryktelig kjedelige, så man fikk virkelig trent på utholdenhet og å holde fokus.» En kom med et hjertesukk: «Man både skrev, brukte kilder, henviste og leste annerledes på videregående enn det er forventet at man skal gjøre på høyere utdanning.» En annen skrev: «Min skole hadde større fokus på å få alle elever til å bestå enn å lære oss f.eks. akademisk skriving».

Både lærere og forskere har pekt på at presset for å få flest mulig elever til å fullføre og bestå videregående skole har ført til at det er produksjonen av selve vitnemålspapiret som blir målt, ikke verdien av tallene som står på det. Det fører også med seg spørsmålet om

hvorvidt det som står på vitnemålspapiret gir en pekepinn mot hvorvidt eleven er forberedt for videre studier.

Fullføringsreformen – *med åpne dører til verden og fremtiden* – godkjent i statsråd 26. mars 2021 (Regjeringen Solberg) fastslår at målet skal være at ni av ti elever fullfører og består videregående opplæring når vi kommer til 2030.¹¹ I boka med den talende tittelen «Vitnemålsfabrikken» problematiserer Andreas Outzen det paradoksale faktum at aldri før har så mange elever fullført videregående skole som under koronapandemien. For de samme elevene var, som vi har sett, karaktersnittet rekordhøyt. Outzen peker på at forklaringene på elevenes resultater spriker. Bakgrunnen er sammensatt, men noe av forklaringen ligger i at avlyste eksamener førte til høyere karaktersnitt på vitnemålene. Outzen hevder at «det pandemien gjorde, var at den belyste tendenser i selve skolesystemet som har utviklet seg over tid. Det overordna fokuset i systemet er de nevnte måltallene, og disse *skal* nås uansett.» Når det er om å gjøre at alle elever skal ende opp med ståkarakter i alle fag, oppleves det som vanskelig for lærerne å stryke en elev i et fag. Systemet kan dessuten hindre dybdelæring og tvert imot føre til overflatisk «korttidslæring». Mange elever leser og forbereder seg til prøver og andre evalueringssituasjoner uten at det sørges for at kunnskapen internaliseres og tas med videre. Så fort prøven er unnagjort, anser de seg som ferdig med stoffet.¹²

I fokuset på målbare resultater kan skolens egentlige hensikt og oppdrag bli glemt. Det er betimelig å minne om at det **egentlige** målet med opplæringen i norsk skole finnes i opplæringsloven. Allerede i kapittel 1 handler det om kunnskap og kompetanse som skal gjøre elevene forberedt på utfordringene de vil møte som studenter. Her kan vi lese hva formålet med opplæringen er:

- Opplæringa skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og dei som har læretid i bedrift, historisk og kulturell innsikt og forankring.
- Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfridom, nestekjær-

¹¹ Meld. St. 21 (2020-2021).

¹² Outzen 2023: 13

leik, tilgiving, likeverd og solidaritet, verdier som også kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn, og som er forankra i menneskerettane.

- Opplæringa skal utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og den felles internasjonale kulturtradisjonen.
- Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den enkelte si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.¹³

Det pekes også på at en annen faktor som påvirker hvor klar en ungdom er for studier, er hvorvidt ungdomshjernen er forberedt på kravene som reiser seg når man blir student.¹⁴ Det skjer store endringer i hjernen i ungdomsårene. Det er selvfølgelig individuelle forskjeller, men pannelappen, som er området for blant annet dømmekraft, impuls kontroll, planlegging og resonnering, er ikke fullt utviklet før langt opp i 20-årene.¹⁵ Derfor kan det være lett å overvurdere ungdommer og tenke at de mestrer mer enn de har forutsetning for. I møte med fristelser og utfordringer vil de trenge hjelp til å sette grenser. Og de trenger tydelig støtte i forberedelsene mot studenttilværelsen, både faglig og når det gjelder struktur og studieteknikk.

Det er nettopp øvelse mot større grad av selvstendighet i videregående skole studentene på lektorprogrammet etterlyser. Tilbakemeldingene om hvordan dette fungerte er delte. Noen skriver at de følte seg forberedt til videre studier nettopp fordi de hadde fått trening i å arbeide selvstendig med fagene på videregående skole. Andre melder det motsatte – at det var lite i undervisningsmetodene de opplevde i videregående som satte dem i stand til å ta ansvar for sin egen arbeidsmoral og faglige framdrift.

To studenter skrev direkte at det hadde vært et «sjokk» å begynne som student. De to la spesielt vekt på viktigheten av på forhånd å ha avklart forventningene til overgangen fra videregående skole til å bli student, noe de åpenbart ikke hadde fått hjelp til. De samme to vektla også at det å være i stand til å kunne jobbe selvstendig og ta ansvar for egen studiehverdag, var det viktigste en kommende student kunne forberede seg på.

I det hele tatt sammenfaller svarene til vårt lille utvalg av informanter fra lektorprogrammet vårt med funnene i NIFU-studien fra 2015, og dette belyses også av Lied-utval-

¹³ Utdrag fra Opplæringslova, 2023, § 1-3.

¹⁴ Outzen 2023.

¹⁵ Myhre 2023; Nordengen u.å.

gets innstilling fra 2018. utfordringer ved overgangen fra videregående skole til videre studier:

- Mange elever har lite trening i å lese store mengder kompleks tekst. Det virker også å være en utfordring å lese fagspesifikke tekster.
- Mange har svake ferdigheter i akademisk eller faglig skriving.
- Høyere utdanning stiller større krav til selvstendighet i arbeidsmåter, noe som igjen krever godt utviklede sosiale og emosjonelle ferdigheter.
- Det pekes også på at elevene har mangelfulle ferdigheter i kritisk tenking.
- Høyere utdanning stiller krav til forståelse framfor gjengivelse av kunnskap. Sett fra høyere utdanning framstår videregående opplæring med hyppige prøver som uforenlig med kravene til dybdeforståelse, konsentrasjon, tid til øving og tid til undring.¹⁶

Lektorstudentene har valgt en utdanning som skal føre dem inn i en yrkeskarriere i skolen. Det neste de ble spurt om, var derfor: Hva vil du selv legge vekt på for å gjøre elevene dine forberedt hvis du skal undervise på videregående skole?

I svarene gjentar studentene det de selv savnet av kompetanse ved studiestart og dermed anså som det viktigste ved å være studieforberedt. De melder at de vil stille høye krav til de fremtidige elevene sine og sørge for at de leser pensum og kommer forberedt. De håper å kunne gi dem kildekunnskap, lære dem kildekritikk og sørge for øvelse i akademisk skriving. Dette innebærer å vise elevene hvor og hvordan de kan finne informasjon som er basert på forskning. Og de vil lære dem å bruke KI på en klok måte.

Samtidig ønsker studentene å få til en undervisning som bygger opp om elevenes selvstendighet og selvdisiplin i skolearbeidet. Mange presiserer at det er viktig å hjelpe elevene med å tilegne seg både gode vaner og studieteknikk og et tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag. De vil bestrebe seg på å få elevene til å forstå hva som forventes av dem, og de har forhåpninger om å kunne ha et samarbeid med universitetet rundt forberedelsene.

¹⁶ NOU 2018.

Lektorstudentene er fulle av idealisme og gode intensjoner når det gjelder hva de ønsker å få til. Planer for *hvordan* de skal arbeide metodisk for å nå målene, er et for omfattende spørsmål for denne enkle undersøkelsen. Det blir et arbeid for framtida.

Det har blitt argumentert for at historiefaget, kanskje mer enn andre fag, forbereder elevene for videre studier og livslang læring.¹⁷ Lektorstudentene ved USN har historie som første undervisningsfag, og de skal skrive master i historie eller historiedidaktikk. Det siste spørsmålet de fikk, var derfor: Hvilken rolle kan historiefaget spille med tanke på å forberede elevene på å bli studenter?

Svarene vi fikk gir et bilde av en studentgruppe som er opptatt av mulighetene som ligger i historiefaget. De pekte på at historie er et kildebasert dannelsesfag og at historieundervisning blant annet kan dreie seg om kildekritikk, lesetrening, skriveøving og åpne muligheter for selvstendig arbeid. I det hele tatt har lektorstudentene særdeles stor tro på hva historiefaget kan bidra med for å gjøre videregående elever forberedt og klare for videre studier.

Her er et utvalg sitater:

«Historie er et dannelsesfag som kan gi elever historisk og kulturell bevissthet.»

«Historiefaget er ideelt for å fremme selvstendig arbeid. Man lærer hvordan man oppsøker kunnskap, kildekritikk og søkeferdigheter. Å lære teknikker for å finne relevant informasjon i store mengder tekst er veldig verdifullt.»

«Historiefaget er fint for utvikling av akademisk skriving og hvordan man bruker kilder.»

«Historiefaget innebærer mye lesing, kildebruk og refleksjon, noe som er veldig viktig når man begynner å studere. Uansett hva du studerer så må du lese, sette deg inn i kilder og kunne reflektere.»

¹⁷ Norli og Liabø 2023.

«Gir mulighet til å lage realistiske opplegg som viser hvordan universitetslivet kan være.»

«Historie kan spille en rolle for å forberede elever for studier ved blant annet å lære dem å finne troverdige (kildekritikk) og verdifulle kilder, i tillegg til å lære dem de ulike kildetyperne (levning, beretning, primær- og sekundærkilder) og hvordan man kan bruke disse.»

«Historie er et fag som kan brukes til å utvikle forståelse, egenlæring og skriveferdigheter.»

«Historiefaget er et fag som kan forklare alt i samfunnet. Viktig fordi å forberede elevene for videre studier kan ikke gjøres med noen få ord. Historie spiller en viktig rolle for forståelsen av hvorfor ting er slik de er. Noe som vil være essensielt for å bli en god student.»

Å få en best mulig start på studentlivet

For å oppsummere er det klart at det er mye elever bør være forberedt på etter å ha gjennomført studieforberedende studieprogram på videregående skole. En del av oppdraget lektorstudentene møter når de kommer ut i jobb etter endt utdanning, vil være å gjøre elevene best mulig rustet til å møte kravene som møter dem på universiteter og høyskoler. De videregående skolene kan alltid gjøre mer for å sikre at elevene er trygge på å forlate skolen og forberedt på det som venter. Vi vet at det er mye som kan komme i veien for arbeidet med det faglige, og det kan derfor være nyttig å gi elevene noen tips for å sikre at de får gjort de seriøse tingene også – ved å hjelpe dem med å innarbeide gode vaner allerede på videregående.

Livet som student vil alltid være utfordrende på flere måter. Det endelige resultatet skal være å oppnå en grad, men for ferske studenter er det kanskje ikke alltid førsteprioritet. De største umiddelbare utfordringene for studenter som nylig har sluttet på videregående

skole, er å tilpasse seg arbeidsmengden, kulturen og de nye miljøene ved universitet og høyskole. Prioritet nummer en er å bli kjent og skaffe seg nye venner.

Studenter må være bevisst tidsbruken sin. Det kan oppleves som en stor utfordring å ha «ansvar» for sin egen tid. Samtidig er det også uvant å skulle administrere sin egen økonomi for første gang. Mange studenter opplever at de må skaffe seg jobb ved siden av studiene, og det kan stjele mye tid.

Å møte til undervisning er en viktig faktor for suksess på universitetet. Studenter på hybel kan ikke stole på at noen andre får dem ut av senga om morgenen. Det er lurt å forberede seg kvelden før for å slippe stress neste morgen. Skal du ha med deg PC? Har du husket å lade? Det er også en god vane å bruke noen minutter hver kveld på å forberede notater, og kanskje lese seg opp på emnet(ene) for neste dags undervisning.

Ikke bare er det viktig å administrere tida, men å bruke den klokt og sette realistiske mål. Det trengs en plan for å nå et mål. Hvordan tida skal brukes til studier – fordeles på kollokviégrupper, lesing og oppgaveskriving – bør planlegges slik at man kan jobbe i håndterbare bolker mot en målsetting. E-post må sjekkes regelmessig, helst hver dag. Alle må lære å holde styr på frister og unngå å utsette arbeid til siste øyeblikk. Det er tvert imot lurt å komme i gang med en oppgave med en gang den publiseres. Slik unngås stress for å få ferdig oppgaven dagen før fristen. Evnen til konsentrasjon må oppøves, og da trenger man å eliminere unødvendige distraksjoner. Det er lite hensiktsmessig å skrive eller lese samtidig som man har oppmerksomheten rettet mot noe annet, som spill eller sosiale medier. Dette vil selvfølgelig undergrave konsentrasjon og innsats.

Det gis mange muligheter for læring som kan utnyttes. Universitetene tilbyr ofte ekstra økter i form av kollokviégrupper med eller uten studentmentorer. Selv om disse er valgfrie, kan de være veldig nyttige – spesielt i oppkjøring mot eksamener! Allerede på videregående må det trenes på å lære av tilbakemeldinger på arbeidsoppgaver. Arbeid som leveres inn, tilbakeleveres som regel med kommentarer. Kommentarene viser hvordan teksten kan forbedres, og hvor for eksempel forskningslitteratur kan brukes på en bedre måte.

Notatteknikk kan innøves i videregående. Det er mange måter å skrive forelesningsnotater på, og studenter må finne strategier for å ta så effektive notater som mulig. Det kan være smart å sjekke semesterplanen og bruke den bevisst for å planlegge god struktur

på notatene. Det har sine fordeler å notere for hånd, men bruk av PC vil gjøre det lettere å ta omfattende notater. Etter undervisning er det lurt å reinskrive notatene sine. Da får man en ekstra repetisjon av innholdet, og det vil øke sjansene for at informasjonen beholdes i langtidshukommelsen. Ingen kan ta ansvar for andres læring, men det kan være nyttig å ha en avtale om å utveksle forelesningsnotater. Da er man sikret å ikke gå glipp av noe på grunn av sykdom eller annet fravær. Det er heller ikke utenkelig at en annen kan ha tolket noe på en annen måte, eller plukket opp annen informasjon, sett noe fra en annen vinkel. Dessuten øker det ansvarsbevisstheten når noen satser på samarbeidet med deg!

Referanser

Bakken, P., Pedersen, L. F., Wiggen, K. S. og Øygarden, K. F. (2019). *Studiebarometeret 2018: Hovedtendenser*. Studiebarometeret: Rapport 1-2019. NOKUT.

https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2019/studiebarometeret-2018_hovedtendenser_1-2019.pdf

Det medisinske fakultet, Universitetet i Oslo. <https://www.med.uio.no/om/aktuelt/blogg/2023/ungdomshjernen-fra-folelser-til-fornuft-.html>

Folkestad, Anders og Ryssevik, Torbjørn (2022). Altfor ofte blir eksamen framstilt som ei tilfeldig og urettferdig kunnskapsprøve. *Utdanningsnytt.no*. <https://www.utdanningsnytt.no/anders-folkestad-eksamen-torbjorn-ryssevik/altfor-ofte-blir-eksamen-framstilt-som-ei-tilfeldig-og-urettferdig-kunnskapsprøve/315849>

Haugen, Arne, Holme, Trude og Rabben, Åsgeir Kjetland (2024). *Tilstandsrapport for høyere utdanning 2024*. DIKU Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse <https://hkdir.no/rapporter-undersokelser-og-statistikk/tilstandsrapport-for-hoyere-utdanning-2024>

Hovdhaugen, E., Prøitz, T. S., & Seland, I. (2018). Eksamens- og standpunkt karakterer – to sider av samme sak? *Acta Didactica Norge*, 12(4).

Lødding, B., Aamodt, P.O. (2015). *Studieforberedt etter studieforberedende. Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever*. NIFU-rapport 2015:28. NIFU. Oslo.

- Meld. St. 21 (2020-2021). Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Myhre, Anne Margrethe (2023). Ungdomshjernen – fra følelser til fornuft. *Medisinbloggen*.
- Nordengen, Kaja (u.å.). Hjernens utvikling hos barn og ungdom. LHL *Hjerneslag og afasi*. <https://www.lhl.no/lhl-hjerneslag/fakta-om-hjerneslag/hjernens-utvikling-hos-barn-og-ungdom/>
- Norli, Anita Wiklund og Liabø, Lene Kristin (2023). Hvordan forberede unge til videre studier og livslang læring? Muligheter i nye læreplaner for videregående skole, i Sonne, Lasse og Norli, Anita Wiklund (red.) *Profesjonsutvikling for historieundervisere 1*, USN.
- NOU 2018: 15 (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert — Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/>
- NOU 2019: 25 (2019). *Med rett til å mestre — Struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/>
- Opplæringslova. (2023). Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>
- Ouzen, Andreas (2023). *Vitnemålsfabrikken. Fra konstruert til reell skolekrise?* Spartacus Forlag, Oslo.
- Rambøll Management Consulting (2021). Undervisnings- og vurderingssituasjonen I videregående skole våren 2020 (Rapport). <https://www.ks.no/contentassets/f7329a3d8b28461bb4c89cf11e7afa1/07-06-21-Rapport-Standpunktkarakterer-003-.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2022). Høye standpunktkarakterer for elever i videregående skole også i 2021–2022. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/analyser/karakterer-i-videregaende/>

Utdanningsdirektoratet (2024a). *Karakterstatistikk for videregående skole*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/karakterervgs/>

Utdanningsdirektoratet (2024c). Gjennomføring av videregående opplæring. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/analyser/2024/gjennomforing-av-videregaende-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2024b). *Læreplanverket*. Utdanningsdirektoratet. Retrieved 10.05.2024 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Dybdelæring i historie – om sammenhenger i fag og fortid

Trond Heum

Dybdelæring er mer enn faglig fordypning i tradisjonell forstand. Skal vi oppnå dybdelæring i historiefaget, må undervisningen innrettes slik at elevene forstår sammenhenger i så vel fag som fortid.

Fagfornyelsen er betegnelsen på prosessen med å innføre nye læreplaner i skolereformen Kunnskapsløftet. Til grunn for fagfornyelsen lå en intensjon om å gjøre læreplanene mer relevante: Elevene skal oppleve at det de lærer i fagene sine er relevant for både eget liv og møtet med samfunns- og arbeidsliv. Læreplanene skal dessuten stimulere til utforskende arbeid, kritisk refleksjon og dybdelæring.¹

Begrepet dybdelæring ble gjenstand for mye debatt i læreplanprosessen. Det ble blant annet stilt spørsmål om dette var noe nytt i skolen, eller bare et nytt og fint ord på noe man alltid har drevet med. I denne fagartikkelen vil jeg belyse hvordan dybdelæring skal forstås i lys av fagfornyelsen, og hvordan det påvirker historieundervisningen. Videre vil jeg presentere noen eksempler på hvordan undervisningen kan innrettes mot dybdelæring, uten at det nødvendigvis krever så stor omstilling for historielæreren i en travel skolehverdag.

Dybdelæring – brudd eller kontinuitet?

Gudmund Hernes (2018), tidligere kunnskapsminister og mannen bak innføringen av Reform 94 i skolen, betegner begrepet dybdelæring som «gammel vin på ny flaske». Han hevder dette er noe lærere alltid har praktisert, med referanse til sin egen skoletid. Med dette mener han en undervisning der stadig flere biter i fagene etter hvert finner sin plass i et mønster og skaper mening og sammenheng for elevene.² Mange erfarne lærere vil

¹ Utdanningsdirektoratet (2020). Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner.

² Hernes (2018).

nok kunne slutte seg til denne beskrivelsen. I læreplanprosessen kunne man ofte høre argumentet om at undervisningen alltid har handlet om å fremme kunnskaper i bredde og dybde.

Erik Lund (2016) betegner forholdet mellom dybde og det han kaller oversikt, som en gjennomgående utfordring i læreplanarbeidet i historiefaget fra 1960-årene og fram til innføringen av Kunnskapsløftet (LK06). Han peker på at dybde vanligvis er blitt forstått som den tiden man bruker på et emne, og mengden fagstoff det arbeides med. Han poengterer imidlertid at LK06 utgjorde et skille fordi dybdelæring ikke lenger bare kunne defineres etter tradisjonelle kvantitative kriterier, men etter hvordan man arbeidet med «nøkkelbegrepene» som definerer dybdelæring. Tidsfaktoren behøvde ikke altså ikke være avgjørende.³

Lund definerer nøkkelbegreper som et begrepsmessig rammeverk for historiefaget. Han beskriver dem som vevd inn i det substansielle fagstoffet (realhistorien), som en type mønstre som former framstillingen. Som eksempler på nøkkelbegreper viser han til ord som kilde, beretning, årsak, endring, kontinuitet, utvikling og empati. Videre poengterer han hvordan progresjon i læringsprosessen i historie ikke bare dreier som å øke mengden av kunnskap, men også evnen til å tenke i sammenhenger og forstå mer av en utvikling. Faglig progresjon får dermed en utvidet definisjon som også innebærer elevenes økende forståelse av nøkkelbegrepene.⁴

Harald Frode Skram (2011) betegner også læreplanen i historie fra LK06 som et skille, ved at den pekte mot å jobbe mer med sammenhenger. Kunnskaper og ferdigheter var nå knyttet tettere sammen, og metodetenkningen fra vitenskapsfaget historie var kommet mer inn i skolefaget. Videre inneholdt planen nye metaperspektiver som skulle bevisstgjøre elevene på «hvordan de selv forstår og tenker og bruker historie – og om hvordan andre forstår og tenker og bruker historie».⁵ Dette måtte igjen få konsekvenser for undervisningen: «Meddelende undervisning vil neppe kunne virkeliggjøre intensjonene i historieplanene i LK06».⁶

³ Lund (2016, s. 64-65).

⁴ Lund (2016, s. 20-23).

⁵ Skram (2011, s. 23).

⁶ Skram (2011, s. 20).

Dybdeløring i ny læreplan (LK20)

Uansett hva man måtte mene fra før om dybdeløring, er det definisjonen i den nye læreplanen man nå må forholde seg til:

Dybdeløring er altså mer enn faglig fordypning [...] Vi definerer dybdeløring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.⁷

Det er verdt å merke seg formuleringen om «å tilegne seg kunnskaper og forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder». Det er her begrepet kjerneelementer kommer inn, som en fellesbetegnelse på fagets bestanddeler; det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med i undervisningen:

Kjerneelementene er det elevene må lære for å kunne mestre og anvende i faget. Kjerneelementene består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer. Kjerneelementene preger innholdet og progresjonen i læreplanene og skal bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget.⁸

I historiefaget endte den nye læreplanen som kjent opp med følgende fire kjerneelementer: Historiebevissthet; utforskende historie og kildekritisk bevissthet; historisk empati, sammenhenger og perspektiver; mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid. Av disse kan nok begrepet historiebevissthet oppleves som noe fremmed blant historielærere. Før begrepet kom inn i læreplanen i historie med LK06, var det lite kjent i Norge - i motsetning til Danmark og Sverige.⁹ Selv om historiebevissthet i dag har en mer fremtredende plass i lektorutdanningen, og dessuten har vært en del av læreplanene siden 2006, synes det fortsatt å råde usikkerhet blant historielærere om hva historiebevissthet er og hvordan man

⁷ Utdanningsdirektoratet, 2019. Dybdeløring.

⁸ Utdanningsdirektoratet, 2019. Hva er kjerneelementer?

⁹ Lund (2016, s. 57).

skal gripe an arbeidet med det.¹⁰ For å få en dypere forståelse av hva som ligger i begrepet, kan det være på sin plass med et kort historisk tilbakeblikk på forhold som har påvirket dets innhold.

Historiebevissthet – bakgrunn og innhold

Lund (2003) beskriver utviklingen av historiefaget i Tyskland, Danmark og England som retningsgivende for hvordan vi forstår historiebevissthet i dag. Innenfor historiedidaktisk forskning i det daværende Vest-Tyskland i 1970-årene oppstod en ny tenkning med et større fokus på samspillet mellom tolkning av fortiden, forståelse av nåtiden og forventninger til framtiden. Alle mennesker bærer i seg en historiebevissthet der de tre ulike tidsdimensjonene i samspill danner indre sammenhenger. Således er ingen historieløse. Ifølge Lund (2003) hadde nåtidsperspektivet blant de tyske historiedidaktikerne en funksjonell forankring: Historiebevissthet var noe som skulle kunne anvendes i samtiden ut fra et politisk-moralsk formål om å skape tilhørighet og identitet, og påvirke holdninger og handlinger.¹¹

Også i Danmark ble historiedidaktikere opptatt av det nye historiebevissthetsbegrepet. Men blant danskene tok arbeidet med historiebevissthet en litt annen vending. De ville i større grad bygge på den historiebevisstheten som elevene bar med seg fra opplevelser og erfaringer utenfor skolen. Dette skapte et utvidet historiedidaktisk perspektiv som inkluderte forskning på hvordan historiebevissthet ble dannet både i og utenfor skolen, hvordan historie ble brukt av mennesker i deres egen tilværelse, og hva dette betød for deres identitet. Et vesentlig poeng var hvordan historiebevissthet i stor grad synes å bli dannet utenfor skolefaget. Historiebevissthet kunne således plasseres i et spenn mellom historie som vitenskap og historie som del av elevenes egen erfaringsverden.¹² Som en følge av dette ble også perspektivet på hva som kan regnes som historisk materiale, større. Den danske forståelsen av historiebevissthet kom til å påvirke læreplanene også i Sverige og Norge.

I England kom begrepet historisk tenkning til å stå sentralt i den fagdidaktiske historieforskningen fra 1970-årene. Lund viser til hvordan man hentet inspirasjon fra idehistori-

¹⁰ Bygd på egne erfaringer som lektor, fagutvikler og lærebokforfatter gjennom mange år. På et spørsmål i bladet *Historikeren* nr. 4 2022 om hva historiebevissthet er, svarer forøvrig fem historikere ganske ulikt.

¹¹ Lund (2003, s. 35-53).

¹² Lund (2016, s. 27).

keren Robin G. Collingwood (1889-1943). Collingwood sammenliknet historikerens arbeid med detektivens, som gransker spor og forhører vitner for å kunne rekonstruere fortidens hendelser. I dette arbeidet var det viktig å kunne forstå hvordan samtidens mennesker tenkte ut fra den situasjonen de sto oppe i. I den engelske fagdidaktikken ble det derfor et viktig poeng at man måtte prøve å forstå menneskene i fortiden på deres egne premisser. Elevene måtte altså oppøves i historisk empati. Arbeid med kilder, rollespill og simuleringer kom også til å stå sentralt i denne undervisningen. Elevene skulle heller ikke bare drive kritisk kildeanalyse, men selv kunne organisere og anvende kilder til å skrive egne historiske tekster. Denne fagdidaktiske retningen fikk betegnelsen New History.¹³

Senere års historiedidaktisk forskning i England har ifølge Lund (2022) avdekket et behov for å bedre elevenes evne til å danne seg større bilder av fortiden, se indre sammenhenger og kunne knytte det hele opp mot så vel samtid som perspektiver på framtiden. En følge av dette har vært satsingen på Big History, med læreplaner som legger opp til at elevene skal skape seg større bilder av fortiden, som stadig hentes fram, oppdateres og utvides, og som trener dem i å kunne generalisere.¹⁴ Lund hevder det er flere likhetstrekk mellom denne måten å tenke historiebevissthet på, og hvordan begrepet framtrer i den nye læreplanen i historie i Norge.

Selv om historiebevissthet altså kan synes å romme ganske mange aspekt, må vi kunne konkludere med at den plassen begrepet har i dagens læreplan, gjør historie til et fag som ikke bare handler om fortiden, men også om hvilken betydning fortiden har i dagens samfunn og for dagens mennesker. Dette siste er ikke minst viktig for at elevene skal kunne oppleve faget som relevant.

Historiebevissthet – et faglig fundament

I den nye læreplanen er historiebevissthet langt på vei beskrevet som fundamentet for hele faget:

Elevene skal forstå seg selv som historieskapte og historieskapende med en fortid, nåtid og framtid. Elevene utvikler historiebevissthet ved å arbeide utforskende med

¹³ Lund (2003, s. 43-45).

¹⁴ Lund (2020, s. 47-51).

historie, opparbeide en kildekritisk kompetanse og kunne se ulike perspektiver og sammenhenger i faget. I tillegg må elevene kunne utvikle historisk empati, samtidig som de tilegner seg historisk oversikt.¹⁵

Vi ser her hvordan perspektiver fra de andre kjerneelementene inngår i beskrivelsen av historiebevissthet. Videre inneholder beskrivelsen et viktig budskap om at mennesker ikke bare er historieskapt, men også historieskapende gjennom hvordan de lever sine liv og valgene de tar. Mennesker kan altså utgjøre en forskjell. For undervisningen betyr dette helt klart at historielæreren må jobbe med faget på en helhetlig måte som integrerer perspektiver fra de ulike kjerneelementene. Dermed er det ikke antall undervisningsøkter eller mengden av fagstoff som er utslagsgivende for om man driver dybdeløring eller ikke, men hvordan man arbeider med faget.

Pedagogiske rammebetingelser

For historielærere er læreverkene fortsatt nyttige veiledere og kart man kan manøvrere etter i undervisningen. Skram (2011) viser til en nordisk undersøkelse fra 2010 der historielærerne mener at lærebøkene i hovedsak gir en faktabasert oversikt. Han hevder også at forlagene tradisjonelt har vært forsiktige med radikale omlegginger.¹⁶ Erfarne historielærere vil kanskje gi ham rett i dette, men i arbeidet med læreverke etter LK06, synes forlagenes vilje til å ta nye grep å ha blitt større. I de nyeste historieverkene for videregående skole finner vi ulike tilnærminger til læreplanen, fra tematisk organisering av lærestoffet til en mer tradisjonell organisering bygd på historiske perioder og kronologi. Videre har alle læreverkene også supplerende tekster med annet innholdsstoff knyttet til kjerneelementene.

Dagens læreverke består som regel av både fysiske og digitale bøker, samt tilhørende nettstedet som supplerer lærebokversjonen. I senere år er læringsstier blitt en hyppig anvendt pedagogisk metode. De kan publiseres på så vel læreverkenes nettressurser som på læringsplattformer som NDLA. Elevene jobber seg gjennom en organisert sti av faglige problemstillinger, hvor mulighetene til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter knyttet til

¹⁵ Utdanningsdirektoratet. Læreplan i historie fellesfag: Kjerneelementer.

¹⁶ Skram (2011, s. 21).

kompetansemål fra alle kjerneelementer er svært gode. Læringsstiene kan enkelt tilpasses ulike undervisningssituasjoner, de kan differensieres etter elevgruppen, og de er aktiviserende slik at elevene kan styre sin egen læring.

Selv om mulighetene til å jobbe helhetlig i faget i dag må kunne sies å være gode, gir historielærere ofte uttrykk for at de ikke har fått jobbet nok med alle sider av faget. Mange innrømmer at de først og fremst har jobbet med realhistorien og gjort lite ut av de øvrige delene av læreplanen. Dette kan skyldes at en del historielærere fortsatt er låst i en tradisjonell forestilling om at man plikter å føre elevene gjennom en lang «pensumreise» i fortiden. Det er heller ikke uvanlig å høre historielærere argumentere med at elevene må ha faktiske kunnskaper om fortiden før de kan mestre metatenkningen i faget. Arbeid med oppgaver ut over det som kan knyttes direkte til realhistorien, blir dermed noe man føler man må gjøre i tillegg, hvis tiden tillater det. Utfordringen her er å finne pedagogiske innganger til å jobbe helhetlig med faget. Videre bør inngangsterskelen ikke være for høy, og aktivitetene må kunne gjennomføres innenfor tidsrammene faget har i skolen.

En del skoler har såkalte fagdager. Det betyr at elevene i en periode har litt færre historietimer, som igjen samles opp slik at man med jevne mellomrom kan fylle en hel dag med historie. Slike dager egner seg godt til dybdelæringsopplegg med komplekse oppgaver og problemstillinger som integrerer kompetansemål fra flere kjerneelementer. Samtidig er det ikke slik at dybdelæring nødvendigvis krever så mye tid. I det følgende skal vi se nærmere på noen dybdelæringsaktiviteter som lett kan integreres i mer tradisjonell undervisning, det være seg på fagdager eller i vanlige undervisningsøkter.

Eksempel: Norge under andre verdenskrig

For de aller fleste historielærere vil nok realhistorien, med drøfting av årsak- og virkningsforhold, være hovedfokus og rød tråd i undervisningen om Norge under andre verdenskrig. Men dette kan suppleres med at elevene fra et historiebevissthetsperspektiv arbeider med spørsmål som hvorfor de bør lære om krigen, og om ulike forhold utenfor historiebøkene som har påvirket deres forestillinger om perioden. Hvilken betydning har for eksempel de populærkulturelle historiefortellingene: Hvorfor er spillefilmer og dramatiserte TV-serier

om krigen fortsatt så populære? Hva forteller de, hva forteller de ikke, og hva kunne de eventuelt fortalt mer om når det gjelder ulike sider ved krigen og okkupasjonstiden?

Videre kan elevene utforske historisk materiale fra perioden. I tillegg til velkjente kilder som Elverumsfullmakten, Quislings radiotale o.l., har kanskje elevene selv tilgang til materiale som kan si noe om vanlige menneskers tilværelse. Apropos Quisling; dette bringer oss inn på perspektiver knyttet til historisk empati. Elevene kan utforske og presentere et utvalg historiske personer som de mener hadde viktige roller under krigen. Til dette hører også refleksjon over hva som kan ha påvirket personenes tanker og handlinger.

Det å bringe fiksjonsmedier inn i arbeidet med krigen, og i historiefaget generelt, åpner for refleksjon over hvorvidt spillefilmer og TV-dramaer kan brukes som kilder til historien. Dette er et stort tema som kan problematiseres og fylle minst en fagartikkel alene¹⁷. Det er verdt å merke seg at læreplanen i historie opererer med et såkalt funksjonelt kildebegrep. I dette ligger at det er spørsmålene man søker svar på, som avgjør om et historisk materiale kan brukes som kilder. Ut fra denne forståelsen av kildebegrepet, kan fiksjonsmedier være interessante kilder til hvordan man i Norge i ettertid har fortolket og forholdt seg til krigen. Slik bruk av fiksjonsmedier kan også være en inngang til å forklare forskjellen på å bruke et historisk materiale som levning kontra beretning.

Til tross for de dramaturgiske hensyn som alltid vil ligge til grunn for fortellinger i fiksjonsmedier, vil en del filmer og serier også kunne ha et visst berettende innhold som kan kaste lys over fortiden. Det kan være i form av dokumentarisk materiale som er klippet inn, eller konstruksjon av scener der filmskaperen har lagt seg nær opp til hvordan hendelser er beskrevet i historiske beretninger. Visuelle medier kan også på en god måte få fram endringsprosesser, som konsekvenser av krig. Filmer som *Max Manus* (Rønning og Sandberg, 2008) og *Kongens nei* (Poppe, 2016) inneholder elementer av alt dette, samtidig som andre deler av innholdet er fiksjonalisert av dramaturgiske hensyn.

Den amerikanske historikeren Robert Rosenstone (2003) hevder at spillefilm har potensial for å formidle historie, men at det forutsetter at vi lærer å lese den historiske spillefilmen på dens eget språk. Dette språket er ifølge Rosenstone ikke ment å være litterært, men heller symbolsk og metaforisk. *Kampen om Narvik* (Skjoldbjærg, 2022) kan være interessant å studere i lys av dette. Hovedkarakterene i dette krigsdramaet er et ungt ektepar

¹⁷ Se for eksempel Grini (2022) og Heum (2018).

med et lite barn. De lever i Narvik når Norge og byen blir invadert 9. april 1940. Deres videre skjebne følger to ulike spor: Han blir som soldat deltakende i motstandskampen og gjenerobringen av byen, hun kommer i en skvis mellom det sivile lokalsamfunnet og okkupasjonsmakten fordi hun snakker tysk og kan brukes som tolk. Når barnet hennes blir skadet og alvorlig sykt, velger hun å gå tyskernes ærend for å få legehjelp. Mens mannens historie kan sees som en metafor for de tradisjonelle heltefortellingene om krigen, er hennes historie en metafor for fortellingen om de som havnet på den andre siden. I spennet mellom disse to fortellingene reises interessante problemstillinger om moralske dilemmaer og ulike forhold som påvirket menneskers handlinger under krigen.¹⁸

Eksempel: Min familie i historien

Elevkonkurransen *Min familie i historien* arrangeres årlig av Den norske historiske forening (HIFO). Her oppfordres elevene til å utforske og presentere en eller flere personer fra sin egen familie i lys av et historisk tema. Det åpnes for tematisk mangfold, som blant annet kan være krig og konflikt, demokratiseringsarbeid, folkeforflytning, utdanning og arbeidsliv. Elevene må formulere en problemstilling innenfor temaet de har valgt. Videre må de finne, analysere og bruke relevant historisk materiale, og deretter lage en historisk framstilling der de beskriver og forklarer hendelser. De skal også reflektere over hvorfor de valgte å jobbe med akkurat denne personen og dette temaet, hva de føler de har fått ut av arbeidet, og hva det har betydd for dem å jobbe med det. En slik oppgave fremmer ferdigheter i å jobbe med historie på både et mikro- og et makroplan, der den lille fortellingen om familien må sees og forstås i lys av den store fortellingen om den historiske konteksten. Elevene kan besvare oppgaven på ulike måter, det være seg som skriftlig tekst, podcast, film, nettside eller annet. På den måten fremmes også grunnleggende ferdigheter i faget.

Arbeidet med konkurransen kan integreres i historieundervisningen, eller elever kan oppfordres til å delta frivillig og på egenhånd. Uansett kan produktet inngå som et ekstra element i vurderingsgrunnlaget. Min egen erfaring med elever som har valgt å delta i konkurransen, er svært gode. Elevene gir uttrykk for at det har vært interessant, at de har lært mer om fortiden og om hvordan historisk kunnskap blir til, at de har fått tettere bånd til familien sin, og at arbeidet har hatt innvirkning på deres egen identitet.

¹⁸ For en mer utdypende analyse av filmen, se Grini (2023).

Eksempel: Den europeiske ekspansjonen

Elevene skal her ta utgangspunkt i en tenkt situasjon: Det skal lages en dokumentarserie om den europeiske ekspansjonen. Serien skal ta for seg følgende sider ved ekspansjonen: Hvorfor tiden rundt 1500 regnes som et skifte i verdenshistorien, samt årsaker til ekspansjonen, sentrale hendelser og personer, noen relevante kilder og ulike konsekvenser av ekspansjonen. Videre skal det være med refleksjoner over hvorfor dette er en viktig historisk periode, og over hvilke sider ved perioden som man bør fokusere på i vår tid. Dokumentarserien skal bestå av tre episoder. Elevene skal planlegge hvordan de ville bygd opp hver av episodene, altså hva de ville hatt med – og hvorfor. Som del av dette, skal de også konkret beskrive hvordan de filmatisk ville startet hver av episodene (innhold og virkemidler).

Oppgaven kan knyttes til kompetansemål som gjenspeiler alle kjerneelementene. For å løse den, må elevene anvende både kunnskaper og ferdigheter. Videre utfordrer oppgaven elevene til å tenke kreativt, og den tvinger dem til å levere et selvstendig svar. Avskrift av andres svar vil fort bli avslørt, det samme gjelder også bruk av chatroboter og kunstig intelligens.

Eksempel: Fordeling og legitimering av makt

Oppgaven tar utgangspunkt i kompetansemålet om å kunne vurdere endringer i fordeling og legitimering av makt fra middelalderen til og med tidlig nytid, her avgrenset til den norske middelalderen. Kompetansemålet er omfattende og krevende for elevene. En løsning kan være å lage en læringssti der elevene trinn for trinn arbeider med oppgaver knyttet til kompetansemålet, og til andre relevante mål som kan bringe inn perspektiver fra de øvrige kjerneelementene. De ulike trinnene på læringsstien kan være høvdingssamfunnet, rikssamling og kristning, borgerkrigstid og ekspansjonstid, og unionstid. Et siste trinn kan være historiebruk. De realhistoriske oppgavene bør dreie seg om utviklingen fra et førstetlig samfunn basert på personlig makt, allianser og troskapsforhold, til et samfunn bygd på mer institusjonelt styre. Hvordan religion, demografisk og teknologisk utvikling etc. påvirker maktforhold, bør også inngå i disse oppgavene. Andre oppgaver kan være utforskende arbeid med historisk materiale som beskriver eller på andre måter gjenspeiler

viktige sider ved utviklingen. Elevene kan også utforske og presentere historiske personer ut fra spørsmål knyttet til deres rolle, betydning og mulige motiver. Når det gjelder historiebruk, kan elevene for eksempel utforske hvordan middelalderens maktforhold framstilles i vår tid, det være seg i filmer, romaner, serier, spill, dramaer eller andre kulturuttrykk.

Dybdelæring i mindre omfang

Lund (2016) beskriver hvordan konsentrert arbeid med å analysere for eksempel et bilde, kan skape forståelse et nytt aspekt ved et nøkkelbegrep og bidra til større forståelse av sammenhenger. Da er dette å regne som dybdelæring, selv om arbeidet ikke skulle ta mer enn 15 minutter.¹⁹ Andre liknende oppgaver kan være å granske kontrasterende kilder eller historiske framstillinger basert på ulike historiesyn, med refleksjon over ståsted og andre forhold som kan ha påvirket innholdet. Slikt arbeid behøver heller ikke nødvendigvis å ta så lang tid, men kan styrke elevenes kildekritiske ferdigheter og bevisstheten om at historie sjelden dreier seg om én historie.²⁰

Tematisk eller kronologisk undervisning?

Elevene skal ikke bare forstå hvordan kjerneelementene i historiefaget inngår i samspill, de skal også kunne reflektere over sammenhenger i historien, altså i fortiden. Med sammenhenger menes her mer enn det å kunne drøfte årsak- og virkningsforhold rundt spesifikke hendelser (som i seg selv er viktig i historiefaget). Noen vil sikkert mene at arbeidet med sammenhenger forutsetter en mer temabasert undervisning. Andre vil si at det ene ikke utelukker det andre, i den forstand at man kan kombinere en mer tradisjonell kronologisk og periodeorientert undervisning med å løfte blikket og reflektere over lange linjer. Den nye læreplanen gir ingen klare svar på hvordan undervisningen bør innrettes i denne sammenheng. Tvert om synes læreplanen i seg selv å være en slags hybrid mellom ulike tilnærminger. Blant kompetansemålene på historie Vg2 finner vi to mål som overskrider den tradisjonelle delingen i eldre og nyere historie:

¹⁹ Lund (2016, s. 64).

²⁰ Se for eksempel Lund (2006, 2016 og 2020).

- sammenligne hvordan demokratiet i antikken og demokratiet i vår tid har gitt mennesker ulike muligheter til demokratisk deltakelse²¹
- beskrive religionens betydning for samfunns- og maktforhold fra middelalderen til og med vår tid og vurdere dens rolle i menneskers selvopfatning og syn på andre

De øvrige kompetansemålene er ikke spesifikt formulert med samme tidsspenn. Samtidig understreker læreplanen at «Elevene utvikler og viser [...] kompetanse i historiefaget når de ser sammenhenger i fortiden og mellom fortid og nåtid». ²² Uansett om man velger en tematisk eller en kronologisk og periodebasert undervisning, må man altså trene elevene i det å kunne løfte blikket og reflektere over lange linjer. En naturlig følge av dette er at eldre og nyere tids historie må knyttes tettere sammen.

Relevans og motivasjon

Det å jobbe med lange linjer kan gjøre at elevene opplever faget som mer relevant og motiverende. Elever gir ofte uttrykk for at de ikke prioriterer historie på Vg2 fordi det ikke er standpunktkarakter før etter Vg3. Det har nok også vært en tradisjon for at eksamensopplegg primært har vært basert på kompetansemålene for Vg3/nyere historie. Ved å vektlegge arbeid med lange linjer allerede fra Vg2, poengteres det overfor elevene at faget går over to år. Videre kan det bidra til å bevisstgjøre dem på betydningen av å henge med fra starten hvis de skal oppnå den refleksjonskompetansen som forventes ved sluttvurderingen.

La oss se på et konkret eksempel på hvordan et emne som tradisjonelt er knyttet til eldre historie, kan aktualiseres og gjøres relevant for elevene: Borgerkrigene i norsk middelalder vil nok for mange oppleves som fjernt og lite relevant å ha kunnskaper om i dag. Hvis man derimot kobler sammen fagstoffet om borgerkrigene med dagsaktuell historieforskning som har sammenliknet borgerkrigene med vår tids såkalte nye kriger, bringes emnet nærmere elevene. Noen likhetstrekk som har vært pekt på i denne forskningen, er hvordan begge typer kriger kjennetegnes av mange og ulike aktører og skiftende allianser, at de ofte går på tvers av landegrenser og at de gir spillerom for krigsprofitører som kan tilby beskyttelse.²³ Med en slik komparativ tilnærming får elevene et større perspektiv på fe-

²¹ Kompetansemålet for elever på påbygg er formulert litt annerledes, men også det med linjer til nyere tid

²² Utdanningsdirektoratet. Læreplan i historie fellesfag: Om underveisvurdering, Vg2.

²³ Baarøy (2019). Også omtalt i Heum et al. (2020, s. 139).

nomenet borgerkriger, i tillegg til kunnskaper om de mer spesifikke årsakene til borgerkrigstiden i den norske middelalderen. Det kan også gjøre det lettere for elever med bakgrunn og erfaringer fra tidligere hjemland preget av borgertid, å forstå seg selv i lys av sin historie.

Store spørsmål

I beskrivelsen av kjerneelementet «Mennesker og samfunn i nåtid, fortid og framtid» defineres store spørsmål i faget:

Hvordan har mennesker skaffet seg mat og livsgrunnlag og skapt og fordelt rikdom og ressurser? Hvordan har mennesker organisert seg i samfunn? Hvordan har mennesker kommunisert og møtt andre mennesker? Hvordan har mennesker både skapt, levd med og løst konflikter, men også klart å leve fredelig? Hvordan har mennesker blitt definert, hvordan har de definert seg selv, og hvordan har de oppfattet sin plass i verden?

Både spørsmålene og tilhørende kompetansemål er relativt åpne. Det gir muligheter for lærere og elever til å velge ut hendelser å fordype seg i. En mulig virkning av dette er at elevene får ulike historiske referanser, som igjen kan skape utfordringer. For eksempel kan det oppstå diskusjoner mellom sensorer på eksamen om hva som forventes av realhistoriske kunnskaper. Trolig vil nok de valgene forlag og andre læremiddelprodusenter gjør av innholdsstoff, påvirke undervisningen. Vi skal i det følgende se på hvordan de tverrfaglige temaene kan være til hjelp, både som overordnede linjer å orientere seg etter i utvalget av fagstoff, og i arbeidet med å fremme refleksjon over større sammenhenger.

Tverrfaglige temaer

Læreplanen inneholder de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring, og bærekraftig utvikling. At temaene er tverrfaglige kan forstås på flere måter: På den ene siden at det er temaer som man kan arbeide med på det enkelte fags premisser. På den andre siden at det er temaer som åpner for samarbeid på tvers av fag.

I læreplanene er det beskrevet hvilket innhold fra de tverrfaglige temaene som er relevante i det enkelte fag. Det poengteres også at «ulike sider ved de tverrfaglige temaene ivaretas i ulike fag».²⁴ Selv om det kan være berikende og motiverende å jobbe temaer på tvers av fag, skal vi her holde oss til hvordan de kan brukes innenfor faget. Det betyr ikke at undervisningen må legges opp etter dem, men at de kan brukes som røde tråder. Elevene kan da settes til å vurdere hvorvidt historiske hendelser man nylig har jobbet med, kan relateres til temaet, og hvorvidt det synes å være noen sammenhenger mellom disse hendelsene og tidligere hendelser man har knyttet til den samme tematiske linjen. En slik måte å bruke de tverrfaglige temaene på, vil også kunne være nyttig repetisjon av fagstoff.

Målet er selvfølgelig ikke å konstruere kunstige sammenhenger mellom hendelser og fenomener som ble til i ulike perioder og under ulike forutsetninger. Refleksjonskompetansen innebærer derimot å kunne sammenlikne, vurdere eller drøfte mulige likhetstrekk og eventuelt hvordan hendelser har virket inn på hverandre.

Demokrati og medborgerskap

Demokratiet slik vi definerer begrepet i dag, tilhører som kjent nyere tid, men dets røtter og begrepsmessige opphav gjør det naturlig å starte i antikken. Medborgerskap kan nok av mange oppfattes som identisk med borgerrettigheter, men begrepet favner bredere og handler om både rettigheter og muligheter til å være et fullverdig medlem av samfunnet. Dette tverrfaglige temaet kan således fungere godt som en rød tråd i arbeidet med hvordan mennesker gjennom historien har organisert seg i fellesskap for å løse felles utfordringer. Mange historiske fenomener og hendelser kan knyttes til denne tematiske linjen, som de greske polisstatene, den romerske republikken, landsbyfellesskapet i føydalsamfunnet, gilder og laug i middelalderbyene, det norrøne tingsystemet, stenderforsamlinger, opplysningstid og revolusjoner, nasjonalforsamlinger, motkulturer, fagforeninger, kvinnesaksforeninger med mer.

Elevene bør hele veien trigges til refleksjon over hvorfor en hendelse eller et fenomen bør være med, og i hvilken grad det kan sies å være sammenhenger eller likhetstrekk med andre hendelser og fenomener man fra før har knyttet til denne linjen. For eksempel: Hvorfor ble den romerske republikken en større inspirasjonskilde for opplysningstenkerne enn

²⁴ Utdanningsdirektoratet (2020). Hva er tverrfaglige temaer?

det athenske demokratiet? Kan røttene til den begynnende demokratiseringen i opplysningstiden sies å ligge i antikken eller middelalderen? Hvordan var bøndenes innflytelse på styret av Norge i middelalderen sammenliknet med deres politiske innflytelse i Norge etter 1814?

Nå er det jo slett ingen rettlinjet utvikling i historien mot økt folkerepresentasjon og demokratisering. Parallelt kan elevene da jobbe med en linje som viser det motsatte, med eksempler på hvordan mennesker til ulike tider er blitt definert utenfor fellesskap, blitt undertrykt eller regelrett fjernet fra fellesskap. Her vil det være relevant å plassere fenomener som rasisme, slavehandel og slaveri, kolonialisme, behandling av urbefolkninger, totalitære bevegelser, rasekrig og holocaust. Dette vil kunne øke elevenes forståelse av hva som skiller et samfunn basert på demokrati og medborgerskap fra et samfunn hvor disse verdiene ikke er til stede. Ofte vil linjene tangere hverandre. I Athen sto som kjent de fleste innbyggerne utenfor polis og manglet borgerrett. I tidlig middelalder hadde bøndene i Norge lovgivende og dømmende makt på lagtingene. Dette viser likhetstrekk ved folke-representasjonen i Athen. Samtidig var det norske samfunnet på denne tiden også lagdelt og preget av personlig makt, allianser og troskapsforhold, som i realiteten hadde stor betydning for hvordan utfordringer og konflikter ble løst. USA ble den første staten i verden bygd på idealene fra opplysningstiden, men det var også en stat som dro med seg en tradisjon for rasisme og slaveri.

Bærekraftig utvikling

Dette tverrfaglige temaet skal i sum skape forståelse av samspillet mellom mennesker og natur, derav hvordan mennesker har forholdt seg til naturen, forvaltet og brukt ressurser. I dette ligger også å fremme bevissthet om hvordan menneskene både har skapt problemer og vist evne til å løse problemer. En rekke historiske hendelser og utviklingstrekk kan i undervisningen knyttes til dette temaet som en overordnet linje, for eksempel: overgangen fra jeger- og sankersamfunn til jordbruk, byekspansjon og forbruk i Romerriket, den columbianske utvekslingen, den industrielle revolusjonen, bærekraftutfordringer knyttet til befolkningsøkning og velstandsvekst i nyere tid.

Folkehelse og livsmestring

Folkehelse og livsmestring skal bevisstgjøre elevene på hvordan mennesker i fortiden har håndtert sine livsbetingelser. Videre ligger det et betydelig historiebevissthetsperspektiv i dette temaet: Elevene skal forstå seg selv som både historieskapte og historieskapende, og bli bevisste på hvordan de kan være med på å forme sin samtid og sin framtid. Gjennom å utvikle historisk empati skal de bygge grunnlag for å forstå og respektere andre. Også her finner vi en rekke eksempler på hendelser og utviklingstrekk som kan knyttes til en overordnet tematisk linje. Noen eksempler kan være ernæringsens betydning for menneskets utvikling, hvordan menneskene i jeger- og sangersamfunnet løste utfordringer knyttet til alderdom og sykdom, religioners betydning for menneskers liv, pest og epidemier, slavehandel og slaveri, sosiale konsekvenser av industrialiseringen, kjønnsroller, seksualitet og seksuell legning, krig og vold, velferdsstaten.

Underveisvurdering

Lærere vil nok hevde at de alltid har kommunisert med elevene sine om læringsprosessen. Dette råder det vel heller ikke noen særlig tvil om, men det er verdt å merke seg at underveisvurdering i den nye læreplanen har fått en klarere definert og mer forpliktende plass i undervisningen. Det gjelder spesielt presiseringen av elevmedvirkning:

Læreren og elevene skal være i dialog om elevenes utvikling i historie. Elevene skal få mulighet til å prøve seg fram. Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og reflektere over egen faglig utvikling. Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse oppløringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å utvikle kompetansen sin i historie.²⁵

Dette betyr at historielæreren, som del av dybdeløringen, må utvikle metoder for en konstruktiv dialog med elevene. Med konstruktiv menes at den faktisk er til nytte for elevene. Dessuten må metodene være gjennomførbare i en skolehverdag hvor historielæreren alle-

²⁵ Utdanningsdirektoratet. Læreplan for historie fellesfag: Underveisvurdering.

rede har mye å forholde seg til. Et eksempel på en slik metode er at elevene leverer refleksjonsnotater som del av prøver og andre oppgaver. Her kan elevene trenes i å sette ord på opplevelser av egen læringsprosess. En annen metode er at elevene gjennom skoleåret skriver, eventuelt leser inn, en læringslogg hvor de med jevne mellomrom reflekterer over læringsprosessen. Fra et lærerståsted kan det innvendes at dette betyr mye ekstraarbeid i form av å måtte lese gjennom eller høre på loggen, samt gi tilbakemeldinger og råd til videre arbeid. Men kommentarene fra læreren behøver ikke være så lange. Videre skal man ikke utelukke den faglige og pedagogiske synergieffekten i at læringsloggen knytter lærer og elev tettere sammen. Eleven føler seg sett og involvert, som igjen kan påvirke trivsel og motivasjon, og ikke minst skape samforståelse mellom lærer og elev om elevens faglige nivå. Dette siste kan igjen lette sluttvurderingen.

Det finnes videre en rekke mer uformelle aktiviteter som også kan være små stoppunkter i undervisningen hvor elevene får testet hva de har lært. Digitale test deg selv-oppgaver, quiz og andre konkurranser er eksempler på dette. Videre har digitale læringsressurser gjerne fasiter og muligheter for umiddelbar tilbakemelding på elevenes prestasjoner. Mange av disse ressursene åpner ofte også for at faglærer kan følge elevenes arbeid og gi kommentarer.

Oppsummering

Mange historielærere vil nok kunne føle at det er mye å forholde seg til i den nye læreplanen. Lasse Sonne (2022) sammenlikner utfordringene med å undervise etter den, med å sitte i en cockpit i en jumbojet «med ansvar for å fly flyet og ha tilgang til et uoverskuelig antall knapper og instrumenter».²⁶ I denne fagartikkelen har jeg forsøkt å vise at det ikke nødvendigvis behøver å være så krevende. Utfordringen ligger i å finne metoder for en helhetlig tilnærming til fagets innhold. I den sammenheng er det viktig at det blant lærere og lærerutdannere etableres en kultur for utvikling, utprøving og deling av gode undervisningsopplegg.

²⁶ Sonne (2022, s. 81).

Litteratur

- Baarøy, F.- A. (2019). Derfor likner dagens kriger på middelalderens kriger i Norden. Universitet i Oslo. Hentet fra <https://www.hf.uio.no/iakh/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2019/3-likhetstrekk-mellom-dagens-kriger-og-middelalder.html>.
- Grini, A. E. (2023). Kampen om Narvik – nasjonal heltemyte eller oppgjør med fortiden. I *Historikeren*, nr. 1 2023, s. 18-21.
- Grini, A. E. (2022). Basert på hvilke virkelige hendelser? Gråsoner og filmatiske fremstillinger av andre verdenskrig. I *Historikeren*, nr. 4 2022, s. 17-21.
- Hernes, G. (2018, 03. august). Humanister i alle fag, foren eder. *Morgenbladet*.
- Heum, T. Martinsen, K.D., Moum, T. & Teige, O. (2022). *Alle tiders historie. Fra de eldste tider til våre dager*. Oslo: Cappelen Damm, s. 138-139.
- Heum, T. (2016). Er historikere for kritiske til spillefilmer og dramaserier? I *Fortid*, nr. 2 2016, s. 77-82.
- Lund, E. (2022). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. 6. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. 5. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2003). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenstone, R. (2003). The Reel Joan of Arc: Reflections on the Theory and Practice of the Historical Film. I *The Public Historian*, nr. 25.
- Sonne, L. & Norli, A. W. (2022). Undervisning i historie med utgangspunkt i LK20 og tverrfaglige temaer. I *Profesjonsstudier for historieundervisere*, s. 75-101. Oslo: Novus forlag.
- Skram, H.F. (2011). Historiefaget i Kunnskapsløftet. I *Acta Didactica Norge*, Vol. 1, Nr. 1, Art. 2. <https://journals.uio.no/adno/article/view/1063>.
- The School Council History Project 13-16.
<http://www.schoolshistoryproject.co.uk/about/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). Dybdeløring. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>.

Utdanningsdirektoratet (2020). Hva er tverrfaglige temaer? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>.

Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplan i historie fellesfag. <https://www.udir.no/lk20/his01-03>.

Utdanningsdirektoratet (2020). Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-/prinsipper-for-utforming-av-lareplaner-for-fag/#kompetansemaal>.

Utforske historie nedenfra

Karsten Korbøl

Fortiden kan studeres fra ulike ståsteder og perspektiver. Historiefortellingene vi møter i skolens lærebøker og undervisning, spesielt for videregående, er i overveiende grad makrohistorie, også betegnet som den «store» historien. I mindre grad blir den «lille» historien, altså framstillinger av vanlige menneskers historie, behandlet og fortalt. Hvorfor har det blitt slik? Bør det fortsette å være slik? Er det den store historien som er viktigst og mest betydningsfull, eller trenger vi også andre fortellinger? Som disse lett retoriske og normative spørsmålet antyder, vil jeg i denne artikkelen forsøke å argumentere for at vi trenger å se fortiden fra ulike perspektiver. Spesielt vil jeg mene at den «lille» historien, mikrohistorie, bør få en større plass i historieundervisningen. Grunnen til det er ikke først og fremst for å fortrenge makrohistorie, men for å gi et mer utfyllende bilde av fortiden og fordi et «nedenfra»-perspektiv kan bidra til en dypere forståelse av fortiden og hvordan historie presenteres. Jeg vil også argumentere for at vanlige menneskers liv kan være et svært godt utgangspunkt for utforskende historie. Det kan gi elever en anledning til å konstruere sine fortellinger basert på et historisk materiale og hvor de knytter sammen den lille familiehistorien med den store, makrohistorien.

Hvorfor har den store historien dominert?

Det er mange grunner til at den store historien har vært og fortsatt er dominerende. Lenge før historie ble et skolefag, var historien blitt fortalt på store menns premisser. Keiser Augustus fikk diktert sin historie som ble hugget i stein og plassert rundt omkring i riket. På den måten skulle hans fortelling spres og bli den offisielle fortellingen (Skram & Korbøl, 2023).

Langt senere, da historie ble et skolefag, falt dette sammen med nasjonsbyggingen der historiefremstillinger fikk en sentral plass. Nasjonens historie skulle være det limet som holdt nasjonen sammen ved å skape felles fortellinger rundt fortidens bragder eller lidelse. I denne prosessen fikk historikerne en sentral posisjon som leverandører av en nasjonal historie. Ifølge historikeren Eric Hobsbawm kan ikke en nasjon eksistere uten en historie, og «Historians are to nationalism what poppy-growers in Pakistan are to heroine-addicts: [they] supply the essential raw material for the market» (Hobsbawm, 1992. s. 3). Disse nasjonale fortellingene ble sentrale i skolefaget historie. Elevene skulle lære om betydningsfulle menn som Olav den hellige, Tordenskiold og Dreier på stubben. De skulle lære om nasjonens fortidige storhet, fall og gjenoppstandelse. Den norske storhetstiden på 1200-tallet, dansketiden («firehundreårsnatten») og tilbakekomst som nasjon og stat i 1814, kan være illustrerende eksempler. Tilsvarende ble nasjonens fiender framstilt i negativt lys som krefter som var til hinder for nasjonens lykke, velstand og naturlige plass i verden. Koblingen mellom etableringen av en nasjonal identitet og skolefaget har altså vært svært tett. Denne arven lever videre også i LK20 når *Overordnet del* sier at «skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tradisjonen lever også videre i vanlige begrunnelser for historie, nemlig at vi skal vite hvem vi er og hvorfor samfunnet har blitt som det har blitt.

Den andre grunnen til den store historiens dominans kan knyttes til historiefagets etablering som vitenskap og hvilket materiale som tradisjonelt har vært grunnlaget for historikerens arbeid. Den tyske historikeren Leopold von Ranke (1795-1886) regnes som grunnleggeren av historie som vitenskap. Enkelt fortalt skulle historikeren bestrebe seg på å fortelle «hvordan det egentlig var» (Wie es eigentlich gewesen ist) basert på primærkilder underlagt grundig kildekritikk (Sandmo, 2014). Kildematerialet historikerne hadde størst tilgang til, var levninger etter konger, fyrster og andre stormenn. Dermed ble det også naturlig å vektlegge den store historien. Vanlige mennesker har i mindre grad etterlatt seg spor i form av skriftlige dokumenter. Derfor var det ikke for historikerne mulig å gjøre de samme undersøkelsene. At vanlige menneskers historier heller ikke ble betraktet som

viktige og betydningsfulle, bør også legges til forklaringen. “Riktig” historie var den store historien.

Spørsmålet om hva som er betydningsfullt vil i mange sammenhenger også være avhengig av ståsted, perspektiv og ikke minst forskningsinteressen til de som har skrevet historie. Den store historien knyttes gjerne til politikk, og fordi politikken og historieskrivningen har vært dominert av menn, har også historieskrivningen blitt en utpreget manns-historie. Kvinneperspektiver har dermed i mindre grad vært av interesse og ble lenge følgelig ikke gjort til gjenstand for undersøkelser. Slik er det, heldigvis, ikke lenger. Utdanningsrevolusjonen på 1960- og 1970-tallet gjorde at flere fikk tilgang til høyere utdanning. Med flere kvinner og studenter fra ulike sosiale lag, ble også forskningsinteressene kanalisert i flere retninger. Kvinne- og familiehistorie ble et eget forskningsfelt. Utviklingen har fortsatt ved at andre gruppers historie, være seg samer eller skeive, har vokst fram. Det har gitt oss flere perspektiver på fortiden.

Den tredje grunnen kan ses på som en kombinasjon av de to foregående og dreier seg om hva vi oppfatter som viktig og betydningsfullt i historie og dermed også viktig i skolen. Betydning kan ses på som et nøkkelbegrep i historie (Seixas & Morton, 2013). Det er mange måter å tilnærme seg hvordan vi skal avgjøre hva som er betydningsfullt. Det kan dreie seg om hendelser og prosesser som har skapt store ringvirkninger over lang tid. Virkningene kan være av politisk, økonomisk eller sosial art. Det kan også dreie seg om hendelser som har blitt stående som epokegjørende (den franske revolusjon), eller påvirket mange mennesker. Kriger som første og andre verdenskrig, vil være klassiske eksempler. Men selv om hendelser kan ha hatt store menneskelige omkostninger, er det ikke gitt at vi i dag vil oppfatte dem som betydningsfulle. For 50-60 år siden ville det kanskje vært naturlig å inkludere Trettiårskrigen (1618-1648) i undervisningen, mens det i dag vil være langt mellom klasserommene hvor den er et tema. Det kan ha med avstand i tid å gjøre, men belyser vel så godt hvordan nåtidens vurderinger og prioriteringer er med på å styre hva og hvilken fortid vi mener er viktig å undervise.

Det er mange grunner til å bevare det store perspektivet på historie i skolen, og den store historien er både naturlig og nødvendig. Argumentet om å kjenne til en felles nasjonal fortelling og det som oppleves som viktig for å forklare hvordan verden har blitt, er begge

gode argumenter. Å kunne se det store bildet, altså sammenhenger på tvers av tid og sted og lage generaliseringer om utviklingstrekk, er en viktig del av å skape mening og sammenheng i historien.¹ I en slik forstand er historie en del av vår dannelsesutvikling.

Samtidig er det også argumenter som kan utfordre den store historiens dominans. For det første utfordrer samfunnsendringer ideen om en samlende nasjonal fortelling. I den grad det norske samfunnet noen gang har vært homogent, er det definitivt ikke det lenger. Samfunnet er mer sammensatt, og det er ikke gitt at det nasjonale perspektivet skal stå igjen som enerådende. Et nasjonalt narrativ kan fortrenge andre fortellinger, spesielt minoriteters fortellinger.

For det andre vil en dominerende stor historie gjøre det vanskelig å se fortiden i menneskehøyde. Hvordan vanlige mennesker ble berørt eller hvordan de forsøkte å orientere seg og skape et meningsfullt liv, kan dermed bli underkommunisert eller i verste fall usynlige. Ved å se historie nedenfra kan vi komme tettere på menneskene som ble berørt av de større prosessene. Vi kan lettere gripe utfordringene de sto overfor og forstå hvilke valg og handlinger de måtte overveie. Å se fortiden i menneskehøyde kan med andre ord gi oss innsikter og perspektiver den store historien ikke kan gi, og følgelig være med på å fylle inn et større bilde. Når vi makter å se den store og lille historien i sammenheng, vil vi med andre ord kunne få en bredere og dypere forståelse. Kunsten vil være å la blikket vandre opp og ned på en skala fra det globale via det nasjonale til det enkelte menneske.

Når vanlige menneskers historie kan synes å ha vært nedprioritert, kan det ha sammenheng med hva vi oppfatter som «riktig» historie, dvs. hva som oppfattes som mest betydningsfullt.

Ulike oppfatninger av betydning kan komme til syne når vi skal tolke kompetansemålene. La oss bruke følgende kompetansemål fra HIS01-03 VG3, som utgangspunkt:

«utforske en historisk person og diskutere hans eller hennes tenkning, handlingsrom og valg i lys av samtiden han eller hun levde i».

¹ I dagligtalen sier vi gjerne litt odiøst «de lange linjer i historien». Slike linjer finnes neppe i seg selv, men er i realiteten en form for historiebruk som vil være preget av hvilket politisk, ideologisk eller identitetsmessig ståsted vi har.

Det springende punktet her er hvordan vi forstår «historisk person» og hvordan dette legger rammer for hvilke personer vi velger å studere. Minst to tolkninger er mulig. På den ene siden kan vi velge å forstå historisk person som mennesker med stor evne til å forandre samfunnet. Da vil det være naturlig å velge personer som Karl den store, Adolf Hitler, Einar Gerhardsen eller Gro Harlem Brundtland. Dette er alle historiske personer som har hatt stor makt og evne til å påvirke mennesker og samfunnet på godt og vondt, og slik sett har hatt stor påvirkningskraft på mennesker og samfunn. Valget av person kobles dermed sammen med vår forståelse av hva som er *betydningsfullt*.

Den andre tilnærmingen kan ta utgangspunkt i at alle mennesker som har levd er historiske, uavhengig av hvilken samfunnsmessig betydning de har hatt. Vi kan dermed velge å studere en livegen bonde i middelalderen, en jødisk familie i Norge på 1930-tallet, bestemor eller bestefar. Disse menneskene kan være interessante, ikke fordi de har hatt stor samfunnsmessig betydning, men fordi de levde i en gitt tid preget av ulikt tankesett og med ulike muligheter for å ta valg og handle. Ved å studere dem vil vi kunne utvide vår forståelse av en periode og forståelse av hvordan mennesker har tenkt og handlet for å skape et så godt liv for seg og sin familie som mulig. Vi kan få kjennskap til hvordan deres valg var begrenset av samfunnsmessige normer og regler og at de ikke kunne kjenne til hvilke konsekvenser deres valg ville kunne få. Kanskje får vi også en bedre forståelse av hva historisk empati innebærer, fordi vi kan komme tettere på enkeltmennesker. Dermed kan vi også få belyst og reflektert over i hvilken grad vanlige mennesker kunne være aktører i sine egne liv.

Hvorfor historie nedenfra i undervisningen?

Vi har allerede vært inne på at historie nedenfra bidrar til å utfylle vårt bilde av fortiden. Vi kan se historie med ulikt blikk og perspektiver. Dette er i seg selv et viktig argument for historie nedenfra. I tillegg finnes det en rekke andre grunner, som forståelse av mennesker som aktører, nærhet og motivasjon. Sist, men ikke minst, vil historie nedenfra være ypperlige måter å oppfylle læreplanens krav om utforskning.

Mennesker som aktører

Innsikt i vanlig menneskers aktørskap og evne til å handle, er en viktig begrunnelse for hvorfor vanlige menneskers historie bør være en del av historieundervisningen. En finsk undersøkelse viser at ungdom har begrenset tro på vanlige menneskers betydning som historiske aktører og som «agent of change» (Rantala mfl., 2015, s. 332). Dette er problematisk. Overføres en slik oppfatning til eget liv, vil det kunne underbygge en oppfatning av at en selv ikke kan bidra til endring. Grunnen til at finske ungdommer har en manglende tro på vanlig menneskers betydning, kan bero på deres oppfatning om hva som er historisk betydningsfullt. Det er åpenbart at min bestemor ikke var i nærheten av å ha den samme innflytelsen og evne til å endre samfunnet som f.eks. Gro Harlem Brundtland hadde. Men da har jeg festet blikket på samfunnsnivået, altså den store historien. Fester jeg derimot blikket på hva min bestemor gjorde for å navigere og håndtere sitt liv, vil jeg kunne se at hun kanskje hadde valgmuligheter og tok valg som fikk betydning ikke bare for henne selv, men også mennesker rundt henne. Her vurderer vi betydning ut fra en annen skala og andre kriterier. Gjennom undersøkelser av vanlige menneskers handlinger, vil vi kunne se at mennesker før har forsøkt å bidra til endring. Situasjonen og omstendighetene de levde i, altså konteksten, satte likevel noen rammer for valgmulighetene. Når vi undersøker historie nedenfra, vil den store historien være viktig for å kontekstualisere de vanlige menneskenes handlingsvalg og muligheter.

Nærhet og motivasjon – hva oppleves som relevant historie for elevene?

Flere undersøkelser fra ulike deler av verden, peker på at skolefaget har noen store utfordringer – elevene er i og for seg interessert i historie, men det er ikke nødvendigvis skolefaget historie og den undervisningen de møter som skaper denne interessen. Historien de blir presentert for på skolen evner ikke å berøre de livene de selv lever. Mange elever ser rett og slett ikke historiens relevans. Amerikanerne Rosenzweig og Thelen (1998), som intervjuet 1500 personer om bl.a. deres opplevelse av historieundervisningen, fant at mange oppfattet undervisningen som passiv memorering av meningsløse datoer og fakta. «It was just a giant data dump that we were supposed to memorize» (Thelen, 1998: 394). I Danmark gjennomførte HistorieLab (Knudsen & Poulsen, 2016), en undersøkelse blant

elever i ungdomsskolen hvor de bl.a. var på jakt etter hva elevene oppfattet som poenget med historie og hvordan de opplevde undervisningen. Elevsvarene kan oppsummeres med:

Elevene lærer om fortiden. De tror også det er noe mer de lærer, men vet ikke helt nøyaktig hva det er, men de vet at de lærer om fortidens store personer og begivenheter.

For å gjøre det godt i historie kreves det god hukommelse.

Danske elever mener historie er viktig, men de vet bare ikke helt hvorfor, og de mener at matte, dansk og engelsk er viktigere. Historie er yrkesmessig mest relevant dersom man skal bli lærere, historikere eller arkeologer.

Danske elever opplever at det er en sammenheng mellom historie og hverdagsliv, men den historien de bedriver på skolen har ikke så mye med deres dagligliv å gjøre.

Det samme inntrykket gir den amerikanske historiedidaktikeren Linda S. Levstik (2008) uttrykk for gjennom følgende beskrivelse av en historietime:

«[...] it wasn't just that the lesson wasn't engaging. It was that the whole thing was so *insignificant*. No historical questions established the significance of one historical detail rather than another. Nothing connected the content to previous studies, to larger historical patterns, or to student's lives or interests. The point of the lesson had nothing to do with history, and everything to do with 'getting through' a required part of the curriculum. Small wonder that the students found nothing to convince them that school history had nothing worthwhile to say to them» (Levstik, 2008, s. 228).

Disse tre eksemplene viser oss at historieundervisningen kanskje ikke alltid utnytter det potensialet som finnes for å være relevant eller evner å skape en begeistring for fortiden. Dette er utfordringer vi må ta på alvor. Må det fortsette å være slik? Er det mulig å gjøre noe med dette? Hva kan vi i så fall gjøre? Historie har potensial for å være gåtefullt og mysterieaktig. Men undervises historie kun som et sett med fakta som skal læres, hvor blir

da det gåtefulle av? Læreren har jo uansett det rette svaret. Gjør vi derimot historieundervisningen mer åpen og utforskende, vil det gåtefulle kunne oppleves av elevene.

Historie nedenfra som utforskende historie

I læreplanreformen LK20 er dybdelæring den sentrale ambisjonen. *Overordnet del* uttrykker ambisjonen om at:

«Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. [...] Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Denne beskrivelsen av dybdelæring henger tett sammen med kompetansebegrepet. UDIR definerer dybdelæring som «det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder». Her knytter definisjonen klart an til kjerneelementene. Et siktemål med kjerneelementene er å gi dybdelæring en faglig presisering og tapning. I historie for VGS legger kjerneelementene stor vekt på det epistemologiske, dvs. hvordan kunnskap utvikles og etableres i historie. Tanken er at uten grunnleggende forståelse av metodene, tenkemåtene og praksisene vi anvender for å komme fram til kunnskap om fortiden, vil elevene heller ikke få en dypere forståelse av hva historie er som fag og kunnskapsform. Sagt på en annen måte, en kan gjerne ha enorme faktuelle kunnskaper om fortiden, f.eks. om våpen og uniformer brukt under 1. verdenskrig, men har man ikke samtidig forståelse for hvordan denne kunnskapen har blitt til og kan anvendes i ulike sammenhenger, vil kunnskapen forbli overfladisk. Man har rett og slett ikke kommet til kjernen (dybden) av hva historiefaget er, hvordan det gjøres og tenkes.

Videre er tanken at for å tilegne seg denne dypere forståelsen, må elevene få anledning til å prøve ut og tilegne seg de faglige metodene gjennom konkret og praktisk utforskning og undersøkelse. Dette er også i tråd med grunnleggende tanker i LK20 som vektlegger

vitenskapelige tenkemåter som grunnlag for å kunne tenke kritisk. Metaundersøkelser peker i retning av at utforskende læring bidrar til at elevene utvikler overførbare ferdigheter knyttet til kritisk tenkning, samtidig som de utvikler faglig forståelse og endrer holdning til faget i mer positiv retning. I tillegg styrker utforskende læring elevens forståelse av kjernebegreper og prosedyrer i faget. Til slutt oppfattes utforskende læring som mer engasjerende av elevene (Friesen & Scott, 2013).

I følge Levstik (1996) vil utforsking i historie innebære en dreining av undervisningen bort fra «historier godt fortalt» til «kilder godt gransket». Målet er at elever lærer å stille spørsmål, samler og analyserer historisk materiale, vurdere hva som er betydningsfullt og til slutt konstruere sin egen historiefortolkning. Dette vil innebære en etterligning av historikerens arbeidsmetoder, og lede til at elevene driver en form for faglig autentisk og intellektuelt arbeid.

Et vel så viktig siktemål ved utforskingen er å bygge elevenes kritiske dannelse. Gjennom arbeid med fagets metoder, tenkemåter og praksiser vil de kunne utvikle redskaper som kan styrke evnen til kritisk og kreativ tenkning, for ikke å glemme evnen til problemløsning. Ifølge Barton og Levstik (2003) vil slike ferdigheter være avgjørende for å gjøre elevene til informerte medborgere.

«If students are simply asked to remember a body of information, which they think is true because someone in a position of authority said it was, then they don't actually have any knowledge at all—they just have a memory of baseless assertions. Moreover, they have no way of distinguishing historical claims that are based on evidence from those that aren't—such as myths, legends, or outright lies.» (Barton & Levstik, 2003, s. 360)

Det er også mulig å begrunne utforskning med at det er en naturlig del av vår måte å lære på og noe vi alle gjør allerede fra barnsben av. Med LK20 har myndighetene ønsket at elevenes utforskertrang skal få utfolde seg, gjennom lek på de lavere trinn til mer metodisk raffinerte tilnærminger jo eldre elevene blir (jf. *Overordnet del*).

Utforskning kan gjøres på mange måter og med ulik vanskegrad. Det kan gjøres i mindre format, som f.eks. Tren-tanken-øvelser (Lund, 2020). Ved hjelp av et lite, tilrettelagt materiale, skal elevene begrunne og argumentere for slutninger de har trukket på bakgrunn av sine kunnskaper og tenkning. Men utforskning kan også gjøres stort, gjennom større prosjekter.

Store prosjekter eller små øvelser, fellesnevneren er en spørrende tilnærming og at et riktig svar ikke er gitt på forhånd eller kan finnes i en lærebok. Svarene utvikles som en del av arbeidet. Elevene skal være aktive deltakere i sin egen læring, og historie oppfattes som noen man er med på å *gjøre*. Klarer vi i tillegg å utforske spørsmål som både er historiefaglig viktig og som tar utgangspunkt i elevenes interesser, vil mye kunne oppnås.

Mange elever vil kunne oppleve historien som mer relevant når den tar utgangspunkt i noe de kjenner til fra før og som oppleves som relevant og viktig for dem. Tar vi utgangspunkt i elevenes egen familiehistorie, vil en slik relevans kunne oppleves, bl.a. fordi den griper direkte inn i elevenes egen eksistens og identitet. Familiehistorie er historie nedenfra *par excellence*, og den er godt egnet som utgangspunkt for utforskning. Undervisningsopplegget og historiekonkurransen, *Min familie i historien*, kan brukes som en relevant og fruktbar inngang.

Min familie i historien – et *Kinderegg* for historieundervisningen

Min familie i historien er en årlig historiekonkurransen for elever i ungdomsskolen og videregående, arrangert av Den norske historiske forening (HIFO) (<https://historiekonkurransen.no/>). Arrangøren har ønsket å bidra til historieundervisningen med et utforskende undervisningsopplegg der elevene blir invitert til å undersøke sin egen families historie. Ambisjonen er å gjøre både utforskning og historie nedenfra til en naturlig del av historieundervisningen. Slik sett er det mer en konkurranse i navnet, enn i gavnet.

I tillegg til at elevene opparbeider kunnskaper om familien og den konteksten de levde i, kan arbeidet med *Min familie i historien* bidra til elevenes historiekompetanse på minst tre områder. For det første vil elevene kunne arbeide med historiefaglige metoder og prosedyrer. For å gripe hvordan kunnskap om fortiden skapes, er det viktig at elevene får anledning til å delta i hele undersøkelsesprosessen (Axelsson, 2013). Det er de selv som må

ta styringen og bestemme hva de ønsker å undersøke. Spørsmål, antagelser og problemer må defineres av elevene selv. Dernest må de gå på jakt etter kilder. De må finne egnet materiale og kilder som kan bidra til å gi svar på spørsmålene de har stilt.

Det historiske materialet spiller en stor rolle i utforskningen. På grunnlag av materialet etablerer elevene den nødvendige kunnskapen de trenger for å bygge argumentasjonen rundt evidensbaserte påstander (Swan, Lee & Grant, 2015).

I denne prosessen inngår det at elevene tar i bruk kildegrenskingsprinsipper for å avgjøre materialets egnethet og troverdighet. Slik sett vil prosjektet være tett knyttet til kompetansemålet om å “utforske fortiden ved å formulere problemstillinger, finne, vurdere og bruke ulikt materiale og presentere egne slutninger” (HIS03).

Arbeidet med kilder må framstå som meningsfullt. Som en tidligere vinner av konkurransen opplevde det, kunne «kilden bak i læreboka [...] ofte virke litt teite [...] men når du finner kildene selv, ser jeg meningen og kan i større grad vurdere dem kritisk». Kildene i boka framsto som tilfeldige, uten sammenheng og ikke nødvendigvis egnet til å besvare de spørsmålene elevene var opptatt av. I *Min familie i historien* ga kildearbeidet, i alle fall for denne eleven, større mening, ikke minst fordi hun selv kunne bruke materialet til å konstruere en fortelling som opplevdes som relevant. Når undersøkelsesobjektene er virkelige mennesker som elevene gjerne har et nært forhold til, vil utforskningen kunne sies å være livsnære undersøkelser med preg av «real-life problems» (OECD, 2019). Dette understrekes også av at det er elevene selv som har definert mål og vinkling ut ifra hva de selv finner interessant.

For det andre vil nærkontakten med historiske aktører kunne lede til elevenes forståelse av historisk empati. I korthet dreier empati seg om å forstå fortidens menneskers handlinger og holdninger ut ifra den konteksten de levde i (Lee & Ashby, 2001; Korbøl, 2021). Nærkontakten med familien som historiske aktører, kan lede til refleksjon over hvilke muligheter og begrensninger de hadde til å være aktører i egne liv. På den måten vil elevene kunne få innsikt i hvordan vanlige mennesker var aktører i historien, og motvirke oppfatningen om vanlige menneskers manglende bidrag til endring (Rantala, 2015). Slike refleksjoner kan smitte over til elevene selv, ved at de må tenke igjennom sine egne muligheter og ikke minst hva de forstår som betydningsfullt.

Men skal familiehistoriens betydning komme tydelig fram, må den kunne settes inn i en større tematisk kontekst. Den «lille» familiehistorie vil slik sett få større relevans når den kobles til den «store» historien. Slike koblinger mellom ulike perspektiver gir familiehistorien relevans og dybde. Koblingen til historiebevissthet, som det tredje kompetanseområdet, er dermed ikke lang.

Historiebevissthet dreier seg om hvordan vi som historiske vesener forholder oss til tre tidsdimensjoner – fortid, nåtid og framtid, og hvordan de gjensidig kan påvirke hverandre. En bestemt nåtidsforståelse vil ha betydning for hvordan vi fortolker fortiden. Vår fortidsforståelse kan også gi oss forståelse av hvem vi er nå, men også hvilke forventninger vi har til framtiden. Slike oppfatninger er ikke stabile. Endres vår livssituasjon kan det innebære at vi også endrer vårt forhold til fortiden og framtiden. Slik sett er vår historiebevissthet dynamisk. Den kan også være at vår historiebevissthet ikke alltid framstår tydelig for oss. En ambisjon med historieundervisningen er likevel at elevene skal opparbeide en større bevissthet om hvordan de tre tidsdimensjonene preger oss, og kunne reflektere over hva endringer i vår historiebevissthet kan innebære. I et slikt arbeid vil fortellinger, og spesielt konstruksjonen av fortellinger, stå sentralt (Bøe, 2002). Gjennom arbeid med å skape fortellinger kan elevene få anledning til å stifte bekjentskap med og reflektere over betydningen av valg vi tar for hvordan fortellingen framstår, hvilke perspektiver og forståelse vi ønsker å vise. Hvorfor velger jeg å fortelle bestemors historie, men ikke bestefars? Hvorfor vektlegger jeg noen perspektiver framfor andre? En slik refleksiv holdning til egen historiefortelling vil være et steg på veien mot å utvikle *narrativ kompetanse*, dvs. å kunne uttrykke «de nødvendige historiene for å gi ens liv en meningsfull temporal retning i tidens forandringer» (Rüsen, 1987, s. 28). Spesielt fortellinger som er nære, konkrete og som berører menneskers egne opplevelser av det fortidige, som tydeliggjør kontinuitet (før, nå og siden) i en og samme sammenheng og relaterer seg til en «større» historie, vil ha et slikt potensiale for å utvikle elevenes narrative kompetanse (Rüsen, 1987). Men for all del – dette er avansert. Ikke alle elever vil nødvendigvis havne her. Legger vi derimot til rette for det gjennom vår undervisning, vil sjansen for at flere vil makte å utvikle en slik kompetanse være større.

Den nederlandske historiedidaktikeren Carla van Boxtel mener at undervisningen kan bidra til å utvikle elevenes historiebevissthet og forståelse av historiefagets egenart, når de gjennom utforskning inviteres til å tenke og resonnerer over sammenhengen mellom fortiden, nåtiden og framtiden (van Boxtel, 2022). For mange vil slike refleksjoner bli enklere å uttrykke når tematikken oppleves nær dem selv og hvor det åpenbarer seg noen umiddelbare koblinger til eget liv. Refleksjonsspranget blir mindre og dermed potensielt enklere, enn om tematikken det skal reflekteres over f.eks. var parlamentarismens betydning for vår tid.

Fra flere undersøkelser vet vi at elevene er opptatt av familien og familiehistorie (Angvik & von Borries, 1997; Knudsen & Poulsen, 2016). Fortellinger om familiens fortid er betydningsfull for dem fordi den fungerer identitetsskapende. Familiefortellingene gir tilknytning og tilhørighet og sier noe om hvem elevene er. Den gjør også koblingen mellom fortiden og deres egne liv tettere og kan anspore til refleksjoner over hva historien betyr for dem.

Resultatene fra en undersøkelse jeg gjennomførte blant deltakere i historiekonkurransen på tre videregående skole i 2018, underbygger denne forskningen. Mange elever uttrykker begeistring over å kunne arbeide med et prosjekt de opplever som spennende og «vekker interessen min for historie, som et fag, men også om en del av livet». En annen mener det var en «morsom, personlig og lærerik måte å lære historie på». Etter samtaler om familiens fortid mente en tredje at forholdet til faren hadde blitt bedre, ikke minst fordi faren hadde åpnet seg opp. Anbefalingen fra en fjerde er å gjøre arbeid med familiehistorie «obligatorisk og til en del av pensum for historie på landsbasis».

Utsagnene viser at disse elevene har hatt et stort faglig og personlig utbytte av arbeidet. Vi skal likevel ikke underslå at enkelte elever kan finne arbeidet problematisk og utfordrende.

Utfordringer i arbeidet med *Min familie i historien*

Elevene kan støte på ulike utfordringer. Her skal vi peke på noen av de mest prekære. Enkelte kan oppfatte det vanskelig å finne noe interessant å skrive om. Elever med denne utfordringen tenker gjerne at fordi det ikke fantes en «Gerhardsen» i familien, har de ikke

noen interessante personer å skrive om. Ingen i familien har gjort noe eksepsjonelt. Elever med en slik forståelse har gjerne en oppfatning av at det er historien på et makro-plan som er betydningsfull. En slik historieforståelse kan blokkere for at undersøkelser av bestemor, som hadde vært hjemmearbeidende hele livet, kan framstå som interessante og meningsfulle. Her vil læreren stå overfor en utfordring med å få eleven til å se at også det tilsynelatende mindre spektakulære og betydningsfulle kan ha i seg både relevante og interessante innganger til en undersøkelse. En forløsende inngang kan være at læreren bruker eksempler fra sin egen familiehistorie for å vise eksempler på mulige tilnærminger. Læreren må selvfølgelig kjenne på om dette føles komfortabelt. Poenget er ikke å bli privat og utleverende, men heller bruke egen familiehistorie som mulige modeller for elevenes egne prosjekter.

En beslektet utfordring kan knyttes til å stille gode, utforskende spørsmål. Gode spørsmål kjennetegnes av at det er mulig å finne rimelige svar basert på et anvendbart kildemateriale. Hvis en elev f.eks. ønsker å intervju farfar om hvordan det var å vokse opp under 2. verdenskrig, kan det bli vanskelig å finne gode svar fordi han var født i 1944. Det er altså ikke spørsmålet i seg selv som er problemet, men at det tilgjengelige kildemateriale setter begrensninger. Løsningen vil enten være å finne en annen tematikk eller dreie problemstillingen i en annen retning slik at materialet kan være fruktbart.

Mengden relevant kildetilfang vil ofte være avgjørende for gjennomføringen av undersøkelsen. Svært mange elever anvender intervjuer med familiemedlemmer som sitt kildemateriale. Muntlige kilder kan vise seg både tilstrekkelig og relevant. Familien kan også sitte på brev, dagbøker eller fotografier som kan anvendes som kildemateriale. Læreren, gjerne i allianse med skolens bibliotekar, kan også spille en aktiv rolle i å hjelpe elever med å søke etter relevante kilder i digitale arkiver.

En besvarelse som evner å se sammenhenger mellom stor og liten historie, vil få et kvalitativt løft. Dette er likevel utfordrende. Hva er relevante koblinger å gjøre? Hva vil det si at den lille historien berikes ved koblinger til den store? Her vil elevene gjerne trenge å se modelleksempler eller få hjelp til å stille relevante spørsmål som f.eks. «Min familie opplevde X, var det mange andre som opplevde det samme?» eller «Hvordan påvirket Y bestefar til å ta de valgene han gjorde?».

Nærheten til personene som undersøkes kan for enkelte være en utfordring. Fordi det er mennesker de har en følelsesmessig relasjon til, kan de stå i fare for å ikke opparbeide en nødvendig analytisk distanse til dem. Her skal elevene trå varsomt mellom å ha et kritisk blikk på familiemedlemmers utsagn, men heller ikke anklage dem for å fare med løgn dersom deres beretninger avviker fra andre.

Elevene trenger altså både støtte og veiledning i arbeidet. Mye av dette kan gjøres forut for arbeid med familiehistorien gjennom en strategisk og gjennomtenkt trening av historiefaglige tenkemåter og bruk av kilder i den løpende undervisningen. På denne måten vil elevene kunne trekke på egne opparbeidede ferdigheter og kompetanse når de skal undersøke familiehistorien.

For enkelte elever kan likevel den største utfordringen være at de ikke ønsker å skrive om familien i det hele tatt. Familie kan være problematisk for enkelte. Disse elevene bør ikke under noen omstendighet presses til å skrive om familien. De bør i stedet få anledning til å undersøke andre forhold, men fortsatt med et nedenfra-perspektiv. Da kan det være snakk om å undersøke andre personer de kjenner, finne ut mer om hjemstedet der de bor, en hjørnesteinsbedrift i bygda eller det lokale idrettslaget.

Min familie i historien som «rik oppgave»

Arbeid med familiehistorie kan vise seg inspirerende og relevant for den enkelte elev. Likevel kan det være grunn til å problematisere to spørsmål. For det første: Hvordan vil det være å arbeide med minst 30 ulike innganger og tema i historietimene? At en lærer skal holde styr på mange ulike tema og problemstillinger skaper selvfølgelig visse utfordringer. Det stilles krav til oversikt for å holde en god tråd i veiledningen av elevene. Læreren vil helt sikkert støte på tema som hen ikke har helt under huden. I stedet for å betrakte dette som et problem kan man velge å se på det som en mulighet for å lære. Om temaet eleven skriver om kanskje er i utkanten av lærerens tematiske kompetanseområde, vil lærer likevel besitte historiefaglig kompetanse (metodisk og tankemessig) som vil være viktig i veiledning av elevene.

For det andre: Er det problematisk at klassen som helhet ikke jobber med de samme historiske temaene? Når elevene jobber med ulike problemstillinger, kan undervisningen

framstå som tematisk fragmentert. Spørsmålet er om vi ser dette som et problem eller snarere som et mulig gode. Vi kan velge å se på arbeid med familiehistorien som et stort differensieringsprosjekt fordi selve oppgaven kan betraktes som en «rik oppgave» med «lav terskel, og høyt tak» («low threshold high ceiling»). Slike oppgaver kjennetegnes ved at de «offers the opportunity for everyone to get started and everyone to get stuck» (NRICH, 2019). Med andre ord er det oppgaver som alle kan arbeide med, men hvor løsningene kan være alt fra det enkle og trivielle til det kreative og raffinerte. Samtidig vil de være preget av at alle, uavhengig av kunnskap og forståelse, kan støte på problemer og utfordringer. Elevene vil ikke nødvendigvis støte på de samme utfordringene. Utfordringen for læreren er både å avsløre hva, hvorfor og når elevene sitter fast, for deretter å kunne hjelpe elevene med å komme videre.

En annen fordel med slike oppgaver er at hele klassen på et overordnet nivå arbeider med den samme oppgaven. Ingen får i seg selv en spesialdesignet, tilrettelagt oppgave. Følelsen av et klasse- og læringsfellesskap kan dermed opprettholdes.

Enkelte elever med bakgrunn fra andre land, kan oppleve at den historien de møter i skolen ikke er «deres» historie. Arbeid med familiehistorie kan gi elever en mulighet for å utforske sin historie. På denne måten kan vi «enable those whose experiences have not traditionally been represented in the official curriculum to deepen and expand their historical understanding rather than simply to remain distanced from school history» (Barton & Levstik, 2004, s. 190). I tillegg til å gi store muligheter for differensiert historieundervisning, har *Min familie i historien* også et stort potensial for å virke inkluderende.

Avslutning

Denne artikkelen har forsøkt å argumentere for hvorfor det er viktig å inkludere historie nedenfra i undervisningen ved at den bidrar til å utvikle perspektivforståelse og forståelse av hva vi mener er betydningsfullt i historie. Når historie nedenfra kombineres med utforskende tilnærminger, har det her blitt argumentert for at eleven både kan tilegne seg kunnskaper om fortiden samt historiefaglige metoder og tenkemåter som bidrar til en dypere forståelse av hva historiefaget er. Vel så viktig, en åpen tilnærming kan skape resonans i eleven ved at de får anledning til å utforske spørsmål de selv definerer som relevante og

er interesserte i. Dermed kan *Min familie i historien* bidra til både en differensiert og inkluderende historieundervisning.

Litteratur

- Angvik, M. & von Borries, B. (1997). *Youth and History*. Körber Stiftung.
- Axelsson, C. (2013). Att hantera källor - på gymnasienivå. I D. Ludvigsson (red). *Kritiska perspektiv på historiedidaktiken*. Aktuelt om Historia 2013:2. http://media.historielararna.se/2016/06/Ludvigsson_AoH-2013-2-Hel.pdf
- Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Routledge.
- Barton, K.C & Levstik, L.S. (2003). Why Don't More History Teachers Engage Students in Interpretation? *Social Education*. 67(6), 358-361.
- Bøe, J.B. (2002). *Bildene av fortiden. Historiedidaktikk og historiebevissthet*. Høyskoleforlaget.
- Friesen, S., & Scott, D. (2013). Inquiry-Based Learning: A Review of the Research Literature. *Paper prepared for the Alberta Ministry of Education June 2013*. <https://galileo.org/focus-on-inquiry-lit-review.pdf>
- Hobsbawm, E. (1992). Ethnicity and nationalism in Europe Today. *Anthropology Today*, 8(1), 3-8.
- Knudsen, H.E. & Poulsen, J.Aa. (2016). *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. Historielab.
- Korbøl, K. (2021). Historisk empati er ikke sympati med Hitler. *Historikeren*. 01/2021. 10-15.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Lee, P. & Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. I: O. L. Davis, E. A. Yeager & S. J. Foster (red.) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. (s. 21-50). Rowman & Littlefield.
- Levstik, L.S. (1996). Negotiating the history landscape. *Theory and Research in Social Education*. 24, 394-397.
- Levstik, L.S. (2008). What makes the past worth knowing? I L.S. Levstik & K.C. Barton *Researching History Education. Theory, Method, and Context* (s. 228-239). Routledge.

- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- NRICH (2019). *Low Threshold High Ceiling - an Introduction*.
<https://nrich.maths.org/10345>
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2023. OECD Learning Compass 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Rantala, J.; Manninen, M. & van den Berg, M. (2015). Stepping into other people's shoes proves to be a difficult task for high school students: assessing historical empathy through simulation exercise. *Journal of Curriculum Studies*. 48(3), 323-345.
<http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2015.1122092>
- Rosenzweig, R & Thelen, D. (1998). *The Presence of the Past. Popular Uses of History in American Life*. Columbia University Press.
- Rüsen, J. (1987). Function of Historical Narration – Proposals for a Strategy of Legitimizing History in School. I M. Angvik m.fl. (red.) *Historiedidaktikk i Norden nr. 3*. Lärarhögskolan i Malmö.
- Sandmo, E. (2014). *Tid for historie*. Universitetsforlaget.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education Ltd.
- Skram, H.F. & Korbøl, K. (2023). Varianter av historie – deres bruk og nytte – forholdet til skolefaget historie. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 107(3), 244-257.
<https://doi.org/10.18261/npt.107.3>
- Swan, K.; Lee, J. & Grant, S.G. (2015). The New York State Toolkit and the Inquiry Design Model: Anatomy of an Inquiry. *Social Education*. 79(5), 316–322.
- Thelen, D. (1998). Making History and Making the United States. *Journal of American Studies*. 32(3), 373-397.
- van Boxtel, C. (2022). Historical Consciousness. A Learning and Teaching Perspective from the Netherlands. I A. Clark & C.L. Peck (red.) *Contemplating Historical Consciousness*. (s. 61-75). Berghahn Books.

Kreativitet som nødvendighet

Sylvelin Hege Sevilhaug

Som lærer i videregående skole har jeg opplevd at kreativitet er mangelvare hos mange elever. De klarer ikke se mulighetene, klarer ikke å komme med idéer til hvordan oppgaver kan løses, ei heller til å formulere problemstillinger. Det er mange som er redde for å svare feil, og da lar de heller være å svare. Manglende motivasjon og utholdenhet når problemer og oppgaver skal løses er også vanlig. Dersom de ikke får det til med en gang, har en del elever lett for å gi opp. For å kunne utforske, tenke ut mulige løsninger, prøve ut, feile, prøve igjen, og etter hvert komme videre og se mye muligheter, er det viktig med tid, og det er viktig at elevene føler trygghet. I denne artikkelen vil jeg redegjøre for hvorfor elevene har bruk for kreativitet, og deretter hvordan det kan tilrettelegges for mer kreativitet, samtidig som man jobber med motivasjon, konsentrasjon, utholdenhet og trygghet – noe elevene har bruk for uavhengig av fag.

Hvilken kompetanse skal skolen gi elevene?

“You wouldn’t let your schooling interfere with your education”. Utsagnet forekommer i en roman av Grant Allen fra 1895, det er karakteren Alan som kommenterer Herminias forklaring om hvorfor hun forlot skolen (Allen 1895). (Og noen år seinere er omtrent samme ord lagt i munnen til Mark Twain). Det viktigste for å få en god skole, er at innholdet er godt – at vi fyller dagene til våre barn og unge med innhold av høy kvalitet. Det handler om å gi elevene opplevelser og kompetanse de kan ha nytte av når de går ut av skolen, for skolen har en viktig rolle i å forberede elevene til samfunnsborgere, arbeidstakere og foreldre. Da må skolen gi elevene kompetanse som er hensiktsmessig for å oppnå dette. Det er mye som ønsker plass i skolen, og det diskuteres stadig hva som er viktig å

ha med i ei utdanning for framtida. Ofte brukes begrepet «The 21st century skills». Det er ulikt hva som legges i dette begrepet, men «Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)» trekker fram kreativitet, fantasi, kommunikasjon og samarbeidsevne som viktig kompetanse som kan styrke innovasjonen i økonomi og samfunn (Winner, Goldstein og Stéphan 2013). I overordna del av læreplanen Kunnskapsløftet 2020 står det:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrang. Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad. (Kunnskapsdepartementet 2017)

«Skaperglede, engasjement og utforskertrang». Dette er viktige egenskaper som er sterkt kopla til kreativitet, motivasjon og nysgjerrighet. Kreativitet. Smak på ordet. En del grøsser og tenker at det er et idiotisk «moteord». Andre forbinder begrepet med kunst og kaos. Men den viktigste egenskapen for å drive verden videre og finne løsninger på problemene vi står overfor, er nettopp kreativitet. Kreativitet har vært en forutsetning for at mennesket har kommet dit den er i dag, og også en pur nødvendighet om vi skal få til en god utvikling videre med de ressurser vi har. I Norsk offentlig utredning nummer 8 i 2015: «Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser» (Ludvigsen 2015), ble det brukt en definisjon av kreativitet som sier at kreativitet handler om å være nysgjerrig, utholdende, fantasifull, samarbeidende og disiplinert (Spencer, Lucas og Claxton 2014).

Kreativitet

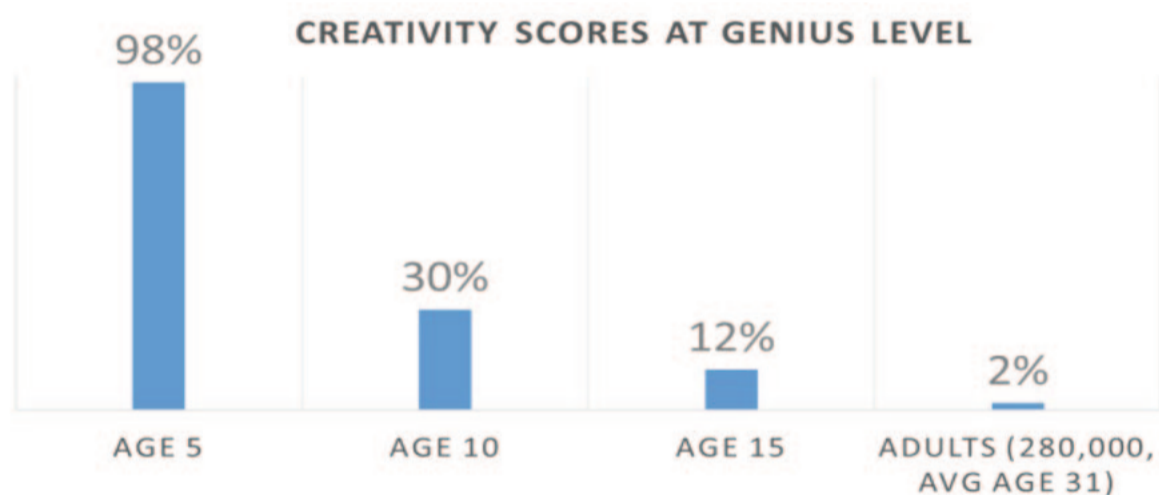
Når begrepet kreativitet skal defineres, skiller man ofte mellom individualistisk og sosio-kulturell definisjon. Keith Sawyer, professor i innovasjon i utdanning ved University of North Carolina i USA, er en av de fremste ekspertene på kreativitet og læring. Han definerer individualistisk kreativitet slik: «Kreativitet er en ny mental kombinasjon som uttrykkes i verden» (R. K. Sawyer 2012, s. 7). For at ideen eller handlinga skal betraktes som kreativ, må den være nyskapende eller original. Å gjenkalle noe fra hukommelsen er

ikke kreativt, men å kombinere idéer og tanker fra tidligere på nye måter er kreativt. All ny tenkning bygger på det som har vært, og nye idéer vil være en kombinasjon av eksisterende tanker eller konsept: «Kreativitet involverer en kombinasjon av to eller flere konsept eller tanker som aldri har blitt kombinert før av dette individet» (R. K. Sawyer 2012). Det er altså ikke noe krav at ingen noensinne har kommet på denne spesielle ideen, men at det er nytt for dette individet. På den annen side er sosiokulturell kreativitet som kan defineres slik: «Kreativitet er produkt som blir ansett som nyskapende og relevant, nyttig og verdifullt av ei sosial gruppe med tilstrekkelig kunnskap» (R. K. Sawyer 2012, s. 8). Her er anerkjennelsen og bedømminga fra samfunnet rundt viktig. Når kreativitet brukes i forbindelse med innovasjon og nyskaping, er det en forutsetning at det er en mottaker som liker idéen og er villig til å ta den i bruk (R. K. Sawyer 2012). Det er vanlig å skille mellom kreativitet som ideer eller produkt generert av enkeltpersoner, mens innovasjon er implementering av kreative ideer i form av et nytt produkt eller tjeneste i en hel organisasjon (R. K. Sawyer 2012). Innovasjon handler dermed om å sette kreative prosesser inn i en større sammenheng.

Det er mange som tenker at noen personer er født kreative, og ser for seg genier som sitter i ensomhet og jobber. Forskningen viser at dette slett ikke stemmer (R. K. Sawyer 2012). Kontakt med omverdenen og samspillet med andre er viktig for kreativiteten, og omgivelsene og kulturen rundt personen vil ha betydning for hvor lett det er å være kreativ (Glaveanu 2010). Den ungarsk-amerikanske psykologen Mihaly Csikszentmihalyi ga opphav til det psykologiske konseptet flyt («flow») og ble regna som en av de ledende forskerne innen positiv psykologi når han levde. Når vi glemmer tid og sted, glemmer å spise, glemmer å gå på do - da er vi i flyt (Csikszentmihalyi 1996, s. 110). Csikszentmihalyi har intervjuet mange kreative personer, og når han beskriver forutsetningene for å øke kreativiteten, nevner han nysgjerrighet og interesse, tid til fordypning uten forstyrrelser og avbrudd, men også tilgang til kunnskap på tvers av fagområder. Dyrk flyt i hverdagen, dette er særlig viktig i forbindelse med læring. Gjør ting grundig – og det vil det bli morsomt! Øk kompleksiteten etter hvert - oppgavene må være så vanskelige at det fortsatt er morsomt. Blir det for lett blir det kjedelig (Csikszentmihalyi 1996, s. 317-372).

Kreativitet og skole

George Land med flere hadde på sekstitallet utvikla en kreativitetstest for NASA for å hjelpe dem med å velge innovative ingeniører og forskere (Land og Jarman 1992). Testene var svært vellykka, og de fikk lyst til å undersøke om kreativitet er noe medfødt, eller om det er noe som læres etter hvert. Testene var så enkle at Land og medarbeiderne hans ville se hva slags resultater de fikk om de lot 1600 fire-fem-åringene gjøre de samme testene. Testen gikk ut på å se på et problem og så komme opp med ulike nye og innovative løsninger. Overraskende nok havna 98% av 4-5-åringene i «geni-kategorien» med tanke på fantasi. Forskerne ble sjokkerte, og bestemte seg for å gjenta testene fem år etter, og deretter ti år etter. Testen av de samme barna når de hadde blitt 10 år viste at 30% scora på «geni»-nivå. Når de var blitt 15 år var andelen nede i 12%, og dette prosjektet ble avslutta. Men seinere testing av over 280 000 voksne med snittalder på 31 år viser at kun 2% faller inn under kategorien «genier», se Figur 1 (Land og Jarman 1992).



Figur 1. Resultater fra kreativitetstest som funksjon av alder (Land og Jarman 1992).

Ut fra testene av ungene sammen med kunnskap om hvordan hjernen fungerer, er det mulig å kunne si noe om hvorfor dette skjedde, og hvordan det er mulig å unngå ei slik utvikling. Land og medarbeiderne hans mente at den avtakende kreativiteten skyldtes skolen (Land og Jarman 1992). De kom fram til at utviklinga var en følge av måten vi utdanner dem på. Vi lærer dem opp til å komme med idéer, men deretter blir idéene vurdert og dømt med en gang, uten at elevene har fått tid til å la fantasien få arbeide fritt før idéene blir forkasta. Dette ødelegger kreativiteten, men legger vi til rette for det, er det fullt mulig å trene opp kreativiteten.

Det er to typer tenkning som foregår i hjernen, divergent og konvergent. Divergent tenkning henger tett sammen med kreativitet (Csikszentmihalyi 1996, 368). Det handler om vår fantasi, om å tenke på mange ulike måter, evne å se nye muligheter på bakgrunn av hva en vet, se flere løsninger hvis det handler om et problem. Konvergent tenkning handler om å bedømme, konkludere, ta en bestemmelse, kritisere, evaluere eller løse problemet med eksisterende kunnskap (Svartdal 2020). Det ene er en akselerator, mens det andre er som en brems. Land og Jarman. (1992) la skylda på utdannelsessystemet, at vi ber elevene å gjøre begge slags former for tenkning samtidig. Elevene blir bedt om å komme opp med nye ideer, og straks blir idéene vekta og vurdert: «Det blir feil, det har vi prøvd før, det er ikke mulig, det er en dum idé, det vil ikke fungere, det er galskap, det er for dyrt...» (Land og Jarman 1992).

Land og Jarman (1992) stilte spørsmålet: Skal vi være i en kultur som er repeterbar, alltid forutsigbar? Eller skal vi være i en kultur der vi ser mange mulige løsninger, der vi kan løse problemer vi aldri har sett før og skape ei ny framtid? Kreativitet trengs ikke bare for å lage kunstverk og vakker musikk. Kreativitet er den viktigste egenskapen til ingeniører som skal løse framtidens problemer, og det trengs i hele samfunnet for å se mulighetene og finne nye innfallsvinkler. Derfor må vi hjelpe elevene med å bli mer kreative.

Kan AI redde oss fra manglende kreativitet?

Det er mye snakk om kunstig intelligens (AI) sitt inntog i skolen, og mange er redd for at disse AI'ene skal gjøre oppgavene i stedet for elevene. I den sammenheng er det interessant å dvele litt ved hvordan AI'ene fungerer sammenlikna med menneskelig intelligens. AI'ene analyserer tusenvis av data for å finne svar, noe som oftest gir et godt og ofte imponerende svar, men svaret blir forutsigbart. Modellene er ikke så gode til å overføre kjent kunnskap inn i nye situasjoner som ikke likner på det de ble trent på. Eunice Yiu og medarbeiderne fra avdeling for psykologi ved universitetet i California, Berkeley (Yiu 2023) gjennomførte forsøk der barn (3 og 7 år), voksne og de mest kjente språkmodellene¹ skulle bruke kjente objekter på nye måter (Yiu 2023). Studien hadde to deler, en imitasjonsdel (vurdere interpolativt ut fra eksisterende kunnskap om objektene) og en innovasjonsdel (vurdere eks-

¹ Modellene som var med i testen var Open AI's GPT-4 og GPT-3,5-turbo, og text-davinci-003-modellene Anthropic's Claude og Google's FLAN-T5(XXL).

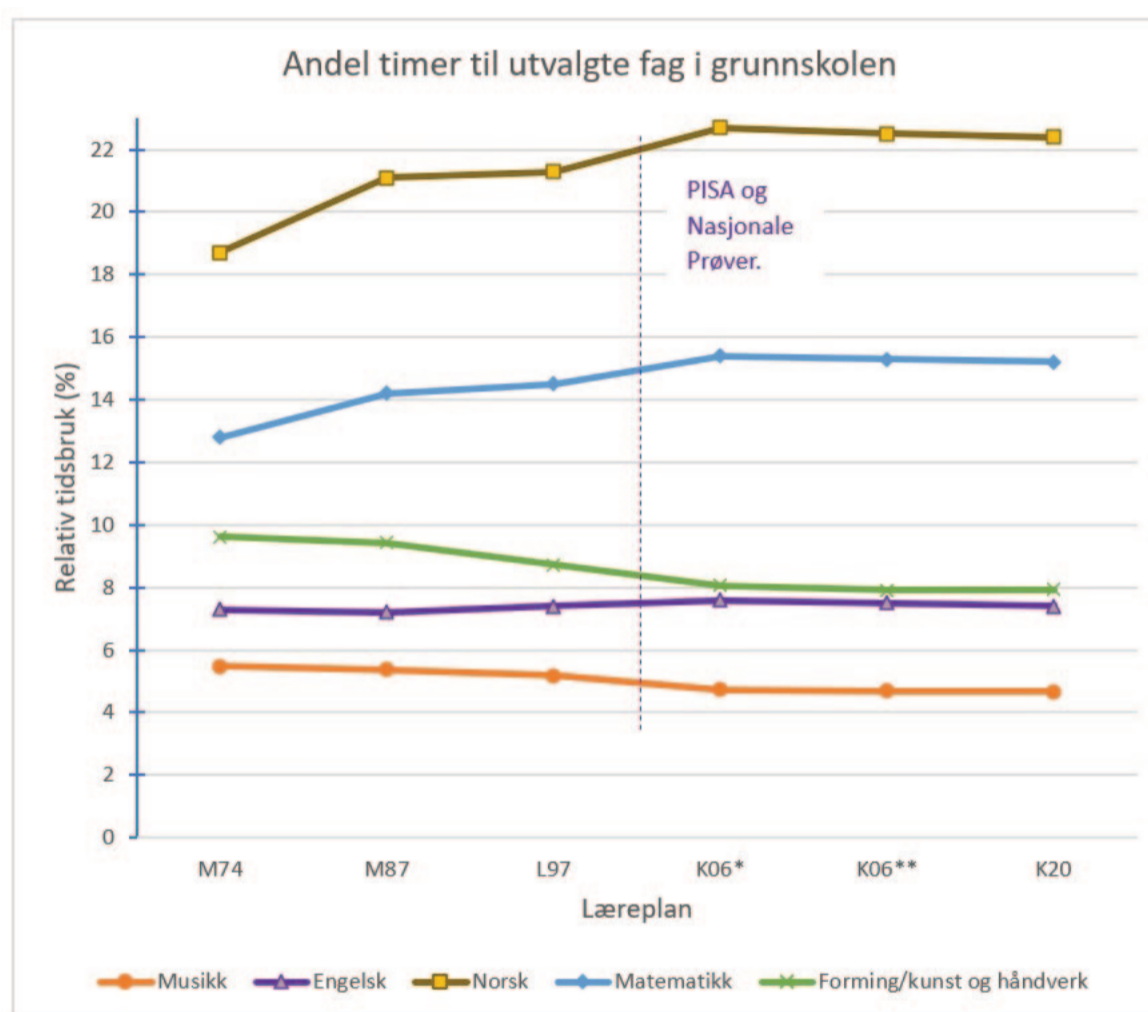
trapolativt nye måter objektet kan brukes på). Objektene de hadde til rådighet var de samme i begge delene: Animasjoner av en linjal, ei tekanne og et helt irrelevant objekt (en komfyr). Deltakerne skulle først velge hvilket objekt som passa best sammen med en passer. Det viste seg at både barn, voksne og språkmodellene fint klarte å plukke ut objektene som hørte sammen - passeren og linjalen. I den andre delen av forsøket gikk det ikke like bra. Der skulle de velge erstatningsredskap for å løse fysiske oppgaver når det mest opplagte redskapet mangla. I dette tilfellet handla det om å velge redskap for å tegne en sirkel når de i stedet for passer hadde til rådighet en linjal, ei tekanne og en komfyr. Både barn og voksne valgte tekanna med rund bunn for å tegne sirkelen, mens samtlige av AI-modellene valgte linjalen (Yiu 2023). AI'ene kunne bare basere seg på det som var skrevet om streker, og dette ordet forefinnes ofte sammen med ordet linjal. Mens barna kunne se hva som var mest hensiktsmessig, uten å bry seg om hva andre strektegnere hadde brukt av verktøy før dem. Eksperimentet viser noe av det som er unikt med mennesket – vi kan kombinere ting på nye måter – kjernen i kreativitet.

Mange forskningsmiljøer prøver å finne ut hvordan AI'ene kan få mer «vanlig folkevett»-læringskapasitet som selv små unger besitter, såkalt «Machine Common Sense Program» (Gopnik 2022). Barn baserer seg på langt mindre informasjon, og informasjonen er tilfeldig og spontan. Likevel er barn svært flinke til å kunne overføre læring fra denne informasjonen til nye situasjoner. Dette er fordi barn lærer ved å lage seg abstrakte modeller for verden omkring dem, basert på intuitiv teori. I tillegg er barn aktive utforskere (mer aktive enn voksne), og ikke kun passive mottakere. Slik modellbygging og utforsking er nettopp hva forskere forsøker å bygge inn i AI-system for å kunne løse flere problemer, et design av nysgjerrig, selvgående og motiverte agenter som aktivt søker etter kunnskap. Den type åpen kreativitet som vi ser hos barn, krever en utfordrende kombinasjon av rasjonalitet og uforutsigbarhet, løsninger i spennet mellom det opplagte og sprø (Gopnik 2022). Enn så lenge er AI noe som kan komplementere den menneskelige intelligens, heller enn å utkonkurrere den.

Hvordan øve kreativitet?

I den tidligere omtalte rapporten fra OECD skriver Winner et al. at estetiske fag er spesielt egna til å utvikle kompetansen som er etterspurt (Winner, Goldstein og Stéphan 2013).

Selv om estetiske fag ikke er del av et studiespesialiserende løp på videregående, er det fullt mulig å trekke inn estetiske aktiviteter i prosjekter i andre fag, enten det er snakk om musikk, drama, tegning, forming eller annet. Med kunnskapsløftet KL06, innføring av nasjonale tester og Pisa-undersøkelser, gikk den relative tida brukt til matematikk, norsk og engelsk opp, mens relativ tid brukt på estetiske fag fikk en knekk nedover, se Figur 2 (Sevilhaug 2022). Dette forteller noe om hva som blir høyest verdsatt hos utdanningsmyndighetene, og det gir også en pekepinn om tid brukt til praktiske aktiviteter i skolen.



Figur 2. Grafene viser relativ tid avsatt til musikk, engelsk, norsk, matematikk og forming/kunst og håndverk i læreplanene. K06* viser tall for skoleåret 2010/2011, mens K06** viser tall fra skoleåret 2012/2013. Den lilla stiplede linja markerer innføring av PISA-testene fra 2000 og innføring av Nasjonale Prøver i 2004 (Sevilhaug 2022).

Likevel – nye læreplaner legger på mange måter til rette for tverrfaglighet og muligheter for å ta inn estetiske fag i andre fag. Et eksempel kan være sang brukt inn i språklæring,

et annet er å knytte relevant sang og musikk til historiske hendelser. Tilsvarende kan andre estetiske fag som drama eller tegning knyttes til undervisningen.

Veldig mye av undervisningen i dag foregår bak PC eller nettbrett, særlig på studiespesialiserende retning på videregående skole. Kroppen spiller det meste av tida en svært passiv rolle i læringsarbeidet. Hjerneforsker Kjeld Fredens ble i 2018 intervjuet i forbindelse med at han hadde kommet med boka «Læring med kroppen forrest» (Jerking 2018). Han ble spurt om det ikke er behov for mer lesing og regning i skolen, siden testene viser at elevene ikke er gode nok. Til dette svarer han: «Det er en forkert antagelse, for forskningen om de kunst-rige skoler, viser, at hvis man skærer ned på de fag, som måles i PISA, men supplerer de timer med kunstneriske aktiviteter netop giver de færdigheder, som gør, at man har nemmere ved at tilegne sig andre former for viden. Det er veldokumenteret» (Jerking 2018). Teorien Fredens bygger på, kalles «embodiment of mind», og handler om samspillet mellom hjerne, kropp og omgivelser. Freden legger vekt på at vi ikke kun kan fokusere på teori i skolen, men at vi også må få med det fysiske. Ofte blir det framstilt som om det er hodet som tenker, mens kroppen utfører - et hierarki med en kommandosentral. Denne sentralen vil vi fylle opp med kunnskap ved å kjøre på med teori ved skolepulten. Men nyere forskning viser at kroppen spiller en selvstendig rolle, og at kroppen også handler på egen hånd, for så å sende signaler til hjernen (Fredens 2019, s. 93). Dette er viktig kunnskap i forhold til samspillet mellom hode, kropp og omgivelser i læringsprosesser.

Kyung Hee Kim (2011), professor ved “The College of William and Mary” i Virginia, står bak en studie der de så på resultater fra en standard kreativitetstest, TCTT, over en periode på 40 år. Kim beskriver utviklinga gjennom denne 40 års-perioden som ei kreativitetskrise (Kim 2011). I denne undersøkelsen ble også kreativitet ved ulike alder undersøkt, og det framkom et fall i kreativitet etter hvert som barna ble eldre, tilsvarende hva Land (1992) fant, selv om det ikke er alle typer kreativitet som går nedover (Kim 2011). Kim peker på at testregimet i skolen kan virke negativt inn på kreativiteten, og at det i stedet bør oppmuntres til kreativ tenkning. Dette innebærer at elevene får muligheter for å delta i kritiske diskusjoner, at de får tid til å tenke og reflektere, at de blir hørt og oppmuntret til kreativ tekning, og at de lærer å definere problemer og ikke bare å løse dem.

Kim fulgte opp igjen undersøkelsene med å presentere «the CATs model» («Climates, Attitudes, and Thinking skills»), som hevder at et kreativt potensial kan bli til innovasjon om omgivelsene er de rette (Kim 2016). Kim peker på hvordan et styrkende og nærende miljø kan fremme evnen til kreativ tenkning, og bruker et epletre som metafor: Veksten til treet – les potensialet for kreativ tenkning – er avhengig av sollys, vind, regn, jordsmonn og plass til å vokse (Kim 2019). Et slikt klima hjelper til med å fremme kreative holdninger som leder til å mestre kreativ tenkning. Kim i samarbeid med Nancy Chae (Mullen et al 2019) beskriver hvordan undervisere kan integrere CATs-modellen inn i egen pedagogisk praksis ved å legge til rette for et kreativt klima, fremme kreative holdninger og utvikle kreativ tenkning hos studentene. En tilpasning av Kims CATs-modell er vist i Figur 3, og viser hvordan studentene må ha en god blanding av fire forskjellige klimaene: 1) Inspirerende og oppmuntrende solskinn, 2) storm med utfordringer og høye forventninger, 3) rom for fritt tenkende og dypdykk og 4) jordklima med ressurser, erfaringer og flere perspektiver (Mullen et al 2019).



Figur 3. De fire forskjellige klimaene i CATs-modellen virker inn på eplet (Kim 2019).

Estetiske fag i skolen

Det fine med estetiske opplevelser, er at de berører direkte, uten å måtte analyseres av hjernen først. De vekker følelser, noe som kan hjelpe oss å huske hendelser og annen informasjon. Følelser, tenking og læring er tett bundet sammen, og kan ikke sees på som adskilte fenomener (Rogers og Thomas 2023, s. 44). Musikk og kunst kan dermed være et viktig verktøy for god læring. Mange mener at det burde vært mer vekt på både instru-

mentalundervisning og sang i skolen. Sang og musikk har alltid fulgt menneskene, og dekker antagelig et grunnleggende behov hos menneskene. Musikk kan gi energi og glede på et blunk, og utøvelse av musikk har betydning for trivsel, motivasjon, livskvalitet og sosial utvikling (Ruud, 1997, s. 141-143, Eerola & Eerola 2013). Virkningen på psykisk helse og stress er både forebyggende og behandlende (Fancourt og Finn 2019). Norsk musikkråd har oppsummert en del av forskningen som er gjort om virkningen av musikk (Norsk musikkråd 2020). Det er få aktiviteter som har så stor effekt på hjernen som å holde på med musikk, enten det er å spille et instrument selv, danse eller høre på musikk. Om du skal spille et instrument må du lytte, utføre riktige bevegelser, kanskje lese noter eller annen informasjon, samtidig som du skal forme tonene og skape musikk.

En gjennomgang av den nyeste litteraturen innen feltet kognitiv nevrovitenskap om hvordan mennesker oppfatter musikk, viser at når en person lærer seg å spille et instrument, formes både hjernestrukturer og hjernefunksjon (Vuust, et al. 2022). Musikk påvirker kognitive ferdigheter, og kan bidra til kreativitet og økt læringsevne. I hjernen til mennesker som lytter til musikk, genereres forutsigelser om hva som vil hende. Både musikksansing, handlinger, følelser og læring er kopla til den menneskelige hjernens fundamentale evne til å forutse hva som vil komme, og dette kan være med på å forklare hva som gjør at musikk føles så meningsfylt fra et nevrovitenskapelig perspektiv (Vuust, et al. 2022). Undersøkelser viser store forskjeller mellom musikerhjernen og gjennomsnittshjernen, og det er interessant hvordan noen av forskjellene består ved høy alder (Wang og Agius 2018; White-Schwoch et al. 2013). Blant effekter på musikerhjernen som er interessante i forhold til læring, er evnen til å kunne konsentrere seg og oppfatte kommunikasjon i et rom med mange lyder, og her scorer musikere bedre enn ikke-musikere (Hennessy, Mack og Habibi 2022).

I norsk skole blir ofte det finske skolesystemet trukket fram som et forbilde. For noen år siden ble det gjennomført en studie i Finland som inkluderte 1000 skoleelever. Resultatet viste at lengre musikktimer gjorde elevene gladere og de skåret høyere på skolelivskvalitet enn dem uten ekstra musikkundervisning. Elevene med ekstra musikktimer hadde også høyere selvtillit og et mer positivt syn på det de selv oppnådde enn resten av elevgruppa (Eerola, Päivi-Sisko & Eerola, Tuomas, 2013). I Finland ble timetallet i praktiske og es-

tetiske fag økt for noen år siden (Andsnes, Sissel et al., 2014), og i læreplanen som kom i 2014 ble viktigheten av å ha tid til å fordjupe seg i temaene trukket fram (Utbildningsstyrelsen, 2016). Læreplanen er svært omfattende, men med stor frihet for den enkelte lærer og til skolene lokalt. Samtidig må alle forholde seg til nasjonale mål som er felles for alle (Ruud 2023).

I Norge er det mange som har protestert på at måltenking fra næringslivet skal inn i skolen, og for noen år siden var det protester mot at skolene i USA ble drevet som økonomiske bedrifter: De skulle produsere i form av testresultat som de så ble målt på. Dette ga støtet til A+-programmet som ble satt i gang i North Carolina i 1995. Michael G. Gunzenhauser og George W. Nobilt har evaluert prosjektet i rapporten «What the arts can teach school reform» (Gunzenhauser 2012). Hensikten med prosjektet var å engasjere skoleledere, pedagoger og studenter i en reform der kunst skulle være drivkraft. Elevene fikk ukentlig undervisning i visuell kunst, musikk, dans og drama, i tillegg ble kunst integrert i ordinære fag. Skolene som var med, kalt A+-skolene, måtte gjennom samme pensum som andre skoler i delstaten (Gunzenhauser 2012). Evalueringene viste at færre av A+ -skolene hadde dårlige resultater i forhold til de andre skolene i området, dessuten hadde A+-skolene bedre dekning av pensum i alle fag. A+-skolene hadde ikke bare som mål å skape meningsfulle kunstopplevelser, men også å levere nyskapende undervisningsmetoder på tvers av fagfelt. Trua på hver enkelt elev – «Schools that work for everyone» - var svært viktig både for lærere og skoleledelse, og kjerneverdiene til skolene var kreativitet, personlig kapital, prosess og ansvarlighet (Gunzenhauser 2012).

Dokumentarfilmen «Most likely to succeed» er vist på mange norske skoler (Dintersmith 2015). Dette er en bevegelse fra USA som legger vekt på tverrfaglighet og bruk av estetiske fag i skolen. Organisasjonen ønsker å forandre undervisningspraksisen og hva slags kompetanse som vektlegges i skolene, og de vil også få bort systemet med stadig testing av elevenes kompetanse. I stedet for å undervise hvert fag for seg, kjører de tverrfaglige prosjekter der kunst er en naturlig del av undervisningen. Skolene legger stor vekt på kreativitet, nyskaping og kontakt med omverdenen, og at kompetansen elevene får på skolen skal være nyttig når de skal ut i samfunnet (Dintersmith 2015).

For at kreativiteten skal myldre må vi ha tid, og ikke bare halse fra oppgave til oppgave. Kreativitet trenger rom for å utfolde seg, og antagelig vil verden gå glipp av veldig mange gode idéer hvis vi mister de små «tomgangsromma» der tankene kan drifte fritt. Vi må ha tid til å dvele. Tid til å la tankene sveve. Tid til å komme inn i en flyttilstand. Det har vist seg at flyt gjør godt for oss mennesker, vi får mening og energi inn i livet, og kreativiteten øker. Personer som spiller, maler eller skaper noe annet kommer ofte inn i en flyttilstand, men det kan like gjerne være en annen aktivitet du blir helt oppslukt av (Csikszentmihalyi 1996, s. 110). Sawyer (2019) er opptatt av kreativitet og improvisasjon i forbindelse med læring, og har blant annet gitt ut boka “The creative classroom. Innovative Teaching for 21st-Century Learners” (R. K. Sawyer 2019). Med utgangspunkt i studier av jazz og improvisasjonsteater, har han beskrevet metoder for å planlegge og gjennomføre undervisning der studentene får frihet til å utforske faget og konstruere sin egen kunnskap innenfor rammer gitt av læreren. Han kaller metoden veileda improvisasjon, og beskriver hvordan kreativ kunnskap både innebærer dybdelæring, gir stor forståelse og setter kunnskapen i sammenheng. I boka gir han konkrete verktøy for å bruke dette, med eksempler fra fag som matematikk, naturfag og historie (R. K. Sawyer 2019, s. 30).

Spill i undervisning

En metode for å invitere til lek og bruk av fantasien, samtidig som kroppen får bli med i læringsprosessen, er bruk av spill der elevene må håndtere fysiske objekter mens de samarbeider og kommuniserer. Konseptet med læring gjennom spill er ikke nytt, og ulike typer spill har en naturlig plass i undervisningen. Vi snakker både om læringsspill (gjærne kalt «serious games» på engelsk) og spillifisering («gamification») – det å ta i bruk elementer fra spill i undervisningen, slik som at du beveger deg fra nivå til nivå, at du inntar en rolle, at du har mulighet til å få hint og råd av en avatar m.m. Utforminga av spillaktivitetene er sentral for å få den læringa man ønsker. Hva slags stoff som skal læres, om det er puggestoff, refleksjonsstoff eller gjenhentingsstoff, vil ha betydning for hvordan spillet bør utformes (Kapp 2012). I prosessen med å lage spillet er det nyttig å ta i bruk kreative metoder, og elevene lærer mye av å lage spill selv.

Spilltenking har gjort stor suksess som læringsverktøy, blant annet fordi du beveger deg fra nivå til nivå – når du har klart utfordringene på et nivå, går du videre til neste nivå med litt mer krevende utfordringer. Denne trinnvise oppbygginga gjør at du ikke slippes videre til neste nivå før du har fått trent opp ferdighetene dine, samtidig som du får belønninger underveis. Dermed blir ikke utfordringene uoverkommelige, og det blir ikke så lett å gi opp. I tillegg har du ofte mulighet til å møte avatarer som hjelper deg om du står fast. En annen fordel ved å benytte spill i læringsprosesser, er at du beveger deg i en spillverden, ikke i den virkelige verden. Dersom du ikke får til alt, eller om du gjør feil, så gjør det egentlig ikke noe, siden det ikke er deg, men avataren eller rollefiguren din som gjør feil eller ikke får til. Da er det ikke så farlig for selvtilliten som hvis det var deg selv som skulle gjøre oppgaver i den virkelige verden.

En form for læringsspill er pedagogiske escape-spill. Her får deltakerne utvikle ferdigheter i kommunikasjon, samarbeid, kritisk tenkning, kognitive strategier og refleksjon (Nicholson og Cable 2021, s. 7-23). I escape-spill kommer hjelpa i form av «hint» fra spillverten. Vanskelighetsgraden og nivået på hint må være slik at spillerne opplever å komme i flyttilstand (Nicholson og Cable 2021, s. 115). Det er ikke vanskelig å lage et escape-spill, men det forutsetter tilgang på tid og mennesker – helst bør det være minst tre personer i arbeidsgruppa – nettopp fordi vi tenker forskjellig. Prosessen kan deles inn i fire trinn:

- Innledende fase. Hva skal utbyttet av spillet være? Skal spillerne få fagkunnskap? Eller er målet at deltakerne skal bli bedre kjent, samtidig som de får lokalkunnskap? Eller skal spillet brukes som del av et tverrfaglig prosjekt?
- Idéprosessen. Her skal fantasien få fritt utløp, uten at hverken teknologi eller økonomiske ressurser skal virke hemmende. Her er det nyttig å ta i bruk metoder for idéutvikling, og prosessene utvikler kreativiteten. Etter hvert penses deltakerne over mot det aktuelle spillet de skal lage med tilhørende rammer.
- Produksjon. Utforming av rammefortelling og oppgaver.
- Prøvespilling og ferdigstillelse.

Både å spille slike spill og å lage slike spill gir mye læring, og spilla kan brukes tverrfaglig eller innen et fag, de kan brukes som intro til et fag eller som repetisjon.

Hukommelse og læring

Innen pedagogikken har det utvikla seg et nytt fagfelt, såkalt pedagogisk nevrovitenskap. Fagfeltet har oppstått fordi det er mange felles forskningsinteresser mellom pedagogikk, kognitiv psykologi og kognitiv nevrovitenskap (Flobakk-Sitter 2018, s. 13). Hjernen vår er plastisk og formbar, også i voksen alder (Flobakk-Sitter, 2018, s. 54; Rogers & Thomas, 2023, s. 15). Hjernen tilpasser seg forandringer og mottar ny informasjon fra omgivelsene, og plastisiteten er sterkt koblet til dannelse av nye synapser (koblinger mellom nevroner), såkalt synaptogenese. Stadig formes nye nettverk i hjernen gjennom dannelse, styrking eller beskjæring av nevronkoblinger. Dette kan være en følge av eksterne sanseinntrykk, interne hendelser som virkningen av våre tanker og visuelle bilder, hormonendringer, gjennom gener eller forårsaket av ytre skader (Flobakk-Sitter 2018, s. 55). For barn er det viktig å få mange typer erfaringer og stimuli, samt at de får anledning til å øve på ferdighetene slik at de etter hvert blir automatiserte. For voksnes del er det slik at vi omstiller oss langsommere og trenger lengre tid for å lære, men til gjengjeld blir vi mer effektive i å utføre det vi allerede kan. Hjernen fornyer seg hele livet. Hver gang vi erfarer og lærer oss noe nytt, vil det påvirke strukturene i hjernen. Men ofte vil endringene gå tilbake igjen om vi ikke praktiserer de nye ferdighetene (Flobakk-Sitter 2018, s. 54). Uten plastisiteten vil vi ikke være i stand til hverken å lære nye ting eller å danne nye minner. Men graden av plastisitet varierer, og faktorer som stress, aldring og skade kan redusere den, mens søvn, fysisk aktivitet og læring vil øke plastisiteten (Rogers og Thomas 2023, s. 16).

Det finnes mange studier som viser at når en del av hjernen skades, kan en annen del ta over funksjonaliteten (Flobakk-Sitter 2018, s. 52). I voksne hjerner kan nerveceller danne nye koblinger (synaptogenese) når man lærer seg noe nytt, i tillegg kan områder i hjernen vokse (på bekostning av andre områder) (Flobakk-Sitter 2018, s. 53). Forskning viser at det faktisk også kan dannes nye hjerneceller (nevroner), i motsetning til hva man trodde før. Det mest kjente eksempelet er kanskje studiene av drosjesjåfører i London– «Black Cab drivers» (Maguire et al., 2000). For å få lisens må disse drosjesjåførene ta en test der

de må lære seg utenat over 25000 Londongater og landemerker. Scanninger av hjernene til sjåførene mens de gjenga ei innvikla rute gjennom Londons gater, viste at de hadde mye større hippocampus enn jevngamle menn som ikke kjørte drosje (Woollett & Maguire, 2011) (Maguire et al., 2006). Det gjaldt spesielt den bakre delen av hippocampus, og det er denne delen som kan knyttes til rom- og stedshukommelse. Bussjåfører i London trenger bare å lære seg enkle og faste ruter, og seinere studier viste at disse ikke hadde tilsvarende vekst i bakre del av hippocampus (Maguire et al., 2006).

I læring er hukommelsen helt sentral, og lærings- og hukommelsesprosessen kan deles inn i tre trinn: *Koding* – bearbeiding eller prosessering av innkommende informasjon. Denne fasen omfatter både opptak av informasjon gjennom sansene, og konsolidering der det dannes sterkere representasjoner over tid, med andre ord vil kunnskapen sette seg bedre i minnet. *Lagring* – det permanente innholdet fra informasjonen som er tatt opp og konsolidert. *Gjenhenting* – bruken av den lagrede informasjonen til bevisst representasjon, f.eks. huske hovedstedene i Europa, eller for å utføre en lært adferd som å svømme. De ulike hukommelsessystemene blir sortert etter hvor lenge de tar seg av informasjonen. Vi skiller mellom sansehukommelsen, korttidshukommelsen/arbeidsminnet og langtidshukommelsen (Flobakk-Sitter 2018, s. 56). Sansehukommelsen er et slags ekko av hva som er sanset – f.eks. det at det er mulig å gjenkalle hva som er sagt selv om man egentlig ikke har hørt etter. Langtidshukommelsen deles inn i deklarativ - det vi er bevisst og har direkte tilgang til, og non-deklarativ - det vi ikke er bevisst, men som likevel kan virke inn på adferd eller tanker. Den deklorative langtidshukommelsen kan igjen deles inn i episodiske minner, f.eks. hendelser fra en sommer for lenge siden, og semantiske minner, som er faktakunnskap. Informasjon kan lagres i langtidshukommelsen i mange år.

Læring er avhengig av korttidshukommelse og arbeidsminnet (Flobakk-Sitter 2018, s. 57). Forskning har vist at voksne i gjennomsnitt kan hente fram 7 ± 2 elementer fra korttidshukommelsen, uavhengig av type informasjon eller størrelsen på informasjonen. Det kan altså være sju ord, sju navn eller sju hendelser. Det viser seg at det er lettere å memorere informasjon som er meningsfull for oss, og hvis vi kan knytte den nye informasjonen til noe vi vet fra før, er det enda lettere å huske den (Flobakk-Sitter, 2018, s. 57; Fredens, 2019, s. 110). Arbeidsminnet er evnen vi har til å holde informasjon i bevisstheten i se-

kunder eller minutter, slik at vi kan bruke informasjonen for å utføre mentale operasjoner (Flobakk-Sitter 2018, s. 58). Det gjør at vi kan huske informasjon mens vi gjør oppgaver, som å kunne taste et telefonnummer eller svare på et spørsmål. Innholdet i arbeidsminnet kan være informasjon som er henta fra langtidshukommelsen, eller det kan være informasjon vi har fått gjennom sansene. Arbeidsminnet er sentralt for nesten alle kognitive oppgaver, og uunnværlig for læring og forståelse. Arbeidsminnet utvikler seg hele barndommen og ungdomstida, slik at det kan være vanskelig for små barn å huske ting som kan være lett for voksne (Flobakk-Sitter 2018, s. 59). En studie fra USA viste at 80% av barn med redusert arbeidsminnekapasitet ligger etter i lesing og matematikk (Gathercole 2008). En annen studie viste at elever med lavere skoleprestasjoner hadde lavere arbeidsminnekapasitet enn de jevnaldrende, uavhengig av intelligensnivå (Maehler 2016). Forskerne mener at arbeidsminnekapasitet derfor bør anses som svært viktig for læring og bør tas i betraktning ved læringsproblemer.

Fredens (2012) betrakter arbeidsminnet som «en hub» som trekker på flere funksjoner i hjernen – de eksekutive funksjonene som er plassert i prefrontale cortex, de visuospatiale funksjonene primært i høyre del av hjernelappene, de fonologiske funksjonene primært i venstre del av hjernelappene og hukommelsesfunksjonene i området hippocampus. Arbeidsminnet henter inn erfaringer og viten via hukommelsesfunksjonene, og tidligere erfaringer påvirker framtidige forventninger. Dette får innflytelse på mulighetene vi opplever at vi har og de valg vi gjør. De eksekutive funksjoner innhenter og behandler informasjon omkring det visuelle, kinetiske og spatiale (romlige) (Fredens 2012). Funksjonen behandler størrelse, form, farge og romlig orientering, og funksjonen kan behandle en stor mengde informasjon. Den fonologiske funksjon binder sammen «vår indre stemme» og «vårt indre øre», og kan kalles den indre oppmerksomhet. For eksempel arbeider funksjonen når vi får en beskjed som vi husker bedre når vi repeterer den. Den fonologiske funksjonen behandler informasjon som tall og bokstaver, og kan få med seg mange detaljer, men kan ikke behandle like mye informasjon som den visuospatiale funksjonen. Det er ulikt fra person til person hvilke funksjoner de bruker mest. Arbeidsminnets kapasitet blir større og mer fleksibel dess flere av funksjonene vi kan benytte oss av, og dess bedre får vi utnytta kapasiteten (Fredens 2012).

God søvn er grunnleggende for god læring, og en av grunnene til dette er at minnene overføres til langtidsmindet mens vi sover (Rogers og Thomas 2023, 18). Prosessen foregår ved at minnene sendes gjennom de samme nettverk som var involvert da vi fikk minnene. Den våkne hjernen tar seg av koding av minnene, mens den sovende hjernen befester dem (Rogers og Thomas 2023, s. 14). Nye minner blir kopla til allerede eksisterende minner i langtidshukommelsen, og det er dette som gjør at det er lettere å bygge minner om vi kan kople det til noe vi kan fra før.

Læring med hjerne og kropp

For å kunne jobbe kreativt, trenger vi motivasjon, tid og konsentrasjon. Vi trenger trygghet til å kunne kaste fram idéer uten å være redde for at de skal være dumme, og vi må tørre å prøve selv om vi kan komme til å feile. Så hvilke verktøy har vi for å trene kreativiteten og øke motivasjonen, samtidig som vi lager et klima der det er helt greit å gjøre feil? Det er lettere å være kreativ innenfor noen rammer enn når alt er helt fritt. Evnen til å være kreativ henger også sammen med opplagthet og tid på døgnet, det er begrensa hvor lenge vi kan holde på konsentrasjonen. Motivasjon har mye å si for hvor lenge barn og unge klarer å konsentrere seg - med økt motivasjon jobber hjernen bedre (Danckert 2016). Konsentrasjonen øker når oppgavene føles meningsfulle og nyttige, da kjennes det verdt innsatsen (Esterman 2019). Dersom det skjer noe uventa og nytt, fanges straks oppmerksomheten. Dette skyldes økt produksjon av hormonet noradrenalin, et hormon som styrker oppmerksomhetsevnen, og produksjonen av dette hormonet øker også hvis vi er stressa eller i fare (Bonmassar 2020).

Etter hvert som forskningen har funnet ut mer om sammenhengen mellom hjerne og kropp, er det flere og flere skoler som gjør endringer for å gjøre skolehverdagen mer i tråd med hvordan hjernen fungerer. Eksempler på dette er læringsstiler, strategier som tar utgangspunkt i venstre/høyre hjernehalvdel, Brain Gym® - et bevegelses-baserte program (The Educational Kinesiology Foundation (EKF) 2022) og biofeedback (lytter til kroppens signaler). Ikke alle metodene er like vitenskapelig forankra, ofte er det en kombinasjon av forskning og praktisk erfaring. Mange skoler satser på mer fysisk aktivitet, siden dette er bra både for kropp og hjerne. Fysisk aktivitet gir generelle effekter på hjernen som økt

blodgjennomstrømning, reduksjon av nivået for stresshormoner og stimulering av vekst, og spesifikke virkninger som økning i nevralt vekst i hippocampus, et område av hjernen som er viktig for hukommelsen (Rogers og Thomas 2023, s. 13). Lege, forfatter, hjerneforsker og førstelektor Ole Petter Hjelle ved Universitetet i Sørøst-Norge har skrevet boka «Sterk hjerne med aktiv kropp» der han refererer til mange studier om hva som skjer i hjernen når vi beveger oss (Hjelle 2018). Her peker han blant annet på hvordan fysisk trening er positivt for kreativiteten. I Horten er barneskolene med på et prosjekt der elevene lærer mens de er i bevegelse, og alle fag er inkludert (Haanæs 2020). Forskere fra Høgskolen i Kristiania følger opp prosjektet, og siden oppstarten i 2015 har flere skoler satt i gang, og også i andre land i EU er det stor interesse for prosjektet som løper til 2025.

Etter hvert som kunnskapen har økt innen feltet pedagogisk nevrovitenskap, har forskningsmiljøene blitt enda mer bevisst på hvor viktig det er for hjernen å få pauser. Dette innebærer også pause fra PC og nettbrett. I Stavanger samarbeider kommunen og universitetet om et prosjekt de kaller «En hjernevennlig skolehverdag» (Lossius 2022). Opplegget bygger på «Den nevrosekvensielle modellen» av den amerikanske psykiateren Bruce Perry og boka «Fra uro til ro» av Kaja Næss Johannessen og Ann-Kari Bakken, og formålet er å sette elevene i rett modus for læring. Metoden innebærer fysisk aktiv opplæring, og sentralt i modellen er det å stimulere berøringssansen, balansesansen og aktivere de store muskelgruppene i kroppen. Blant de som er involvert i prosjektet er professor Erik Lerdahl. Han har spesialkompetanse innen kreativitet, brukerdrevet innovasjon og designmetodikk, og har skrevet mange kronikker om kreativitet, blant annet om viktigheten av kreativitet i skolen. Lerdahl (2018) peker på hvordan evnen til å utvikle gode ideer og ta riktige beslutninger blir enda viktigere når fagspesifikk kunnskap blir lett tilgjengelig og digitale verktøy og roboter kan overta mange av dagens arbeidsoppgaver: «Skal vi kunne møte morgendagen og være proaktiv, bør kreativ tenkning få plass allerede i grunnskolen. Hvis vi lærer oss et kreativt tankesett fra vi er små, sitter det mer i ryggmargen» (Lerdahl 2018). Videre peker han på hvordan norsk skole kan lære av New Zealand, som har tatt kreativitet inn i lærerplanen og integrert det i prosjektbasert undervisning med andre fag.

I en del danske gymnas undervises det i «funksjonell hjernetrening», en slags gymnastikk for hjernen. Dette er en metode for å øve opp samspillet mellom kropp, hjerne og omgivelser der deltakerne må jobbe med kognitive oppgaver samtidig som de utfører fysiske bevegelser, særlig kryssbevegelser der hjernen må jobbe på tvers av hjernehalvdelen. Hensikten er å trene konsentrasjonen og opparbeide kontroll over arbeidsminnet, trene utholdenhet og kreativitet, og samtidig øve seg på å feile og le av det – for det er så vanskelig at det er helt greit å feile. Når vi lærer nye ting, som å pusse tenner, reise oss fra en stol eller gå en tur, så er hver av disse aktivitetene komplekse serier av handlinger. Men når vi får gjort det tilstrekkelig mange ganger, vil hjernen ha fått oppskrifta, og vi kan gjøre det uten å tenke – vi kan kjøre på autopilot (Rogers og Thomas 2023, s. 38). Øvelsene i hjernetrening er lagt opp slik at deltakerne ikke kan kjøre på autopilot, de må i stedet tenke og bruke kreativiteten. I funksjonell hjernetrening skjer noe av det samme som når man spiller et instrument, man må bruke flere sanser samtidig. Det er lagt vekt på at det som trenes skal ligge nær det man har bruk for i studier, arbeidsliv og hverdagsmestring. Metoden bygger på teoriene om «the embodied mind»: Vi sanser gjennom vår kropp og våre bevegelser i den verden som representeres i hjernen (Anderson 2014, s. 138). Det handler om at læring blir til i et helhetlig samspill mellom hjerne, kropp og omverden (Fredens 2019, s. 20). Det kan betraktes som fire ulike «lag» som påvirker handlingene våre (4E-teorien): 1. *The embodied mind*: Kroppen er kjernen. 2. *The embedded mind*: Det fysiske miljøet. 3. *The extended mind*: Relasjoner og situasjoner. 4. *The enacted mind*: Samfunn og kultur. Disse teoriene er kombinert med motivasjonsteorier og nyere hjerneforskning for å utvikle en metode som skal gi best mulig effekt.

Metoden legger vekt på å formidle at alle har muligheter til å utvikle seg og lære mer, såkalt «lærende tankesett» (Dweck 2006). Et lærende tankesett («growing mindset») innebærer en forståelse for hjernens plastisitet og menneskets evne til å lære og utvikle hjernen hele livet (Flobakk-Sitter 2018, s. 51). Det handler om at uansett hvilke evner og erfaringer man har, så er det mulig å utvikle seg. I motsatt ende er det fikserte tankesettet («fixed mindset»), med forestillinger om at noen er født talenter og eksperter. Gjennom oppveksten vil hver elev få sitt nettverk av foreldre, venner, naboer og lærere trenere, som alle påvirker hvor eleven er nå. For at elevene skal få et riktigere bilde av seg selv og egne

prestasjoner, må de også forstå at alle disse personene har vært med å påvirke hva de tenker om seg selv og egne prestasjoner. Som matematikklærer har jeg flere ganger møtt foreldre som sier til sine håpefulle «du vet, i vår familie er vi ikke noe gode i matematikk». Lærerne kan hjelpe elevene slik at uansett hvilken balast de har med seg, så skal ikke det hindre dem i videre framgang. Mange store matematikere og vitenskapsfolk feila gang på gang, men de holdt ut, og fikk til slutt det store gjennombruddet.

Gode prestasjoner krever som oftest mye arbeid og øving. Ved å trene elevene til å legge merke til det de gjør som er bra - uten at de dømmer seg selv, så legges grunnlaget for videre framgang og suksess. Det viktigste er å være på vei, selv om stega ikke er så lange. Derfor trenger vi utfordringer, og det er svært viktig at læreren gir elevene oppdrag som vil bringe dem framover. Alt skal ikke være lett! Da blir det kjedelig, og elevene utvikler seg heller ikke. Det trengs utfordringer som er så vanskelige at det er en fare for at elevene ikke klarer alt, for da er det greit å feile. Elevene må læres opp til å ikke være redde for å feile i forsøket på å lære nye ting, for det å feile er viktig for å komme seg videre. Dette innebærer at man tør å prøve seg på utfordringer man ikke er helt sikker på om man vil klare, at man har utholdenhet og prøver på nytt om det ble feil. I stedet for å tenke «jeg kan ikke», tenker man i stedet «jeg kan ikke dette – *ennå*». For å bygge opp under en slik tankegang i undervisningen, er det sentralt at læreren lar elevene forstå hvorfor det å feile kan være positivt og føre til framgang. Et godt eksempel er små barn som skal lære seg å gå. For å få til dette må de øve seg. I begynnelsen kommer de til å falle (hvis ingen tar tak i dem). Men de prøver på nytt – og på nytt, og for hver gang kommer de et lite stykke lengre før de faller. Til slutt klarer de å gå selv. Hvis de hadde latt være å prøve fordi de tenkte at de ikke ville klare det med en gang – ja, da vil de aldri lært seg å gå! Samtidig må elevene også få oppleve mestring. De må få små og store seiere underveis, slik at de merker at det går framover. Dette kan gjøres ved å bryte ned større oppgaver til delmål, slik at framgangen blir synlig også før det store målet er nådd. Det er viktig å ikke rose talent eller intelligens, men heller gi ros for innsatsen elevene legger i arbeidet. Ingen er født superhelter. La elevene forstå at bak gode prestasjoner, enten det er i idrett, musikk eller matematikk, ligger det timevis med trening – utholdenhet, prøving og feiling. Uansett hvor eleven er, kan de trene hjernen ved å ta utfordringer - prøve, feile, og prøve igjen!

Fra stress til trygghet

Mange unge sliter med psykiske lidelser. Dette har ulike årsaker, men noe skyldes prestasjonsjag på alle fronter, inkludert i skolen. Antall ungdom som søkte hjelp for psykiske plager fikk en økning i forbindelse med korona-pandemien (Evensen 2022), selv om noen også opplevde pandemitida som positiv (A. P. Bakken 2020). Men allerede i åra før pandemien var det en økning i psykiske problemer blant ungdom, og undersøkelser viste at ungdommene opplevde størst press knytta til det å gjøre det godt på skolen (Ruud 2018). Blant jentene opplevde en tredjedel svært ofte stress, og en tredjedel ofte stress. Hos guttene var tallene noe lavere, men også her opplevde en tredjedel stress ofte eller svært ofte. En undersøkelse om hvilke helseplager som går mest utover skolegangen, viser at psykiske lidelser slår klart mest ut (Nordmo 2022). Lærende tankesett kan være svært positivt med tanke på stress. Seks ulike forsøk fra USA med til sammen 4000 elever viste at elever som hadde lært om lærende tankesett, opplevde mindre stress når de enten forestilte seg en pressa situasjon eller ble satt under press i en reell stressituasjon (Yeager 2022). Studiene viste også at undervisning om lærende tankesett med fordel kan kombineres med opplæring i stressmestring – det å lære om hvorfor kroppen reagerer som den gjør under stress, og hva godt det kan gjøre.

For å skape et kreativt miljø, er det vesentlig at alle tør å la sin egen stemme bli hørt. Først da kan man få fram alle idéer, og for læreren blir undervisningen lettere med respons fra mottakerne. Med funksjonell hjernetrening opplever elevene at de kan le når de gjør feil, dermed senkes skuldrene og det å feile blir ufarliggjort. Det blir lettere å si noe, selv om man ikke er helt sikker på at det er riktig. Men det finnes også noen triks for å gjøre det lettere for deltakerne å ta ordet når mange er samla. Mange lærere har fått erfare at etter å ha holdt en presentasjon, kan det være vanskelig å få tilhørerne i tale med spørsmål eller synspunkt. Dersom elevene i stedet får snakke sammen tidlig i seansen, vil det være lettere å rekke opp handa og komme med innspill (Kvalnes 2023). Hvis det er mange til stede i rommet, kan det ofte være hensiktsmessig å bruke digitale verktøy der elevene kan komme med innspill anonymt. Det at elevene får trent seg i å ta ordet – vise ytringsmot – er viktig seinere i livet. Klasserommet må være et sted der elevene kan få oppleve psyko-

logisk trygghet, de skal kunne si hva de mener uten å frykte sanksjoner (Kvalnes 2023). Elevene må få oppleve at deres stemmer er viktige.

Oppsummering og konklusjon

Kreative evner er viktig for framtida - samfunnet trenger borgere som kan komme med unike idéer og se mulighetene som finnes. Selv med framvekst av kunstig intelligens, så kan ikke dette erstatte mennesket når det gjelder å kombinere kjente ting på nye måter og derved skape innovasjon. Barn er naturlig kreative, men mange blir mindre kreative etter som de blir eldre. Derfor er det viktig at elevene får øvd seg på å være kreative i skolen. Det er mange muligheter for hvordan kreativitet kan inkluderes i undervisningen. Det er grunnleggende å skape trygge miljøer, der alle føler seg velkommen til å bidra, og det er en kultur der det er lov å komme med idéer uten at de straks blir dømt nord og ned. Estetiske fag innbyr til kreativ utfoldelse, og selv om ikke det er egne fag i videregående skole, så kan aktiviteter som musikk, drama, forming eller visuell kunst fint implementeres i andre fag. Hjernetreningsøvelser kan brukes for å fremme kreativitet, konsentrasjon, utholdenhet, trivsel og trygghet, og for å etablere et lærende tankesett hos elevene. Spill kan bruke for å holde motivasjonen oppe og trene kreativitet, kommunikasjon, samarbeid og kritisk tekning.

For å stimulere til mer kreativitet i skolen, er det viktig å være bevisst at:

- hjernen er plastisk, og arbeidsminne og oppmerksomhet kan trenes opp.
- kroppen må få delta i læringsprosessene.
- måten man snakker på og oppgavene som blir gitt kan påvirke elevene til å få et lærende tankesett.
- klasserommet/læringsarenaen blir et sted der det blir trygt å utforske og der alle føler seg velkommen til å bidra.
- elevene får være nysgjerrige og utforskende, at de får bruke fantasi og kreativitet, og at det er helt greit å feile på vei mot målet fordi man ikke kan det *ennå*.

Hvordan man gjør det – enten om det er å trekke inn estetiske fag i prosjekter, bruke spill som en del av læringa eller ved å kjøre økter med hjernetrening – her er det bare å velge!

Referanser

Anderson, Michael L. 2014. *After Phrenology: Neural Reuse and the Interactive Brain*. The MIT Press.

Bakken, Anders, Pedersen, Willy, von Soest, Tilmann & Sletten, Mira Aaboen. 2020. *Oslo-ungdom i koronatiden. En studie av ungdom under covid-19-pandemien*. Ungdata, Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA/Oslomet. Funnet 28.11.2023. doi:<https://hdl.handle.net/20.500.12199/4221>

Bonmassar, Carolina, Widmann, Andreas & Wetzell, Nicole. 2020. «The impact of novelty and emotion on attention-related neuronal and pupil responses in children.» *Developmental Cognitive Neuroscience*, 4. Funnet 29.11.2023. doi:<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100766> .

Csikszentmihalyi, Mihaly. 1996. *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. Harper Collins Publishers.

Danckert, James & Merrifield, Colleen. 2016. «Boredom, sustained attention and the default mode network.» *Experimental Brain Research*, 15 3: 2507-2518. Funnet 28.11.2023. doi:<https://doi.org/10.1007/s00221-016-4617-5>

Dintersmith, Ted. 2015. *Most likely to succeed*. Regissert av Greg Whiteley. Produsert av Ted Dintersmith. Funnet 30.11.2023. <https://teddintersmith.com/mltsfilm/>

Dweck, Carol S. 2006. *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books.

Esterman, Michael & Rothlein, David. 2019. «Models of sustained attention.» *Current Opinion in Psychology*, 10: 174-180. Funnet 29.11.2023. doi:<https://doi.org/10.1016/j.copsy.2019.03.005>

Evensen, Miriam, Hart, Rannveig Godøy, Anna Aasen, Hauge, Lars Johan, Lund, Ingunn Olea, Knudsen, Ann Kristin Skrindo, Grøtting, Maja Weemes, Surén, Pål & Reneflot, Anne. 2022. «Impact of the COVID-19 pandemic on mental healthcare consultations among children and adolescents in Norway; a nationwide registry study.»

- medRxiv.org*. 8 4. Funnet 28.11.2023. oi:<https://doi.org/10.1101/2021.10.07.21264549>
- Flobakk-Sitter, Fride. 2018. *Pedagogikk og hjernen. En introduksjon til fagfeltet pedagogisk nevrovitenskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fredens, Kjeld. 2019. *Læring. Et samspill mellom hjerne, kropp og omverden*. 1. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fredens, Kjeld. 2012. *Mennesket i hjernen*. Gyldendals Akademisk.
- Gathercole, S.A., T. P. 2008. *Working Memory & Learning. A Practical Guide for Teachers*. Sage.
- Glaveanu, V.-P. 2010. «Principles for the Cultural Psychology of Creativity.» *Culture & Psychology*, 16. utg.: 147-163.
- Gopnik, Alison. 2022. «Children, Creativity, and the Real Key to Intelligence.» *APS (Association for psychological science) Observer*, 31 10. Funnet 28.11.2023.
- Gunzenhauser, Michael G. & Nobilt, George W. 2012. «What the arts can teach school reform.» I *The Routledge International Handbook of Creative Learning*, 428-437.
- Hennessy, Sarah, Wendy J. Mack, og Assal Habibi. 2022. «Speech-in-noise perception in musicians and non-musicians: A multi-level meta-analysis.» *Hearing Research*, 15 3. Funnet 18.4.2022. doi:<https://doi.org/10.1016/j.heares.2022.108442>
- Hjelle, Ole Petter. 2018. *Sterk hjerne med aktiv kropp*. Oslo: Kagge Forlag.
- Haanæs, Øystein Rygg. 2020. «Lærer elevene like godt mens de hopper og løper?» *forskning.no*, 8 6. Funnet 5.4.2024.
- Jerking, Anders. 2018. «Hjerneforsker: Vi behøver ikke den lange skoledag hvis vi satser mere på kunst og bevegelse.» *Skolemonitor*, 1 3. Funnet 30.11.23.
- Kapp, Karl M. 2012. *The Gamification of Learning and Instruction*. John Wiley Sons Inc.
- Kim, Kyung Hee, 2011: «The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking.» *Creativity Research Journal*, Vol. 23:4, pp. 285-295. Funnet 07.10.2024.
- Kim, Kyung Hee, 2016: «The creativity challenge: how we can recapture American innovation.» Prometheus, Amherst.
- Kim, Kyung Hee, 2019: «Demystifying creativity: What creativity isn't and is?» Roper

- Review, 41(2), 119–128. Funnet 07.10.2024. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1585397>
- Kunnskapsdepartementet. 2017. «Overordna del - verdier og prinsipp for grunnopplæringa.» *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. 1 9. Funnet 30.11.2023.
- Kvalnes, Øyvind. 2023. *Ekko: Ytringsmot på jobben* NRK. P2. 1.11.2023. <https://radio.nrk.no/serie/ekko/sesong/202311/MDFP02017523>
- Land, George, og Beth Jarman. 1992. *Breakpoint and beyond: Mastering the Future Today*. New York: HarperCollins.
- Lerdahl, Erik. 2018. «Nyskaping uten svada. Praktisk opplæring i kreative metoder er mangelvare. Kreativ tenkning må inn på timeplanen fra grunnskolen av.» *Dagens næringsliv*, 2 1, Oppdatert 09.01.2018. utg. Funnet 22.3.2024.
- Lossius, Lone Omholt. 2022. «Fagmiljø om tilgang på fysisk aktivitet i skolehverdagen: -Kan begrense sosial ulikhet blant elever.» *Fysioterapeuten*, 28 9, Oppdatert 07.10.2022. utg. Funnet 22.3.2024.
- Ludvigsen, Sten (leder), Gundersen, Eli, Indregard, Sigve, Ishaq, Bushra, Kleven, Kjersti, Korpås, Tormod, Rasmussen, Jens, Rege, Mari, Rose, Sunniva, Sundberg, Daniel & Øye, Helge. 2015. «NOU 2015: 8 Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser.» 6. Funnet 30.11.2023.
- Maehler, Claudia & Schuchardt, Kirsten. 2016. «The importance of working memory for school achievement in primary school children with intellectual or learning disabilities.» *Research in Developmental Disabilities*, 11: 1-8. Funnet 30.11.2023. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.08.007>
- Maguire, E., Wollet, K. & Spiers, H. 2006. «London taxi drivers and bus drivers: A structural MRI and neuropsychological analysis.» *Hippocampus*, 1091-1101.
- Maguire, E.A., Gadian, D.G., Johnsrude, I.S., Good, C.D., Ashburner, J., Frackowiak, R.S.J. & Frith, C.D. 2000. «Navigation-related structural change in the hippocampi of taxi drivers.» *Proceedings of the National Academy of Science*, 8. utg.: 4398-4403.
- Mullen, C. A., Kim, K. H., & Chae, N. (2019). «Chapter 12 Recapturing American Innovation Through Education: The Creativity Challenge for Schools.» In «Creativity

- under duress in education?». *Resistive theories, practices, and actions* (pp. 215–233). Springer International Publishing.
- Nicholson, Scott og Cable, Liz. 2021. *Unlocking the potential of puzzle-based learning. Designing escape rooms + games for the classroom*. 1. London: Corwin.
- Nordmo, Magnus, Kinge, Jonas Minet, Reme, Bjørn-Atle, Flatø, Martin, Suré & Wörn, Jonathan. 2022. «The Educational Burden of Disease.» *The Lancet Public Health*, 29 6, 6. utg.: 549-556. Funnet 28.11.2023. doi:[https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(22\)00059-7](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(22)00059-7)
- Rogers, Cathy, og Michael S. C. Thomas. 2023. *Educational Neuroscience. The basics*. London og New York: Routledge.
- Ruud, Even. 1997. *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, Marianne. 2023. *Mener finske læreplaner bør slankes*. Funnet 6.10.2023.
- Ruud, Marianne. 2018. *Skolepress og stress øker, særlig blant jenter*. 17 8. Funnet 28.11.2023.
- Sawyer, R. Keith. 2019. *The creative classroom. Innovative Teaching for 21st-Century Learners*. 1. New York and London: Teachers College Press.
- Sawyer, R. Keith. 2012. *Explaining creativity. The Science of Human Innovation*. Oxford Universtiy Press.
- Sevilhaug, Sylvelin Hege. 2022. «Musikkfagets plass i norsk skole siden 1974 og fram til i dag.» *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*. Vol.25:3, pp. 8-27. Funnet 16.11.2023.
- Spencer, Ellen, Bill Lucas, og Guy Claxton. 2014. «Progression in creativity: Developing new forms of assessment.» *Contemporary readings in law and social justice*, 81-121.
- Svartdal, Frode. 2020. https://snl.no/kognitiv_stil. Funnet 5.4.2024.
- The Educational Kinesiology Foundation (EKF). 2022. *Breakthroughs international*. Funnet 27.3.2024.
- Vuust, Peter, Ole A. Heggli, Karl J. Friston, og Morten L. Kringelbach. 2022. «Music in the brain.» *Nature Reviews Neuroscience*, 5: 287-305. Funnet 18.9.2022. doi:<https://doi.org/10.1038/s41583-022-00578-5>

- Wang, Shentong, og Mark Agius. 2018. «The neuroscience of music; a review and summary.» *Psychiatria Danubina*, suppl. 7. utg.: 588-594. Funnet 30.3.2022.
- White-Schwoch, Travis, Carr Woodruff, Samira Anderson, Dana L. Strait, og Nina Kraus. 2013. «Older Adults Benefit from Musical Training Early in Life: Biological Evidence for Long-Term Training-Driven Plasticity.» *Journal of Neuroscience*, 6 November, 33. utg.: 17667-17674. Funnet 30.3.2022. doi:<https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2560-13.2013>
- Winner, Ellen, Thalia R. Goldstein, og Vincent-Lancrin Stéphan. 2013. *Art for Art's Sake? The impact of arts education*. Centre for Educational Research and Innovation, OECD Publishing. Funnet 14.4.2022. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en>
- Woollett, K. & Maguire, E.A. 2011. «Acquiring «The Knowledge» of London's layout drivers structural brain changes.» *Current Biology*, 24. utg.: 2109-2114.
- Yeager, D. S., Bryan, C. J., Gross, J. J., Murray, J. S., Krettek Cobb, D., P, H. F. S., Graveling, H., Johnson, M. & Jamieson, J. P. 2022. «A synergistic mindsets intervention protects adolescents from stress. *Nature*, 607(7919), 512-520.» *Nature*, 6 7, 607. utg.: 512-520. Funnet 28.11.2023. doi:<https://doi.org/10.1038/s41586-022-04907-7>
- Yiu, Eunice, Kosoy, Eliza, Gopnik, Alison. 2023. «Transission Versus Truth, Imitation Versus Innovation: What Children Can Do That Large Language and Language-and-Vision Models Cannot (Yet).» *Perspectives on Psychological Science*, 26 10. Funnet 28.11.2023. doi:<https://doi.org/10.1177/17456916231201401>

Lyden av i går

Musikk i historieundervisninga

Sigurd Arnekleiv Bækkelund

Hausten 2017 vart noko så lite klikkvenleg som overordna læreplan for grunnopplæringa gjenstand for ein veritabel folkeaksjon. Årsaka var eitt einskild ord. Kunnskapsdepartementet hadde nemleg presentert eit nytt utkast til rettleiande prinsipp for grunnskuleopplæringa – utan å nemne ordet song.

Slik vert det rabalder av. Pedagogar og musikkforskarar protesterte. Saka vart teken opp i Stortinget. På få veker meldte over 20 000 seg inn i Facebook-gruppa «Protestgruppe mot fjerning av sang i læreplanen». Enden på visa – eller i dette tilfellet kakofonien – vart at fungerande kunnskapsminister Henrik Asheim måtte rykke ut med ein sjølvkomponert song for å avkrefte at musikk var på veg ut av skuleverket (Haagensen & Vogt, 2017).¹

I ettertid kan det verke rart at akkurat fråværet av dette eine ordet i eit revidert styringsdokument skulle føre til så store protestar. Det var jo, slik ministeren song, aldri snakk om å redusere timetalet til musikk i læreplanen. Oppstyret skuldast likevel ikkje berre dette konkrete ordet i eit overordna dokument. Bakgrunnen var nok heller at song og estetiske fag har vorte gradvis meir marginalisert i skuleverket.

Ser ein utviklinga av den norske skulen dei siste tiåra under eitt, er det nemleg mykje som kan tyde på at det er trengselstid for dei praktiske og estetiske faga. I grunnskulen har politikarane auka timetalet i tilsvarande to skuleår sidan 1990. Dette har, slik skuleforskaren Elise Farstad Djupedal har argumentert, medverka til ein skulekvardag der «de tre praktisk-estetiske fagene kunst og håndverk, mat og helse og musikk sakker akterut» til fordel for kroppsøving og teoretiske fag (Djupedal 2022 B). Samstundes har ein fått «lite rom for lærere med praktisk og estetisk utdanning» (Djupedal 2022 A, s. 38). Og

¹ Så langt har eg ikkje sett noko musikkmelding av songprestasjonen. Av omsyn til vitskapleg objektivitet skal eg motstå trongen til å verte den første.

ganske riktig – studerer ein timeplanar dei siste 50 årene, er andelen timar til estetiske fag gått tilbake med 15 % (Sevilhaug 2022, s. 177) Tendensen er altså, slik Djupedal parafraserer forskaren Steinar Kjosavik, ei «kognitiv vending» frå praktisk-estetiske kunnskapsformer til meir eintydig vekt på bokleg kunnskap (Djupedal 2022 B).

No skriv Djupedal rett nok om grunnskulen. Den vidaregåande skulen har historisk vore inngangsporten til høgare utdanning, og står dermed i ein meir akademisk utdanningstradisjon. Men også her kan ein finne teikn til at fagutvalet har vorte meir einsretta, i alle fall på dei studiespesialiserande linjene. Berre sjå på historikken: Då eit utval Kunnskapsdepartementet hadde nedsett til å vurdere det faglege innhaldet ved norske gymnasium avla si innstilling i 1967, la dei opp til at både musikk, dramatikk og «form og farge» skulle vere valfag ved universitetsforebuande skuler. Utvalet la stor vekt på praktisk utøving, gjerne «i koordinasjon med andre fag» (Coward et al., 1967, s. 179). Og ganske riktig – fram til *Reform 94* var det obligatorisk med to timer praktisk-estetiske tema i veka (Sevilhaug, s. 174). Rett nok heldt dei fram å fungere som valfag – studieretningsfaget *Musikk* la til dømes til rette for eit omfattande program der elevane både fekk praktisk og musikkteoretisk kompetanse (Kyrkje- utdannings- og forskingsdepartementet, 1997). Men, med Kunnskapsløftet i 2006 var det slutt. Då vart det i praksis umogleg å velje estetiske fag med mindre ein valde det som utdanningsprogram (korkje om læreplanar eller linjestructur. Den handlar om korleis Sevilhaug, s. 174). Heller ikkje desse linjene lev trygt. Dei siste åra har det vore mange forslag om nedlegging av musikklinjer over heile landet, frå Nord-Østerdal (2021), Sortland (2022), Namsos og Heimdal (2023), samt Hadeland, Voss og Stord vgs (2024) (Stjørdal, 2024).

Denne teksten handlar om korleis estetikk – i dette tilfellet musikk – kan gjerast didaktisk relevant i fellesfaga i den vidaregåande skulen. Sjølv om dei estetiske faga er på vikkande front i den overordna fagstrukturen, er det ingen grunn til at dei ikkje kan vere ein sentral del av *faginnhaldet*: Skulen si formålsparagraf slår jo fast at «opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon» (Opplæringslova, 2008 A, §1.1). Då må det også leggjast til rette for det i klasserommet.

Dette er temaet for denne artikkelen. Føremålet er tredelt. Først vil eg vise korleis musikk er relevant som historisk kjelde og studieobjekt. Det er jo ikkje berre den nyss nemnde kulturarven elevane skal møte i historiefaget. Dei skal også «bruke *ulike* kjelder på ein etterretteleg måte» (Kunnskapsdepartementet 2020 A, mi utheving). Det fordrar også at elevane er i stand til å vurdere eit breitt spekter av ulike typar kjelder – deriblant auditive. Dei siste tiåra har også faghistorikarar i aukande grad vorte opptekne av dette. Spørsmålet er om det har fått avtrykk i læreverka i den vidaregåande skulen. Dette er tema i andre del, der eg drøftar korleis auditive kjelder kan gjerast didaktisk tilgjengelege. Ein kjapp gjennomgang av tre læreverk i historie syner at det er mykje uutnytta potensial i dag for musikk blir i hovudsak nytta som kjelde i samband med tema som nasjonalisme og totalitære ideologiar. Avslutningsvis vil eg skissere tre ulike undervisningsopplegg for elevar i historie på VG3-nivå. Målet her er ikkje at elevane skal synge i klasserommet, men at musikk skal vere eit didaktisk verkemiddel til å breie ut erfaringshorisonten og dermed også fremje innlevingsevna deira. Alle opplegga kan knytast til kompetansemål i læreplanen. Samstundes kan særleg dei to første nyttast tverrfagleg i samband med andre fellesfag. Dei kan også lesast opp mot eitt av dei tre tverrfaglege tema i den overordna læreplanen, med særleg vekt på punktet «demokrati og medborgarskap».

Men no, altså – til saka.

Plater og propaganda – musikk som historisk studieobjekt

Musikk er meir enn berre lyd. Tenk på reklamesnutten du har hatt på hjernen i ein halvtime – den som har som einaste funksjon til å påverke deg til å kjøpe eit bestemt produkt. Tenk på korleis kulturtanta på hjørnet smiler overberande over at naboen høyrer på danseband, medan ho nektar hardnakka for å vere kultursnobb. Eller, for å gripe til eit meir dagsaktuelt døme, tenk på korleis Putin-regimet nyttar musikk som propaganda for å fremje sin politiske narrativ, mellom anna ved å arrangere konsertar for «ofre for georgisk aggresjon» i Kaukasus (Geiger 2022). Musikk er samfunn. Det er økonomi, klasse og politikk. Det er, i dobbel forstand, kultur.

Nett dette er noko historikarar har vorte stadig meir medvitne om dei siste tiåra. Tradisjonelt har dei konsentrert seg om å studere skriftlege overleveringar. Etter kvart som ein

har gløtta meir og meir over på andre fag har ein i større grad også utvida tekstomgrepet og dermed inkludert nye kjeldeformer, både munnlege og visuelle. Når det gjelder auditive kjelder har denne utviklinga gått noko treigare, og musikken har i stor grad vorte overlata til musikkvitarane (Applegate 2012, s. 329). Likevel har både historiefaget og musikkvitenskapen, som fram til 1980-talet var dominert av formal analyse av noter o. l., gradvis opna opp for kulturvitskaplege perspektiv dei siste tiåra (Kerman 1980, Treitler 1990, 306). At metodane og interessefelt har smelta meir og meir saman, bidreg også til fleire studiar av samanhengen mellom musikk på den eine sida og samfunnsmessige og kulturelle endringar på den andre sida (Fulcher 2012, s. 3-4). Det har ført til ein veksande litteratur med musikk som kulturhistorisk studieobjekt.

Her finst det eit utal moglege faglege perspektiv. Ein kan til dømes studere korleis musikk har vorte nytta som ideologisk og politisk maktinstrument, frå Solkongen til Sovjetunionen. I tidlegmoderne tid nytta ein til dømes opera for å prise den absolutistiske monarken. I Danmark byrja ein også å nytte song i skulen for å innprente borna verdien av einevaldsregimet (Bækkelund 2021, 66-69). I Sovjetunionen skulle musikklivet fremja ein sosialistisk samfunnsutopi. Ei anna tilnærming er å undersøke korleis sjølv musikkerfaringa har endra seg, til dømes i takt med at teknologiske nyvinningar, frå fonograf til *Spotify*, har gjort musikkonsumet vårt uavhengig av liveframføring (om enn meir avhengig av algoritmar) (sjå t. d. Katz 2010, 217). Alternativt kan ein studere korleis *lyd* meir ålment er underlagt historisk variasjon. Den austerrikske historikaren Peter Payer har t. d. studert korleis bylydane i Wien endra seg under den industrielle revolusjonen på 1800-talet. Den franske historikaren Alain Corbin har skrive om korleis kyrkjeklokker var med på å ramme inn det førmoderne samfunnet. Kyrkjeklokkene, argumenterer han, regulerte både heilagdagar og arbeidstid, og kvar einskild klokke var forbunden med sin eigne klang. Dette var heilt sentralt i å konstruere identitet og stadstilhøyrse for den franske landbefolkninga. Ein tilsynelatande kvardagsleg lyd kan avdekke ei heil livsverd (Payer, 2004 & Payer, 2007, Corbin, 1994).

Det er med andre ord nok av tema ein kan ta med inn i undervisninga. Spørsmålet er om dette utvida kjeldeomgrepet også har fått nedslag i norske lærebøker. Eit kjapt overblikk over tre av læreverka som nyttast på VG3-nivå i den vidaregåande skulen syner at

det fremdeles er den tekstbaserte varianten som dominerer. Det er i og for seg heilt naturlig, for det er denne kjeldekategorien som er desidert mest brukt i historiefaglege analysar. Læreverka har også eit rikeleg innslag av visuelle kjelder – måleri og fotografi – samt oppmodingar til å kritisk vurdere audiovisuelle kjelder, slik som representasjonar av historiske hendingar på film.

Men: På det auditive området er det langt meir sparsamt. Same gjennomgangen syner at musikk og song – dei få gangane lærebokforfattarene refererer til auditive kjelder – i hovudsak vert via merksemd i samband med tema som nasjonalisme og ideologiar. I *Mennesker i tid 2* (2008) blir det vist til funksjonen musikk og song kan ha i skipinga av nasjonal identitet eller som del av totalitær propaganda. Ein korttekst syner til dømes korleis mannskorrørsla og songarfestar var del av nasjonsbygginga på 1800-talet, medan ein annan presenterer det nazistiske musikkynet. Ingen av oppgåvene oppmodar til nokon form for djupare, metodisk refleksjon. Rommet for fortolking er i større grad til stades i ei oppgåve der elevane skal samanlikne dei svenske og norske nasjonalsongane, men også her er temaet avgrensa til temaet nasjonalisme (Hansen 2008, s. 201, 184 og 304). Ei liknande oppgåve finst i *Tidslinjer 2* (2008) Her skal elevane skal sjå på hopehavet mellom nasjonalisme og historiebruk med utgangspunkt i nasjonalsongar. Dei to andre døma på at musikk er nemnt i boka er også knytt til nasjonsbygging på 1800-talet, anten i form av operakomponisten Guiseppe Verdis (1813-1901) betydning for samlinga av Italia til eit kongedøme eller i form av folkevisesamlaren Magnus Landstad (1802-1880), som var sentral i den norske nasjonsbygginga på 1800-talet (Eriksen et al., 2008, s. 135, 169 & 449-50). Tendensen er den same i *Alle tiders historie*, som også avgrensar bruken til nasjonsbygging på den eine sida (meir spesifikt folkemusikk) og det nazistiske musikkynet på den andre (Heum et al., 2020, s. 389 & 455). *Historie på tvers* og *Grunnbok i historie* vider ut bruken noko, for her tematiserast musikk i samband med ungdomsopprøret og medierevolusjonen på 1950- og 60-talet. Elevane les altså om han som ein identitetsskapande markør i ei brytningstid (Eimodt & Nordberg 2022, s. 325; Falang et al. 2021, s. 408-409 & 420-424).

Tendensen er uansett klar – bruken av auditive kjelder er meir forsiktig og einsretta enn tilfellet er for andre kjeldeformer, både skriftlege og visuelle. Det er altså på tide å breie ut tematikken. Men først må vi innom klasserommet.

Å fange det flyktige – nokre didaktiske grunnproblem

Det er nemleg ikkje berre å skru på høgtalaren og trykke «play». Ein må vere medviten om nokre musikkdidaktiske grunnlagsproblem før ein nyttar musikk i klasserommet. Lydbølger er jo ikkje synlege, slik tekst eller bilete er. Dette er utgangspunktet til den amerikanske musikkhistorikaren Celia Applegate, som diskuterer kva som tradisjonelt har heldt mange faghistorikarar vekk frå auditive kjelder. Problemet, skriv ho, er mellom anna at musikken både er temporær og averbal. Lyd er ferskvare og forsvinn så fort han har lydd frå seg. Ikkje har vi tilstrekkeleg språk for å gripe han heller; ein kan jo berre tenke på kor mange lydmalende ord vi nyttar for å skildre alt frå dyrebrøl til trafikkstøy. Dette er i og for seg på ingen måte nytt, men Applegates poeng er viktig. Det demonstrerer nemleg kvifor nett dette gjer at mange kvir seg for å nytte lyd som kjelde: Ulikt tekst og bilete kan han ikkje trykkast i bøker. Unntaket er sjølvstøtt noter og andre former for nedteikningar. Problemet med desse er at relativt få kan lese dei – og ikkje minst at vegen frå å lese eit notepartitur til å trekke slutningar om samfunnet musikken vart skriven i ikkje alltid er lett (Applegate, s. 330). Særleg gjeld dette for instrumentalmusikk, for her har ein heller ikkje ord å stø seg på. Dette er naturlegvis også relevant i klasserommet. Elevane kan granske ein tekst eller eit historisk fotografi i ro og mak eller peike ut enkeltelement i teksten. Dette er vanskelegare å gjere med lyd, som av natur er flyktig. I tillegg kan ein ikkje rekne med at elevane er vande med å nytte musikk for å analysere eit fenomen. Ein kan også rekne med at mykje eldre musikk i stor grad er framand for elevane – dei manglar rett og slett ei klar referanseramme.

I og for seg er ein slik hermeneutisk avstand eit grunnproblem ved all historieundervisning. Det er bruken, ikkje materien, som avgjer om undervisninga vert god eller ikkje. Vil ein nytte lyd kjelder, er det viktig å planlegge på førehand. Bruken må vere *motivert* og ha ein klar samanheng med det historiske temaet ein underviser i. Då må ein også spørje seg kva *symbolverdi* musikken har. Det er når vi klarer å trekke tråden mellom det klingande

og det utanommusikalske at musikken får størst didaktisk nytte. I tillegg er det viktig å setje musikken i samanheng med konkrete spørsmål som gjer det mogleg for elevane å setje ord på det dei høyrer og setje det i ein historisk kontekst.

Stikkordet er at musikken må verke *aktiviserande*, ikkje passiviserande. Her må ein byrje med å spørje seg kva føremålet med dømet er. Skal musikken *illustrere* eit historisk fenomen, slik at han understrekar eller utbroderer eit tema ein held på med i timen? I så fall kan musikken bidra til å skape assosiasjonar som hjelper elevane med å syntetisere pensum betre. Berthold Brechts (1898-1956) og Hans Eislers (1898-1962) *Solidaritetssang* kan til dømes bidra til å samanfatte sentrale stikkord innan marxistisk ideologi, slik som klassekamp, kollektivism og universalisme (Johannesen, 1991, s. 58-59).

Alternativet er å gi elevane ei meir *analytisk* oppgåve. Då er målet at musikkdømet er eit utgangspunkt for at eleven sjølv aktivt oppsøker, samordnar og analyserer informasjon, også utanommusikalsk. Dette kan skje med supplerande tekstmateriale som set musikken i ein breiare didaktisk kontekst. Denne tilnærminga eignar seg betre for større oppgåver, som til dømes gruppearbeid. Opplegga eg har utforma nedanfor er i all hovudsak døme på den sistnemnde tilnærminga.

I mange tilfeller kan det også vere føremålstenleg å underbygge musikkdømet ved å nytte supplerande kjelder, slik som bilete, foto eller tekst. Det mest openberre tilnærminga til dette er å nytte ein song med ein songtekst av historisk kjeldeverdi. Her kan ein naturlegvis innvende at dette i røynda også kan tolkast som ei tekstleg – og ikkje ei auditiv – kjelde. Kva er det som blir att som gjer dømet *musikalsk*? Ganske mykje. Berre sjå rockebandet *The Who* spele songen *My generation* på TV-programmet *The Smothers Brothers Comedy Hour* i 1967: Teksten er eit (over)tydeleg signal om ungdomsopprør. Han er lett å lese i samband med motkulturen på 1960-talet: «People try to put us d-down/(talkin' 'bout my generation)/Just because we get around [...] /things they do look awful cold[...] /I hope I die before I get old [...]» (Smothers Brothers 1967). Men, lyttar ein til songen, vert ein merksam på meir: Samanlikna med underhaldningsmusikken som var populær 20 år tidlegare er lydbiletet røft. Det vert gradvis meir kaotisk, vokalisten stammar og volumet er høgt – ja, såpass høgt at bandet enda opp i Guinness rekordbok for høgste konsert i 1976. Kanskje inga overrasking at *The Who* var mellom dei første banda som brukte høgt volum

som musikalsk hovudsignatur (Harison 2014, 201)? Dette ville ikkje ha mogleg utan at høgtalarteknologien vart utvikla utover 1900-talet. Her er det og ein viktig visuell komponent i form av at bandet knuser instrumenta sine føre publikum mot slutten av videoen. Dette var eit varemerke for bandet, og verka sjølvstendig provoserande på mange i samtida.²

Dømet er ikkje berre auditivt. Vi kan også knyte videoen til meir ålmenne strukturendringar i samtida. Den har ein klar symbolverdi med tydeleg referanse til historiske endringsprosessar. Sjølv om korkje bandet eller songen er eksplisitt politisk, er han knytt til den kulturelle revolusjonen og ungdomsopprøret i eit elles sosialkonservativt samfunn på 1960-talet. At dei opptre på TV, er også illustrerande for ein ny massekultur der denne typen framføringar fekk ei heilt anna medial rekkevidde enn den ville hatt på konsertscena nokre tiår tidlegare (Harison, 2003). Ikkje minst kan det massemediale aspektet knytast til ein veksande musikkmarknad eller ein auka forbrukskultur (sjå t. d. Peterson 1990, 105).

Framand frukt. Billie Holiday, *Strange Fruit* og raseskiljet i USA

Dermed er vi ved det første opplegget. Som tidlegare nemnd er ikkje musikk berre ei attspegling av ideologiar og maktutøving. Eit aspekt som i stor grad var fråverande i lærebøkene eg synte til ovanfor, var korleis musikk også kan nyttast til å formidle motstand. Dette er det påfølgjande opplegget eit døme på – for det handlar om musikalsk motstandskamp. *Strange Fruit* er ei av dei mest kjende låtene i heile jazzrepertoaret. Han vart skriven og komponert i 1937 av den jødisk-amerikanske læraren Abel Meeropol. Deretter vart han gjort kjend av jazzsongarinna Billie Holiday, som etter ei namngjete innspeling frå 1939 gjorde han til sin eigne signaturlåt. Grunnen til at låta er sentral i det amerikanske medvitet – *Times Magazine* kåra han i 1999 til den viktigaste songen i førre hundreåret – er like mykje symbolsk som musikalsk (Stone 2004). Meeropol skreiv han som ein reaksjon på at det fremdeles føregjekk lynsjingar over store delar av USA. Dei ramma som oftast etniske minoritetar og var ein del av maktstrukturane som bidrog til å sementere raseskiljet:

² Vil ein illustrere dette med eit tekstutdrag, kan ein berre sitere *Nationen*, som sendte ein musikkritikar til å høyre *The Who* då bandet spela i Njårdhallen i Oslo fire månader før framføringa hos *Smothers Brothers*. Han skreiv at bandet «er verre enn sitt rykte», for konserten «åpnet forholdsvis pyntelig med et øresønderrivende leven som etter hvert utviklet seg til regulært hærverk. Finalen bestod i at Keith sparket trommene sine overende og utover hele scenen mens Pete slamret gitaren sin inn i høyttalerne så røyk og flammer stod ut [...] før forsterkere og høyttalere raste ned av scenen. Mens flere hundre tilskuere dels kjempet seg fram mot sine idoler, dels mot utgangene, sørget same Pete for dramatisk sluttstrek ved å slenge gitaren sin inn i lyskasteren over scenen slik at alt kortsluttet og hele salen ble liggende i stummende mørke. [...] Utenfor stod ventende jentunger, enkelte med ødelagte klær, andre med skrammer og sår, noen forvirret og gråtende etter sjokk.» (*Nationen*, 03.05.1967, s. 9 & 11)

Mellom 1882 og 1950 vart 3 436 afroamerikanarar mishandla og drepne ved sjølvtekt (Margolick 1999, 94).

I det følgjande er songen utgangspunkt for ein læringssti om raseskiljet i USA i Jim Crow-perioden (sjå tabell I). Og her er hopehavet mellom songen og lynsjing sentralt: Sjølv om denne typen vald hadde vorte sjeldnare utover første halvdel av 1900-talet, synte ei meiningsmåling frå 1939 – same året som Billie Holiday spelte inn songen – at så mange som seks av ti av dei spurde i Sørstatane meinte at lynsjing kunne rettferdiggerast dersom saka gjaldt eit seksuelt overgrep (Margolick 1999, 94).

Meeropols tekst er i utgangspunktet eit beiskt ironisk pastoraldikt, der den «framande frukta» vert ein metafor på lynsja afroamerikanarar:

1. Southern trees bear a strange fruit	Scent of magnolia, sweet and fresh
Blood on the leaves and blood at the root	Then the sudden smell of burning flesh.
Black bodies swinging in the southern breeze	
Strange fruit hanging from the poplar trees	3. Here is a fruit for the crows to pluck
	For the rain to gather, for the wind to suck
2. Pastoral scene of the gallant South	For the sun to rot, for the tree to drop
The bulging eyes and the twisted mouth	Here is a strange and bitter crop.

Hovudsymbolikken er bør vere tydeleg nok for elevane. Her kan læraren supplere, for songen inneheld fleire mindre eksplisitte referansar til Sørstatskulturen. Magnolia har lenge vore eit symbol på plantasjekulturen. Mississippi nyttar framleis planten som symbol, mellom anna i delstatsflagget (Bargainnier 2006, 246-47). Det same gjeld «galanteriet», høflegheitskulturen. Manerar er ikkje berre ein sterk identitetsmarkør i Sørstatane, dei har også vorte brukt som del av raseskiljet mellom svarte og kvite: Ein afroamerikanar vart tiltalt ved fornamn, ikkje med dei meir høflege tiltaleformene «Mr.» eller «Ms». Så seint som i 1950 vart 14 år gamle Emmett Till lynsja og hengt for å skulle ha plystra på ei kvit kvinne. Dette var eit brot på kutymen ein mørkhuda gut ikkje kunne tillate seg. Å bryte med galanteriet, å overskride normene for høfleg omgang kunne altså vere eit spørsmål om liv og død for afroamerikanarar (Wilson 2006, s. 101).

Så var det musikken. Det første poenget ein kan tenke seg at nokre elevar også klarer å gjere på eiga hand, er å påpeke at sjølve musikkforma, jazz, kan knytast til den afroamerikanske musikkarven. I det vidare arbeidet er det meininga at elevane skal sjå korleis til og med musikkmarknaden var prega av djup rasisme: Elevane skal gjere research på eiga hand, og finne ut under kva høve songen vart framført. Det var nemleg ikkje lett å vere afroamerikansk jazzmusikar i denne perioden. Mange levde av å spele og synge på klubbar – men sjølv om dei fekk stå på scena, var det ikkje meininga at dei skulle mengje seg med det kvite publikummet. På *Cotton Club* på Manhattan spelte til dømes kjende afroamerikanske musikarar som Duke Ellington, Cab Calloway og Jimmie Lunceford – men klubben i seg sjølv var berre meint for eit kvitt publikum. Holiday song på *Café Society*, som vart oppretta i 1938 for å utfordre det skarpe raseskiljet i dei andre jazzklubbane i New York (Stowe 1998, s. 1386-87). Dette var del av ein musikkindustri som ikkje handsama folk likt uavhengig av hudfarge. Elevane skal sjå eit konkret døme på dette nemleg korleis *Strange Fruit* vart distribuert. Då vil dei finne ut at Billie Holidays plateselskap, *Columbia Records*, ikkje ville gi ut låta på plate, fordi dei frykta at ein så eksplisitt song kunne støyte bort potensielle kvite platekundar i Sørstatane. I staden måtte låta produserast hos det vesle venstreorienterte plateselskapet *Commodore Records* (Margolick, 99).

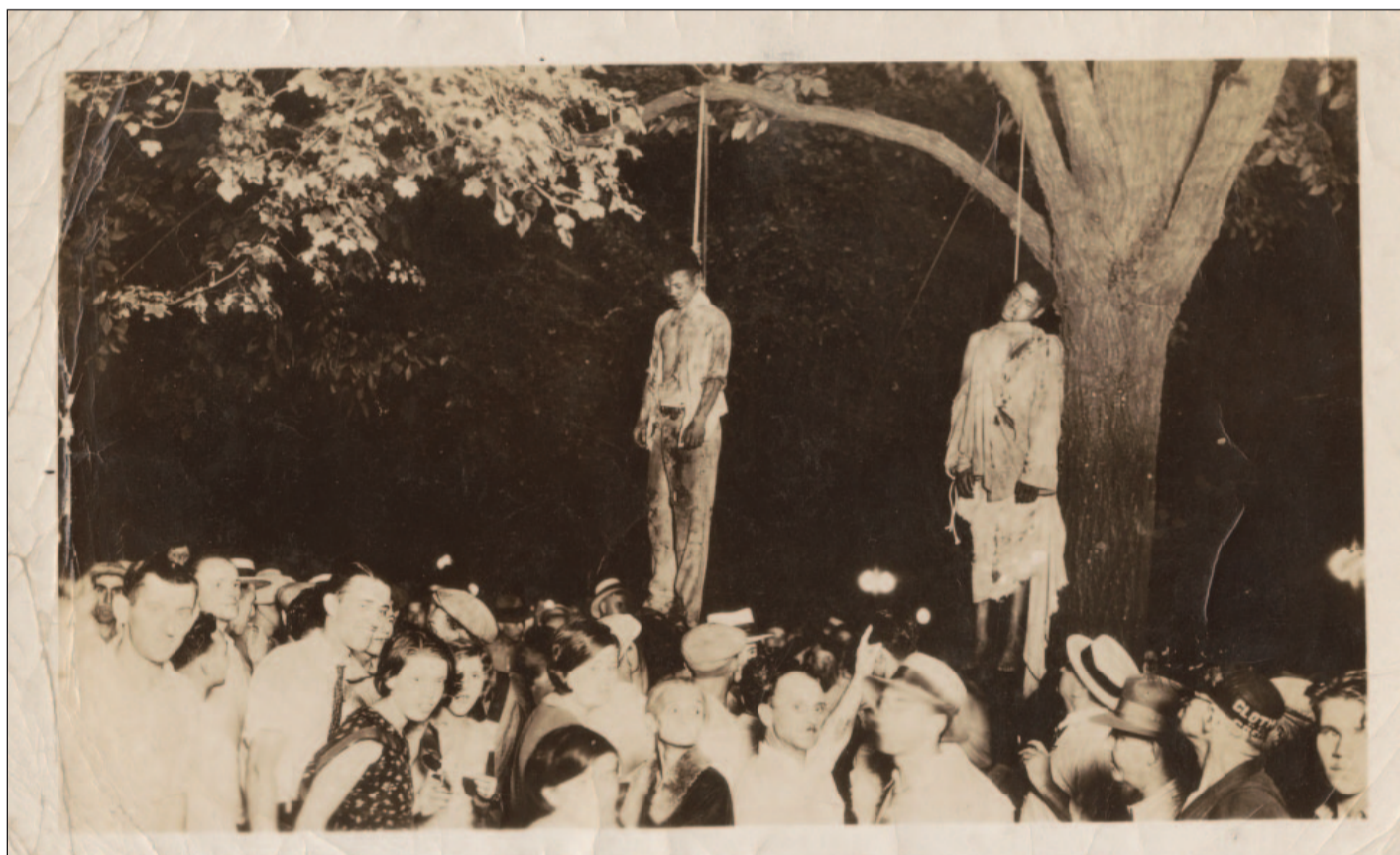
Avslutningsvis kan det nemnast at dette opplegget har openberr relevans for det tverrfaglege temaet «Demokrati og medborgarskap» og at det godt kan kombinerast med andre fag. Det naturlege valet ville kanskje vore engelsk, men det er ikkje fellesfag i VG3. Det er derimot Religion og etikk – og her står det eksplisitt i læreplanen at elevane både skal «diskutere problemstillinger knyttet til gruppebaserte fordommer, rasisme og diskriminering» og identifisere og «drøfte etiske problemstillinger i tilknytning til kommunikasjon, mellommenneskelige relasjonar og identitet» (Kunnskapsdepartementet 2020 C). Det er fleire etiske spørsmål som kan diskuterast i samband med raseskiljet i USA. Til dømes kan ein nytte dette som eit døme på kva som kan krevjast for å mobilisere motstand mot undertrykking: Teksten illustrerer godt kva ein i ytste konsekvens kunne risikere i kampen for like rettar. Kva kan krevjast av eit menneske i denne situasjonen? Er det politiske innhaldet i songen eit døme på at det finst ulike former for motstand? I så fall, kva former er effektive? Finst det dagsaktuelle døme på dette i Noreg eller verda?

Tabell I

Etter den amerikanske borgarkrigen vart slaveriet avskaffa og det kom på plass eit lovverk som skulle sikre at afroamerikanarane hadde borgarrettar. Gjekk det slik?

Finn ut kva «jim crow» var. Finn døme på korleis afroamerikanarar vart undertrykt av den kvite majoriteten.

Høyr Billie Holiday synge *Strange fruit*. Kva trur du songen handlar om? Kva tyder tittelen, «Strange fruit»?



Studer biletet ovanfor. Det skal ha inspirert Abel Meeropol til å skrive *Strange fruit*. Kva ser du? Korleis kan du knyte det til songteksten? *Bilete: Wikimedia Commons (open kjelde)*

Biletet syner lynchjinga av tenåringane Abram Smith og Thomas Schipp i Indiana i 1930. Søk opp namna og finn meir informasjon om hendinga. Kva seier ho om rettstryggleiken til afroamerikanarar under første halvdel av 1900-talet?

<p>Finn ut kva som hendte då Billie Holiday ville spele inn songen for plateselskapet sitt, <i>Columbia Records</i>. Kva seier reaksjonen frå plateselskapet om rasismen i USA den gongen?</p>
<p>Les utdraget frå ei musikkmelding i magasinet <i>Times</i> i 1939. Får du inntrykk av at musikkmeldaren tek Holiday på alvor? Kva kan ordlyden fortelje oss om rasisme og kvinnesyn i den amerikanske pressa?</p> <p><i>Billie Holiday is a roly-poly [stutt-tjukk] young colored woman with a hump in her voice. [...]. She does not care enough about her figure to watch her diet, but she loves to sing. She also likes to listen to records of her singing. [...] One number, which she had been singing at a new downtown hotspot called Café Society, she particularly wanted on wax. Called Strange Fruit [...] Billie liked its dirgelike blues melody, [but] was not so much interested in the song's social content.</i> (Time Magazine.1939).</p>
<p>Finn døme på nokon som kjempa mot raseskiljet i USA før 1950. Korleis motarbeidde han eller ho mot undertrykking? Kva handlingsrom hadde vedkommande?</p>
<p>Førebù ein klassesdiskusjon. I kva grad pregar raseskiljet USA i dag? Kva konsekvensar har historiske strukturar for dei notidige?</p>

«Jeg skjønnte at dette jeg tenkte var galt.» Skeiv historie i etterkrigstida.

Det andre opplegget er bygd rundt «Mannen på holdeplassen», ei vise Alf Prøysen skreiv og framførte på det populære radioprogrammet *Søndagsposten* i 1964 (Solbakken, 2012, 84). Også dette opplegget handlar om minoritetar, i denne omgangen skeive. Visa kan nemleg lesast som ein tvitydig referanse til det å halde eiga legning skjult. Opplegget kan anten gjennomførast over eit par øktar, eller forenklast monaleg utan gruppearbeidet eg har lagt opp til under. Det kan knytast til fleire punkt i den gjeldande læreplanen, der elevane mellom anna skal «utforske korleis folk har arbeidd for myndiggjering og frigjering i norsk og samisk historie [...] og korleis dette har bidrege i utviklinga av demokratiet». Samstundes kan det lesast opp mot meir generelle kompetansemål, slik som punktet om å «utforske ein historisk person og diskutere hans eller hennar tenking, handlingsrom og val i lys av samtida han eller ho levde» (Kunnskapsdepartementet, 2020 A).

Dette er samstundes ein måte å inkludere «nyare» historisk forskning i undervisninga: Sjølv om seksualhistorie har vore eit sentralt tema i den internasjonale historieforskinga i fleire tiår, er det først dei siste 25 åra at dette for alvor har vorte del av norsk historiografi. Studiet har vorte endå meir aksentuert etter at Skeivt arkiv vart oppretta som nasjonalt dokumentasjonssenter i 2015. Førebels har den skeive historia berre vore nemnd forbigående i lærebøkene, men det finst teikn til endring. Skeivt arkiv har utarbeidd eit undervisningsopplegg for elevar i ungdomsskulen og på vidaregåande om norsk skeiv historie. Ho har også fått eit eige delkapittel i læreverket *Historie på tvers VG3* (Eimot & Nordberg, 2022, s. 100-114).³ Det påfølgjande undervisningsopplegget kan lesast som eit forsøk på å bidra til å utvide læringsressursane på feltet.

Utgangspunktet for korleis eg tolkar Prøysen-visa – og dermed også korleis eg har utforma opplegget – er debatten om diktaren si legning: I 2004 publiserte biograf Ove Røsbak ein kronikk i Dagbladet der han argumenterte for at Prøysen var bifil, «en seksuell legning som var forbundet med den svarteste skam i hans levetid» (Røsbak, 2004). Dette vart utgangspunktet for ein omfattande debatt, og Røsbaks påstand var kontroversiell. Mykje av argumentasjonen hans tok utgangspunkt i Prøysens litterære produksjon, og ikkje offentleg tilgjengeleg biografisk materiale. Seinare har likevel fleire uavhengige kjelder som var i venekrinsen til visedikteren bidrege til å stadfeste Røsbaks påstand (Myhre, 2014). Sjølv om dette opplegget inneber å ta eit aktivt standpunkt i denne debatten, er det ikkje Prøysens person som er det sentrale poenget her, men det historiske miljøet diktaren var del av.

1. Jeg kom fra kontoret, og jeg var så trett.
Du sto der på hjørnet så vever og lett.
Jeg skulle ha trikk nummer en.
Da kikket du på meg, og du var så pen.

3. Jeg sto med en mappe så diger som så,
jeg arbeidet hjemme på overtid nå.
Jeg måtte ha trikk nummer to.
Da smilte du mot meg og kanskje du lo?

2. Jeg sank i et hav, og jeg steg mot en himmel,
og himlen var skyfri og ren.
Og hverdagens plikter ble borte med vinden,
og dermed gikk trikk nummer en.

4. Jeg sank i et hav, og jeg steg mot en himmel,
og som i en rus jeg forsto
at jeg hadde latt mange gleder gå fra meg,
og dermed gikk trikk nummer to.

³ Eit anna unntak er nettressursane til *Alle tiders historie*, der ein finn oppgåver til eit intervju med den homofile musikaren Anders Rogg. [https://alletidershistorie.cappelendamm.no/seksjon/t-2771612/leksjon/t-2772602/skriftligesvaroppgave/t-2772650\(aktivitet:t-2772602\)](https://alletidershistorie.cappelendamm.no/seksjon/t-2771612/leksjon/t-2772602/skriftligesvaroppgave/t-2772650(aktivitet:t-2772602))

5. Jeg skjønnte at dette jeg tenkte var galt.
Så snøt jeg meg litt før jeg tenkte normalt,
og hoppet på trikk nummer tre,
og så gjennom ruten, du sluttet å le.

6. Jeg fant ikke hav, og jeg fant ingen himmel,
men hverdagens melankoli.
Å du, som jeg angrer, å brødre i nøden:
La trikk nummer tre gå forbi

Elevane kan godt høyre visa med teksten føre seg utan nokon som helst form for førebuing på tematikk eller kunnskap om kjelda. Då vert den innleiande refleksjonen friare – og kanskje ser også nokre sjølvstendige elevar andre moment med visa som kan takast opp att seinare i timen. Etter å ha høyrd gjennom visa skal kvar elev få skrive inn stikkord og refleksjonar på kvart sitt ark før dei går saman og diskuterer funna sine. Fleirtalet av elevane vil nok nøye seg å peike på den flyktige forelskinga, men om enkelte sjølvstendige elevar også trekk fram andre motiv – vi møter alt frå trikken som symbol på den moderne byen til moderne lønsarbeid og ei framveksande kontorarbeidarklasse – er det sjølv sagt berre å oppmode til vidare drøfting i klasserommet. Deretter følgjer ein kort felles diskusjon der ein etablerer ei innleiande forståing av visa. Faglærer kan godt bidra med å fortelje om kven Prøysen var og hinte til at tittelen, *Mannen på haldeplassen* er tvitydig – er det forteljaren eller personen på hjørnet? Kvifor nemnast ikkje kjønnet på dei to personane i visa?

Deretter skal klassa få lese ein artikkel skriven av Britt Andersen og Per Esben Svelstad (Andersen & Svelstad 2014, sjå tabell II). Kva gjer dette med korleis vi kan forstå visa? Tenker vi annleis om kroppsspråket til hovudpersonen eller ordval som «det eg tenkte var galt», «tenkte normalt» eller «brødre i nøden»? Korleis kunne det vere å vere homofil i Noreg i etterkrigstida? Faglærer kan godt bidra med vidare innspel: Kvifor skjer seansen på ein haldeplass? Kanskje spelar forfattaren delvis på at Austbanehallen var ein vanleg møtestad for homofile i etterkrigstida? (Kristiansen 2008, 110-115).

Her kan ein følgje fleire stiar vidare, men eit alternativ kan vere å la elevane jobbe gruppevis for å finne svar på desse spørsmåla, før dei presenterer funna for heile klassa. Lenkar til vidare informasjon for kva gruppe finst i tabell II.

Første gruppe skal ta for seg § 213, paragrafen som kriminaliserte seksuelle forhold mellom menn. Dei bør særleg merke seg at lova likestilte «utugtig Omgjængelse [...] mellom Personer af Mandkjøn» med «Utugtig Omgjængelse med Dyr». (Straffelova § 213,

1902). Paragrafen omfatta ikkje kvinner, all den tid samkjønna sex mellom kvinner ikkje vart anerkjent som fullverdig samleie. Elevane skal reflektere over formuleringane som nemnast i artikkelen: Kva tenkjar dei om at sex mellom menn vert nemnt i same andedrag som seksuelt misbruk av dyr? Kva slags syn på homoseksualitet trur dei kjem fram i ei slik formulering? Kan ein sovande paragraf framleis vere stigmatiserande? Kva seiar det om haldningane til kvinneleg seksualitet at lova berre sette grensar for omgang mellom menn? Kva har endra seg frå byrjinga av 1900-talet fram til i dag?

Får gruppa tid til overs, kan dei også utforske paragrafen som eit døme på korleis ei normativ kjelde ikkje alltid stemmer overeins med reell praksis. «Paatale», stod det i lova slik ho gjaldt frå 1902-1975, «finder alene Sted, naar det paakræves af almene Hensyn». (Straffelova §213, 1902).⁴ Dette gjorde at paragrafen knapt nok vart nytta og i praksis var sovande dei siste tiåra fram til han vart oppheva i 1972. Sjølv om Noreg var mellom dei siste landa i Vest-Europa til å avkriminalisere homofili, tydde passusen som avgrensa påtale til ålmenne omsyn frå 1902 at det ikkje var noko større intensiv til å straffeforfølge homofile. Dette har fått historikar Runar Jordåen til å omtale Noreg som «både det første og det siste nordiske landet som opphevet forbudet mot homoseksualitet» (Andreassen 2008, s. 20). Ein kan ikkje forvente at elevane dykker djupt ned i denne materien, men bør særleg oppmodast til å tenkje vidare på om ein paragraf framleis kan ha avskrekkande verknad sjølv om han i praksis er sovande.

Gruppe to skal arbeide med haldningar til homofili i befolkninga og pressa i etterkrigstida. Norske avisar refererte ofte frå kriminalsaker i Sverige, der pastor Karl-Erik Kejne (1916-1960) leia ein offentleg hetskampanje mot homofile. Men, i motsetning til Sverige, der krimjournalistane skreiv tusenvis av skandaliserande og moraliserande artiklar om homoseksualitet på 1950-talet, var norsk presse meir tvisynt: Homofile fekk ikkje ei skurke-rolle, men ei offerrolle. Sjølv om synet i norske media var mindre fordømmende, var homofile klart knyta til ei form for avvik – og det er talande at nesten all norsk omtale av homoseksuelle på byrjinga av 1950-talet var kriminaljournalistikk (Gjesvik 2018, s. 102). Sjølv om norske media var langt mindre skandaliserande overfor homoseksuelle enn deira

⁴ Denne setninga er ikkje nemnd i artikkelen elevane skal lese, men han er mellom anna omtalt i artikkelen om Paragraf 213 på nettsida til Store Norske Leksikon eller i ein meir utførleg artikkel i Skeivt arkiv (https://snl.no/Paragraf_213_-_seksuell_omgang_mellom_menn_som_straffbart_forhold. <https://skeivtarkiv.no/skeivopedia/ss-213-i-straffelova>). Elevane bør i så søke etter ord som «påtale/paatale eller «almenne hensyn», slik at dei raskt kjem fram til avsnitta som handlar om denne passusen.

svenske motpart, var likevel innslaga frå svensk presse hyppig referert i norske aviser, noko som kan ha bidrege til å forme synet til mange i den norske opinionen. Elevane kan lese artikkelen frå *forskning.no* (sjå tabell II) og diskutere kva for ulike syn på homofile som kom fram i norske og svenske media. Korleis kan svensk skandalejournalistikk ha bidrege til å forteie homofili i Noreg på 50-talet? Kva innverknad trur du det hadde på homofile sin identitet og sjølvforståing å lese om homofili i krimspaltene i avisa? Og ikkje minst: Er den meir «positive» offerrolla vi finn i norske avisar noko ein ville forstått som positivt i dag? Kvifor? Kvifor ikkje?

Gruppe tre skal få arbeide nærmare med ein kasusstudie om homofili i radio. Eit forsøk på å omtale den første sakprosaboka om homofili i Noreg, Øyvind Eckhoffs *Vi som føler annerledes* (1957), vart stansa av Prøysens øvste sjef, kringkastingssjef Kaare Fostervoll i 1958. Homofili var ikkje eit tema som egna seg for kringkastinga. Johannes Aanderaa, journalisten som hadde laga innslaget, valde til slutt å seie opp i NRK. Dette var til dels i protest mot trong ytringskultur, slik han formulerte det i Lofotposten seinare: «Jeg vil ikke gå så langt som å si at Kringkastningen ikke er fri, men ordet der er ikke så fritt som det burde være [...]. Det hersket der i Huset en litt for stor frykt for å ta opp brannfarlige ting til debatt» (Nyhamar 1958, sit. hos Jordåen 2023). NRK hadde som kjend kringkastingsmonopol på denne tida og dermed også stor makt over kva som slepte fram i offentlegheita. Til samanlikning hadde Sveriges Radio sendt eit innslag om homofili fem år tidlegare, medan Dansk Radio sendte to program på vårparten 1958, der ein mellom anna hadde ein utførleg omtale av Eckhoffs bok (Gjesvik 2018, s. 107). Openheita fekk skryt i tidsskriftet til *Det norske forbund, Oss imellom*: «Det er ikke tvil om at utsendelsen som helhet har gitt sitt bidrag til å rokke ved den fordømmende holdning overfor homoseksualitet som er så utbedt blant folk, og har gitt menigmann et riktigere innblikk i problemet» (*Oss imellom* 1958, s. 4). Det første norske radioinnslaget om homoseksualitet kom først i 1965 – og då var dei to homofile deltakarane anonymiserte (Kristiansen, 2008, s. 210, NRK 1965). Spørsmålet elevane kan reflektere over etter å ha lese artikkelen er i kor stor grad ordskiftet la til rette for at homoseksualitet kunne diskuterast fritt i det offentlege rom. Framstår NRK som ein tolerant aktør? Kva trur elevane det seier om ordskiftet elles at det viktigaste mediet i Noreg ikkje slepte fram radioprogram om homofili?

Tilbake til songen: Har manglande openheit i offentlegheita nokre konsekvensar for korleis ein kan forstå det tvitydige i Prøysens vise? Kunne det ha personlege konsekvensar for han dersom det kom ut at han var homofil?

Gruppe fire arbeider med korleis homofile møttest i ein by som Oslo før i tida (Skeivt arkiv har også nettressursar der det står om møtestader i andre byar også, slik som t. d. i Bergen). Dei kan ta utgangspunkt i ein bestemt stad – slik som pissoaret «Kjærlighetskarusellen» i Stensbergparken. Dette var stader det var offentleg kjend at homofile møttest. Korleis kan det ha vore å oppsøke ein slik stad? Var det eit frirom eller ein stad der ein utsette seg sjølv for risiko – både frå framande eller frå politiet, som stadig gjennomførde razziaer? Antropologen Hans W. Kristiansen har påpekt at det dominerande narrativet om homofile i Noreg har handla om frigjering frå undertrykking, men at historia er noko meir nyansert; sjølv om homofile ofte måtte leve ut legninga med stor diskresjon, var ikkje stor-samfunnet alltid eintydig fordømmende (Kristiansen 2008, s. 24-25 & 211-212, Kristiansen 2022, s. 52-56). Elevane kan lese eit intervju med han (sjå tabellen) og reflektere over om visa har ei allmenn kjeldeverdi, eller om ein også kan finne parallelle narrativ. Kva er myte og sanning i denne historia? Og – om elevane er riktig flinke – kva er det kjønnsforskaren seier om kjønnsidentitet?

Avslutningsvis skal elevane samle seg og gå gjennom Prøysen-visa ein gong til. Korleis forstår vi visa no som vi har gått gjennom ulike aspekt av skeiv historie i etterkrigstida? Kva seier kjelda om medborgarskap og seksualitet i Noreg? Korleis har synet på seksualitet endra seg dei siste 60 åra?

Her er det også mogleg å arbeide tverrfagleg opp mot norskfaget: Å lese ei vise av Prøysen så biografisk er ikkje heilt ukontroversielt i litteraturvitskapen. Les ein visa parallelt i norskfaget, kan ein også peike på tolkingar som konsentrerer seg meir om sjangertrekk, i dette tilfellet ei vise som skriv seg tett opp mot folkelege sjanrar som skillingsvisene. Det ovanneemde kompetansemålet i Religion og etikk er også relevant i denne konteksten. Politikk og menneskerettar er rett nok eit programfag, og omfattar dermed ikkje same elevgruppe som i historie, men også her legg kompetansemåla der opp til å «drøfte rettighetene til urfolk og minoriteter» (Kunnskapsdepartementet 2020 B).

Tabell II		
Førebuaende arbeid med visa	Lesing av Andersen, Britt og Svelstad, Per Espen (2014). «Alf Prøysen og den litterære subkulturen. Nrk.no. 01.10.2014: https://arkiv.nrk.no/blogg.nrk.no/bok/2014/10/01/alf-proysen-og-den-litteraere-subkulturen/index.html	
Gruppe I	Paragraf 213 i Straffelova	Kvalsnes, Pål Arne (2022). «– Sex mellom to kvinner ble regnet som en umulighet». <i>Oslomet.no</i> , 27.04.2022: https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/paragraf-213
Gruppe II	Haldningar til homofile i befolkninga og pressa	Dæhlen, Marthe (2018):«Svenske homofile var skurker mens norske ble framstilt som ofre.» <i>Forskning.no</i> , 04.07.2018: https://www.forskning.no/seksualitet/1950-tallets-svenske-homofile-var-skurker-mens-norske-ble-framstilt-som-ofre/1197064
Gruppe III	Homostriden i NRK, 1958	Jordåen, Runar, 2023. «Homostriden i NRK i 1958» <i>Skeivt arkiv</i> . https://skeivtarkiv.no/skeivopedia/homostriden-i-nrk-i-1958 .
Gruppe IV	Møtestader for homofile	Bråten, Beret (2004). «Kjærlighetskarusellen» <i>Kjonnforskning.no</i> , 29.01.2004: https://kjonnsforskning.no/nb/2004/01/kjaerlighetskarusellen Merk at intervjuet er 20 år gammalt.

Kristianiakakofonien – eller lyden av den industrielle revolusjonen

Som eg indikerte tidlegare treng ikkje auditive kjelder vere avgrensa til musikk. Dei kan også omfatte lyd meir ålment. Det siste undervisningsopplegget er inspirert av ovannemnde Payer si forskning på korleis lydbiletet i Wien endra seg då byen vaks i rekordfart på 1800-talet. Payer syner konkret korleis den raske byveksten – med ny infrastruktur og ny bygg-

masse – bidrog til å endre det auditive totalmiljøet. Vegnettet vart seks gonger større mellom 1870 og 1913. Der blei kvininga frå den heilt nye trikken kasta mellom dei stadig fleire (og høgare) teglfasadane som strakte seg lenger og lenger utover bygrensa.

Wien var sjølvsagt ikkje den einaste byen som endra seg på 1800-talet. Kristiania gjekk frå å vere ein liten provinsby med 9 000 innbyggjarar til å bli ein europeisk storby med kring 250 000 innbyggjarar, blømande industri og ein ny infrastruktur i form av trikk, jernbane og bil. Kva betydde alt dette for korleis ein opplevde byen? I det siste opplegget skal elevane utforske urbaniseringa og industrialiseringa av Kristiania gjennom å sjå på nye lydar som kom inn i bybiletet – og kva lyder som forsvann. Denne forma for lydarkeologi skal bidra til å gjere store, strukturelle samfunnsendingar erfaringsnære gjennom sanseleg innleving. Dermed skal elevane sjølve «reflektere over korleis teknologiske omveltingar frå den industrielle revolusjonen til i dag har endra folks liv og forma forventningar til framtida», slik det heiter i kompetansemåla (Kunnskapsdepartementet, 2020 A).

Lydhistoria har ikkje vore tematisert for bruk i skulen tidlegare, men fagfeltet er vek-sande, og mykje kan også didaktiserast. I Noreg har særleg historikaren Frank Meyer gjort ein stor innsats i fleire år for å få sett i gang studium av historiske norske lydmiljø (Meyer 2015; Meyer 2019). Ved Københavns universitet er det også eit større forskingsprosjekt om nett bylyder i den danske hovudstaden som avsluttast med både bok, podcast og utstilling våren 2025 (Københavns universitet, 10.10.2024). Fleire av funna her kan også overførast til ein norsk kontekst.

Opplegget eg skisserer her er firedelt og eignar seg best til arbeid over eit par økter. Det er tilrådd at elevane har ein grunnleggjande kjennskap til den industrielle revolusjonen før dei går i gang. Første steg er meint å gi elevane ein historisk bakgrunn for korleis Kristiania såg ut før byveksten tok til for alvor på 1800-talet. I steg to skal dei nytte eit musikkstykke til å reflektere over korleis bybiletet og dei tilhøyrande lydane kan ha endra seg på 1800-talet. I steg tre, som er hovuddelen, skal klassa delast inn i grupper. Kvar gruppe skal prøve å danne seg eit bilete av ulike aspekt av industrialiseringa og urbaniseringa i Kristiania på 1800-talet. Alle gruppene får tildelt kvart sitt tema, ein tilhøyrande tekststressurs og nokre spørsmål til å gå vidare med. Til hjelp har dei også ei tidslinje (sjå tabell III), som skal hjelpe dei med å reflektere over korleis endringane har føregått over tid, samt gi ein pei-

kepinn i det påfølgjande arbeidet. Til slutt skal gruppa presentere kva dei har funne, gjerne også teikne inn lydane på eit bykart. På denne måten skal elevane også få innsikt i kva delar av byen som vart forandra gjennom industrialiseringa, anten det gjeld folkevekst, industrialisering eller infrastruktur. Om læraren treng inspirasjon til å rettleie studentane, kan hen lese Jakob Ingemann Parby sine studium om lydmiljøa i København på andre halvdel av 1800-talet (Parby 2021, s. 41-71).

For å gi kvar elev ei referanseramme, altså eit inntrykk av korleis Christiania såg ut i førindustriell tid, skal elevane få eit kvarter til å navigere seg rundt i Oslo hamn slik ho såg ut for 225 år sidan. Her kan dei nytte nettressursen Oslo hamn 1798 (Oslo hamn 1798, 2018). Her skal elevane observere alt dei ser: Kva prega byen rundt 1800? Korleis såg husa og gatene ut? Kor stor var byen? Etter kvart kan ein byrje å spørje dei kva slags lydar dei kan tenke seg fanst der. Her kan ein gjerne gi stikkord for å få dei i gang: Klapping frå hestevogner mot brustein i Strandgata, sjauing langs sjøbuene på brygga eller arbeid ved verkstadene lenger inn i byen. Deretter kan ein spørje elevane korleis byen ser ut i dag – og gjerne gå gjennom same området via Google Maps. Kva endra seg med den industrielle revolusjonen? Stikkord kan vere eit endra gatebilette (nye bygningar, nye gater med anna vegdekke), nye transportmiddel, slik som tog og sporvogner. Elevane bør reflektere over korleis byen vaks kraftig i løpet av 1800-talet.

Her er det også mogleg å supplere undersøkingane med eit musikkstykke. Fleire komposisjonar frå 18- og 1900-talet tematiserte det nye industrisamfunnet: Hans Christian Lumbyes *Jernbanedampgalop*, som imiterer lydane frå ei reise med damptog, vart til dømes skrive for å feire opninga av jernbanestrekninga København-Roskilde i 1847. Elevane noterer ned kva slags lydar dei høyrer og skal reflektere om desse også kan finnast igjen i Kristiania i ei eller anna form.

No kjem hovuddelen. Elevane skal ta for seg kvart sitt aspekt ved byutviklinga på 1800-talet. Dette er ikkje gjort i hand vending, og derfor er det sentralt at elevane alt har etablert ein viss forståing for industrialiseringa under dei føregåande stega. Tekstutdraget dei får utdelt skal bidra til å gi dei konkrete haldepunkt i det påfølgjande arbeidet. Her er det også stikkord til lydar og stader elevane kan jobbe vidare med.

Den første gruppa skal ta for seg konkret korleis bybiletet i Kristiania endra seg på 1800-talet. Tida er ikkje berre prega av ein enorm folkeauke, men også av ei stor og grunnleggjande forvandling av bymiljøet. Elevane i denne gruppa oppmodast til å tenke over at den samla støyen i ein industriby ikkje berre kjem frå maskinar og infrastruktur, men også frå det akustiske miljøet elles – slik som byggmasse og folketettleik. Dette har også vore eit sentralt poeng hos ovannemnde Payer, som syner korleis ein ny byggestil bidrog til å endre lydbiletet i Wien. Elevane byrjar med å lese ein NRK-artikkel om byggeboomen i Kristiania dei siste tiåra på 1800-talet. I artikkelen finst det fleire bilete som aktivt syner forandring og som gir grunnlag for refleksjon. Elevane må spørje seg kva konsekvensar fortetting og høgare bygg kan ha hatt for bymiljøet. Payer syner at trafikkstøy frå brusteinen på gatenivået vart kasta veggimellom mellom stadig tettare og høgare hus, noko som samla sett bidrog til meir lyd (Payer 2004, 106 & 119). Det same gjeld for Kristiania. Brusteин, betong, asfalt og teglfasadar kastar av seg meir lyd enn dei førindustrielle pedantane i Kvadraturen i 1798. I Kristiania vart den veksande byen underkasta fire ulike bygningslover utover 1800-talet, som sette krav til alle bygg som vart bygd i randsona rundt Kvadraturen i gamle Christiania. Alle bygga innanfor ei sone skulle ha murfasade for å unngå brannspreiing (dermed forsvann trefasadane til fordel for det som seinare vart kjend som «murbyen»). Også høgda vart nøye regulert (sjå t. d. Myhre-Hansen, 1998). Kva konsekvensar hadde det for gjenlyden i bybiletet? Ekkoet vart forsterka av endå ein støyfaktor, nemleg den stadig aukande bruken av brusteин. Gatedekket var ujamnt, og det vart mykje lyd når hestehovar og jernslåtte vognhjul slo mot det ruglete steindekket. Ofte fekk brusteinen tilmed store hakk av trafikken, så her var det krefter, og dermed mykje lyd, i sving (Roede, Lars 2008, s. 12). Vegingeniør Peter Bassøe meinte t. d. i 1910 at ein etter kvart måtte vurdere «at utskifte den stenbrolegningen i den centrale del av byen med et lyddæmpende veidække» (sit. i Roede, s. 15). Og ganske riktig – i perioden 1910-1929 hadde Karl Johans gate tredekke nett for å dempe lydnivået.

Gruppe to skal sjå nærmare på den enorme folkeveksten Kristiania gjekk gjennom på 1800-talet. På under hundre år fekk hovudstaden 25 gongar så mange innbyggjarar. Dette bidrog ikkje berre til ein byggeboom utan sidestykke i norsk historie, men også stor sosial naud i trongbudde slumområde. Gruppa skal lese gjennom ein artikkel om Pipervika, og

særleg merke seg statistikken Eilert Sundt lagde i 1858. Kva vil det seie for lydnivået å bu så trengt? Når elevane har reflektert over dette, kan dei sjå på kontrasten til dei meir velståande områda i Kristiania, slik som Drammensvegen og Skillebekk berre eit steinkast unna. Kva område av byen var trongbudde, kva område var ikkje? Kan ein tenke seg at støy – anten det var på fabrikk eller i ein trongbudd leigegard – var ujamt sosialt fordelt? Har elevane tid til overs etter å ha diskutert dette, kan dei gå vidare med å finne ut av om det fanst andre delar av byen som var prega av fattigdom.

Tredje gruppe skal ta utgangspunkt i fabrikkmiljøa i Kristiania, både langs Akerselva og ved Aker Mek. Her kan dei byrje med å lese ei augevitneskildring for å tenke seg korleis maskinlydar prega både arbeidet og det urbane nærmiljøet. Rett nok kjem det ikkje tekstdømet frå Kristiania, men frå papirfabrikken Klevfos i Løten og arbeidaren Sigurd Tomter (1910-1991). Han har skrive om korleis lydane på papirfabrikken prega bygda og arbeidskvardagen. Korleis skildrar Tomter lydane i industrihallen? Kva meiner han når han skriv at fabrikkstøyen vart som «et slags språk som gav oss opplysning om hva som foregikk innenfor og utenfor veggene på fabrikk»? Den danske historikaren Jakob Ingemann Parby har skrive at den industrielle revolusjonen førde til ei form for spesialisering eller profesjonalisert lytting hos mange arbeidarar – dei vart «virtuose lyttarar» i møte industriproduksjonen. (Parby 2021, 60-61). Finn vi døme på det her? Sjølv om ein ikkje kan forvente at elevane kan gå inn i kva lydar som er knytt til kvar einaste fabrikk – det var skilnad på klappinga frå spinnemaskinane på Hjula Væveri på Sagene og skipsverftet Akers Mek. i Pipervika – kan dei oppmodast til å reflektere over kva delar av byen som var prega av fabrikklydane og korleis lyden var ein viktig del av kvardagen for store delar av befolkninga i Kristiania. Til slutt lager dei ei oversikt over kva delar av Kristiania som hadde mest industri.

Dei to siste gruppene skal ta for seg korleis trafikken endra seg på 1800-talet. Ny teknologi som jernbane og etter kvart sporvogn bidrog til å binde den veksande byen saman. Båe – og ikkje minst lyden av dei – vart eit symbol på modernitet og utvikling. Dømet elevane skal lese, er opningsscena frå underhaldningsforfattaren Rudolf Muus' (1862-1935) *Grosserer og Fabrikpige: Fortælling* (1908), der han fortel om «Sagenes smukkeste Fabrikpige». Utdraget handlar rett nok ikkje om kokette proletarar, men om korleis den



Trikkesløyfa ved Stortorvet i Oslo, 1923. Foto: Anders Beer-Wilse/ Sporveismuseet.

då ni år gamle trikken gjennom Vogts gate åler seg oppover arbeidarbydelen Torshov. Kva inntrykk gir teksten av dei lydane trikken produserte? Kva skriv forfattaren om byvekst? Kva seier den siste setninga, om at sporvegen «maatte kræve diverse Børneofre» om korleis trikken endra trafikkiletet i byen?⁵ Deretter kan elevane lese ein artikkel frå Oslo Byarkiv, som gir god oversikt over kvar trikken vart utbygd i Kristiania (Hegdahl, 1997). Korleis batt den bråkande trikken den veksande byen saman? Kor lenge vart sporgognene trekte av hestar? Ordet «trikk» er ei kortform av «elektrikken.» Kva kan det fortelje oss om ulike fasar i den industrielle revolusjonen at hesten vart erstatta med elektrisk kraft frå 1894 av? Korleis trur dei at konsekvensar hadde dette for korleis ein opplevde byrommet i 1908 kontra slik det såg ut i 1798? Når elevane har diskutert ferdig, kan dei teikne inn nye jernbanelinjer og trikkelinjer på eit kart.

⁵ Avisene frå dei første åra ein hadde trikk i Kristiania syner fleire hendingar der både barn og andre vert påkøyrd og anten hardt skadd eller drepne, nett slik Muus siktar til.

Trikken var ikkje den einaste farkosten som vekte merksemd i Kristiania: Frå byrjinga av 1900-talet vart Kristiania i aukande grad prega av bilar, som gradvis erstatta hestevognene. Dette blir tema for den femte gruppa. Med bilen fekk nemleg europeiske byer eit nytt støy- og trafikkproblem: Dei var ofte drivne av støyande eksplosjonsmotorar, og det braka høgt når hjula knaka over brusteinen. Dette førde også til konflikt med tradisjonelle framkomstmiddel: I ei trafikkforskrift frå 1899 vart det presisert at «Motorvognens Apparater ikke maa funktionere paa saadan Maade, at Heste skræmmes» (Forskrift for Brug av Motorvogne, § 11, 1899). At det tradisjonelt sett var sparsamt med bilskilt og heller ikkje fanst trafikkljos her i landet før i 1928, bidrog også til at sjåføren var forplikta til å tute for å varsle at bilen var på veg (Meyer 2015, s. 380, *Bergens Tidende* 1928, s. 8). Tekstutdraget elevane skal ta utgangspunkt i, er skrive av industrimagnaten Sam Eyde og tilgjengeleggjort av Arkivverket (Arkivverket, 2017). Eyde var mellom dei første privatbileigarane i Noreg. Korleis meiner han at folk reagerte på den nye farkosten? Tyder tekstutdraget på at den nye automobilen kan ha vore gjenstand for konflikt mellom ulike trafikantar? Kva lyder kan ein tenke seg bilen lagde når han putra gjennom Drammen og Kristiania? Deretter kan dei lese gjennom ein artikkel frå Byarkivet i Oslo, som greier ut om dei første bilane i Noreg, kva reglar som gjaldt og i kva tempo bilen vart innført i hovudstaden. Kven var det som hadde bil i dei første åra etter 1900? Kva problem var det folk meldte inn om bilen? Korleis samstemmer det med inntrykket dei har etter å ha lese utdraget av Sam Eyde?

Avslutningsvis er det på tide å samanlikne resultata. Har elevane teikna inn resultata på eit bykart, kan dei også få romleg oversikt over noko av lyden. Eit spørsmål kan drøftast til slutt: Var det meir bråk i Kristiania rundt 1900 enn det er i dagens byar?

Tabell III		
Førebuande arbeid: Gå inn på Oslo Hamn 1798 (2018). URL: https://oslohavn1798.no/		
Gruppe:	Tekststressursar:	Stikkord.
Gruppe I: Eit bybilete i endring.	Melby, Andrea & Sund, Ingvild Balterzen (2013). «Bygget ny hovedstad på ti år.» <i>Nrk.no</i> : https://www.nrk.no/stor-oslo/bygget-ny-hovedstad-pa-ti-ar-1.11330417	Kva slags lyd skapa nye bygningar og nye vegar? Stikkord: Murbyen, trafikk, brustein, vegdekke.
Gruppe II: Byvekst og folketettleik	Biørnstad, Lasse (2014). «Osloslummen som forsvant.» <i>Forsking.no</i> : https://www.forsking.no/arkitektur/osloslummen-som-forsvant/543471	Frå fattig til fjong: Pipervika og Røverstatene i Ruseløkkbakken vs. Drammensveien og Skillebekk.
Gruppe III: Fabrik- klydar	Så kom altså Klevfos [Papirfabrikk] som en nær nabo til [jernstøperiet på] Aadalsbruget. Det ble nye låter som sluttet seg til, fremmede til å begynne med, men snart en del av hverdagen for folk i omegnen, og mest for dem som arbeidet ved den nye fabriken eller bodde i dens nærhet. Maskinlarm, sus og fresing fra de mange damputslipp, slag og dunking fra tunge maskiner, smell og smatring fulgte med fra de første år og økte på etter hvert som fabriken ble utvidet og mer utstyr ble tatt i bruk. I tillegg fulgte det mange nye synsinntrykk og uvante lukter med, fra den første tid helt til bedriften ble nedlagt i 1976. [...] Summen av slike livstegn fra Klevfos ble med tiden et slags språk som gav oss opplysning om hva som foregikk innenfor og	Industrien langs Akerselva, Aker mekaniske.

	<p>utenfor veggene på fabrikk. [...] Klevfoslukta var særegen og kunne merkes langt av lei, flere mil vekk. [...] Damputslipp i forbindelse med [cellulose-]kokeprosessen ga frese- og suselyder av forskjellig styrke alt etter hvor stort damptrykket var og hvor dampen ble brukt. [...] Da topplokket ble fjernet utløstes et reallt «bjørnebrøl» som opplyste enhver i nabolaget om at nå var en koker snart klar til å bli tømt. [...] Den store avtrekksvifta fra papirmaskinsalen lot sine syngende toner rekke langt. [...] En lignende, men kraftigere sang, og mer skjærende for hørselsorganene, kom fra hollenderiet, der cellulosemøllas hurtige stålkriver gav lyd fra seg. Hørte en denne låten var det tegn på at maleavdelingen var i funksjon. Hollenderiet var en meget viktig avdeling, hvor cellulosen ble malt og tilsatt lim og farger, m. m. [...] Dagarbeidet hadde sine egne lyder som begynte med fabrikkfløyta klokka sju og senere utover dagen varslet matpauser og kveldsslutt. [...] Slegge- og hammerslag i kjent rytme fra smia, ramling ved tømmervelta, rasling i lenker, smell i dører og lemmer, skrik fra vognhjul mot tørre skinner i skarpe kurver, en kan bare ramse opp [flere] eksempler. (Tomter 1991, 18-23)</p>	
--	---	--

<p>Gruppe IV: Trikk og bane</p>	<p>Skurrende paa Skinnerne med dump, syngende Efterklang som Orgeltoner skjød den første elektriske Sporvogn fuldpakket med Arbeidere nedover Vogts Gade. Det var en blank Maimorgen det første Aar Grefsentriken begyndte sin Sang her, hvorved Trakten havde faaet et helt forandret Udseende. Hvor det før var vild Mark, gik nu Gader og Fortouge, hvide Leiekaserner og Elektriske Lygter, og høiere oppe var mangen hyggelig Hytte forsvunden for at afgive Tomt til den anmassende Sporvei, der her som overalt maatte kræve diverse Børneofre. (Muus 1908, s. 1)</p>	<p>Kvar gjekk Oslo-trikken rundt 1900? Korleis trur du han verka inn på lyd- og trafikkbiletet i byen?</p>
<p>Gruppe V: Automobil</p>	<p>Den forbauselse, oppsikt og skrekk den store røde Mercedes-bil vakte på sin vei var ubeskrivelig. I Drammen, hvor jeg på min første tur gjorde holdt [stanset] på et av byens torv, forsamlet der sig over tusen mennesker, og byens politi og brandvesen måtte mobiliseres for å skaffe mig fri passage da vi atter skulde ta veien fatt. Ved siden av chaufføren måtte jeg ha en mann sittende som næsten uavbrutt blåste på et stort horn, på samme tid som det var hans spesielle jobb å hoppe av og holde og berolige de skremte dyr vi møtte. Hvad hestene angikk tok de ofte tingen med meget mere ro enn kjørerne. Det hendte at disse lot hest og vogn i stikken og satte til skogs</p>	<p>Korleis endra bilen lyd- og trafikkbiletet i byen? Korleis reagerte folk og styresmakter? Finn du trekk som tyder på at bilen lagde andre lydar enn i dag?</p>

	<p>som om de hadde den onde i hælene. En gang hendte dette med en gammel kone som jeg syntes så synd på at jeg selv løp etter henne. Etter en hissig forfølgelse lyktes det mig å få tak i det gamle skinn, og med gode ord fikk jeg henne langt om lenge overtalt til å bli med mig tilbake og ta automobilen i nærmere øiesyn. Snart blev hun ganske modig, og vi skultes som de allerbeste venner, hun klappet sogar bilen, men hun betrodde mig senere at hun virkelig tenkte det var fanden selv som var kommet kjørende.(Arkivverket 2017)Lenke: https://www.oslo.kommune.no/OBA/aktuelt_arkiv/bilen_til_nytte.asp (Flood 2001).</p>	
--	--	--

Referansar

- Andersen, Britt og Svelstad, Per Espen (2014). «Alf Prøysen og den litterære subkulturen. *nrk.no*. 01.10.2014: <https://arkiv.nrk.no/blogg.nrk.no/bok/2014/10/01/alf-proysen-og-den-litteraere-subkulturen/index.html>
- Andreassen, Kim (2008). «Vekket sovende homo-paragraf». *Hubro*, vol 15, nr. 2, s. 18-21.
- Applegate, Celia (2012). «Introduction. Music Among the Historians» *German History*, vol. 30, nr. 3 (2012), s. 329-349.
- Arkivverket (2017). «Bilkjøring tidlig på 1900-tallet», sist endret 22.11.2021. <https://www.arkivverket.no/utforsk-arkivene/nyere-historie-1814-/bilkjoring-tidlig-pa-1900-tallet>
- Bargainnier, Earl F (2006). “Moonlight-and-Magnolias.” I Charles Reagan Wilson (red.). *The New Encyclopedia of Southern Culture : Volume 4, : Myth, Manners, and Memory*, University of North Carolina Press: Chapel Hill, s. 246-247.
- Bergens Tidende*, (ukj. forf.), 09.01.1928, s. 8.

- Bråten, Beret (2004). «Kjærlighetskarusellen» *Kjønnsforskning.no*, 29.01.2004:
<https://kjonnsforskning.no/nb/2004/01/kjaerlighetskarusellen>
- Bækkelund, Sigurd Arnekleiv (2021). «At regiere over Hierterne» Sang og subjektivering av allmuen under de danske skolereformene 1780-1830. Masteroppgåve ved Universitetet i Oslo.
- Corbin, Alain (1994). *Les cloches de la terre. Paysage sonore et culture sensible dans les campagnes au XIXe siècle*. Champs Flammarion : Paris.
- Corbin, Alain (1998). *Village bells : sound and meaning in the nineteenth-century French countryside*, translated by Martin Thom. Columbia University Press: New York.
- Djupedal, Elise Farstad (2022 A). «På skuldrene til de minste– grunnskolens timefordeling som verktøy for å skape framtida». *Nytt norsk tidsskrift*, vol. 39, nr. 1, s. 29-40.
- Djupedal, Elise Farstad (2022 B). «Et kunnskapssamfunn uten kunst og håndverk?» Kunst og design i skolen. <https://kunstogdesign122333.squarespace.com/nyhets-saker/kunnskapssamfunn>
- Dæhlen, Marthe (2018): «Svenske homofile var skurker mens norske ble framstilt som ofre.» *Forskning.no*, 04.07.2018: <https://www.forskning.no/seksualitet/1950-tallets-venske-homofile-var-skurker-mens-norske-ble-framstilt-som-ofre/1197064>
- Eimodt & Nordberg (2022). *Historie på tvers. Historieverk for VG3*. Argus Forlag: Drammen.
- Eriksen et al. (2008). *Tidslinjer 2. Verden og Norge. Historie VG3*. Aschehoug: Oslo.
- Falang et al. (2022). *Grunnbok i historie. Vg2/Vg3*. Aschehoug: Oslo.
- Flood, Grethe (2001). «Bilen – til nytte og besvær.» *Oslo byarkiv*, november 2001.
URL: Oslo kommune
- Fulcher, Jane F. (2012). «Introduction. Defining the New Cultural History of Music, its Origins, Methodologies and Lines of Inquiry.» *The Oxford Handbook of the New Cultural History of Music*, redigert av Jane F. Fulcher. Oxford University Press.
- Geiger, Friedrich (2022). «Umgang mit russischen Klassikstars Der Traum von der unpolitischen Musik.» *Der Spiegel*, 04.03.2022 :
<https://www.spiegel.de/kultur/musik/gergijew-netrebko-andere-kreml-nahe-klassik->

- stars-der-traum-von-der-unpolitischen-musik-a-a45a10f8-5735-4e53-aa3f-67b13ac6ea2c
- h, Anders (2018). «Import av svenske skurker. Svenske avisers betydning for fremstillingen av homoseksuelle i norske aviser 1950-1952». *Mediehistorisk tidsskrift*, vol. 29 nr. 1, 93-116.
- Haagensen, Vibecke Wold & Vogt, Line Fosser, 2017. «Kunnskapsministeren svar etter Facebook-aksjon.» NRK: <https://www.nrk.no/innlandet/kunnskapsministeren-sang-svar-etter-facebook-aksjon-1.13722677>.
- Hansen, Svein Olav (2008). *Mennesker i Tid. Verden og Norge etter 1750*. Cappelen Damm: Oslo.
- Harison, Casey. «"Is it in my head?" The Pleasure and Pain of Listening to the Who, 1964-1973» *Volume! La revue des musiques populaires*. Vol. 10, nr. 2 (2014), s. 195-211
- Heum et al. (2020). *Alle tiders historie. VG2-VG3*. Cappelen Damm: Oslo.
- Hegdahl, Torgrim (1997). ««Den opdragende magt.» Kristianias første sporveier.» *Tobias*, vol. 5, nr. 2. URL: <https://www.oslo.kommune.no/OBA/tobias/tobiasartikler/t2976.htm>.
- Johannesen, Oddbjørn (1991). *Seiren vet vi at vi får : arbeiderbevegelsens sanger : med besifring*. Oslo: Tiden.
- Jordåen, Runar (2023). «Homostriden i NRK i 1958» *Skeivt arkiv*. <https://skeivtarkiv.no/skeivopedia/homostriden-i-nrk-i-1958>.
- Katz, Mark (2010) *Capturing Sound. How Technology has changed Music*. University of California Press: Berkeley.
- Kerman, Joseph (1980). «How We Got into Analysis, and How to Get out.» *Critical Inquiry*, vol. 7, nr. 2, s. 311-331.
- Kristiansen, Hans Wiggo (2022). «Bygdesladder, parforhold og småbyhomofile i mellom- og etterkrigstiden. Muntlige minner som kilder til skeiv lokalhistorie.» I *Skeiv lokalhistorie. Kulturhistoriske perspektiver på sammekjønnsrelasjoner og kjønnsoverskridelser*, redigert av Hellesund et al. Oslo: Nasjonalbiblioteket, s. 47-74.

- Kristiansen, Hans Wiggo (2008). *Masker og motstand Diskré homoliv i Norge 1920–1970*. Oslo: Unipub.
- Kvalsnes, Pål Arne (2022). «– Sex mellom to kvinner ble regnet som en umulighet». *Oslomet.no*, 27.04.2022: <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/paragraf-213>
- Københavns Universitet. «Lyden af hovedstaden. Om projektet.» 10.10.2024: <https://lydenafhovedstaden.ku.dk/om-projektet/>
- Margolick, David (1999). “Performance as a Force for Change: The Case of Billie Holiday and “Strange Fruit””. *Law & Literature*, vol. 11, nr. 1, s. 94.
- Meyer, Frank (2015), «Gjennom lydmuren! Internasjonal forskning om historiske klangunivers og lyden i historien» *Historisk Tidsskrift*, vol. 94, nr. 3, s. 357-382.
- Meyer, Frank (red.) (2019). *Norges lyder: Stabbursklokker og storbykakofoni*. Novus forlag.
- Muus, Rudolf (1908). *Grosserer og Fabrikpige : Fortælling*. Kristiania: Folkelæsningsforlaget.
- Myhre, Tove (2014). «Ole Paus: - Prøysen var homofil.» *Nrk.no*, 25.09.2014: https://www.nrk.no/innlandet/ole-paus_-_proysen-var-homofil-1.11951083_
- Myhre-Hansen, Ole (1998). «Byen som ble til mens man bygget.» *Tobias* vol 6, nr. 2. URL: <https://www.oslo.kommune.no/OBA/tobias/tobiasartikler/t2981.htm>
- Nationen* (1967), (ukj. forf.), 03.05.1967, s. 9 & 11.
- NRK (1965). «Stengt verden. Samtale om homofili og menneskeverd.» Program i NRK Radio ved Liv Haavik, 15.06.2024. Tilgjengelig via Nasjonalbiblioteket, https://www.nb.no/items/a389bc5aebdf7ea0ed78560874bbc960_
- Nyhamar, Jostein (1958). «Ordet i Kringkastingen ikke så fritt som det burde være». *Lofotposten*, 17. november 1958, s. 8.
- Oslo Hamn 1798 (2018). URL: <https://oslohavn1798.no/>
- Oss imellom*, april 1968 (6. årgang). «Dansk kringkastning behandler det homofile problem.»
- Parby, Jakob Ingemann. «Fremskridtets lyd? Lydrevolutionen og håndteringen af støj under Københavns industrialisering ca. 1850-1910.» *Kulturstudier*, nr. 2., 2021, s. 41-71.

- Payer, Peter (2004). «Der Klang von Wien. Zur akustischen Neuordnung des öffentlichen Raumes». *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, vol. 12, nr. 4, s. 105-131.
- Payer, Peter (2007). «The age of Noise. Early Reactions in Vienna, 1870–1914.» *Journal of Urban History*, vol. 33, nr. 5, s. 773-793.
- Peterson, Richard (1990). «Why 1955? Explaining the Advent of Rock Music» *Popular Music*, vol. 9, nr. 1, s. 97-116.
- Roede, Lars (2008). «Gatelangs i Oslo gjennom 400 år.» *Byminner*, vol. 53, nr. 1, s. 2-23.
- Røsbak, Ove (2004). «En annerledes Alf Prøysen». *Dagbladet*, 10.07.2004:
<https://www.dagbladet.no/kultur/en-annerledes-alf-proysen/65978463>.
- Solbakken, Anne Tangerud (2012), «Jeg fant ikke hav, og jeg fant ingen himmel, men hverdagens melankoli.» *Ei lesning av Alf Prøysens viser*. Masteroppgave ved Universitetet i Oslo, s. 84
- Stone, Chris (2004). Blood at the Root: “” Strange Fruit” as Historical Document and Pedagogical Tool”. *OAH Magazine of History*, Vol. 18, No. 2, s. 54.
- Stowe, David (1998). “The Politics of Cafe Society”. *The Journal of American History*, vol. 84, nr. 4, s. 1386-1387.
- Størdal, Helga Johanne, 2024. «Kampen om kunstfaga». *Dag og tid*, 03.05.2024.
- The Smothers Brothers Comedy Show, sesong 2, episode 2 (17.09.1967). URL:
https://www.youtube.com/watch?v=OiSKu7SbGNQ&ab_channel=Badass, sist sett 01.06.2024.
- Time Magazine (1939). *Strange Record*, 12.06.1939: <https://time.com/archive/6761738/music-strange-record/>.
- Tomter, Sigurd, 1991. «Klevfoslydenes språk». I *Klev* (Tidsskrift for Klevfos industrimuseums venner), s. 18-23.
- Treitler, Leo (1990). «History and Music. » *New Literary History*, vol. 21, nr. 2 (1990), s. 299-319.

Wilson, Charles Reagan (2006). «Manners». I Charles Reagan Wilson (red.). *The New Encyclopedia of Southern Culture : Volume 4, : Myth, Manners, and Memory*. University of North Carolina Press: Chapel Hill, s. 101.

Offentlige kjelder og dokumenter

Coward et al. (1967). *Tilråding til reform av gymnaset*. Oslo: Grøndahl & Søn

Forskrift, 24. juli 1899. Forskrifter for Brug af Motorvogne, §11. Publisert i *Norsk Lovtidende*, vol. 22, nr. 30 (25.07.1899), s. 539-542.

Kyrkje- utdannings- og forskningsdepartementet (1997). *Læreplan for videregående opplæring. Musikk. Studieretningsfag i studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag*.

https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/al_ok_adm/5/musikk.rtf

Kunnskapsdepartementet, 2020 A. *Læreplan i historie fellesfag (HIS01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. URL:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet (2020 B). *Læreplan i politikk og menneskerettigheter (POS05-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. URL:

<https://www.udir.no/lk20/pos05-01/kompetansemaal-og-vurdering/kv498>

Kunnskapsdepartementet (2020 C). *Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. URL: <https://www.udir.no/lk20/rel01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv172>

Lov 22. mai 1902. Almindelig borgerlig Straffelov, §213. Publisert i *Norsk Lovtidende*, vol. 25, nr. 25 (27.05.1902), s. 1902.

Lov 17. desember 1999 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), sist endra 1. januar 2023.

Fortellingen om Sølvverket: Når rommet spiller sammen med fortellingen

Marianne Hermansen

Som guide i gruvene på Kongsberg la jeg merke til hvordan publikum opplevde museet. Det var ikke unormalt å få kommentarer som: «Jeg var her som liten, og jeg husker godt den heisen eller togturen, og jeg måtte komme hit en gang til». Likeså var det vanlig at de besøkende etter en tur kom med mange spørsmål. Dette engasjementet var noe som gjorde at jeg begynte å undre meg over hvorfor denne nysgjerrigheten spiret av besøket. Kontrasten til skolehverdagen var til tider stor, spesielt i forhold til hvor interesserte tilhørerne var. Etter litt undersøkelse, viste det seg at nysgjerrigheten i stor grad kom av at det historiske rommet og de autentiske gjenstandene gjorde opplevelsen til noe spesielt. Etter denne observasjonen begynte jeg å stille spørsmålene: Hvordan vil det historiske rommet påvirke en elev i ungdomsskolen eller videregående? Og vil en slik læringssituasjon skape mer engasjement, kunnskap og forståelse for et historisk tema? Artikkelen jeg skriver her tar utgangspunkt i masteroppgaven min og er basert på funnene jeg gjorde i den oppgaven.¹

Svarene jeg fikk på masteroppgaven fikk jeg gjennom en kort spørreundersøkelse blant publikum som besøkte gruvene, i kombinasjon med museumsteori. Jeg ville undersøke hvordan fortellingen påvirker mottakeren og på hvilken måte det autentiske objektet er unikt. Jeg brukte teori om læring i en museumssituasjon og livslang læring, og satte det opp mot opplevelsesbasert læring. Undersøkelsen ble ikke gjort på skoleklasser, da jeg ikke fikk muligheten til dette. I stedet fikk jeg informanter i ulike aldre og livssituasjoner. Og det viser seg at det som gjorde inntrykk, var i stor grad det samme uansett alder. Den største innvirkningen på hva som gjorde inntrykk, var hvilket interesseområde man hadde

¹ Hermansen, 2023.

fra før. Konklusjonen min er prega av teorigrunnlaget jeg har, bekreftet gjennom undersøkelsen.

For at resultatene skulle være relevante for skolen, ble det viktig å sette dem opp mot LK20, og da spesifikt inn mot dybdelæring og arbeid med tverrfaglige tema. De tverrfaglige temaene tar utgangspunkt i «aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og felleskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt».² Dette henger sammen med hva et museum skal bidra med «til ei sosialt berekraftig samfunnsutvikling».³ Formidlingen skal være relevant for samtiden, og det skal være «ein stad for lærdom og inspirasjon».⁴ Museet skal legge til rette for dette for alle samfunnsgrupper, og blir derfor en viktig institusjon for livslang læring. I skolesammenheng finner vi livslang læring som et mål for å legge et grunnlag «for læring hele livet».⁵ Derfor er det naturlig å se på disse institusjonene i sammenheng med hverandre.

I Norge foregår det noe samarbeid mellom museet og skolen ved hjelp av den kulturelle skolesekken. I dette samarbeidet blir museet trukket inn som et supplement til den formelle læringen på skolen. Læringen på museet kan for eksempel bli utviklet slik at grunnleggende verdier og holdninger i en læreprosess blir satt i fokus.⁶ Denne prosessen kan museet skape gjennom å skape historieempati og historiebevissthet gjennom utstillingene sine.⁷ Det er også flere ting som tyder på at elever husker utflukter til museer godt.

Mye forskning viser at museet gir varige minner. Minnene er ofte fokusert rundt personlige opplevelser. En god utstilling kan opprettholde eller skape en indre motivasjon hos den besøkende. Samtidig kan museet gi den besøkende innsikt som endrer holdningen til det museet formidler.⁸ Museet kan skape en forståelse om emnet og kan være med å endre forståelseshorizonten til den enkelte besøkende. Innholdet kan være med på å bryte ned gamle tanker, og gjøre at man kan fornye seg selv og utvide innsikten sin i temaet. Dette er sentrale trekk i opplæringen i historiefaget, man skal utvikle forståelseshorizonten for å forstå fortid, nåtid og framtid i en historiefaglig sammenheng.

² Hermansen, 2023, s. 7; Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13.

³ Ibid.

⁴ Meld. St. 23 (2020-21), s. 11.

⁵ Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13.

⁶ Ulvik & Sæverot, 2020, s. 39.

⁷ Hermansen, 2023, s. 44.

⁸ Hermanen, 2023, s. 6; Henriksen og Frøyland, 1998, s. 32.

Tverrfaglige tema

Det tverrfaglige temaet som står i en direkte kobling til gruvehistorien, er det som handler om bærekraftig utvikling. Dette er det tverrfaglige temaet jeg fokuserer mest på. Kort sagt kan jeg si at temaet bærekraftig utvikling handler om at folk skal forstå samspillet mellom mennesket og naturen.⁹ De nasjonale føringene man har i skolen i dag fokuserer på å verne om jorda samtidig som man skal ta vare på behovet til mennesket. I overordnet del til LK20 står det at:

Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov. En bærekraftig utvikling bygger på forståelsen av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold. Menneskehetens levesett og ressursbruk har konsekvenser lokalt, regionalt og globalt.¹⁰

Utdanning for bærekraftig utvikling (UBU), vil at man skal arbeide med reelle problemstillinger knyttet til bærekraftig utvikling.¹¹ Det er viktig å sette dette inn i en kontekst, at det framstår lokalt relevant og man har en mulighet til å medvirke. Dette gjør at opplæringen får en fordel av å være aktiv og praktisk i reelle sosiale situasjoner.

I historiefaget skal man spesielt se på hvordan mennesket har forvaltet og brukt naturressurser gjennom tiden. Samtidig er det viktig å sette søkelys på konsekvensene av hvordan menneskene har brukt disse. På samme tid kan mer informasjon om bærekraft vise at mennesket er avhengig av naturen, noe som kan føre til bedre bevissthet rundt å bidra til et bærekraftig samfunn.

Derfor kan vi gjennom fortellingene som blir fortalt i gruvene «vera ein inngangsport til å belyse dilemma som det grønne skiftet kan forårsake, i forhold til naturen, arbeidsforhold, økonomi og teknologi».¹²

De to øvrige tverrfaglige tema i LK20: Folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap, er ikke irrelevante. Folkehelse og livsmestring handler i historiefaget om

⁹ Hermanen, 2023, s. 13; Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4.

¹⁰ Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 15.

¹¹ Thorsheim, Kolstø og Andersen, 2016, s. 76.

¹² Hermansen, 2023, s. 14.

at man er «historieskape og historieskapande. Dette skal bidra til at elevane kan forstå, påverke og meistre sitt eige liv». ¹³ Det vil si at folkehelse og livsmestring i stor grad henger sammen med historiebevissthet. Det skal skape en innsikt i at hver og en har vært med å skape historien. Noe som betyr at spesifikke historiske fortellinger kan være nyttig. Dette skal være med på hjelpe til med å forstå at man kan være med å endre framtiden, noe som skal hjelpe folk til å forstå, mestre og påvirke sitt eget liv. ¹⁴ Det er heller ikke utenkelig at dette kan være med på å skape historisk empati.

Temaet om demokrati og medborgerskap handler om at man skal forstå opphavet og utviklingen til demokratiet. Målet er å forstå at demokratiet ikke er selvsagt eller selvskapt. Gjennom å skape et mangfoldig perspektiv skal arbeid med dette temaet gjøre oppmerksom på at folk har ulike «prioriteringar, haldningar og verdier i ulike kontekstar». ¹⁵ For å skape et mangfoldig perspektiv, kan man for eksempel sette seg inn i ulike historiske fortellinger. Demokrati og medborgerskap har et mål om å gjøre elevene bevisst på hvilke muligheter de har som aktive borgere. Temaet skal også vise at den demokratiske utviklingen ikke skjer av seg selv, og at hvis man slutter å være en aktiv borger, kan demokratiet stå i fare. Dette blir mer tydelig for eleven når man viser til konkrete eksempel, som for eksempel når arbeidere presset fram en endring i arbeidsvilkåra de levde under.

Sølvverket

Sølvgruvene på Kongsberg har en historie fra 1600-tallet. Dette er en stor og omfattende fortelling, og det er ikke plass til hele i denne artikkelen, men jeg må ta med noe for at argumentasjonen senere i artikkelen skal gi mening. Kort fortalt var Sølvverket på Kongsberg i drift fra 1623-1958. Man regner med at det er omtrent 300 gruver som var tilknyttet verket. Det ble tatt ut omtrentlig 1350 tonn med sølv. Den største gruen ved verket var Kongens gruve, som er Norsk Bergverksmuseums besøksgruve. Den er 1068 meter dyp fra dagen til bunnen, besøksplanet er 340 meter under dagen. Det vil si at det på omvisningsrunden fremdeles er 728 meter ned til bunnen av sjakten. For å komme inn dit må

¹³ Hermansen, 2023, s. 14; Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Hermansen, 2023, s 15; Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4.

man ta gruvetoget 2.3 km inn i fjellet. Selve ruten publikum går er på 800 meter, med omtrentlig 15 høydemeter innlagt i runden.¹⁶

Det historiske rommet *Kongens gruve* blir ofte vist fram som et autentisk rom slik gruveven så ut på slutten av tiden den var i drift. Guiden prøver å legge fram historien og faktene om gruveven så objektivt som mulig. Det vil si at guiden prøver hverken å svartmale eller glorifisere arbeidet som foregikk i gruveven. Ofte fokuserer guiden på å fortelle om hvilke teknikker arbeiderene brukte i arbeidet sitt. Samtidig blir det ofte søkelys på reisevei til, fra, opp og ned i gruveven. Hver normal guida tur blir heisene som ble brukt i gruveven vist fram. Disse heisene setter omfanget av gruvevene i et perspektiv. Det finnes to heiser: En elektrisk heis som gikk til bunnen og *Fharkunsten*, som gikk omtrent 300 meter nedover. *Fharkunsten* er fra 1881, en vannsøylemaskin som fungerte som vannpumpe kombinert med personheis, som blir demonstrert av guiden. Responsen jeg fikk i masteroppgaven min viser at denne heisen gjør inntrykk.¹⁷ Vi kan si at heisen demonstrerer hvordan en arbeider måtte forholde seg til høyder. Samtidig viser den omfanget av gruvevene ved å fortelle om hvor langt de måtte reise for å komme dit de skulle jobbe. Ved å sette heisene opp som en kontrast til hvordan stigeclatringen foregikk, vil guiden kunne styrke inntrykket av hvor mye arbeid det var å bare komme seg på jobb.

Grunnen til at gruvevene er så dype, er at sølvet lå i kalkspatårer som går nedover øst-vest i fjellet. Fjellet i seg selv er dessuten svært hardt, noe som gjorde arbeidet vanskelig. Grunnfjellet er i hovedsak gneis, og denne gneisen har et rikt innhold av kvarts. Dette gjør at fjellet er stabilt, men vanskelig å bryte. På grunn av dette var fyrsetting en vanlig bergbrytningsteknikk helt fra starten i 1623, særlig i horisontal drift.¹⁸ I vertikal drift ble kruttsprenning brukt fra 1730. Disse teknikkene var begge risikable på hvert sitt vis. Fyrsettingen førte til at det spredde seg mye røyk inne i gruvevene, noe som kunne være farlig for arbeiderne. Med bruk av fyrsetting kunne man ha 0.5m til 3m inndrift på fire uker i stolldrif.¹⁹ Likevel var dette det beste alternativet fram til dynamitten kom på 1870-tallet.

¹⁶ Norsk Bergverksmuseum

¹⁷ Hermansen, 2023, s. 62.

¹⁸ Fyrsetting er en gammel bergbrytningsteknikk som går ut på at man bruker bål til å varme opp fjellet. Steinen sprekker av varmen bålet tilfører, og arbeiderne kan inn å ta ut allerede løs stein. Arbeiderne kom inn omtrentlig fem fingerbredder per dag.

¹⁹ Horisontal gruvegang.

Det var heller ikke unormalt at arbeiderene ble utsatt for ulykker. I masteroppgaven min skrev jeg om Abraham Bertelsen som søkte om pensjon:

Arbeidarane ved Sølvverket fekk tidleg eit pensjonssystem som skulle sikre for lønn til arbeidarane viss (når) dei blei skada av arbeidet ved sølvverket (Berg, 2005, s. 68-69). Etter ulykker fekk ein full lønn i to månader og halv lønn etter det som sjukepengar. Ein kunne også søke om pensjon, om det var nødvendig. I ein pensjonssøknad frå 39 år gamle Abraham Bertelsen klagar han over å ha: «[M]istet mine øynes lys, og således min øvrige levetid kummerlig må vandre i mørket, uten å erverve det aller minste til livets opphold for meg, hustru og fire barn» (Berg, 2005, s.14). Han skal ha arbeida som «skytter» i 11 år, og skal ha vore i ei ulykke der begge auga er sprengt ut. Riktig nok overlevde Bertelsen ulykka, og fekk halv lønn i pensjon etterpå. Ulykker med krutsprengeing var ein av dei vanlegaste dødsårsakene i gruvearbeidet på 1700-tallet.²⁰

Dette er en historie som forteller om både faren ved å arbeide i gruvene, men også en historie som forklarer at arbeiderene hadde et rammeverk rundt seg som kunne hjelpe om ulykken skjedde. Senere i artikkelen bruker jeg denne historien for å understreke at fortellingen er en viktig faktor i formidlingen.

Rommet, utstillingsmetoder og fortellingen

Verden i dag består av rester fra fortiden. Gjennom disse restene kan vi prøve å forstå hvordan ting var i fortiden, og hvorfor ting er som de er i dag. I historiefaget blir skriftlige kilder ofte vektlagt, men arkeologi og ruiner kan fungere som levninger, og dermed sette det skriftlige inn i en sammenheng. Da kan dette være med på å skape en forståelse av det større bildet.²¹ Forskning viser at tid og sted henger sammen med minnet. Ifølge Falk og Dirking er «time and place also strongly linked in memory».²² Dette er relevant i forhold til hvordan rommet påvirker personer gjennom at rommet er et sted. Det er også verdt å merke seg at de også peker på at minne og læring funksjonelt er to sider av samme mynt,

²⁰ Hermansen, 2023, s. 27.

²¹ Sandmo, 2015, s.79.

²² Falk & Dierking, 2010, s. 211.

der læring og minne alltid reflekterer hverandre. Da kan man konkludere med at stedet er sterkt knyttet til å lære.²³

Når jeg undersøker hvordan rommet, utstillingen og fortellingen påvirker hverandre, må det avklares hva jeg mener med «rommet». I denne sammenhengen handler det om «et historisk rom». Dette er et rom der det har skjedd en historisk hendelse eller aktivitet, noe som betyr at det teknisk sett kan finnes overalt. For at det skal kunne kalles et historisk rom, er man avhengig av å se historiske rester fra noe der. Hva dette er, kan variere. På den ene siden kan det være en *bygning*, som Slottet eller Stortinget. På den andre kan det være et *sted* som Utøya eller Auschwitz. Et annet poeng er at det er mulig å finne en *fortelling* rundt stedet gjennom skriftlige kilder.²⁴

Med et historisk rom menes i denne artikkelen rammene rundt et sted der hendelser har skjedd. Derfor vil man ofte kunne finne markeringer fra det som har skjedd på det aktuelle stedet. Ifølge stedsfenomenologen Norberg-Schulz har steder sine kvaliteter som mennesket forholder seg til og fyller med mening.²⁵ Og ifølge Caseys fenomenologiske forståelse spiller menneskets kulturelle forståelse en vesentlig rolle for hvordan stedet får en mening.²⁶ Det finnes mange tilfeller der «stedet» bare kan ha én historisk hendelse tilknyttet seg, til tross for at stedet kan ha vært åsted for mange historiske hendelser. For å sette stedet inn i et historiskdidaktisk perspektiv vil det naturlige i rommet påvirke den aktuelle historien. Denne koblingen vil påvirke barn og unges historiebevissthet.

Det må presiseres at rom og sted ikke er identisk selv om det er vanskelig å se det ene uten det andre. Det blir hevdet at sted og rom er samvirkende og koordinert, det vil si at man ikke kan oppleve rom uten et sted, ei heller kan man forklare stedet uten rom. Likevel kan man skille begrepene; et sted har en opphøyd symbolsk status, mens et rom er sett på som noe avsluttet konkret. Massey skriver at et rom er et produkt av sammenhenger fra «det globale store til det lokale lille». Det kan også være en sfære for muligheter, der mangfold blir konstruert og det er alltid under en konstruksjon.²⁷ Derfor kan man si at det historiske rommet ikke er som det faktisk var fra den tiden det ble «historisk». Dette betyr at det alltid en endring og at rommet er i en pågående prosess. Og siden det alltid skjer en

²³ Hermansen, 2023, s. 35; Falk & Dierking, 2010, s. 214.

²⁴ Hermansen, 2023, s. 35.

²⁵ Melhuus og Nordstrøm, 2022, s. 49.

²⁶ Ibid., s. 50.

²⁷ Melhuus og Nordstrøm, 2022, Massey, 2005.

utvikling, kan man ta utgangspunkt i at vi som mennesker konstruerer bildet av stedet. Samtidig gir vi egenskaper og verdier til stedet som samsvarer med den situasjonen mennesket er i.²⁸

Til tross for dette finner vi forskning som viser at rommet vil ha noe igjen av funksjonen det var tenkt å ha. Når en arkitekt bygger et hus, har han en idé om hvilken funksjon bygget skal ha. Det vil si at bygget fremdeles viser den opprinnelige funksjonen når det har blitt «historisk». Ifølge Norberg-Schulz, som er arkitekt, viser rommet noe som er «sant», og «nettopp dette stedets egenart preger oss sammen».²⁹ Selvfølgelig er ikke alle historiske bygg eller steder blitt konstruert av arkitekter. Vi ser flere historiske steder som har fått sin form av naturlige forhold eller praktiske grunner. For eksempel har Kongens gruve på Kongsberg en naturlig forklaring på hvorfor den ser ut som den gjør. Det naturlige rundt geologien tilsier at man bare finner sølvet i noen begrensede områder. Konstruksjonen av gruvene forteller at utformingen av gruvene skjedde grunnet både den naturlige geologien og praktiske utfordringer for å få ut sølvet.

Utformingen forteller også om ytre vilkår for det som skjer i et rom publikum besøker. Likevel er det nødvendig å bruke fortellinger for å få fram hva som har hendt i rommet. Som Bøe skriver: «Stedet trer fram i kraft av sine fortellinger».³⁰ Ut fra dette er det vanskelig å forestille seg at rommet kan fortelle mye om seg selv uten tilleggsinformasjon.

Derfor er det relevant å se på hvordan man bygger museumsutstillinger. Den generelle måten å strukturere en utstilling på er rundt selve gjenstanden, som er det viktige budskapet å få fram. Generelt sett kan vi si at noe konkret blir vist fram, og fortellingen om det blir fortalt. Likevel er det sjelden at tingen i seg selv forteller historien alene, av samme grunn som at «det historiske rommet» ikke forteller mye om seg selv alene. For museet blir historien rundt tingen viktig å formidle. Utformingen av utstillingen kan avgjøre hvordan den besøkende opplever gjenstanden. Budskapet kommer fram gjennom hvordan gjenstanden er utstilt, ikke hva den er.³¹ Dette er en del av den «nye» museologien, og har vært med på å utvikle museet til å fokusere mer på publikum, der blant annet læring og opplevelse er viktig. Ifølge Huseby er det for mange museer «viktigere å inspirere publikum til å fordype

²⁸ Hermansen, 2023, s. 36; Bøe, 2006, s. 88.

²⁹ Hermansen, 2023, s. 36; Melhuus og Nordstrøm, 2022, s. 59.

³⁰ Bøe, 2006, s. 97.

³¹ Hermansen, 2023, s. 38; Huseby & Cederholm, 2017, s. 49.

seg mer i emnet selv enn å formidle en masse spesifikk informasjon».³² Ofte spiller utstillinger på museer på flere sanser, og formidler mye informasjon indirekte til mottageren. Da er fortellingen et nøkkelpunkt. Disse kan skape innlevelse og mulighet til å identifisere seg i handlingen. Skjer dette i samhandling med andre, forsterkes ofte opplevelsen, dette blir derfor prioritert av flere museer.

Likevel er det de «ekte» tingene som gjør at museet får sin unike karakter. Relasjonen eller koblingen denne «ekte» tingen har med fortiden, er med på å fortelle historien til tingen. For de fleste museer er det viktig å stille ut autentiske objekt. Paris mener at objektet forteller om seg selv når det viser seg, men forståelsen vi får av objektet blir bedre når vi setter det i en kontekst. Dette er et prinsipp innenfor grunnleggende objekt-sentrert læring. Teorien sier at det ekte objektet «snakker» på en måte som en kopi ikke gjør. Derfor vil det autentiske objektet vekke personlige reaksjoner samtidig som det formidler kunnskap og historie. På grunn av dette kan det autentiske objektet skape en aha-opplevelse. Denne opplevelsen kan bli med på å utvikle en refleksjon, som kan føre til en større forståelse av objektet. Dette kan vi knytte opp mot posthumanetiske synspunkter – som går utpå at alle materialer har en agens, en utløsende faktor, som inter-agerer med alle materialer rundt seg, uansett om det er menneske eller ikke-menneske. Denne teorien støtter påstanden om at objekter snakker for seg selv. På grunn av denne argumentasjonen kan vi si at det også gjelder det autentiske rommet, altså at rommet forteller noe om seg selv.³³

Utstillingsteori for museer baserer seg på at rommet snakker, og legger derfor vekt på hvordan utformingen av utstillingen blir oppfattet. Man ser en sammenheng mellom hva arkitekten mener om et rom og hvordan publikum vurderer en utstilling. Inspirert av den fenomenologiske tankegangen til Merleau-Ponty skriver Märit Simonsson at: «När vi förflyttar oss genom rum registrerar kroppen och sinnen en mängd information som berättar för oss om rumsliga faktorer som rymd, form, akustik, material och proportioner».³⁴ Det vil si at rommet har en funksjon. Med andre ord, rommet forteller noe om seg selv ut fra hvordan utformingen av rommet er.

Derfor er rommet ofte konstruert for å få fram formålet slik museet ønsker. I tillegg finnes det ulike strategier for å skape romlige effekter og kommunisere en mening. Derfor

³² Ibid.

³³ Hermansen, 2023, s. 45; Paris, 2002, s. 55.

³⁴ Huseby & Cederholm, 2017, s. 68

kan man, til tross for rommets funksjon, manipulere funksjonen til rommet slik det forteller noe helt annet enn det først var ment til.³⁵ Blir rommet også oppfattet som autentisk, kan man med litt fantasi oppleve å reise i tiden.³⁶ Ifølge det fenomenologiske perspektivet til Merleau-Ponty er kroppen sentral i alle opplevelsene vi har.³⁷ På denne måten vil rommet påvirke kroppen. Ifølge fenomenologiske beretningen tar ikke mennesket passivt imot inntrykk, men tvert imot «steder blir til gjennom et kroppssubjekt som inntar stedet og tar imot det stedet har». Ifølge Merleau-Ponty skjer det en dialog mellom kroppssubjektet og omgivelsene. Dette fører til at kroppen og omgivelsene får en grense som er glidende seg imellom. Noe som fører til at man bærer med seg erfaringene fra stedet.³⁸

Tar vi utgangspunkt i at rommet har en funksjon som oppleves likt av dem som oppholder seg der, kan det historiske rommet sette rammer for hendelser både ontologisk og epistemologisk.³⁹ I historiefaget generelt er ontologi og epistemologi grunnleggende for å forstå faget som helhet.

Vi kan definere ontologi som læren om det som er/finnes. Dette går kort sagt ut på eksistens og realitet. Ta for eksempel fjell, hus, spade og steiner. Alle disse eksemplene er noe vi umiddelbart observerer, tenker og sier at finnes, men ifølge ontologien er det ikke gitt at det er sant.⁴⁰ Dermed er det ikke gitt at alle mennesker har samme ontologi, samtidig som det er nødvendig å ha en felles ontologi for å kunne diskutere et emne. Epistemologi kan defineres som læren om kunnskap, der erkjennelse er et viktig begrep. I filosofien innebærer dette spørsmål om hvordan man kan få erkjennelse, innsikt og kunnskap om verden.⁴¹ Altså kan det gi oss nøkkelen til å finne ut at fjellet er virkelig.

Disse teoriene kan jobbe sammen for å finne ut hvordan verden fungerer. Karen Barad kobler disse begrepene sammen til det hun kaller for «onto-epistemologi». Begrepet går ut på at det er en «gjensidig forbindelse mellom kunnskap og væren, der verdensanskuelsen er tydelig forbundet med hvordan vi skaper kunnskap om det vi er opptatt av, og kunnskaper vil igjen gjøre noe med vår væren (eller verdensanskuelse)».⁴² Dette ligger til grunn

³⁵ Hermansen, 2023, s. 38.

³⁶ Huseby & Cederholm, 2017, s. 77.

³⁷ Ibid, s. 73.

³⁸ Melhuus og Nordstrøm, 2022, s. 47.

³⁹ Toft, 2014, s. 28

⁴⁰ Bøhn, 2020.

⁴¹ Holmen, 2023.

⁴² Melhuus og Nordstrøm, 2022, s.30; Barad, 2007.

for at tid og sted er viktig for at et menneske kan plassere noe i en fortelling, eller i historien for den sak skyld.

Gjennom å gå inn i det historiske rommet har vi sett at fortid og nåtid kan møte hverandre. Dette fører til at avstanden fra den faktiske historien blir mindre. Når denne avstanden blir mindre «kan det bli lettere å diskutere et spørsmål med ei felles forståing av tema. Rommet vil kunne sette «noko handfast som vil skape ein felles ontologi og ein vil av denne grunn kunne diskutere tema med ein felles forståing [ontologi], som kan styrke læringsutbyttet». ⁴³

Til tross for dette er det viktig å huske på at rommet bare forteller noe om seg selv. Forståelsen av rommet vil ikke blomstre før fortellingen om rommet kommer på plass. Det er samspillet mellom fortellingen og rommet som styrker historieforståelsen av det aktuelle emnet. Å bruke fortelling som undervisningsmetode er en gammel metode. Man aktiviserer hjernen slik at tidligere erfaringer og kunnskaper kommer fram. Ved å lytte til fortellinger, blir evnen mennesket har til å forestille seg ting tatt i bruk, noe som gjør at man klarer å feste det som blir fortalt til noe relevant i sitt eget liv. Da blir informasjonen mer håndterbar og fortålig. Noe som vil føre til en større forståelse.

Fortellingen har et betydelig potensial for å stimulere forklaringer og forståelsen av historien. Ifølge Erik Lund kommer læring «når følelser knyttes til kognitive tankeprosesser». ⁴⁴ Ved å bruke en metode som tar hensyn til dette, kan man fremme en dypere innsikt om fortiden. Metodene som gir denne innsikten, skaper forståelse gjennom opplevelse og innlevelse. Fortellingen fungerer best i fysisk møte mellom forteller og lytter. Fortellingen har mest verdi når den er i samtiden. Siden da kan fortelleren bruke tilbakemeldinger og reaksjoner fra tilhøreren til å fremme meningen med fortellingen/historien.

En annen unik egenskap fortellingen har, er at den klarer å lage en helhet rundt tema. Ikke alle deler av en fortelling er sanne, men vil den ha en rammefunksjon som skaper helhet. Skal man skape forståelse for hvorfor ting har skjedd, er det viktig å ha oversikt over hele bildet. «For å få fram heile biletet, er det å bruke forteljarforma som metode nyttig for å få små isolerte hendingar i historia til å få samanheng og meining». ⁴⁵ Narrativet er da i utgangspunktet beskrivende og personifisert. Dette blir fort satt opp mot struktur-

⁴³ Hermansen, 2023, s. 39.

⁴⁴ Lund, 2020, s. 117.

⁴⁵ Hermansen, 2023, s. 40.

orientert historie, som er analytisk og skaper rammer for det som skjer. Fortellingen kan ta utgangspunkt i et mål å fortelle så «sant» som mulig.

Et eksempel kan være fortellingen om den 39 år gamle Abraham Bertelsen og pensjonsøknaden hans. Fortellingen skaper en troverdighet om at dette er noe som er sant, fordi fortelleren kommer med spesifikke fakta. Man klarer å skape empati for Bertelsen og familien, og forståelsen om hvor ustabil kruttsprenging var. Denne isolerte fortellingen har likevel et behov for å bli satt inn i det større bildet, slik at man forstår sammenhengen mellom gruvene og Bertelsen. Bruker man da historiefortelling på en god måte sammen med strukturen i rommet, kan det gi en kontekst til det man opplever.

Ulempen med å bruke fortelling som metode for å formidle historie som fag, er at det kan komme en kollisjon mellom sannhet og fantasi. Det kan være krevende å skille hva som er sant fra hva som er tilpasset poenget i fortellingen. Derfor kan det føre lytteren på ville veier. Hvis fortellingen framstår som sann, vil strukturen underbygge dette. Noe som undertrykker videre diskusjon rundt temaet i fortellingen. Det er også viktig å huske at isolerte historier er nettopp isolerte historier. Det betyr at det som skjer én gang, ikke nødvendigvis skjer hver gang. «Det ei forteljing derimot kan få fram, viss den er fortalt godt, er ein diskusjon i ettertid rundt det som er fortalt. Ei forteljing kan skape store spørsmål og innsikt i tema som den bringer opp».⁴⁶

I likhet med når man leser historiske kilder, er det viktig resonere rundt og diskutere det man leser. Ofte forekommer ikke dette i fortellingsformatet, men fortellingen kan ofte være bakgrunn for en diskusjon rundt tema, noe som gjør at fortellingen kan skape store spørsmål og innsikt i tema som den bringer opp.⁴⁷ Dette er interessant å se, da læreplanen fokuserer på dybdelæring og å stille store spørsmål for diskusjon. Ettersom fortellingen kan legge til rette for dette, vil jeg si at fortellingen er sentral i historieundervisningen i LK20.

De positive sidene med å bruke fortelling som metode er mange. Det kan for eksempel fremme ulike aspekter av følelser hos lytteren. Fortellinger påvirker oss følelsesmessig, og engasjerer oss. Samtidig stimulerer den fantasien og tankene. Dette fører til at kunnskapen blir lagret i hukommelsen på flere områder; faktabasert, visuelt og emosjonelt.⁴⁸ Følelser er en forutsetning for å skape motivasjon, samtidig gir følelser farger til den kog-

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ Mossberg og Johansen, 2008, s. 27.

nitiv oppfattelsen.⁴⁹ Har fortellingen samsvar med rommet, vil mest sannsynlig følelsene også bli påvirket. Fantasien som utspiller seg i hodet når man hører en historie, vil få et konkret sted å utspille seg. Et menneske trenger tid og sted for å plassere en person. Fortellingen som metode har grunnelementene tid, sted og personer.⁵⁰ Derfor kan man si at når man opplever stedet som noe håndfast og ekte, vil følelsene oppleve historien om stedet som ekte. Dette er noe museet på mange måter klarer å få fram i sin formidling.

Læring på museet

Derfor er det interessant å se på hvordan museer driver med læring. Ved å undersøke metoden museer bruker for å formidle kunnskap, kan vi se på styrker og svakheter ved metoden med tanke på elevens læring. Museene bruker i stor grad opplevelsesbasert læring. Graden av opplevelse og deltakelse blir til tider så stor at man kan diskutere om museet kan regnes som en læringsinstitusjon. Likevel er nok den største grunnen til at det er diskusjon rundt dette at man ikke måler kunnskapen publikum oppdriver i løpet av et besøk. Man arrangerer ikke prøver på museet!

Det har blitt forsket på i hvilken grad museet driver med læring. Falk & Dierking har forsket på hvem museumsgjestene er og hvorfor folk reiser på museum. De har også undersøkt hva publikum husker etter et besøk og konkluderer med at «Museum experience, [...] are remarkably memorable». Derfor kan man slå fast at det foregår læring på museet, «since learning and memory are functionally two sides of the same coin».⁵¹ Men det som blir husket skiller seg ut sammenlignet med det vi opplever på skolen. Det viser seg at den spesifikke kunnskapen og «skill memories» som publikum tilegner seg på museet, over tid vil bli erstattet med «et større bilde» av hele museumsopplevelsen.⁵²

Jeg har nå antydnet at læringen på skolen og læringen på museet er forskjellig. Og ofte forbinder man begrepet «læring» med det som skjer på skolen. På starten av 2000-tallet fikk læringsbegrepet en utvidelse. For å inkludere alle former av læring inn i begrepet, fikk det en tredeling: formell læring, uformell læring og ikke-formell læring. Den formelle læringen, er den vi opplever gjennom utdanning og skole. Denne læringen er strukturert og har tydelige læringsmål. Samtidig blir kunnskapen målt gjennom tester opp mot læ-

⁴⁹ Imsen, 2020, s. 306-308.

⁵⁰ Hermansen, 2023, s. 41; Bolstad, 2021, s. 18.

⁵¹ Falk & Dierking, 2010, s. 216.

⁵² Falk & Dierking, 2010, s. 201.

ringsmålene. Uformell læring er uorganisert. Vi finner ikke tydelige læringsmål eller testing. Dette kan man eksempelvis finne når noen besøker en utstilling på et museum. Da velger personene helt selv hva de ser på, og oppsøker kunnskap gjennom tilfeldige møter med andre folk. Ikke-formell læring er en blanding av de to ovenfor. Et museum kan også drive med dette. For eksempel har en guidet tur i gruvene rammer og en mening med turen, men samtidig blir ikke kunnskapen testet etterpå.

Denne tredelingen kan relateres til alle områder for livslang læring. Livslang læring er et politisk verktøy som er designa av EU, som har endret reglene for formaliseringen av utdanningen i politikken.⁵³ Bakgrunnen for denne endringen er at Europas industri blir stadig mer kunnskapsbasert, og den framtidige økonomien vil med stor sannsynlighet basere seg på dette. Derfor er å lære å lære et viktig prinsipp i overordnet del i LK20.⁵⁴ I følge Utdanningsdirektoratet (2017) er grunnopplæringen en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har «enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål».⁵⁵ Skolen skal også gi verktøy til eleven slik at han kan lære hele livet. Ifølge EU er det noen nøkkelkompetanser som alle bør ha noe kunnskap om:

Lese og skriveferdigheter

Flerspråklig kompetanse

Matematisk kompetanse og kompetanse innen naturfag, tenknologi og ingeniørfag

Digital kompetanse

Personlig, sosial og læringskompetanse

Statsborgerskapskompetanse

Entreprenørskapskompetanse

Kompetanse i kulturell bevissthet og uttrykksevne.⁵⁶

Alle disse punktene ligger til grunn for læring. Har man kunnskaper om dette, kan man utvikle livslang læring. Da vil man i større grad klare å holde følge med utviklingen som skjer i samfunnet.

⁵³ Ehlers, 2019, s. 17.

⁵⁴ Hermansen, 2023, s. 43; Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12

⁵⁵ Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9

⁵⁶ Wollentz, Bjupdræt, Hansen, Sonne, 2021, s. 30.

Den kulturelle skolesekken er et system som gir skolene og museene mulighet til å samarbeide. I dette samarbeidet blir læringen som skjer på museet trukket inn som et supplement til den formelle læringen som skjer på skolen.

Man må huske at læring på museum bare er et supplement. For å skape mest læring hos elevene er det lurt å gjøre et forarbeid og et etterarbeid på skolen som hjelper til med å forme læringen i større grad. Dette er i realiteten noe som fort kan bli glemt bort. I en hektisk skolehverdag, med timeplaner og et pensum som skal gjennomgås, blir museumsbesøk et friskt pust og et avbrekk. Dessverre blir det ofte bare det. Men i de tilfellene man klarer å bygge et opplegg rundt et museumsbesøk vil man ofte klare å kombinere disse tre læringsprinsippene. Da vil flere deler av hjernen aktiveres, noe som vil fremme en bredere kunnskap. For eksempel kan dannelsesprosessen bli styrket på museet fordi grunnleggende verdier og handlinger i prosess blir satt i fokus.⁵⁷

Denne prosessen kan museet skape gjennom utstillingene sine ved å legge vekt på historieempati og historiebevissthet. Ifølge forskningen til Falk og Dirking får man best utbytte av et museumsbesøk om man forbereder elevene slik at de har en forkunnskap, siden en personlig erfaring eller interesse fra før spiller en stor rolle for hva man lærer på museet. Med en styrt forkunnskap vil eleven være mer fokusert på den relevante kunnskapen skolen ønsker de skal sitte igjen med. Samtidig vil eleven klare å knytte opp museumsbesøket til læring og ikke bare være på tur. På samme vis er det viktig å jobbe med temaet etterpå, slik at spesifikk kunnskap og «skill memories» vil sitte bedre. Den totale forståelsen av tema vil også bli bedre.⁵⁸ Og kanskje vil arbeidet etter et besøk bestå av et større engasjement, siden elevene føler det er håndterbart og forhåpentligvis relevant for dem.

Hvorfor arbeide på denne måten?

Læringsmetoden på museet handler i stor grad om livslang læring og ulike måter å lære på. Dette kan vi sette i sammenheng med dannelsesprosessen til et menneske. Dannelse handler om å skaffe seg en dypere forståelse for og innsikt i de grunnleggende verdiene menneskerettighetene bygger på. Det handler ikke om å reprodusere en kunnskap eller ferdighet.⁵⁹ Dannelsesbegrepet er interessant å sammenligne med det utvidede lærings-

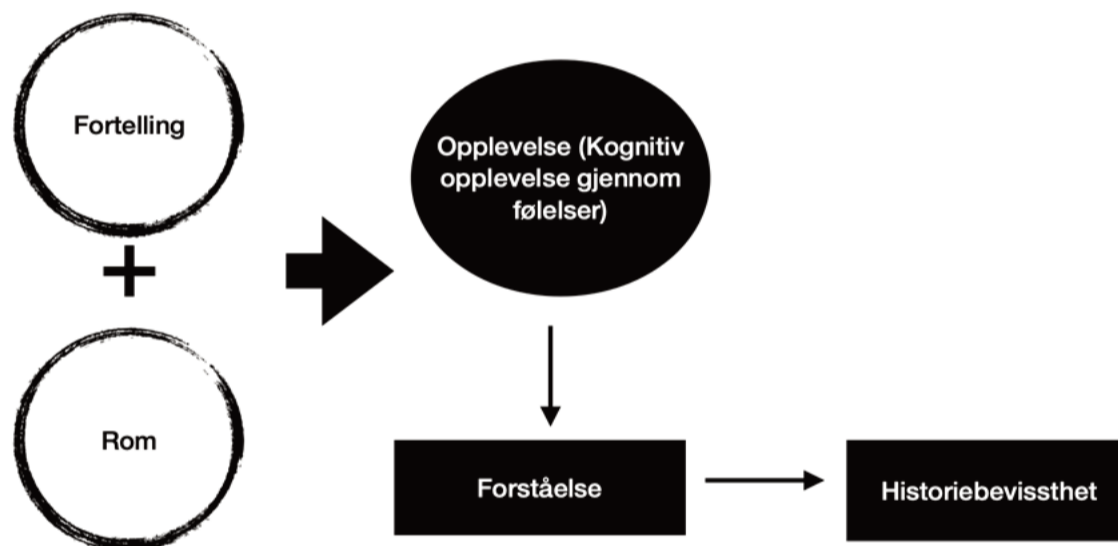
⁵⁷ Hermansen, 2023, s. 44; Ulvik & Sæverot, 2020, s. 39.

⁵⁸ Hermansen, 2023, s. 44; Falk & Dierking 2010.

⁵⁹ Breivega & Werler, 2019, s. 20

begrepet. Vi finner da en sammenheng – at forståelse kan fungere som en grunnmur vi kan bygge nye kunnskaper på. Museet kan slik være en arena for å skape forståelse og danne et grunnlag for diskusjon om ulike verdier i samfunnet. På denne måten blir museet en bærebjelke for demokratiet.

I denne artikkelen er det i hovedsak opplevelsesbasert læring jeg diskuterer. Denne læringsmetoden er også ofte kalt for sosial læring, og blir knytt opp mot Banduras og til en viss grad Vygotskys teorier. I følge Imsen går denne læringsmetoden ut på at «læring skjer i et sosialt samspill med andre mennesker i miljøet».⁶⁰ Bandura mener at de kognitive prosessene spiller en viktig rolle for sosial læring: «Hva folk tenker, tror og føler påvirker hva de gjør. I sin tur vil de ytre virkningene av deres handlinger være med på å bestemme hvordan de tenker og føler».⁶¹



I henhold til opplevelsesbasert læring vil det individet sanser rundt en opplevelse, danne en forståelse for temaet. Eksempelvis kan det å erfare miljøet eller stemningen i et historisk rom være med på å bygge en forståelse av det som var. Dette kan vi se i gruvene på Kongsberg. Der får man se hvor en gruvearbeider arbeidet. Samtidig får man kjenne på at gjennom funksjonen til rommet forteller det deg noe om seg selv. Dette kan inspirere publikum til å søke mer kunnskap. Da kan vi se en sammenheng mellom fortellingen og rommet som skaper en opplevelse. Opplevelsen skaper en følelse, som bidrar til en forståelse av historien, og dermed oppstår historiebevissthet.

⁶⁰ Imsen, 2020, s. 114.

⁶¹ Hermansen, 2023, s. 46; Imsen, 2020, s. 114; Bandura, 1986, s. 25

Samtidig er det spennende å se på sammenhengen mellom fortid og nåtid på et sted. Mennesket i dag er historieskapte og historieskapende med en fortid, nåtid og framtid. Tid i historisk sammenheng er viktig, da selve faget handler om hendelser i tid. Innenfor tid er det også snakk om avstand. For å forstå historie må man vurdere og drøfte avstanden når man snakker om ulike tidsperioder.⁶² Gjennom å oppleve at rommet er autentisk, som jeg har vært inne på, kan mennesket få en opplevelse av å reise i tiden. Dette fører til at opplevelsen av rommet minker avstanden i tid, som igjen kan hjelpe til å skape en forståelse.

Hva gjør inntrykk på publikum i sølvgruvene

I forbindelse med masteroppgaven foretok jeg en spørreundersøkelse blant publikum som besøkte gruvene. Kort sagt kan man si at svarene i undersøkelsen underbygger mye av det jeg har beskrevet i teorien. Likevel er det noen observasjoner som er spennende. Resultatene mine viser at tilhørighet og forhåndskunnskaper har mye å si for motivasjonen til å lære mer etter besøket. Samtidig viser undersøkelsen også at rommet generelt gjør inntrykk på de besøkende.

Resultatene fra spørreundersøkelsen indikerer at det som gjør størst inntrykk på dem er følgende:

- Det fysiske miljøet, spesielt autentiske objekter som heisene og gruve i sin fysiske form.
- Arbeidsforhold og teknologi, som blir knyttet tett opp mot det publikum observerer og det guiden forteller om gruve.
- Selve opplevelsen blir framhevet som betydningsfull.
- Konkrete ting som heisene gjør større inntrykk på de yngre enn de eldre. Arbeidsforhold, teknologi og gruves utforming blir mer interessant jo eldre man blir.⁶³

Det kommer ikke som en overraskelse at det er heisene som gjør inntrykk. Med hensyn til tidligere forskning på hvordan autentiske ting påvirker personer, er det ikke merkelig at heisene isolert sett er det som inspirerer mest. Denne forskningen viser at autentiske ting

⁶² Hermansen, 2023, s. 47-48; Sandmo, 2015, s. 115-116.

⁶³ Hermansen, 2023, s. 65.

stimulerer sanser, intellekt og følelser. «Når det spelar på så mange aspekt som hjernen styrer, er det ikkje rart at dette gjør inntrykk. Store delar av gruva verker autentisk, og derfor skil ikkje heisane seg ut på dette».⁶⁴ Derimot blir heisen fysisk demonstrert og konkretisert. Guiden forteller om heisens funksjon og setter «det autentiske objektet i ein samanheng med ei forteljing, kan ein skape ei betre forståing av situasjonen».⁶⁵ Heisen er dermed med på å skape en forståelse av det omfattende gruenettverket.

Dette forklarer hvorfor publikum som deltok i undersøkelsen ofte fokuserte på omfanget av gruvene.

Resultatene av undersøkelsen kan være med på å underbygge at heisene kan være med på å vise at arbeidsforholda i gruvene ikke er statiske. Ved å fortelle om utviklingen av hvordan arbeiderne kom seg opp og ned i gruvene, kan det bli skapt en historiebevissthet om gruvetiden som en dynamisk periode. I et historisk perspektiv ser vi at det har skjedd en teknologiutvikling som har skapt en bedre arbeidshverdag.

Ut fra hva de besøkende uttrykte om hva som gjorde mest inntrykk på dem, kan vi konkludere med at rommet i seg selv spiller en avgjørende rolle for opplevelsen. Både rommet og fysiske gjenstander er hyppig nevnt som inntrykksskapende i tilbakemeldingene. Dette er på ingen måte overraskende hvis vi setter det opp mot tidligere forskning som viser at objektet ofte er minneverdig.

Samtidig finner vi forskning som viser at objektet snakker for seg selv, og vil skape personlige reaksjoner. Setter vi dette opp mot posthumanetisk teori kan man si at rommet og tingene har en inter-aksjon med dem som besøker gruvene. På den andre siden – hvis vi ser på dette med fenomenologiske øyne – kan vi forklare hvorfor rom og ting gjør inntrykk ved at det skjer en dialog mellom kroppssubjektet og omgivelsene. Dermed vil man også se at den kulturelle forståelsen av rommet spiller inn på det man opplever.

Rommet setter rammer for fortellingen som blir fortalt. Guidens fortelling vil skape en kontekst og tilføre mening til rommet. Likevel forteller rommet også noe om seg selv til publikum. Rommet har denne kommunikasjonen til publikum fordi det er unikt og forteller noe essensielt om seg selv. «Den «naturlege» utforminga av gruvene som er forma etter kor sølvet ligger, gjer godt inntrykk av kor krevjande gruverdrifta kunne vera».⁶⁶ Dette kan

⁶⁴ Ibid., s. 63.

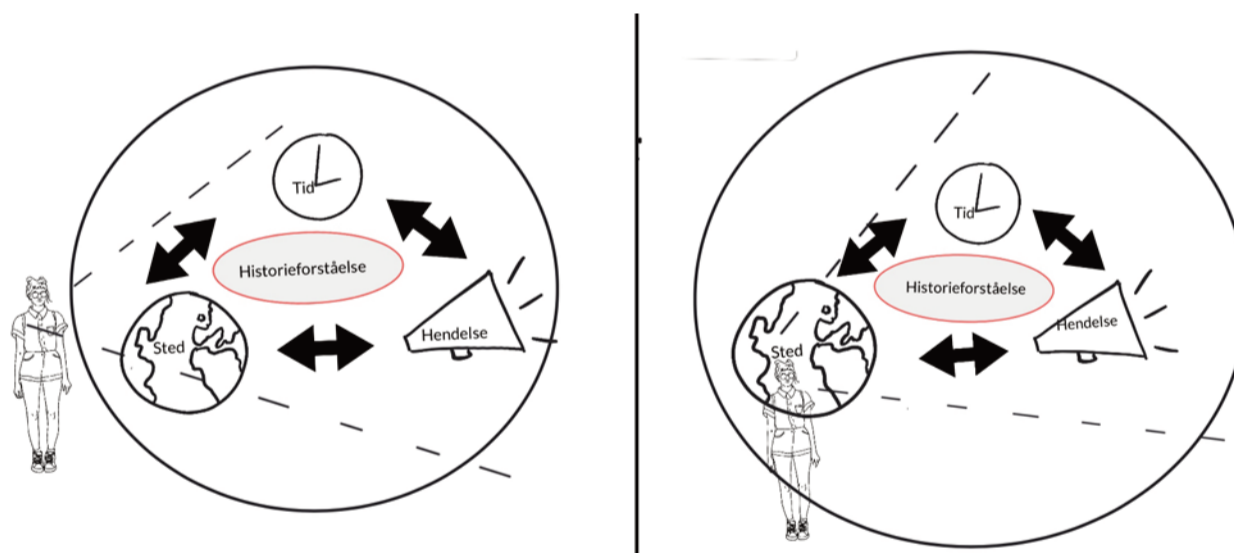
⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ Hermansen, 2023, s. 65

settes i relasjon til teorien til Norberg-Schulz om at rommet har sine kvaliteter som mennesket forholder seg til og fyller med mening.⁶⁷ Han er opptatt av at stedet gjør noe med oss, og at det viser en «sannhet» som vil gi menneskene på plassen en felles følelse av rommet. Med andre ord er denne fellesfølelsen rammer for fortellingen.

De fysiske rammene i gruvene er et rom som er mørkt og kaldt. Dette er en kontrast til de fleste arbeidsmiljøene vi finner i Norge i dag. Derfor kan disse rammene være med på å styrke inntrykket av hvordan arbeidsmiljøet i fortiden kunne være. Likevel er det flere aspekter av fortellingen som ikke er åpenbare uten tilleggsinformasjon, og det er her at utstillingen kommer inn med sin fortelling og gir en dypere forståelse av temaet. Casey argumenterer for at den kulturelle tilknytningen og kulturskapingen spiller en vesentlig rolle i å forstå og skape en mening til rommet.⁶⁸ Teoriene er med på å forklare at rommet og gjenstandene sammen med fortellinger kan skape historieforståelse.

Figuren viser hvordan tid, sted og hendelse spiller inn på historieforståelse. Den viser også at om en person står på et sted, er man inne i bobla, og det kan være lettere å forstå hva som skjer/har skjedd. (Hermansen, 2023 s. 78)



Slik møtes fortid og nåtid i rommet. Ifølge det fenomenologiske perspektivet blir kroppen påvirket av hvordan rommet er. I et autentisk rom kan dette bli oppfattet som at man reiser i tid. Ved å oppholde seg i det rommet fortellingen utspiller seg rundt, vil hindringen for å forstå fortellingen bli mindre. Det jeg mener med dette, er at et menneske forstår hendinger eller handlinger i historia gjennom tid og sted, og er én av disse er i nærheten, er det

⁶⁷ Melhuus og Nordstrøm, 2022, s. 49.

⁶⁸ Melhuus og Nordstrøm, 2022, s. 50.

lettere å forstå den andre (se figur). For eksempel kan man til en viss grad forstå andre steder i nåtiden uten å være der, fordi vi forstår noenlunde normene i nåtid, til tross for at vi ikke skjønner alle kulturer rundt om i verden. Slik vil også en person kunne forstå fortellingen om fortiden bedre om man ser konkret hvilket sted det handler om. Jeg mener at dette er den største funksjonen til rommet, at det korter ned avstanden mellom tid og gruves fortelling.

På den andre siden finner vi det posthumanetiske perspektivet; alle mennesker er en agens som har en interaksjon sammen med alt rundt.⁶⁹ Da vil rommet og tingene fortelle om seg selv i form av ytre vilkår for hendelsene i rommet, men ikke fortelle om den konkrete historien som har skjedd. Denne retningen påstår at rommet alltid er i endring. Dermed kan man si at det ikke går an «å reise i tid» gjennom rommet, som et fenomenologisk synspunkt vil stå for. Likevel kan interaksjonen mellom materier i rommet være et utgangspunkt for å lage en felles ontologi rundt et tema som blir fortalt. Da vil begrepet onto-epistemologi komme til sin rett, der det er en gjensidig forbindelse mellom «kunnskap og væren».⁷⁰

Gruven er et historisk rom som fungerer som en ramme til å forstå teknologien og arbeidsvilkåra i gruvetiden. Dette skjer gjennom at tidsaspektet blir forminsket gjennom opplevingen av et autentisk rom. Gjennom å demonstrere ulike rom i gruvene, vil den besøkende kjenne på størrelsene arbeiderene arbeidet med. Rommene påvirker oss til å forstå hvor stort omfanget var. Kombinasjonen mellom forklaringa om hvordan en fikk sølvet ut av gruvene og rommet man opplever, setter en i stand til å forstå arbeidsmengden som er lagt ned – det legger grunnen for en forståelse av omfanget av gruverdriften.

Vi kan konkludere med at resultatene fra undersøkelsen identifiserte et bilde av at opplevelsen av rom og fortelling kan inspirere til mer læring, og at i den forbindelse har rommet en betydning. Også gruvens utforming og autentiske gjenstander inne i graven gjør inntrykk på publikum. Det kommer an på alderen til personen om det er omfanget av gruvene eller konkrete ting som gjør mest inntrykk. Samtidig fant jeg at fortellingen guiden forteller gjør inntrykk, fordi tema om teknologi og arbeidsvilkår skårer høyt i undersøkelsen.⁷¹

⁶⁹ Melhuus og Nordstrøm, 2022, s. 15.

⁷⁰ Ibid., 2022, s. 30.

⁷¹ Hermansen, 2023, s. 77-78.

Hva motiverer publikum?

Fordommene og forventningene man har til rommet spiller inn med tanke på hvordan man opplever det. Dette kan trolig være en av grunnene til at mange opplever at gruvene og heisene er det som gjør størst inntrykk. Noe som igjen viser at rommet alene ikke kan forklare sin historie, men være en medhjelper til å forstå fortellingen som blir fortalt.

For å bekrefte at opplevelsen motiverer til læring, må man utelukke at det er andre variabler som spiller inn på resultatet. Det viser seg at de som vil lære mer, vektlegger å få kunnskap gjennom historiske rom. På den andre siden er opplevelsen av å være i det historiske rommet også høyt verdsatt blant de som ikke er interessert i å lære mer. Grunnen til dette er nok at 86% av alle de besøkende mener det å lære på den historiske plassen fungerer. Derfor kan jeg ikke konkludere at det å være på et historisk sted alene motiverer til mer læring.

Det som kan relateres til personlige erfaringer, har ifølge forskning stor innvirkning på hva en person interesserer seg for. Noe som også gjelder for hva som huskes fra et museumsbesøk. En tunnelarbeider var for eksempel svært imponert over teknikken de brukte i stollriften, noe han kunne knytte direkte opp mot det han arbeider med i dag. Han viste også stor interesse for geologien og teknologien i gruvene. Ifølge forskningen til Falk og Direking er ikke dette overraskende. Identitetsrelaterte tema spiller en viktig rolle for hva man husker etter et museumsbesøk. At noe er nytt og uvanlig, er også avgjørende faktorer for hukommelsen.⁷² Folk har faktisk en tendens til å oppsøke informasjon om et tema museet formidler etter at de har vært der. Det er et interessant poeng at alle som lærer fra en utstilling, også blir motivert til å lære mer etter turen. Derfor kan jeg si at hvis man føler at man ikke kan nok om et emne, vil det motivere for videre læring. Altså vil man få mer kunnskap om et emne ved å utsette seg for flere læringsmetoder.⁷³ Dette resultatet er med på å underbygge at man bør jobbe med et museumsbesøk både før og etterpå i en skolesammenheng, da flere metoder kan hjelpe eleven til å forstå. Denne påstanden passer også med at identitetsrelatert tematikk er avgjørende for hva man sitter igjen med. Da er det du kan kjenne deg igjen i viktig, men også det du bare har hørt om før.

⁷² Falk & Dierking, 2010, s. 204.

⁷³ Hermansen, 2023, s. 79.

Et av de mest interessante funnene jeg gjorde, er kanskje mer interessant for museet enn for skolen. Det handler om en markant forskjell mellom kvinner og menn. Dette er ikke en ukjent problemstilling i skolen eller i samfunnet for øvrig. Det viser seg at det er forskjell på kjønnene når det gjelder hvorvidt det var ønske om å lære mer etter turen. Det var 45% av alle kvinnene som ville lære mer, mot 86% av mennene – noe som betyr at omtrent dobbelt så mange menn som kvinner ønsker å lære mer etterpå.⁷⁴ Denne forskjellen kan forklares med hvordan interesse og identitet spiller sammen med tematikken. Resultatene viser at kvinner som er interessert i teknologi skiller seg mindre fra mennene. Det er derimot interessen for sosialhistorie som lager kløft mellom kjønnene. Den enkle forklaringen har å gjøre med hvor mye eierskap man har til historien, altså hvor mye man føler historien handler om ens egen fortid. Det er ingen hemmelighet at arbeiderene i gruveen var mannfolk, og at kvinner ikke arbeidet der. Derfor blir ikke historien der like relevant for kvinner som for menn, siden det på mange vis ikke er deres historie. Det er også tendenser til at personlige preferanse – at man liker lese om historie istedenfor å se og høre om historie – kan gi utslag på behovet for å lære mer etter turen.

Gruvene: En arena for tverrfaglig læring

Gruvene kan bli brukt som en tverrfaglig læringsarena av flere grunner. Norsk Bergverksmuseum i seg selv er et kultur- og naturhistorisk museum, som betyr at de forvalter både en kultur og naturhistoriske gjenstander og historie. Dette i seg selv skaper et tverrfaglig miljø, siden museer ofte blir delt inn i to hovedområder; naturhistorie og kulturhistorie.⁷⁵ Denne kombinasjonen gjør også at bærekraft kan spille en relevant rolle gjennom besøket. Som på skolen, er bærekrafttemaet også viktig på museene. For å kunne nå FNs bærekraftsmål er det viktig at befolkningen får informasjon gjennom flere arenaer, slik det er formulert:

Denne meldinga har som mål å sjå musea som samfunnsinstitusjonar med samanbindingskraft og grunnkompetanse som vil vera sentral og viktig i den vidare utviklinga av det demokratiske Noreg.⁷⁶

⁷⁴ Hermansen, 2023, s. 72.

⁷⁵ Opstad og Hjemdahl, 2022

⁷⁶ Meld. St. 23 (2020-21) s. 7.

De tverrfaglige temaene i læreplanen er lette å knytte opp mot fortellingene i gruvene. Man finner fort historier som bygger opp under både *demokrati og medborgerskap* og *folkehelse og livsmestring*. Likevel er det som sagt mest interessant med bærekrafttematikk i den sammenhengen jeg skriver om. Det er spesielt fortellingene om selve gruvehistorien som kan legge til rette for å forstå hvordan teknologiutvikling og dens påvirkning på oss mennesker kan skape et bærekraftig samfunn.

Samtidig kan opplevinga som skjer på museet vera med å skape eit inntrykk som kan inspirere folk til å utforske tema sjølv. Dei inntrykka ein opplever gjennom å vera til stades på museet og forteljinga som blir fortalt, kan settast til grunne for ei forståing som kan hjelpe til med å reflektere rundt etiske spørsmål me møter i dag.⁷⁷

Den letteste metoden å knytte bærekraft opp mot fortellingene på, er å belyse ulike etiske dilemma man i dag står ovenfor. Stortinget vektlegger at museene bør utforme opplegg som er relevante for læreplanmålene, og gjøre læringen relevant for målgruppen. Museet har i oppdrag å fremme innsikt og refleksjon. Det innebærer at de som institusjoner må være med på å rettleie folk, fremme kritisk tenking og læring.⁷⁸ Dette betyr at et besøk på museet i seg selv ikke nødvendigvis er nok i en undervisningssituasjon. For å sikre formell læring er det som sagt nødvendig å arbeide med temaet etter besøket. Dette kan gjøres på flere vis, men å sette fokus på etiske dilemma som fokuserer på bruken av naturressurser og behovet for teknologi, kan legge til rette for et tverrfaglig arbeid, der fagene geologi, naturfag og samfunnsfag er relevante sammen med historie.

Ifølge EUs nøkkelkompetanser skal vi oppøve teknologisk kompetanse.⁷⁹ Teknologi er en viktig del av hverdagen, noe som fører til at vi har et stort behov å lære om det. For å få en dypere forståelse av dette temaet, er det viktig å kunne forstå hvorfor teknologien er der den er, og hvorfor vi trenger å utvikle den gjennom å sette søkelys på en bærekraftig utvikling. Bærekraft fokuserer på å utvikle en forståelse mellom teknologi, og de sosiale, økonomiske og miljømessige sidene av dette. Samtidig er det et mål å vise at teknologi kan løse eksisterende problemer, men også potensielt skape nye. Det er viktige læringsmål

⁷⁷ Hermansen, 2023, s. 82.

⁷⁸ Meld. St. 23 (2020-21) s. 57

⁷⁹ Wollentz, Bjupdræt, Hansen, Sonne, 2021, s. 30.

at man skal få en forståelse av hvordan teknologien kan skape dilemma, og at man klarer å skaffe seg en verktøykasse for å håndtere eventuelle problemer.

Det blir påpekt i LK20 at utviklingen av teknologien er en viktig forutsetning for å oppnå klimamålene. Store deler av den teknologien som trengs for å kunne oppnå disse målene gjør bruk av ulike metaller. For eksempel blir produksjonen av batterier sett på som viktig for det grønne skiftet.⁸⁰ Det er et viktig prinsipp å kunne lagre energi når man har overskudd, og bruke den når man trenger det. Baksiden er at batterier består av tungmetall. Disse metallene finner vi i jordskorpa, og gruvedrift må til for å kunne utvinne det. Det er ikke ukjent at det oppstår konflikter rundt gruvedrift, noe som er en klar ulempe ved den teknologiutviklingen som vi ser nå. Vi får dermed klare dilemma rundt natur, arbeidsforhold, økonomi, kultur og miljø.

Disse problemene kan jeg knytte opp mot noe konkret man opplever med et besøk i Sølvgruvene på Kongsberg. Fortellinga som blir fortalt vil bli relevant for dagen i dag og morgendagen. Ved å sette søkelys på dette dilemmaet, kan vi skape problembasert læring og refleksjon. Spiller rommet og fortellingen på lag, kan det fremme kunnskap om bærekraft. Samtidig vil det skape en innsikt og forståelse rundt tematikk som er viktig for refleksjonen rundt teknologiutviklingen.

Konklusjon

Denne artikkelen har belyst hvordan historiske rom eller steder kan hjelpe til med å skape en historiebevissthet og en tverrfaglig forståelse av et tema. Jeg brukte masteroppgaven der jeg skrev om samme tema som utgangspunkt for artikkelen. Undersøkelsene ga i stor grad bekreftelse på tidligere forskning. Det historiske rommet forteller i utgangspunktet om seg selv, men det er diskusjon rundt *hva og hvordan* rommet forteller. Ved å studere samspillet mellom rom og fortelling, ser vi at de forsterker hverandre. Dette samspillet kan være med på å skape et engasjement rundt det som skal formidles. Fordi historie blir forstått gjennom tid, sted og hendelse/handling, skapes en opplevelse som vil føre til styrking av deltakernes historieforståelse og historiebevissthet. Det autentiske rommet vil påvirke menneskene slik at de med litt fantasi kan oppleve å reise tilbake i tid. Men kun et besøk i det historiske rommet vil ikke resultere i like god læring som det vil gjøre i sammenheng

⁸⁰ Regjeringen (2021).

med skoleundervisning når det brukes som et supplement for å utdype forståelsen. Sammen kan opplevelsen fra et museumsbesøk og informasjon man får før og etter besøket skape en solid læringsprosess.

Litteraturliste

Berg B. I. (2005). *Glemte mennesker: Bergmannsslekten Bratteberg på Kongsberg 1742-1812*.

Novus forlag.

Bolstad B. (2021). *Storyline: Engasjerende tverrfaglig læring*. Fagbokforlaget.

Breivega, K. M. R., & Werler, T.C. (2019). *Demokratisk danning i skole og undervisning*.

K.M. Rogen Breivega & T.E. Rangnes (Red.), *Demokratisk danning i skolen: Tverrfaglige empiriske studier (s. 15-33)*. Undervisningsforlaget.

Bøe J. B. (2006). *Å lese fortiden: Historiebruk og historiedidaktikk*. Høyskoleforlaget.

Bøhn E. D. (2020, 16. juli) *Ontologi*. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/ontologi>

Eriksen. (2009). *Museum : en kulturhistorie*. Pax.

Falk J. H. & Dierking, L. D. (2010). *The museum experience revisited*. Taylor & Francis. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy1.usn.no/lib/ucsn-ebooks/reader.action?docID=1104662>

Henriksen E. K., Frøyland M. (1998, skriftserie 7). *Kva vet vi om læring i museer? Om museumspedagogikk Norsk museumsutvikling*.

Hermansen, M. (2023). *Forteljninga om sølvverket: Korleis spelar forteljninga om rommet og rommet saman?* [Masteroppgave] Universitetet i Sørøst-Norge. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/3077729/no.usn:wiseflow:6825505:54497998.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Holmen H. A. (2023, 4. september) *Epistemologi*. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/epistemologi>

Huseby, & Cederholm, P. (2017). *Museumsutstillinger : å forstå, skape og vurdere natur- og kulturhistoriske utstillinger*. Museumsforl.

- Imsen G. (2020). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (6. utg.) Universitetsforlaget.
- Lund E. (2020). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*. (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Melhuus, & Nordtømme, S. (2022). *Mellom steder, rom og materialer: teoretiske utforskninger i barnehagen* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Meld. St. 23 (2020-2021). *Musea i samfunnet: Tillit, ting og tid*. Det kongelige kulturdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/573ad8ffd103469087db8ee693de5060/nn-no/pdfs/stm202020210023000dddpdfs.pdf>
- Mossberg og Johansen (2008): *Storytellingmarkedsføring i opplevelsesindustrien*. Fagbokforlaget.
- Norsk Bergverksmuseum. (u.å). *Praktisk informasjon Praktisk informasjon - Norsk Bergverksmuseum*
- Paris G. S. (red.) (2002) *Perspectives on Object-Centered Learning in museums*. Lawrence Erlbaum associates.
- Regjeringen (2021, 8. desember). *Det grønne skiftet*. Klima- og miljødepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/tema/klima-og-miljo/innsiktsartikler-klima-miljo/det-gronne-skiftet/id2879075/>
- Sandmo E. (2015). *Tid for historie: En bok om historiske spørsmål*. Universitetsforlaget.
- Thorsheim, Kolstø og Andersen (2016): *Erfaringsbasert læring naturfagdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Toft. (2014). *Lege-rum og fortælle-tid : kulturformidling i institutionelle rammer* (Vol. 58, p. 140). Kulturprinsen.
- Ulvik M., & Sæverot H. (2020). *Pedagogisk dannelse*. | Krumsvik R. J., Säljö, & R. Säljö, & R. J.
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplan i historie fellesfag*. (HIS01-03). <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/HIS01-03.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2017) *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. [file:///C:/Users/maria/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/maria/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5%20(5).pdf)

Wollentz G., Bjupdræt, M. B., Hansen, A. og Sonne, L. (reds.) (2021). Museet som ett socialt rum och en plats för lärande. Jamtli Förlag.

https://www.researchgate.net/publication/354271126_Museet_som_ett_socialt_rum_och_en_plats_for_larande

Fotball som virkemiddel i historieundervisningen

Utvikling av et undervisningsopplegg om den industrielle revolusjonen på 1800-tallet i Nordvest-Europa

Lasse Sonne

Innledning

Fotball er verdens mest utbredte idrett. Fotballen har et stort publikum og forener store deler av verden om en felles interesse. Fotball spilles i verdens både største og minste byer verden rundt. En nyere tendens er at kvinnefotballen vokser og bidrar til å gjøre fotballen enda mer utbredt, både som elitesport med mange tilskuere og som folkelig idrett med mange deltakere, særlig barn og unge. Det er kanskje ingenting som kan forene mennesker på tvers av landegrenser som fotball. Fotball er begeistring, skuffelser, følelser, estetikk, historie, nostalgi, samvær, rivalisering, penger, mangel på penger og alt mulig annet. Fotball er universelt. Den angår de fleste på en eller annen måte, om man liker det eller ikke. Fotballen er med andre ord en kraft, en ressurs, som kan brukes eller misbrukes på mange ulike måter.

I denne artikkelen analyserer jeg fotball som et virkemiddel i historieundervisningen. På hvilke måter er det mulig å bruke fotball som utgangspunkt til å lære bort nyere tids historie? Målet er foreslå muligheter til å bruke fotballen slik og å peke på hvilke grep som er gunstige for å oppnå dette.

Fotballens utvikling i nyere tid henger tett sammen med industrienes utvikling, først og fremst i Storbritannia, men også på kontinentet i Europa. I denne artikkelen setter jeg derfor søkelyset på relasjonen mellom fotballens utvikling og den industrielle revolusjonen på 1800-tallet i Nordvest-Europa samt på hvordan fotballens historie kan brukes til å un-

dervise om dette i skolen. Jeg avgrenser undersøkelsen til undervisning på tredje år i videregående skole. Konseptet som utvikles, vil likevel kunne brukes på mange ulike nivåer, ikke minst med tanke på yngre elever i ungdomsskole og barneskole.

Historieundervisning handler typisk om tre sentrale spørsmål: Hva skal vi lære, hvorfor skal vi lære, og hvordan skal vi lære? Dette kalles også den didaktiske trekanten. Den didaktiske trekanten handler om målene en underviser setter for sin undervisning, hvilket materiale underviseren vil at elevene skal arbeide med, og hvilke metoder som underviseren vil legge opp sin undervisning etter (Bøe, 2006, s. 35).

Hva skal vi lære?

Når det gjelder hva det skal undervises i, tar vi i dette eksempelet utgangspunkt i læreplanen for historie på det tredje året av studieforberedende utdanningsprogram i videregående skole (vg3). Et av mange kompetansemål i læreplanen handler om den industrielle revolusjonen og om hvordan den har endret menneskers liv:

Målet for opplæringen er at eleven skal kunne «reflektere over hvordan teknologiske omveltninger fra den industrielle revolusjonen til i dag har endret menneskers liv og formet forventninger til framtiden» (Utdanningsdirektoratet, 2024). Dermed lar vi læreplanen i historie for vg3 diktere utgangspunktet for det som det skal undervises i, nemlig den industrielle revolusjonen.

Hvorfor skal vi lære?

Hvorfor det skal undervises i den industrielle revolusjonen, svarer læreplanen ikke uttømmende på. For å forstå hvorfor den industrielle revolusjonen står sentralt i historieundervisningen, må vi vende oss til faglitteraturen som beskjeftiger seg med den industrielle revolusjonen.

Økonomisk historie er en viktig del av historiefaget på universiteter og høyskoler. Noen av de viktige spørsmålene som økonomisk historie beskjeftiger seg med, er årsakene til at land er rike eller fattige, og – som en dimensjon i dette – hva som i et historisk perspektiv har ført til økonomisk utvikling og økonomisk vekst. Det fleste økonomiske historikere

vil sannsynligvis være enige i at det finnes en historisk sammenheng mellom økonomisk utvikling, teknologisk utvikling og befolkningers vekst gjennom historien. Uten økonomisk vekst og teknologisk utvikling hadde vi ikke vært så mange som 8 milliarder mennesker på jorden i dag. For 1000 år siden var befolkningstallet på jorden om lag 300 millioner (Store norske leksikon, 2024).

Den store befolkningsvekst siden middelalderen omtales ofte som historiske logistiske kurver som tok form fra om lag det 9. eller 10. århundret og for alvor førte til befolkningsvekst i Europa fra midten av 1800-tallet i forbindelse med den industrielle revolusjonen. I tillegg skjedde det en voldsom befolkningsvekst i årene etter andre verdenskrig (Cameron & Neal, 2003, s. 16).

Sentralt i historien om den økonomiske utviklingen står altså den teknologiske utviklingen som skjedde under den industrielle revolusjonen på 1800-tallet og fremover. Den industrielle revolusjonen handler ikke bare om begreper relatert til økonomisk vekst, som økonomiske strukturer og strukturelle forandringer, produksjon og produktivitet, befolkningsvekst og institusjonelle utviklinger. Den industrielle revolusjonen fra og med 1800-tallet fikk enorme konsekvenser for hele vår levemåte. Det endret i hvilken grad vi bor i byer eller på landet, at vi lever i et velferdssamfunn samt at vi er frigjorte som individer, og hva vi bruker fritiden på. Uten den industrielle revolusjonen hadde vi ikke hatt mye fritid, og derfor hadde vi ikke kjent til idrett og profesjonell fotball i den form som den har i dag. Fotballen som vi kjenner den i dag, er dermed en direkte konsekvens av den industrielle revolusjonen. Beretningene om de to henger uløselig sammen (Historiana, 2024).

Hvordan skal vi lære?

I dette opplegget ble det bestemt at elevene skulle lære om den industrielle revolusjonen ved å ta utgangspunkt i fotball, idretten og historien til begge. Ved å utnytte et allerede eksisterende engasjement for fotball var det meningen å stimulere til en interesse for den industrielle revolusjonen i tillegg og dermed en interesse for økonomisk historie generelt, som den industrielle revolusjonen ofte blir satt i sammenheng med. Hvordan vi skal undervise, handler i stor grad om undervisningsform eller om undervisningens metode. Skal undervisningen være lærersentrert eller elevsentrert? Skal det brukes digitale hjelpemidler?

Skal det brukes hjelpemidler fra gaming, som spillifisering? Skal det undervises i eller utenfor klasserommet? Mulighetene er mange.

Opplegget ble testet ut i undervisningen ved to videregående skoler i Vestfold samt for studenter som studerer lektorutdanning i historie ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Det ble valgt en lærersentrert undervisningsform, men med stor vektlegging av interaksjon med elevene. Det ble dermed ikke lagt opp til enveiskommunikasjon, men til toveiskommunikasjon med løpende innspill og kommentarer fra elevene. Formålet var å engasjere til samtale og diskusjon og å etablere en levende undervisningssituasjon der så mange som mulig kom med innspill, synspunkter, erfaringer og andre kommentarer.

Hensikten med undervisningsformen var å skape en opplevelse av kunnskapsutvikling, engasjement og ikke minst relevans med tanke på at historie må oppleves som relevant for nåtiden og for den enkelte elevens/studentens situasjon for å gi mening (Sonne, 2023, s. 33). Opplegget ble utviklet av underviseren med utgangspunkt i en PowerPoint-presentasjon (Sonne, 2016).

Den industrielle revolusjonen i England, Skottland og Wales

Utgangspunktet for undervisningsopplegget var at det finnes et stort antall fotballklubber i England, Skottland og det sørlige Wales som er relevante for et undervisningsopplegg som dette. Noen av de mest kjente er tradisjonsklubber som Aston Villa, Cardiff, Celtic, Everton, Glasgow Rangers, Leeds United, Liverpool, Manchester City, Manchester United, Newcastle, Nottingham Forest, Sheffield Wednesday, Sunderland, Swansea og Wolverhampton. Det interessante med klubbene er at deres historie og utvikling kan kobles direkte til den industrielle revolusjonen tilbake på 1800-tallet (Sonne, 2016).

Ser man på tendenser ved den industrielle utviklingen i Storbritannia, viser det seg at kull og industrier relatert til jern, stål, ull og bomull var sentralt i de samme områdene der mange av de tradisjonelle fotballklubbene ble etablert. Man kan si at industriene vokste frem oppå kullfeltene, noe som medførte en kraftig urbanisering i de samme områdene. Transformasjonsprosessen endret bondesamfunnet til et industrielt, kapitalistisk samfunn, der bysamfunnet utviklet seg. En motor i denne utviklingen var utviklingen av nye maskiner til bruk i fabrikkene, ikke minst i tekstilindustriene. Dessuten ble det utviklet nye

transport- og kommunikasjonsformer på 1800-tallet, som jernbaner, motoriserte tog, båter og biler samt telegraf og veier (Cameron & Neal, 2003, s. 220–224).

Endringene medførte videre at det ble utviklet en ny urban livsstil der mange mennesker fikk større frihet og forbedret økonomi. Det betydde også at de fikk tid og ressurser til å ha fritidsinteresser ved siden av arbeidet. Fotballen vokste dermed frem som en av mulighetene for adspredelse og som en sosial samlingsplass for innbyggerne i de nye bysamfunnene.

Selv om fotballens historie i England kan spores tilbake til middelalderen, var det først på 1800-tallet at fotballen for alvor ble organisert. De såkalte Cambridge-reglene kom i 1856. Reglene ble utviklet ved Universitetet i Cambridge, og de definerer på mange måter grunnleggende regler for moderne fotball. Et eksempel er regelen om at ballen skal gis ut midt på banen, og at det samme skal skje etter hvert mål. En annen regel er at det er laget som har scoret et mål, som skal gi opp ballen til nytt avspark. En annen regel som ble nedskrevet, var at ballen skal kastes inn etter den har vært utenfor sidelinjene. Når ballen hadde passert en av kortsidene på siden av målene, skulle den sparkes inn igjen. Ikke minst var en viktig regel nedskrevet at det er antallet mål som avgjør kampen. Det var også nedskrevne regler som ikke finnes lenger. Et eksempel var regelen om at en spiller måtte stoppe ballen med hånden. En annen regel var at man måtte ta opp ballen med hånden når den ble sparket direkte fra foten til en annen spiller, og deretter sparke ballen videre uten å løpe med den. De siste reglene illustrerer hvordan fotballen har sitt utspring i rugbysporten. I 1856 var fotballen ikke ennå utviklet til den sporten med de reglene vi kjenner i dag (Laws of football, 1856).

Det er en pågående diskusjon om hvilken fotballklubb som var den første i England. Av nåværende klubber regnes Sheffield F.C. som den eldste uavhengige fotballklubben. Med dette menes fotballklubber som ikke var assosiert med institusjoner som skoler, hospitaler eller universiteter. Sheffield F.C. ble etablert i 1857. Den eldste fotballklubben som drev med organisert fotball i form av sommerfotball, menes å være Foot-Ball Club fra Edinburgh i Skottland. Klubben ble etablert i 1824. Klubben opphørte trolig omkring 1841. Det finnes dokumenter i nasjonalarkivet i Skottland som omtaler klubben, men ingen av dem omtaler klubben etter 1841 (Mitchell & Hutchinson, 2018).

I 1863 ble det britiske fotballforbundet FA (The Football Association) stiftet. Forbundet arrangerte verdens eldste fotballturnering, FA-cupen, for første gang i 1871. Året etter ble den første landskampen i verden spilt mellom England og Skottland.

I 1888 ble den første fotballigaen i England etablert. Den bestod av de tolv klubbene Accrington F.C. (etablert 1878), Aston Villa (etablert 1874), Blackburn Rovers (etablert 1875), Bolton Wanderers (etablert 1874), Burnley (etablert 1882), Derby County (etablert 1884), Everton F.C. (etablert 1878), Notts County (etablert 1862), Preston North End (etablert 1880), Stoke City (etablert 1863), West Bromwich Albion (etablert 1878) og Wolverhampton Wanderers (etablert 1877) (Steve's Footie Stats Site, 2024).

Accrington F.C. fra Lancashire eksisterer ikke lenger. Klubben ble oppløst allerede i 1896 som følge av økonomiske problemer. Klubben skal ikke forveksles med Accrington Stanley F.C., etablert i 1968.

Det er verdt å merke seg at den første fotballigaen i England bestod av klubber nord for London. Grunnen til det er sannsynligvis at det var uenighet i England om fotball skulle være en profesjonell sport eller en amatørsport. I de nordlige delene av England mente man at sporten burde være profesjonell fordi det gav arbeiderne, som drev med fotball, bedre muligheter for å trene ved siden av arbeidet på fabrikkene.

Selv om klubber, eksempelvis fra London, ikke var med på å etablere den første fotballigaen i England, var det ikke ensbetydende med at klubbene i London utviklet seg annerledes enn i resten av Storbritannia. Kjente klubber i London ble faktisk etablert like tidlig som i resten av England, for eksempel Arsenal (etablert 1886), Brentford, (etablert 1889), Crystal Palace (etablert 1861), Fulham (etablert 1879), Millwall (etablert 1885), Queens Park Rangers (etablert 1882), Tottenham Hotspur (etablert 1882) og West Ham United (etablert 1895).

Som vi kan konstatere, var det en tett sammenheng mellom den industrielle revolusjonen i Storbritannia og etableringen av fotballklubber. Eller sagt med andre ord: Fotballen ble en konsekvens av den industrielle utviklingen i Storbritannia. En viktig del i denne utviklingen var urbaniseringen, der nye bysamfunn oppstod og folk fikk en ny livsstil med mer tid til fritidsinteresser, frigjort fra forpliktelser, som kjennetegnet livet på landet.

Belgia

Belgia blir ofte fremhevet som det første industrialiserte landet etter Storbritannia. Belgia hadde mange av de samme naturressursene som Storbritannia. Disse var eksempelvis kull, jernmalm, bly og sink. En fordel for Belgia ved å bli industrialisert litt etter Storbritannia var dessuten at det fikk tilgang på utenlandsk teknologi, kapital og entreprenørskap. I tillegg hadde Belgia et stort marked rett sør for seg – nemlig Frankrike. En viktig del av Belgias industrialisering ble, som i Storbritannia, preget av tekstilindustrienes utvikling.

Utviklingen av kanalsystemer til transport av materialer og varer ble en viktig dimensjon i utviklingen av den belgiske industrien. Et eksempel på et sted der tekstilindustrien, særlig basert på ull, blomstret, var Gent. Byen fikk dessuten tilnavnet «Belgias Manchester».

To viktige grunner til den belgiske industrielle utvikling er at den belgiske regjeringen valgte å satse på å bygge et omfattende nettverk av kanaler og jernbaner finansiert av den belgiske staten. En annen viktig grunn var at det ble utviklet et bank- og finanssystem som kunne sikre tilgangen på kapital som kunne utvikle industriene i Belgia (Cameron & Neal, 2003, s. 227–231).

Som i Storbritannia resulterte den industrielle utviklingen i at mange fotballklubber ble etablert. Royal Antwerpen regnes for den eldste eksisterende fotballklubb i Belgia. Klubben ble etablert i 1880. Snart fulgte andre kjente klubber etter, som Club Brugge (etablert 1881), RFC Liège (etablert 1892), Union SG (etablert 1897), Standard Liège (etablert 1898), Cercle Brugge (etablert 1899), Beerschot (etablert 1899) og Gent (etablert 1900). Den mest kjente fotballklubben i Belgia, Anderlecht fra Brussel, ble etablert i 1908 (Fraponts & Willocx, 2003).

Det belgiske fotballforbundet ble etablert i 1895. I Belgia er det tre offisielle språk, og forbundet har derfor tre ulike offisielle navn: Koninklijke Belgische Voetbalbond på nederlandsk, Union royale belge des Sociétés de Football Aassociation på fransk og Königlich-Belgischer Fußballverband på tysk.

Frankrike

Den industrielle utviklingen i Frankrike på 1800-tallet skilte seg betydelig fra industrialiseringen i England. Særlig ble en del av befolkningen holdt tilbake i de landlige distriktene.

Det betydde at urbaniseringen ikke ble så fremtredende som i Storbritannia og Belgia. En grunn til dette kan være at tilgangen til kull var mer begrenset i Frankrike enn særlig i England. Dermed fikk kullet en direkte innflytelse på den demografiske utviklingen i Frankrike.

At den industrielle utviklingen i Frankrike skilte seg fra utviklingen i Storbritannia, betydde ikke at den økonomiske utviklingen ble mindre effektiv. Det betydde bare at den industrielle strukturen ble annerledes, med mindre firmaer og en vesentlig del av arbeidsstyrken knyttet til jordbruket (Cameron & Neal, 2003, s. 235). Teknologisk er det ikke noe som tyder på at Frankrike skulle ha vært mindre utviklet enn de andre tidlig industrialiserte landene (Cameron & Neal, 2003, s. 232).

Kullfeltene fantes hovedsakelig i det nordlige Frankrike, men på grunn av den særlige industristrukturen i Frankrike ble fotballklubbene spredt utover en stor del av landet. Den eldste nåværende fotballklubben i Frankrike er Le Havre AC. Den ble etablert i 1872 som friidrettsklubb og rugbyklubb, men begynte først å spille foreningsfotball i 1894. Olympique de Marseille ble etablert i 1899. FC Girondins de Bordeaux ble etablert i 1881, men begynte først med fotball i 1910. Nordpå ved kullfeltene er RC Lens eldst. Klubben ble etablert i 1906. AS Strasbourg regnes ofte som en av de eldste klubbene i Frankrike. Den ble etablert i 1890, men på det tidspunkt var Strasbourg en del av Tyskland.

Fransk fotball var opprinnelig en del av en felles union for sport i Frankrike, Union des Sociétés Françaises de Sports Athlétiques (etablert i 1890). Et eget fotballforbund ble etablert i 1919, det nåværende Fédération française de football (Fédération Française de Football, 2024).

Tyskland

Tyskland ansees som den siste av de fire tidlig industrialiserte landene i Europa. I mange år var Tyskland relativt fattig og lite utviklet. I Tyskland fantes det bare områder med mindre industrier som i Rhinlandet, Sachsen, Schlesien og Berlin. Tyslands samling skulle endre på dette. Særlig viktig var etableringen av det tyske Zollverein, som dannet grunnlaget for transformasjon av det økonomiske livet i Tyskland. Transformasjonen gjorde at en effektiv industrinasjon vokste frem med moderne industri, et effektivt transportsystem,

et nytt finansielt system og mange nyetablerte institusjoner. Et eksempel på det var det moderne utdanningssystemet (Cameron & Neal, 2003, s. 238).

En fordel for Tyskland var at Storbritannia, Belgia og Frankrike allerede hadde vært gjennom den utviklingen som Tyskland skulle til å gå gjennom. Å kopiere teknologiske og institusjonelle utviklinger fra andre land ble en viktig grunn til at den tyske industrielle utvikling gikk så hurtig så fort den kom i gang. Ikke overraskende var det ikke bare den industrielle utviklingen som ble kopiert, men også livsstilen som hadde utviklet seg i de tidlig industrialiserte landene som Storbritannia og Belgia.

Det tyske fotballforbundet ble etablert i 1900 som Deutscher Fußball-Bund. Den eldste nålevende fotballklubben i Tyskland er BFC Germania fra Berlin (etablert i 1888), men klubben har aldri spilt noen viktig rolle i Tyskland i form av vunne mesterskap (B.F.C. Germania 1888, 2024).

Ser vi til Ruhr-området og omegn med dets store kullfelter og et av de mest urbaniserte områdene i Europa, finner vi noen av de eldste fotballklubbene i Tyskland. VfL Bochum regnes for å være en av de eldste. Klubben ble etablert allerede i 1848 men begynte først med fotball i 1911. Fortuna Düsseldorf ble etablert i 1895. Borussia Mönchengladbach ble etablert i 1900. MSV Duisburg ble etablert i 1902. Bayer Leverkusen ble etablert i 1904. FC Schalke 04 fra Gelsenkirchen ble ikke overraskende etablert i 1904. Borussia Dortmund ble etablert i 1909. FC Saarbrücken fra Saarland ble etablert i 1902 og er en av de eldre fotballklubbene som ligger i et kullområde sør for Ruhr (Sonne, 2016).

Andre områder av Tyskland fikk etablert fotballklubber i den samme perioden eller til og med tidligere. Hamburger SV har røtter tilbake til 1887, da klubben ble etablert som SC Germania. Hertha Berlin var blant klubbene som etablerte det tyske fotballforbundet. Klubben ble etablert allerede i 1892. 1860 München begynte med fotball i 1899, og Bayern München i 1900. Felles for disse klubbene er at de var plassert i urbane og relativt tidlig industrialiserte områder.

Skandinavia

Sammenliknet med Storbritannia, Belgia, Frankrike og Tyskland regnes en del land i Europa som sent eller senere industrialiserte områder. Blant disse er Sveits, Nederland, Øs-

terrike-Ungarn, Sør-Europa, Øst-Europa og Russland. Skandinavia blir ofte sett på som land i denne gruppen fordi heller ikke de skandinaviske landene var tidlig ute med industrialisering og urbanisering (Cameron & Neal, 2003, s. 244–269). Hele Norden ble sett på som leverandører av naturprodukter som jordbruksvarer, fisk, tre og jern til industrialiserte land.

Dette fikk sannsynligvis innflytelse på utviklingen av fotballsporten i Skandinavia. Særlig den profesjonelle fotballen ble sent utviklet i Skandinavia. I Sverige ble profesjonell fotball først introdusert i 1967, i Danmark i 1978, og i Norge så sent som i 1984 (Sonne, 2016). Fotball som idrett ble likevel organisert langt tidligere. Det danske fotballforbundet ble etablert allerede i 1889, Norges fotballforbund ble etablert i 1902, og det svenske fotballforbundet ble etablert i 1904.

I Skandinavia fantes dessuten fortsatt eksisterende fotballklubber som var tidlig etablert. Blant disse var Københavns Boldklubb (etablert 1876), Örgryte IS fra Gøteborg i Sverige (etablert 1887) samt Odds BK fra Skien, som begynte med fotball i 1894.

Profesjonell fotball måtte vente lenge før det ble innført i Skandinavia. En viktig grunn var at det eksisterte et motsetningsforhold mellom den engelske sporten som preget idretten i byene, og den svenskinspirerte gymnastikk som ble dyrket på landet. I Skandinavia mente man i mange år at idrett var en privatsak som ikke skulle handle om kappestrid og absolutt ikke bli betraktet som et arbeid man fikk lønn for. Et amatørideal kom dermed til å prege utviklingen av idretten i Skandinavia. Det førte landene i en annen retning enn Storbritannia og land på det europeiske kontinentet (Ehlers, 2000, s. 132).

USA og resten av Europa

USA regnes vanligvis for å være et av de tidlig industrialiserte områdene i verden. Immigrasjon og jordbrukets omfattende utvikling og industrialisering var viktig i den forbindelse. USA var rik på både jord og naturressurser. Det gjorde det mulig å utvikle en omfattende foredlingsindustri, og derfor ble noen av de største fabrikkene i verden etablert i nettopp USA. USAs hjemmemarked er dessuten særlig stort sammenliknet med hjemmemarkedene i andre land. Det gav den amerikanske industrien særdeles gode muligheter

for ekspansjon og utvikling innenfor landets egne tollgrenser (Cameron & Neal, 2003, s. 224–226).

Amerikansk sport er omfattende og berømt, men ikke i særlig grad for europeisk fotball. I USA skjedde en liknende utvikling som i Europa, der sporten vokste frem i nær sammenheng med industriene. Men i USA ble det utviklet andre sporter, eller variasjoner av sporter, enn i Europa. Disse var eksempelvis baseball, basketball, volleyball og ikke minst amerikansk fotball.

At amerikansk sport utviklet egne varianter, må sees i sammenheng med USAs kultur og utvikling generelt siden USA ble etablert i 1776. USA er et land som har opplevd store bølger av immigrasjon. Landet har vært utsatt for mange ulike innflytninger som har hatt stor betydning for kulturlivets utvikling som idretten er en del av. USA ble med andre ord en smeltedigel av mange innflytninger. Som følge av det utviklet musikken, kunsten og filmindustrien seg i andre retninger enn i Europa. Det kan derfor ikke være overraskende at amerikansk idrett gjorde det samme (Edelman & Wilson, 2020).

I resten av verden var det en større tendens til at europeisk fotball ble populært, ikke minst i Sør-Amerika og i Afrika. Den britiske og europeiske innflytelse var viktig i den forbindelse.

Test av opplegget i Vestfold

I løpet av 2016 og 2017 ble undervisningsopplegget om den industrielle revolusjonen og sammenhengen med fotballens utvikling i særlig England og Nordvest-Europa testet på seks klasser fra videregående skoler i Vestfold (Universitetet i Sørøst-Norge, 2016, 2017). Om lag 150 elever deltok i undervisningen. I tillegg er opplegget gjennomført flere ganger for studenter som studerer lektorutdanning i historie ved USN. Om lag 90 studenter ved USN har opplevd undervisningsopplegget.

Det ble ikke systematisk samlet inn empirisk materiale i forbindelse med undervisningen. I stedet ble det satt søkelys på inntrykk og tilbakemeldinger fra elever og studenter etter undervisning.

Et inntrykk var at de fleste elever og studenter likte opplegget, bortsett fra enkelte som hadde vanskelig for å relatere seg til fotball og sport. De mest engasjerte elever i vide-

regående skole var å finne blant dem som tok idrettsfag. Deres engasjement var imponerende.

Ett annet inntrykk var at særlig gutter ble engasjert i undervisningen. Samtaler med elevenes lærere etter test av opplegget på de videregående skolene gav inntrykk av at det oppstod nye dynamikker i klasserommet som følge av at elever som vanligvis var relativt passive i historieundervisningen, plutselig var mer interesserte og aktive.

Arbeidet med undervisningsopplegget og tilhørende tester bør utvikles videre for å gi bedre data. Til nå er det blitt eksperimentert med opplegget i videregående skole og på universitetsnivå. Neste steg blir å eksperimentere i ungdomsskolen. Deretter bør det utvikles et forskningsprosjekt der læringseffektene av metoden blir målt. Et overordnet mål bør være å måle og evaluere effekter av læring, undervisning og utdanning når det gjelder å gjøre undervisning evidensbasert. Det handler om å få testet et didaktisk grep vitenskapelig.

Det interessante med opplegget er at det justerer undervisningspraksisen etter målgrupper som ikke får så stor oppmerksomhet i utdanningssystemet. Det handler særlig om målgruppen unge gutter, men også om målgruppen unge jenter som har interesse for fotball og sport. Denne interessen burde i tillegg kunne brukes positivt med tanke på å lære andre fag enn idrett (Universitetet i Sørøst-Norge, 2017).

Avsluttende kommentar

Å lære bort økonomisk historie og historien til den industrielle revolusjonen er krevende for lærere. Den industrielle revolusjonen kan samtidig være et ganske så tungt og omfattende tema å bli undervist i for både skoleelever og studenter på universiteter og høyskoler.

Å ta utgangspunkt i sammenhenger som kan skape interesse og større forståelse, er en mulighet når man underviser krevende stoff som den industrielle revolusjonen er. Å koble sammen den industrielle revolusjonen og utviklingen av fotball / profesjonell fotball representerer en sann mulighet. Slik kan man gjøre økonomisk historie til noe levende og relevant med linjer direkte til dagens kultur og hverdagsliv.

Det finnes veldig store, faktisk ubegrensede, muligheter, når det gjelder å fornye undervisningen i historie og gjøre undervisningen mer interessant og relevant for den målgruppen som blir undervist i historie. Det er ingen grunn til at man som lærer skal henge fast i gamle tradisjoner eller synspunkter om hvordan undervisning i historie bør være. Det finnes full metodefrihet. Dermed er det bare fantasien som setter grenser for utvikling av historieundervisningen.

Denne artikkelen representerer et mulig brudd med en måte å undervise i den industrielle revolusjonen på. Om man ikke er interessert i fotball, er det også helt fint. Da finnes det uendelig med andre måter å utvikle undervisning om den industrielle revolusjonen på.

Referanser

- B.F.C. Germania 1888. (2024). *Chronik. Unsere Vereinsgeschichte*. Hentet 11. november 2024 fra <https://www.bfcgermania88.de/verein/chronik.html>.
- Bøe, J. B. (2006). *Å lese fortiden. Historiebruk og historiedidaktikk*. Høyskoleforlaget.
- Cameron, R. & Neal, L. (2003). *A Concise Economic History of the World. From Paleolithic Times to the Present* (4. utg.). Oxford University Press.
- Edelman, R. & Wilson, W. (Red.). (2020). *The Oxford handbook of sports history*. Oxford University Press.
- Ehlers, S. (2000). *Ungdomsliv. Studier i den folkeoplysende virksomhed for unge i Danmark 1900-1925*. Alina.
- Fédération Française de Football. (u.å.). *Our history*. Hentet 11. november 2024 fra <https://uk.fff.fr/2-our-history.html>.
- Fraiponts, J. & Willocx, D. (2003). *Kroniek van het Belgisch voetbal. Deel 1 Pioniers en Rode Duivels 1863-1906*. ASSOC.BE bvba.
- Historiana. (u.å.). *European Association of History Educators: A little history of football: the beginnings*. Hentet 11. november 2024 fra <https://historiana.eu/partners/european-association-of-history-educators/a-little-history-of-football-the-beginnings>.
- Mitchell, A. & Hutchinson, J. (2018). *The World's First Football Club (1824): John Hope and the Edinburgh footballers: a story of sport, education and philanthropy*.

Createspace Independent Publishing Platform.

Laws of football. (1858). *Laws of the University foot Ball Club*. Hentet 8. november 2024 fra

<https://web.archive.org/web/20190415181221/https://www.shrewsbury.org.uk/sites/default/files/uploads/files/Sport/FootballRules.pdf>.

Sonne, L. (2016). *Fotball som virkemiddel i klasserommet*. 23 lysbilder. PowerPoint-presentasjon. Universitetet i Sørøst-Norge.

Sonne, L. (2023). Hva vil vi med undervisning i historie? Historiefagets tradisjon og relevans. I L. Sonne & A. Wiklund Norli (Red.), *Profesjonsutvikling for historieundervisere 1*. Novus.

Steve's Footie Stats Site. (2024). *Football League 1888–89*. Hentet 11. november 2024 fra https://www.stevesfootballstats.uk/division_one_1888-1889.html.

Tønnessen, M. (2023, 2. november). Verdens befolkning. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/verdens_befolkning.

Universitetet i Sørøst-Norge. (2016). Førsteamanuensis Lasse Sonne holdt foredrag om den industrielle revolusjonen. Da verden kom til Vestfold. 30. september 2016.

Universitetet i Sørøst-Norge (2017, 28. desember). *Engelsk fotball på pensum*. <https://www.usn.no/om-usn/organisering/fakultet/usn-handelshogskolen/nyhende-fra-fakultetet/engelsk-fotball-pa-pensum>.

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Historie (HIS01-03). Kompetansemål og vurdering. Kompetansemål etter vg3*. Hentet 24. oktober 2024 fra <https://www.udir.no/lk20/his01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv85>.

Opplæring og undervisning i tidlig nytid

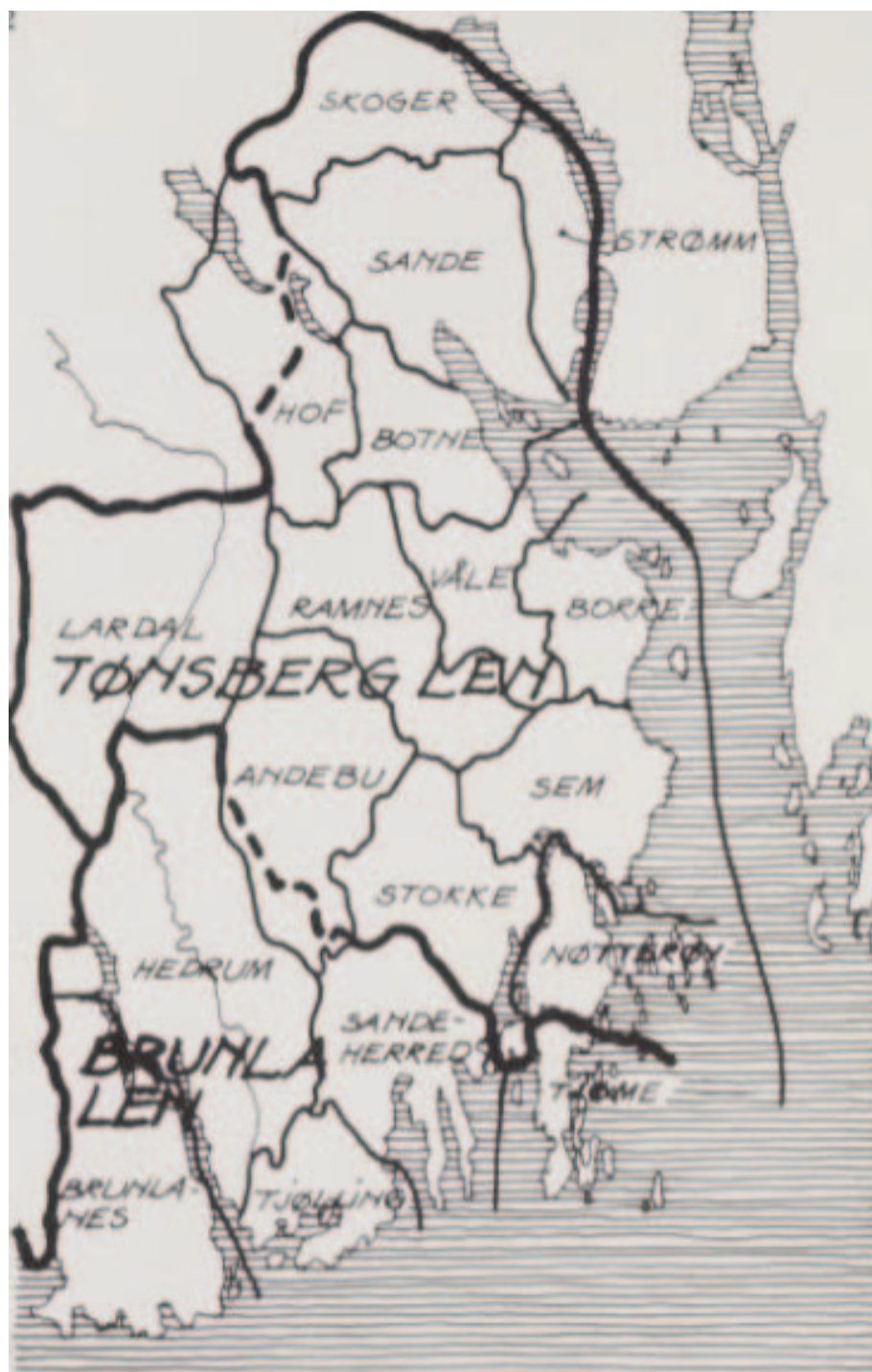
Vestfold som eksempel

Anita Wiklund Norli

Utdanningshistorie handler som oftest om akademisk opplæring. Det er skrevet mye om skolehistorien helt fra innføringen av konfirmasjonsundervisning for noen hundreår siden og videre gjennom nye lover, planer og systemer fram til våre dager. Men opplæring og undervisning er så mye mer enn det, og har vært en del av menneskenes liv siden tidenes morgen. I denne artikkelen vil vi ta leseren med til opplæringstiltakene vi finner i vårt lokale grevskapssamfunn i tidlig nytid. På 1700-tallet besto det som i dag er Vestfold, av Norges to eneste grevskap, Larvik i sør (opprettet i 1671) og Jarlsberg i nord (opprettet i 1673).

Vi skal først vie oppmerksomhet til ymse skoler for barn som fantes i byene og på landet gjennom 1700-tallet i det som nå utgjør Vestfold fylke. Etter endt lese- og skriveopplæring og konfirmasjon fortsatte flere ungdommer å perfektionere seg innen bestemte yrker, og vi vil derfor rette søkelyset mot den praktiske opplæringen fra dreng via svenn til mester, som har vært vanlig i håndverksyrkene siden middelalderen.¹ Men slett ikke alle valgte håndverksfag. Den lange kystlinjen langs Oslofjordens vestsida var utgangspunkt for handel og skipsfart, og mange unge menn reiste tidlig ut i verden. Vi skal ta for oss hvilken opplæring og kompetanse som krevdes av dem som skulle navigere seilskuter – og av dem som skulle lose skutene trygt i havn. Det vil handle om skipperutdanning og kompetansen til kystlosene. Deretter vil vi trekke fram viktigheten av kunnskap og opplæring i et kvinnedominert yrkesfelt – nemlig jordmoryrket. Til slutt skal vi presentere Norges tidligste lærerskole, som faktisk ble startet i Tønsberg mot slutten av 1700-tallet, og trekke linjene til dagens utdanningstilbud.

¹ I denne delen av artikkelen er deler av avhandlingen Norli 2017 og artiklene Norli 2021 og Norli 2023 innlemmet (se litteraturliste).



Kart over Brunla og Tønsberg len som ble til Larvik og Jarlsberg grevskap på slutten av 1600-tallet, og som i 1919 ble til Vestfold fylke. Etter Rian 1980, s. 2.

De første skolene

Både gutter og jenter fikk undervisning for å forberedes til konfirmasjon, og lærerne var menn. I 1700-tallets privilegereregulerte samfunn måtte man ha spesialtillatelse for å kunne drive undervisning og ta betalt for det, og det var vanlig at klokkeren ved den lokale kirken også fungerte som lærer. I 1750 trengte den gamle klokkeren, Jens Pløen, i Larvik avløsning, og myndighetene mottok to søknader fra personer som ville drive skole i byen. Den ene søkeren var jomfru Anna Wibe. Den andre var Ole Brun, assistenten til klokkeren.

Anna Wibe drev opplæring i søm for borgerskapets unge jenter, og i den forbindelse ga hun jentene også undervisning i lesing og skriving. Dessuten så hun et behov for å gi flere fattige unger et tilbud om tidlig leseopplæring. Foreldrene var meget godt fornøyd med jomfru Wibes undervisning, og noen uttalte sågar at «barna hos hende hadde lært mere paa en vinter end de i Pløens skole hadde lært paa flere aar». Men øvrigheta fant ingenting i forordningene som kunne åpne for Annas skoleprosjekt.² Hun kunne til nød få lov til å holde syskole, og hvis hun samtidig kunne lære «pigebørn» og andre «små børn» å stave og lese litt i deres A-B-C eller «catechismus», kunne vel det være greit nok. Men hun fikk på ingen måte drive noen større skolevirksomhet for å lære unge å lese og regne, og langt mindre undervise dem i kristendom. Det privilegiet hadde byens nye klokker, Jens Ring blitt betrodde fra 1749. Så var det opp til denne privilegerte skoleholderen å anlegge sak hvis jomfru Wibe gikk ham i næringen. Hva angikk Bruns søknad ble det bemerket at han hadde råket «i en stor fortræd med en Smed paa Torstrand, hvilken hand i druckenskab, stack ilde med en kniv». Men han hadde tross alt avtale på ellefte året om å avlaste klokkeren og holde regne- og skriveskole der i byen. Og siden smeden overlevde og Ole Brun fikk prestens attest på ellers god vandel, ble det konkludert med at han skulle få fortsette å holde skole for små barn.³ Ole Brun fikk altså full tillit som lærer, mens Anna måtte tåle begrensninger. Seinere ble det mer og mer vanlig at små barn ble undervist av kvinnelige lærere, og i 1806 var det fire kvinner som underviste privat i Larvik.⁴

Avslaget Anna fikk hang sammen med at 1700-tallets kvinner var umyndige. Først var de underlagt faren, og gifte kvinner var underlagt ektemannen. For å inngå rettslig bindende avtaler, måtte de godkjennes av vergen. Det var menn som innehadde alle synlige roller og rettigheter og privilegier som ble regnet som viktige av samfunnets øvrighet. Det var prestene som hadde ansvar for å disiplinere og lære opp unge mennesker.

Utgangspunktet for all undervisning den gang var at den oppvoksende slekt skulle kunne sin kristendom godt nok til å bli konfirmert. Sett med nåtidsbriller, var nok den viktigste konsekvensen av økt leseopplæring at en stadig mindre del av befolkningen var analfabeter. Og de som kunne lese, kunne orientere seg i flere sammenhenger. Vi ser en utvikling i

² Det ble vist til *Fattigforordning 1708*, som var den første samlede lovgivning om fattigvesenet i Danmark-Norge, og Forordning om *Skolerne paa Landet i Norge* av 1739.

³ SAKO, Larvik grevskap, Kopibok 34, fol. 134a ff; SAKO, Larvik grevskap, 2 saksbehandling, 22 pakkesaker, rekke 1, 1766-1789; SAKO, Larvik grevskap, 0 kontor, 05 brev, 2 fra greven, eske 11 (21/2 1750); Ketilsson 1923, s. 557; Rian 1980, s. 388.

⁴ Ketilsson 1923; Rian 1980.

lese- og skriveferdighetene i befolkningen i hundreårsperioden fra slutten av 1600-tallet og fram mot år 1800. Det er liten tvil om at i løpet av hundreåret ble en økende del av Norges befolkning lese- og skrivekyndige, men det hersker uenighet om hvor viktige skolepolitiske reformer i første halvdel av 1700-tallet faktisk var for lese- og skriveopplæringen. Skolehistoriker Knut Tveit mener at det rådde stor analfabetisme før de første statlige forordningene for en allmenn skoleordning kom mot midten av 1700-tallet.⁵ En annen historiker, Oddvar Johan Jensen, har kommet til at leseferdigheten var overraskende høy for både menn og kvinner, og at så godt som alle menn kunne lese ganske tidlig på 1700-tallet.⁶ Noen av de viktigste bidragene til kunnskap om lese- og skrivekompetansen i Norge i perioden er Josteins Fets to omfattende studier *Lesande bønder* og *Skrivande bønder*.⁷ Ifølge Fet var lese- og skrivekyndighet lang mer utbredt enn det Tveit konkluderer med. Fet mener at vi hadde en alfabetisert bondeallmue kanskje allerede på 1600-tallet. Arne Apelseths forskning har seinere underbygget og støttet Fets konklusjoner.⁸ Lis Byberg har i sin doktoravhandling vist at utviklingen av et fast skolevesen sikret at leseferdigheten også kom til å omfatte de fattige.⁹

Skifter og auksjoner kan fortelle om bøker i omløp, og skiftematerialet for Larvik grevskap har i noen grad vært gjenstand for undersøkelser. Vestfold-historikeren Lorens Berg skriver om skifter som inneholder bøker i flere av sine bygdebøker. Anna Tranberg undersøkte i sin tid skiftene for Tjølling sogn i sin hovedoppgave om bondeøkonomien i Larvik grevskap.¹⁰ Øystein Rian omtaler lesekunnskapene generelt i grevskapet med utgangspunkt i hva som fantes av bøker i skiftene. Han fant at i perioden 1701-1710 var det i Larvik grevskap bøker i 4 % av bonde-skiftene og 36 % av by-skiftene, og han konkluderer med at det var få som kunne lese og skrive på begynnelsen av 1700-tallet.¹¹ Atle Døssland har samlet informasjon fra flere kilder i en artikkel fra 2003 og konkluderer med at folk i Vestfold var lite skrivekyndige på begynnelsen av 1800-tallet.¹² Bildet må justeres noe. I avhandlingen om jernverksarbeiderne ved Fritzøe jernverk er konklusjonen: «Det ser ut til at de fleste arbeiderne ved verket mestret lesekunsten mor slutten av 1700-tallet.»¹³

⁵ Tveit 1990.

⁶ Jensen 1995.

⁷ Fet 1995; Fet 2003.

⁸ Apelseth 2005.

⁹ Byberg 2007.

¹⁰ Tranberg 1979.

¹¹ Rian 1980, s. 161 ff.

¹² Døssland 2003, s. 153 f.

Den første lovgivningen rundt barnas skolegang og opplæring i Norge hadde som sagt sammenheng med kirkens konfirmantundervisning.¹⁴ Den norske kirkeordinansen kom i 1607, og den inneholdt bestemmelser om viktigheten av de unges opplæring i kristendoms-kunnskap.¹⁵ Dette ble også gjentatt i Christian 5.s Norske Lov i 1687. Ansvaret for opplæringen var delt mellom presten, degnen (klokkeren) og hjemmet. De pietistiske strømningene var sterke i Danmark-Norge på 1720- og 30-tallet. Tvungen konfirmasjon med undervisning av presten ble innført i 1736 – av Christian den 6., som har blitt beskrevet som en representant for den pietistiske retningen innen kristendommen på begynnelsen av 1700-tallet. Ikke lenge etter, i 1739, kom *Forordning om Skolerne paa landet i Norge*.¹⁶ Forordningen regnes som den første skoleloven, og hensikten var at alle barn skulle læres opp til «sann gudfryktighet». Skolefagene var lesing og kristendoms-kunnskap. Skoleordningen på 1700-tallet har blitt kalt en «indoktrineringsanstalt for en spissfindig og blytung pietistisk ideologi». Læreboka var Erik Pontoppidans forklaring på katekismen – «et kompendium i dogmatikk» som ungene ikke hadde sjans til å forstå.¹⁷

I 1741 kom det et tillegg til loven som lot innbyggerne i hvert lokalsamfunn selv bestemme hvordan skolevesenet skulle ordnes. Det ble opp til prestene og de enkelte kirkesognene å igangsette statens planer for skole og opplæring.¹⁸ Dette kan karakteriseres som et tidlig forsøk på «kommunalt selvstyre» i Norge. Gjennomføringen og kvaliteten på undervisningstilbudet kom derfor til å variere fra bygd til bygd. Ikke før et stykke ut på 1700-tallet kom det bestemmelser om undervisning i andre disipliner enn kristendom.

Uavhengig av foreldrenes økonomiske evne ble opplæring i kristendom og lesing obligatorisk for alle barn fra de var sju år og fram til konfirmasjonen, eller som det het: «indtil de i det Mindste har lærd at læse i Bog, og veed deres Christendom». Det ble understreket at barna skulle forstå det de leste og kunne gjengi det med egne ord. Skrivning og regning var ikke obligatoriske fag, men det skulle undervises i dette også dersom foreldrene forlangte det. Loven forutsatte mellom tre og seks måneders undervisning, men den faktiske tiden elevene fikk undervisning, kunne variere fra bygd til bygd, fra et par uker i året til

¹³ Norli 2017: 141

¹⁴ For en oversikt over utviklingen av skoleordningene i byene, se Ida Bull 2013.

¹⁵ Kirkeordinansen hadde først kommet på latin i 1536, ble oversatt til dansk i 1539. Norge fikk sin egen kirkeordinans som bygde på den danske i 1607.

¹⁶ *Forordning, om Skolerne paa Landet i Norge*. Kravene til undervisningen ble nærmere definert i instruks for skoleholdere og klokkere.

¹⁷ Rian 1980, s. 388.

¹⁸ *Placat og nærmere Anordning Angaaende Skoelerne paa Landet i Norge* av 5. mai 1741

sju-åtte uker.¹⁹ I løpet av 1740-årene hadde nesten 90 % av bygdene i Akershus stift innført den pålagte skoleordningen.²⁰

Foreldrene var ikke nødvendigvis begeistret for den obligatoriske skolen. De hadde vært vant til å undervise sine egne barn selv, og dessuten var barnas arbeidsinnsats en viktig del av familiens økonomi. Men det var straffbart å holde ungene borte fra skolen, og de ble nektet konfirmasjon hvis de ikke hadde deltatt i undervisningen. Dette var et sanksjonsmiddel med alvorlige konsekvenser både religiøst, økonomisk og sosialt, og det sørget for at det var i foreldrenes egen interesse å sende barna til skolen.²¹

Skolene i på landet i Larvik grevskap

Utbyggingen av skolevesenet satte opplæringen i lesing og skriving i system. Skoleloven av 1739 fikk særlig betydning for skolene på landet, og raskt kom det skole ved flere av avdelingene under Fritzøe jernverk. Det ble innkalt til møte angående skolesaken i Larvik grevskap den 7. desember 1739 i «Residensen» i Larvik. Det var en utfordring å skaffe lærere, og både greven i København og bøndene i distriktene var uvillige til å finansiere skoleordningen. Bosettingsmønsteret på landsbygda gjorde det også vanskelig å bygge skolehus som kunne fungere som lokaler for hele bygda.

Det hadde vært skoleordninger i grevskapet lenge før staten krevde det. Her som andre steder var det prestene som hadde ansvar for undervisningen, og som tok initiativ til å lære opp ungene i kristendomskunnskap og den leseferdigheten som krevdes for å forberede dem til konfirmasjonen. Samtidig kan vi tenke oss at mødrene og andre folk på gårdene lenge hadde tatt ansvar for å følge opp barna sine. Ved et skifte fra 1693 får vi vite at ei enke hadde oppfostret barna «med fornøden kost, klæder samt skolegang og andet fornødent».²² I Sandeherred (Sandar) ved Sandefjord hadde presten startet en frivillig skoleordning i 1735.

I Brunlanes framgår det av bispevisitaser at klokkeren holdt skole og underviste i katekismen allerede i 1620-årene. Det bynære Langestrand, der grevens jernverk og sagbruk lå, var ikke en del av Larvik by, men hørte under sognepresten i Brunlanes. Sognepresten

¹⁹ Fet 1995.

²⁰ Tveit 1990.

²¹ Byberg 2008.

²² Andebu, bygdebok på nett, https://andebu.info/tema/bygdebok/skolevesenet_i_andebu_inntil.htm



I desember 1739 ble det arrangert et møte angående skolene i Larvik grevskap. Møtet ble holdt i Herregården, som den gangen ble kalt «Residensen». Foto: Anita Wiklund Norli.

opprettet tidlig skole på Langestrand, antakelig allerede før 1720.²³ Noen år seinere, i 1729, ønsket greven at det skulle ansettes en skoleholder, og at barna ikke bare fikk undervisning i kristendom. Han ville at de skulle lære skriving og regning, slik at de ble best mulig skikket til å arbeide ved jernverket. I 1741 var det 34 barn som gikk på Langestrand skole fire måneder i sommerhalvåret.²⁴ Ved begynnelsen av 1730-årene startet dessuten Christopher Berggaard, som hadde vært skriver ved kongens flåte, skole på Fritzøebakken. I 1740 informerte han greven om at han hadde 24-30 elever i sommermånedene, også fattige barn som ikke betalte noe.²⁵

Da forordningen kom i 1739, finansierte sogneprest Humle selv mye av kostnadene med å holde skole for befolkningen. Han skrev en betenkning om hvordan han så for seg at undervisningen i Brunlanes kunne organiseres, med faste skoler på Langestrand og Tanum og to omgangsskolekretser, Berg og Kjose. På et møte på Tanum prestegård i januar 1742, der både øvrighet og bygdefolk deltok, ble en skolefundats (plan og reglement) for Brunlanes satt opp. Ordningen ble som den gamle sognepresten hadde foreslått, og i tillegg

²³ Berg 1911, s. 64 f.

²⁴ Opplysningene om skolehistorien i Larvik er hentet fra Ketilsson 1923, s. 546-578.

²⁵ SAKO, Larvik grevskap, 1 personalforvaltning, 12 pakkesaker, rekke 2, 1.

kom det en skole i Stavern, der det fra før av fantes en «Kongens skole» ved verftet.²⁶ Men i Stavern sto det etter hvert ille til – det opplyses i 1806 at det ikke fantes noen skole der i det hele tatt.²⁷

Ikke før i 1773 ble Helgeroa og Barkevik utskilt som egen omgangsskolekrets med en ny fundats. Noe skolehus ble imidlertid ikke bygget i Helgeroa før midt på 1800-tallet.²⁸

Hedrums første skolefundats ble formulert på et møte på Hedrum prestegård i mai 1743. I tillegg til klokkerens skole på plassen Tua, der klokkeren bodde, skulle det tilsettes en skoleholder ved Hagenes hammer under Fritzøe jernverk og to omgangsskolelærere, en i hovedsognet og en som skulle betjene annekse Kvelde og Hvarnes.²⁹ Greven godkjente byggeplaner for skole ved Hagenes i oktober 1742. Han bekostet byggingen, men bøndene og smedene skulle stå for vedlikeholdet.

Skolene i Larvik by

Skoleloven av 1739 gjaldt på landsbygda. I byene kom det ikke noe lignende krav om obligatorisk skole, selv om det lenge hadde vært i borgernes interesse å sørge for skolegang for barna sine.³⁰ Det var borgerinitierte og -organiserte latinskoler i flere av de største norske byene, men i Larvik by fantes det ingen latinskole. I en kongelig forordning fra 1722 ble det bestemt at Larvik grevskap skulle betale en fast sum «degne-penge» til latinskolen i Kristiania inntil en latinskole eventuelt kunne bli opprettet i Larvik.³¹ Borgerskap og embetsmenn underviste barna sine selv eller holdt privatlærere, og det var også en borgerskole med fast skolemester og «hører» på Storgata i Larvik fra 1660-årene. Da det skulle ansettes ny klokker i 1691, kombinerte grev Gyldenløve klokker- og skoletjenesten i en «Norsk skrift- og regneskole». Det ble innkjøpt et eget skolehus, og klokkeren, eller læreren, ble lønnet gjennom kirke- og byskatten og hva foreldrene betalte i skolepenger. Denne skolen hadde også plikt til å gi plass til et antall fattige barn.³²

I fattigvesenets rapporter finnes det lister over fattige barn som fikk gratis undervisning, og opplysninger om hva de presterte av lesing og skriving. I 1742 ble det rapportert at av

²⁶ Berg 1911.

²⁷ Rian 1980.

²⁸ Berg 1911, s. 64 ff; Knut Tveit: Norsk skolestatistikk på nett (lest 22.10.2014).

²⁹ Berg 1913, s. 71.

³⁰ Ida Bull beskriver hvordan opplæringen av barn fungerte i norske bysamfunn på 1700-tallet (Bull 2013).

³¹ SAKO, Larvik grevskap, 0 kontor, 06 brev fra sentraladministrasjonen, rekke 1, eske 1, 1671-1799.

³² Rian 1980; Norli 2023.

34 fattige barn fra åtte til atten år i Larvik var det bare tre som slett ikke kunne noe. 23 fikk karakteristikk fra å «kjenne bokstaver» og «kunne abc» til å «kunne lese i bok» eller «lese katekismen». Det framkommer ikke hvor mye undervisning det enkelte barnet hadde fått. Selve rapporteringen er et uttrykk for statens skolepolitikk, at det var fokus på leseopplæring i forbindelse med katekismepugg. Innholdet i rapporten gir inntrykk av at det ikke sto helt galt til med ferdighetene til de fattige barna som fikk undervisning i Larvik, men det er vanskelig å vite hva som ligger i beskrivelser som «kand læse i abc», «kand læse i Cathecismen» eller «kand stave i Cathecismen».³³ Lis Byberg definerer begrepet leseferdighet som «evnen til å lese og forstå ukjente trykte tekster».³⁴ Om beskrivelsene av ferdighetene til fattigungene i Larvik faller inn under en slik definisjon, er tvilsomt, men de hadde fått noe undervisning, og noen hadde tilegnet seg en viss kompetanse.

Skolene i Jarlsberg grevskap

På bygda i Jarlsberg grevskap gikk arbeidet med å ordne skoletilbudet langsommere enn i nabogrevskapet. Et unntak er sognepresten i Lardal, som organiserte en frivillig skole sammen med noen bygdefolk på 1730-tallet. Sognepresten i Sande, var også tidlig ute med å arrangere skole. Allerede i 1730 opplyste han at de fleste i bygda kunne lese og skrive, og i et brev til biskopen i 1739 kom han med forslag om å øke satsingen på skole og gi skoleholderen en årlig lønn på 35-40 riksdaler. Sammenlignet med betalingen andre skoleholdere fikk, var dette bra betalt. «Skolemesteren» i Sandar (som nå er en del av Sandefjord) hadde i 1743 utbetalt 16 riksdaler per år i tillegg til dekke av kost og bolig – «dog ikke annen mat enn den folk flest spiste». I Stokke fikk læreren 25-30 riksdaler og et jordstykke til å dyrke egen mat – det siste skulle virke som «et fremmelig medium mot dovnehet»!³⁵

Jarlsberggreven hadde forsøkt å samle inn penger til oppstart av et skolevesen allerede i 1719, men det kom inn for lite penger. Det holdt bare til ett skolehus, og man satset i første omgang bare på å ordne med skolehus i Våle. Dessverre lå det visstnok for avsides til at det kunne brukes regelmessig. Skolefundatser kom imidlertid på plass både i Våle, Lardal, Andebu og på Nøtterøy i åra 1742-44, og løsningen ble omgangsskole, slik det var

³³ Norli 2017.

³⁴ Byberg 2008.

³⁵ Gulbransen 1991.

vanlig i hele Norge. I Stokke ble det holdt skole hos klokkeren, som bodde i Melsomvik. Allerede i 1720-åra fantes det en egen skolestue i et av husene.³⁶ Først etter 1750 var det omtrent like mange lærere som i nabogrevskapet Larvik, og i Svelvik og Åsgårdstrand ble det ikke opprettet allmueskoler før i 1777.³⁷

Skoleordningen fungerte generelt dårlig mange steder i landet. Vi kan trekke fram Andebu som et eksempel. I et møte på Andebu prestegård i 1743 ble sognet delt i 3 tre skoledistrikter.³⁸ Læreren reiste rundt og underviste i skolekretsene etter tur. Hvor lenge barna fikk undervisning varierte – fra en til tre måneder i året. Soldater som ville slippe militærtjeneste, ble ofte brukt som lærere. Når tjenestetiden var over, sluttet de. Det ga dårlig kvalitet og kontinuitet på undervisningen. I tillegg var det slik at foreldrene trengte ungene til å hjelpe til med arbeidet hjemme, og mange barn kom ikke til undervisning. I 1810 var det 260 unger i skolealder i Andebu, men bare 27 fikk undervisning i å skrive og regne. Lærerne hadde uoverkommelige oppgaver, og lærertettheten var uholdbar. På Nøtterøy var det 5-600 elever i 1808 – de hadde bare en lærer, og han var dessuten «vanfør»!³⁹

Skolene i Tønsberg by

Ved Laurentiuskirken i Tønsberg hadde prestene holdt latinskole helt siden middelalderen, og det har blitt hevdet at allerede på 1600-tallet kunne de fleste medlemmer av borgerskapet i Tønsberg lese. Etter reformasjonen ble skolevesenet lagt under borgermester og råd i samarbeid med kirken og finansiert ved hjelp av bøteinntekter, gaver og renter fra legater. Skolehuset var en liten, skrøpelig bygning nord for Laurentiuskirken i Skolegaten, der undervisningen foregikk i to rom i 2. etasje. I det innerste var det hyller til bøker, og i et hjørne sto det en seng som antakelig var tiltenkt lærerens assistent. I første etasje var det en leilighet med stue og to små kammers der rektoren eller skolemesteren bodde. Rektoren ved skolen hadde fast lønn fra grevskapet for å undervise. I tillegg betalte foreldrene et varierende beløp i skolepenger, slik at han hadde ca. 100 riksdaler i årlig lønn. Samtidig fikk han ekstra betaling for å oppvarte med sang ved, dåp, vielser og begravelser ved begge

³⁶ Berg 1928.

³⁷ Rian 1980.

³⁸ Andebu, bygdebok på nett, https://andebu.info/tema/bygdebok/skolevesenet_i_andebu_inntil.htm (lest 01.10.24)

³⁹ Berg 1922, s. 219 ff.

kirkene i byen. Den som hadde undervisningsansvaret, kunne også kombinere det med å være graver på kirkegården.

Latinskolen ved Laurentiuskirken var forbeholdt gutter, men det fantes faktisk en skole for «pikebørn» også. Biskopen hadde nemlig gitt klokkeren ved Vor Frue kirke i oppdrag å drive undervisning kun for jenter. Innholdet i undervisningen dreide seg først og fremst om opplæring i rett kristendom. I tillegg til undervisningen ved skolen betalte borgerskapet ofte ekstra for at ungene deres skulle få privatundervisning i lesing, skriving og regning.⁴⁰

Fra 1740 ble latinskolen i Tønsberg en vanlig grunnskole (kalt dansk skole). Det ble slutt på obligatorisk undervisning i latin, og læreren kaltes ikke lenger «rektor». Men han var fortsatt medhjelper i kirkene; på slutten av 1700-tallet hadde skolelæreren oppgave som «aftensangprest». Nå ble skolen felles for gutter og jenter. Men bare noen få av ungene i byen gikk på skole. Midt på 1770-tallet var det 23 elever på skolen, samtidig som det bodde 170 unger mellom 7 og 10 år i byen. Mange av borgerne var ikke spesielt opptatt av boklig lærdom, og de var lite villige til å være med og finansiere skoledriften. Det var gode konjunkturer for handel og skipsfart, og de ville heller sende sønnene sine til sjøs så tidlig som mulig.⁴¹ Noen foreldre så derfor behov for privatundervisning og var villige til å betale for det. Særlig gjaldt det undervisning i latin, som hadde blitt tatt ut av den faste undervisningen i skolen.

Med nytt skolereglement i 1777 ble all privatundervisning av barn over 7 år forbudt. Det ble likevel gitt åpning for at de mest velstående kunne slå seg sammen og betale en privat «informatør» hvis sognepresten godkjente vedkommende. Fra samme år ble det innført skoleplikt «ved byens offentlige eneste skole» for barn mellom 7 og 10 år. Fram til de ble 13 kunne de så gå over til praktisk eller næringsgivende opplæring. Deretter måtte de tilbake på skolen for repetisjon og konfirmasjonsforberedelse. Fattige foreldre som uten gyldig grunn holdt ungene borte fra skolen, kunne straffes med tukthus. Det ble etter hvert ansatt en ekstra lærer, kalt «hører» for å hjelpe skoleholderen når elevtallet økte, og foreldrene – bortsett fra de aller fattigste – måtte betale skolepenger hver uke. Høreren fikk bo i kammerset i skolehuset, og kirkene betalte fyringsutgiftene.⁴²

⁴⁰ Johnsen 1934.

⁴¹ Ibid.

⁴² Wessel-Berg 1842, s. 741 f.

I 1806 ble skolen – etter de mest velståendes foreldrenes ønske – delt i en borgerskole og en fattigskole. Hvis det ikke hadde blitt slik, ville de rikeste borgerne ha sendt sønnene sine til privatskoler i England. Det ville de nødig bli tvunget til, for de var overbevist om at der ville barna også bli opplært i «en viss utaaelig Selvgodhed i Karakter og frastøtende Buthed i Anstand og Sæder». I 1809 ble det oppført et nytt skolehus i Tønsberg. Da gikk 1/3 av barna på skole, og det ble pekt på behov for flere lærere og dessuten en lærerinne for å undervise pikebarna.⁴³

I Holmestrand var det også slik at klokkeren fungerte som lærer i byen. Han ble lønnet av fattigkassa, og det ble forventet at han også skulle gi fattige barn undervisning. Handelsborgerne sørget i tillegg selv for at barna fikk det foreldrene følte at de hadde behov for av privatundervisning. Det ble ikke ordnet med noe fast skolehus i Holmestrand før i 1801.⁴⁴

Opplæring i håndverksyrker

I tillegg til den opplæringen som skolen ga i boklige fag, foregikk det også lokal opplæring i praktiske ferdigheter. Det var ganske vanlig at sønn fulgte far i håndverksyrkene, og for mange unge gutter begynte opplæringen tidlig. I håndverksfag var læreguttens egen aktivitet og deltakelse i skaperprosessen viktig. Vi kan si at det handlet om praktisk pedagogikk med vekt på at kunnskap og handling henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre, slik John Dewey formulerte det: «Learn to know by doing, and to do by knowing». I de største norske byene var flere yrkesgrupper organisert i håndverkslaug, som sto for organisert opplæring i det faglige. Men vi vet lite om laug i Vestfold-byene. Det er ikke funnet spor av håndverkslaug i Tønsberg, selv om det ved 1800-tallets begynnelse fantes over 90 håndverksmestere i byen, blant dem 13 snekkere, 7 skreddere og 21 skomakere.⁴⁵ I Larvik var det kun skomakerne som fikk tillatelse til å danne laug. Skomakerne i Larvik og Sandefjord sendte gjentatte søknader til greven helt fra slutten av 1600-tallet, og den 20. august 1751 fikk de endelig kongelig bevilling på sedvanlige laugsrettigheter etter å ha sendt brev direkte til kongen.⁴⁶ Smedene og snekkerne i Larvik gjorde gjentatte forsøk

⁴³ Johnsen 1934, s. 376.

⁴⁴ Rian 1980.

⁴⁵ Johnsen 1934, s. 564 f.

⁴⁶ Rigsarkivet i København, Kommercekollegiet, Dansk-norske sekretariat, 1736–1771, Journaler E-F.

på å få samme privilegium, men oppnådde det aldri. Fra opplysninger i disse søknadene, samt forhold i andre byer og offentlig publiserte forordninger kan vi vite en del om organisering i håndverksmiljøene – også når det gjelder opplæring og karrierestige.⁴⁷

La oss som eksempel se på hvilken kunnskap og kompetanse smedene i Larvik hadde. Folketellingen fra 1701 viser at det fantes seks smeder i Larvik grevskap.⁴⁸ I 1743 var det fire smedmestere og to smedsvenner i Larvik by.⁴⁹ Selv om det ikke var noe organisert smedlaug i Larvik, var det flere smeder som fikk borgerbrev i byen, og laugsvesenets vanlige ordninger må ha vært kjent.⁵⁰ Snekkere, smeder og andre håndverkere avla ed og fikk borgerskap på bytinget. For eksempel fikk flere håndverkere i september 1732 godkjenning av byfogden for å kunne etablere seg med sitt arbeid i Larvik, blant andre en skomaker, en knappmaker og flere snekkere. Thomas Hansen avla troskapsed til greven og fikk borgerskap som kleinsmed. Han var 35 år, født på Bragenes, hadde gått i lære hos mester Andreas Engebretsen og vært svenn i tolv år. Han var gift og eide hus, men det nevnes ikke noe om skriftlig dokumentasjon eller prøveavleggelse. Grovsmed Jens Andersen derimot framla en tre år gammel lærekontrakt fra en mester i Christiania før han fikk sitt borgerskap i Larvik:

... har udlært grovsmed haandverk i Christiania hos Ole Andersen, hvorom hand her for retten henviiste sin Lære Contract paa sit stemplet papir til ½ riksdaler dat. den 16 may 1729.⁵¹

I «*Forordning om Laugene i Kiøbstæderne i Danmark og Norge*» fra 1681 ble det gitt generelle bestemmelser som regulerte laugsvesenet, blant annet hvor mye som skulle betales ved prøveavleggelse og opptak i laugene. En mester som kunne bevise at han hadde avlagt prøve i én kjøpstad, skulle ikke behøve å gjøre et nytt mesterstykke før han fikk borgerbrev i en annen. Mesteren kunne ha så mange svenner som han fant nødvendig, men han pliktet

⁴⁷ Norli 2021; Norli 2023.

⁴⁸ David Ridder, kleinsmed i Stenene, Baltzeer Hansen, kleinsmed på Torstrand, Peder Olsen, grovsmed på Bakken, Niels Hofeslør (hovslær?) på Trollesletten, Povel Caspersen i Stavern og Christen Hansen i Sandefjord.

⁴⁹ Blix 1923, s. 114. Før Larvik by ble kjøpstad under grevskapet, var den underlagt Tønsberg, og om de selvstendige smedene i 15- 1600-tallets Larvik hadde noen laugstilknytning, må det eventuelt ha vært under Tønsberg. Det er ingen kjente opplysninger om laug i Tønsberg, bortsett fra at det finnes en bevart en «laugslade» på Norsk folkemuseum som visstnok skal stamme fra Tønsberg (Tønsbergs historie, bind 2, s. 538)

⁵⁰ Om smedlaugene, se Kjellberg og Stigum 1936, s. 271 ff.

⁵¹ SAKO, Larvik byfogd, tingbok 15.

å ha minst én dreng i lære «som i Kongens Riger og Lande er født». Det var altså viktig å kunne kontrollere kompetanseområdet gjennom å sørge for opplæring av smeder hjemmehørende i landet. Oldermannen skulle avlegge ed for magistraten (byrådet), og ikke bare forplikte seg til å følge den gitte forordningen, men «endog de sær Ordninger, som herefter forfattes», altså hva som måtte bli bestemt i framtida.⁵²

Etter at en dreng hadde brukt seks til åtte uker på å vise at han var et godt lære-emne, ble det inngått kontrakt mellom foreldrene og mesteren. Drengetiden for smeder var tre år. Deretter ble kandidaten svenn i tre år, hvorav ett kunne være hos den samme mesteren. Det var forventet at minst to av de tre svenneårene ble brukt til å arbeide på ulike steder, slik at kandidaten fikk en variert erfaring.⁵³

De fleste av håndverkslaugene utformet spesielle artikler mot slutten av 1600-tallet. *Smede Laugs Articler*, utgitt i København i 1682, bygger på forordningen fra 1681. Her finnes det blant annet bestemmelser om opplæring. I § 3 gis det regler for hva som kreves for å få godkjenning som mester:

Ingen Svend maa til Mester antages førend hand sit Mesterstycke giort hafver som efterfølger. Grof Smede. En bred Bjel efter sine Tre Angelmaal med Staal for oc en Heste-Skoe begge slags som kand kiendis for dygtig. Klein Smede En Laase-blick som skal smedis efter sit Maal som en hver skal gives paa lengden høyden oc bredden.⁵⁴

Hva som ble krevet for å kunne godkjenne en mester, ble etter hvert beskrevet med enda flere detaljer. Mesteren som var utnevnt til «Skue-Mester» (sensor), var pålagt å låse inn det påbegynte arbeidet hver kveld i de fire til seks ukene en mesterprøve varte. Svennen betalte selv deler av utgiftene. For å oppnå mestertittelen, måtte han ha godkjenning av to oppnevnte mestere som vurderte kandidatens kompetanse og spesielt ettersom at han «sit Arbeyde forsvarligt forfærdiger».

Mester Andreas Engebretsen fikk i 1730 attest og reisebevis fra byfogd Lauritz Fabricius i Larvik for sin svenn Christian Arntzen, slik at Christian kunne «Reyse paa sit haandverk».

⁵² Schou 1795c, s. 174 ff.

⁵³ Norli 2023.

⁵⁴ Smede Laugs Articler, København 1682 (Originalt dokument i privat eie).

Han hadde da gått i lære i 6 år etter kontrakt inngått mellom hans far i Kragerø og mesteren i Larvik.⁵⁵ I norske byer var det vanlig at en håndverker under opplæring hadde et visst antall år på reise før han ble mester.⁵⁶ I *Smede Laugs Articler* fra 1682 heter det i § 13 at når en dreng skulle skrives inn som svenn, skulle han tjene like mange år som svenn som han hadde vært dreng før han kunne framstille seg for mesterprøven. Disse årene kunne han ha i landets byer eller i utlandet.⁵⁷ Tingbøkene for Larvik har mange eksempler på at svenner som hadde vært på reise og hatt arbeid for mestere andre steder, avla ed på bytinget og slo seg ned som håndverksmestere i byen.⁵⁸

De gamle håndverkskulturene hadde lang tradisjon for at svenner la ut på «vandreår».⁵⁹ Det var gjennom å reise at de fikk en breiere erfaring og bedre kunnskap i håndverket. Og de omreisende svennene sørget ikke bare for å tilegne seg kompetanse til egen nytte. Forskere har vist hvordan journeymen i Vest-Europa var et viktig ledd i utviklingen av håndverksfagene. Det var de som sørget for at kunnskap ble gitt videre og spredd til nye områder. Det var heller ikke uvanlig at arbeidskraft ble hentet langveisfra. Gjennom hele perioden 1400-1800 var mye av industrien i Europas byer kontrollert av gilder og laug. Det har blitt argumentert for at denne organiseringen danner mye av bakgrunnen for den industrielle revolusjon. Gjennom laugene hadde mesterne oversikt over arbeidsmarkedet, og det var også de som kontrollerte kunnskapen og opplæringen. *The journeymen* var en del av dette nettverket. De var omreisende spesialarbeidere innen forskjellige håndverk, og de kunne i perioder arbeide for ulike mestere før de eventuelt slo seg ned på ett sted. Håndverkernes reisemønster var en viktig faktor for foretakseiernes mulighet til å skaffe oversikt over både arbeids- og varemarkedet.⁶⁰

Ved jernverkene fikk noen av Norges første lønnsarbeidere opplæring
De fagarbeiderne som fikk opplæring og karriere ved jernverkene, var også håndverkere. Med Fritzøe jernverk som eksempel, skal vi se hvordan veien var fra ufaglært arbeider til en mesterstilling. Jernvarene som ble framstilt ved verket, var ikke de samme som en smed

⁵⁵ SAKO, Larvik byfogd, tingbok 14.

⁵⁶ Dokk 1958.

⁵⁷ Smede Laugs Articler, København 1682 (Originalt dokument i privat eie).

⁵⁸ Norli 2021, Norli 2023.

⁵⁹ Kjellberg og Stigum 1936, Bull 2013.

⁶⁰ Lis, Lucassen & Soly, 1994; Prak & Epstein, 2008.

med borgerskap i byen smidde i smia si. Ved Fritzøe var det for eksempel bare tre smeder som kunne tilvirke en nøkkel. Her ble det produsert mest stangjern og ovner, men også husgeråd og verktøy.⁶¹

Det kjennes ingen forordninger som forteller om noen regulert felles ordning for opplæring og kompetansesikring ved jernverkene i Norge. Opplysninger i 1700-tallets litteratur bekrefter heller det motsatte, at slike sentralgitte krav og kriterier ikke fantes. «Hammer-smeds-Handteringen [...] udøves i Norge uden bestemte regler enten for Mestere eller Lærlinge,» skrev P. Floberg i 1794.⁶² Det var vanlig at jernverkene lærte opp sine egne arbeidere, og at arbeiderne opparbeidet seg fagkompetanse i samarbeid med verkets ledelse. Veien fram mot verkets mestertitler i jernhåndteringen bar preg av forholdsvis faste regler og ordninger, og rutinene hadde mange likhetstrekk med – og tydelige røtter i – det tradisjonelle laugsvesenet. Organiseringen ved Fritzøe hadde også lånt trekk fra bergverksmiljøet i Sverige og på det europeiske kontinentet. Smedlaugsartiklene regulerte de gjensidige juridiske forholdene mellom mesteren og hans svenner og drenger. Laugsartiklene for Kristiania er bevitnet og attestert med segl av stattholder Gyldenløve,⁶³ som jo også var greve av Larvik og eier av Fritzøe jernverk. Kommunikasjonen mellom København og Larvik viser at greven alltid hadde siste ordet i utvelgelsen av arbeidsfolk til jernverket. Han kjente følgelig til forordningene som gjaldt i laugsvesenet, og det er ikke urimelig å tenke seg at han brukte dem når en kandidat skulle prøves ut for en mesterplass ved verket.

Arbeiderne i masovnen hadde to mestertitler å strekke seg mot: *formermester* og *masmester*. For å bli *formermester* var mestringen av selve håndverket og det å få et godt sluttprodukt viktig. For en *masmester* var det forbruket og effektiviteten som var det avgjørende når prøve skulle avlegges. For å bli *formermester* hadde kandidaten først minst tre år som *formerdreng*. Deretter ble han utstyrt med et lærebrev, kanskje etter å ha avlagt en *svenneprøve*. Så praktiserte han nok et par år før han kunne avlegge mesterprøven. Disse årene kunne han bruke til «vandretid», hvis verket ga tillatelse til det. Mesterprøven foregikk etter et relativt fast mønster. Det ble stilt krav til dyktighet både med tanke på produktkvalitet, økonomi og effektivitet. Veien fra dreng via svenn førte fram til stilling som *mas-*

⁶¹ Norli 2023.

⁶² Fløystad 1979; Norli 2017; Norli 2023.

⁶³ SAO, Laugsvesen, smedelaugs artikler, laugsprotokoller for Christiania.

mester, og en mester som behersket både formerarbeidet og ansvaret for masovnen, kunne inneha begge mesterstillingene samtidig. En representant fra ledelsen sto for vurderingen sammen med en eller to erfarne mestere.⁶⁴

Ved hamrene var karriereveien mot å bli *hammermester* omtrent den samme. Etter å ha vært dreng i tre år, kunne man få lærebrev som svenn. Og etter å ha arbeidet som svenn i minst to år, fikk de beste smedene mulighet til å avlegge en mesterprøve. Det var heller ikke uvanlig at hammersmeder hadde noen vandreår og arbeidet ved andre verk for å få mer variert erfaring. Hvor lang tid en kandidat trengte å praktisere som svenn varierte. Når mesteren vurderte at en kandidat var klar, kunne kandidaten selv be om å få avlegge mesterprøven. Mesterprøven besto av både en teoretisk og en praktisk del. Kandidatene skulle kunne forklare hvordan de tenkte i arbeidet, og det ble lagt vekt på at smiingen skulle være mest mulig økonomisk – med så lite svinn som mulig. To mestere oppnevnt av ledelsen skulle bedømme kandidatens habilitet. De hadde samme oppgave som skuemesteren(e) som laugene oppnevnte når de arrangerte prøveavleggelse. Når en stilling som mester var ledig, ble det ofte arrangert prøver der to kandidater fikk konkurrere om det beste resultatet. To arbeidere kunne også sammen avlegge prøve og deretter dele en mesterplass.⁶⁵

Mesterne i masovnen ble i løpet av 1700-tallet pålagt å drive opplæring. Hammermestere fikk ikke noe slikt pålegg. Utgiftene til opplæringen ble som oftest dekket av verket, men hammerfolkene kunne av og til måtte betale for opplæringen selv. Her var det markedet som bestemte. Det var langt vanskeligere å skaffe en dyktig masmester enn å finne nok dyktige hammermestere, derfor så verket at det kunne lønne seg å ta økonomisk ansvar for utgiftene ved opplæringen i masovnen.⁶⁶

Opplæring på sjøen

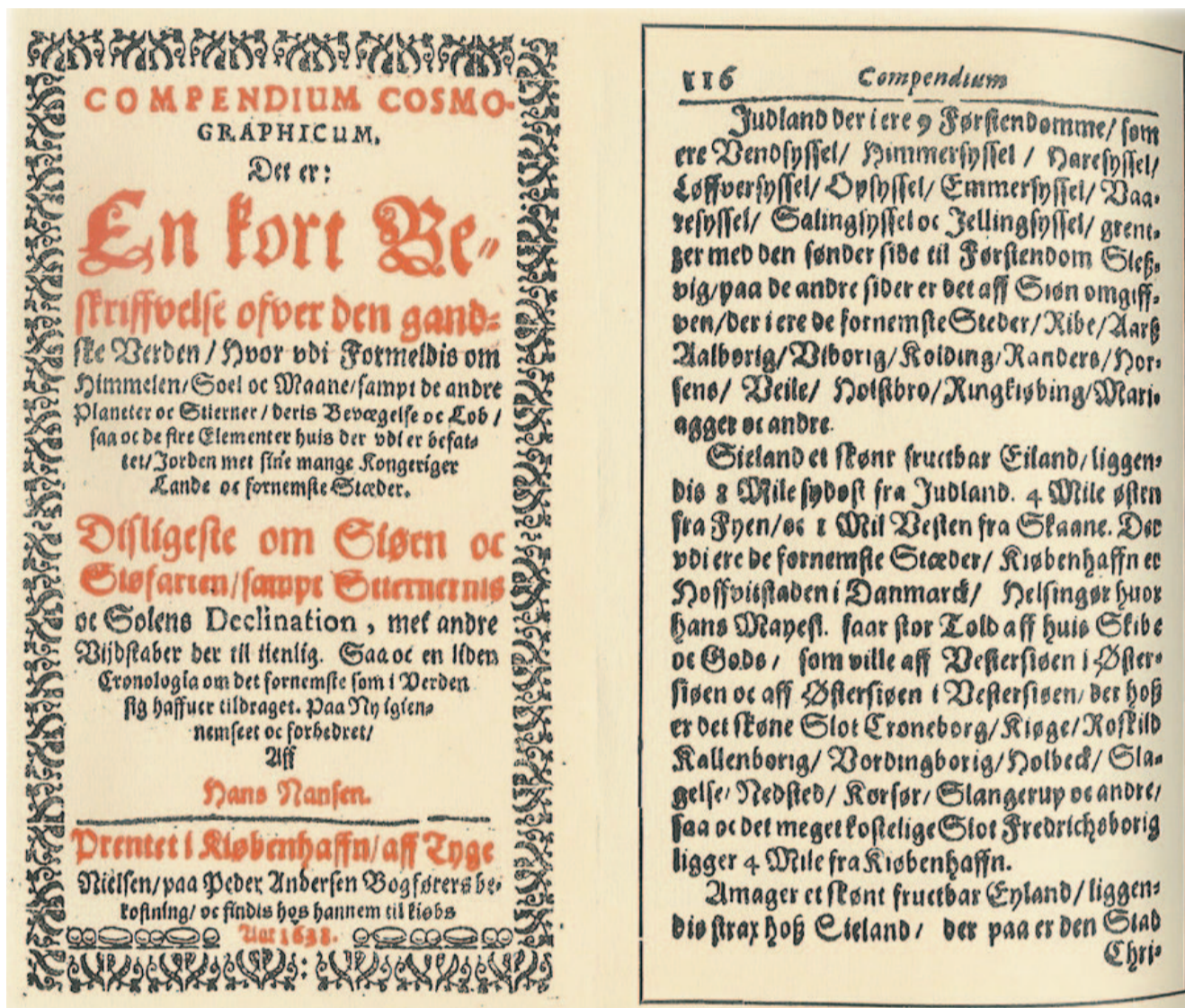
Mange unge gutter reiste tidlig til sjøs og fikk opplæring i sjømannskap og navigasjon. Etter hvert skulle noen av dem få egne skuter eller seile som skipper og losse og laste varer i fremmede havner. Derfor var det en fordel at de først hadde lært å regne, lese og skrive. I skifter fra Tjøme-boere finner vi navigasjonsbøker allerede på 1600-tallet. For eksempel

⁶⁴ Norli 2023.

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ Ibid.

hadde Jacob Halvorsen fra gården Sønstegård ei navigasjonsbok, kalt «En kort Beskrivelse over den gandske Verden», da han døde i 1695.⁶⁷ Bokas tittel var *Compendium cosmographicum*, og den var skrevet av handelsmann og borgermester i København, Hans Nansen (1598-1667). Den hadde kommet i mange opplag siden den først ble publisert i 1638.



Tittelside på boka til Jacob Halvorsen: *Compendium cosmographicum, et chronologicum*, Det er: En kort Beskrivelse ofver den gandske Verden. Dißligeste Om Søen og Søfarten/sampt Stierne oc Solens Declination.

Så tidlig som i 1619 hadde kong Christian IV utnevnt en læremester til å undervise kongens styrmenn i navigasjon og regning. Dette er den tidligste systematiserte opplæring av sjøfolk vi kjenner til i Danmark-Norge, før *Den kongelige navigasjonsskole* ble etablert i København på 1640-tallet. Sivil opplæring i navigasjonskunsten var organisert lokalt, etter møns-

⁶⁷ Berg 1920.

ter fra håndverksfagene, og eksamen ble foretatt av en offentlig eksaminator. I 1762 hører vi for første gang om en norsk eksaminator i navigasjon, og mot slutten av 1700-tallet fantes det slik opplæring og navigasjonseksaminatorer i flere norske byer, blant annet i Bergen, Kristiansand, Drammen, Kristiania, Trondheim. Og Tønsberg.⁶⁸ Sertifiseringen var i henhold til bestemmelsene i forordningen om sjøinnrullering av 1. februar 1770. Det var et krav at kandidaten skulle kunne «fremlægge attest fra et av de i rigene værende skipperlaugs huse gaaende ud paa at have bestaaet en prøve i navigastion». For å kunne kalle seg styrmann, skulle han i tillegg ha minst syv års fartstid som matros. Dessuten ble erfaring fra seilas til Vestindia og Malakkastredet vektlagt, og han måtte være kjent i Den engelske kanal.⁶⁹

En ny kongelig forordning om sjøinnrullering i Norge kom 2. juni i 1803. Her heter det at for å bli sertifisert som styrmann, måtte man ha fylt 20 år, ha seilt som matros i 7 år, være kjent i Kattegat og ha gjort reiser til England og Frankrike. Når dette var oppfylt, kunne man melde seg for navigasjonsdirektøren og avlegge prøve. Det var bare to mulige utfall av prøven: bestått eller ikke bestått. Hver kandidat hadde tre forsøk på å oppnå bestått eksamen. Etter så å ha gjort minst to reiser som styrmann, kunne man sertifiseres som skipper, få seile som kaptein og ta borgerskap i en by. Da var vedkommende også fritatt for utskrivning til krigstjeneste.⁷⁰

I Vestfoldarkivets magasin finnes det bevart tre håndskrevne lærebøker i navigasjon. Disse er skrevet av unge menn som fikk opplæring mens de var i engelsk fangenskap under Napoleonskrigene. Bøkene gir et verdifullt innblikk i den kompetansen man måtte ha for å føre en seilskute på 1700-tallet. Samtidig er de også små vakkert illustrerte kunstverk.

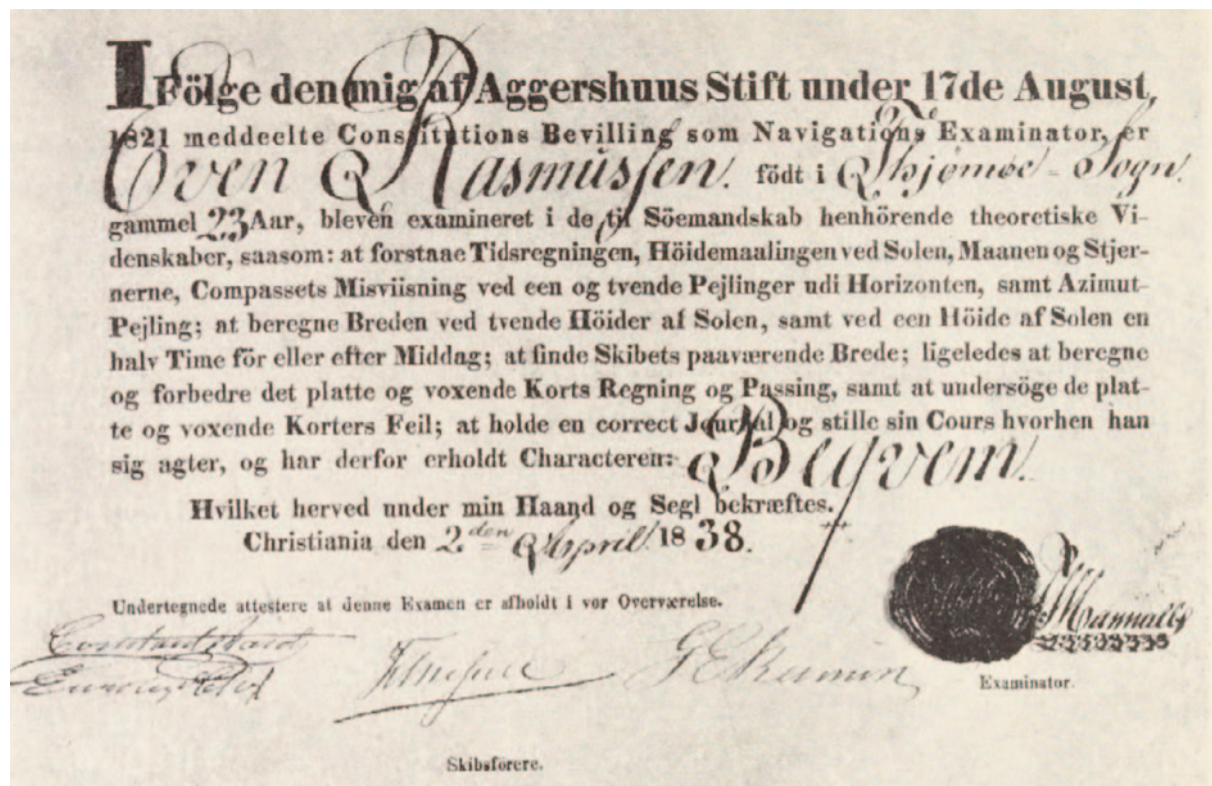
Strengt krav ble også stilt til kompetanse hos losene langs kysten. Før 1720 kunne i prinsippet enhver kjentmann langs kysten påta seg losing, og det fantes allerede da menn i kystbefolkningen som hadde fått losbrev med godkjenning fra kongen. I 1720 kom det en losordinans som bestemte at det skulle være to loskapteiner i Norge, en for det nordenfjelske og en for det sønnenfjelske.⁷¹ Loskapteinene ble seinere kalt overloser, og det var de som ansatte losere og hadde ansvar for at losvesenet fungerte. Losene var hierarkisk or-

⁶⁸ Fossum og Jensen 1929; Kjerstad, Norvald: nautisk utdanning i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 1. september 2024 fra https://snl.no/nautisk_utdanning.

⁶⁹ Schou 1795d, s. 145-185.

⁷⁰ Hersleb Smith 1826, s. 47-71; Amundsen 1927, s. 306.

⁷¹ Lots-Ordinance og Instruction i Søndenfjeldske District udi Norge, 30. august 1720, i Schou 1795a.



Vitnemålet til Even Rasmussen fra Tjøme, som besto navigasjonseksamen i 1838. Illustrasjonen er hentet fra Lorens berg: Tjømø bygdebok.



Illustrasjon fra navigasjonsboka til Knud Oppen Heidemark som satt i prisonen i England under Napoleonskrigene. Han var født i 1793 i Andebu. 14 år gammel mønstret han på handelsfartøyet «Tvende Brødre» i Larvik. Skipet ble oppbragt av engelskmennene, og Knud satt nesten fire år som fange på skipet «Bahama» ved havnebyen Chatham. [https://slektogdata.no/nb/kilder-i-vestfold/sjofolk-og-sjofart/laereboker-i-navigasjon_\(lest_27.09.24\)](https://slektogdata.no/nb/kilder-i-vestfold/sjofolk-og-sjofart/laereboker-i-navigasjon_(lest_27.09.24)) Fra Hvalfangstmuseets manuskriptsamling, ARS-A-1031, L0007, Vestfoldarkivet

ganisert etter mønster av håndverkernes organiseringstradisjon. Øverst i hierarkiet var overlosen, under seg hadde han losoldermenn som igjen rangerte over de andre losene. En ny forordning for losvesenet kom i 1763. Her kan man lese at for å bli fast los, måtte man være over 35 år og bli prøvet av oldermannen og to av de eldste losene. Det ble stilt strenge krav til kunnskap og kompetanse. Prøven gikk ut på:

hvorvidt han er kyndig i et Skibs Seil, Takkelase, Styring og Manoeuvrering, Strømmes eller Fiorders Løb, Havnenes Beskaffenhed og Dybde, Grundernes og Bankernes, Klippernes eller Skiærenes Leie, samt de til Lotsningen nødvendige Mærker.⁷²

Innfridde kandidaten dette, kunne han fritas fra tjeneste i marinen og «ham et Lots-Patent meddeles under Over-Lotsens Haand». Det ble også antatt reserveloser som ble prøvet på samme måte og utstyrt med papirer.⁷³ Både skippere og loser måtte dessuten avlegge troskapsed til kongen før de ble innsatt i tjeneste.

Opplæring i helsevesenet

Aktørene i de første sporene av et begynnende helsevesen fikk også opplæring og skaffet seg erfaring lokalt. Det gjaldt praktisering innen den delen av legevitenskapen som kan kalles kirurgi, og også i utøving av jordmortjenester.

Barbererne, eller «bartskjærerne» som de ble kalt, hadde i tillegg til klipp av barter, hår og skjegg også ansvaret for det som trengtes av skjæring i andre deler av menneskekroppen – de skulle altså foreta amputasjoner hvis det ble behov for det. En bartskjærer ble dermed også ofte benevnt som «chirurgus». Det var de som var utstyrt med knivene som trengtes, og de ble regnet som – og var organisert som – håndverkere. I 1694 inngikk Henrik von Führen kontrakt med grev Gyldenløve, avla sin embedsed og fikk privilegium som barberer og kirurg i Larvik grevskap. I 1707 overtok Hans Christian Garp, også han som både barberer og kirurg.⁷⁴ Etter hvert ble kirurgene utskilt som egen yrkesgruppe, og ved marineverftet Fredriksvern ved Stavern ble det ved etableringen i 1750 innsatt en regimentskirurg med egen svenn, som skulle assistere kirurgen samtidig som han fikk opplæring.⁷⁵

⁷² Forordning av 19.05.1763, § 3, i Schou 1795b: 706-720.

⁷³ Paulsen 1998.

⁷⁴ SAKO, Larvik grevskap 1, Personalforvaltning, 12 Pakkesaker, Rekke II 3, Diverse 1694-1787.

Også jordmødrene gikk i lære lokalt. Kvinner fikk selvfølgelig ikke status som håndverkere, men nye jordmødre ble rekruttert på samme måte som håndverkerne – ved at de lærte av forgjengerne og på den måten opparbeidet kunnskap og kompetanse til å overta når den forrige jordmora måtte erstattes.

Både i Kirkeordinansen av 1539 og i Danmark-Norges kirkeritual av 1685 fantes det bestemmelser angående jordmødrenes virke. Før en kvinne kunne antas til jordmortjeneste, skulle hun bli eksaminert av en erfaren medici eller chirurgus, altså en som hadde en slags legekompertanse. Hun måtte også innhente attest fra en prest som bevis på god livsførsel, for «Saadanne Jordemodre skulle mand haffue, som ere erlige oc Gudfryctige, der forstaa seg noget paa sit embede». Prestene hadde i oppgave å samle jordmødrene i sognet to ganger i året til undervisning og påminnelse om pliktene de var pålagt som sjelesørgere i fødselssituasjonen. Dessuten var det viktig at jordmødrene skulle «bo paa bequemelige steder, saa wel de fattige som de rige til hielp». De skulle bistå kvinner i alle samfunnslag, og på samme måte som leger, sjøfolk og håndverkere, måtte også jordmødrene avlegge ed.⁷⁶

I Kristian V.s Norske Lov av 1687 ble jordmorens oppgaver fastere regulert, og det moralske undervisningsansvaret var fortsatt lagt på prestene. Det ble ansett som spesielt viktig at man rakk å døpe et barn som var så svakt at det kanskje ikke så ut til å være levedyktig. I paragraf 2-8-8 het det:

Er Barnet i Livs Fare, efterat det fuldkommeligen født er, da maa Jordemoderen det døbe med Vand, og ikke andet, om Præsten ikke er ved Haanden, eller nogen skikkelig Mands Person, som er kommen til Skielsalder.⁷⁷

Hvis fosteret var dødt i morens liv eller døde under fødselen, skulle jordmødrene gjøre det de kunne for at mora skulle overleve. Vi finner veldig mange jordmødre som faddere ved hjemmedåp, men det måtte altså en voksen mannsperson til for å foreta selve dåps-handlingen hvis ikke presten var tilgjengelig. Kvinnene var i rettslig forstand umyndige, det gjaldt også kunnskapsrike og dyktige jordmødre med stort ansvar.

⁷⁵ Bækkelund og Norli 2024.

⁷⁶ Kirkeritualet av 1685 i Thurman 1851, s. 7 ff.

⁷⁷ NL 2-8-8.

En forordning som kom i 1714, gjaldt først og fremst for København, men det er rimelig å tenke seg at den gjenspeiler forhold som gjaldt i hele Danmark-Norge. Her heter det at når de praktiserende jordmødrene ble gamle, burde nye ha blitt opplært i god tid. Først skulle de bli gitt en viss undervisning av en legekyndig, før erfarne jordmødre skulle «tage dem med sig til Barsel-Qvinder og lære dem at practicere» alt de hadde lært av teori.⁷⁸

I tillegg til opplæringen som ble gitt av erfarne jordmødre lokalt i reelle praksissituasjoner, ble formell jordmorutdanning etablert i København ved midten av 1700-tallet. *Det frie jordemoderhus* ble opprettet i 1750, og i 1759 ble Fødselsstiftelsen eller *Det kgl. Accouchements-Hus* ved det nyetablerte Frederiks Hospital stiftet. I 1761 ble stiftelsen skjenket til det medisinske fakultet for å tjene som en praktisk skole innen obstertikk (fødselsvitenskap). Dette var Danmark-Norges første organiserte jordmorutdanning og bakgrunnen for den første frittstående jordmorskolen i København, etablert i 1787.⁷⁹

Allerede på 1750-tallet hadde ei kvinne fra Larvik fått opplæring i fødselsvitenskap av en professor ved universitetet i København.⁸⁰ Anna Christina Clausdatter var Larviks offentlige jordmor fra 1755 til sin død i 1771. Anna må ha vært ei kvinne av et helt spesielt slag. Hun var datter av en smed fra Larvik og var over 40 år gammel da hun som første norske kvinne var i København og fikk undervisning av professor Balthazar Johannes de Buchwald i 1754.⁸¹ Hun var gift med båtsmann Lars Pedersen ved Fredriksvern verft og hadde da tre barn med ham. Det yngste barnet ble født samme året som hun fikk jordmoropplæring i København. Året etter kom hun tilbake til Larvik og fikk rettighet til å virke som byens jordmor. Anna fødte nok en sønn mens hun praktiserte som jordmor, og i 1758 ble hun alene med de fire barna. Ektemannen hadde rømt. Anna Clausdatter fikk ved dom tillatelse til å inngå nytt giftermål, og hun giftet seg på nytt i 1767.⁸²

Da jordmor Anna døde i 1771, overtok Pernille Svendsdatter Winther som jordmor i Larvik og Sandefjord. Hun hadde, slik det var vanlig i Norge, 50 riksdaler årlig fra byrådet. Utover dette fikk hun betaling for hver fødsel hun bisto ved, alt etter hva familiene hadde råd til. De aller fattigste skulle hun hjelpe uten å ta betaling. Mot slutten av 1780-tallet

⁷⁸ Thurman 1851, s. 13-14; Dürbeck 1973, s. 345.

⁷⁹ Dürbeck 1973.

⁸⁰ Juhl u.å.

⁸¹ Balthazar Johannes de Buchwald (1697-1763) var justisråd og professor ved legeutdanningen ved København universitet. Dansk biografisk Lexikon / III. Bind. Brandt – Clavus, <https://runeberg.org/dbl/3/0221.html>.

⁸² SAKO, Larvik byfogd, skifteprotokoll nr. 10, 1765-1792, fol 33b og fol. 67a; SAKO, Larvik grevskap, 2 Saksbehandling, 22 Pakkesaker, rekke 1, nr. 1, 1682-1755.

gikk det dårlig med byens økonomi, og i 1789 ble det innkalt til møte hos byfogden for å diskutere byens økte utgifter og finne mulige innsparingstiltak. Jordmor Pernille Svendsdatter Winther hadde hittil fått sine 50 riksdaler i årlig ytelse fra byen. Det var betaling for å hjelpe fattige fødende, men også for å lære opp ei ny kvinne som kunne overta etter henne i jordmoryrket. Det siste hadde hun ikke fulgt opp, og derfor ble lønna kortet til 40 riksdaler i året.⁸³

Mot slutten av 1700-tallet ble behovet for formelt utdannede jordmødre stadig mer påtrengende, og egnede og interesserte kvinner kunne få tilskudd til å ta jordmorutdanning i København. Jordmor Holst fra Tønsberg fikk bevilget 100 riksdaler til reise og opplæring i 1788.⁸⁴ Anna Catharina Jensdatter Holst var gift med arbeidsmann Gunder Johnsen. Hun hadde selv opplevd å føde et barn som døde bare en dag gammelt i 1783, og denne erfaringen ble regnet til hennes fordel. I 1788 fikk hun altså reise til København for å ta utdanning ved Danmark-Norges eneste skole for blivende jordmødre. Tre år seinere, i 1791, var det kun to kvinner fra Akershus stift som hadde latt seg overtale til å gjøre det samme, og myndighetene var bekymret over at fødende kvinner stadig vekk benyttet seg av «de hiælpemidler, som omløbende og uexaminerede gjordemødre tilbyde».⁸⁵ Folk opplevde at det ble kostbart å tilkalle jordmor, og det var derfor fortsatt vanlig at uautoriserte hjelpekoner bistod ved fødsler.

I Kristiania ble det startet skole for jordmødre i 1818, etter at et offentlig jordmorvesen formelt hadde blitt opprettet ved reglement av 21. november 1810. Det handlet om «Gjordemodervæsenets Indførelse og Bestyrelse for begge Riger, Kjøbenhavn undtagen». København hadde allerede både jordmorskole og et organisert jordmorvesen. Nå ble det fastslått detaljerte bestemmelser angående jordmødrenes utdanning og autorisasjon i hele riket.⁸⁶

Tønsberg seminarium

Det er opplagt at det stadig trengtes mer skolerte lærere. Opplysningstidas ideer kom til å danne grunnlaget for en ny type undervisning, og flere nye fag kom inn i skolen. Det ble

⁸³ Johnsen 1923, s. 282.

⁸⁴ SAKO, Tønsberg by, Kontoradministrasjon, innkomne saker 8, 1788-1789.

⁸⁵ Thurman 1851, s. 64.

⁸⁶ Thurman 1851, s. 124; Farstad 2016.

skrevet lærebøker i naturfag, geografi og historie, og det ble utarbeidet nye skoleplaner. Vi har sett at behovet for å styrke lærernes kompetanse og status hadde vært åpenbart gjennom hele 1700-tallet. En kommentar fra tidlig i århundret understreker det. Johan Skrøder fra Larvik var «femtelectiehører og konrektor» ved Kristiania katedralskole fra 1703-1729. Da han gikk av, ble det opplyst at til tross for at han hadde gjort en god tjeneste, hadde han på grunn av fattigdom og «ringe innkomster» blitt henfallen til «melancholi og drik», slik som alle hans forgjengere.⁸⁷

Tilløpet til Norges første lærerskole skjedde i Tønsberg mot slutten av 1700-tallet. I seks år, fra 1798 til 1804, var byens fremste intellektuelle elite engasjert i det som ble kalt Tønsberg seminarium. Behovet for å få på plass en utdanning for lærere hadde blitt satt på dagsorden i de siste tiårene av 1700-tallet, og i 1789 utgikk det en kongelig befaling om å utarbeide en plan for forbedring av skolevesenet. I planen skulle det inngå «en foranstaltning, der kan bidra til at danne brukbare og duelige skoleholdere». Det aller første lærerseminaret ble satt i gang med 15 kandidater i København i 1791.⁸⁸ En kongelig resolusjon av 7. nov 1794 avsatte så 600 riksdaler årlig i 3 år til forbedring av skolevesenet også i Norge.⁸⁹ I Akershus stift tok stiftamtmanden og biskopen initiativ til at midlene skulle gå til å utdanne noen dyktige skoleholdere som skulle settes i stand til å lære opp andre slik at hele stiftet etter hvert kunne forsynes med gode lærere. Dette fikk de gjennomslag for.⁹⁰

Konkrete planer ble utarbeidet. Byfogden i Tønsberg, Jacob Wulfsberg, sørget for at seminaret ble lagt til hans by. Argumentet var at det var en forholdsvis billig by å bo i, og at det fantes mange «opplyste og verdige menn» som ville støtte foretagendet. Utdannelsen skulle ta to år, og en bondegutt fra hvert av stiftets prostier skulle tilbys fri undervisning, kost og losji samt 40 riksdaler i året. Når de to årene var over, pliktet guttene å reise tilbake til hjemstedet og lære opp flere lærere i det de hadde lært på seminaret. Den som skulle undervise på seminaret, måtte selvfølgelig velges med varsomhet, og renhet i oppførsel og de rette religiøse «tenkemåter» var høyst nødvendig, mente Wulfsberg. Han var skeptisk til å hente en seminarist fra København, for han hadde hørt at de handlet «meget uforsiktig

⁸⁷ Sørensen 1901.

⁸⁸ Kolsrud 1923.

⁸⁹ Wessel-Berg 1843, s. 518 f.

⁹⁰ De to driftige herrene var stiftamtmand Fredrik Moltke og biskop Chr. Schmidt.

med sine lærlinge, dels ved at lade disse tro, at de ved at kjende overflaten av tingene har erholdt al verdens visdom, og dels ved at bibringe dem foragt for religionen og prestestanden».⁹¹

Den nedsatte komiteen var også opptatt av at man måtte finne en lærer fri for nyere religionsmeninger, en som var alvorlig, men likevel blid og elskverdig og hadde moralsk karakter slik at han kunne vinne kandidatenes aktelse og fortrolighet. Han måtte ha plettfri vandel og være innstilt på å drive undervisningen «con amore». Alle disse utmerkede egenskapene ble sannsynligvis funnet i den ideelle læreren, nemlig Lardal-presten Gunder Langberg, opprinnelig fra Danmark.⁹²



*Jacob Wulfsberg, født i Tønsberg 14. januar 1751
var byfogd og byskriver i Tønsberg 1790 – 1798.
Død 16. august 1826 i Drammen. Foto: Mekonnen
Wolday Slottsfjellsmuseet*

Seminarplanene ble selvfølgelig dyrere enn planlagt, men Wulfsberg klarte å motivere de fleste av byens borgere til å være med på et spleiselag. Han forfattet en svulstig innbydelse og oppfordret til å komme med bidrag: «Ædle Medborgere og Landsmænd! Med Glæde ser den sande Fædrelands-Ven den Dag imøde, da den fremskridende Oplysning skal udbrede sine velgjørende Straaler ogsaa over Landalmuen,» innledet han. Og han fortsatte med å beskrive hvor totalt udyktige datidas representanter for lærerstanden var:

⁹¹ Kolsrud 1923.

⁹² Ibid.

... hvor ukyndige de fleste af vore Bøigde-Skoleholdere er – hvor aldeles uduelige til det store Maal at danne Mennesket – hvorledes deres Undervisning ikke gaar ud paa og kan gaa du paa andet end at proppe Hukommelsen med Udenat læsning, uden at have det allermindeste Hensyn paa at forædle Forstanden og Hjertet.⁹³

Planene for Tønsberg-seminaret fikk kongelig resolusjon i januar 1797, og det ble ordnet med bolig for læreren og internat for kandidatene, som ble kalt lærlinger.

Seminaret ble høytidelig åpnet på kongens fødselsdag 28. september 1798 klokka 11 på formiddagen. Stiftamtmanden og biskopen var spesielt innbudt, men ingen av dem dukket opp. Skuffelsen hos de lokale ildsjelene var nok stor, men de gjorde gode miner til slett spill, og det ble holdt flere begeistrede og optimistiske taler. Prost Hopstock holdt en tale i opplysningstidas ånd. Han argumenterte for at uopplyste personer sto i fare for å bli ført bak lyset. Den opplyste ville granske og undersøke, velge og forkaste før det trektes slutninger. I denne forbindelse var regel nr. en ifølge Hopstock at man ikke skulle tro eller anta noe uten tilstrekkelig «grund og overbeviisning». Dette kan høres veldig moderne ut, men var først og fremst ment i religiøs sammenheng. Hovedfaget i undervisningen var kristendomskunnskap, og studentene skulle derfor «gjøres fortrolig med religionens sande ånd». Fra det ståstedet ble studentene oppfordret til å ære kongen og fedrelandet, og samtidig minnet om ansvaret de hadde for å opplyse og utdanne neste generasjon unge mennesker. Seminar-lærer Langberg talte også – han rettet oppmerksomheten mot de 15 ferske studentene og snakket om dyd og dannelsen.

For det første kullet med lærlinger – som også kan kalles studenter, kandidater eller seminarister – kom seminaret til å strekke seg over tre år. I tillegg til kristendomsundervisning fikk de opplæring i morsmålet (som selvfølgelig var dansk), regning og statistikk, geografi og historie. En lærer hadde tradisjonelt også ansvar for kirkeklokkene og salmesangen, derfor ble det undervist i musikk. Den siste fagkategorien var teoretisk og praktisk opplæring i «agerbrug og hagedyrkning».⁹⁴

Det første året var satt av til å perfeksjonere studentene i språk (dansk) og lesing. Til øvelse i lesing ble Nicolai Edinger Balles *Lærebog i den evangelisk-christelige Religion*

⁹³ Taarup 1797, s. 35-46; Kolsrud 1923.

⁹⁴ Kolsrud 1927.

sterkt anbefalt. Den hadde kommet ut i 1791 og blitt godkjent av en kommisjon nedsatt for å bidra til skolevesenets forbedring. Deretter ble den hyppig brukt og trykket opp i utallige opplag til langt utpå 1800-tallet. Undervisningsmetoden var filosofisk samtale etter mønster av metoden til Sokrates – en metode vi stadig bruker i moderne undervisning. Under lesingen skulle læreren venne kandidatene til å holde oppmerksomheten på setninger og dogmer og «etter den Sokratiske Maneer» utvikle, oppløse og ordne begreper.⁹⁵

Det andre året ble vekten lagt på religionsopplæring, og det ble undervist i religionshistorie. Undervisningen hadde to mål: å gi kandidatene kunnskap om religionen, og å sette dem i stand til å formidle denne kunnskapen. Med moderne begreper vil det si at de skulle øves i å bruke fagdidaktikk til å formidle fagkunnskap. Religiøs kunnskap og refleksjon ble vektlagt. I undervisningen ble det brukt en ganske nyutgitt bok i filosofi,⁹⁶ som man mente var et godt utgangspunkt for å få studentene til å filosofere over hendelser i dagliglivet som de kunne sette i sammenheng med religiøse leveregler. Studentene skulle tilegne seg «lys i forstanden» for å forebygge fordommer, her i betydningen fordommer mot kristen religion og religionsutøvelse. Gjennom hele det tredje året skulle de ha praksis i den offentlige skolen i Tønsberg. Der fikk de veiledet praksis, for seminarlæreren skulle ikke bare forelese i undervisningsetikk, men vise kandidatene gode eksempler og veilede dem under praksisen.⁹⁷ Den lokale landfysikus, doktor Horn holdt sammen med forvalter Lerche ved Vallø saltverk forelesninger i matematikk, astronomi og eksperimentalfysikk. Begge disse gjesteforeleserne var medlemmer av lærerseminarets inspeksjon (det vil si seminarets styre).⁹⁸

Etter et halvt år fikk kandidatene prøve seg på den første offentlige eksamenen. Den var muntlig, arrangert som en overhøring med tilhørere, og det var mange interesserte frammøtte fra den lokale åndseliten. Dette første kullet var ferdig opplært, overhørt og uteksaminert 10. februar i år 1800.⁹⁹

Fra juli samme året ble det startet opp et nytt kull med 17 kandidater. Da var ambisjonene dempet, og mange av ildsjelene som brant for seminaret, var borte. Seminarlærer Langberg hadde giftet seg. Derfor måtte han flytte ut av lærerhybelen ved seminaret. En

⁹⁵ Ibid.

⁹⁶ *Philosophie for Ulærde* av C. Bastholm, utgitt i 1787, 2. opplag 1794.

⁹⁷ Kolsrud 1923.

⁹⁸ Johnsen 1934.

⁹⁹ Kolsrud 1927.

ny lærer ved navn Bjørnsgaard, utdannet ved seminaret i København, hadde kommet i tillegg og flyttet inn i hybelen. Timeplanen for dette kullet er bevart.

<i>Fra 1ste Juli til 1ste September (1800).</i>			
Formiddag.			
Fra Kl.	8 til	9.	Læses i Rochows Børneven ^a .
« -	9 -	10.	Praktisk Regneku ⁿ st.
« -	10 -	11.	Skrives efter Kleves Forskrifter ^a .
Eftermiddag.			
Fra Kl.	2 til	3.	Foredrages Fædrelandets Historie.
« -	3 -	4.	Skrives efter Kleves Forskrifter.
« -	4 -	5.	Læses i Hasses Anvisning ^b .
Alle Onsdags og Lørdags Eftermiddage fra 3 til 5 holdes Examinatoria.			
<i>Fra 1ste Oktober til Jul 1800.</i>			
Formiddag.			
Fra Kl.	8 til	9.	Foredrages Logik, undtagen Onsdag og Lørdag, da der regnes.
« -	9 -	10.	Skrivning efter Kleves Forskrifter.
« -	10 -	11.	Fædrelandets Historie og Geografi, undtagen Tirsdag og Fredag, da der regnes.

Timeplan for kull 2 ved Tønsberg Seminarium. Fra Vestfoldminne 1927, Vol. 2, s. 429

I november 1800 oppsto det en konflikt rundt to av studentene. Seminarlæreren meldte fra til seminarstyret at to kandidater hadde vanskeligheter med å henge med i undervisningen. Han foreslo at de skulle miste plassene sine ved seminaret, slik at to andre kunne tas opp. Seminarstyret valgte å sende brev til disse to ungguttene der de ga lærerens rapport til kjenne og ga dem 3 måneders frist til å forbedre seg. I et møte om disse to studentenes prestasjonsnivå kom prostens kommentar angående den svakeste kandidaten:

han maatte nok tages paa en anden maade, saa blev han vist ikke en af de svageste; han er et besynderlig ømt og blødt Gemyt, som maatte behandles med megen ømhed og kjærlighed, ifald det ikke skulde blive forkuet og undertrykt.¹⁰⁰

Dette oppfattet lærer Langberg som en skarp irettesettelse og innblanding i lærerprofesjonen hans. Han sendte prostens brev som uttrykte at han følte at det hadde blitt «kastet skygge» på hans forhold til studentene, og at hans lærerkarakter hadde blitt satt i et ufor-

¹⁰⁰ Kolsrud 1927, s. 432.

delaktig lys. Dette tok prosten på sin side fornærmelig opp og forlangte en unnskyldning fra Langberg, som repliserte: «Da en Æreserklæring forudsætter en Fornærmelse paa Æren, og jeg ikke ved at have fornærmet Dem (...) saa kan jeg ei heller give Dem nogen Æreserklæring.»¹⁰¹ Dermed trakk prost Hopstock seg fra seminarstyret, og det hele endte med en beslutning om å ikke oppta noe nytt studentkull.

I februar 1802 ble det andre kullet av seminarister «dimittert», det vil si uteksaminert med papirer fra seminaret. Til Tønsberg-borgerskaps skuffelse måtte seminaret opphøre. Årsaken var dels utfallet av konflikten mellom læreren og prosten, men hovedsakelig fordi ildsjelene var borte. Den viktigste drivkraften, byfogd Wulfsberg, hadde blitt byfogd i Drammen i 1798, og deretter avanserte han til byfogd og politimester i Kristiania fra 1802. Samtidig hadde oppmerksomheten rundt planene om å etablere et universitet i Norge tiltatt, og Tønsberg var en av flere aktuelle lokaliteter. Doktor Horn holdt seminarets siste avskjedstale – til det andre kullet seminarister 3. februar 1802.¹⁰²

Lærernes respekt og anseelse ble gradvis styrket, men det tok tid. Fra 1808 ble det bestemt at lærerne skulle – slik vi har sett at også var vanlig for flere andre yrkesgrupper – avlegge embetsed og få utstedt embetsbrev. Opprettelsen av landets første universitet ble etter en del diskusjon virkelighet i Kristiania i 1811.

Sluttkommentar

Utdanningstilbudene både i dagens Vestfold fylkeskommune og ved Universitetet i Sørøst-Norge har dype røtter i historien, og selv om mye er annerledes med tanke på elevers, lærlingers og studenters utdanningsløp, rettigheter og plikter, er det også mye som er videreført.

La oss først se på hvordan noe av 1700-tallets opplæringssystem videreføres av fylkeskommunen. Dagens fylkeskommune har tilbud om opplæring på flere nivåer: 10 videregående skoler for ungdom og voksne, fagskole med tilleggsutdanning for de som har yrkesfaglig utdanning, og åtte ulike linjefag på folkehøyskole.¹⁰³ I skoleåret 2022/2023 oppnådde 1441 elever på yrkesfaglig studieprogram fag-/svennebrev eller kompetansebevis.¹⁰⁴ Det er Ulike veier til fag-/svennebrev, og den mest tradisjonelle er som lærling i

¹⁰¹ Ibid., s. 433.

¹⁰² Kolsrud 1927.

¹⁰³ Vestfold fylkeskommune (u. å.)

bedrift med praktisk opplæring med sikte på fag- eller svenneprøve i faget. Da inngås det en lærekontrakt som angir rammene for opplæringen, og en arbeidsavtale. Læretidens lengde kan variere, men er normalt to år, slik det tradisjonelt har vært i århundrer. Lærlingene er både arbeidstaker og under utdanning – de inngår og signerer både en lærekontrakt og en arbeidsavtale med bedriften. Og som i tidligere tider, får de lønn under opplæring.¹⁰⁵

Alle lærlinger skal avlegge fag- eller svenneprøve ved læretidens slutt. Svenneprøve er betegnelsen på prøven i håndverksrelaterte fag, mens fagprøve brukes i industri- og ser- vicerettede fag. Betegnelsene er knyttet til gamle tradisjoner. Et fag- eller svennebrev er dokumentasjon på fullført og bestått fagopplæring, og for å motta det, må lærlingene bestå en praktisk prøve. Tidligere ble det oppnevnt sensorrepresentanter blant mesterne i faget for å bivåne og bedømme prøveavleggelse. I dagens system oppnevnes ei prøvenemnd med ansvar for planlegging og gjennomføring av prøven. Måloppnåelsen måles etter kompetansemålene i det enkelte faget, og alle kompetansemålene i læreplanen for faget skal kunne prøves. Oppgaven til fag- eller svenneprøven skal inneholde både planlegging av arbeidet – med begrunnelse for de løsningene som er valgt – og gjennomføring av arbeidet. Slik har vi sett at det også var tidligere.¹⁰⁶

Ved Universitetet i Sørøst-Norge tilbys utdanninger som har forløpere i lokal opplæring i tidlig nytid, både innen maritim utdanning, helsefaglig utdanning og lærer- og lektor- utdanning. Man kan ta bachelor i både nautikk, marinteknisk drift og skipsfart og logistikk, samt master i maritim ledelse. Campus Vestfold har dessuten Norges mest avanserte skips- simulatorer og Universitetet i Sørøst-Norge leder et senter for fremragende utdanning innen maritim simulatorbasert læring (COAST).¹⁰⁷

Universitetet har også et masterstudium i jordmorfag, som bygger på sykepleierutdann- ing. Kandidatene får teoriopplæring og ferdighetstreningen i et moderne simuleringssenter på campus og har praksis i kommunehelsetjenesten, ved føde-/barselavdelinger i sykehus og fødestuer.¹⁰⁸

¹⁰⁴ Tilstandsrapport 2024, Vestfold fylkeskommune.

¹⁰⁵ Vestfold fylkeskommune (u. å.)

¹⁰⁶ Ibid.

¹⁰⁷ Universitetet i Sørøst-Norge (u. å.)

¹⁰⁸ Ibid.

Lærerutdanningene USN tilbyr flere utdanningsløp. Det utdannes lærere/lektorer for undervisning både på barne- og ungdomstrinnet og i videregående skole.¹⁰⁹ Praksisperiodene er obligatoriske, og studentene får oppfølging av kvalifiserte og erfarne veiledere. Slik var det også ved Tønsberg lærerseminar på slutten av 1700-tallet.

Referanser

- Amundsen, Leiv (1927). Tjømlinger og nøttelændinger som har tat navigationseksamen 1822-40, i Vestfoldminne 1927, Vol. 2, Tønsberg.
- Andebu, bygdebok på nett,
https://andebu.info/tema/bygdebok/skolevesenet_i_andebu_inntil.htm.
- Andreassen, Hans Jacob red. (1991): *Vestfoldskolen gjennom 250 år. 1739-1989*, Skoledirektøren i Vestfold/Eik lærerhøgskole.
- Apelseth, A. (2005). Bok- og skriftkultur som sosial markør og maktfaktor i det norske bondesamfunnet ca. 1760–1840. *Heimen*, 1, 49–66.
- Bastholm, C. (1787). *Philosophie for Ulærde*. Gyldendal, København.
- Berg, Lorens (1905). *Andebu: En Vestfold-bygds historie i 1600-aarene*. Mallingske bogtrykkeri, Kristiania.
- Berg, Lorens (1913). *Hedrum – En bygdebok*. Cappelen, Kristiania.
- Berg, Lorens (1915). *Tjølling – En bygdebok: historisk skildring av bygdens utvikling fra gammel tid ned til kjendte nutidsforhold*. Cappelen, Kristiania.
- Berg, Lorens (1918). *Sandherred – En bygdebok*. Olaf Norli, Kristiania.
- Berg, Lorens (1920). *Tjømmø – En bygdebok*. Kristiania.
- Berg, Lorens (1922). *Nøtterø – En bygdebok*. Kristiania.
- Berg, Lorens. (1911). *Brunlanes – En bygdebok*. Cappelen, Kristiania.
- Blix, Elias (1923). «Larviks historie 1700-1750» i Johnsen, Oscar Albert (1923). *Larviks historie*, bind 1, Grøndahl & søn, Kristiania.
- Bull, Ida (2013). *Kunnskap – hver etter sin stand og sitt kjønn. Utdanning i norske byer på 1700-tallet*, Akademika, Trondheim.

¹⁰⁹ Ibid.

- Byberg, L. (2007). Brukte bøker til bymann og bonde – bokauksjonen i den norske litterære offentlighet 1750-1815 (Vol. 318). Oslo: Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Byberg, L. (2008). Leseferdighet og skolevesen 1740-1830. pietister, “potetprester” og et ungt norsk Storting. *Heimen* 45, 329-340.
- Bækkelund, Bjørn og Norli, Anita Wiklund (2024). Sykdom og smitte, i Blengsdalen, Anne Svånaug og Norli, Anita Wiklund (red.) *Grever og undersåtter. Grevskapene Jarlsberg og Larvik*, Novus forlag, Oslo.
- Dokk, Trygve (1958). Fra læregutt til mester i gamle dager, i J. Sundsvik (red.), *Håndverksliv* (Vol. 1, 147-176).
- Dürbeck, Inger (1973). Jordemødre i retshistorisk belysning, i *Historie, Jyske samlinger*, Ny række X, 3, Jysk Selskab for Historie, Århus.
- Døssland, A. (2003). Bønder, bøker og politikk: sammenheng mellom skriftkultur og politisk mobilisering i Noreg på 1800-talet *Historisk tidsskrift* (Vol. 82 : 2003 : 2, 141-161). Universitetsforlaget, Oslo.
- Epstein, S. R., and Maarten Prak (eds.) (2008). *Guilds, Innovation and the European Economy, 1400-1800*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Farstad, Aud (2016). *På liv og død - Distriktsjordmødrenes historie*. Det Norske Samlaget, Oslo
- Fet, J. (1995). Lesande bønder – litterær kultur i norske allmugesamfunn før 1840. Universitetsforlaget, Oslo.
- Fet, J. (2003). *Skrivande bønder – skriftkultur på Nord-Vestlandet 1600-1850*. Oslo: Samlaget.
- Fløystad, I. (1979). «Arbeidsmandens lod, det nødtørftige brød»: arbeiderlevekår ved Baaseland/Næs jernverk 1725-1807. Bergen.
- Fossum, Joh. og Jensen, Hjalmar (1929). Navigation, i Worm-Müller, Jac.s. (red.) *Den Norske sjøfarts historie: fra de ældste tider til vore dage*. 3:2, Steenske forlag, Oslo, s. 253-295.

- Gulbrandsen, Terje (1991). Fra Griffel til PC, i Andreassen, Hans Jacob (red.): *Vestfoldskolen gjennom 250 år. 1739-1989*, Skoledirektøren i Vestfold/Eik lærerhøgskole, s. 8-16.
- Hersleb Smith, Peder (1826): Kongelige forordninger og aabne Breve 1670-1814, del III, Wulfsbergske Bogtrykkeri, Kristiania.
- Jensen, O. J. (1995). «... lære deres Børn selv, ligesom de vare lærte ...» Sjeleregisteret som kilde til allmuens kunnskapsnivå før opprettelsen av allmueskolen. *Heimen*, 32, 85-90.
- Johnsen, Oscar Albert (1923). «Larviks historie 1750-1814» i Johnsen, Oscar Albert (1923). *Larviks historie*, bind 1, Grøndahl & søn, Kristiania.
- Johnsen, Oscar Albert (1934). *Tønsbergs historie*, bind 2, Gyldendal, Oslo.
- Juhl, Magne (u.å.) Jordemødre fra fjernere landsdele, kolonier eller udlandet. I Danske Slægtsforskeres Bibliotek, <https://slaegtsbibliotek.dk/2024/904569.pdf>
- Ketilsson, Ivar (1923). «Larviks skolehistorie 1660-1823» i Johnsen, Oscar Albert (1923). *Larviks historie*, bind 1, Grøndahl & søn, Kristiania.
- Kjellberg, Reidar, & Stigum, Hilmar (1936). *Fra senmiddelalderen til nyere tid (Vol. 2)*. Norges Håndverkerforbund, Oslo.
- Kjerstad, Norvald: Nautisk utdanning i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 1. september 2024 fra https://snl.no/nautisk_utdanning.
- Kolsrud, Oluf (1923). *Tønsberg Seminarium*. Et efterladt arbeide av O. A. Øverland, i *Vestfoldminne*, bind 1. Tønsberg.
- Kolsrud, Oluf (1927). *Tønsberg Seminarium*. Et efterladt arbeide av O. A. Øverland, i *Vestfoldminne*, bind 2. Tønsberg.
- Kong Friderich den Fierdes Allernaadigste Forordninger og Aabne Breve fra Aar 1708 til 1709, side 37-56
- Lis, C., Lucassen, J., & Soly, H. (1994). *Before the unions: wage earners and collective action in Europe, 1300-1850 (Vol. 39, 2)*. Assen: Van Gorcum.
- Nansen, Hans (1638). *Compendium cosmographicum, et chronologicum*, Prentet av Peter Haken, København.

- Norli, Anita Wiklund (2017). *Gud velsigne mit høye og Naadige hersckab, som mig haver forundt arbejde – Sosiale og kulturelle forhold blant arbeiderne ved Fritzøe jernverk i perioden 1690–1790*. PhD-avhandling. Oslo.
- Norli, Anita Wiklund (2021). Håndverk i grevskapets byer, i Norli og Blengsdalen (red.): *Greven og hans undersåtter. Makt og avmakt gjennom 150 år*. Novus Forlag 2021 ISBN 9788283900712. s. 39-74.
- Norli, Anita Wiklund (2023): «Mand vælger den mand synes best at blive tient med». Fagopplæring og rekruttering ved Fritzøe jernverk på 1700-tallet, i *Fortuna nr. 8*, s. 124-161.
- Paulsen, Helge (1998). «Lots-Patent meddeles under Over-Lotsens Haand» - Loser, havner og farvann på 1700-tallet, i *Njotarøy årsskrift*, s. 41-50. Utg. Nøtterøy Historielag.
- Rian, Øystein (1980). Vestfolds historie. Grevskapstiden 1671-1821. Tønsberg, Vestfold fylkeskommune.
- Schou, Jacob Henric (1795a): Chronologisk Register over de Kongelige Forordninger og Aabne Breve etc. II. Deel (1699-1730), København.
- Schou, Jacob Henric (1795b): Chronologisk Register over de Kongelige Forordninger og aabne Breve, samt andre trykte Anordninger, som fra Aar 1670 af ere udkomne, IV Deel (1746-65), Anden Udgave, Kiøbenhavn.
- Schou, Jacob Henric (1795c): Chronologisk Register over de Kongelige Forordninger og aabne Breve, samt andre trykte Anordninger, som fra Aar 1670 af ere udkomne, I Deel (1670-99), Anden Udgave, Kiøbenhavn.
- Schou, Jacob Henric (1795d): Chronologisk Register over de Kongelige Forordninger og Aabne Breve, V Deel, som indeholder K. Christian VII Frr. fra 1766 til 1774, Kiøbenhavn.
- Sørensen, S. A. (1901). *Af Larviks historie*, Jarlsberg og Larvik Amtstidende.
- Thurman, Lars (1851). *Samling af Love, Forordninger, kongelige Rescripter og Resolutioner, Placater, Reglementer, Instruxer, Fundatser og andre offentlige Aktstykker vedkommende Læger, Apothekere, Dyr læger og Gjordemødre i Kongeriget Norge*, Feilberg og Landmarks forlag, Kristiania.

Tilstandsrapport 2024, Vestfold fylkeskommune, Videregående opplæring, Hentet 1. oktober 2024 fra

<https://opengov.360online.com/Meetings/vestfoldfylke/File/Details/341310.PDF?fileName=Vedlegg%3A%20Tilstandsrapport%20videreg%C3%A5ende%20oppl%C3%A6ring%202024&fileSize=2973157>

Tranberg, A. (1979). Bønder og husmenn i Laurvigen grevskap på 1700-tallet: en undersøkelse av deres økonomiske forhold. Hovedoppgave, Oslo.

Tveit, K. (1990). Allmugeskolen på Austlandsbygdene 1730-1830 (Vol. 6). Oslo SN - 82-00-21196-7: Rådet for samfunnsvitenskapelig forskning, i NAVF: Universitetsforlaget, Oslo.

Tveit, Knut: Norsk skolestatistikk på nett <http://www.uv.uio.no/pfi/forskning/prosjekter/tveit-norsk-skolestatistikk/statistikker/> (lest 22.10.2014)

Taarup, F. (1797). Magazin for Danmarks og Norges topografiske, oekonomiske og statistiske Beskrivelse, 1. bind, 1. hefte. København.

Universitetet i Sørøst-Norge (u. å.), Jordmorutdanning, Hentet 1. oktober 2024 fra <https://www.usn.no/studier/master-i-jordmorfag/vestfold-heltid>

Universitetet i Sørøst-Norge (u. å.), Lærerutdanning, Hentet 1. oktober 2024 fra <https://www.usn.no/larerutdanning/>

Universitetet i Sørøst-Norge (u. å.), Maritim utdanning, Hentet 1. oktober 2024 fra <https://www.usn.no/studier/maritim-utdanning/> og <https://www.usn.no/forskning/prosjekter/fremragende-sentre/senter-for-fremragende-utdanning-sfu-coast>

Vestfold fylkeskommune (u. å.), Videregående opplæring, Hentet 1. oktober 2024 fra <https://www.vestfoldfylke.no/no/meny/tjenester/opplaring/>

Wessel-Berg, F. A. (1842). Kongelige Rescripter, Resolutioner og Collegial-Breve for Norge i Tidsrummet 1660-1813, Bind II 1746-1780, J. W. Cappelen, Christiania.

Wessel-Berg, F. A. (1843). Kongelige Rescripter, Resolutioner og Collegial-Breve for Norge i Tidsrummet 1660-1813, Bind III 1781-1796, J. W. Cappelen, Kristiania.

Arkivkilder

Forordning, om Skolerne paa Landet i Norge, og hvad Klokkerne og Skoleholderne derfor maa nyde: Friderichsberg den 23 januar. Anno 1739, Skolehistoriske aktstykker, nr. 1, Faksimile 1958.

Placat og nærmere Anordning Angaaende Skoelerne paa Landet i Norge: Christiansborg Slot den 5. mai 1741, Skolehistoriske aktstykker, nr. 1, Faksimile 1959.

SAKO, Larvik byfogd, Langestrandstinget, protokoll 4

SAKO, Larvik byfogd, tingbok 14.

SAKO, Larvik byfogd, tingbok 15.

SAKO, Larvik grevskap, 0 kontor, 05 brev, 2 fra greven, eske 11 (21/2 1750)

SAKO, Larvik grevskap, 0 kontor, 06 brev fra sentraladministrasjonen, rekke 1, eske 1, 1671-1799

SAKO, Larvik grevskap, 1 personalforvaltning, 12 pakkesaker, rekke 2, 1

SAKO, Larvik grevskap, 2 saksbehandling, 22 pakkesaker, rekke 1, 1766-1789

SAKO, Larvik grevskap, Kopibok 34

SAKO, Larvik grevskap, kopibok 34

SAKO, Tønsberg by, Kontoradministrasjon, innkomne saker 8, 1788-1789.

SAO, Laugsvesen, smedelaugs artikler, laugsprotokoller for Christiania.

Rigsarkivet i København, Kommercekollegiet, Dansk-norske sekretariat, 1736–1771, Journaler E-F.

Smede Laugs Articler, København 1682 (Originalt dokument i privat eie).

Finn gullet

Arkivenes hva, hvorfor og hvordan

Heidi Meen

Folk flest assosierer gjerne arkiv med gamle papirer, mørke loft og støvete kjellere. Ofte skimtes også ordet *kjedelig* under støvet. Ikke så rart da, kanskje, at arkiv ikke er så langt fremme i folks bevissthet, eller at politikere ikke skriver inn arkiv i sine valgprogram?

Jo, det *er* litt rart.

Målet med denne artikkelen er å vise hvorfor arkiv fortjener en plass i bevisstheten til flere av oss – både de folkevalgte og de som velger – og gjerne også i mediebildet. Og uansett om du skulle ha en viss kjennskap til arkiv fra før, skader det neppe å blåse litt støv av hva arkiv er, og hvorfor vi trenger det.

Spoiler alert: Arkiv handler om rettssikkerhet, demokrati, effektiv forvaltning og kulturarv. Det handler om vår felles og uredigerte hukommelse. Om betydningen av autentiske kilder. Om dokumentasjon som kan fortelle oss hva som faktisk skjedde, hvilke beslutninger som ble tatt – og på hvilket grunnlag. Men også om en stor dose spenning, forundring og identitet.

Målet med artikkelen er også å vise hvor og hvordan man kan finne frem til disse arkivene. Noe av poenget er nemlig at de skal være tilgjengelige – for deg, meg og fremtidige generasjoner.

Søk – og finn

I våre dager er det mye arkivmateriale å finne på nettet. Bare ta kirkebøker, et uvurderlig kildemateriale for blant andre slektsforskere, historikere og folkeminnegranskere. I dag



SØK OG FINN: Denne artikkelen kan kanskje ikke hjelpe deg å finne hval, som denne mannen speidet etter, men den kan hjelpe deg å finne arkiver om alt fra hvalfangst til deg selv – og vise hvorfor arkiv og dokumentasjonsforvaltning er relevant og viktig for oss alle. Dette bildet fra brua på en hvalbåt er tatt i Antarktis på 1940-tallet. FOTO: Hakon Mielche, Hvalfangstmuseets samling.

er disse kildene stort sett lagt ut på Digitalarkivet, og med det er millioner av personposter fra kirkebøkene søkbare. Absolutt alt er likevel ikke tilgjengelig. Enkelte registrerte kirkebøker kan ikke publiseres som søkbare data på grunn av for dårlige metadata (data om data), noe som for eksempel vil si informasjon om når, hvor og av hvem kilden ble skapt. Noe informasjon er dessuten taushetsbelagt og kan derfor ikke legges åpent ut på nettet. Også når det gjelder annet arkivmateriale er det viktig å være klar over at alt faktisk ikke er bare et lite nettsøk unna. Til tross for innsatsen som i en årrekke har blitt lagt ned for å digitalisere (som noen kaller prosessen med å konvertere informasjon til et digitalt format) arkivmateriale rundt om i landet, er det enn så lenge bare toppen av isfjellet som er mulig å studere digitalt. Noen ganger må du derfor oppsøke – eller i det minste kontakte – et

fysisk arkiv for å finne frem til skattene. Kanskje må du også være litt detektiv. Da kan det være en fordel for eksempel å vite hvor du skal henvende deg, hva du skal søke etter, og hvordan du skal lese de digitale katalogene du finner.

Mitt eget første møte med arkivmateriale var på ungdomsskolen. Inspirert av farmors interesse for slekt og gamledager tok jeg valgfaget *lokalhistorie og slektsgranskning* – uten noen anelse om at jeg et par tiår senere skulle bli historiker. Dette var på åttitallet, før noe som helst av kilder var digitalt tilgjengelig, så farmor og jeg måtte besøke biblioteket i Skien for å studere kirkebøker på mikrofilm.

Store norske leksikon forklarer at mikrofilm var «en finkornet svart-hvitt film med høy oppløsningsevne for nedfotografering av arkivmateriale. Vanligvis ble 16 mm eller 35 mm rullefilm og forminskelsler på mellom 1:15 og 1:45 brukt. [...] Det fremkalte bildet kunne forstørres i et projeksjonsapparat eller forstørres og kopieres til vanlige papirkopier». Det hele fungerte slik at vi monterte filmrullen i en maskin som hadde en skjerm på størrelse med en bærbar PC i dag, og så måtte vi manuelt sveive (eller var det kanskje en knapp å trykke på) oss gjennom bildet som da ble vist – side opp og side ned med kornete og lett vibrerende håndskrift gled forbi foran øynene våre. Målet var å finne igjen noen av slektingene våre, det vil si finne datoer for når de var født, gift eller døde. Stort mer ante vi ikke at vi kunne finne ut om våre forgjengere. Det jeg husker best fra besøket, er at vi – etter å ha stirret oss igjennom rull på rull i noen timer – sjanglet sjøsyke og småfnisete ut igjen. Det kan hende det var derfor det ble med det ene besøket. Men det kan også hende at et arkivfrø ble sådd allerede da. Det blomstrer i alle fall nå – og jeg håper selvsagt at denne artikkelen kan bidra til å så noen flere arkivfrø rundt om.

Resultatet av selv å kjenne til arkivenes hva, hvor og hvordan – og eventuelt bli en bevisst arkivbruker – er at du kan finne både historisk gull og rettighetsdokumentasjon. Du kan komme over kilder til akademiske oppgaver eller avhandlinger, inspirasjon til romaner eller andre manus, eller utfyllende informasjon om det levde livet bak navnene og årstallene til dine forgjengere.

PS: Du kan jo holde denne kunnskapen for deg selv dersom du vil imponere andre i ulike settinger – enten det er i faglig sammenheng eller i selskapslivet. (Men ikke se bort fra at du imponerer enda mer om du deler kunnskapen videre.)

Verdenserklæringen om arkiver

I september 2010 vedtok den internasjonale arkivorganisasjonen *The International Council on Archives* (ICA) sin «Universal Declaration on Archives». Erklæringen, som ble godkjent av UNESCO i november året etter, er en prinsipputtalelse om arkiv og slår blant annet fast den viktige samfunnsrollen til arkivene.

Verdenserklæringen om arkiver gir oss en pekepinn (eller egentlig mange) på hvorfor arkiv er viktig:

Arkiver dokumenterer beslutninger, handlinger og minner. Arkiver er en unik og uerstattelig arv som overføres fra generasjon til generasjon. Arkiver forvaltes fra de blir til, for å bevare deres verdi og meningsinnhold. De er autoritative informasjonskilder som understøtter pålitelige og transparente administrative prosesser. De spiller en vesentlig rolle i samfunnsutviklingen ved at de sikrer og bidrar til individets og fellesskapets hukommelse. Åpen tilgang til arkiver beriker kunnskapen om samfunnet, fremmer demokrati, beskytter innbyggernes rettigheter og bedrer livskvaliteten. (Asnes, 2014).

Hva er arkiv?

Det norske ordet *arkiv* stammer fra det latinske ordet *archivum*, som igjen kommer fra gresk *arkheion* – magistratens bolig, der viktige statsdokumenter ble oppbevart. Men et arkiv er ikke bare et sted, et rom eller en institusjon der man oppbevarer papirer. Arkiver er faktisk heller ikke bare papirer. I dag er tvert imot mesteparten av den dokumentasjonen som skapes og skal bevares for ettertiden, digital. Den er med andre ord data. Det er derfor utvalget som skulle forberede en ny lov om samfunnsdokumentasjon og arkiver, kalte rapporten sin *Fra kalveskinn til datasjø* (NOU 2019: 9).

Arkiv-ordet

Arkivverket skriver på sin nettside at ordet *arkiv* i norsk dagligtale brukes i fem ulike betydninger:¹

¹ www.arkivverket.no/forvaltning-og-utvikling/ord-og-begreper.

1. dokumenter som blir til som ledd i en virksomhet (informasjonsinnhold og metadata)
2. oppbevaringssted for papirarkiver (bygning, magasin og rom)
3. sakarkivsystem (Noark-system)
4. organisatorisk enhet som utfører oppgaver knyttet til arkivet i en virksomhet (arkiv-tjeneste)
5. organisatorisk enhet for langtidsbevaring av arkiver (arkivdepot eller arkivinstitusjon)

I NOU-en fra 2019 peker arkivlovutvalget på at den eksisterende arkivloven bruker ordet *arkiv* i en videre betydning enn ellers i samfunnet. Arkivloven av 1992 (som trådte i kraft i 1999) definerer arkiv som «dokument som vert til som lekk i ei verksemd» (§ 2b), altså som i punkt 1 over. I allmennspråket forstås arkiv gjerne som noe som er ferdig og avsluttet, men i arkivloven brukes ordet om dokumenter *i alle faser*: Fra det blir skapt og er i bruk i en virksomhet, til det blir overført til brukes og gjenbrukes kontinuerlig, og premisene for langtidsbevaringen legges allerede når systemer anskaffes og arbeidsprosesser defineres, skriver arkivlovutvalget i sin rapport.

Den nåværende arkivloven ble skrevet før digitalisering og bruk av data ble vanlig. Den gang papiret fortsatt rådde. Men arkivbegrepet dekker alt fra middelalder-diplomer til informasjon som inngår i dagens digitale og maskinelle virksomhetsprosesser. Dette siste er ikke nødvendigvis åpenbart for en leser uten tilstrekkelig forhåndskunnskap, mente utvalget. Som nevnt assosierer folk flest arkiv med noe som er ferdig og avsluttet. Med «maskinelle virksomhetsprosesser» er det derimot også snakk om data som skapes i dag og fortsatt er i bruk. For å gi leserne like og hensiktsmessige assosiasjoner, uavhengig av yrkesfaglig bakgrunn, ville utvalget derfor oppdatere sentrale begreper.

Dokumentasjon

Arkivlovutvalget valgte derfor begrepene *dokumentasjon* og *arkiver*, ikke *dokument* og *arkiv*.

Dokumentasjon ble definert som «informasjon som løpende bekrefter hvordan en virksomhet, organisasjon eller person har handlet, utøvd myndighet eller utført tjenester og andre oppgaver. Dette omfatter blant annet prosesser, beslutninger, handlinger med rettslige

virksomheter, samt vesentlige hendelser og forhold». Det å dokumentere er da å sørge for dokumentasjon.

Arkiver ble definert som dokumentasjon som langtidsbevares for formål som nevnt i lovens § 1. Mens en *arkivinstitusjon* ble definert som en virksomhet med hovedformål å ta vare på og gjøre tilgjengelig arkiver omfattet av loven.

Unikt og uerstattelig

Mens du stort sett kan få tak i de samme bøkene enten du besøker et bibliotek i Sandefjord eller Tromsø, er det ikke slik når det kommer til arkiv. Med mindre det aktuelle arkivmateriale er skannet og lagt ut digitalt, finner du nemlig ikke det samme arkivet mer enn ett sted. Skal du få tilgang til et arkiv, må du derfor stort sett kontakte den arkivinstitusjonen som oppbevarer det konkrete arkivet.

Opphavet i én virksomhet er det som «kjennetegner arkiv og skiller dem fra andre former av informasjon», skriver Anneli Sundquist og Bjørn Bering i artikkelen om arkiv på snl.no. Videre skriver de: «Dokumentene i et arkiv er teknologiavhengige. De kan foreligge på ulike informasjonsbærere og i ulike formater: lesbar tekst på papir, digitalt materiale i databaser, kart, tegninger, foto, film, lydopptak med mer. De er derimot avhengige av arkivskaperens karakter, mandater, oppgaver og aktiviteter. De får sin betydning av de kontekstuelle sammenhengene de er oppstått i, og som de utgjør én del av, og av relasjonene til de øvrige dokumentene i arkivet.» (snl.no/arkiv)

Vi kan derfor heller ikke erstatte et tapt arkiv ett sted med innlån av et arkiv fra et annet sted. Uansett hvilke definisjoner den kommende loven ender opp med å bruke, vil arkivmateriale fortsette å være unikt og uerstattelig.

Hvorfor arkiver?

Se for deg et samfunn uten arkiver. Da ville du for eksempel ikke ha noe å slå i bordet med om en annen familie – som kanskje var større og sterkere enn deg – bestemte seg for å flytte inn i boligen din, selv om eiendommen hadde vært i din slekt i flere generasjoner og du hadde arvet den av besteforeldrene dine. Og kanskje ville en mulig ny arbeidsgiver ikke tro på at du faktisk hadde fullført den masteren du hadde svettet og slitt for. Eller hva

om du og naboen fikk totalt forskjellig behandling i en klagesak eller byggesak bare fordi naboen tilfeldigvis kjente saksbehandleren – eller kanskje betalte henne litt ekstra – og ingen uansett kunne sjekke dette. Uten arkiv ville antagelig hele samfunnsutviklingen ha gått en god del tregere, i og med at kruttet hele tiden måtte finnes opp på nytt. (Akkurat dette er kanskje positivt, når man ser hvordan vi har stelt det til i dette gjennomindustrialiserte samfunnet.) Men du skal heller ikke se bort fra at det ville ha vært mange flere ulykker i arbeidslivet og samfunnet, for hvordan skulle man lære av de feilene man hadde gjort på for eksempel store tekniske anlegg, om ingenting var dokumentert og bevart? Og hvordan ville det ha gått om det ikke var notert noe sted verken hva slags blodtype eller sykdommer du eller barnet ditt måtte ha, og noe skjedde?

Forutsetning for demokrati

Samfunnet vårt er i økende grad et informasjonssamfunn, og kampen om å eie og styre informasjonen er tiltagende, skriver filosof Einar Øverenget i et essay med tittelen «Demos, kratos og archeíon – arkiv som forutsetning for demokrati» i den aller første utgaven av arkivtidsskriftet Aksess (Øverenget, 2022).

Videre skriver han at «selve tilstedeværelsen av et arkiv er et uvurderlig aktivum for et demokrati, ikke minst fordi det som kjennetegner fremveksten av antidemokratiske, autoritære og totalitære regimer, er forsøket på å redigere, omskrive eller slette historien for å beskytte makten mot borgernes innsyn».

Øverenget går også nærmere inn på hvorfor arkiv er en forutsetning for demokrati. Kort gjenfortalt betyr demokrati «folkestyre», som innebærer at folket bestemmer over seg selv. For å få dette til å fungere i praksis, velger vi representanter som tar beslutninger på våre vegne, og for å være sikre på at de vi har valgt, tar beslutninger på et riktig og rettferdig grunnlag, er det viktig med velfungerende arkiver.

I et annet essay i Aksess – «Arkivene og sannheten – demokratiets bærebjelke eller diktaturets håndlanger?» – skriver professor i statsvitenskap Bernt Hagtvvet at museene og arkivene i Russland nå bygges om, finkjemmes og renses for «uheldige tanker» (Hagtvvet, 2024). Samtidig gir Putin ut en ny lærebok i historie som er viet den autoriserte Russlandfortolkningen som skal gjelde nå. Hagtvvet sammenligner dagens situasjon i Russland (og

Kina) med George Orwells dystopiske roman *1984* fra 1949. Her er «sannheten» førsteprioritet for Storebror (øverste myndighet). Bokens hovedperson, arkivaren Winston, jobber i «Sannhetsministeriet» og har som oppgave å gjøre fortløpende endringer i arkivet når Storebror ser behov for å tilpasse dokumentasjonen til det virkelighetsbildet de ønsker å dokumentere. Terrenget tilpasses kartet, ikke motsatt.

Historien er alltid politisk, skriver Hagtvet. Fordi arkivene er del av samfunnets kollektive hukommelse, bør kriteriene for hva som skal samles inn, og hva som skal destrueres, være gjenstand for debatt og kritikk. Han vektlegger også at arkivene og museene havner i første rekke som demokratiske barrierer når informasjon blir brukt som virkemiddel i den kognitive krigføringen, for å endre hvordan målgruppen tenker og handler.

Et demokrati forutsetter at vi kan utveksle synspunkter i politiske valg og kanskje endre synspunkt på grunnlag av ny innsikt. Her spiller altså arkivene en viktig rolle.

Demokrati under jorda – et eksempel

I Vestfoldarkivet har vi en protokoll som kan minne oss alle om å ta demokratiet og yttingsfriheten på alvor. Da Tyskland okkuperte Norge i 1940, falt også det norske demokratiet. Alle partier bortsett fra Nasjonal Samling ble forbudt. Aviser og tidsskrifter ble sensurert, radiolytting ble forbudt, og høsten 1940 innhentet okkupasjonsmakten medlemslister og møtebøker fra politiske partier og foreninger. Tyskerne var spesielt interessert i arbeiderbevegelsens virksomhet før krigen, og med det begynte de også å interessere seg for arbeiderbevegelsens lokale parti- og ungdomsforeninger. Én av dem, Nøtterøy arbeiderungdomslag, klarte å lure okkupasjonsmakten.

De unge styrerepresentantene hadde fått snusen i hva som foregikk, og fikk i all hast laget en falsk protokoll med referater fra møter som aldri var blitt holdt, og med navn på personer som ikke eksisterte. Den ekte protokollen pakket de blant annet inn i en regnfrakk før de gravde den ned ved siden av et stort tre i skogen på Ravndal på Nøtterøy. Treet ble behørig merket, men det var likevel bare så vidt de fant igjen protokollen da freden kom. Det merkede treet var nemlig blitt hugget ned i løpet av krigsårene. Styret ga først opp letingen, men året etter fant de den heldigvis allikevel. Protokollen var da både fillete og vannskadet, men er i dag trygt forvart i Vestfoldarkivets magasin.



LURT UNNA: Under andre verdenskrig gravde Nøtterøy arbeiderungdomslag ned denne protokollen for å holde informasjonen unna okkupasjonsmakten. Protokollen bærer preg av å ha ligget nedgravd i noen år, men er i dag trygt bevart i Vestfoldarkivets magasin. Arkivet A-1344 – Pa 271 – Nøtterøy arbeiderungdomslag, Vestfoldarkivet. FOTO: Me-konnen Wolday, Vestfoldmuseene

Sikre og troverdige kilder

I verdenserklæringen om arkiver heter det at arkiver er «autorative informasjonskilder», noe som betyr at de kommer fra sikre og troverdige kilder. Dette betyr også at vi skal være sikre på at det som er bevart i et arkiv ikke er tuklet med, og at arkivet kan fortelle hva arkivskaperen har foretatt seg og hvorfor.

På snl.no/arkiv skriver Sundquist og Bering at arkiver, i tillegg til å ha et informasjonsinnhold, også utgjør et vitnesbyrd over hva som har skjedd: «Det er dette som gjør at ar-

kivene kan brukes som bevis, som troverdige kilder, og bidra til ansvarlighet. Samtidig vil arkivene være en del av kulturarven og samfunnets kollektive hukommelse.»

Prinsippet om proveniens

Arkivtjenestens grunnleggende formål er å opprettholde de kontekstuelle relasjonene og sikre arkivenes informasjons- og dokumentasjonsverdi over tid. Her kommer den arkivfaglige rettesnoren *proveniensprinsippet* inn i bildet. *Proveniens* kommer av det latinske ordet *provenire*, som betyr «komme fra» eller «stamme fra». Proveniensprinsippet betegner det å holde dokumentene i opprinnelig orden, noe som for eksempel betyr at man ikke skal reorganisere arkivmaterialet i ettertid selv om man tenker at en annen orden ville ha vært mer logisk. Dokumentene skal bevares i den ordenen de hadde da de ble avlevert. Kjernen i proveniensprinsippet er at hvert arkiv skal behandles som en avsluttet enhet, og prinsippet bygger på en kritikk av hvordan arkivering foregikk før. Proveniensprinsippet ble innført på slutten av 1800-tallet, og frem til da hadde det vært vanlig å (re)organisere dokumentene tematisk: *pertinensprinsippet*. Dette innebar at man brøt opp arkiver og reorganiserte dem, slik at materiale som omhandlet samme emne, ble samlet. Tanken var at man lettere skulle finne opplysninger om det man var interessert i, men systemet var vanskelig å gjennomføre. Ordningen av arkiver ble subjektiv og ofte ufullstendig, og ordningsarbeidet tok tid.²

Den nye måten å forholde seg til arkiver på sikret en objektiv videreføring av innholdet i arkivene, noe som underbygger arkivets verdi som en sikker og troverdig kilde. Det nye prinsippet gjorde det også mulig å bruke registre, nøkler og journaler som redskaper for å finne frem i materialet.

I proveniensprinsippet vektlegges dokumentets verdi i seg selv; den plassen et dokument har i et arkiv ved danning, blir sett på som viktig. For å forstå innholdet i dokumentet kan det være viktig å vite hvilken plass dokumentet har i saksbehandlingen. Er det skrevet før eller etter en diskusjon eller et vedtak? Kanskje sier et annet dokument noe annet fordi det er skrevet etter at nye opplysninger har kommet til? Dokumentets plassering er derfor også viktig for at arkivet så godt som mulig skal fungere som dokumentasjon på arkivskaperens virksomhet.

² snl.no/proveniensprinsippet og no.wikipedia.org/wiki/Proveniensprinsippet.

Proveniensen gjelder både arkivets indre og ytre orden, det vil si at arkiver verken skal deles opp eller slås sammen med andre arkiver. Dette betyr at selv om to etater eller kommuner slås sammen (noe som skjer støtt og stadig), skal ikke arkivene etter disse slås sammen til ett. Da må arkivene avsluttes, som det heter, og et nytt arkiv opprettes.

PREVIOUS SERVICE:		REPORT		REMARKS
DEPARTMENT (HOW EMPLOYED)	GROUP	ABILITY	CONDUCT	
24/9-1/6		X	X	Flink matros, kvikk, intresert og arbeidsom. Ønskes ikke tilbake
		X		

UVENTET KONKLUSJON: Dette mannskapskortet er ett av mange tusen mannskapskort etter forhyring som oppbevares i Vestfoldarkivet. FOTO: Heidi Meen, Vestfoldarkivet.

Transparens og innsyn

Arkivene «understøtter pålitelige og transparente administrative prosesser», står det også i verdenserklæringen om arkiver. Dette betyr at det som besluttes, og prosessene bak, skal dokumenteres – og at det skal være en gjennomsiktighet i det som blir gjort, noe som betyr at offentligheten kan få innsyn i de prosessene som fører til handling og vedtak.

Dette prinsippet er også forankret i Grunnlovens § 100, der det ikke bare står at ytringsfrihet bør finne sted, men også: «Enhver har rett til innsyn i statens og kommunenes dokumenter og til å følge forhandlingene i rettsmøter og folkevalgte organer. Det kan i lov fastsettes begrensninger i denne rett ut fra hensyn til personvern og av andre tungtveiende grunner. Det påligger statens myndigheter å legge forholdene til rette for en åpen og opplyst offentlig samtale.» Lov om rett til innsyn i dokument i offentlig verksemd (offentleglova) regulerer innsyn i dokumenter i offentlige virksomheter.

Nettopp en åpen og opplyst samtale er noe av grunnlaget for et velfungerende demokrati – og dette igjen krever at vi kan belegge uttalelsene våre med fakta, ikke med fiksjon. Med sosiale medier, ekkokamre, konspirasjonsteorier, «alternativ virkelighetsforståelse» (også kjent som *fake news*) og kunstig intelligens (som fort vekk kan hente sin kunnskap fra ikke-autoritative kilder), spiller derfor arkivene en større rolle i dag enn noen gang. Det samme gjelder åpenhetsprinsippet.

I 2023 foreslo regjeringen å endre offentlighetsloven. Forslaget gikk ut på å innføre et tillegg til § 14 første ledd, som handler om at et organ kan gjøre unntak fra innsyn for dokument som organet har utarbeidet for sin egen interne saksbehandling, skulle få et tillegg. Tillegget i loven skulle gi større adgang til å gjøre unntak fra innsyn i informasjonen i journalen om organinterne dokumenter. Forslaget innebar at for eksempel journalister ikke lenger ville ha anledning til å få full oversikt over hvilke interne dokumenter som finnes i en sak. De ville dermed mistet muligheten til å be om innsyn i disse dokumentene når forvaltningen ikke selv viste dem frem. De mange høringsuttalelsene fra presse, arkiv-institusjoner og andre viste en massiv motstand, og argumentene som gikk igjen, gikk ut på at dette ville true demokratiet.

«Åpenhet og innsyn bidrar til tillit til at beslutninger er fattet på rett måte, og at gale beslutninger kan oppdages og korrigeres», skrev gravejournalist og innsynsekspert Tarjei Leer-Salvesen i den forbindelse i teksten «Balladen om en neglisjert lov» på nettsiden til Aksess. Dette ville også i praksis bety at de mistet adgangen til en reell klageprosess, i og med de ikke engang ville visst at det fantes dokumenter å se. Pressens jobb som vaktbikkje forutsetter nettopp mulighet for innsyn i arkivene. Leer-Salvesen forklarer det slik:

Åpenhet om hvem som får offentlige kontrakter, og hvordan man legger premisser for anbudsprosesser, motvirker kameraderi og korrupsjon. Dette er forhold som har en stor samfunnsøkonomisk gevinst og fører til et bedre samfunn. Jeg som jobber som journalist, har stor nytte av å kunne lese interne dokumenter fra kommune og stat i en rekke saker jeg arbeider med. Hvis man mener en fri og kritisk presse henger sammen med en god samfunnsutvikling, bør man legge til rette for at også vi kan gjøre jobben vår.

Som en følge av høringsprosessen, ble lovendringen forkastet.

Effektivitet

Apropos å gjøre jobben sin: En annen viktig årsak til at arkiver skapes – også i privat virksomhet, der det ikke finnes noe lovkrav om å ha arkiv – er at et godt arkiv forenkler jobben. Du kan være mer effektiv om du relativt raskt kan finne tilbake til en beskrivelse av hvordan noe har blitt gjort, finne riktig dokumentasjon som skal sendes med lovpålagt rapportering til myndighetene, eller se hva som har blitt skrevet i en tidligere sammenheng. Du skjønner tegninga.

Tegninger er forresten også en viktig del av mange arkiver, spesielt tekniske tegninger innen industri og teknologiske virksomheter. Slike tegninger vil det være behov for å gå tilbake til og studere mange ganger, og da er det greit å vite hvor man finner dem – og hvilken versjon som er den nyeste og gjeldende.

«Arkiv i seg selv er ikke målet, men et middel for å oppnå ting vi tar som en selvfølge», står det i Arkivverkets veileder for arkivering og journalføring for offentlig sektor.³ Her nevnes det også tre hovedårsaker til at vi tar vare på data, dokumenter og beslutninger. De samme argumentene gjelder om vi snakker om arkiver etter privat sektor. De tre årsakene er:

- effektivitet: å unngå dobbeltarbeid og kunne finne igjen, dele og gjenbruke tidligere arbeid
- rettsikkerhet, etterrettelighet og demokrati: å kunne bevise hva som har skjedd
- forskning og kulturarv: at ettertiden skal kunne bygge på våre erfaringer

Kilde til forskning

At arkiv er grunnlag for forskning, er et av de mange svarene på hvorfor arkiv er viktig. Arkiver bedrer kunnskapen om samfunnet, kan gi oss i kunnskap om fortidige hendelser og observasjoner, og kan være avgjørende for å kunne foreta empiriske studier.

³ www.arkivverket.no/veiledere-for-offentlig-sektor/veileder-for-arkivering-og-journalforing.

År	Maned	Datum	Dag	Skipets sted:												
19			dag	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Klokke-tid	Vindens retning og styrke. Vær	Sjøgang Barometer Termometer	Styrt kurs	Drift	Magnetisk kurs	Målt vind	Rettvisende kurs	Logg	Distanse							
				Fangstfeltet								På reise fra: _____ Til: _____ LODDSKUDD (Dybden, Bunnens beskaffenhet) PEILINGER (Gj-stand, Peiling, Avstand) RADIOPEILINGER OBSERVASJONER (Himmellegeme, Kronometrets visende, Avlæste Kl., Logg, høyde, Indeksel, Øyehøyde, Passert)				
1	NV 32	2820	Lørdag	15-2-51												
2	N 13															
3																
4																
5	OST 2	2810	Lørdag	16-2-51												
6	Lg	4														
7		2830														
8																
9	OSO 5	2860	Lørdag	17-2-51												
10	L															
11																
12																
13	Syd 63	2900	Lørdag	18-2-51												
14	da 2															
15																
16																
17	N 13	2890	Mandag	19-2-51												
18	L															
19		2871														
20																
21	SO 5	2880	Tirsdag	20-2-51												
22	L	9														
23																
24																

HØYDE AV VANN (ELLER OLJE) I BUNNTANKER OG ROM											
Kl.	Tank 1	Tank 2	Tank 3	Tank 4	Tank 5	Rom 1	Rom 2	Rom 3	Rom 4	Mask & Rjele	For- Akter-
	Sb. Bb.	Sb. Bb.	Sb. Bb.	Sb. Bb.	Sb. Bb.	Sb. Bb.	Sb. Bb.	Sb. Bb.	Sb. Bb.	Sb. Bb.	PIRE DIRE

Kronometrets stand ved observasjonen	Loggens prosentvise feilvisning (Dens korreksjonstall)	Forevist den: 19/2/51
		50 km 1147 496

FREMTIDIG FORSKNING: Da skipsfører Johannes Andreassen noterte posisjon, vind og sjøgang i skipsjournalen til hvalbåten «Gos VIII» 16. februar 1951, antok han garantert ikke at disse meteorologiske opplysningene mange år senere ville bli brukt i internasjonal klimaforskning. FOTO: Vestfoldarkivet

Typiske fag som baserer forskningen på arkivmateriale, er historie, samfunnsfag, medisin, geologi og meteorologi, men også på en rekke andre fagfelt kan arkiv spille en viktig rolle. Hvilken interesse en kilde vil ha i fremtiden, kan vise seg å være noe helt annet enn det opprinnelige formålet. Dette fikk vi erfare i Vestfoldarkivet da vi i 2016 hadde besøk av forskerne Clive Wilkinson (England) og Mariela Vasques (Chile). De to var en del av stort internasjonalt nettverk av forskere og samarbeider med ulike klimaforskningsmiljøer verden over.

De gamle loggbøkene fra hvalfangstekspedisjoner i Antarktis i siste halvdel av 1800- og store deler av 1900-tallet, inneholder detaljerte værobservasjoner. Kapteinene var plikttige til å dokumentere både værforhold og annet som skjedde om bord – ikke med tanke på klima, men likevel nyttig informasjon for dagens klimaforskning.

Takket være denne informasjonen kunne forskere i vår tid fylle ut bildet av situasjonen i et geografisk område i en tidsperiode det ellers ikke fantes detaljert kunnskap om. Skipsbøkene har siden blitt digitisert og dataene matet inn i relevante baser, og har blant annet blitt brukt i arbeidet med å forutse fremtidens klima.

Dette eksempelet viser hvor vanskelig det er å vite hvilke kilder som vil etterspørres i fremtiden, og til hvilke formål, men også hvor viktige arkiver er.

Kulturarv og identitet

Begrepet *kulturarv* forbindes gjerne med for eksempel gjenstander, bygninger og folke-musikk, men visste du at også arkiver er kulturarv? I 1992 opprettet UNESCO *Memory of the World*. Hensikten var å synliggjøre og redde kulturarven gjennom å løfte frem dokumenter som er unike og vesentlige kilder til den internasjonale, regionale og nasjonale historien. Det er også et mål å bidra til å gjøre denne dokumentarven tilgjengelig for flest mulig.

Det nasjonale registeret i Norge heter Norges dokumentarv.⁴ Det første opptaket her var i 2012, da blant annet lepraarkivene i Bergen, den signerte utgaven av Grunnloven fra 17. mai 1814, Hovedavtalen av 1935, vaktjournalen fra Oscarsborg 9. april 1940 og radioopptak av fotballkampen mellom Norge og England i 1981 ble en del av listen. Dette året ble også Vestfoldmuseenes hvalfangstarkiver innlemmet.

Siden har det vært nominasjonsrunde annethvert år. Både privatpersoner, organisasjoner og institusjoner kan fremme søknader, mens en nasjonal komité avgjør hvilke dokumenter som blir innskrevet i registret. Innføringene er unike dokumenter som på hver sin måte representerer viktige personer eller hendelser i Norges historie.

Hva arkiveres?

I arkivsammenheng er det vanlig å skille mellom offentlige og private arkiver. Mens arkivloven pålegger alle offentlige organer å ha arkiv og sørge for at arkivet er en kvalitets-sikret informasjonskilde både for samtiden og ettertiden, har ikke privat sektor samme arkiveringsplikt.

⁴ www.kulturdirektoratet.no/norges-dokumentarv/register.

Det offentlige er underlagt lover og regler for dokumentasjon og bevaring av arkivmateriale. Arkivloven og arkivforskriftene skal sikre at bevaringsverdige arkiver ikke blir kassert, det vil si destruert. Forskriften omfatter kassasjons- og bevaringsbestemmelser både for statsforvaltningen og for kommuner og fylkeskommuner. Det er også utviklet en metodikk for arbeidet med bevaring og kassasjon. Formålet med bevaring av offentlig arkivmateriale er å sørge for at arkiver som har betydelig kulturell eller forskningsmessig verdi, eller som inneholder rettslig eller viktig forvaltningsmessig dokumentasjon, blir bevart og gjort tilgjengelig for ettertiden, jf. arkivloven § 1.

Alle offentlige organer skal ha sin egen arkivplan. Arkivplanen er et planleggings- og styringsredskap for arkiv og dokumentasjonsforvaltning i offentlige organer. Bevaringsverdig materiale skal avleveres til et arkivdepot når organet som har skapt materialet (arkivskaper), ikke lenger bruker det i sin virksomhet.

I privat sektor og som privatperson står man derimot fritt til å ta vare på det man vil – eller å la være – etter at man har oppfylt pliktene sine etter regnskapslovgivning og annen særlovgivning. Hver enkelt bedrift, forening eller person bestemmer altså selv både om det skal skapes et arkiv i utgangspunktet, og om dette materialet skal tas vare på for ettertiden. Motivasjonen for å ta vare på dokumentasjon dreier seg da ofte om å finne tilbake til hva som er gjort eller bestemt. Men har dette materialet noen verdi når det praktiske behovet er borte?

Helhetlig samfunnsdokumentasjon

Det er ofte tilfeldig hva som er bevart fra privat sektor, og arkivstatistikken⁵ har vist at det er bevart få privatarkiver i forhold til mengden offentlige arkiver. Dette gir en skeiv fremstilling av historien.

Hva slags inntrykk ville fremtidens forskere få av vår samtid dersom de eneste kildene de hadde tilgang til, kom fra offentlig sektor? Det ville i alle fall, med fare for å virke fordomsfull mot byråkratiet, ha manglet en god del liv og farge. Myndighetenes rolle handler jo ofte om slike ting som regelverk, søknader, godkjenninger, tilsyn og kontroll. Men livet leves (også) på andre arenaer: på jobb, på fritiden, i lag og foreninger, blant venner og fa-

⁵ www.arkivverket.no/arkivutvikling/tall-og-data-statistikk/arkivstatistikken-amb.

milie. Om det vi etterlot oss til ettertiden, bare var offentlige arkiver, ville fremtidens forskere ikke få tilgang til bedriftenes, foreningenes eller privatpersonenes side av saken.

Arkivmeldingen fra 2013, Meld. St. 7 (2012–2013) *Arkiv*, tok for seg denne problematikken, da under betegnelsen «samla samfunnsdokumentasjon». Lovutvalget fulgte opp dette i sin rapport fra 2019, men da med ordet *helhetlig* foran.

For å sikre en helhetlig dokumentasjon av samfunnet må det bevares arkiver fra både statlig, kommunal og privat sektor. Samlet sett vil disse arkivene dokumentere samfunnet fra ulike vinkler og ståsteder og kunne gi et godt grunnlag for forskning, historieforståelse, identitet og rettssikkerhet.

Bevaringsplaner for privatarkiver

Fordi det ikke er arkiveringsplikt for privatarkiver, står mye viktig samfunnsdokumentasjon i fare for å gå tapt dersom arkivsektoren ikke bedriver aktiv innsamling. Bevaring av privatarkiver krever bevisste arkivskapere og/eller at arkivinstitusjonene går aktivt ut mot det private for å samle inn verdifulle arkiver. Et virkemiddel i dette arbeidet er utarbeidelsen av én nasjonal og mange regionale bevaringsplaner for privatarkiver. Vestfoldarkivet var først ute med å kartlegge situasjonen og utarbeide en plan for bevaring av privatskapte arkiver i fylket. Dette var i 2008. Siden har mange andre regionale planer dukket opp.

I 2020 tok Arkivverket større ansvar i det mangfoldige landskapet av bevaringsinstitusjoner da de laget en ny plan for bevaring av privatarkiver. Arkivverket selv beskrev planen som ambisiøs, og på nettsiden deres kan vi lese: «Vi vil styrke og videreutvikle det gode samarbeidet med sektoren og jobbe målbevisst mot vårt felles mål om helhetlig samfunnsdokumentasjon. Ansvar for arkivene av regional eller lokal betydning ivaretas gjennom nettverket av regionale- og lokale bevaringsinstitusjoner.»⁶

Arkivverket skriver også at bevaring av digitalt skapte privatarkiver er et kappløp med tiden med tanke på den stadig økende og raskere digitaliseringen både i offentlig og privat sektor. Dokumentasjon opprettes, lagres og formidles i ulike digitale systemer, på ulike plattformer og i enorme mengder. System- eller leverandørskifter, utdaterte programvarer og ustabile lagringsformater forekommer stadig oftere.

⁶ www.arkivverket.no/for-arkiveiere/arkiver-fra-privat-sektor/arkivverkets-bevaringsplan-for-privatarkiv.

I april 2024 ble bevaringsplan for samiske privatarkiver lansert. Med den skal arkiver fra og for det samiske samfunnet sikres, bevares og gjøres tilgjengelige. «Arkivene forteller historien om hvem vi er, men Norges bevarte arkiver forteller mest om majoritetsbefolkningens historie. Derfor er det viktig at vi bevarer flere samiske privatarkiver, det vil si arkiver som er skapt i privat sektor, av bedrifter, organisasjoner, institusjoner og personer», skrev Arkivverket i forbindelse med lanseringen.⁷ Bevaringsplanen omtaler 445 aktører som kan ha bevaringsverdige arkiver. Inga Marja Steinfjell, direktør i Samisk arkiv, uttalte i den forbindelse at planen markerte et viktig skritt for å inkludere og anerkjenne samisk historie og kultur i den nasjonale hukommelsen.

Arkiver som ikke finnes

Det hender at arkiver har gått tapt, for eksempel i brann eller flytting, eller at noe har blitt kassert – ved en feil eller ikke. Spesielt kritisk er det når private barnehjem og internat-skoler, som ikke er underlagt arkivloven, har valgt å kaste dokumentasjon om virksomheten. Det er mange eksempler på saker om overgrep som har blitt avdekket i nyere tid, og arkivene er spesielt viktige for dem dette gjelder. Men det er også slik at ikke alle grupper i samfunnet har skapt arkiver. Dette gjelder særlig ulike minoriteter.

Verdenserklæringen om arkiver legger vekt på det kollektive ansvaret vi alle har for å forvalte og bevare arkivene. Ansvaret gjelder både innbyggere, offentlig ansatte, beslutningstagere, arkivarer og alle som skaper arkiver.

Hvilke arkiver som faktisk finnes – og hvor de befinner seg – er et ikke helt enkelt bilde å tegne opp. La oss begynne med å ta en titt på hva slags arkivinstitusjoner som finnes rundt om i landet.

Det norske arkivlandskapet

Det norske arkivlandskapet er mangfoldig og til dels uoversiktlig. Dette har sammenheng med skillet mellom offentlig og privat skapte arkiver, men også med det faktum at arkiver som er skapt på ulikt forvaltningsnivå i det offentlige, bevares i ulike typer institusjoner. Arkiver etter det offentlige er hovedsakelig inndelt i statlig og kommunal sektor.

⁷ www.arkivverket.no/nyheter/skal-ta-vare-pa-mer-samisk-historie-ved-hjelp-av-bevaringsplan.

Arkivverket

Arkivverket er den øverste arkivmyndigheten i Norge. Selv om Arkivverket ikke har *direktorat* i navnet, er det nettopp det det er: direktorat for arkiv, underlagt Kultur- og likestillingsdepartementet. Som bevaringsinstitusjon har Arkivverket også ansvar for langtidslagring, tilgjengeliggjøring og formidling av statlige arkiver og prioriterte private arkiver.

Arkivverkets hovedbase er ved Sognsvann i Oslo. Denne bygningen, som ligger til høyre når du kommer til Sognsvannsbanens siste stopp, har sju underjordiske etasjer med arkiv og er fortsatt kjent som Riksarkivet. Dette var også Arkivverkets navn frem til 2016. Inntil da var det i tillegg til Riksarkivet åtte statsarkiver med ansvar for hver sin region. Disse lå i Oslo, på Hamar, på Kongsberg, i Kristiansand, i Stavanger, i Bergen, i Trondheim og i Tromsø. Arkivverket har fortsatt ansatte, magasiner og lesesaler på disse lokasjonene, men Arkivverket som organisasjon er inndelt i avdelingene Innovasjon, Samfunnsdokumentasjon, Tilgjengeliggjøring, Norsk Helsearkiv, Samisk arkiv og Interne tjenester.

Samisk arkiv har et nasjonalt ansvar for å ta vare på samisk dokumentasjon, mens Norsk helsearkiv skal samle inn og digitalisere avdøde pasienters journaler fra spesialisthelsetjenesten. Helseopplysningene samles i Helsearkivregisteret og gjøres tilgjengelig for forskere og pårørende i samsvar med gjeldende lovverk.

Arkivverkets samfunnsoppdrag er å bidra til effektiv dokumentasjonsforvaltning og å sikre, bevare og tilgjengeliggjøre et bredt og allsidig utvalg av samfunnets arkiver. Arkivverket skal iverksette overordnet nasjonal politikk på arkivfeltet, skal bidra til å utvikle og styrke arkivsektoren, og har ansvar for faglige standarder og retningslinjer samt tilsyn og veiledning i forbindelse med offentlig arkivarbeid.

Riksarkivaren er Arkivverkets øverste leder, og i skrivende stund er det Inga Bolstad som er riksarkivar. Hun ble oppnevnt 20. juni 2014 og er den første kvinnen i denne rollen. Riksarkivaren er gitt fullmakter i *lov om arkiv og forskrift om offentlege arkiv*.

Arkivstatistikken

En av riksarkivarens oppgaver er å hente inn årlig statistikk fra institusjoner som bevarer historiske arkiver. Formålet med dette er å få et overblikk over arkivene i arkivbevarende

institusjoner, blant annet som grunnlag for å definere sektorens behov. Arkivverket publiserer årlig en rapport om dette på sine nettsider, mens Statistisk sentralbyrå deler utvalgte tall på sine sider om kulturstatistikk.

Arkivstatistikken sier også noe om arkivlandskapet. I 2023 svarte 150 av 159 institusjoner på spørreskjemaet. Av de som svarte, var 28 arkivinstitusjoner, 69 museer og 53 bibliotek, inkludert folkebibliotek, fagbibliotek/dokumentasjonssenter og lokalhistoriske arkiv/samlinger.

KAI

Forkortelsen KAI høres ut som et personnavn, men er en forkortelse for *kommunearkivinstitusjoner*. Disse kalles ofte for KAI-institusjoner, selv om det altså er smør på flesk. Det disse institusjonene har til felles, er at de har fått ansvaret for arkivene etter kommunal sektor, det vil si kommuner og fylkeskommuner.

Fordi det er kommunalt selvstyre i Norge og kommuner og fylkeskommuner selv velger hvordan de vil løse de oppgavene de har ansvar for, er arbeidet med arkiv og dokumentasjonsforvaltning ulikt organisert fra sted til sted. Blant KAI-ene er det derfor både byarkiv, fylkesarkiv og interkommunale arkivinstitusjoner, såkalte IKA-er (for eksempel IKA Kongsberg). I noen tilfeller er en arkivinstitusjon slått sammen med et museum. Et eksempel på det er Vestfoldarkivet, som opprinnelig var et fylkesarkiv, og nå er del av Vestfoldmuseene.

Disse institusjonene eies gjerne av én eller flere kommuner eller fylkeskommuner, som igjen kan ha tatt ulike valg for organiseringen av de lovpålagte oppgavene knyttet til arkiv. Noen steder er dette plassert under kultur, andre steder er det del av IT-avdelingen, felles-tjenester og så videre.

KAI-miljøet har likevel, til tross for de ulike eierstrukturene, lang tradisjon for samarbeid og erfaringsdeling. Nettverket står for eksempel bak det kommunale fagtidsskriftet Arkheion, forløperen til det nye, uavhengige tidsskriftet Aksess (som i skrivende stund er i sitt tredje og siste prosjektår, så veien videre er foreløpig uviss), Kommunearkivinstitusjonenes Digitale RessursSenter SA (KDRS) og verktøyet Arkivplan.no. I tillegg står nett-

verket bak årlige ledermøter og KAI-konferansen. I skrivende stund er følgende 20 KAI-institusjoner med i det uformelle nettverket:

Arkiv i Nordland www.arkivinordland.no

Arkiv Troms www.arkivtroms.no

Arkiv Øst www.arkivo.no

Arkivsenter Sør www.ikava.no

Aust-Agder museum og arkiv www.kubenarendal.no

Bergen byarkiv www.bergenbyarkiv.no

Drammen byarkiv www.drammen.kommune.no/byarkivet

Fredrikstad byarkiv www.fredrikstad.kommune.no

Fylkesarkivet i Vestland www.fylkesarkivet.no

IKA Finnmark www.ikaf.no

IKA Hordaland www.ikah.no

IKA Kongsberg www.ikakongsberg.no

IKA Møre og Romsdal www.ikamr.no

IKA Opplandene www.farkiv.no

IKA Rogaland www.ikarogaland.no

IKA Trøndelag www.ika-trondelag.no

Oslo byarkiv www.byarkivet.oslo.kommune.no

Stavanger byarkiv www.stavanger.kommune.no/byarkivet

Trondheim byarkiv www.trondheim.kommune.no/byarkivet

Vestfoldarkivet www.vestfoldarkivet.no

Andre arkivinstitusjoner

Stortingsarkivet står i en særstilling blant norske offentlige arkiver. Arkivet skal forvalte både parlamentarisk og administrativ dokumentasjon og fungere som eget depot. Arkivet legger til rette for søk og gjenfinning av saker og har ansvar for dokumentasjonsforvaltning i Stortinget. Stortingsarkivet avleverer ikke til Arkivverket og får heller ikke tilsyn derfra. Det kongelige *hoffets arkiv* er organisasjonens dokumentasjonssenter. Dette innebærer at

de registrerer og oppbevarer av alt arkivverdig materiale. Det kongelige hoffet hjelper Kongefamilien i utøvelsen av deres virke. Hoffet skal også sørge for en rasjonell drift og forvaltning av Det kongelige slottet og andre kongelige eiendommer, eiendeler og fond. Arkivet samarbeider med Arkivverket om avlevering av historisk arkivmateriale.

Arbeiderbevegelsens arkiv og bibliotek (Arbark) ble opprettet i 1908 av LO og Arbeiderpartiet i fellesskap. Arbark har ansvar for å bevare arbeiderbevegelsens mangfoldige kulturarv. Mesteparten av samlingen har tilknytning til arbeiderbevegelsen, men de har også materiale etter hele venstresiden i politikk og samfunnsliv, for eksempel etter kvinnebevegelsen, fredsbevegelsen, ungdomsorganisasjoner og internasjonalt solidaritetsarbeid. I tillegg finnes det regionale ordninger for bevaring av arbeiderbevegelsens arkiver, for eksempel i Vestfold, som Vestfoldarkivet har ansvar for.

Misjons- og diakoniarkivet er en nasjonal bevaringsinstitusjon for misjon og diakoni, kristne kirker og organisasjoner. Det er del av VID vitenskapelige høgskole – en privat høgskole med verdibasert og kirkelig forankring.

Skeivt arkiv tar vare på, dokumenterer og formidler skeiv historie eller LHBTIQ+-historie. Arkivet ble opprettet av et enstemmig storting i 2015 og ble plassert ved Universitetsbiblioteket i Bergen, som en del av Seksjon for spesialsamlinger.

Nynorsk kultursentrum, museene for skriftkultur, har flere privatarkiver, i tillegg til gjenstands- og fotosamlinger og et eget fag- og forskningsbibliotek.

Dansearkivet er Norges største samling av dansehistorisk materiale fra scenedansen. Arkivet forvaltes av Danseinformasjonen og inneholder privatarkiver og videofilmede dybdeintervjuer av dansere, koreografer, pedagoger og andre aktører på dansekunstheltet.

Det finnes også en rekke *folkemusikkarkiver* rundt om i Norges land. Disse er organisert på ulikt vis, men samarbeider gjennom Nettverk for norske folkemusikkarkiv, koordinert av Norsk senter for folkemusikk og folkedans i Trondheim.

I 2014 ble *Norsk olje- og gassarkiv (NOGA)* etablert av Arkivverket som et treårig pilotprosjekt. NOGA ble drevet med utgangspunkt i Statsarkivet i Stavanger og representerte en helt ny tilnærming til bevaring av næringslivsarkiver. Det nye med disse sektorarkivene er at arkivinstitusjonene samarbeider tett med de private aktørene i sektoren, noe som har vært avgjørende for at prosjektet har blitt så vellykket. I dag kan du lese mer om Oljearkivet

på Arkivverkets nettside. Etter Oljearkivet har andre samarbeid om sektorarkiver blitt etablert, for eksempel Norsk sjømatarkiv og Norsk bergindustriarkiv. Det siste ledes av Vestfoldarkivet. Se mer på bergindustriarkivet.no.

Andre institusjoner med privatarkiv:

Nasjonalbiblioteket

Universiteter og høyskoler

Museer

Andre bibliotek

Historielag o.l.

Bedrifter/næringsliv

Andre

Bli en arkivbruker

I tillegg til de som har skapt arkivene – *arkivskaperne*, som de kalles på fagspråket – kan brukere av arkiver for eksempel være forskere, slektsgranskere, forfattere, jurister, journalister, researchere, studenter eller lærere. Det vil si alle som vil finne autentisk dokumentasjon om noe som har skjedd.

Skal du være sikker på at en kilde er gjengitt, lest og forstått riktig, er det viktig ikke å stole på en gjengivelse fra et annet sted, men å gå til primærkilden. Dette lærer også studenter på nettsiden kildekompasset.no, som universitetene i Sørøst-Norge, Agder og Stavanger står bak: «Som hovedregel bør du alltid oppsøke primærkilden og henwise til den.» (kildekompasset.no/kildekritikk/) Bare slik kan du være sikker på at du ikke gjengir en feil tolkning eller siterer kilden feil. Ofte finner du disse primærkildene i arkivene.

Som forsker kan du oppsøke arkivene for å finne svar på spørsmål ingen tidligere har stilt. Men du kan også finne nye svar på gamle spørsmål, for eksempel ved å studere arkivmateriale ingen andre har brukt. Sakprosaforfattere kan bruke arkivene på samme måte – som kilder til bøker og artikler om de fleste fag og temaer. I Aksess nr. 1 2023 skrev Birgitte Kjos Fonn, som er fagansvarlig for masterprogrammet i sakprosa ved OsloMet, at arkivene er en gullgrube for nettopp denne studentgruppen: «[Vi] har som regel startet

semestrene med besøk på Riksarkivet/Arkivverket på Kringsjø eller Nasjonalbiblioteket på Solli plass. Selv for oss lærerne som er med hver gang, er den rikdommen disse institusjonene rommer, uoverskuelig. [...] Vi kunne ikke klart oss uten arkivsektoren. Det vil ikke forundre meg om vi kommer til å bli noen av sektorens flittigste brukere.»

En annen vri er at du som skjønnlitterær forfatter kan bruke arkivene som ren inspirasjon til historier du selv ikke ville ha kommet på. Virkeligheten er som kjent av og til mer ekstraordinær enn vår vildeste fantasi.

Arkiver brukes også hyppig av slektsforskere som ønsker mer informasjon om sine forfedres liv enn årstall for fødsel, konfirmasjon, giftemål og død. Er du heldig, kan du også finne relevant informasjon om dine forfedre i arkivene. Jo mer annen informasjon du kan spore opp om hva de har gjort, og hvordan de har levd, jo mer spennende blir det selvsagt. Da blir de plutselig til personer, ikke bare tørre fakta. Nettopp dette er grunnen til at foreningen Slekt og data ofte samarbeider tett med arkivinstitusjoner, både om digitisering av papirarkiver, veiledning av arkivbrukere og mer til. Det er også derfor frivillige fra Slekt og data Vestfold har møtt opp én gang i uken i flere år for å skanne arkivmateriale fra Vestfoldarkivet. Dette materialet legges så ut både på Digitalarkivet og foreningens egen nettside. Det samme skjer mange andre steder i landet. Er du på jakt etter innganger til ulike kildetyper fra en region, kan det derfor være fint å gå inn på slektogdata.no.

Også i undervisningssammenheng kan bruk av kilder bidra til en levendegjøring av historien. Vestfoldarkivet tilbyr ulike arkivrelaterte undervisningsopplegg gjennom Den kulturelle skolesekken. Er du lærer på ungdomstrinnet eller videregående skole, kan det forresten også være spennende å sjekke ut konkurransen «Min familie i historien» i regi av Den norske historiske forening (HIFO) og med støtte fra Fritt Ord.

De fleste arkivinstitusjoner har en lesesal der du kan studere arkivmateriale, og tilbyr også veiledning. Som regel er det anbefalt å ta kontakt på forhånd, slik at du får mest mulig ut av besøket når du kommer.

Finn arkivet

Når du skal finne frem til et arkiv eller du lurer på om et arkiv er digitalt tilgjengelig, vil du antagelig først søke opp arkivet i en generell søkemotor – eller kanskje bruke kunstig

intelligens (KI). Dersom du er heldig, vil du da komme inn på lenker som tar deg videre til arkivet, men vær klar over et par ting.

Punkt 1: Det er mer i verden enn det som dukker opp på Google. Som nevnt innledningsvis er det dessverre ikke slik at alt arkiv er digitalt tilgjengelig. Du kan derfor ikke tenke at det som ikke dukker opp på Google, ikke finnes. Det vil si, du *kan* tenke det, men det er ikke videre smart, for det du leter etter, kan likevel finnes og være mulig å se på.

Punkt 2: Det er (enn så lenge) ikke alltid KI har rett. Det har nemlig hendt at arkivinstusjoner har fått henvendelser fra folk som har «fått beskjed av KI» om at det og det arkivet finnes der og der, noe det absolutt ikke gjør – selve arkivet var til og med ren fiksjon.

Men ikke fortvil. Løsningen er «bare» å være en litt mer aktiv detektiv enn som så. Du kan for eksempel gjøre søk på Digitalarkivet, der digitalisert materiale publiseres, og/eller på Arkivportalen, der arkivkatalogene publiseres. Du kan selvsagt også kontakte den arkivinstusjonen du tenker vil være rett sted for akkurat dette materialet. Da vil du enten få svar på hvorvidt og hvordan du kan få tilgang til dette materialet, eller bli veiledet videre.

Arkivkataloger på Arkivportalen

Arkivportalen er en nasjonal søketjeneste for arkivkataloger på tvers av arkivinstusjoner. Tjenesten er utviklet og drevet av Stiftelsen Asta. En arkivkatalog er en systematisk for-tegnelse over et arkiv – det vil si en oversikt over hva arkivet inneholder. Med enkelte unntak finner du altså ikke selve dokumentasjonen digitalt tilgjengelig her, men du får vite at arkivet finnes, hvem som har skapt det, og altså hva det inneholder.

I dag lages de fleste arkivkataloger i et elektronisk system (Asta) der arkivskaper og arkivet blir beskrevet ved hjelp av tekstfelt, kategorier, signaturer og ulike typer relasjoner. Disse arkivkatalogene publiseres så digitalt på Arkivportalen, slik at du som bruker kan finne frem til informasjon om arkivene.

De fleste store arkivinstusjoner bruker denne løsningen, men det er greit å være klar over at oversikten ikke er komplett. Ikke alle arkivinstusjoner har publisert alle katalogene sine. Også her er det et stort etterslep, og det er heller ikke alle som oppbevarer arkiver, som har tatt i bruk løsningen ennå.

Prøv deg frem med å søke på ord du vet eller tror er i arkivnavnet, og legg gjerne til en såkalt trunkering før eller etter et ord om du vil ha flere treff, for eksempel skole* eller *skole. Og sliter du med å finne noe, ikke vær redd for å rekke opp hånda, det vil si kontakte en arkivinstitusjon for hjelp.

Hvordan lese arkivkataloger

Når du skal finne frem i selve arkivene, det vil i første omgang si katalogene, er det en fordel å vite litt om hvordan de er bygget opp – eller *ordnet*, som vi sier i arkivverdenen. Mens man i bibliotek bruker klassifikasjonssystemer som Deweys desimalklassifikasjon, bruker man i arkivsammenheng noe som kalles *allment arkivskjema* når arkivene ordnes og registreres.⁸

Dette betyr at arkivkatalogene stort sett er bygget over samme lest. Hovedprinsippet er at like arkivtyper står listet opp sammen under det vi kaller serier, uten at det går utover opprinnelig struktur eller proveniens, og uansett om arkivet er skapt i statlig, kommunal eller privat sektor. På den måten får du som arkivbruker også lettere oversikt over arkivet og hvor du skal finne det du er på jakt etter.

Allment arkivskjema

Når du skal lese arkivkatalogene på Arkivportalen, kan det derfor være en fordel å kjenne til inndelingen til dette arkivskjemaet. Hovedprinsippene er at arkivdokumenter fra de mest sentrale enhetene i institusjonen kommer først, mens det mer detaljerte kommer etter hvert. Egenprodusert materiale kommer før mottatt materiale. Seriene kan deles inn i underserier etter behov. Når et arkiv blir ordnet, er det også dette skjemaet som er utgangspunktet for arbeidet.

Administrative arkivserier (ofte hoveddelen av arkivet):

A – møtebøker, referatprotokoller, forhandlingsprotokoller o.l.

B – kopibøker

C – journaler og andre overgripende registre

⁸ www.arkivverket.no/for-arkivsektoren/arkivbeskrivelse/allment-arkivskjema.

D – saks- og korrespondansearkiv etter organets hovedsystem

E – saks- og korrespondansearkiv ordnet etter eventuelle andre, sideordnede system

Spesialserier (tilpasses strukturen i hvert enkelt arkiv):

F–O – spesialserier innenfor hver enkelt arkivskapers fagområde

Serier etter spesiell funksjon, ulike medium/format og referansemateriell:

P – personalforvaltning

Q – eiendomsforvaltning

R – regnskap

S – statistikk

U – foto, film og lydopptak

V – EDB og mikrofilm

W – gjenstander

X – egenproduserte trykksaker

Y – andre utskilte arkivdeler, diverse

Z – referansemateriell

Mens det i noen arkiver bare er bevart materiale i én eller noen få serier, kan andre, større arkiver ha materiale i alle serier. I en serie kan det være ett eller flere arkivstykker, som kan være en arkivboks, en protokoll eller en digital enhet. Ett arkivstykke – for eksempel en arkivboks eller en digital enhet – kan bestå av flere mapper, som igjen inneholder mange dokumenter.

Det som er digitalt tilgjengelig

Digitalarkivet er en nasjonal publiseringsplattform for arkiv. Bakgrunnen er at regjeringen har gitt Arkivverket i oppdrag å skape en felles løsning der man kan ta imot og publisere arkiver fra både stat, kommuner og andre arkivinstitusjoner.⁹ Arkivverkets mål er at Digitalarkivet skal være nettsted for alle som søker historiske data, og plattformen er under stadig utvikling. Løsningen vil derfor etter hvert se annerledes ut, ha mer innhold og være

⁹ www.digitalarkivet.no/content/nytt-digitalarkiv.

enklere i bruk enn den er i dag. Blant annet jobbes det nå med å utvikle ny funksjonalitet for tilgjengeliggjøring av foto, tale og film – og KI tas i bruk som verktøy i for eksempel bildesøk.

På Digitalarkivet finner du arkivmateriale fra eldre, avsluttede arkiver som er skannet og transkribert, og med det søkbare. Mesteparten av materialet oppbevares i Riksarkivet og i statsarkivene, men også kommunale arkiver, museer og bibliotek har begynt å ta i bruk plattformen.

De landsdekkende folketellingene fra 1801, 1865, 1900, 1910 og 1920 er blant de viktigste kildene i Digitalarkivet, men også annet materiale er etterspurt. Klikker du på lenken «Veiledninger til digitaliserte kilder» fra forsiden, finner du innganger til ulike typer arkivmateriale som er tilgjengelige. Dette er per i dag:

Landssvikarkivet

2. verdenskrig

Eidsvoll 1814

Emigrasjon og flytting

Sjøfolk

Forbryterportretter

Diplomer og fragmenter

Regnskap og skatt

Folketellinger og manntall

Kirkebøker

Eiendom og tinglysning

Skiftmateriale

Rettergangsmateriale

Petroleumsarkiver

Privatarkiver

Kommunale arkiver

Fulltekstsarkiver

Branntakster

Døde 1951–2014

Folkemengdens bevegelse

Norsk etterretning under 2. verdenskrig

I tillegg er det mye spennende historisk materiale å finne andre steder, og mye er tilgjengelig digitalt.

For mange er nb.no, nettbiblioteket til Nasjonalbiblioteket, godt kjent fra før. Her kan du for eksempel lese gamle aviser og bøker, men du finner også en stor samling brev og manuskripter, tidsskrifter, kart, plakater, musikk, noter, foto og fjernsyns- og radioinnspillinger. Nasjonalbibliotekets mandat er blant annet å samle inn, bevare og tilgjengeliggjøre alt som er publisert for norsk offentlighet. I 2019 ble Nasjonalbibliotekets budsjett styrket for å bidra til å digitalisere audiovisuelt materiale (film, lyd og foto) fra arkiver, bibliotek og museer i hele landet. Dette gjøres via Senter for kulturarvdigitalisering, men materialet blir publisert på ulike plattformer, slik som Digitalarkivet og ulike institusjonenes egne nettsider.

Mange museer deler sine samlinger av gjenstander, kunst og historiske foto på Digitalt-Museum. Her kan man finne mye innhold som er direkte relevant for et arkiv, så om du jobber med et spesifikt arkiv, kan det være smart å gjøre et søk her også.

Innsyn – og ikke

Arkivene skal generelt sett være tilgjengelige for publikum. Offentlighetsloven § 1 slår fast at formålet med loven er å legge til rette for at offentlig virksomhet er åpen og gjennomiktig. Dette skal styrke informasjons- og ytringsfriheten, den demokratiske deltagelsen, rettssikkerheten for den enkelte, tilliten til det offentlige og kontrollen fra allmenheten. Men det er likevel visse unntak fra retten til innsyn.

Noen arkiver er klausulert fordi de inneholder taushetsbelagte opplysninger, noe som for offentlige arkiver reguleres i forvaltningsloven. Privatarkiver kan også inneholde opplysninger som er taushetsbelagte i henhold til personopplysningsloven eller andre særlover. Det kan også være forretningshemmeligheter eller saker av betydning for rikets sikkerhet. Private arkivskapere står fritt til å sette spesielle betingelser for innsyn.

Det hender også at arkiver ikke er tilgjengelige for bruk fordi de er uordnet og dermed kan være svært vanskelige å finne frem i. Dette er noe av grunnen til at ordningsarbeid er en viktig oppgave for arkivinstitusjoner. At et arkiv er ordnet, betyr at det er sortert og listeført etter allment arkivskjema – og ideelt sett at arkivkatalogen er publisert på Arkivportalen. Det hender du kan finne et arkiv på Arkivportalen selv om det av ulike grunner ikke er tilgjengelig for bruk, men da er dette tydelig merket og begrunnet.

Taushetsbelagte opplysninger har ulike sperrefrister avhengig av opplysningenes art. Noen typer opplysninger har 60, 80 eller 100 års sperrefrist. Det siste gjelder for eksempel opplysninger i barnevernssaker og adopsjonssaker.

Forvaltningsloven åpner likevel for innsyn i taushetsbelagte dokumenter og arkiver når det er snakk om *partsinnsyn* og *forskerinnsyn*. Partsinnsyn handler om at vi alle har rett til innsyn i opplysninger som gjelder oss selv. Da kan du søke om partsinnsyn etter forvaltningsloven § 18. Den andre typen rett til innsyn, etter forvaltningsloven § 13 d, gjelder for forskningsformål. Da stilles det krav til faglig kompetanse innen relevant fagfelt, og man må ha en vitenskapelig stilling eller være viderekommende student under veiledning av person i vitenskapelig stilling. I tillegg må det leveres en prosjektbeskrivelse som beskriver forskningsprosjektet og redegjør for hensikten med å bruke arkivmaterialet. Riksarkivaren avgjør innsynssøknader for Arkivverket, men ellers behandles søknader om innsyn av det enkelte fagdepartement.

Oppgi kilder

Som student lærer man at det er viktig å oppgi kilder når man skriver en oppgave. Det samme gjelder selvsagt i andre sammenhenger når man bruker kilder. Uansett om det er primærkilder, som arkivmateriale er, eller sekundærkilder, skal du alltid oppgi hvor du har informasjonen fra, slik at de som ønsker det, selv kan oppsøke kildene.

Som nevnt er det et generelt råd at du bør oppsøke originale kilder når du skriver oppgave. Det står det for eksempel på nettsiden kildekompaset.no. Der står det også at man bør henvisne til disse primærkildene, og det er det mye god informasjon om hvordan de ulike henvisningene skal skrives. Men i oversikten, som viser hvordan man skal henvisne til kilder som avisartikler, brosjyrer, lovtekster, nettsider og podkaster, står det ingenting

om hvordan man skal referere til arkivmateriale. I mine (muligens noe inhabile) øyne burde det også ha vært en oppskrift på dette, siden originale kilder ofte er hentet fra et arkiv.

Hvordan referere til arkiv?

Så hvordan går du frem hvis du har brukt en primærkilde i et arkiv? Hvordan skriver du arkivmateriale inn i referanselisten?

Noe av hensikten med kildehenvisninger er at andre lesere skal kunne oppsøke de samme kildene. Da er det viktig å oppgi hvilken institusjon arkivet er oppbevart hos, det vil si hvor man må henvende seg for å finne arkivet. Men dette i seg selv er selvsagt ikke nok. En arkivinstitusjon har ofte mange tusen hyllemeter med ulike arkiver, og da blir det som å lete etter nåla i høystakken om leseren bare får vite hvilken arkivinstitusjon arkivet kommer fra.

En god henvisning forteller derfor også konkret hvilket arkiv det er snakk om. For å skrive dette riktig, kan det være et godt utgangspunkt å se hvordan arkivet er oppført i Arkivportalen. Her står det gjerne en såkalt arkivsignatur først: en bokstav og noen tall, sammen med arkivets navn. Siden ett enkelt arkiv kan bestå av mange hyllemeter med arkivmateriale, er det i enkelte tilfeller også viktig at du informerer om serien/arkivstykket/mappen du har hentet de konkrete kildene fra, slik at noen eventuelt kan etterprøve din bruk eller tolkning av den konkrete kilden. Man kan sammenligne dette med å oppgi hvilket sidetall et sitat er hentet fra, for eksempel i en fotnote, og ikke bare oppgi hele boken.

Et eksempel på et stort arkiv er arkivet etter den gamle hjørnestensbedriften Alfred Andersen mek. Verksted i Larvik, som også har blitt kalt «Norgesutbygger'n». Arkivet, som er avlevert til Vestfoldarkivet, er resultatet av over hundre års virksomhet og består av 150 hyllemeter ferdig ordnet arkivmateriale. At det er ordnet, betyr at det er blitt gjennomgått med tanke på hva som er bevaringsverdig og ikke, at det er organisert etter allment arkivskjema og lagt i arkivbokser og -mapper, at det er registrert i Asta, og at arkivkatalogen er publisert på Arkivportalen.

På Arkivportalen kan du se at dette arkivet har fått arkivsignaturen A-2166 – og at navnet på arkivet er Pa 1008 – Alfred Andersen Mekaniske Verksted. Det er dette du må oppgi i

kildelisten, sammen med arkivinstitusjonens navn: *Arkivet A-2166, Pa 1008 – Alfred Andersen Mekaniske Verksted, Vestfoldarkivet*. Du kan også med fordel legge ved lenke til selve katalogen på Arkivkatalogen, for å hjelpe leseren til informasjon om arkivet. Dette kan du gjøre ved å legge inn en hyperlenke på selve teksten (*Arkivet A-2166, Pa 1008 – Alfred Andersen Mekaniske Verksted, Vestfoldarkivet*), eller ved å tilføye adressen etter referansen: https://www.arkivportalen.no/entity/no-VEMU_arkiv_000000044873?ins=VEMU

Mest sannsynlig har du ikke brukt *alle* seriene i et arkiv på 150 hyllemeter. Da kan det være lurt å spesifisere i kildeoversikten hvilke serier du har brukt. Når det gjelder kilde-referanser, for eksempel i fotnoter, er det ellers viktig å være enda litt mer konkret. Du må oppgi «sidetallet», som i arkivsammenheng innebærer å spesifisere hvilke mapper du har sett på. La oss si at du har skrevet noe om Alfred Andersen mek. Verksteds konstruksjoner. Da har du antagelig gått inn i arkivserien Produksjon (G), der du finner kjernedokumentasjon om konstruksjoner og produksjonsrelatert materiale. Kanskje skriver du – med utgangspunkt i arkivet – noe om hva som er produsert, når og for hvem. Da bør du oppgi konkret hvilket arkivstykke denne informasjonen er hentet fra i kildehenvisningen, for eksempel ved å skrive G/Ga/L0001-L0004, som er signaturen til den boksen materialet lå i. I en fotnote ville det da ha vært riktig å skrive: *Arkivet A-2166, G/Ga/L0001-L0004*.

Husk bildekreditering – og sjekk rettigheter

Vær ellers klar over at det er mange regler rundt bruk av foto. Du må sjekke at det er greit å dele bildet, og hvilke lisenser som gjelder for bruk av bildet, og sørge for riktig kreditering. Her kan det være lurt å ta en titt på publikasjonen «Fotojuss for arkiv, bibliotek og museum» (Torgnesskar, 2012), som ligger ute på Kulturdirektoratets nettsider.

Ved bruk av fotografier skal den som har opphavsretten, alltid krediteres. Dette er fotografen og/eller fotograffirmaet. Hvis fotografen er ukjent, skal du skrive dette, altså legge til: «Fotograf ukjent». På samme måte kan du oppgi at året bildet er tatt, er ukjent. I tillegg skal bevaringsinstitusjonen krediteres, slik at andre kan oppsøke de samme bildene. Der-som du vet at fotografiet er hentet fra et konkret arkiv, er det også god skikk å oppgi referansen til arkivet. Også her gjelder huskeregel om at jo mer detaljert referansen er, jo bedre er det.

Vestfold som eksempel

Når det gjelder offentlige arkiver fra Vestfold, er materialet oppbevart i ulike institusjoner og på ulike geografiske steder. Arkivene til det som nå heter Statsforvalteren i Vestfold, men som før het Fylkesmannen, hører til Arkivverket, fordi dette er en statlig virksomhet, mens arkivene etter fylkeskommunen er i to ulike institusjoner. Arkivene etter gamle Vestfold fylkeskommune oppbevares i Vestfoldarkivet, mens arkivet til Vestfold og Telemark fylkeskommune, opprettet i januar 2020, ble lagt til IKA Kongsberg. Det samme gjelder arkivet til nye Vestfold fylkeskommune, opprettet januar 2024. IKA Kongsberg har også avtaler med alle kommunene i Vestfold, så skal du ha tak i arkivmateriale fra en av disse, må du kontakte IKA Kongsberg, om du da ikke får tak i det du ønsker, direkte fra kommunen eller fylkeskommunen.

Om Vestfoldarkivet

Vestfoldarkivet er del av Vestfoldmuseene IKS og har i tillegg til arkivene etter tidligere Vestfold fylkeskommune en stor samling privatarkiver. Vestfoldarkivet ble opprettet av Vestfold fylkeskommune i 1997, da med navnet Fylkesarkivet for Vestfold. Mine kolleger Marit Slyngstad og Ingrid Nøstberg har skrevet om denne historikken på Vestfoldarkivets nettside.¹⁰ De skriver at vedtaket ble gjort i fylkestinget 20. juni 1995, og at det i administrasjonens bemerkninger til saken står: «Arkivsaken er viktig fordi det handler om å bevare primærmateriale som kan formidle vår historie. Vi vet ikke hvilke spørsmål fremtidige innbyggere i Vestfold vil ønske å få svar på – derfor er bevaring av primærmateriale av største betydning.»¹¹ Den nye institusjonens mandat var:

Fylkesarkivet for Vestfold skal samle inn, oppbevare, tilgjengeliggjøre og formidle om immaterielle kulturminner til kunnskap om fylkets historie. Institusjonen skal arbeide med tradisjonsmateriale, historiske private- og fylkeskommunale arkiver.

De fylkeskommunale arkivene gjenspeiler de ansvarsområdene fylkeskommunen til enhver tid har hatt. Det vil for eksempel si samferdsel, videregående opplæring (skoler), helse,

¹⁰ vestfoldmuseene.no/vestfoldarkivet/vestfoldarkivets-forste-25-ar.

¹¹ Fylkestinget i Vestfold fylkeskommune 20. juni 1995: Fylkestingssak 025/95A.

kultur og regional planlegging. Disse arkivene er rike kilder til kunnskap om regional samfunnsutvikling fra første halvdel av 1800-tallet og frem til i dag.

Før opprettelsen av fylkesarkivet hadde museene tatt ansvar for oppbevaring av privatarkiver. Nå ble det inngått avtaler om arkivfaglig samarbeid og regulering av arbeidsfordelingen mellom fylkesarkivet og det enkelte museet.

I artikkelen om Vestfoldarkivets historikk skriver Slyngstad og Nøstberg også at arbeidet med privatarkiver ble startet opp umiddelbart, først med en kartlegging av arkivene etter de fylkesomspennende organisasjonene, deretter fylkets hjørnesteinsbedrifter. Arbeidet ga raskt resultater, med avlevering av flere store organisasjonsarkiver og arkiver etter næringsvirksomheter.

Det aller første arkivet Fylkesarkivet i Vestfold fikk inn selv, som også var et privatarkiv, var arkivet etter Vestfold Handicapklubb. Det første bedriftsarkivet som kom inn, var etter Sandefjord Skofabrik AS. Men også arkiver etter Hydro Aluminium Holmestrand, Sca. Mölnlycke, AS Th. Marthinsen Sølvvarefabrikk og Scanrope AS ble tidlig avlevert.

I 2003 overtok Fylkesarkivet også samlingen til Arbeiderbevegelsens arkiv i Vestfold. Samlingen består av materiale fra nærmere 400 arkivskapere og er på ca. 250 hyllemeter. Arbeiderbevegelsens arkiv i Vestfold oppbevarer dokumentasjon som belyser fagbevegelsen og den politiske venstresidens historie i Vestfold. Samlingen består av arkivmateriale, fotografier, arbeideraviser, arbeiderfaner og litteratur om arbeiderbevegelsen.

I januar 2009 ble Fylkesarkivet i Vestfold slått sammen med Museumssenteret i Vestfold, og fra juli samme år ble Kompetansesenter for museum og arkiv (KOMMA) del av Vestfoldmuseene IKS på lik linje med museene i Vestfold. Etter at Vestfoldarkivet i 2012 flyttet til Hinderveien i Sandefjord, med nytt arkivmagasin, begynte man også å overføre museenes privatarkiver hit.

Næringslivets arkiver

En stor del av samfunnets verdiskaping skjer i privat sektor – i bedrifter fra ulike bransjer. Mange hjørnesteinsbedrifter har hatt stor betydning for lokalsamfunnet, både sosialt og kulturelt i tillegg til den rent økonomiske betydningen. Arkivene etter næringslivet har derfor en stor samfunnsmessig verdi og bør bevares for ettertiden.

Med dette som bakteppe, etablerte Vestfoldarkivet i januar 2024 Næringslivsarkivet. Formålet er nettopp å styrke arbeidet med bevaring av arkiver etter næringslivet, slik at viktig samfunnsdokumentasjon sikres for ettertiden. Nysatsingen gjøres i samarbeid med næringslivet selv, etter samme mønster som sektorarkivene som er nevnt tidligere i artikkelen, og skal sikre at sentrale arkiver som ellers kunne ha gått tapt, blir bevart.

Men Vestfoldarkivet bevarer allerede en lang rekke bedriftsarkiver fra hele fylket, for eksempel:

Agnes Fyrstikkfabrikk
Tønsberg Reperbane
Marthinsen Sølvvarefabrikk
Sandefjord Skofabrikk
Hydro Aluminium Holmestrand
Sca Mølnlycke / Saba
Sande Tresliperi
Gilde (Nortura)
Sande Tresliperi
Larvik Potetmelfabrikk
Larvik Line
Alfr. Andersens M.V.
Framnes Mek. Verksted
Kaldnes Mek. Verksted
En rekke hvalfangstselskaper og rederier

Disse arkivene inneholder gjerne dokumentasjon på styrende organers møter (stiftelsesmøte, styremøter og generalforsamlinger), korrespondanse, personal, produksjon, salg og regnskap samt årsmeldinger, fotomateriale (reklame, produksjon, ansatte), avisutklipp og egenproduserte trykksaker.

Arkivene kan studeres med ulike innfallsvinkler. Det kan brukes som utgangspunkt for å skrive bedriftens historie, men man kan også velge en tematisk tilnærming og se nærmere

på spesifikke deler av et arkiv. Man kan også bruke flere arkiver for å belyse en problemstilling, enten det er forbruksmønstre, reklame, barnearbeid eller kvinnehistorie. Vestfoldarkivet har mange arkiver etter virksomheter som var viktige kvinnearbeidsplasser. Bare for å nevne noe.

Som nevnt har Vestfoldarkivet også arkivene etter arbeiderbevegelsen, noe som kan gi arbeidsplassens ansatte en stemme – en viktig motstemme til eierne og arbeidsgiverne. Organisasjonsarkivene kan fortelle hvordan de ansatte har opplevd hverdagen i bedriftene. Disse arkivene, som andre arkiver etter lag og foreninger, inneholder ofte dokumentasjon på styrets vedtekter, viktige saker og beslutninger, mens medlemsmøtene kan gi utfyllende informasjon om meningsutvekslinger og ting de har vært opptatt av. Arkivene inneholder gjerne også medlemsoversikter, regnskap, fotografier, informasjon om foredrag og arrangementer, kampanjer med mer.

Etter at arbeidet med Næringslivsarkivet tok til, har Vestfoldarkivet også inngått avtaler om bevaring av arkivene etter bedrifter som Jotron og Jotun.

Hvalfangst som dokumentarv

Vestfolds maritime historie er godt reflektert i samlingen, og arkivene etter hvalfangstnæringen regnes som nevnt som en del av Norges dokumentarv.

I Vestfoldarkivets magasin finner du flere hundre hyllemeter med privatarkiver som direkte eller indirekte kan knyttes til hvalfangsten. Dette er arkiver etter de fleste hvalfangstrederiene i Vestfold, men også arkiver etter alt fra hyrekontorer, fagforeninger, rederier og verft til privatpersoner og butikker som sørget for varer ombord.

Arkivene rommer et vell av spennende fortellinger om Vestfold og nasjonens historie. Arkivene inneholder alt fra den «lille» historien knyttet til enkeltpersoners muligheter til å få mat på bordet her hjemme, til den «store» historien med annektering av nytt land til nasjonen Norge (Bouvetøya i 1927).¹²

Skal du studere hvalfangsten, er det greit å være klar over at det også finnes hvalfangstrelatert arkivmateriale i kommunale og statlige arkiver, og at utenlandske arkivinstitusjoner også kan ha viktig materiale som belyser norsk hvalfangsthistorie. I tillegg er det fortsatt arkiver i privat eie både i Norge og utlandet.

¹² hvalfangstarkiver.no/kategori/om-arkivene/ (nettsiden fungerer ikke lenger like godt i alle nettlesere).



HVALFANGSTENS ARKIVER: Illustrasjon basert på et av fotografiene til Theodor Andersson, som dokumenterte unike og ulike sider av arbeids- og hverdagslivet ved landstasjonen i Grytviken i årene 1926-32. Laget til nettsiden hvalfangstarkvier.no. ILL: Gilles & Cecilie Studio

Foreløpig er følgende arkiver med tilknytning til Vestfold med i Norges dokumentarv-registeret:

Kirkebok for Andebu 1623–1738 (landets eldste kirkebok) (Arkivverket)

Larvik grevskaps arkiv 1671–1821 (Arkivverket)

Arkivet etter Colin Archer 1868–1921 (Vestfoldarkivet)

Hvalfangstarkivene 1862–1968 (Vestfoldarkivet)

Oseberg-funnet – original feltdokumentasjon 1904–1906 (Kulturhistorisk museum, Universitetet i Oslo)

Edvard Munchs dødsbomapper 1944–1956 med testamente av 1940 (Arkivverket)

Thor Heyerdahls arkiv (Kon-Tiki Museet og Nasjonalbiblioteket)

Disse arkivene du også lese mer om i artikkelen «Vår verdifulle dokumentarv» i Arkivert 2019/20. Du finner alle utgavene av Arkivert på: vestfoldmuseene.no/vestfoldarkivet/tidskriftet-arkivert



VESTFOLDMUSEENES FOTOGRAFIER: Ta en titt på Vestfoldmuseenes mange fotografier på nettsiden. Sjekk ut mediaarkiv.vestfoldmuseene.no/fotoweb Her finner du mye næringshistorie fra Vestfold, særlig hvalfangst og industri, men også reklame- og dokumentasjonsfoto, flyfoto og byprospekter, og portretter. FOTO: Tegnekontoret på Kaldnes mek. Verksted, 1947. Fotograf ukjent. Fra Slottsfjellsmuseets fotosamling.

Historiske foto

Historiske foto er spennende kilder i seg selv, og kan gi en ekstra dimensjon til både akademiske tekster, bokmanus og undervisningstimer. Mange av arkivene som overføres til Vestfoldarkivet, inneholder også fotografier. I noen er det få, i andre mange. Den utgaven av Arkivert som kom ut i 2024, tar for seg nettopp Vestfoldmuseenes fotosamlinger og har blant annet en artikkel om foto i arkiver, skrevet av kollega Marit Slyngstad. Hun skriver at «fotografiene er en viktig del av arkivet, for bildene er lagt der av arkivskaper for en grunn» – og omtaler fotografiene som et «viktig supplement til arkivets stemme».

For den som skal bruke arkivene, kan bilder utfylle fortellingen – selvsagt med det samme kildekritiske blikket som for andre kilder. Fotografiene kan for eksempel vise bygninger

og arbeidslokaler. Bilder av arbeidere som utfører sitt arbeid langs samlebåndet kan si oss noe om utstyr og arbeidsforhold, promoteringsbilder viser hvilke produkter som ble laget, og portretter kan vise oss menneskene bak noen av navnene i arkivet. Bilder kombinert med tegninger, som ofte også befinner seg i arkivene, kan dessuten gi mulighet for rekonstruksjoner.

Vestfoldmuseenes fotosamling er stor, og mange bilder er ennå ikke ferdig ordnet og digitalisert. Men det jobbes jevnt og trutt med å tilgjengeliggjøre denne delen av kulturarven.

En snarvei

Hvis du raskt vil få en oversikt over hvilke arkiver Vestfoldarkivet har, kan du gå inn på nettsiden til Vestfoldarkivet og klikke deg inn på «Våre arkiver». Her finner du blant annet siden «Digitale nettressurser», med lenker til Vestfoldarkivets publiserte arkivkataloger på Arkivportalen og publisert arkivmateriale på Digitalarkivet. Gå inn på: vestfoldmuseene.no/vestfoldarkivet/finn-frem-digitalt

Kort oppsummert

Det vil nok alltid være en viss dose støv tilknyttet arkiv – både i billedlig og bokstavelig forstand. Derfor må av og til støvkluten frem (både fysisk og mentalt). Et av målene med denne teksten var å børste vekk det mentale støvet og vise at arkiv er så mye mer. At arkiv og dokumentasjonsforvaltning er temaer som har en plass i det offentlige ordskiftet (om vi vil unngå totalitære tendenser). Og at arkiv er noe mange flere faktisk kan ha stor glede (og ofte nytte) av å oppsøke.

I tillegg håper jeg at det har kommet tydelig frem at arkiver er unik og uerstattelig dokumentasjon, og at arkiver er viktige fordi de

Fremmer demokrati

Beskytter innbyggernes rettigheter

Er autoritative informasjonskilder

Understøtter pålitelige og transparente administrative prosesser

Sikrer og bidrar til individets og fellesskapets hukommelse

Bedrer kunnskapen om samfunnet og spiller en vesentlig rolle i samfunnsutviklingen

Bedrer livskvaliteten

Referanser

Lover, forskrifter og utredninger

Kongeriket Norges Grunnlov: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17/>

lov om arkiv (arkivlova): <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-12-04-126>

lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven): <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>

lov om rett til innsyn i dokument i offentlig verksemd (offentleglova):

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2006-05-19-16>

forskrift om offentlege arkiv: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-12-15-2105>

arkivmeldinga: Meld. St. 7 (2012–2013): *Arkiv*

www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-7-20122013/id707323/

arkivlovutvalgets utredning: NOU 2019: 9 *Fra kalveskinn til datasjø*: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-9/id2639106/>

Litteratur

Ansnes, Kari (2014): «Verdenserklæringen om arkiv – endelig på norsk», arkivarforeningen.no/verdenserklaeringen-om-arkiv-endelig-pa-norsk, publisert 15. september 2014.

Arkivverket (2024, 14. juni): *Arkivstatistikken 2023*. www.arkivverket.no/nyheter/arkivstatistikken-2023

Hagtvet, Bernt (2024): «Arkivene og sannheten – demokratiets bærebjelke eller diktaturets håndlanger?», *Aksess nr. 1 2024*, side 68–71, ABM-media AS

Kjos Fonn, Birgitte (2023): «Arkivene som gullgruve for sakprosastudenter», *Aksess nr. 1 2023*, side 40–41, ABM-media AS

Leer-Salvesen, Tarjei (2023): «Balladen om en neglisjert lov», www.aksess-

tidsskrift.no/fordypning/173134, publisert 22. september 2023

Meen, Heidi (2020): «Vår verdifulle dokumentarv» i *Arkivert 2019/20*, side 26–30, Vestfoldarkivet

Nøstberg, Ingrid (2018): «Sektorbasert bevaring – Ny metodikk for bevaring av næringslivsarkiver», *Arkivert 2018*, side 28 –31, Vestfoldarkivet

Slyngstad, Marit (2016): «Internasjonal klimaforskning i arkivet», *Arkivert 2016*, side 36–37, Vestfoldarkivet

Slyngstad, Marit (2022): «Bevaringsvurderinger gir gevinst – eksempelet Alfred Andersen», *Arkivert 2022*, side 25–27, Vestfoldarkivet

Slyngstad, Marit og Ingrid Nøstberg (2023): «Vestfoldarkivets første 25 år». Hentet 10. april fra vestfoldmuseene.no/vestfoldarkivet/vestfoldarkivets-forste-25-ar

Statistisk sentralbyrå (u.å.): *Kulturstatistikk*. Hentet 7. juli 2024: www.ssb.no/kultur-og-fritid/kultur/kulturstatistikk

Sundqvist, Anneli og Bjørn Bering (2024): *Arkiv*. Hentet 12. april 2024 fra <https://snl.no/arkiv>

Torgnesskar, Per Olav (2012): «Fotojuss for arkiv, bibliotek og museum», ABM-skrift #72. <https://www.kulturdirektoratet.no/web/guest/vis-publikasjon/-/fotojuss-for-arkiv-bibliotek-og-museum>

Øverenget, Einar (2022): «Demos, kratos og archeíon – arkiv som forutsetning for demokrati», *Aksess nr. 1 2022*, side 38–41, ABM-media AS

Forskningsbasert historieundervisning

Mellom erkjennelse, nytte og demokrati

Lasse Sonne

Innledning

Et krav til undervisning og utdannelser ved universiteter og høyskoler er at de skal være forskningsbaserte. Dette gjelder også utdannelser innenfor historie, historielektor og historielærer. I denne artikkelen undersøker jeg hva det vil si å drive med forskningsbasert undervisning generelt, og særlig innenfor historie- og historielektorstudiet. I tillegg undersøker jeg hvorfor det er en forventning at universiteter og høyskoler bygger sin undervisning og sine utdannelser opp som basert på forskning. Et av begrepene som introduseres, er forskningsintegrasjon i undervisning og utdanning. Videre handler artikkelen om hvordan forskning kan bli definert, og hvilken betydning disse definisjonene har for studieområder som historie og historielektorutdannelsen. Analysen av forskningsfeltet er delt inn i tre områder: erkjennelse, nytte og demokrati relatert til forskningsarbeid. De tre områdene blir ofte betegnet som modus 1-, modus 2- og modus 3-forskning. I artikkelen forklarer jeg hvordan de tre forskningsområdene kan knyttes til historie og historielektorutdannelsen og dermed ha innflytelse på hvordan utdannelsene utvikles i ulike retninger med tanke på å være forskningsbaserte. Jeg kommer også inn på hvilke områder som har hatt størst betydning for utviklingen av historie som en vitenskap, og dermed på hvilken måte dette har hatt betydning for forskningsbasert historieundervisning og -utdanning.

Hvorfor forskningsbasert undervisning ved universiteter og høyskoler?

På universiteter og høyskoler forventes det at undervisningen er forskningsbasert. Grunnen til det er at det sikrer kvalitet og at utdannelsen blir dynamisk fordi den hele tiden er oppdatert og i utvikling, ikke utdatert. Dette er viktig for alle utdannelser og derfor også for historieundervisningen. Historie, som alle andre vitenskapelige disipliner, er i evig endring. Nye ting skjer hele tiden – også når det handler om historie (Sonne, 2023a, s. 73–86).

Forskningsbasert undervisning innebærer at den enkelte underviser driver egen forskning innenfor sitt fagområde og har eller arbeider med å oppnå en ph.d. eller en annen doktorgrad. Det sikrer at det faglige nivået i undervisningen og utdannelsen er så høyt som mulig (MF, 2024). Undervisning på universiteter og høyskoler bør være forskningsbasert allerede på bachelornivå. Det betyr at underviserne er aktive forskere, og at de setter søkelyset på å gi studentene akademisk opplæring.

Det betyr også at studenter deltar i *state-of-the-art*-prosjekter under veiledning av en underviser. State-of-the-art viser til det høyeste oppnådde utviklingsnivået på et teknisk eller vitenskapelig område på et gitt tidspunkt. I forlengelsen av dette bør studentene i løpet av sin studietid få mulighet til å delta aktivt i forskningsprosjekter. Slik får de andre perspektiver på et fag enn de kan få fra en lærebok, for eksempel, og det gir studenten mulighet til å arbeide med de nyeste utviklingene i fagfeltet. Det kan til og med være snakk om noe som ingen før har arbeidet med.

Forskningsbasert undervisning betyr dermed at underviseren ikke bare selv forsker, men at underviseren har til formål å innføre de studerende i den nyeste forskningen. Slik får studentene mulighet til å formulere problemstillinger eller hypoteser selv. I tillegg blir studentene i stand til å løse konkrete problemer ved hjelp av innovative og kreative forskningsmetoder. På denne måten er forskerne rollemodeller for studentene. Målet er at studentene selv blir nysgjerrige, analytiske og selvstendige i sin tilnærming til det faget de studerer (Aarhus Universitet, 2024).

Om undervisning og utdanning ikke er forskningsbasert, men utelukkende basert på lærebøker som kanskje til og med er foreldet, går utviklingen av et fagfelt i stå. Det er blant annet fordi det er studentene som etter hvert skal føre utviklingen av et fagfelt videre med nye hypoteser, problemstillinger, teorier og metoder. Å oppfatte undervisningen som

en slags mesterlære der forsker og studenter arbeider tett sammen, er et godt utgangspunkt for å sikre en forskningsbasert utdanning der fagets utvikling står i sentrum.

Hva er forskningsbasert utdanning og forskningsintegrasjon?

Forskningsbasert undervisning og forskningsbasert utdanning kan bygges opp på ulike måter, men bør forholde seg til noen grunnleggende prinsipper. Ved Københavns Universitet er det utviklet en modell som beskriver hva forskningsbasert utdanning er, og hvordan det kan innlemmes i undervisningen (Københavns Universitet, 2024).

Som utgangspunkt finnes det forskningsbasert kunnskap. I undervisningen vil studentene bli presentert for forskningsbasert kunnskap, som den nyeste forskningen på et forskningsområde. I vårt tilfelle handler det om historie og utdanningsvitenskap. Neste steg er underviserens egen forskning. I denne sammenhengen vil studentene typisk bli presentert for underviserens eget forskningsfelt. Det tredje steget består av forskningsmetodikk. Studentene lærer her om ulike forskningsmetoder og arbeider med forskningslignende prosesser (Københavns Universitet, 2024, s. 1).

Forskningsintegrasjon i undervisningen kan deles inn i fem underområder: Det første området består av forskningsfeedback. Her gir studentene tilbakemelding om underviserens pågående forskning. Eksempler kan være at studentene gir tilbakemelding om foreløpige resultater, analyser, metodedesign eller forskningsartikler som underviseren har utarbeidet. Studentene kan for eksempel involveres i en kritisk diskusjon av forskerens foreløpige analyser, hypoteser, forskningsspørsmål, forskningsmetoder og mulige konklusjoner (Københavns Universitet, 2024, s. 1–2). Et eksempel kunne være utkast til kapitler til denne antologien om profesjonsutvikling for historieundervisere.

Neste område er datainnsamling og databehandling. Her løser studentene godt avgrensede forskningsoppgaver, ofte metodiske. Studentene kan for eksempel utføre datainnsamling, transkripsjon, beregninger eller andre typer basisanalyser. Studentene får praktisk erfaring med forskning gjennom å delta i en forskningsprosess, fra å formulere forskningsspørsmål til å fremskaffe data og bli kjent med sammenhengen mellom forskningsspørsmål og data. Studentene kan prøve ut eller eksperimentere med metoder og oppsummere og kommunisere resultater og formulere nye spørsmål på bakgrunn av datamaterialet (Kø-

benhavns Universitet, 2024, s. 1–2). Data kan for eksempel være kilder fra historiske arkiver eller andre typer kilder relatert til historie, som aviser eller historisk statistikk.

På det tredje området – mesterlære – bidrar studentene til forskning ved å selv løse oppgaver definert av forskere. Slik inngår studentene i en rekke ulike prosesser som alle er del av en forskningsprosess. Studentene deltar i et forskningsarbeid og løser forskningsoppgaver definert av en forsker, et forskningsprosjekt eller en forskningsgruppe. Oppgavene er typisk for den typen forskning de utfører. Det kan være arkivarbeid, feltarbeid eller analyseworkshops. Studentene kan bli involvert ved å bidra med å løse definerte oppgaver for å skaffe ny kunnskap, prøve ut nye metoder og hypoteser og bidra til kommunikasjon om foreløpige resultater i ulike formater (Københavns Universitet, 2024, s. 1–2). På det tredje område vil det være naturlig å ta med studenter til historiske arkiver for at de skal bli lært opp i å bruke historiske kilder derfra.

Det fjerde område kalles medforskning. På dette området er studentene medforskere og samarbeider med underviseren om et bestemt prosjekt hvor de løser selvstendig definerte oppgaver. På dette området gjennomfører studentene egne delprosjekter på et forskningsfelt som er relevante for eller inngår i underviserens forskning. Studentene formulerer selv forskningsspørsmål, peker ut temaer eller lager hypoteser for undersøkelsene sine. Studentene blir involvert i flere deler av forskningsprosessen og legger selv til rette for vesentlige deler av denne. De bidrar til å kommunisere forskningsresultater i ulike formater i samarbeid med underviseren (Københavns Universitet, 2024). På dette området vil det være naturlig å trekke inn studenter som medforfattere i forskningstekster som underviseren arbeider med.

Det femte området omfatter selvstendig forskning. På dette området utfører studentene selvstendig forskning under veiledning av underviseren (Københavns Universitet, 2024, s. 1). På dette området legger studentene selv til rette for og gjennomfører et forskningsprosjekt – som oftest et mindre prosjekt. Studentene oppstiller for eksempel selv forskningsspørsmål. De knytter prosjektet til eksisterende forskning, gjennomfører analyse og kommuniserer om analysen. Underviserens veiledning er ment å støtte dem slik at de selvstendig kan realisere sitt prosjekt. Et selvstendig forskningsprosjekt kan typisk være en

bacheloroppgave eller en masteroppgave, eller det kan være forberedelse til andre teksttyper, som artikler eller bokkapitler.

Som vi ser, er fagfeltet historie og historielektorprogrammet vitenskapsbaserte studier som andre studier ved universiteter og høyskoler. Derfor er det selvfølgelig mulig å utvikle studiene til å være både forskningsbaserte og forskningsintegreerte, slik andre studier ved universiteter og høyskoler er. En vanlig utfordring for undervisere er at undervisningen må legges om og utvikles til å være forskningsbasert og forskningsintegreert.

Modus 1 – historie som erkjennelse

Historie har tradisjonelt vært et såkalt disiplin-fag som springer ut fra humaniora og samfunnsvitenskap. Historiefaget kan dermed plasseres i et såkalt modus 1-fagområde når det gjelder fagets forskningsorientering. Modus 1 betyr at faget først og fremst handler om grunnforskning eller tradisjonell kunnskapsproduksjon. Det sentrale elementet i modus 1 er å søke å forstå og finne sannheter relatert til historien. I modus 1 ansees det som viktig å utvikle teorier og hypoteser. Modus 1-forskningen skal føre frem til nye erkjennelser relatert til historie. Dette kan være å finne en forklaring på hvorfor noe er skjedd, altså hva som var motivene eller årsakene til en historisk hendelse (Sonne, 2023b, s. 39).

I modus 1 står problemet sentralt fordi erkjennelse vanligvis begynner med at det finnes et problem man må forholde seg til. Problemer vil typisk være avvik fra den kunnskapen man har fra før. Det kan handle om den kunnskapen man allerede har ut fra tidligere erkjennelser, forståelser og forklaringer av hvordan verden henger sammen (Adolphsen & Qvist, 1993, s. 28).

Hvorfor-spørsmål er sentrale i modus 1-forskning. Det handler om å stille spørsmål som hvorfor det eksisterer et paradoks i et eller annet – altså en såkalt anomali? I prinsippet kan man stille et hvordan-spørsmål i modus 1-forskning, men det må da først avklares hvorfor et problem er som det er. Først da er det mulig å løse problemet gjennom et hvordan-spørsmål (Adolphsen & Qvist, 1993, s. 31).

I modus 1-forskning vil man forsøke å unngå svar på hvorfor-spørsmål som springer ut fra vanlig sunn fornuft eller husmannsfilosofiske forklaringer. I stedet leter man ofte i modus 1-forskning etter svar på et spørsmål i en teori som kan si noe generelt om årsaks-

sammenhenger innenfor en større eller mindre del av det området man stiller hvorforspørsmålet til. Empiriske undersøkelser er en viktig del av å understøtte en teoris forklaringskraft. Via empirisk innsamling vil man gjennom verifikasjon og falsifikasjon kunne vise om det finnes sannsynlighet for at en eventuell teori er riktig eller uriktig (Adolphsen & Qvist, 1993, s. 37).

Det er viktig å være oppmerksom på at man vanligvis ikke bekrefter eller avkrefter en teori ved hjelp av empiri ettersom empirien i et enkelt forskningsprosjekt ikke vil være tilstrekkelig omfattende med tanke på å gjøre nettopp det. Forholdet mellom empiri og teori er ikke enkelt. Ofte vil modus 1-forskning bruke en god del plass på å diskutere forholdet mellom empiri og teori for å fastsette hvor sterk en empirisk undersøkelse er med tanke på å kunne si noe mer generelt om en teoretisk forklaring.

Et begrep som ofte brukes i forbindelse med modus 1-forskning i stedet for teori, er hypotese. Sammenlignet med en teori fremstår en hypotese som en mer avgrenset antagelse, en forestilling eller en gjetning som man forsøker å bekrefte eller avkrefte ved bruk av empiri. Begrepene verifisering og falsifisering står sentralt i arbeidet med hypoteser som det er tilfellet med teoriutvikling (Adolphsen & Qvist, 1993, s. 38-39).

I modus 1-forskning står begreper sentralt. Man må med andre ord definere det som undersøkes, for å kunne verifisere eller falsifisere noe om det som undersøkes via empiri. Allerede i begrepsdefinisjonene og i begrepsbruken stikker man ut kursen for en undersøkelse. Det handler som nevnt tidligere om erkjennelse. Det er vanskelig å erkjenne noe om noe man ikke undersøker.

I modus 1-historieforskning vil det typisk oppleves at forskere bruker teorier, hypoteser og empiri i kombinasjon med tanke på å avdekke historiske årsaker og motiver. Det kan handle om å ville forklare hvorfor noe skjedde i historien, eller kanskje hvorfor noe ikke skjedde. Men det trenger ikke alltid være sånn. Mange historieforskere bruker ikke teorier i det hele tatt, men arbeider i stedet utelukkende empirisk og baserer dermed deres undersøkelser sine på materiale fra arkiver og kanskje intervjuer med personer som var sentrale i forbindelse med den historiske begivenheten eller prosessen som forskeren undersøker.

På den andre siden er det mange historikere som arbeider med historisk materiale, for eksempelvis med å teste ut en samfunnsvitenskapelig teori. Ofte mangler det tillatelse til

å bruke arkivmateriale om en begivenhet den første tiden etter hendelsen, og derfor må historieforskeren i mange tilfeller vente flere tiår før hen får tilgang til kildematerialet. I mellomtiden skjer det ofte at samfunnsvitenskapelige forskere har utviklet teorier eller hypoteser om et område som historieforskeren senere får mulighet til å verifisere eller falsifisere med en større eller mindre grad av vekt basert på det kildematerialet historieforskeren har funnet i arkivene.

Modus 2 – historie som nytte

Undervisning i historie kan også sees i lys av området for modus 2, anvendt forskning. Det vil si forskning som har som formål å bidra med en eller annen form for nytte til det området som forskningen blir gjennomført innenfor. Et sentralt aspekt ved anvendt forskning er utvikling som fører til såkalte impacts, altså innvirkninger eller effekter på godt norsk. Det kan handle om at historieforskningen har en effekt på samfunnet, på undervisningen eller på en konkret utdanning. Det sentrale i anvendt forskning er derfor effektene av forskningen. Dette kan stå, men gjør det ikke nødvendigvis, i kontrast til målet om å oppnå nye erkjennelser via forskningen som omtalt under modus 1-forskning (Sonne, 2023b, s. 40; Kristiansson, 2006; Etzkowitz & Leydesdorff, 2000).

Anvendt forskning i historiefaget kan handle om innovasjon og/eller utvikling. Overordnet sett kan det handle om å fremme utviklingen av et bedre samfunn via historiefaget, for eksempel ved å utvikle bedre undervisning og utdanning. Å arbeide tverrfaglig eller interdisiplinært vil ofte stå sentralt i modus 2-forskning. Tverrfaglig arbeid med historie kan handle om å utvikle nye formidlingsformer i form av videoer, podkaster eller mobilapplikasjoner. I sånne prosesser vil det være særdeles nyttig at historieforskeren samarbeider tett med forskere fra andre områder, som informasjonsteknologi og visuell kommunikasjon. Sammen kan de utvikle en innovasjonsdrevne kultur i historie- og kulturarvsforskningen (Sonne, 2022, s. 88–89).

Et eksempel på anvendt forskning, forskning som er ment å skulle brukes til noe konkret, er aksjonsforskning (Sonne, 2023, s. 40; Duus et al., 2014; Tiller, 2016). I aksjonsforskning tar forskeren typisk utgangspunkt i et problem som skal løses, i dette tilfellet et problem som gjelder historiefaget eller historieundervisningen. Det kan være et praktisk problem,

for eksempel noe som gjelder selve undervisningen i historie eller et forskningsproblem som har som formål å endre et eller annet. I forskningen velger man en metode, en analyseform og et forskningsspørsmål. Dette kan også kalles klassisk forskning eller en tradisjonell tilnærming til forskning. På denne måten tar aksjonsforskning utgangspunkt i modus 1-forskning. Det vil si at forskeren bruker metoder, teorier og andre forskningstekniker som bygger på tradisjonell historieforskning eller kanskje andre disiplinområder som eksempelvis kan være relatert til samfunnsvitenskapene eller andre vitenskapsområder.

Til forskjell fra modus 1-forskning setter aksjonsforskning søkelyset på selve løsningen av et problem og ikke bare på analysen av et problem. Løsningen vil typisk være basert på analysen av problemet som er funnet. Hvis det er forskning på undervisning i historie, kan det handle om hvorfor undervisningen ikke fungerer godt, og hva som kan gjøres med det. Når problemet er blitt analysert og årsakene til problemet er funnet, vil man som aksjonsforsker utvikle en aksjonsplan. Når denne er utviklet, blir den satt i verk. Slik går forskeren fra teori til praksis og iverksetter planen. Forskeren går i «aksjon». Det kan eksempelvis være ved å utvikle og teste ut et nytt undervisningsopplegg for undervisning i historie for å konstatere om den nye undervisningen i historie fungerer bedre enn den forrige.

Etter å ha vært i «aksjon», altså testet ut det nye undervisningsopplegget i historie, evaluerer forskeren effekten av «aksjonen». Det vil si at forskeren evaluerer effektene av undervisningsopplegget. Til å gjøre dette finnes en lang rekke evalueringsverktøy en forsker kan bruke (Andersen, Wahlgren og Wandall, 2017). Etter evalueringen vil en forsker typisk justere undervisningsopplegget for å gjøre det mer effektivt, altså maksimere oppleggets undervisningseffekter. Dermed blir det mulig for forskeren å nærme seg det opprinnelig planlagte målet med aksjonsforskningen.

Som nevnt handler aksjonsforskning om å skape impact (effekter). Selve impact-en kan ha mange former. Ofte inndeles impact i tre nivåer: et individuelt nivå, et organisatorisk nivå og et samfunnsnivå. Impact kan skje som resultat av en akademisk påvirkning. Impact kan også være resultat av en samfunnspåvirkning som påvirker identitetsutviklingen, den økonomiske utviklingen, den sosiale utviklingen, den politiske utviklingen, den miljømessige utviklingen eller den kulturelle utviklingen. Dette kan skje i privat og offentlig sektor

samt i sivilsamfunnet. I modus 2 handler historieforskning dermed ikke bare om historiefaget i seg selv som en erkjennelsesorientert vitenskap. Modus 2 handler om at historie som vitenskap får en direkte eller indirekte innflytelse på utviklinger utenfor faget selv.

Det er gjort mange undersøkelser av impact som følge av forskning. Ofte blir disse effektene bredt definert som en effekt på, endring av eller fordel for økonomien, samfunnet, kulturen, offentlig politikk eller tjenester, helse, miljøet eller livskvalitet, utover academia (Sonne, 2023b, s. 40–41; Gulbrandsen, 2017; Gulbrandsen & Sivertsen, 2018, s. 12).

En viktig dimensjon av impact kan være å endre verdier og holdninger til et bestemt problem. Dette kan eksempelvis skje ved at man får ny forståelse og ny kunnskap om et bestemt tema eller problem. Et eksempel kunne være å bygge opp bedre forståelse av bærekraftig utvikling gjennom undervisning i historie og dermed å endre holdninger og verdier i samfunnet for å fremme bærekraftig utvikling. Dermed blir undervisning i historie et verktøy som kan brukes til å oppnå et mer bærekraftig samfunn.

Utdannelse og læring er viktige dimensjoner i den sammenheng. Ifølge Pedersen (2017) er utdannelse grunnlaget for samfunnet vårt. Det handler om at ny kunnskap spres mest effektivt gjennom utdannelse og læring. Gjennom utdannelse og læring, blant annet i historie, blir det mulig å aktivere eller endre andre deler av samfunnet. Dermed vil den største effekten, i det minste på lang sikt, mest sannsynlig komme fra utdannelse og læring. I modus 2 bidrar historieundervisningen til dette og blir dermed et nyttig undervisningsfag sett i en bredere samfunnsmessig sammenheng.

Å videreutvikle historieforskning og historieundervisning fra humaniora og samfunnsvitenskap til anvendt forskning er nytt. At historievitenskapen beveger seg fra modus 1 mot modus 2, vil bety at historieforskningen blir mer orientert mot å bidra med nytte i praksis. Det innebærer samtidig at historieforskningen vil bli mer tverrfaglig. Det kan handle om at historievitenskapen blir mer knyttet til forskning i pedagogikk, til de digitale områdene og til mange andre områder. Det betyr at historieforskere vil utvide samarbeidet med forskjellige forsknings- og utviklingsaktører.

Å utvikle historieundervisningen mot modus 2 er på mange måter grensesprengende og grenseløst. Men det finnes enda et utviklingsnivå som vi skal se på i det neste, nemlig modus 3.

Modus 3 – historie som demokrati

I tillegg til modus 1 (erkjennelsesorientert historieforskning) og modus 2 (nytteorientert historieforskning) finnes modus 3. Modus 3 er den nyeste formen for forskning. Det er en forskningsform som kan forventes å utvikle seg mye i årene som kommer. Denne modusen dreier seg om å involvere interessenter som historieforskningen angår. I modus 3 handler historieforskning ikke bare om erkjennelse og nytte, men om forskning, utvikling og innovasjon som utvikles i bredere fellesskaper enn det vanligvis har vært tradisjonen innenfor akademisk forskning (Sonne, 2023b, s. 41–42; Gibbons et al., 1994; Hessels & Lente, 2008; Rip, 2002).

Modus 3 kan beskrives som en slags demokratisk kunnskapsproduksjon. Med det menes kunnskapsproduksjon innenfor et demokratisk system. Denne typen forskning kan også betegnes som samskaping og/eller samproduksjon. Der modus 1 på sett og vis tar utgangspunkt i en akademisk isolert kontekst, tar modus 2 utgangspunkt i å kombinere interesser mellom akademia, staten og industrielle interesser i privat økonomi.

Modus 3 tar steget videre og forholder seg i prinsippet til alle interesser i samfunnet, sivilsamfunnet inkludert. Ettersom bærekraft vil forutsette demokrati, er det snakk om bærekraftig kunnskapsproduksjon. Med dette menes at alle interessenter som den gjeldende forskningen er relevant for, blir involvert i en pågående forskningsprosess. Det kan i tillegg til forskningsinstitusjoner som universiteter og høyskoler være det politiske systemet (lokalt som kommuner, regionalt som fylkeskommuner, nasjonalt som regjering og Storting eller internasjonalt/transnasjonalt som det nordiske samarbeid, EU, FN og så videre), utdannelsessektoren med barnehager, skoler, fagskoler, det økonomiske systemet, natur og miljø og befolkningen ellers. Tanken er at det nettopp er ved å involvere alle relevante interessenter i samfunnet at en bærekraftig kunnskapsproduksjon blir virkeliggjort (Sonne, 2023b, s. 41–42).

Historieforskeres involvering i modus 3 må sies å være ganske begrenset på det nåværende tidspunktet. Dette avspeiler seg videre i undervisningen i historie som i forlengelsen ikke har tatt modus 3-undervisning til seg. Det finnes tydeligvis en motstand mot eller en mangel på utvikling for å la samfunnet, eller interessentene utenfor selve historiefaget og

akademia, få innflytelse på hva historie skal være. Dette gjelder både i forskning og undervisning.

Historie handler i stor grad om fortellinger. Å undervise i modus 3 vil derfor blant annet handle om å demokratisere historiefaget ved å skape forutsetningene for å samskape eller samprodusere fortellinger. Dette er ikke minst viktig i et samfunn preget av større grad av mangfold, der det blir vanskeligere å finne meninger i fortellinger som enkeltpersoner har formulert. Med andre ord forholder historie i modus 3 seg til samfunnets mangfold. Det handler om å skape historiske fortellinger som faktisk har forankring i samfunnet. Det forutsetter demokratiske prosesser, en demokratisering av historiefaget og dermed av historievitenskapen. Alternativet er historieundervisning som bare angår de få.

Som nevnt er vi langt fra fremme ved en demokratisering av historiefaget, som kun i veldig begrenset omfang har beveget seg inn i modus 3. Det bør ikke desto mindre påpekes at det finnes interessante eksempler på en sann type utvikling. Et eksempel er den norske historiekonkurransen som blir organisert hvert år av Den norske historiske forening (HIFO). I historiekonkurransen får elever fra ungdomsskoler og videregående skoler muligheten til å formulere sin egen historiefortelling basert på sin egen families historie. I tillegg oppmuntres elevene til å lage en nettside eller en film. Man kan dermed si at historiekonkurransen er et eksempel på at det faktisk er mulig å bevege historieundervisningen i skolen mot å ta utgangspunkt i prinsippene fra både modus 3 og modus 2 (HIFO, 2024).

Uansett er tendensen fortsatt at historieforskningen og historieundervisningen i begrenset grad er en integrert del av både modus 3- og modus 2-forskning. En årsak kan være at historiefagets tradisjon i stor grad bygger på modus 1-forskning. Men det kan også være andre forhold som hindrer historiefaget i å utvikle seg til å ta større ansvar med tanke på samfunnsrelevans. En utfordring er uten tvil at de fleste fagtidsskrifter som forskere må forholde seg til for å kunne publisere, er modus 1-tidsskrifter. Dette gjelder også for mange andre fagdisipliner, som sosiologi og økonomi, men det gjelder ikke minst for historie. Som historieforsker er det uhyre vanskelig å publisere modus 2- eller modus 3-forskning i tradisjonelle fagtidsskrifter for historie. Publiseringssystemet er dermed blitt en slags propp i systemet med tanke på å utvikle historieforskningen i retning av modus 2- og modus 3-forskning.

Publisering av modus 2- og 3-forskning skjer på i dag typisk i antologier, monografier, rapporter og nettpublikasjoner hvor det er enklere for en modus 2- eller modus 3-forsker å publisere. For en modus 2- eller modus 3-forsker er det viktig å få anerkjent at forskning faktisk kan være prosessorientert. Med det menes at forskningen kan handle om utvikling og ikke bare om erkjennelser. Historie som fagområde er ikke for alvor kommet dit ennå. Men etter hvert som også historievitenskapen for alvor begynner å utvikle seg i den retningen, vil det få stor betydning, ikke bare for historieforskningen, men i stor grad også for hvordan det tenkes forskningsbasert i historieundervisning, og dermed for hvordan det undervises i historie.

Konklusjon

I denne artikkelen har jeg undersøkt hva det vil si at undervisning og utdanning er forskningsbasert. Begrepet forskningsintegret utdanning ble introdusert for å fremheve at det naturlige steget videre fra en forskningsbasert utdanning er å integrere arbeid med forskning inn i selve utdannelsen som en del av utdannelsens arbeidsmetode. Artikkelen satte særlig søkelys på hva det vil si å arbeide forskningsbasert og forskningsintegret i forbindelse med historieundervisningen. Det ble definert at det finnes ulike områder eller nivåer med tanke på å utvikle undervisning og utdanning i retning av å være forskningsbasert og forskningsintegret.

Artikkelen har særlig satt søkelyset på å dele inn forskning i ulike områder for deretter å forklare hva forskningsbasert undervisning vil si. Med utgangspunkt i begrepene modus 1, modus 2 og modus 3 ble det forklart hvordan forskningen har utviklet seg gjennom ulike forskningsparadigmer fra å være opptatt av sannhet og erkjennelse som mål mot anvendt forskning med vekt på nytteverdien av forskningen til å være opptatt av demokratiske prosesser i forskningsutviklingen. Dette er omfattende prosesser som vi står midt i nettopp nå.

Historievitenskapen har tradisjonelt vært en vitenskap som først og fremst forholdt seg til modus 1-forskning. Det er det fortsatt. Men nye vinder blåser – også med tanke på både historievitenskapen selv og, som en konsekvens av det, undervisningen i historie. Fra å legge vekt på sannhet og erkjennelse som mål for forskningen og utdannelsen til historiker

kan det forventes at historie som vitenskap beveger seg mer i retning modus 2, der anvendelse og nytte blir sentrale elementer i både forskning og utdanning. En viktig dimensjon er samfunnets forventninger til at forskning og utdanning skal være nyttig. De nyeste læreplanene i historie reflekterer dette med sin vekt på tverrfaglighet. Det betyr at også historievitenskapen vokser mer frem som et vitenskapsområde for anvendt forskning – altså modus 2 med nytte i fokus. Denne utviklingen er ikke desto mindre fortsatt i sin absolute begynnelse.

Å tilføre en demokratisk dimensjon (modus 3) til utviklingen av historievitenskapen er enda nyere og mindre utviklet. Å samskape eller samprodusere historiske fortellinger er viktig med tanke på at historie som vitenskap skal reflektere det samfunnet som de historiske fortellingene utvikles i. Et samfunn med en annerledes befolkning enn før, preget av større mangfold, har behov for nye fortellinger om fortiden for å være bærekraftig. Derfor er det viktig å få demokratisert både historie som vitenskap og historieundervisningen på ulike nivåer fra skoler til universiteter og høyskoler. Men dette er fortsatt i sin absolute begynnelse. Et interessant eksempel på denne tenkningen er arbeidet med historiekonkurransen organisert av HIFO.

Resultatet av denne undersøkelsen er at historie som vitenskap ikke er ved å ende, men snarere er i sin begynnelse. Historie er veletablert som en erkjennelsesorientert vitenskap (modus 1). De største forskningsmessige områdene venter fortsatt på å bli utviklet for å gjøre historievitenskap til et både nytteorientert og demokratisk forskningsområde (modus 2 og 3). I forlengelsen av dette er den forskningsbaserte historieundervisningen bare i sin absolute begynnelse. De største områdene venter fortsatt på å bli utviklet.

Referanser

- Aarhus Universitet. (2024). *Hvad betyder det for dig, at din underviser er forsker?* Hentet 27. november 2024 fra <https://ingenioer.au.dk/uddannelser/civilingenioer/hvad-betyder-det-for-dig-at-din-underviser-er-forsker>.
- Andersen, M., Wahlgren, B. og Wandall, J. (2017). *Evaluering af læring, undervisning og uddannelse*. Hans Reitzels Forlag.

- Adolphsen, J. & Qvist, P. (1993). *ABC I problemformulering, problemløsning og projektskrivning*. Edition Edupax.
- Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. & Tofteng, E. (red.). (2014). *Aksjonsforskning: en grundbog*. Samfundslitteratur.
- Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Re-search Policy*, 29(2), s. 109–123.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary socie-ties*. Sage.
- Gulbrandsen, M. (2017). *Impact av forskning. Introduksjon til det nye forskningscenteret OSIRIS – The Oslo Institute for Research on the Impact of Science* [Powerpoint-presentasjon] Hentet 12. august 2022 fra <https://www.sv.uio.no/tik/forskning/sentre/osiris/presentasjoner/osiris-presentasjon-generell-norsk-mars-2017.pdf>.
- Gulbrandsen, M. & Sivertsen, G. (2018). *Impact i anvendt forskning: begrepsavklaring og praksis* (NIFU Arbeidsnotat. 2018: 10). NIFU.
- Hessels, L. & Lente, H.V. (2008). Re-thinking new knowledge production: a literature re-view and a research agenda. *Research Policy*, 37(4), s. 740–760.
- HIFO. (2024). *Historiekonkurransen*. Hentet 27. november 2024 fra <https://www.historiekonkurransen.no/>.
- Kristiansson, M.R. (2006). Modus 2 vitensproduksjon. *DF Revy*, 29(2), s. 18–21.
- Københavns Universitet. (2024). *Forskningsbasing & Forskningsintegration*. Hentet 27. november 2024 fra https://fbu.ku.dk/dokumenter/Forskningsbasing___Forskningsintegration.pdf.
- MF. (2024). *Forskningsbaseret undervisning*. Hentet 27. november 2024 fra <https://teologi.dk/forskning/forskningsbaseret-undervisning/>.
- Pedersen, D.B. (2017). *Impact. Redskaber og metoder til måling af forskningens gennemslagskraft*. Det Frie Forskningsråd.
- Rip, A. (2002). Science for the 21st century. I P. Tindemans, A. Verrijn-Stuart & R.

- Visser (red.), *The Future of Science and the Humanities* (s. 99–148). Amsterdam University Press.
- Sonne, L. (2022). Lærende frivillige på museer og en ny profession i frivillighedsledelse med fokus på utvikling af en samfunnsrelevant kulturarvspædagogik. Eksempler på et nyt paradigme i et europæisk perspektiv. I T. Fristrup (red.), *Nordic Figurations of Volunteering. Fornvårdaren 41* (s. 85–112). Jamtli Förlag.
- Sonne, L. (2023a). Why Teach History for Adults? Trends in history teacher education from a national discipline to diversity, cross-cutting themes and learning outcomes with an emphasis on Europe and Norway. I J. Lövgren, L. Sonne og M.N. Weiss (red.), *New Challenges, New Learning, New Possibilities. Proceedings from the 9th Nordic Conference on Adult Education and Learning*. Folk High School Research. Lit Verlag.
- Sonne, L. (2023b). Hva vil vi med undervisning i historie? Historiefagets tradisjon og relevans. I L. Sonne og A. N. Wiklund (red.), *Profesjonsutvikling for historieundervisere 1*.
<http://omp.novus.no/index.php/novus/catalog/view/profesjonsutvikling1/39/1163>.
- Tiller, T. (red.). (2016). *Aksjonsforskning. I skole og utdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Historieundervisningen er i forandring. Den forventes å bli mer tverrfaglig, ha mer fokus på mangfold og mindre fokus på nasjonsbygging. Historieundervisningen beveger seg i tillegg i retning av tydelig kompetanseutvikling når det gjelder holdninger, verdier, kunnskap, forståelse og ferdigheter. Tradisjonell pugging av historiske fakta og årstall blir mindre vesentlig.

Det er derfor behov for profesjonsutvikling med nye perspektiver for historieunderviserne. Det gjelder historieunderviserens praksis, kompetanse innen forskning, utvikling og innovasjon, samt historieunderviserens forhold til det politiske nivået som definerer hva undervisning i historie skal fokusere på.

Utgangspunktet denne for boken har vært planlegging av nye undervisningsemner i profesjonsfag for lektorstudenter i historie ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). De nye profesjonsemnene har som formål å skape bedre sammenheng mellom didaktikk, pedagogikk, praksis og disiplinfaget historie. Prosessen har avdekket og tydeliggjort behovet for ny forskning på området, et område som skal skape profesjonsfaglig sammenheng og dermed fornye profesjonen for historieundervisere.

Profesjonsutvikling for historieundervisere 3 er en fortsettelse av bøkene *Profesjonsutvikling for historieundervisere 1* og *2*.

ISBN 978-82-8390-170-2