

Lasse Sonne og Anita Wiklund Norli (red.)

# Profesjonsutvikling for historieundervisere 1



# **Profesjonsutvikling for historieundervisere 1**

# Profesjonsutvikling for historieundervisere 1

Artiklene i boken er fagfellevurdert

Lasse Sonne og Anita Wiklund Norli (red.)



e-ISBN 978-82-8390-106-1

© 2023 Lasse Sonne, Anita Wiklund Norli, Lene Kristin Liabø og Eirik Brazier.

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) Der- som du remixer, bearbeider eller bygger på materialet, må du distribuere dine bidrag under samme lisens som origina- len.



---

NOVUS FORLAG  
OSLO 2023

# Innhold

<b>Forord</b> .....	<b>6</b>
Lasse Sonne og Anita Wiklund Norli – redaktører	
<b>Forfatterne</b> .....	<b>8</b>
<b>Ideallektoren</b> .....	<b>10</b>
Lasse Sonne og Anita Wiklund Norli	
<b>Hva vil vi med undervisning i historie?</b>	
<b>Historiefagets tradisjon og relevans</b> .....	<b>26</b>
Lasse Sonne	
<b>Den tverrfaglige sammenhengen. Hva er temabasert tverrfaglig undervisning, og hvilken hensikt har den i videregående skole?</b> .....	<b>49</b>
Lene Kristin Liabø	
<b>Undervisning i historie med utgangspunkt i læreplan LK20 og tverrfaglige temaer</b> .....	<b>75</b>
Lasse Sonne	
<b>Prosjektarbeid som metode i videregående skole – en ny design</b> .....	<b>102</b>
Anita Wiklund Norli	

<b>Historiske dataspill som ekskursjon til fortida .....</b>	<b>125</b>
Eirik Brazier	
<b>Modeller for arbeid med analyse av historiebruk .....</b>	<b>144</b>
Anita Wiklund Norli	
<b>Fagsamtaler som lærings- og evalueringsverktøy .....</b>	<b>165</b>
Anita Wiklund Norli	
<b>Europa: Eurosentrisme og historieundervisning .....</b>	<b>188</b>
Eirik Brazier	
<b>Historieundervisning utenfor skolen.</b>	
<b>Samarbeid med museer og den kulturelle skolesekken (DKS) .....</b>	<b>209</b>
Lasse Sonne	
<b>Hvordan forberede unge til videre studier og livslang læring?</b>	
<b>Muligheter og utfordringer i nye læreplaner for videregående skole .....</b>	<b>233</b>
Anita Wiklund Norli og Lene Kristin Liabø	



## Forord

Historieundervisningen er i forandring. Dette er en nødvendighet i kjølvannet av interne faktorer i Norge, blant annet 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 i Norge. Historieundervisningen forventes å bli mer tverrfaglig, ha sterkere fokus på mangfold og nedtone fokuset på nasjonsbygging. En annen faktor er at historieundervisningen, som det er tilfellet med 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 som 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 dimensjoner i historieunderviserens profesjonsutvikling, slik som historieunderviserens undervisningspraksis, forskningskompetanse, holdninger til utvikling og innovasjon, samt historieunderviserens forhold til det politiske nivået som definerer hva undervisning i historie bør fokusere på. Det overordnede målet er å bidra til historieunderviserens profesjonsutvikling som lærer og lektor.

Dette er det første bidraget i en serie som skal aktualisere og drøfte historieunderviserens profesjonsutvikling. Utgangspunktet har vært diskusjoner og 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 disiplinfaget historie. I denne utviklingsprosessen ble det tydelig at det trengs ny forskning på området som plikter å skape denne sammenhengen.

I forbindelse med publiseringen av dette arbeidet vil vi gjerne takke USNs publiseringsfond for økonomisk støtte til prosjektet.

Vestfold, desember 2022

Lasse Sonne & Anita Wiklund Norli

## Forfatterne

**Lasse Sonne** (pol.dr) er førsteamanuensis i historie ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) 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 kunstområdet.

**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 studieforberedende program. Hun er nå tilknyttet lektorprogrammet i historie ved USN der hun har ansvar for praksisområdet og underviser på profesjonsemnene. Hennes forskningsområder er grevskapshistorie, sosialhistorie og skolehistorie.

**Lene Kristin Liabø** (cand.philol.) er universitetslektor ved lektorprogrammet i historie ved Universitetet i Sørøst-Norge og lektor ved Thor Heyerdahl videregående skole i Larvik. Liabø underviser på profesjonsemnene ved lektorprogrammet og har fagene norsk, geografi, samfunnsgeografi, samfunnskunnskap og religion og etikk i videregående skole. Hun deltar i prosjekter relatert til livslang læring og tverrfaglig undervisning.

**Eirik Brazier** (PhD) er førsteamanuensis i Historie ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) med PhD i historie fra Det europeiske universitetsinstitutt i Firenze (EUI). Han underviser i Samfunnsfag på USN sin lærerutdanning ved Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap. Braziers faglige interesser og pågående prosjekter omfatter blant



annet britisk og europeisk kolonihistorie, Norden og første verdenskrig, skandinavisk etterretning- og overvåkningshistorie i perioden før 1945, samt fremstillinger og bruk av historie i dataspill.



## Ideallektoren

Lasse Sonne og Anita Wiklund Norli

Målet med profesjonsutvikling for historieundervisere er å utdanne ideallektoren, en lektor med kompetanser relatert til progresjon innenfor en rekke områder. Det handler om lektorens undervisningspraksis. Det handler om lektorens kompetanse til å forske på egen praksis og drive med utvikling og innovasjon. Det handler om kompetanse i bruk av IKT i undervisningen. Sist, men ikke minst, handler det om lektorens forståelse av rollen som lektor i en politisk kontekst. Med dette forstås evnen til å kunne delta aktivt når det gjelder både policy-implementering og policy-utvikling relatert til egen profesjon som lektor i historie. Dette er en omfattende ambisjon som tar utgangspunkt i en modell for utdanningsområdet utviklet av den danske utdanningsforskeren Søren Ehlers (2012).

<b>Forskning</b> (for utvikling og innovasjon)	<b>Policy</b>
<b>Profesjon</b>	<b>Praksis</b>

**Figur 1.** Ehlers' modell for utdanningsområdet.

Ehlers' modell peker på at utdanningsfeltet består av fire områder: praksis, profesjon, policy og forskning med utvikling og innovasjon som mål (Ehlers, 2012, 2019). Dette er fire områder som ikke bare fungerer isolert i forhold til hverandre, men som også interagerer i større eller mindre grad alt etter hvor effektivt utdanningsfeltet fungerer.

Utdanningssystemene i Europa er i en omstillingsprosess, og dette øver også innflytelse på norske forhold. Norske forskere har pekt på at norsk utdanningspolitikk er påvirket av

det som skjer i EU og OECD i langt større grad enn tilfellet har vært tidligere (Karseth m. fl. 2013, Møller m. fl. 2013, Skulberg og Moen 2021, Karseth m. fl. 2022).

Man kan spørre seg om begrepet utdanning fortsatt har samme betydning og assosiasjoner som det tradisjonelt har stått for. Diskusjonene rundt utdanning og utdanningspolitikk øker både lokalt, nasjonalt og internasjonalt, og utdanningspolitikken blir stadig mer kompleks. Endrede samfunnsforhold skaper nye behov for læring og kompetanse, og flere fokusområder påvirker utdanningspolitikken, som økonomi, kommunikasjon, sysselsetting, helse og velferd, forskning og innovasjon. Både offentlige og private utdanningstilbud rekrutterer elever og studenter fra alle aldersgrupper og nye lag av befolkningen. I forrige århundre ble utdanningssystemene i Europa utvidet på alle felt, både høyere utdanning og videregående opplæring. Ikke minst så vi dette innen yrkesfag og voksenopplæring. Trolig vil utdanningssystemene gjennomgå enda flere endringer i de nærmeste tiårene (Ehlers 2012).

Utviklingen gjør det aktuelt å spørre: Hvilke kunnskaper og ferdigheter skal skolen utstyre elevene med, og hvordan skal opplæringen utføres i praksis? Gjennomføringen av utdanningsreformer er ofte langsomme prosesser. Tradisjonene innenfor utdanningsprofesjonen har holdt seg ganske stabile. Utviklingen innen utdanningsfeltet har gjort det aktuelt å forske på og ta utdanningspolitikken opp til vurdering. Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling i Europa (OECD) diskuterer og utvikler relevant praksis og politikk. Flere land er villige til å revurdere utdanningspolitikken sin. I denne sammenhengen er det avgjørende hvordan tilbydere av utdanning tolker, arbeider med og implementerer ny utdanningspolitikk. Særlig viktig er reaksjonene og praksisen blant lærerne, som utøver utdanningspraksisen i en samhandlingstanke.

Ehlers modell visualiserer forholdet mellom de fire områdene praksis, profesjon, policy og forskning og utvikling. Vi mangler evidensbaserte studier som undersøker sammenhengen eller interaksjonen mellom den transnasjonale politikken på makronivå og en etterfølgende revisjon og implementering av praksis og undervisningsmetoder. Modellen er slik utviklet etter Ehlers egne iakttagelser og består av fire bokser. Sett innenfra den enkelte boksen oppfattes de tre andre boksene som svarte. Lærere kjenner sin egen og sine kollegaers praksis. Men fra dette perspektivet er det vanskelig å kjenne til og forstå rasjionali-

teten bak revisjonene innenfor utdanningsprofesjonen. De kan ha begrenset tilgang til resultatene av utdanningsforskningen, og utdanningspolitikken vil da fort oppfattes som ugjennomsiktig eller meningsløs. Fagforeninger er kjent med den aktuelle utviklingen innenfor utdanningsprofesjonen, men de kan ha vanskeligheter med å kjenne til og forstå utviklingen innenfor praksisboksen, policyboksen og forskningsboksen. Nasjonale beslutningstakere som prøver å tolke og forklare strømmen av transnasjonal politikk, mangler sannsynligvis innsikt i tenkningen innenfor i de andre boksene. Og forskere sliter med flernivåanalyser av aktivitetene i alle boksene (Ehlers 2012 og 2019).

Samspeillet mellom tenkningen innenfor boksene hadde kanskje bedre kår før implementeringen av Lisboa-strategien. Da var innflytelsen fra transnasjonal politikk begrenset, og den nasjonale, tradisjonelle utdanningspolitikken var velkjent. Sammenlignende studier av utdanning hadde lav prioritet i de fleste europeiske land. Praksis i undervisning hadde ofte en ovenfra-ned-tilnærming, og utviklingen av utdanningsprofesjonen var dypt forankret i tradisjoner innen fagforeningene og pedagogforeningene. Beslutningstakerne bygger ikke lenger på læreres eller fagforeningers argumentasjon, men på forskere som produserer komparative studier basert på empiriske beviser. Nyere empiriske studier som PISA, PIRLS og TIMMS kan også virke forstyrrende; lærere kan oppleve nasjonale test-systemer som en trussel mot sin praksis (Ehlers 2012 og 2019).

Vi kan se konturene av et paradigmeskifte der utdannings- og opplæringssystemene før eller siden vil inkludere politiske verktøy som livslang læring og mobilitet, og at relevansen av nasjonale læreplaner reduseres. Paradigmet for nasjonal politikk og praksis vil skifte fra å tenke i utdanning til å tenke i læring. Dette kan illustreres med en modell:

**Figur 2.** Fra input- til output-orientert læring

	INPUT	PROCESS	PRODUCT
OLD	<i>curricula</i>	<i>teaching</i>	<i>processes/exams</i>
NEW	<i>problems learning</i>	<i>processes learning</i>	<i>outcomes</i>

Kilde: Ehlers, 2012, s. 107

Modellen kan først leses fra venstre mot høyre: 1) Læreplaner er utgangspunktet, 2) undervisning utføres av lærere og 3) eksamen basert på vurderinger gjort av lærere. Praksisen er lærersentrert og læreplanene er knyttet til visse godt beskrevne akademiske disipliner. Denne gamle planleggingsgangen er hovedsakelig basert på en ovenfra-og-ned-tilnærming: Læreplanene forhandles fram av nasjonale beslutningstakere (meso-nivå), implementeres av tilbydere (mikronivå), og undervises av lærere (interaksjonsnivå).

Den nye planleggingsmodellen er hovedsakelig basert på en nedenfra-og-opp-tilnærming, og modellen kan nå leses fra høyre mot venstre: 1) Læringsutbytte, inkludert beskrivelser av hva elevene forventes å vite, forstå og gjøre i en viss kontekst, 2) elevenes arbeid, der de blir gjort ansvarlige for sine egne læringsprosesser med lærere som tilretteleggere, 3) identifisering av et problem i samfunnet som motiverer elever. I denne modellen kan selvstyrte elever eventuelt jobbe tverrfaglig.

Vi kan kort si at den gamle planmodellen er knyttet til tilbudet av spesifikke lærebøker mens den nye planleggingsmodellen er knyttet til etterspørselen etter et spesifikt læringsutbytte.

### Omstrukturering av lektorutdanningen i historie ved USN

Vårt oppdrag er å utdanne historielektorer, altså fremtidens historieundervisere, og med det for øye har vi utviklet tre profesjonsemner i vårt lektorprogram ved USN. De utgjør samlet 45 studiepoeng og er planlagt som en rød tråd med tydelig progresjon gjennom studiet. I arbeidet med å utvikle de nye emnene ble det, i tillegg til Ehlers' modell for utdannelsesområdet, tatt utgangspunkt i en rekke nasjonale og internasjonale dokumenter og standarder.

De tre undervisningsemnene har følgende emnenavn, som gjenspeiler innhold og fokusområder i emnene:

- Profesjonsemne 1: Læringsverktøy og læringsstrategier med fokus på fag 1
- Profesjonsemne 2: Lektorens faglighet i et ungdomsperspektiv og relatert til voksnes læring

- Profesjonsemne 3: Lektorens forsknings- og innovasjonskompetanse relatert til nasjonale og transnasjonale strategier

Det tredje og siste profesjonsemnet er plassert inn på masternivå.

Naturlig nok var utgangspunktet for utviklingen av de nye emnene i første omgang nasjonale dokumenter, som Opplæringsloven, Forskrift om rammeplan for lektorutdanning trinn 8-13 (2013) og Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8-13 (2017). I tillegg ble Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring brukt som styringsdokument (2011).

Parallelt med utviklingen av våre nye profesjonsemner pågikk en evaluering av alle lektorutdanninger i Norge, organisert av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT). Utvikling og implementering av de nye profesjonsemner ved USN ble i den forbindelse drøftet med evalueringsgruppen som var nedsatt av NOKUT for å evaluere lektorutdanningen ved USN.

I løpet av utviklingen av de nye profesjonsemnene ble fagfornyelsen (LK20) (2020) igangsatt med nye læreplaner, inkludert nye planer for undervisningen i samfunnsfag ved ungdomsskolene og historie på vg2 og vg3 i videregående skole. De nye læreplanene var resultatet av et lengere utviklingsarbeid nasjonalt som inkluderte NOU-ene Elevenes læring i fremtidens skole, Et kunnskapsgrunnlag (Ludvigsenutvalget 2014) og Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser (2015). En grundig analyse den nye læreplanen, LK2020, ble lagt til grunn ved utvikling av profesjonsemnene ved USN (Prof. 1, 2, 3, 2022). I den forbindelse ble det tatt hensyn til de sentrale bakgrunnsdokumentene for de nye læreplanene: opplæringsloven, verdigrunnlaget for opplæringen, de tverrfaglige temaene, kjerneelementer og grunnleggende ferdigheter.

I tillegg til de nasjonale dokumentene har en rekke internasjonale føringer utviklet av transnasjonale organisasjoner påvirket arbeidet med LK20. Disse er eksempelvis FNs mål for bærekraftig utvikling, EUs strategi med nøkkelkompetanser for livslang læring, de amerikanske utviklede *21st century skills*, i tillegg til dokumenter som handler om myke ferdigheter, individuell utvikling, team-utvikling og utvikling av organisasjonsutvikling. Disse er beskrevet av Sonne (2022). En del av disse, og da særlig deres relasjon til LK20, er i tillegg

analysert i Sonne & Salvesen (2020). Et av de seneste eksempler på en strategi for kompetanseutvikling, utviklet av en transnasjonal organisasjon, er OECDs læringskompass med fokus på transformativ kompetanser (OECD, 2022).

For å møte forventningen om at nyutdannede lektorer som skal ut og undervise, har god kunnskap om viktige pågående skolerrelevante utviklingsprosesser, og på bakgrunn av retningslinjene beskrevet over, har vi utviklet en progresjons- og integrasjonsmodell for lektorstudentenes faglige og profesjonelle utvikling gjennom de første fire årene i studieløpet. Dette fører fram mot å skrive masteroppgave i det femte studieåret. Slik vil lektorprogrammet utgjøre et femårig løp inkludert masteroppgaven.

I tillegg har vi hatt en visjon om å utarbeide et studieløp som i størst mulig grad utnytter synergieffektene av å kombinere pedagogikk og didaktikk i tverrfaglige profesjonsemner og gjøre disse emnene mest mulig praksisorienterte. Å styrke samspillet mellom pedagogikk og fagdidaktikk vil styrke disiplinfagenes skolerrelevans, og det ligger et stort potensial i å knytte undervisningen i profesjonsfagene tettere opp mot erfaringene og refleksjonen studentene gjør i praksisfeltet. Studenter er generelt mer fornøyde med læringsutbytte og erfaringer fra praksisperiodene enn med utbytte og erfaringer fra undervisning ved utdanningsinstitusjonene (Studiebarometeret 2019). Praksis som læringsarena har tre formål: kunnskap, sosialisering og rekruttering (Helseth m.fl. 2019). Det er den praktiske treningen som i krysningpunktet mellom teori og praksis skal danne et kunnskapsnivå for studenten. Å bli kjent med en profesjon eller et yrkesfelt handler om å bli sosialisert inn i feltet. I praksis kommer studentene i kontakt med potensielle arbeidsgivere og kan bli rekruttert inn i arbeidslivet. Praksis utgjør en læringsarena der studentene får erfare en autentisitet som ikke kan oppleves på campus. Deres profesjonsspesifikke ferdigheter blir utfordret og utviklet og kan knyttes til teori i fagene (Meld. St. 16, 2020–2021)

I tillegg til progresjon i undervisningsfagene 1 og 2, vil vi prioritere å gi følgende temaområder tydelig progresjon gjennom studieløpet:

- Progresjonsområde 1. Praksis
- Progresjonsområde 2. IKT

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

Disse gjennomgående temaområdene er selvfølgelig ikke tilfeldig valgt. Det er tematikk som ligger i kjernen av lektorprofesjonen. Praksisperiodene gjennom studieløpet representerer en læringsarena som av studentene oppleves som den mest autentiske der læring foregår gjennom aktivitet. Praksis vil planlegges tett opp mot undervisningen i profesjons-  
emnene og studentenes arbeid med praksisrelevante temaer i diskusjonsgrupper. Undervisere fra ungdomskoler og videregående skoler vil trekkes inn i undervisning på campus og trekke studentene inn i undervisningsplanlegging på kort og lang sikt.

Unge mennesker har mye erfaring med å bruke digitale hjelpemidler i sin egen skolegang. Å planlegge og bruke IKT inn i undervisningsopplegg, vil kreve en grundig oversikt over mulighetene som ligger i å gjøre bruk av digitale ressurser som undervisere. Studentene trenger å opparbeide solid generell IKT-kompetanse for å kunne utnytte digital teknologi i fagdidaktisk sammenheng for å fremme læring.

De to siste temaområdene, å gjøre studentene aktive i forskning, utvikling og innovasjon og hjelpe dem å opparbeide kjennskap til og forståelse for policy-utvikling og -implementering, skal sette studentene i stand til å utøve lektoryrket i den krevende virkeligheten som vil være resultatet av samfunnsutviklingen beskrevet ovenfor.

På bakgrunn av dette er det utviklet faglig innhold, tematikk, vurderingsformer og læringsutbytter for de tre emnene med utgangspunkt i Prøitz (2016). Målet med emnene er å sette søkelys på studentens læring framfor på lærerens undervisning, å sikre studentens rettigheter gjennom åpenhet om mål og kriterier for vurdering, samt å anerkjenne studentens individuelle behov. Det blir lagt særlig vekt på systematisk vurdering og på å framheve kriteriebasert fremfor normbasert vurdering. Motivet var å gjøre mål og forventninger til læringsprosessen tydelige for studenten. Arbeidet med innhold, temaer og læringsutbytter hadde dessuten som klar målsetting å forenkle kvalitetssikring og fremme gjennomsiktighet og åpenhet.



## Profesjonsemne 1

Det første emnet fikk emnenavnet: Læringsverktøy og læringsstrategier med fokus på fag 1. Den engelske tittelen er *Profession course 1: Learning tools and learning strategies with a focus on subject 1*. Dette emnet utgjør 15 studiepoeng.

Det faglige innholdet i emnet beskrives som følger: Emnet er profesjonsorientert og er rettet mot å lede lærings-, - og vurderingsaktiviteter med fokus på elever i ungdomsskole og videregående skole. Det innpasser pedagogikk, fagdidaktikk og praksis på en slik måte at pedagogikken bygger opp under fagdidaktikken. Emnet skal støtte opp om studentenes praksis og sette dem i stand til å beskrive og drøfte erfaringer fra praksisfeltet.

Emnet er strukturert rundt fem temaområder: 1) Undervisning og klasseledelse, 2) Læring og vurdering, 3) Praktisk kunnskap om undervisning i fag 1 og tverrfaglig undervisning, 4) IKT i undervisningen i fag 1 og i tverrfaglig undervisning, og 5) Kjennskap til gjeldende læreplan.

Emnet gir praktisk og teoretisk forståelse av undervisning, ulike læringsperspektiv, klasseledelse og vurderingsformer i ungdomsskole og videregående skole. Emnet legger vekt på å gi erfaringer, metodisk verktøy og teoretisk kunnskap for å kunne planlegge, gjennomføre og vurdere ungdommers og voksnes læringsprosesser. I tilknytning til emnet vil det være praksis på en ungdomsskole eller videregående skole i tett samarbeid mellom praksisskolen og lektorutdanningen.

Emnet gir i tillegg kompetanse og praktisk verktøy til å undervise i fag 1 i en tverrfaglig sammenheng. Det legges vekt på kompetanse og trening i bruk av IKT i både fag 1 og i en tverrfaglig sammenheng. Arbeid med relevante og gjeldende læreplaner inngår som en integrert del av undervisningen.

Studentene har praksis i ungdomsskolen eller i voksenopplæring med undervisning etter ungdomsskolens læreplaner. Praksisen gir studentene erfaring med å undervise voksne mennesker med norsk som andrespråk.

Læringsutbyttene innen *kunnskap* for det første emnet vektlegger forskning på både ungdoms og voksnes læring og ungdoms og voksnes læringsmiljøer, inkludert ungdommers og voksnes læring ved bruk av digitale verktøy og digitale ressurser. Studentene skal få kunnskap om ulike perspektiver på læring, læringsutbytter og vurderingspraksiser,

og om gjeldende relevante læreplaner. Det legges vekt på undervisning i fag 1 og tverrfaglig undervisning. I det første profesjonsemnet skal det jobbes med fagsamtaler som eksempel på lærings og vurderingsaktivitet.

Under ferdigheter presiseres det at studenten etter profesjonsemne 1 skal kunne planlegge og gjennomføre undervisning av ungdommer og voksne i ulike læringsmiljøer og få erfaring med å prøve ut og lede ungdommers og voksnes læring i teknologitette klasserom. I samspill med kunnskapsutbyttene skal studentene øves i å lese, tolke og operasjonalisere læringsutbytter og vurderingspraksiser de finner beskrevet i læreplanene. Et konkret ferdighetsmål er å planlegge, gjennomføre og evaluere deltagelse i en fagsamtale.

Observasjonspraksis er lagt inn i den første praksisperioden, og studentene skal observere, tolke og begrunne profesjonsutøvelsen ut fra ulike perspektiv på læring.

Under generell kompetanse er det lagt vekt på refleksjon og kommunikasjon rundt temaene for læringsutbyttene under kunnskap og ferdigheter. Dessuten skal studentene analysere egen praksis og ta i bruk sentrale begreper for å vurdere egen lektorfaglighet.

Som det framgår, er målet med profesjonsemne 1 å forberede studenten til å kunne håndtere grunnleggende elementer i forbindelse med å undervise i historie. Vurderingsformen er prosesseksamen med en avsluttende muntlig eksamen (Prof. 1, 2022).

## Profesjonsemne 2

Det andre emnet har emnenavnet: Lektorens faglighet i et ungdomsperspektiv og relatert til voksnes læring. Og på engelsk er tittelen: *Profession course 2: The lecturer's professionalism in a youth perspective and related to adult learning*. Som det første emnet gir dette emnet også 15 studiepoeng.

Emnet er profesjonsorientert og er rettet mot å lede lærings, - og vurderingsaktiviteter for elever i ungdomsskole og videregående skole. Som for det første emnet skal pedagogikk, fagdidaktikk og praksis integreres på en slik måte at pedagogikken bygger opp under fagdidaktikken. Emnet skal støtte opp om studentenes praksis og sette dem i stand til å beskrive og drøfte erfaringer fra praksisfeltet.

Emnet er organisert omkring seks temaområder: 1) Lektorens faglighet relatert til ungdomsliv og ungdommers læringsmiljø, 2) Lektorens faglighet relatert til voksenliv og

voksnes læring, 3) Skolens samfunnsoppdrag, 4) Differensierte undervisningsmetoder i fag 1 og i tverrfaglig undervisning, 5) Læreplaner og relevante policy-dokumenter og 6) Forskning på egen profesjon.

Studentene skal øves opp til å observere og reflektere over lektorens faglighet fra ulike perspektiv med et særlig fokus på ungdommers erfaringer, utfordringer og læring. I tillegg skal studentene øves opp til å observere og reflektere over lektorens faglighet fra ulike perspektiv med søkelys på voksnes liv, voksnes erfaringer og utfordringer relatert til læring. I tilknytning til emnet er det praksis på en ungdomsskole, videregående skole eller voksenopplæring med tett samarbeid mellom praksisskolene og lektorutdanningen.

Emnet gir i tillegg kompetanse i å anvende differensierte undervisningsmetoder og praktiske verktøy for å undervise i fag 1 og i en tverrfaglig sammenheng. Undervisning i læreplaner og relevante policy-dokumenter inngår som en del av undervisningen. Kompetanse og trening i å anvende IKT i både fag 1 og i en tverrfaglig tilgang inngår som en del av emnet. Kunnskap om å kunne forske på egen profesjon relatert til fag 1 og i en tverrfaglig sammenheng er også omfattet av emnet.

Studentene skal ved avsluttet emne ha læringsutbytter definert som kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse, og som bygger på kunnskap og ferdigheter fra undervisningen i emne 1. De skal blant annet ha kunnskap om skolens samfunnsmandat, ulike aspekter ved lektorens faglighet og hva slags rammer lektorer arbeider innenfor, samt sentrale begreper av relevans for profesjonsfaget. Dette innebærer også differensierte undervisningsmetoder i fag 1 og tverrfaglig undervisning med IKT inkludert. Studentene skal dessuten kunne demonstrere kunnskap om læreplaner, relevante policy-dokumenter og hvordan de kan forske på egen profesjon.

Ferdighetskravene i emnet legger vekt på studentenes evne til å drøfte og reflektere. De forventes å kunne drøfte sentrale profesjonsfaglige problemstillinger og orientere seg i, analysere og stille seg kritisk til informasjonskilder og vitenskapelige teorier relatert til profesjonsfaget. De skal få øve seg i å planlegge og gjennomføre undervisning i fag 1 og tverrfaglig med differensierte undervisningsmetoder og med IKT inkludert, basert på relevante læreplaner og policy-dokumenter. De skal få mulighet til å reflektere over lektorens faglighet på bakgrunn av praktisk handling, faglitteratur og sentrale styringsdokumenter

knyttet til ungdomsskole og videregående skole og bruke dette til å forske på egen profesjonsutøving.

Under generell kompetanse settes det søkelys på studentenes evne til refleksjon og formidling. De skal ha innsikt i relevante etiske problemstillinger de kan oppleve i utøvelsen av lektoryrket og kunne reflektere over holdninger og verdier relatert til skolens samfunnsoppdrag. Studentene skal også reflektere over nytten av å forske på egen profesjon.

Sentralt i dette emnet står målet om å forberede studentenes faglighet i arbeidet med undervisning av både ungdommer og voksne. I tillegg blir det lagt vekt på å utvikle studentenes evner til å arbeide med differensierte undervisningsmetoder og tverrfaglig undervisning. Det er vektlagt at studentene skal kunne arbeide med læreplaner og andre relevante policy-dokumenter som angår profesjonen som lektor i historie. Å introdusere studentene til hva det betyr å forske på egen profesjon er viktig for å sikre at profesjonen ikke skal være stillestående. Den skal være dynamisk, i evig utvikling. Skolens samfunnsoppdrag er spesielt relevant i denne sammenhengen.

Vurderingsmetoden er, som i det første emnet, utviklet som en prosesseksamen, men i dette emnet med en skriftlig eksamen til slutt (Prof. 2, 2022).

### Profesjonsemne 3

Det tredje og siste profesjonsemnet har benevnelsen: Lektorens forsknings- og innovasjonskompetanse relatert til nasjonale og transnasjonale strategier. Det engelske navnet er: *Profession course 3: The lecturer's research and innovation competence related to national and transnational strategies*. Som for emne 1 og 2 gir emne 3 også 15 studiepoeng. Det faglige innholdet er beskrevet på følgende måte: Emnet er profesjonsorientert og rettet mot å lede lærings-, - og vurderingsaktiviteter for elever i ungdomsskole og videregående skole. Som for de to foregående emnene skal pedagogikk, fagdidaktikk og praksis samkjøres på en slik måte at pedagogikken bygger opp under fagdidaktikken. Emnet skal støtte opp om studentenes praksis og sette dem i stand til å beskrive og drøfte erfaringer fra praksisfeltet. Emnet bygger på profesjonsemne 1 og 2. Til sammen skal de tre emnene bidra til at studentene ved profesjonsutdanningens slutt har teoretisk og praktisk forståelse av undervisning, læring, faglig utvikling og klasse- og læringsledelse av ungdommer og

voksne. Det settes søkelys på kunnskap om læring, undervisning og vurdering på individ-, gruppe- og samfunnsnivå. Profesjonsemne 3 gir mer inngående kunnskap om ungdommers og voksnes deltagelse i formelle og uformelle læringskontekster med særlig tanke på bruk av digitale ressurser. Emnet gir praktisk og teoretisk forståelse av undervisning, ulike læringsperspektiver, klasseledelse og vurderingsformer for ungdommer og voksne i ungdomsskole og videregående skole.

Emnet legger vekt på å gi erfaringer i å utvikle metodiske verktøy og teoretisk kunnskap for å kunne planlegge, gjennomføre og vurdere ungdommers og voksnes læringsprosesser. I tilknytning til emnet er det praksis på en ungdomsskole, videregående skole eller i voksenopplæring i tett samarbeid mellom praksisskolene og lektorutdanningen.

Emnet gir i tillegg avansert kompetanse i å anvende differensierte metoder og praktisk verktøy til å undervise i fag 1 og inkludere tverrfaglighet. I emnet inngår undervisning i relevante nasjonale og transnasjonale policy-strategier relatert til fag 1 og tverrfaglig undervisning. Emnet gir en grundig innsikt i å arbeide med forskning, utvikling og innovasjon relatert til undervisning i fag 1 i et tverrfaglig perspektiv. Kompetanser i utvikling og bruk av digitale ressurser står sentralt i forskningen.

Det tredje profesjonsemnet er strukturert rundt følgende tre temaområder: 1) Avanserte, differensierte undervisningsmetoder i fag 1 og tverrfaglig undervisning, 2) Nasjonale og transnasjonale policy-strategier relatert til utdanning og læring, og 3) Forskning, utvikling og innovasjon relatert til fag 1 og tverrfaglig undervisning.

Etter endt undervisning i emnet skal studenten ha kunnskap om forskning på ungdom og voksne, hvordan de lever og lærer. De skal ha kunnskap om ungdommers og voksnes læring på tvers av fag med bruk av digitale verktøy og digitale ressurser. De skal kunne bruke avanserte differensierte undervisningsmetoder for unge og voksne og ha god kjennskap til nasjonale og transnasjonale policy-strategier. De skal ha kunnskap om relevant forskning, utvikling og innovasjon i både disiplin- og profesjonsfagene.

Studentene skal kunne lede ungdommers, unge voksnes og voksnes læring i teknologitette klasserom. De skal kunne lese, tolke og operasjonalisere læreplandokumenters læringsutbytter og vurderingspraksiser- og planlegge, gjennomføre og produsere en digital læringsressurs. Det betyr at de skal kunne utvikle og anvende avanserte differensierte un-

dervisningsmetoder og bruke nasjonale og transnasjonale policy-strategier aktivt i utvikling av undervisningen. I tillegg skal de være i stand til å arbeide med forskning, utvikling og innovasjon, blant annet ved å anvende IKT.

Som generell kompetanse skal studentene ha fått oppøvet sin kompetanse i å reflektere over ulike perspektiv på læring og vurderingsformer med digitale ressurser, reflektere over forskning på og forståelse av læring og læringsmiljøer for unge- og voksne. Videre skal de kunne beskrive hvordan de reflekterer over holdninger og verdier som nasjonale og transnasjonale policy-strategier er bygget på og holdninger og verdier relatert til forskning, utvikling og innovasjon. De skal kunne analysere og ta i bruk sentrale vitenskapsteoretiske begreper for å vurdere egne digitale produkter.

Emne 3 fortsetter studentens utvikling med tanke på å mestre avanserte, differensierte undervisningsmetoder i historie og tverrfaglig undervisning. I tillegg legges det stor vekt på å kunne forstå og anvende nasjonale og transnasjonale policy-strategier gjeldende for utdanning og læring. Målet er at den framtidige lektor skal kunne forstå seg selv, både i en implementerings- og en formuleringsammenheng og bidra aktivt i flere faglige sammenhenger. I tillegg er målet at studenten skal utvikle kompetanser med hensyn til forskning, utvikling og innovasjon relatert til fag 1 og tverrfaglig undervisning. Dette for å bli en framtidig dynamisk lektor som mestrer å utvikle både seg selv og sin profesjon.

Vurderingsmetoden er en prosesseksamen med en avsluttende muntlig eksamen (Prof. 3, 2022).

## Konklusjon

Utviklingen av et nytt profesjonsfag for lektorutdanningen i historie ved USN har vært ambisiøst og omfatter på nåværende tidspunkt 45 studiepoeng. Det er ønske om å utvide til 60 studiepoeng i framtiden hvis didaktikk i fag 2 også kan bli omdannet til et profesjonsemne. Som det er nå, går de tre profesjonsemnene over fem semestre fra studieår 1 til studieår 4. Ved å integrere didaktikk, pedagogikk og praksis, og ved å samarbeide tett med både historiefaget og fag 2 (som på nåværende tidspunkt er engelsk og norsk) sikres både integrasjon og progresjon i studentens utvikling mot å bli den idealektoren som vi ønsker å utvikle ved USN.

Arbeidet er imidlertid langt fra avsluttet. Først må de tre profesjonsemnene settes i gang og gjennomføres med alle praktiske utfordringer som et nytt tiltak som dette forutsetter. Dernest skal emnene evalueres med henblikk på å konstatere om de fungerer etter hensikten. Dernest gjennomføres justeringer for at emnene skal fungere best mulig.

## Referanser

- Ehlers, S. (2012). Learning outcomes. *A study of policy tools provided by the EU*. I *Uzdanica Journal of Language, Litterature and Education*, University of Kragujevac. God. 9. Br. 1. 101-112
- Ehlers, S. (2019). The Rise of a Learning Regime in Europe. Transnational Policy Terms Mapped and Discussed. I Tine Fristrup (ed.). *Socially Engaged Practices in Museums and Archives. Fornvårdaren 38*. Östersund. Jamtli Publishing. 17-68.
- Forskrift om rammeplan for lektorutdanning trinn 8-13. (2013). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-288>. Besøkt 2022-11-09.
- Framtidens skole. (2015). NOU 2015:8. Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>. Besøkt 2022-11-09.
- Helseth, I.A., Lid, S.E., Kristiansen, E., Fetscher, E., Karlsen, H. J., Skeidsvoll, K. J. og Wiggen, K. S. (2019): Kvalitet i praksis – utfordringer og muligheter. NOKUT-rapport 16/2019. Oslo: NOKUT.
- Karseth, B. og Sivesind, K. (2009). *Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner*. I Dale, E. (red.) «Læreplan i et forskningsperspektiv». Universitetsforlaget.
- Karseth, B., Møller, J. og Aasen, P. (2013). *Opptakten*. I Karseth, B., Møller, J. og Aasen, P. (red.). Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen. Universitetsforlaget.
- Karseth, B., Kvamme, O. A og Ottesen, E. (2022): *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger*, Sluttrapport fra arbeidspakke 1 EVA2020, Universitetet i Oslo [https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/aktuelle-saker/rapport-4\\_eva2020\\_290622.pdf](https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/aktuelle-saker/rapport-4_eva2020_290622.pdf).

- Ludvigsensutvalget. (2014). NOU 2014:7. Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 3. september 2014. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>. Besøkt 2022-11-09.
- Meld. St. 16 (2020–2021) Utdanning for omstilling— Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning. <https://www.regjeringen.no/contentassets/96e28f2c72f64844843597e104dc23bc/no/pdfs/stm202020210016000dddpdfs.pdf>. Besøkt 16.11.2022.
- Møller, J., Prøitz, T., Rye, E. og Aasen, P. (2013). *Kunnskapsløftet som styringsreform. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. I Karseth, B., Møller, J. og Aasen, P. (red.). Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen, Universitetsforlaget.
- Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. (2011). Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 15. desember 2011. Oppdatert april 2014. [https://www.nokut.no/siteassets/nkr/250414\\_nasjonalt\\_kvalifikasjonsrammeverk\\_for\\_livslang\\_laring\\_nkr.pdf](https://www.nokut.no/siteassets/nkr/250414_nasjonalt_kvalifikasjonsrammeverk_for_livslang_laring_nkr.pdf). Besøkt 2022-11-09.
- Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8-13. (2017). [https://www.uhr.no/\\_f/p1/i4d4335f1-1715-4f6e-ab44-0dca372d7488/lektorutdanning\\_8\\_13\\_vedtatt\\_13\\_11\\_2017.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/i4d4335f1-1715-4f6e-ab44-0dca372d7488/lektorutdanning_8_13_vedtatt_13_11_2017.pdf). Besøkt 2022-11-09.
- NOKUT. (2022). Rapport. 15/2022. Sluttrapport fra evalueringen av lektorutdanning for trinn 8–13. [https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2022/sluttrapport-fra-nokuts-evaluering-av-lektorutdanning-for-trinn-813\\_15-2022.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2022/sluttrapport-fra-nokuts-evaluering-av-lektorutdanning-for-trinn-813_15-2022.pdf). Besøkt 2022-11-09.
- Fagfornyelsen. (2022). Utdanningsdirektoratet. Nye læreplaner ble tatt i bruk fra 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>. Besøkt 2022-11-09.
- OECD. (2022). OECD Learning Compass 2030. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>. Besøkt 2022-11-09.
- Prof. 1. (2022). Emneplan for Profesjonsemne 1: Læringsverktøy og læringsstrategier med fokus på fag 1. Universitetet i Sørøst-Norge. [https://www.usn.no/studier/studie-og-emneplaner/#/emne/PROF1001\\_1\\_2022\\_V%C3%85R](https://www.usn.no/studier/studie-og-emneplaner/#/emne/PROF1001_1_2022_V%C3%85R). Besøkt 2022-11-09.



- Prof. 2. (2022). Emneplan for Profesjonsemne 2: Lektorens faglighet i et ungdomsperspektiv og relatert til voksnes læring. Universitetet i Sørøst-Norge. [https://www.usn.no/studier/studie-og-emneplaner/#/emne/PROF3000\\_1\\_2022\\_H%C3%98ST](https://www.usn.no/studier/studie-og-emneplaner/#/emne/PROF3000_1_2022_H%C3%98ST). Besøkt 2022-11-09.
- Prof. 3. (2022). Emneplan for Profesjonsemne 3: Lektorens forsknings- og innovasjonskompetanse relatert til nasjonale og transnasjonale strategier. Universitetet i Sørøst-  
[https://www.usn.no/studier/studie-og-emneplaner/#/emne/PROF4000\\_1\\_2022\\_H%C3%98ST](https://www.usn.no/studier/studie-og-emneplaner/#/emne/PROF4000_1_2022_H%C3%98ST). Besøkt 2022-11-09.
- Prøitz, T. S. (2016). Læringsutbytte. Universitetsforlaget.
- Rådet 2018. Den Europæiske Unions Tidende. Rådets Henstilling af 22. maj 2018 om nøg-  
lekompetencer for livslang læring (EØS-relevant tekst). (2018/C 189/01). Hentet 21.  
september 2021 fra [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN).
- Skulberg, H. og Moen, A. K. (2021): Internasjonal innflytelse på norsk fag- og yrkesopp-  
læring? Temanotat 2/2021, Utdanningsforbundet: Oslo <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2021/internasjonal-innflytelse-pa-norsk-fag-og-yrkesoppplaring/>
- Sonne, L. (2022). Lærende frivillige på museer og en ny profession i frivillighetsledelse med fokus på utvikling af en relevant kulturarvspædagogik. Eksempler på et nyt paradigme i et europeisk perspektiv. I Tine Fristrup (red.). Nordic Figurations of Volunteering. Fornvårdaren 41. Jamtli Publishing. S. 85-112.
- Sonne, L. & Salvesen, G. S. 2020. Creating and Implementing Space between Museums and Schools. The New Core Curriculum in Norway and the Escape Box. I Tine Fristrup (red.). Museums and Education in the North. Fornvårdaren 39. Jamtli Publishing. s. 179-201.



# Hva vil vi med undervisning i historie?

## Historiefagets tradisjon og relevans

Lasse Sonne

### Introduksjon

Hva vil vi med undervisning i historie, og hva er historiefagets tradisjon og muligheter i en verden i evig endring? Dette skal vi analysere i denne artikkelen. Historiefaget står på to ben, eller kan deles i to ulike deler, som samtidig henger sammen. På den ene siden har vi fagets tradisjon og innhold med filosofisk utgangspunkt, metode basert på kildekritikk og fagets teorier. Dette kan vi også kalle for historiefagets fundament, som i tillegg handler om fagets grunnleggende eksistensberettigelse og troverdighet. På den andre siden har vi fagets relevans for samfunnsutviklingen. Faget må forholde seg til denne for å være eksistensberettiget som et relevant undervisningsfag i skolen og som et relevant forsknings- og undervisningsfag på universiteter og høyskoler. Sett i lys av dette argumenterer denne artikkelen for at historie som fag står på to ben. Hvis et av benene blir neglisjert, faller faget sammen, både som en profesjonell vitenskap og som et relevant undervisningsfag i skolen. Derfor handler det om å skape balanse gjennom et samspill mellom de to ben: på den ene siden historie som en filosofi og en profesjonell vitenskap, og på den andre siden historie som et samfunnsrelevant forsknings- og undervisningsfag. I artikkelen analyseres først de to ben hver for seg. Dernest analyseres samspillet mellom dem. Til sist analyseres hvordan vi kan forvente oss at historiefaget utvikler seg i fremtiden med henblikk på å være i takt med samfunnets utvikling utenfor faget selv.

Det anvendes litteratur om historiefagets filosofiske røtter, dets metodiske fundament og dets vitenskapelighet og tradisjoner. I tillegg anvendes litteratur og nasjonale og trans-

nasjonale policy-dokumenter som kan forklare historiefagets utvikling og påvirkninger fra et samfunn i evig endring.

### Historiefagets tradisjon

Man har gjerne to formål med å beskjeftige seg med historie. For det første kan man interessere seg for begivenheter og tilstander i fortiden. Man kan interessere seg for alt som har skjedd. Som en del av dette kan man sette søkelys på og analysere drivkrefter i historiens utvikling. Dette kan eksempelvis være ved å analysere årsaker og årsakssammenhenger relatert til at noe skjedde. Det kan i tillegg handle om å analysere menneskers motiver til å ta valg som førte til en utvikling eller konsekvens, og ønske å forstå dette (Clausen, 1986, s. 45).

For det andre kan man beskjeftige seg med historiske forskningsprosesser og historiefagets metode og teori. Det kan med andre ord handle om å forstå historieforskningens resultater (Clausen, 1986, s. 45).

Kort sagt handler de to formålene om å forstå historiefaget med utgangspunkt i en filosofisk tradisjon. Altså at historie kan betegnes som filosofi, eller at historie i det minste bygger på en filosofisk tradisjon. Det handler dermed til dels om å forstå historie på bakgrunn av en filosofi om virkeligheten eller hva som er virkelig. For det andre handler det om å forstå historie som en historievitenskapens filosofi (Clausen, 1986, s. 45).

Historie kan dermed plasseres inn i en større vitenskapsfilosofisk sammenheng basert på to sentrale begreper om grunnlagsproblemer som filosofien forholder seg til. For det første introduseres begrepet *ontologi*. Ontologi stammer fra gresk og kan deles i to ord. *Onto* kan oversettes til «væren», mens *logia* kan oversettes til «læren om», eller «studie». Ontologien beskjeftiger seg dermed med det som er reelt, det som eksisterer, noe vi tar for gitt og oppfatter som en realitet. Ontologi er læren om det som er.

Det andre begrepet som må introduseres, er *epistemologi*. Epistemologi stammer også fra gresk og kan, som ontologi, deles i to ord. *Episteme* kan oversettes til «fornuft», «kunnskap» og «forståelse». *Logia* oversettes som før til «læren om» eller «studie». Epistemologi kan dermed oversettes til læren om kunnskap.

Som det er tilfellet med andre vitenskaper, kan historievitenskapen plasseres i rommet mellom begrepene *ontologi* og *epistemologi*, der undersøkelsesobjektet er fortiden, altså det som har skjedd i historien. Dermed kan historiefaget som vitenskap defineres som faget og vitenskapen som beskjeftiger seg med læren om historien som er. Historien som eksistens eller realitet. Det som faktisk har skjedd, og som er en historisk realitet. Samtidig beskjeftiger historiefaget seg med læren om kunnskap relatert til historie som fag og vitenskap. Det handler med andre ord om erkjennelser relatert til historiefaget (Knutsen, 2002, s. 85–107).

Som en filosofi har vi dermed etablert historie dels som *den historiske virkelighetens* filosofi, og dels som selve *historievitenskapens* filosofi. Historie som vitenskap kan dermed defineres som læren om *hva* som eksisterte og skjedde i fortiden (ontologi). Samtidig er historie som vitenskap også læren om *hvordan* eller *hvorfor* noe eksisterte og skjedde i fortiden (epistemologi). Å undervise i historie om hva, hvorfor og hvordan noe har skjedd og skjedde i fortiden, er essensen i historie som vitenskap basert på historiefagets filosofiske tradisjon.

Historiefagets tradisjon som vitenskap baserer seg, som andre vitenskaper, på en vitenskapelig metode. Når det gjelder historiefagets tradisjon, anvendes typisk to måter med hensyn til å organisere historievitenskapen metodisk. Det handler om kildekritikk og teoridannelse.

### Kildekritikk

Kildekritikken, eller kildeanalysen, står helt sentralt i historiefagets forskningstradisjon og forskningsmetode. Formålet med kildekritikk er å fastslå om eller hvordan kilder kan brukes i forbindelse med en bestemt problemstilling. Det handler om hvor autentisk en kilde er, og hvor representativ den er for problemstillingen den skal brukes til å svare på. Et sentralt formål med kildekritikk er å finne kilder som så presist som mulig kan vise til en historisk virkelighet (Clausen, 1986, s. 67).

De historiske kildene finner vi hovedsakelig fire steder: 1) i kulturmiljøer som bygninger og spor etter mennesker i naturen, noe som også kan betegnes som jordfaste minner, 2) i museene, der kulturarven, både den materielle som ting og den immaterielle som seder

og skikker, samles, konserveres og gjøres tilgjengelig, 3) i bibliotekene, der skrevne kilder som bøker og aviser er samlet, 4) i arkiver. Arkivene var opprinnelig oppbevaringssted for institusjoners og regjeringers papirer. Det var rett og slett praktisk å samle papirene på samme sted. I dag er arkivene et velegnet sted å arbeide med historisk forskning som søker å svare på problemstillinger relatert til de selvsamme institusjoner, altså regjeringers og andre myndigheters historie (Erslev, 1987, s. 11–13). I tillegg finnes gjerne mange andre kilder i arkivene, som organisasjoners, foreningers, virksomheters og enkeltpersoners arkiver.

Arbeidet med en språklig kilde relatert til en problemstilling handler om å fortolke kilden. Fortolkning beskrives også ofte som hermeneutikk. Med dette menes eksempelvis å forstå kilden og alt som henger sammen med den. Det handler også om å forstå alle ordene i kilden hver for seg. Det handler om å forstå innholdet i kilden ut fra en helhet. Til sist handler det om å forstå innholdet i kilden på bakgrunn av samtidens og forfatterens anskuelser (Erslev, 1987, s. 38). Fortolkningen må være klar og skarp, samtidig som man unngår å legge mere inn i kilden enn det som kilden representerer (Erslev, 1987, s. 40). Noe som er viktig ved kildekritikk, er å unngå overfortolkninger, altså å legge innhold inn i kilden som ikke finnes i den.

## Teoridannelse

Teoridannelse er en annen side som står sentralt i historiefagets forskningstradisjon og forskningsmetode. Dette selv om det ikke var et sentralt element da historie opprinnelig ble formet som en vitenskap. Kildekritiske overveielser og teoretiske aspekter inngikk tidlig i fagets utvikling, men selve de konkrete historiske teoridannelsene kom ikke til å stå sentralt før langt senere i fagets utvikling som vitenskap (Clausen, 1986, s. 95–98). En teori i historievitenskapen kan kort defineres som en antagelse om en historisk virkelighet, en forklaring på et historisk fenomen eller en historisk sammenheng som har blitt testet. De historiske dataene og fortolkningen av dem er viktig i den historiske teoridannelsen. Et eksempel på en historisk teori er historismen, som hevder at historiske hendelser bare kan forstås ut fra deres historiske kontekst. For historismen handlet det om å gjengi historien som den egentlig var, basert på dens egne forutsetninger. Den tyske historikeren

Leopold von Ranke var en av de mest kjente representantene for denne oppfattelsen. Et annet eksempel på en historisk teori er historisismen, som viser til at historien er preget av lovmessig utvikling. Eksempler kan være historiske lover som sosialdarwinisme, historisk materialisme, formulert av Marx og Engels, eller Hegels filosofi om at sannhet er i evig forandring.

Den østerriksk-britiske filosofen og vitenskapsteoretikeren Karl R. Popper har kritisert at det er mulig å utvikle allment gyldige historiske teorier. Ifølge Popper er det ikke mulig å på en tilfredsstillende måte teste historien teoretisk. En grunn er at historikeren alltid kan endre data og finne nye data å inndra i en undersøkelse. Popper foretrekker derfor at historie som fag utvikles på bakgrunn av historiske fortolkninger og ikke med teoridannelse som mål (Clausen, 1986, s. 105–106).

På tross av Poppers innvendinger mot at det er mulig å utvikle historiske teorier, er teoridannelse en viktig del av historiefaget. Dette gjelder ikke minst i samfunnsvitenskapelige teorier som politologiske, sosiologiske eller økonomiske teorier, som blir anvendt til å forklare historiske utviklinger ut fra årsaker og motiver. Et argument for å bruke samfunnsvitenskapelige teorier i historieforskningen er at det fremmer objektiviteten til det som det forskes på. Det handler om å styrke utsagn gjennom empiriske tester fremfor å bare fortolke historien.

### Historiefagets troverdighet

Som vi har sett, er historiefagets troverdighet basert på fagets indre historie som et filosofisk og vitenskapelig fag. Fagets troverdighet er basert på begrepene ontologi og epistemologi på samme måte som tilfellet er for andre vitenskaper. Som i de fleste andre vitenskaper er også historikerne opptatt av å utvikle teorier som kan gi bedre forståelse for hvordan verden henger sammen. Samtidig har historie utviklet et særlig metodisk kjennetegn for faget. Det handler om kildekritikk som metode, som står helt sentralt i faget. Elementene som er beskrevet her, er helt sentrale for at historie skal kunne oppfattes som en troverdig vitenskap.

## Historiefagets relevans og muligheter i en ny verden

I vår analogi er historiefagets troverdighet det ene benet. Det andre benet er fagets relevans. Med relevans menes at faget relaterer seg til og samhandler med verdenen utenfor faget selv. Sagt med et populært uttrykk handler det om at historikeren og historieunderviseren ikke sitter i et elfenbenstårn og arbeider innovervendt med områder som bare interesserer historikeren eller historieunderviseren selv. Relevans handler om at historikeren også er i stand til å komme ned fra elfenbenstårnet og relatere seg til det som ansees som viktig utenfor faget selv.

Hva er relevant? Hvorfor?

Relevans handler om at noe angår noen i tillegg til en selv. I forbindelse med relevans er det derfor naturlig å si at noe er sosialt, at det angår samfunnet, eller at noe er universelt relevant. Det kan handle om sosiale grupper, ulike samfunnsspørsmål eller overordnede universelle ideer. Historie handler dessuten om fortellinger: å fortelle noe om fortiden. Her dukker begreper som sjangre og sjangerforventninger opp. Det finnes særlige forventninger til hva en historiker forteller eller skriver. Det må være relevant i forhold til dem som skal motta det som blir kommunisert. Det må ansees som legitimt hos dem som mottar. I tillegg finnes det en god del sosial kontroll innenfor historiefaget og historievitenskapen. Forskningen er typisk organisert i forskergrupper, i forskermiljøer eller i andre typer av forskningsfellesskap, som nettverk. For å oppnå en viss prestisje som historieforsker forventes det at man deltar i slike sammenhenger. Dermed kan man si at forskningen – for en historiker – i større eller mindre grad er sosial. Det er vanskelig å forestille seg en historieforsker som er fullstendig isolert fra en eller en annen type av sosial forskningssammenheng, til tross for at selve forskningsaktivitetene i stor grad gjennomføres individuelt. Dette handler i tillegg om at historievitenskapen, som alle andre vitenskaper, er et område hvor fagfeller spiller en viktig rolle. Fagfeller (historikere) vurderer andre fagfellers (historikeres) forskning. Fagfellevurdering er en arbeidsform som også introduseres mer og mer i undervisningssammenheng. Det innebærer at historieundervisere vurderer andre historieunderviseres undervisning for å gi tilbakemeldinger og fremovermeldinger så undervisningen kan styrkes.

Å ha legitimitet som fag innebærer i tillegg at det kan være vanskelig å bli tildelt finansiering til forskning og utvikling av undervisning som ikke er relevant for andre enn historikeren og historieunderviseren selv. Hvis noen tildeler penger til et eller annet, så forventes det at man får noe tilbake; det gjelder også i historieforskning og historieundervisning. De færreste er interessert i å gi penger til enkeltindividers interesser og fornøyer. Dette gjelder også for samfunnet, som gjerne er den største bidragsyteren når det gjelder å finansiere historieforskning og historieundervisning.

Historie er fortid, nåtid og fremtid

Relevans i historie handler om mye mer enn det som allerede er sagt. Man kan si at historie som vitenskap og undervisningsfag ikke bare handler om fortiden, men at faget i høy grad beskjeftiger seg med både nåtiden og fremtiden. Historie er fortellinger om fortiden, men det er samtidig fortellinger som tar sitt utgangspunkt i her og nå – altså i samtiden eller i nåtiden. For hvor skulle historiske fortellinger ellers begynne hvis ikke i nåtiden? I tillegg til nåtiden har vi forventninger til fremtiden. Vi har en forventningshorisont. Historiefortellinger befinner seg dermed i et rom mellom erfaringer fra fortiden, nåtiden og forventninger eller forestillinger om fremtiden (Aronsson, 2004, s. 70).

Selv om historie strengt tatt handler om fortiden, må historievitenskapen og historieundervisningen ta utgangspunkt i nåtiden og i forventninger til, eller forestillinger om, fremtiden, for å være relevant. Med andre ord er det ikke likegyldig hva vi forteller om. Vi bør velge våre temaer strategisk for å sikre at det vi forsker på og underviser om, er relevant i en sosial eller universell sammenheng utenfor oss selv (Aronsson, 2004, s. 57–67).

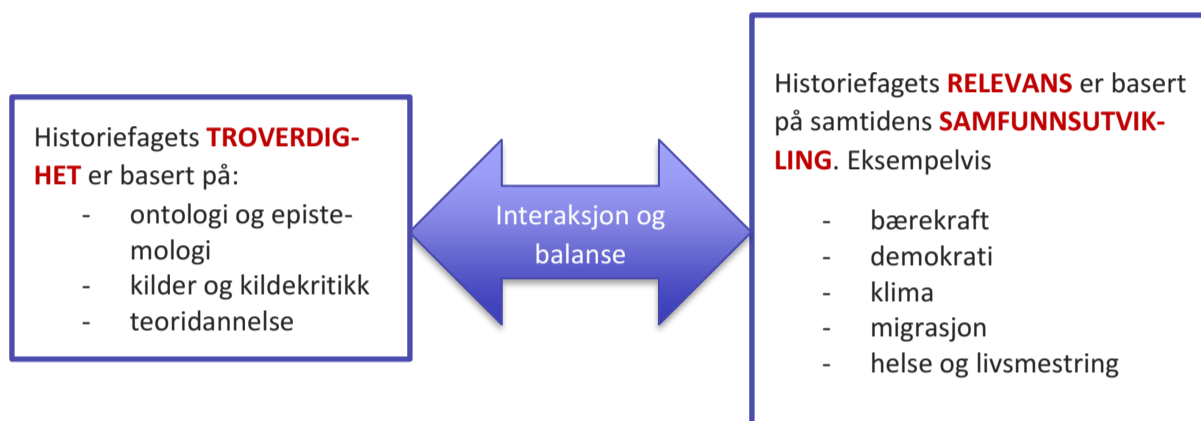
Sagt på en annen måte kan man si at historie handler om tre ting: 1) Å forstå hva som er sant, og hva som er falskt, når det gjelder påstander om fortiden. 2) Å skape legitimitet. Det kan være i tilknytning til alt, men kanskje i særlig grad med henblikk på et samfunns legitimitet her og nå – altså nåtiden. 3) Å skape forandring. Dette gjelder på alle nivåer i samfunnet og særlig med tanke på fremtiden.

Å være relevant med hensyn til å forstå fortiden, å sikre legitimitet i nåtiden og å skape forandring i fremtiden er et pedagogisk ansvar som hviler på den som underviser i historie.



Forståelsen av historien bidrar til å skape legitimitet og forandring. Det er dette som i høy grad er målet med historieundervisningen, ikke minst i skolen.

Historiske temaer som forholder seg til relevans, kan være alt mulig, men felles for dem er at de forholder seg til nåtiden med mål for fremtiden. I figur 1 er det illustrert hvilke temaer som kan handle om vår samtid. Temaene som er foreslått, er bærekraft, demokrati, klima, migrasjon, helse og livsmestring. Mange andre temaer vil kunne defineres som relevante.



**Figur 1.** Historiefagets troverdighet og relevans.

Som vi ser i figur 1, er ikke historiefaget enten troverdighet eller relevans. Det er i interaksjonen mellom fagets tradisjon og samfunnsrelevans at faget blir både troverdig og relevant. Samtidig kan man godt forestille seg troverdighet uten relevans. Man kan også forestille seg et fag som er relevant uten å være troverdig (basert på fagets tradisjon). Men som et profesjonalisert undervisningsfag gir det lite mening å skulle satse på bare det ene eller bare det andre. Hvis historie som forsknings- og undervisningsfag bare skulle drives av relevans, ville det ikke vært et sannhetssøkende fag som ble drevet frem av en ambisjon om å forstå hvordan fortiden egentlig var. Og hvis det bare skulle være troverdig uten å være relevant, ville forskning og undervisning bli redusert til å bare vedrøre historikeren eller underviseren selv. Derfor bør det være både balanse og interaksjon mellom de to boksene i figur 1, som betyr at historieforskning og historieundervisning er basert på både å være troverdig og å være relevant for den samtidige samfunnsutviklingen.

Historiefaget og historieundervisningen kan ikke forholde seg til alt som har skjedd i fortiden, fordi det er uendelig mye som har skjedd, og fordi omfanget av fortidens kilder

er utrolig omfattende. Historikeren og historieunderviseren må derfor velge ut det som det skal forskes på og undervises i, basert på kriterier for relevans.

Hvordan velge tema å forske på og undervise i?

Hva er relevant? Hvilke temaer bør man forske på og undervise i for å være relevant som historiker? Kort sagt kan man si at det handler om å følge med «i tiden». Altså at man tar utgangspunkt i temaer som angår nåtiden, men som også innebærer forventninger til fremtiden. I figur 1 ble det nevnt en rekke temaer i boksen om historiefagets relevans. Disse var bærekraft, demokrati, klima, migrasjon, helse og livsmestring. Det kunne også vært tatt med andre begreper som helse, internasjonalt samarbeid og internasjonale konflikter, handel mellom land, økonomisk utvikling og økonomiske kriser, velferd, temaer angående kjønn, rasisme og mye annet. Poenget er å velge temaer som av en stor del av befolkningen i et samfunn ansees som relevante å beskjeftige seg med. Dette kan også være temaer som blir diskutert av internasjonale organisasjoner som Norge er tilknyttet, og som blir ansett som viktige å fokusere på og viktige med henblikk på å oppnå relevant allmenn kompetanseutvikling (Sonne & Salvesen, 2020).

Når det gjelder temaene bærekraft, demokrati, helse og livsmestring, kan vi spore disse begrepene til den norske læreplanen fra 2020 (LK20) og de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Dette er tverrfaglige temaer som skal inngå i alle undervisningsfag i skolen. Temaene er basert på hva som kan defineres som aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltpersoner og fra det lokale, nasjonale og globale samfunnet. Formålet er at elever skal få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor temaene. De skal forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Læreplanen er et politisk styringsdokument som ikke bare instruerer lærerne i hva de skal undervise i. Læreplanen er også en retningslinje for hva som er relevant, eller rettere sagt hva som ansees som relevant av en majoritet i det norske samfunnet.

En måte å finne samfunnsmessig relevans på er å følge med i samfunnsdebatten i mediene, å følge debatter i Stortinget, kommuner og fylkeskommuner, og å følge med på utspill og forslag som regjeringen måtte komme med.

Et annen måte å få innsikt i hva samfunnet anser som relevant, er å følge med på Norges offentlige utredninger, NOU. En NOU er en utredning som publiseres som en rapport av et utvalg eller en arbeidsgruppe som er nedsatt av regjeringen eller et departement. En NOU kan også være en faglig utredning som et departement bruker som grunnlag for et politisk forslag som regjeringen oversender til Stortinget. NOU-rapportene gjengis ofte i stortingsmeldinger.

En av de seneste NOU-ene (2020) om kompetanseutvikling, som er direkte relevant for historieundervisning, nevner eksempelvis begrepene *sosiale og emosjonelle ferdigheter* (NOU, 2020, s. 10). I rapporten påpekes blant annet at «Det er liten delt innsikt blant lærere om hvordan man kan arbeide med sosiale og emosjonelle ferdigheter i skolen» (NOU, 2020, s. 14). Dette er sannsynligvis også en utfordring for undervisningen i historie og historielærernes innsikt. Å jobbe med utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter må derfor ansees som særdeles relevant. En NOU er ikke bare et politisk samfunnsdokument.

En NOU er ofte basert på grundig innsikt i det relevante forskningsfeltet og på innsikt i tidligere nasjonale og internasjonale utredninger. Dermed er det også sagt at relevans og samfunnsrelevans utvikles i et samspill mellom eksisterende forskning og politiske og ideologiske målsettinger. I tillegg vil det ofte komme innsikter fra både et relevant praksisfelt og fra en eventuell profesjon knyttet til et særlig område – i dette tilfellet emosjonelle ferdigheter eller mangel på samme.

Et annet eksempel fra det samme dokumentet handler om FNs bærekraftsmål: «Å følge opp FNs bærekraftsmål og målene nedfelt i Paris-avtalen innebærer vesentlige omstillinger. Evnen til læring blir da viktig» (NOU, 2020, s. 11). Her ser vi at bærekraft ansees som særlig samfunnsrelevant, samt at det vises til Parisavtalen, som blant annet handler om klima og reduksjoner i utslipp av drivhusgasser. Interessant i denne sammenheng blir da hvordan dette vil kunne inkluderes i forskning på og undervisning i historie.

De to eksemplene fra NOU 2020: 2 henviser direkte til læreplanen i historie. Det handler om det tverrfaglige temaet helse og livsmestring, og om det tverrfaglige temaet bære-

kraft. Temaene finner vi altså i en offentlig utredning, men det er ikke bare i NOU-er eller i Norge vi kan finne eksempler på hva som er relevant forskning og undervisning i historie.

En måte å oppspore samfunnsrelevans på kan være å gå til transnasjonale organisasjoner som har innflytelse på ideer, politikk og lover som blir implementert i Norge. Eksempler på organisasjoner med innflytelse på samfunnsutviklingen i Norge er Den europeiske union (EU), Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) og De forente nasjoner (FN). Norge er medlem av OECD og FN, men er også kraftig påvirket av EU vet at vi er en del av Det europeiske økonomiske samarbeidsområde (EØS). EØS har jo som formål å utvide EUs indre marked med fri flyt av varer, tjenester, kapital og personer til de tre medlemstatene i Det europeiske frihandelsforbund (EFTA), blant annet Norge.

Med utgangspunkt i NOU 2020:2 kan vi konstatere at samfunnsrelevans ifølge det norske samfunnet må kunne fortolkes som blant annet å arbeide for å oppfylle FNs bærekraftsmål. Bærekraftsmålene handler om

- å utrydde fattigdom
- å utrydde sult, oppnå matsikkerhet, bedre ernæring og fremme bærekraftig landbruk
- å sikre og fremme god helse for alle
- å sikre inkluderende og rettferdig kvalitetsutdanning for alle, og fremme livslang læring
- å oppnå full likestilling mellom kjønnene, og myndiggjøre kvinner og jenter
- å sikre bærekraftig forvaltning av, og tilgang til, rent vann og gode sanitærforhold for alle
- å sikre tilgang til bærekraftig energi som alle kan ha råd til
- å fremme varig, inkluderende og bærekraftig økonomisk vekst, full sysselsetting og anstendig arbeid for alle
- å bygge sterk infrastruktur, fremme innovasjon og bidra til inkluderende og bærekraftig industrialisering
- å redusere ulikhet i og mellom land

- å gjøre byer og samfunn inkluderende, trygge, sterke og bærekraftige
- å sikre bærekraftig forbruk og produksjon
- å stoppe klimaendringene og bekjempe konsekvensene av klimaendringene
- å bevare og bruke hav- og marine ressurser på en bærekraftig måte
- å beskytte, gjenoppbygge og fremme bærekraftig bruk av jordas økosystemer, sikre bærekraftig forvaltning av skog, trygge artsmangfoldet, bekjempe ørkenspredning og stoppe og reversere erosjon
- å fremme fredelige og inkluderende samfunn med velfungerende rettssystemer og ansvarlige institusjoner på alle nivå
- å styrke mekanismene for implementering av målene, og fornye globale partnerskap for bærekraftig utvikling

FNs bærekraftsmål gir oss en pekepinn på hva som ansees som viktige temaer sett fra samfunnets side. Disse temaene kan det være relevant å innrette forskning og undervisning i historie mot (FNs bærekraftsmål, 2022).

#### Europarådet og fremtidens historieutdanning

På bakgrunn av anbefalinger fra Europakommisjonen, UNESCO og Europarådet selv, har Europarådet foreslått hvordan fremtidens historieundervisning og historieutdanning bør se ut for elever i skolen, for historielærere og for de som utdanner historielærere (Council of Europe, 2018). Dokumentet om fremtiden til historieutdannelsen og historieundervisningen i Europa ble produsert av en arbeidsgruppe fra alle Europarådets land. Gruppens utgangspunkt var FNs bærekraftsmål nummer fire om utdanning og målet om at utdanning skal fremme inkludering og likestilling. Utdanning skaper muligheter til å delta i livslang læring for alle (Education 2030, 2015, s. 29).

I forlengelsen ønsket arbeidsgruppen under Europarådet å fremheve historieopplærings rolle. Ifølge Europarådets arbeidsgruppe handler historieundervisning først og fremst om å sikre demokratiet og forhindre angrep på demokratiske verdier. Gruppen mente desuten at målet med historieopplæringen burde være å undervise i historie med sikte på å få det mangfoldige samfunnet til å fungere og å sikre og utvikle demokratiet i den sam-

menhengen. Målet med historieundervisning, ifølge Europarådets gruppe, bør dermed være å bygge mangfoldige, inkluderende og demokratiske samfunn. Som en del av dette bør historieundervisningen sikre utvikling av kritisk historisk tenkning i en digital tidsalder (Council of Europe, 2018, s. 5).

Gruppen behandlet forslag til kompetanseutvikling. Kompetansene ble delt inn på samme måte som EUs nøkkelkompetanser – det vil si i verdier, holdninger og ferdigheter. Det siste punktet i EUs nøkkelkompetanse er kunnskap og forståelse. Gruppen under Europarådet valgte imidlertid å kalle dette punktet kunnskap og *kritisk forståelse*. Arbeidsgruppen trakk dermed en linje tilbake til historiefagets utvikling på 1800-tallet, hvor kildekritikk stod sentralt.

Et område hvor arbeidsgruppens forslag bryter med tidligere historieutdannelse, er i forbindelse med et av historiefagets dype og gamle tradisjoner, nemlig å være nasjonalt orientert. I stedet fremhevet arbeidsgruppen demokrati i mangfoldige samfunn. Ifølge Europarådets arbeidsgruppe har historie en viktig rolle å spille som et fremtidig utdanningsfag i et flerkulturelt og demokratisk samfunn. Dette gjelder med tanke på å utvikle fremtidige verdier, holdninger og ferdigheter som understøtter slik utvikling, men det gjelder også for å styrke evnen til å være kritisk. Fremtidig historieundervisning skal derfor ikke baseres på en ukritisk oppstilling av historiske fakta (Council of Europe, 2018, s. 5).

Å endre fokus for historieundervisningen fra det nasjonale til demokrati og mangfold har konsekvenser på flere nivåer. For det første må nye læreplaner utvikles i Europarådets medlemsland. Ifølge arbeidsgruppen bør dette være læreplaner som er basert på såkalt fleksible prinsipper, og som støttes av interaktiv undervisning som anerkjenner at samfunn er bygget på kulturelle forskjeller. I den forbindelse mener gruppen at historiske fortellinger som er i konflikt med hverandre, bør anerkjennes som en naturlig del av historieundervisningen. Det krever ikke bare gode historikere til å håndtere dette, det krever også lærere med solid pedagogisk kompetanse (Council of Europe, 2018, s. 10).

Noe som blir fremhevet, er, ikke overraskende, utdanning av historielærere samt etter- og videreutdanning av historielærere. En ny historieutdanning forutsetter ifølge gruppen at historielærere gis mulighet til å utvikle sine verdier, holdninger, ferdigheter, kunnskap og sin kritiske forståelse – på samme måte som det er meningen at elever og studenter bør

utvikle deres verdier, holdninger, ferdigheter, kunnskaper og kritiske forståelse. Å utstyre historielærerne med kompetansene – historiefaglig, didaktisk og pedagogisk – som er nødvendig for at de skal kunne sette søkelys på demokratisk utvikling og mangfold i historieundervisningen, krever kapasitetsbygging både av historielærerne selv og av de som utdanner historielærere ved universiteter og høyskoler. Det krever nye investeringer i skoler, høyskoler og universiteter (Council of Europe, 2018, s. 8).

Investeringer er også nødvendige for å plassere historieundervisningen i en digital tidsalder. For å kunne gjennomføre en teknologisk støttet historieundervisning trengs betydelig støtte både fra politisk nivå og fra nivået som tilbyr faglig utvikling for lærere knyttet til undervisning i digitale ressurser og digitale kilder (Council of Europe, 2018, s. 8).

Europarådets arbeidsgruppe forventer at utviklingen av nye kompetanse via historieundervisning vil få konsekvenser for hvordan elevenes deltakelse i historieopplæringen blir vurdert. Det bør investeres i nye metoder og evalueringsverktøy for å måle elevenes progresjon – for eksempel når det gjelder kompetanseområder som utvikling av ønskede verdier og holdninger. Verdier og holdninger er ikke enkle å måle med dagens testmetoder (Council of Europe 2018, s. 7).

Resultatet av arbeidet som er gjort i Europarådets arbeidsgruppe for ny historieundervisning og en ny historielærerutdanning er viktig fordi det tar opp hvordan historiefaget bør videreutvikles for dels å fastholde troverdighet som en fagdisiplin, og dels å være relevant for samtidens samfunnsutvikling (se figur 1).

### Historie som anvendt forskning

Historie har tradisjonelt vært et såkalt disiplin-fag med utspring i humaniora og samfunnsvitenskap. Faget kan dermed plasseres inn som et såkalt modus 1-fagområde når det gjelder fagets forskningsorientering. Med modus 1 menes at faget først og fremst relaterer seg til grunnforskning eller tradisjonell kunnskapsproduksjon der det å forstå og søke sannheter relatert til historien står sentralt. I modus 1 er det viktig å utvikle teorier og hypoteser. Forskningen skal føre frem til nye erkjennelser ved historien. Dette kan handle om hvorfor noe er skjedd, hva som var motiver, og årsaker til en historisk hendelse.

Historie kan også relateres til området for modus 2 og anvendt forskning. Det sentrale ved anvendt forskning er utvikling og tiltak som fører til *impact* (norsk: *innvirkning* eller *effekt*). For eksempel kan forskningen ha en effekt på samfunnet, undervisning, utdanning etc.). Det sentrale i anvendt forskning er dermed effektene av den forskningen som blir gjennomført. Dette kan, men ikke nødvendigvis, stå i kontrast til målet om å oppnå nye erkjennelser via forskningen (Kristiansson, 2006; Etzkowitz & Leydesdorff, 2000). Anvendt forskning i forbindelse med historiefaget kan handle om innovasjon og/eller utvikling. Overordnet sett kan det handle om å fremme utviklingen av et bedre samfunn. Mer konkret kan det handle om å utvikle bedre undervisning og utdanning.

Et eksempel på slik forskning er aksjonsforskning (Duus et al., 2014; Tiller, 2016). I aksjonsforskning tar forskeren typisk utgangspunkt i et problem som skal løses. Det kan være et praktisk problem eller et forskningsproblem. I forbindelse med forskningen velges en metode, en analyseform og et forskningsspørsmål. Dette kan også kalles klassisk forskning eller en tradisjonell tilgang til forskning. Aksjonsforskningen tar dermed utgangspunkt i såkalt modus 1-forskning. Det som er annerledes med aksjonsforskning, er at neste steg er løsningen på problemet. Løsningen tar gjerne utgangspunkt i en analyse og baserer seg på resultatene som er funnet. Etter at problemets natur er funnet, utvikles en aksjonsplan. Når aksjonsplanen er utviklet, blir den satt i verk. Hermed går forskeren fra teori til praksis og iverksetter planen. Forskeren går i «aksjon». Det kan være ved å teste ut et konkret undervisningsopplegg.

Etter å ha vært i «aksjon» evaluerer forskeren effekten av aksjonen. For eksempel evaluerer hun effektene av et undervisningsopplegg, og justerer deretter opplegget med henblikk på å gjøre det mer effektivt i overensstemmelse med det som opprinnelig var målet med forskningen.

Aksjonsforskning handler om å skape *impact*, men selve *impact*-en kan ha mange slags former. Det kan være via akademisk påvirkning. Det kan også være via en samfunnspåvirkning som påvirker den økonomiske utviklingen, en sosial utvikling, en politisk utvikling eller en kulturell utvikling i både privat og offentlig sektor.

Ifølge *The British Research Excellence Framework* (REF) er effekter definert som “en effekt på, endring eller fordel for økonomien, samfunnet, kulturen, offentlig politikk eller



tjenester, helse, miljøet eller livskvalitet, utover akademia” (Gulbrandsen, 2017; Gulbrandsen & Sivertsen, 2018, s.12).<sup>1</sup> En viktig del av *impact* kan også være å endre holdninger og verdier til et bestemt problem, eksempelvis via innføring av ny forståelse og ny kunnskap om et bestemt tema eller problem. Et eksempel kan være bærekraftig utvikling. Ifølge Pedersen (2017) er utdanning grunnlaget for samfunnet vårt. Ny kunnskap spres mest effektivt gjennom utdanning og læring. Gjennom utdanning og læring er det mulig å aktivere eller endre alle deler av samfunnet. Følgelig vil den største effekten, i det minste på lang sikt, mest sannsynlig komme fra utdanning og læring.

Å videreutvikle historieforskning fra humaniora og samfunnsvitenskap i retning av anvendt forskning er fortsatt relativt nytt. Å utvikle historiefaget fra modus 1 til modus 2 innebærer at historieforskningen blir mer praksisorientert. Det innebærer også at historieforskningen blir mer transdisiplinær, eksempelvis knyttet til pedagogikk og de digitale områdene. Historieforskere må utvide samarbeidet med forskjellige aktører, og involvere vurderinger fra forskjellige interessenter som forskningen angår.

I tillegg til modus 1 og 2 finnes modus 3, som er i heftig utvikling, og som forholder seg til at historieforskning ikke bare handler om forskning, men om forskning, utvikling og innovasjon i fellesskap (FoUI) (Gibbons et al., 1994; Hessels & Lente, 2008; Rip, 2002).

Modus 3 kan beskrives som en slags demokratisk kunnskapsproduksjon (kunnskap 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 går steget videre og forholder seg i prinsippet til alt eller alle interesser, sivilsamfunnet inkludert. Det er med andre ord snakk om bærekraftig kunnskapsproduksjon. Med dette menes at alle interessenter som den gjeldende forskning er relevant for skal være involvert i forskningsprosessen. Det kan være det politiske systemet, utdannelsektoren, det økonomiske systemet, natur og miljø og befolkningen i det hele tatt. Tanken er at det nettopp er ved å involvere alle interessenter i samfunnet at en bærekraftig kunnskapsproduksjon virkeliggjøres.

---

<sup>1</sup> Sitatet er oversatt fra engelsk til norsk av forfatteren.

Historiefaget arbeider fortsatt begrenset i modus 3, men det handler i bunn og grunn om å la samfunnet, eller interessentene utenfor faget selv og academia, få innflytelse på hva historie skal handle om i både forskning og undervisning. Det kan handle om å la historiefaget underkaste seg brukerundersøkelser fra alle ulike typer av grupper i samfunnet og utvikle faget i forlengelse av det. Det handler om demokratisering av faget og om samproduksjon av historie. Om samskaping av historiefortellinger.

Historiefaget har kun i veldig begrenset omfang beveget seg inn i modus 3-forskning. I mindre grad er historieforskningen en del av modus 2-forskning. En årsak er fagets tradisjon, men det er også andre forhold som hindrer fagets utvikling mot en større samfunnsrelevans. En viktig grunn til at historieforskning fortsatt er i modus 1, er at de fleste fagtidsskrifter er modus 1-tidsskrifter (historie, økonomi, sosiologi etc.). Dette gjelder for mange fagområder, men det gjelder ikke minst for historie. Det er dermed vanskelig å publisere modus 2- og modus 3-forskning i tradisjonelle fagtidsskrifter for historie.

Publisering av modus 2- og 3-forskning vil typisk skje i form av antologier, monografier, rapporter og web-publiseringer hvor forskningen er friere, og hvor det i større grad anerkjennes at forskning er prosessorientert og ikke bare et ferdig resultat.

## Kulturarv og relevans

Kulturarv er historiefagets fetter. Det er et viktig fagområde fordi mye undervisning og læring som er relatert til historie, skjer innenfor kulturarvens område. Vi har både materiell og immateriell kulturarv. Materiell kulturarv er for eksempel bygninger, monumenter, fartøy, historiske steder og miljøer, kulturlandskap og gjenstander. Immateriell kulturarv er blant annet språk, sosiale skikker og ritualer, samt kunnskaper og ferdigheter knyttet til tradisjonelt håndverk. Kulturarv er altså noe vi har arvet fra tidligere, fra fortiden. Samfunnets kulturarv samles gjerne i kulturarvsinstitusjoner som arkiver, biblioteker, kulturarvsmiljøer, kunstmuseer/kunstsamlinger og museer.

Kulturarvsinstitusjonene er, som historiefaget, underlagt skrevne og uskrevne regler om å være både troverdige og relevante (se figur 1).

Kulturarvsinstitusjonenes virksomhet har vært preget av oppgavene innsamling, bevaring, forskning og tilgjengeliggjøring/formidling (Eriksen, 2009, s. 15). En verden i endring

betyr imidlertid at også institusjoner endrer seg. Det betyr nye krav, men også at nye muligheter oppstår. Det ble et vendepunkt for museene da begrepet livslang læring ble introdusert av OECD sammen med begreper som formell læring, uformell læring og ikke-formell læring (Sonne & Banik, 2021; OECD, 2021). Tidligere var læring sett på som noe som foregikk i formelle utdanningsinstitusjoner som skoler, høyskoler og universiteter, samt i andre organiserte sammenhenger, som ved folkehøgskoler og i voksenopplæring. Læring ble nå noe som også kulturarvsinstitusjonene kunne definere seg inn i for å nå ulike målgrupper, som barn, unge og voksne (Zipsane, 2008, 2011).

En annen endring med tanke på kulturarvsinstitusjonenes relevans har vært en endring fra å se kultursektoren som noe dyrt, kostbart eller i beste fall som et lavproduktivt område av økonomien, til at den har begynt å få økonomisk verdi (Sonne, 2022). Den italienske kulturøkonomen Pier Luigi Sacco kaller førstnevnte for kultur 1.0 eller generasjon 1.0. Kultur 1.0 kan defineres som en fase hvor kultur sees på som noe som ikke er en del av den økonomiske sektoren. Som noe uproduktivt eller irrelevant for samfunnsøkonomien (Sacco, 2011, s. 2). Denne fasen relaterer seg til kulturens opprinnelse som en adspredelse for mennesker uten noe større samfunnsmessig formål.

Sacco beskriver generasjon 2.0 som det stadiet hvor kultur begynner å få økonomisk verdi, hvor et marked skapes og kommuniseres gjennom populærmusikk, kinoer, radio eller på trykk (Sacco, 2011, s. 3). I generasjon 2.0 begynner kulturen å bli tilgjengelig for massene. Den blir relevant for store deler av befolkningen. I generasjon 3.0 befinner vi oss i en innovasjonsdrevet kultur. Nå er kulturen relevant for store deler av samfunnet. Dette gjelder også i sammenhenger som ikke nødvendigvis har kulturen i seg selv som mål. Det kan handle om å oppfylle ulike læringsmål i læreplanen eller å møte andre krav fra samfunnet knyttet til bærekraft, demokrati, klima, migrasjon, helse og livsmestring etc. (se figur 1).

For kultur 1.0, 2.0 og 3.0 kan det siges at de overlapper hverandre. De tilhører en særlig periode. Det er tendenser med hensyn til hvordan kulturområdet har utviklet seg de siste kanskje 100 år. I denne utvikling er det sentralt å forstå at noen museer eksempelvis fortsatt befinner seg mest i generasjon 1.0, mens andre museers virksomhet er preget av generasjon 3.0.

Beslutningen om å introdusere begrepene livslang læring (læring fra vugge til grav) og livsvid læring (læring overalt) har fått store konsekvenser både for hvordan vi ser på undervisning og læring, og for kulturarvsområdet (Europaparlamentet, 2006). Det handler om at læring ikke bare skal foregå som undervisning eller formell læring på skoler, høyskoler og universiteter, men at det også skal omfatte ikke-formell og uformell læring som foregår utenfor de etablerte formelle utdanningsinstitusjonene.

Å anvende kulturarvsinstitusjoner som arena for livslang læring er relativt nytt. En utfordring er å finne muligheter for å produsere læringseffekter eller læringsutbytter som tilsvarer eller leverer kompetanseutviklingsbehovet som samfunnet ønsker produsert (Zip-sane, 2008, s. 178). Kulturminneinstitusjoner som arkiver, biblioteker, kulturminnemiljøer og museer er i utgangspunktet ikke formelle utdanningsinstitusjoner. De kan i større grad tolkes som delvis uformelle læringsarenaer. Dette gir utfordringer, men også muligheter i forbindelse med læring og utdanning. En utfordring er at det kan være vanskelig å måle læringsutbyttet som produseres. Omvendt er kulturinstitusjoner typisk mer åpne og frie sammenlignet med en skole med tradisjonelle klasserom.

Kulturarvsinstitusjoner er underlagt forventninger om å være både troverdige og relevante for samtiden – det samme som er tilfellet med undervisning i historie. Dette har blant annet medført at institusjonene de senere år har utviklet profesjonaliserte formidlingstilbud i sitt arbeid med undervisning og læring. I forbindelse med dette stilles det krav til annen kompetanse hos de ansatte. For eksempel kan nå formidlere med lærer- eller lektorkompetanse fra et universitet eller fra en høyskole bli ansatt hos kulturarvsinstitusjoner.

## Konklusjon

Hva vil vi med undervisning i historie? Det enkle svaret er at vi vil mye. I denne artikkelen har vi undersøkt historie som en vitenskap og forholdt oss til historiefagets ontologi og epistemologi. Det har blitt argumentert for at historie er en vitenskap som er basert på det samme vitenskapelige utgangspunktet som andre etablerte vitenskaper. I tillegg har det blitt argumentert for at historiefaget har to ben: På den ene siden fagets troverdighet via fagets ontologi, epistemologi, kilder, kildekritikk og teoridannelse. På den andre siden fa-

gets samfunnsrelevans. Historiefaget må, for å være relevant, ta utgangspunkt i det som skjer utenfor faget selv: det som skjer i samfunnet. Denne relevansen finner vi eksempelvis i undervisningsfagenes læreplaner. Der finnes også retningslinjer med hensyn til hva som kan være relevant å forske på. Samtidig er det mange andre steder man kan hente inspirasjon til fagets relevans. Det kan eksempelvis være fra både nasjonale og internasjonale policy-dokumenter som NOU-er eller dokumenter fra EU, FN, Nordisk ministerråd og OECD. I denne artikkelen ble det anvendt et dokument fra Europarådet om fremtidens historieutdanning.

Kunnskapsutviklingen generelt er i stor utvikling. Vi beveger oss fra modus 1 (tradisjonell grunnforskning) mot modus 2 (anvendt forskning) og modus 3 (samskapende forskning). En utvikling fra grunnforskning til at forskning også skal innebære utvikling og/eller innovasjon, har innflytelse på all forskning. Dette gjelder også for historie som fag. For historiefagets del er denne utviklingen i sin absolutte begynnelse. Ikke desto mindre er det grunn til å forvente at denne utviklingen vil få innflytelse på historieundervisningen, og at fagets tradisjon og relevans dermed vil endres. I hvilket omfang har vi fortsatt til gode å se. Det sentrale er imidlertid at historiefaget endrer seg i takt med at samfunnet endrer seg. Dette ser vi eksempelvis reflektert i læreplanene, og senest med den nyeste læreplanen fra 2020: Fagfornyelsen. I læreplanen finnes innbakte retningslinjer med hensyn til hva vi som samfunn vil med undervisningen i historie akkurat nå. Dette kommer uten tvil til å endre seg i takt med at ny politikk blir formulert, og at nye læreplaner blir utviklet i forlengelsen av det.

Kulturarvsinstitusjonene, som arkiver, biblioteker, kulturarvsmiljøer, kunstmuseer og museer beveger seg i samme retning som undervisningen i historie når det gjelder å justere samspillet og balansen mellom troverdighet og samfunnsrelevans.

## Referanser

- Aronsson, P. (2004). *Historiebruk – att använda det förflutna*. Studentlitteratur. Malmö.
- Clausen, H.P. (1986). *Hvad er histore? Den historiske videnskabs metodiske grundspørgsmål og nyere synspunkter på historieforskningens teoretiske problemer* (2. utgave). Jørgen Paludans Forlag.

- Council of Europe. (2018). *Quality History Education in the 21<sup>st</sup> Century. Principles and Guidelines. Council of Europe*. Besøkt 2022-11-03.
- Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. & Tofteng, E. (red.). (2014). *Aksjonsforskning: en grundbog*. Samfundslitteratur.
- Education 2030. (2015). Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNDP, UNFPA, UNHCR – The UN Refugee Agency, UNICEF, UN Women, World Bank Group, International Labour Organization. Incheon. Republic of Korea. 21 May 2015.
- Eriksen, A. (2009). *Museum. En kulturhistorie*. Pax forlag A/S.
- Erslev, K. (1987). *Historisk Teknik. Den historiske undersøgelse fremstillet i sine grundlinier* (2. utgave). Den Danske Historiske Forening.. B. Stougaard Jensen.
- Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29(2), s. 109–123.
- Europaparlamentet. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)* (Official Journal of the European Union L 394/10 – L 394/18).
- FNs bærekraftsmål 2022. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>. Besøkt 22-09-15.
- 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 societies*. London: 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 fra <https://www.sv.uio.no/tik/forskning/sentre/osiris/presentasjoner/osiris-presentasjon-generell-norsk-mars-2017.pdf>. Besøkt 2022-08-12.
- 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 review and a research agenda *Research Policy*, 37(4), s. 740–760.
- Knutsen, P. (2002). *Analytisk narrasjon. En innføring i historiefagets vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fakkbokforlaget.
- Kristiansson, M.R. (2006). Modus 2 vitensproduksjon. *DF Revy*, 29(2), s. 18–21.
- NOU 2020: 2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III. Læring og kompetanse i alle ledd*. Kunnskapsdepartementet.
- OECD. (2021). Inclusive Growth. <https://www.oecd.org/inclusive-growth/>. Besøkt 2021-11-28.
- 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 Tindemans, P., Verrijn-Stuart, A. & Visser, R. (red.), *The Future of Science and the Humanities* (s. 99–148). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Sacco, P.L. (2011). *Culture 3.0: A new perspective for the EU 2014-2020 structural funds programming* (EENC Paper, april 2011). European Expert Network on Culture (EENC)
- Sonne, L. (2022). Mellem tradition og fornyelse. Internship i historie med museet som kontaktpunkt mellom arbeids, uddannelses- og samfundsliv. I Fristrup, T., *Nordic Figurations of Volunteering*. Fornvårdaren 41. Jamtli Förlag.
- Sonne, L. & Banik, V.K. (2021). Livslang læring, sosial læring og museet som ramme for formell, uformell og ikke-formell læring. I Wollentz, G., Djupdræt, M.B., Hansen, A. & Sonne, L. (red.), *Museet som et sosialt rum och en plats för lärande* (s. 23-42). Fornvårdaren 40, Östersund, Jamtli Publishing.
- Sonne, L. & Salvesen, G.S. (2020). Creating and Implementing Space between Museums and Schools. The New Core Curriculum in Norway and the Escape Box. I Fristrup, T. (red.), *Museums and Education in the North*, (s. 179–201). Fornvårdaren 39. Jamtli Publishing.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplanverket (u.å.). <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>. Besøkt 2022-09-15.

Tiller, T. (red.). (2016). *Aksjonsforskning. I skole og utdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Zipsane, H. (2008). Lifelong learning through heritage and art. I Jarvis, P. (red.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, (s. 173–182). London & New York: Routledge.

Zipsane, H. (2011). *We are more! The overlooked potential of learning through cultural engagement*. PASCAL International Observatory. [pascalobservatory.org/sites/default/files/we\\_are\\_more-henrik\\_zipsane\\_0.pdf](https://pascalobservatory.org/sites/default/files/we_are_more-henrik_zipsane_0.pdf). Besøkt 2021-06-21.





## Den tverrfaglige sammenhengen

**Hva er temabasert tverrfaglig undervisning, og hvilken hensikt har den i videregående skole?**

Lene Kristin Liabø

Innledning

Samfunnet har gitt skolen et oppdrag, et såkalt samfunnsmandat. Dette oppdraget finner vi i skolens formålsparagraf som er formulert i den overordnede delen av læreplanen og opplæringsloven §1-1. I formålsparagrafen uttrykkes verdier som samler Norge som et samfunn og som er grunnlaget for vårt demokrati. Verdiene skal sette oss i stand til å leve, lære og samarbeide i en kompleks samtid og i møte med en ukjent fremtid. De bygger på kristen og humanistisk arv og tradisjon, men de kommer også til uttrykk i ulike religioner og livssyn og er forankret i menneskerettighetene. Gjennom formidling av kunnskap og utvikling av holdninger og kompetanse, skal verdiene gjøres levende slik at de føles relevante for elevene. Her finner vi formuleringer om

- menneskeverdet
- identitet og kulturelt mangfold
- kritisk tenkning og etisk bevissthet
- skaperglede, engasjement og utforskertrang
- respekt for naturen og miljøbevissthet
- demokrati og medvirkning

(Udir, 2020a).

Skolen skal utdanne og danne personer som støtter opp om og viderefører samfunnet som politisk prosjekt – med andre ord demokratiet (Heldal, 2019).

Det stilles spørsmål ved om innholdet i dagens skole i tilstrekkelig grad forbereder elevene på livet etter skolen, om de tilegnes de såkalte 21st century skills eller fremtidskompetansene på norsk. Vi står overfor kriser og komplekse globale hovedutfordringer som klimakrise, redusert naturmangfold, pandemi, fattigdom, økende sult, ulikheter i levekår, migrasjon, konflikter og økonomiske endringer. Å leve med slike kriser og utfordringer stiller nye krav til oss, og derfor må kunnskapssyn, didaktiske modeller og skolens mål og innhold utfordres og revurderes (Klein, 2020).

I denne artikkelen presenterer jeg først skolens formål og kritikken av skolen som setter i gang fagfornyelsen. Deretter gir jeg et innblikk i forberedelsen til den nye læreplanen, LK-20. Slik kan jeg vise hva intensjonen med den nye læreplanen og skolens opplæring er, og hvordan temabasert tverrfaglig undervisning spiller en viktig rolle i den. Derfor er det nødvendig å forklare hva som ligger i begrepene *temabasert* og *tverrfaglig* og hvorfor vi skal arbeide slik i videregående skole. Til slutt presenterer jeg en skisse til et undervisningsopplegg på vg1studieforberedende om bærekraftig utvikling. Her tar jeg utgangspunkt i fagene norsk, samfunnskunnskap og geografi. Opplegget kan likevel brukes i andre fag og fagkombinasjoner. Artikkelen er derfor et forsøk på å sammenfatte hva skolens oppdrag er og hvordan tverrfaglig undervisning, med utgangspunkt i de overordnede temaene, kan bidra til å oppfylle oppdraget. For å belyse problemstillingen *Hva er temabasert tverrfaglig undervisning, og hvilken hensikt har den i videregående skole?* bruker jeg både policydokumenter og forskningslitteratur. Jeg ser på styringsdokumenter fra Norge, men også fra EU og FN. Her ser vi at norsk skoledebatt og skoleutvikling kan ses i sammenheng med internasjonal utdanningspolitikk. For å forklare tverrfaglighet bruker jeg i hovedsak litteratur av Theo Koritzinsky og Bjørn Bolstad. Når det gjelder bærekraft har jeg mest brukt FNs nettside og litteratur av Judith Klein, Astrid Sinnes og Ingerid Straume. Pedagogisk lener jeg meg på et sosiokulturelt konstruktivistisk læringssyn slik vi finner det hos John Dewey og Vygotskij, men jeg viser også til Paulo Freires dialogpedagogikk.

## Hvorfor fagfornyelse?

Intensjonen til fagfornyelsen, forarbeidet til LK-20, var å gi et læreplanverk som forbereder elevene på fremtiden. Dette innebar at fagene skulle få mer relevant innhold og tydeligere prioriteringer, og sammenhengen mellom fagene skulle bli bedre. Elevenes dybdelæring og forståelse skulle styrkes og utvikles, og for å få til dette må temabasert undervisning prioriteres der det er relevant (Udir, 2021). Med dybdelæring menes å utvikle helhetlig og varig forståelse innenfor et fag eller på tvers av et fagområde (Meld. St. 28, 2015-2016). Fagfornyelsen var basert på arbeidet til et offentlig utvalg oppnevnt av regjeringen i juni 2013. Utvalget ble ledet av professor Sten Ludvigsen og dermed kalt Ludvigsenutvalget. Ludvigsenutvalget fikk i oppdrag å vurdere innholdet i grunnopplæringen opp imot krav til kunnskap og kompetanser i et framtidig samfunns- og arbeidsliv. Det leverte to utgreiinger; NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole (kunnskapsgrunnlaget) og NOU 2015:8 Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser. Ett av resultatene utvalget kom fram til var at fagene og fagområdene måtte fornyes og endres, blant annet for å legge til rette for nye læremåter som dybdelæring og arbeid med tverrfaglige temaer (Ryssevik, 2018). Det Ludvigsenutvalget vurderte som fremtidens kompetansekrav er (NOU, 2015):

- fagspesifikk kompetanse
- kompetanse i å lære
- kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta
- kompetanse i å utforske og skape

I tillegg til kompetansene over, fremheves også digital kompetanse, etisk og emosjonell bevissthet, kritisk tenkning og kulturell kompetanse (NOU 2014:7).

1. september 2017 nedsatte Kunnskapsdepartementet et utvalg ledet av Ragnhild Lied. Lied-utvalgets mandat var å utrede styrker og svakheter ved videregående opplæring, og å komme med forslag til endringer i strukturen, organiseringen og fagsammensetningen. Utvalget konkluderte med at man i videregående opplæring står overfor utfordringer i å gjøre elevene på studieforbereidning mer studieforbereidte og elevene på yrkesfag mer yrkesforberedte (NOU 2019:25). LK-20 tar sikte på å forberede elevene på videre studier

og yrkesliv ved å blant annet la elevene jobbe utforskende og i dybden, og at dette skal skje med utgangspunkt i tre overordnede temaer og gjennom tverrfaglig metode. De tverrfaglige temaene er *demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring*. Ved å arbeide tverrfaglig med disse temaene, blir det mulig for elevene å forstå sammenhengen mellom sine handlinger og valg. Dette skal gjøre dem ansvarlige, utforskende og innovative. Temaene tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og lokalsamfunn, både lokalt, nasjonalt og globalt (Udir, 2020a). Ved å la elevene jobbe med dem, vil de forhåpentligvis settes i stand til å møte fremtidens kompetansekrav som Ludvigsenutvalget vurderer som nødvendige.

Hva er temabasert tverrfaglighet?

Skolens brede dannelsesoppdrag får en tydeligere plass i skolehverdagen med LK-20 (Klein, 2020). Den overordnede delen av læreplanverket, heretter kalt overordnet del, er selve fundamentet i skolens praksis. Det er, som sagt, her vi finner opplæringens verdi-grunnlag, og disse overordnede verdiene er grunnlaget for de tverrfaglige temaene (Koritzinsky, 2021). I overordnet del leser vi at i barne- og ungdomsårene er utviklingen av et positivt selvbilde og en trygg identitet spesielt avgjørende for livslang læring. Aktuelle områder innenfor temaet *Folkehelse og livsmestring* er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk og forbruk og personlig økonomi (Udir, 2020a). Temaet *Demokrati- og medborgerskapskompetanse* skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler. Dette skal igjen gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. Målet med opplæringen er å gi elevene en forståelse av sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet (Udir, 2020a).

Det tredje temaet *Bærekraftig utvikling* er basert på en forståelse av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold. Temaet dekker problemstillinger som er knyttet til miljø og klima, fattigdom og fordeling av ressurser, konflikter, helse, likestilling, demografi og utdanning. Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i skolen

skal legge til rette for at elevene får en forståelse av grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndtere dem (Udir, 2020a).

Vi kan se den tydelige koblingen mellom LK-20 og formålsparagrafen i opplæringsloven. Også her fremheves det samme innholdet vi finner i temaene over og kompetansene vi har behovet for i fremtiden:

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad (Opplæringslova, kap. 1 §1-1.)

Begreper som temabasert og tverrfaglig undervisning er ikke nye i skolen, og vi har ofte møtt på dem i ulike varianter. I tidligere læreplaner, som R-94, trekkes det tverrfaglige inn. I generell del under «Konkret kunnskap og heilskaplege referanserammer» kan vi lese: «For å få overblikk og samanheng er det derfor også viktig å planleggje og samarbeide om undervisninga på tvers av fag, slik at den gjensidige faglege relevansen trer fram og det utviklar seg ei meir heilskapleg forståing.» Også i læreplanen for samfunnsfag kap. 1 Generell informasjon finner vi begrepet: «Samfunnslære er et fag som det er naturleg å inkludere i tverrfaglige prosjekter innen alle studieretninger». I læreplanen for norsk møter vi i tillegg på begrepet fagintegrering «Fagintegrering og tverrfagleg samarbeid vil i mange høve vere naturlege arbeidsformer i norskfaget.» For geografifaget kan vi i kap. 1 Generell informasjon lese «Faget henter kunnskap fra mange ulike fag og er i mange sammenhenger et syntesefag. Geografi er derfor et fag som er godt egnet til å ta opp tverrfaglige emner, slik som miljøspørsmål» (udir.no). I reform-94 var mye av hensikten å stimulere til tverrfaglig, elevaktiv og prosjektbasert undervisning, noe som skulle føre til endringer i samhandlingsmønstre mellom lærer og elev. I evalueringsarbeidet av reformen ble det pekt på at utfordringene for skolen nettopp var å videreutvikle dette arbeidet (St.m. 32, 98-99).

Vi møter på liknende begreper som flerfagsdidaktikk, tverrfagsdidaktikk og overfagdidaktikk hos Britt Ulstrup Engelsen i artikkelen «En fagdidaktikk for dagens og morgendagens skole» (2005). Ulstrup og disse begrepene diskuteres i samhandling med temaorganisering og prosjektarbeid hos Magne Bø (Bø, 2008). I L97, som var læreplan for grunnskolen, var temaarbeid som lokal tverrfaglig organisering av innhold og prosjektarbeid som arbeidsform obligatorisk. Begge disse læreplanelementene forsvant med LK06, men i den nye læreplanen LK-20 er tverrfaglighet tilbake med stor tyngde. Ikke obligatorisk som i L97 eller fagovergripende slik Ludvigsenutvalget ønsket, men nasjonalt organisert gjennom de tre temaene (Andreassen, 2019). De tverrfaglige temaene skal inn på fagenes premisser og der de er relevante, men det tverrfaglige arbeidet skal være et felles anliggende. «Temaene skal legge til rette for tverrfaglig samarbeid, og de skal være et felles anliggende for skolen» (Meld. St. 28, 2015-2016).

Hva er temabasert tverrfaglig undervisning?

Av egen erfaring som lektor i videregående skole, både individuelt og i samarbeid med andre, har begrepet tverrfaglig undervisning ofte blitt knyttet til felles temaer og oppgaver. Man har undervist i eget fag uten å vite helt hva samarbeidskollegaen gjør i det andre faget. Deretter har elevene kanskje jobbet med fagspesifikke oppgaver om samme temaet eller en felles oppgave. Oftest er det læreren som har laget oppgaven med utgangspunkt i aktuelle kompetansemål, gjerne med forslag til forskjellige problemstillinger. I arbeidet med LK-06 skjedde dette sporadisk og etter eget ønske om samarbeid eller ikke. I LK-20 er tverrfaglighet gjennomgripende for store deler av undervisningen. Dermed har begrepene temabasert, tverrfaglighet, dybdelære og sammenheng blitt ytterligere presisert. Det samme gjelder fagorganiseringen.

Koritzinsky (2020) presenterer og skiller mellom fire hovedmodeller for fagorganisering, der den fjerde er tverrfaglig undervisning: fagdeling, flerfaglig samordning, flerfaglig temaopplegg og tverrfaglig integrering. Fagdeling betyr å holde fagene atskilt. Man jobber med fagspesifikke læringsprosesser uten å ta særlig hensyn til andre fag. Bærekraftig utvikling hører kun til for eksempel naturfag og ikke norsk, og demokrati og medborgerskap knyttes til samfunnskunnskap og ikke til fag som for eksempel engelsk. De fagdidaktiske

elementene dreier seg om hvert enkelt fags grunnleggende begreper, kunnskaper og ferdigheter. Dette er den vanligste formen for grunnopplæring i norsk og internasjonal utdanning (Koritzinsky, 2020, s. 25), og det vi gjerne tenker på som tradisjonell undervisning.

Fag kan kobles sammen i **flerfaglig samhandling**. Det er for eksempel når en lærer har flere fag i en klasse og kan jobbe med samme tema i disse fagene. Det samme kan gjøres ved at flere lærere samarbeider i felles klasse. For eksempel kan temaet «energiressurser» gjennomføres både i geografi og samfunnskunnskap på vg1. Det passer fint inn i arbeidet med arealbrukskonflikter og ressurser i geografi og med urfolks rettigheter i samfunnskunnskap.

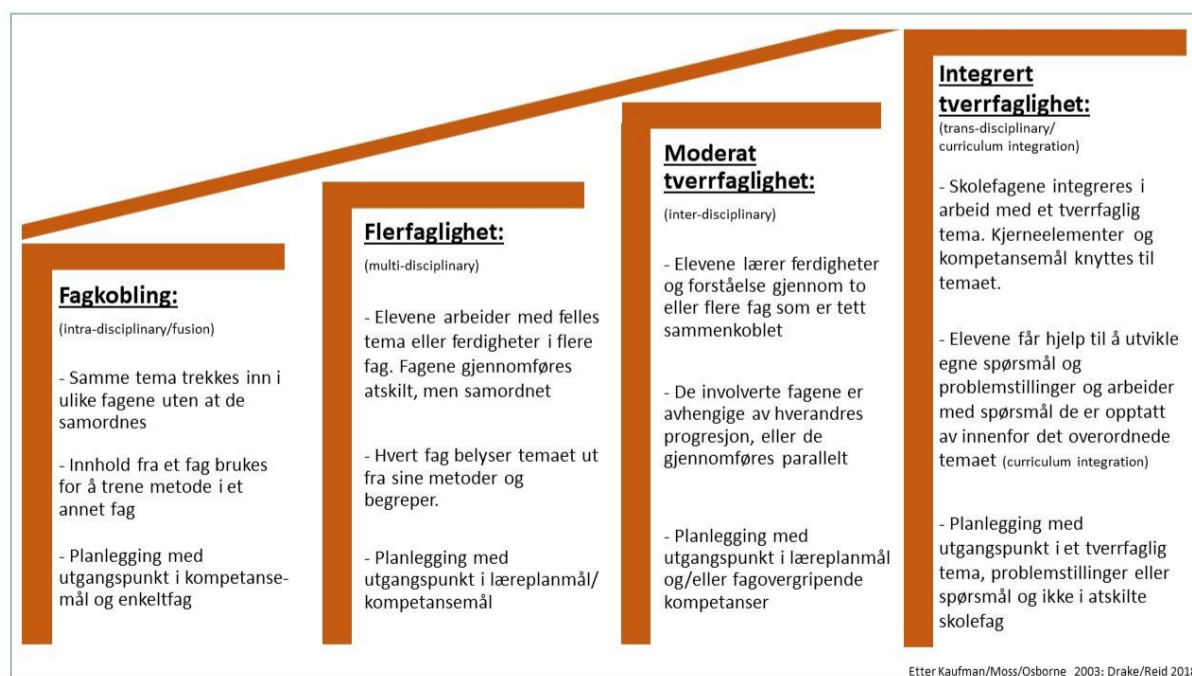
Den flerfaglige samhandlingen kan også gjennomføres mer planmessig og over en større tidsperiode, et såkalt **flerfaglig temaopplegg**. Dette var en ønsket type tverrfaglighet i læreplanene før LK06, både i grunnskolen og videregående skole, men ble nok i større grad gjennomført og var mer vanlig i grunnskolen. I følge Koritzinsky (2020, s. 27) er erfaringer fra et slikt opplegg at målet om flest mulige fag ofte har gått på bekostning av funksjonelle sammenhenger. Likevel kan det fungere godt som trening på metode og få elever til å se større sammenhenger.

**Tverrfaglig integrering** er en mer forpliktende og sterkere kobling mellom lærestoff og metoder fra flere fag enn flerfaglig samhandling og temaopplegg. I tverrfaglig tema- eller prosjektarbeid er det grunnleggende å knytte hele opplegget til problemstillinger, noe som blir styrende for hva som skal kobles sammen av de ulike fagenes innhold og arbeidsmåter. Her blir poenget å svare på spørsmålene som blir reist, ikke å finne fram til kjerneelementene i de enkelte fag eller å få med flest mulige fag (Koritzinsky, 2020, s. 28).

Tidligere har man nok tenkt at alle disse variantene for organisering er tverrfaglige, og Koritzinsky sier at modellene ofte glir over i hverandre og at de kan kombineres. For god tverrfaglighet er avhengig av at man kjenner til fagspesifikke teorier, begreper, data og metode, og man skal ikke arbeide med tverrfaglighet for tverrfaglighetens skyld. Dette arbeidet betyr heller ikke «fagløshet», men at faglig konsentrasjon og fagdelte undervisningsopplegg er nødvendig i perioder. Det innebærer at når «vi i arbeidet med å beskrive, analysere, forstå, forklare, mene og gjøre noe knyttet til et tema – kan trenge lærestoff fra ulike fag. Det kan styrke læring i dybden og få oss til å forstå og engasjere oss grundigere

i et tema.» (Koritzinsky, 2021, s. 24). Å arbeide med de tverrfaglige temaene er å arbeide med tverrfaglig integrering, men dette arbeidet bygger på de andre modellene.

Bjørn Bolstad (2020a) forklarer begrepene tverrfaglighet og fagkobling, og han har utarbeidet en modell som også viser fire grader av tverrfaglighet. Han peker på at begrepene har blitt brukt noe unyansert i det norske utdanningsfeltet. Ludviksenutvalget brukte begrepet flerfaglig arbeid, mens man i den overordnet del bruker tverrfaglige temaer. Bolstad lener seg på Drake og Burns (2004) når han sier at «tverrfaglig tilnærming handler enkelt sagt om å opprette koblinger mellom ulike skolefag, mellom skolefagene og til livet utenfor skolen» (Bolstad, 2020b). Han peker også på at internasjonale utdanningsforskere bruker ulike ord for tverrfaglighet og omtaler ulike grader av tverrfaglig arbeid. Modellen Bolstad presenterer er basert på flere forskningsmiljøer som Moss, Osborne og Kaufman fra 2008, Helmane og Briska fra 2017, Drake og Reid fra 2018 og Mathison og Freeman fra 1997. Som Koritzinsky, sier Bolstad at det øverste nivået av tverrfaglighet ikke alltid er å foretrekke. Integrert tverrfaglighet gir ikke alltid mest dybdelæring, og det er viktig å tilpasse graden av tverrfaglighet til kontekst og læringsmål. Dette er også i tråd med overordnet del: «Målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant» (s. 13). Nå skal det sies at «der det er relevant» har blitt, og blir, tolket svært ulikt, og utdanningsmyndighetene har blitt kritisert for ikke å trekke inn de tverrfaglige temaene i større grad (Koritzinsky, 2021, s. 30).



**Figur 1.** De fire nivåene av tverrfaglighet hos Bolstad (Bolstad, 2020a).



«Tverrfaglighet er ikke det samme som tverrfaglighet», uttaler Bolstad i sin blogg (Bolstad, 2020c). Hvis lærere planlegger for tverrfaglig undervisning og kun tar utgangspunkt i et bestemt faglig innhold de ønsker at elevene skal lære, gjennomfører de sannsynligvis **flerfaglig opplæring**. Dersom man begynner planleggingen ut ifra kompetansemål, drives det antakeligvis med **fagkobling** eller **flerfaglighet**. Da har læreren bestemt alt elevene skal lære av faglig innhold eller faglige metoder og teknikker. Læreren tar utgangspunkt i læreplanen, og det er ikke noe galt i å planlegge og gjennomføre slik undervisning, men det er ikke tverrfaglighet i ordets rette forstand. Dersom kompetansene lærerne har bestemt skal trenes i flere fag samtidig, gjennomføres det som kalles **moderat tverrfaglighet**. Ved fagkobling, flerfaglighet og moderat tverrfaglighet er utgangspunktet for planleggingen vanligvis ett eller flere skolefag og tilhørende kompetansemål.

Opplæringsloven sier at skolen skal engasjere og motivere elevene. De skal få utforske, lære seg å tenke kritisk og medvirke til sin egen læring (Opplæringslova, kap. 1 §1-1). Slik skal det skapes lærelyst hos elevene.

Ved **integreert tverrfaglighet** trenes elevene i større grad på å undersøke forhold systematisk og kritisk samtidig som de lærer faglig innhold. Det tverrfaglige arbeidet starter med at elevene og/eller lærerne bestemmer temaet. Deretter er det elevene selv som formulerer spørsmål de er opptatte av og ønsker å undersøke og finne mulige svar på. Det er elevenes nysgjerrighet som er utgangspunktet, og altså ikke lærernes forslag. Sinnes (2021) peker på at elevene lærer best når de deltar i aktiviteter som de anser som viktige i livet og som er kulturelt relevante. Hun anbefaler å starte med de store spørsmålene for å stimulere nysgjerrigheten. Å stille spørsmål og formulere problemstillinger er utfordrende arbeid som krever hjelp fra læreren. Når man har funnet fram til gode spørsmål og problemstillinger, kan man i neste omgang finne fram til aktuelle fag og kompetansemål. Det kan være nærliggende å tenke at fagene blir borte i integreert tverrfaglighet, og mange lærere kan være bekymret for at elevene ikke lærer nok til eksamen. Det henger nok sammen med at eksamenskarakterene lenge har hatt en sentral rolle i å styre skolens arbeid med å sertifisere elevene, men også til støtte av læring og evaluering av egen karakterpraksis, selv om departementet har advart mot å trekke for enkle sammenhenger mellom standpunkt- og eksamenskarakteren (Tveit og Olsen, 2018). Bolstad poengterer at det skal

mye fagkunnskap og innsikt til for å kunne stille de rette spørsmålene. Elevene trenger også kunnskap om faginnhold og metode til å finne svar på problemstillingene sine (Bolstad, 2020a). De må bruke kunnskaper de allerede har, men de vil også tilegne seg ny, mer og dypere kunnskap om temaet og faget. De vil få innsikt i enkeltfagene, men også se dem på tvers og i sammenheng. Dermed burde ikke bekymringen for at elevene ikke får nok fagkunnskap hindre tverrfaglig undervisning.

Som vi ser i modellen over, er graden av selvstendighet hos elevene økende jo nærmere man kommer integrert tverrfaglighet. Fagene blir også mer sammenvevd. I fagkobling og flerfaglighet jobber elevene med samme tema i flere fag, men det hele gjennomføres i adskilte fag. Elevene tar utgangspunkt i kompetansemål og jobber med gitte tema, som for eksempel kan være opplysningstida. I integrert tverrfaglighet stiller elevene selv spørsmål de synes er interessante, de tar ikke utgangspunkt i kompetansemålene. Arbeidet skjer med basis i et av de tverrfaglige temaene, som kan være demokrati og medborgerskap, og ikke et gitt tema av læreren, slik som opplysningstida. På den måten jobber elevene mer utforskende og problembasert. Dette stimulerer elevenes evne til å undre seg og formulere spørsmål, men også øker motivasjonen til å lære (Klein, 2020). Å arbeide med de tverrfaglige temaene er derfor å jobbe med tverrfaglig integrering (Koritzinsky) og integrert tverrfaglighet (Bolstad).

Hensikten med temabasert tverrfaglig undervisning i videregående skole

Temabasert tverrfaglig undervisning fordrer mer elevaktivitet enn tradisjonell undervisning. Integrert tverrfaglighet er dermed i større grad elevsentrert undervisning, noe som står i motsetning til lærersentrert undervisning. Elevene deltar i og eier mer av sin egen læringsprosess enn når læreren formidler kunnskap slik vi kjenner den i tradisjonell undervisning. Ved å jobbe integrert tverrfaglig og i dybden med problemløsninger (Bolstad, 2020a) kan kreativitet, nysgjerrighet, lærelyst og samarbeid stimuleres. En slik elevsentrert undervisning viser til sosiokulturell og konstruktivistisk læringsteori slik vi finner den hos John Dewey («learn to know by doing, and to do by knowing»), Jean Piaget, Lev Vygotskij og Jerome Bruner. Forskning viser at mer elevsentrert undervisning fremmer læring og

positive holdninger blant elevene mer effektivt enn lærersentrerte former for undervisning der mestring av fagstoff formidlet av læreren står sentralt (Uis, 2020).

Det ene tverrfaglige temaet er demokrati og medborgerskap, og John Dewey er den tenkeren som kanskje er tydeligst på koblingen mellom demokrati og utdanning. For ham er et demokrati et samfunn der alle mennesker har muligheter og vet det. Det er muligheter som ikke lar seg begrenses, men som er uendelige og gjør at man faktisk *blir* en person. Å delta i sin egen utdannings- og danningsprosess som elevaktiv, temabasert tverrfaglig undervisning gir muligheter til, er et godt eksempel på demokratisk deltakelse og en slik demokratisk medborger som Dewey beskriver. En opplæring gjennom demokratisk deltakelse gjør det mulig å erfare levd demokrati i skolen, og slik erfaring oppstår når elevene får arbeide med autentiske problemstillinger de finner interessante og helst kontroversielle (Breivega, Rangnes og Werler, 2019).

Frigjøringspedagogen Paulo Freire bruker begrepet «bankpedagogikk» om det vi kaller tradisjonell undervisning. Han beskriver det slik at elevene er passive mottakere, de er tomme «banker» som skal fylles med kunnskap av den aktive læreren. Det er ikke så viktig å forstå, men å huske og gjengi det som mottas. Han mener at slik undervisning er undertrykkende, i den forstand at læreren er den dominerende, aktive part mens eleven er underordnet og passiv. Det er et asymmetrisk forhold som skaper motsigelse mellom elev og lærer, og eleven får ikke delta fullt ut i sitt eget læringsarbeid.

Ved å gjøre undervisningen problemorientert blir eleven aktiv og deltakende. Eleven og læreren blir mer jevnbyrdige og undervisningen demokratisk og «frigjørende». Motsigelsen oppløses, begge blir elev og lærer - og dermed subjekter i undervisningsprosessen (Freire, 2018). Denne opplæringsprosessen er demokrati i praksis. Eleven blir en aktiv medborger og relasjonen mellom lærer og elev styrket. Lærer–elev-relasjonen er viktig for motivasjon og læring, og for atferd i klasserommet. Utvikling av en god relasjon har betydning for på sikt å også hindre frafall (Fjell og Stokke, 2012).

Vi ser at temabasert tverrfaglig undervisning får følger for elevrollen, men også lærerrollen. Og det er et viktig prinsipp at læreren må endre seg og utvikle seg for at læreplanarbeidet og opplæringa kan endres (Savage, 2010). Omtalen av de tre tverrfaglige temaene i overordnet del av LK-20 bygger på en oppfatning av eleven som aktør (Klein, 2020).

Elevene er ikke lenger passive mottakere og læreren er ikke lenger hovedsakelig en formidler. Nå er det verdt å nevne at elevene ikke skal slippes helt fri, for her peker forskning også på at det fører til lite læring, men at det er viktig at læreren har kontrollen. Læreren setter tydelige rammer for undervisningsopplegget og støtter opp om elevenes måter å jobbe selvstendig på (Uis, 2020). Undervisningen må derfor ikke være helt elevstyrt, men i stor grad mer basert på elevaktivitet og elevsentrering enn det lærersentrert undervisning er.

Nå vil nok de fleste lærere si at de ikke driver med så lærerstyrt, «undertrykkende» «bankundervisning» som det til tider gis inntrykk av i skoledebatten. Men inntrykket er likevel at videregående skole er for tradisjonell og lærersentrert, det vil si at læreren er den mest aktive, selv om det også foregår elevsentrert undervisning. Vi ser derfor at vi får en endring i lærerrollen ved integrert tverrfaglighet; læreren går fra å være kunnskapsformidler til å bli mer en veileder, læringsfasilitator og samtalepartner. På den måten kan det skapes gode læringsprosesser med forhåpentligvis mer motiverte og kreative elever.

Virkeligheten er sammensatt og sammenhengende. Den er ikke delt inn i fag. Ved integrert tverrfaglighet får dermed elevene se at det er sammenhenger også på tvers av fag. I tillegg er det praktisk og tidsbesparende å kombinere fagstoff som er beslektet. Det gjør at man får mindre hastverk og tid til å gå i dybden. Ideologisk er det også gode grunner til å jobbe tverrfaglig. På individnivå henger det fysiske, psykiske og våre sosiale omgivelser sammen. Systemnivået består av viktige sammenhenger mellom natur, kultur, teknologi, religion og politikk. Økologisk forstand, aktivt miljøvern og bærekraftig utvikling er avhengig av at vi alle forstår sammenhengene i naturen og farene ved en forurensende økonomisk vekst som skaper klimaproblemer (Koritzinsky, 2020, s. 28).

Norsk skole og LK-20 utvikles ikke i et vakuum. Fremtidskompetansene, de såkalte 21st century skills eller nøkkelkompetansene, er mye av de samme som vi finner i store deler av verden ellers. I mai 2018 gav Rådet for Den europeiske union en anbefaling av åtte nøkkelkompetanser for sunn og bærekraftig livsstil, kvalifisering for arbeidslivet, aktivt medborgerskap og sosial inkludering (Norli og Liabø, 2022). De reviderte nøkkelkompetansene er (European Commission, 2019):

- Lese- og skrivekompetanse
- Flerspråklig kompetanse
- Matematikkompetanse og kompetanse innen realfag, teknologi og ingeniørfag
- Digital kompetanse
- Personlig, sosial og lærende kompetanse
- Statsborgerskapskompetanse
- Entreprenørskapskompetanse
- Kulturell bevissthet og uttrykkskompetanse

Vi står alle overfor de samme utfordringene og som i dag kan virke uløselige på de fleste av oss. Utfordringene er knyttet til FNs 17 bærekraftsmål for sosial, økonomisk og miljømessig bærekraft, og ifølge UNESCOs institutt for livslang læring er utdanning nøkkelen til å løse disse utfordringene (UNESCO, 2022). EU-kommisjonen hevder det samme, og den norske regjeringen ser derfor på EUs og UNESCOs forståelse av ferdigheter som trengs for å møte disse utfordringene i fremtiden. På denne måten er norsk skolepolitikk i tråd med europeisk oppfatning av fremtidens kompetansekrav (Norli og Liabø, 2022). Kompetansekravet er også nedfelt i overordnet del av læreplanen. Her kan vi lese at «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter (Udir, 2020a) til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.» Dette kompetansekravet skal også ses på tvers av fag, for ved å jobbe med temabasert tverrfaglighet vil elevene få trening i å bruke kilder, løse problemstillinger og bli mer selvstendige.

De 17 bærekraftsmålene med 169 delmål er hele verdens arbeidsplan. Gjennom samarbeid, som er bærekraftsmål nr. 17, skal man innen 2030 utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene. Målene ble utformet som en fortsettelse av FNs arbeid med tusenårsmålene. Sivilsamfunnets innsats er avgjørende for at vi kan nå målene innen 2030, og bærekraftsmål nr. 4 om utdanning har, som sagt, en nøkkelrolle i dette arbeidet. FN-sambandet utarbeidet i perioden 2015-17 (med noen justeringer i etterkant) en digital tverrfaglig læringsressurs «Bærekraft» til bruk i skolen, og det er laget et eget opplegg for videregående skole finansiert med midler fra Den naturlige skolesekken og UNESCO-



**Figur 2.** FNs 17 bærekraftsmål (FN, 2022).

kommisjonen. FN-sambandet ønsker å følge med på hvordan «Bærekraft» tas i bruk i skolen. I 2020 fikk By- og regionsforskningsinstituttet (NIMBR) ved Oslo Met derfor i oppdrag å utforske muligheter for følgeforskning på bruken av ressursen (Aasen, 2020).

De tre tverrfaglige temaene *livsmestring og folkehelse, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling* griper inn i og påvirker hverandre gjensidig. Å jobbe med og løse problemstillinger innenfor én av disse samfunnsutfordringene kan derfor ikke foregå uten å berøre de to andre. Sinnes og Straume (2017) mener også at det kan være problematisk å skille dem på en meningsfull måte. Spesielt gjelder dette for bærekraftig utvikling, «som nettopp dreier seg om å skape sammenheng mellom det som angår personlige forhold (livsmestring), politisk-samfunnsmessige prosesser (demokrati og medborgerskap) og hensynet til natur og kommende generasjoner» (s. 3). Kritisk tenkning og etisk bevissthet kan bidra til å hindre uheldige sider ved sosiale medier som spredning av falske nyheter, digital mobbing og polarisering i samfunnet. Det kan også bidra til økt forståelse for at usunn individuell livsstil fører til folkehelseproblemer, men også at god folkehelse og høyt forbruk i rike land har bidratt til global ulikhet og ikke-bærekraftig ressursbruk. Det samme gjelder å se at klimaendringer og naturtap har en sammenheng med stadig hyppigere pandemier. Slik er folkehelse, bærekraft og medborgeransvar vevd inn i hverandre i et komplekst samspill (Offergaard, 2022).

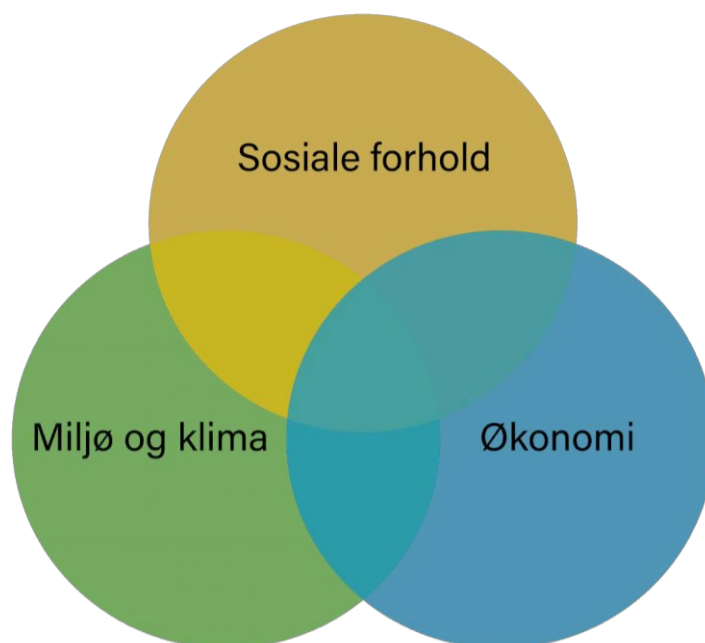
Ifølge Straume og Sinnes (2017) kan derfor alle de tre temaene ses som et uttrykk for bærekraftig utvikling. Dette mener de er i tråd med Ludvigsenutvalget og stortingsmeld-

ingene, men også med Brundtlandrapportens definisjon: «en utvikling som ivaretar dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov» (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 42 i Straume og Sinnes, 2017, s. 3).

Bærekraftig utvikling består, som nevnt, av tre dimensjoner, og det er sammenhengen mellom dem som avgjør om noe er bærekraftig. Verden må derfor jobbe med alle disse tre områdene for å oppnå bærekraftig utvikling (FN, 2022):

1. Miljø og klima
2. Økonomi
3. Sosiale forhold

Verden står overfor en klimakrise som er menneskeskapt. Dette skyldes i hovedsak utslipp av klimagasser fra kull, olje og gass. Samtidig er naturmangfoldet aldri vært så truet som nå. Ressursene er også for skjevt fordelt og det er for stor ulikhet i verden, noe som kan føre til konflikt og opprør. Ressursbruken vår må endres, men samtidig må det skapes økonomisk vekst for alle. Å gjøre denne veksten grønn er en stor utfordring, og flere innen miljøbevegelsen er skeptiske til om økonomisk vekst er forenlig med et bærekraftig samfunn. Det er enighet om at det er de rike som har størst ansvar for klimakrisa, og Norge forbruker 3,6 jordkloder mens India forbruker 0,7. Alle mennesker har rett til et anstendig liv, og menneskerettighetene er det viktigste utgangspunktet for dette. Bærekraftig utvikling handler dermed også om utdanning, et anstendig arbeidsliv, likestilling, kulturelt mangfold, et godt helsetilbud og muligheten til å påvirke egne liv og samfunnet de lever i (FN, 2022). Den store utfordringen ligger dermed i å sikre alle mennesker gode sosiale forhold og grønn økonomisk vekst samtidig som man løser klimakrisen og sørger for naturmangfold. Og når man jobber med dette, ser man at forholdet mellom de tre dimensjonene reiser mange dilemmaer.



**Figur 3.** De tre dimensjonene (FN, 2022).

I FN-sambandets undervisningsressurs (FN, 2022) er det formulert noen eksempler på dilemmaer som kan oppstå i diskusjonen om bærekraftig utvikling:

- **Natur mot mennesker:** Hvis matproduksjon skader naturen, hvor mye og hvilken type matproduksjon er da i tråd med menneskets behov?
- **Klima mot naturvern:** Siden vindmøller og vannkraftverk er klimavennlige, kan de fortsatt anses som bærekraftige hvis de samtidig ødelegger lokale økosystemer?
- **Mennesker mot mennesker:** Er det noen mennesker eller land som har behov for større ressursbruk enn andre? Og hvor stort ansvar må fattige land ta for sine klimagassutslipp i forhold til rike land?
- **Nasjonalt mot globalt:** Kan hvert enkelt land gjøre som de vil med sine havområder, regnskoger og oljeforekomster, selv om dette vil få globale konsekvenser?
- **Økonomi mot natur:** Er det mulig å få til økonomisk vekst og mindre ulikhet, uten å skade verdens klima og naturmangfold?

Dette er dilemmaer og problemområder som for mange i dag synes uløselige, men som dagens unge skal settes i stand til å løse. Derfor blir det viktig at elevene får anledning til og trening i å jobbe selvstendig, utforskende og kreativt med alle dimensjonene av bære-



kraftig utvikling. Ved å jobbe tverrfaglig settes fagområder i sammenheng, og elevene ser og forstår bedre at det er en sammenheng mellom handlinger, valg og konsekvenser. Denne typen arbeid skal også stimulere til kreative løsninger og bærekraftig utvikling.

Nedenfor presenterer jeg et eksempel på et elevsentrert og elevaktivt tverrfaglig undervisningsopplegg. Jeg har også lagt til forslag til digitale hjelpemidler og andre elevaktive øvelser.

Elevsentrert temabasert tverrfaglig undervisning

**Tverrfaglig tema:** Bærekraftig utvikling.

**Fag:** samfunnskunnskap, geografi og norsk. Her har jeg oppgitt eksempel på fagkombinasjon, mest for å strukturere et opplegg læreren kan bruke som inspirasjon. Arbeidet kan også foregå med oppløst timeplan slik at elevene selv finner fram til fag og kompetansemål.

**Metode:** Integrert tverrfaglighet. Elevene a) stiller spørsmål og belyser utfordringer, b) samler inn data og c) oppsummerer og presenterer (Bolstad og Gilje, 2020).

Samfunnsfaglig metode og immersive teknologier.

Den utforskende samtalen (Bolstad, 2020a).

Metoden kan benyttes på alle fag det er naturlig å kombinere, for eksempel også historie, norsk og religion, men også andre samfunnsfaglige programfag. Visualisering av steder, arkitektur, kunstverk osv. med HoloTour kan gjøre fagene mer virkelighetsnære for elevene. Også de andre tverrfaglige temaene kan fint danne utgangspunkt for arbeidet.

**Vurdering:** Formativ underveisvurdering i prosess og på sluttprodukt. Hverandre- og egenvurdering. Høy, middels og lav måloppnåelse.

**Produkt:** tverrfaglig fagartikkel der både struktur, språk, innhold og kildebruk blir vurdert med lav, middels og høy måloppnåelse.

**Oppgavebeskrivelse:** Elevene skal utforske temaet «bærekraftig utvikling», formulere en problemstilling og skrive en fagartikkel.

**En ide er å presentere et overordnet kompetansemål:** Elevene skal utvikle forståelse for at menneskehetens og den enkeltes levesett og ressursbruk har konsekvenser lokalt, regionalt og globalt, og gjøre dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst. Elevene skal også utvikle kunnskap om og forståelse for at teknologiutvikling kan bidra til å løse problemer, men også skape nye (Udir, 2020a).

«Hva er bærekraftig utvikling?» Elevene søker på temaet, ser introduksjonsfilm på [fn.no](http://fn.no) og setter seg inn i bærekraftsmålene.

**Hva er elevene interessert i?** Klassen kan ha en felles individuell idémyldring som kan skje anonymt på for eksempel Padlet. Det kan bidra til at flere bidrar. Læreren lager avstemming på Forms om hvilke bærekraftsmål vi skal fordype oss i denne gangen. Elevene kan også velge fritt mellom bærekraftsmålene, men for å følge progresjonen i fag kan det være en ide å jobbe med felles bærekraftsmål.

Elevene blir satt sammen av læreren i grupper på 3 eller 4 etter interesseområde. Det opprettes gruppekanaler eller chatterom i Teams og i samarbeidsområdet i OneNote som læreren har tilgang til. I arbeidsperiodene jobber man sammen om elevaktive oppgaver i de respektive fagene.

### **Progresjon:**

- a) **Elevene ser undervisningsfilmer hjemme og lager oversikt over fagbegreper,** for eksempel tospalter. På skolen jobbes det med fagbegreper i samfunnskunnskap og geografi: quizlet, kahoot eller «kortsalle». I norsk jobber man med «Hvordan skrive fagartikkel?» og leser tekster som hører til temaet.

- b) **Elevene arbeider med kart og annet fagstoff**, blant annet oppgaver fra digitale læremidler som ndla.no, forlag (for eksempel aunivers, skolestudio) og fagboka. Immersive teknologier som VR/AR/MR kan prøves ut i fagene dersom skolene har tilgang til teknologien. Denne teknologien visualiserer fagstoffet og passer godt for de fleste, spesielt i geografifaget med mange figurer og modeller. Det kan bidra til økt forståelse og virke motiverende. Også spill og escape room/box kan også brukes underveis i læringsarbeidet for variasjon og motivasjon. Sistnevnte er fint til å trene samarbeid og problemløsning. Dessuten synes mange det er gøy.
- c) **Elevene lager problemstillinger, finner kilder og eventuelt foretar et feltarbeid** der de samler inn data. For å finne kilder bruker de bøker de har tilgjengelig, bibliotekets søketjeneste (retriever/a-tekst, pressreader), google osv. Lærer godkjenner problemstilling og veileder elevene i kildebruk og datainnsamling. Problemstilling leveres i Teams/OneNote. Elevene må også lese faglitteratur og bruke læringsstrategier/studieteknikk. For eksempel digitale tankekart som på coggle.it eller liknende. Dersom det er behov for det, kan elevene bruke kvalitative og kvantitative metoder som intervjuguide, observasjonsskjema og spørreundersøkelse. Her må de utforme guider og skjemaer med utgangspunkt i problemstillingen før de gjør feltarbeidet. Samarbeid og den utforskende dialogen er gjennomgående i arbeidet. Her lytter elevene i gruppa til hverandre, men de følger også opp med konstruktive og kritiske spørsmål, ber om begrunnelse og hjelper hverandre med å svare på dem. Elevene får trening i å argumentere og hjelpe hverandre til å komme fram til en felles tolkning og forståelse (Mercer og Littleton, 2013).
- d) **Aktuelle tilknyttede kompetansemål blir identifisert**. Elevene får ikke utdelt eller forevist kompetansemål av læreren på forhånd, men etter at de har bestemt problemstillingen kan de gjerne selv eller sammen med læreren identifisere hvilke som er relevante.

**Aktuelle kompetansemål i norsk kan være:**

- bruke ulike kilder på en kritisk, selvstendig og etterrettelig måte
- skrive fagartikler som greier ut om og drøfter norskfaglige eller tverrfaglige temaer

- vurdere og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger og faglige kriterier
- skrive tekster med god struktur og tekstbinding og mestre tegnsetting og rettskriving på hovedmål og sidemål

(Udir, 2020b).

#### **Aktuelle kompetansemål i samfunnskunnskap kan være:**

- utforske og presentere dagsaktuelle tema eller debatter ved å bruke samfunnsfaglege metodar, kjelder og digitale ressursar, og argumentere for sine egne og andre sine meiningar og verdiar

I tillegg brukes kompetansemål som går direkte på problemstillingen elevene har valgt, for eksempel:

- drøfte sammenhengen mellom økonomisk vekst, levestandard og livskvalitet i eit globalt og berekraftig perspektiv

(Udir, 2020c).

#### **Aktuelle kompetansemål i geografi kan være:**

- utforske og presentere geografiske forhold og prosessar ved å bruke ulike kjelder, inkludert kart
- gjennomføre eit feltarbeid for å undersøkje og presentere geografiske forhold

Også her velges i tillegg kompetansemål som dreier seg direkte om problemstillingen, som for eksempel:

- reflektere over eigen ressursbruk og ressursbruken i Noreg i eit globalt og berekraftig perspektiv

(Udir, 2020d).

e) **Artikkelen skrives** i samarbeidsområdet i OneNote som er samskriving i sanntid. Lærer følger tett på, veileder og gir underveisvurdering. Her kan lærer kommentere direkte i teksten, ringe opp gruppa og chatte via Teams dersom elevene jobber andre steder enn i klasserommet. Elevene deler arbeidet med andre grupper og gir hverandre respons og hverandrevurdering på førsteutkastet.

f) **Innlevering** på Teams/OneNote for formativ vurdering med måloppnåelse. Elevene skriver egenvurdering.

I dette skisserte undervisningsopplegget blir elevene og lærerne samarbeidspartnere og står overfor hverandre som likebyrdige, slik Freire mener er viktig for læring. Her vektlegges dialogen, både i samarbeidet mellom elevene, men også mellom lærer og elev. Elevene og læreren jobber sammen i et felles utforskende og fortolkende prosjekt som forhåpentligvis vil gi økt kompetanse i kritisk tenkning, bidra til personlig erkjennelse, gi økt kunnskap om vår rolle i verden og sette elevene i stand til å mestre livene sine. På bakgrunn av ny kunnskap og forståelse som tilegnes gjennom læringsprosessen, er formålet å sette elevene, og læreren, i stand til å handle slik at samfunnet kan forandres (Skagen, 2021). Dette er en del av et felles prosjekt som angår oss alle.

Vi ser at læring foregår underveis i undervisningsopplegget. Det er høy grad av elevaktivitet, noe som gir elevene muligheter til å delta i sin egen lærings- og dannelsesprosess. En slik konstruktivistisk pedagogikk, slik vi kjenner den fra Dewey, og det sosiokulturelle læringssynet, som vi finner hos Vygotskij, men også Freires dialogpedagogikk er utgangspunktet for undervisningsopplegget. Læring skjer gjennom læringsaktiviteter i samarbeid og dialog med andre elever og læreren, selv om det er læreren som styrer prosessen i kraft av sin rolle og sin faginnnsikt. Å samarbeide om å løse samfunnsutfordringene er også bærekraftsmål nr. 17.



**Figur 4.** Bærekraftsmål nr. 17. (FN, 2022).

Styrke virkemidlene som trengs for å gjennomføre arbeidet, og fornye globale partnerskap for bærekraftig utvikling (FN, 2022).

### **17.17) Systemiske spørsmål - Partnerskap mellom flere interessenter**

Stimulere til og fremme velfungerende partnerskap i det offentlige, mellom det offentlige og det private og i det sivile samfunn som bygger på partnerskapenes erfaringer og ressursstrategier (FN, 2022).

#### Avslutning

I policydokumenter og forskningslitteratur fra fagfornyelsen ser vi at det er en bekymring for om skolen forbereder elevene godt nok på fremtiden. Vi står overfor kriser og store utfordringer som vi må stå sammen om å løse. For at vi skal klare det må de unge settes i stand til å løse spørsmål og problemstillinger som i dag kan virke uløselige. Elevene må tilegne seg kompetanse til å løse samfunnsutfordringene. For å utvikle kompetanser for fremtiden, de såkalte 21st century skills, skal elevene lære seg digitale ferdigheter og kritisk sans, utvikle selvstendighet og kreativitet, tilegne seg fagkunnskaper og jobbe utforskende og problemorientert. De skal lære seg dialogbasert samtale og samarbeid med andre, og de må bli robuste og i stand til å takle en verden som virker kaotisk og usikker. Nye utfordringer krever nye tanker om hvordan vi skal undervise elevene våre, slik at skolen kan oppfylle sitt samfunnsmandat. Å jobbe tverrfaglig med de overordnede temaene kan være en undervisningsform som bidrar til at elevene tilegner seg fremtidskompetansene som formuleres i policylitteraturen. Og som vi har sett, er det de samme kompetansene som gjelder både i norske og europeiske styringsdokumenter. Fremtiden er her og nå, sier Judith Klein, og vi må omstille oss og handle raskt. Elevene må lære seg å forstå at det er en sammenheng mellom handling og konsekvens. For å få til det må vi samarbeide, men samtidig må vi også forstå at hvert individ har betydning i omstillingen. Du spiller en rolle, sier samfunnsgeograf Karen O'Brien. Hun understreker at for å få til endring er det viktig å forstå at vi alle, hver og en, er betydningsfulle i dette samarbeidet. «This is because individual change is collective change; we are inherently entangled through shared language, meaning, and values» (O'Brien, 2021, s. 4). Ved å arbeide med problemstillinger som elevene selv mener er viktige og interessante, samarbeide i utforskende samtaler og bruke og tilegne seg kunnskaper fra forskjellige fag, kan elevene se at verden henger sammen samtidig som de tilegner seg kompetanse til å bidra til å løse samfunnsutfordringene.

## Referanser

- Andreassen, Svein-Erik. (2019). Fagfornyelsens begrepsbruk. *Utdanningsforskning.no*.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/fagfornyelsens-begrepsbruk/>
- Bolstad, Bjørn. (2020a). *Dybdelæring og tverrfaglighet*. Fagbokforlaget.
- Bolstad, Bjørn. (2020b). Tverrfaglighet. Hva er tverrfaglighet? Hvorfor skal vi gjøre det i skolen? Og ikke minst: hvordan? *FIKS*. Universitetet i Oslo. Hva er flerfaglig og tverrfaglig undervisning? - FIKS - Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen (uio.no)
- Bolstad, Bjørn. (2020c. 24. januar). Tverrfaglighet er ikke det samme som tverrfaglighet. *En (forhenværende) rektors bekjennelser*. Tverrfaglighet er ikke det samme som tverrfaglighet | EN (forhenværende) REKTORS BEKJENNELSER (wordpress.com)
- Breivega, Rangnes og Warler. (2019). Demokratisk dannelse i skole og undervisning. *Demokratisk dannelse i skolen. Tverrfaglige empiriske studier*. Universitetsforlaget.  
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/9788215031637-2019-01>
- Bø, Magne. (2008). Fagenes samling – flerfagsdidaktikk, tverrfagsdidaktikk eller overfagsdidaktikk? *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Vol. 92. Utg. 3. Fagenes samling – flerfagsdidaktikk, tverrfagsdidaktikk eller overfagsdidaktikk? | Norsk pedagogisk tidsskrift (usn.no)
- Engelsen, Britt Ulstrup. (2005). «En fagdidaktikk for dagens og morgendagens skole». *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Årgang 89.
- European Commission (2019): Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Key competences for lifelong learning*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/291008>
- Fjell, Kari og Stokke, Bodil Olaussen. (2012). Utvikling av lærer-elev-relasjoner i klasserommet. Læreroppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse. *FoU i praksis*. Oslo Metropolitan University. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/1458>
- FN-sambandet. (2022). United nations association of Norway. *Bærekraftig utvikling*. <https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>
- FN-sambandet. (2022). United nation association of Norway. FNs bærekraftsmål. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/last-ned-grafikk>.

- Freire, Paulo. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Ad Notam Gyldendal.
- Gilje, Ø. og Bolstad, B. (2020). Elevsentrert digital undervisning. Tverrfaglighet i skolen – ulike tilnærminger. FIKS Webinar. Hentet 16. 9. fra: <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kompetanseutvikling/webinar/>
- Klein, Judith. (2020). *Bærekraftig utvikling i skolen*. Pedlex. Oslo.
- Koritzinsky, Theo. (2021). *Tverrfaglig dybdelæring*. Universitetsforlaget.
- Littleton, Karen og Mercer, Neil. (2013). *Putting talk to work*. Taylor and Francis Group. London.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (1998).
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) - Lovdata
- Meld. St. 28 (2015-2016). Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Norli, Anita og Liabø, Lene Kristin. (2022). Hvordan forberede unge til videre studier og livslang læring? Muligheter i nye læreplaner for videregående skole. Universitetet i Sørøst-Norge.
- NOU 2014: 7: Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=9>
- NOU 2015: 8. Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- O'Brien, Karen. (2021). *You matter more than you think*. Change Press. Oslo.
- Offergaard, Trine Lise. (2022). Integrering av tverrfaglige temaer i fag- og yrkesopplæringen: Folkehelse og livsmestring – Demokrati og medborgerskap – Bærekraftig utvikling. *Skriftserie 2022 nr 1*. Institutt for yrkesfaglærerutdanning. Oslo Metropolitan University. <https://www.nb.no/items/61b90ea99804bef253e1abe30ca410c3> (nb.no)
- Ryssevik, Torbjørn. (2018). Læreplanar – mellom teori, trendar og tradisjon. *Temanotat 3/2018*. Utdanningsforbundet. Læreplanar – mellom teori, trendar og tradisjon (utdanningsforbundet.no)



- Savage, Jonathan (2010). *Cross-curricular teaching in the secondary school*. Taylor and Francis group. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy2.usn.no/lib/ucsn-ebooks/reader.action?docID=593001>
- Sinnes, A. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling: hva, hvorfor og hvordan?* Universitetsforlaget. Utdanning for bærekraftig utvikling : hva, hvorfor og hvordan? (nb.no)
- Skagen, Kaare. (2021). Paulo Freire. *Store norske leksikon*. [https://snl.no/Paulo\\_Freire](https://snl.no/Paulo_Freire)
- Stray, Jannicke Heldal. (2019). Skolens samfunnsmandat. *Bedre skole*. Utdanningsnytt.no. Skolens samfunnsmandat (utdanningsnytt.no)
- Tveit, Sverre og Olsen, Rolf Vegar. (2018). Eksamens mange roller i sertifisering, styring og støtte av læring og undervisning i norsk grunnopplæring. *Acta Didactica Norge*, 12(4), Art. 18. <https://doi.org/10.5617/adno.6381>
- UNESCO. (2022). Lifelong learning opportunities for all: medium-term strategy 2022–2029 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380778>
- Universitetet i Stavanger. Elevsentrert undervisning. Kunnskapscenter for utdanning. Hentet 3.10. fra: [m4ROBEq09Fo2S4zKOE9ykVvXTRzerdwkA1qMCFAluvyfY3Pbb.pdf](https://www.uis.no/m4ROBEq09Fo2S4zKOE9ykVvXTRzerdwkA1qMCFAluvyfY3Pbb.pdf) (uis.no)
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. *Generell del av læreplanen (utgått)*. Læreplanverket for Reform 94. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/det-allmenndanna-mennesket/>
- Utdanningsdirektoratet. *R-94 (utgått)*. Læreplanverket for Reform 94. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/#go-to-top-target>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Kompetansemål etter Vg1 studieforberedende utdanningsprogram - Læreplan i norsk (NOR01-06) (udir.no)

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i samfunnskunnskap (SAK01-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Kompetansemål - Læreplan i samfunnskunnskap - fellesfag vg1/vg2 (SAK01-01) (udir.no)

Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Læreplan i geografi (GEO01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Kompetansemål - Læreplan i geografi - fellesfag i studieførebuande utdanningsprogram (GEO01-02) (udir.no)

Utdanningsdirektoratet. (2021). Evaluering av fagfornyelsen – hva, hvorfor og hvordan. <https://tinyurl.com/fz7xyzvk>

Aasen, Berit. (2020). Utdanning for bærekraftig utvikling - hvordan kan man organisere et følgeforskningsprosjekt av FN-sambandets digitale læringsressurs “Bærekraft”. *NIBR-rapport 2020:10*. By- og regionforskningsinstituttet NIBR. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/3093/2020-10.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



# Undervisning i historie med utgangspunkt i læreplan LK20 og tverrfaglige temaer

Lasse Sonne

Historiefaget og historieundervisningen er i endring. Med den nye læreplanen fra 2020 (LK20) ble det introdusert en rekke nye temaer som skal innlemmes i alle fag, og som dermed også skal være en del av undervisningen i historie. I denne artikkelen analyseres LK20 med særlig blikk på de tverrfaglige temaene og undervisning i historie. Etter analysen av LK20 gis tre eksempler på undervisningsopplegg i historie som forfatteren har utviklet. De tre undervisningsoppleggene er knyttet til de tre tverrfaglige områdene i LK20: demokrati og medborgerskap, bærekraft og helse og livsmestring.

Undervisning kan forstås som «kakestykketenkning». Det er en rekke lag man må ta hensyn til og ha med når man planlegger og gjennomfører undervisning.

Som det helt sentrale man må ta hensyn til i forbindelse med undervisning i grunnskolen og videregående skole, er opplæringsloven (lov om grunnskolen og den videregående opplæringen). Opplæringsloven berører en lang rekke prinsipielle forhold rundt undervisning og hvordan undervisningen skal organiseres i skolen. Det handler blant annet om fordeling av ansvar for opplæringen, tilsyn med undervisningen, spesialundervisning, ledelsesansvar, samisk opplæring og mye annet (Lovdata, 2022).

Den som skal undervise, må også ta hensyn til verdigrunnlaget for opplæringen. Skoler i Norge skal bygge sin praksis på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf. Formålsparagrafen uttrykker verdier som samler Norge som samfunn. Disse verdiene handler om demokrati og skal hjelpe borgerne i det norske samfunnet med å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent fremtid. Verdiene bygger på en kristen og humanistisk arv og tradisjon og er forankret i menneskerettighetene. Skoler som følger

den samiske læreplanen, skal legge til rette for at elevene får opplæring med basis i samiske verdier og samisk språk, kultur og samfunnsliv (Opplæringens verdigrunnlag, 2022).

For faget historie (som er fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram) er verdier knyttet til at undervisningen skal bidra til at elevene utvikler innsikt i norsk og samisk historie og kulturarv, og forståelse for mangfold. Verdier knyttet til historiefaget handler videre om at historie skal utvikle elevenes bevissthet om menneskers påvirkning på natur og klima. Gjennom historieundervisningen skal elevene utvikle forståelse for demokratiske verdier og menneskerettigheter. Elevene skal dessuten utvikle forståelse for verdier som likeverd, likestilling, etisk bevissthet og mangfold. Viktige verdier som er knyttet til faget historie, handler i tillegg om at elevene skal arbeide utforskende og utvikle kildekritisk kompetanse, samt at elevene skal styrke sin nysgjerrighet, sitt engasjement og sin kritiske tenkning (Fagets relevans og sentrale verdier, 2022).

Kakestykket består også av grunnleggende ferdigheter som handler om muntlige ferdigheter, om å kunne skrive og lese og om digitale ferdigheter. De grunnleggende ferdighetene skal knyttes til undervisningsfaget (i dette tilfellet historie). Det kan handle om å kunne anvende begreper fra historiefaget i en muntlig argumentasjon. Det kan handle om å kunne skrive presist og selvstendig om historie. Det kan handle om å kunne tolke og reflektere over innholdet i historiefaglige tekster. Og det kan handle om å kunne bruke digitale verktøy til å utvikle kompetanse i historie (Grunnleggende ferdigheter i historie, 2022). I samfunnsfag i ungdomsskolen finnes i tillegg den grunnleggende ferdigheten å kunne regne, som blant annet handler om å kunne innhente, arbeide med, analysere og vurdere tallmateriale og store data i lys av kontekst og for å ta stilling til samfunnsspørsmål (Grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag, 2022).

Det neste nivået i «kakestykket» er kjerneelementene. I historie på videregående skole er disse elementene inndelt i fire områder: 1) historiebevissthet, 2) utforskende historie og kildekritisk bevissthet, 3) historisk empati, sammenhenger og perspektiver og 4) mennesker og samfunn i fortid, nåtid og fremtid. De fire kjerneelementene skal innpasses i undervisningen i historie på tvers av de forskjellige temaene som det undervises i. Når det gjelder historiebevissthet, skal elevene lære å forstå seg selv som historieskapte og historieskapende individer med en fortid, nåtid og fremtid. Med hensyn til utforskende historie

og kildekritisk bevissthet skal elevene blant annet kunne undre seg over, reflektere over og vurdere hvordan kunnskap om fortiden blir til. Når det gjelder området historisk empati, sammenhenger og perspektiver, er det viktig at elevene lærer å forstå menneskers utfordringer og handlinger i fortiden. Det er i tillegg viktig at elevene forstår at den historiske utviklingen ikke var forutbestemt, men et resultat av menneskers valg og prioriteringer. Til slutt handler mennesker og samfunn i fortid, nåtid og fremtid om at elevene skal kunne se fortidens betydning for seg selv i både nåtid og fremtid – at vi er både historieskapte og historieskapende, og at verdier, vaner og strukturerer fra fortiden har en tendens til å henge med inn i fremtiden (Kjerneelementer i historie, 2022).

Etter kjerneelementene kommer kompetansemålene og prinsipper for vurderingsordningen. Kompetansemålene er en lang rekke spesifikke og tematiske mål som er fastsatt av Utdanningsdirektoratet. Det kan handle om teknologisk utvikling som den industrielle revolusjonen, eller det kan handle om tanker og ideologiers utvikling, politiske omveltninger, migrasjon og kulturmøter, kolonihistorie, verdenskrigene, frigjøring i norsk og samisk historie, terror og folkemord som holocaust, velferdssamfunnets utvikling, menneskets forhold til natur og ressurser, samt historiebruk og enkeltindividers historie. Det er mange og ganske brede temaer som listes opp blant de konkrete kompetansemålene for undervisningen i historie. I dette eksemplet brukes vg3 (Kompetansemål og vurdering, 2022). I tilknytning til kompetansemålene beskrives underveisvurdering og standpunkt-vurdering. I tillegg finnes beskrivelse for selve eksamensformen, som i dette tilfellet er at elevene kan trekkes ut til muntlig eksamen med forberedelsesdel (Vurderingsordning, 2022).

LK20 representerer en endring i forutsetningene for undervisningen i historie. Det kan sees i sammenheng med at samfunnets utvikling krever at historieundervisningen må endres i forlengelsen av nye krav til kompetanseutvikling. Den nye læreplanen LK20, som legger stor vekt på tverrfaglighet, er en utfordring for historiefaget og historieundervisningen (som for alle undervisningsfag) fordi det er nødvendig for lærerne å gjenoppfinne undervisningen for å kunne oppfylle målene i læreplanen. Historieutdanningene ved universiteter og høyskoler ble som utgangspunkt ikke utviklet med tverrfaglighet som mål. De fokuserte i stedet på teoretiske og filosofiske problemstillinger samt på kildekritisk

teknikk – historiefagets sentrale metode. Historiedidaktikk og historiebruk er i dag en del av mange historieutdanninger, men det er fortsatt en lang vei å gå før de fleste historieutdanninger kan beskrives som tverrfaglige og representative for samfunnet utenfor universitetet og skolens klasserom.

Med dette kommer vi til den siste, men kanskje vesentligste delen av «kakestykket». Nemlig de overordnede og tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling.

Historiefaget – fra en spesialisert disiplin til tverrgående temaer – LK20

Når det gjelder de overordnede temaene i den norske læreplanen, sier planen generelt at skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Disse tre temaene tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt. Elevene skal utvikle kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag. Elevene skal få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor temaene. De skal forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser. Kunnskapsgrunnlaget for å finne løsninger på problemer innenfor temaene finnes i mange fag, og temaene skal bidra til at elevene får forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag. Målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, er uttrykt i kompetansemål for fag der det er relevant (LK20.1, 2022).

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir elevene muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utviklingen av et positivt selvbilde og en trygg identitet sett på som spesielt avgjørende. Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg for den enkelte, har ifølge læreplanen stor betydning for folkehelsen. Livsmestring blir sett på som å kunne forstå og kunne påvirke faktorer som er viktige for å mestre eget liv. Ifølge læreplanen skal temaet hjelpe elevene til å lære å håndtere medgang og motgang og personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte. Aktuelle områder som vekt-

legges innenfor temaet, er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rus, mediebruk, og forbruk og privatøkonomi. Verdier og meningen med livet, mellommenneskelige relasjoner, det å kunne sette grenser og respektere andre og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også under dette temaet (LK20.2, 2022).

Det tverrgående temaet demokrati og medborgerskap skal ifølge læreplanen gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og regler, og sette dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. Opplæringen skal gi elevene forståelse for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet. Elevene skal i henhold til læreplanen få innsikt i at demokrati har ulike former og uttrykk (LK20.3, 2022).

Gjennom arbeid med det tverrgående temaet demokrati og medborgerskap skal elevene forstå sammenhengen mellom den enkeltes rettigheter og den enkeltes plikter. Enkeltpersoner har rett til å delta i politisk arbeid, samtidig som samfunnet er avhengig av at borgerne utøver sine rettigheter til politisk deltakelse og utformingen av sivilsamfunnet. Skolen skal ifølge læreplanen stimulere elevene til å bli aktive samfunnsborgere og gi dem kompetanse til å delta i den videre utviklingen av demokratiet i Norge (LK20.3, 2022).

Ifølge læreplanen skal opplæringen gi elevene kunnskap og ferdigheter for at de skal kunne møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. Videre skal elevene forstå dilemmaene som ligger i å anerkjenne både majoritetens og minoritetens rettigheter i et samfunn. Elevene skal i henhold til læreplanen øve på evnen til å tenke kritisk, lære å håndtere uenigheter og respektere uenigheter. Gjennom arbeidet med demokrati og medborgerskap skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes (LK20.3, 2022).

I tilknytning til det tverrgående temaet bærekraftig utvikling legges det vekt på at skolen skal legge til rette for at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndteres. Bærekraftig utvikling handler om å beskytte livet på jorden og ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge mulighetene for fremtidige generasjoner til å dekke sine behov. Ifølge læreplanen er bærekraftig utvikling basert på en forståelse av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold. Menneskehetens levesett og ressursbruk har konsekvenser lokalt,

regionalt og globalt. Gjennom arbeid med temaet bærekraftig utvikling skal elevene utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og opptre etisk og miljøbevisst. Elevene skal i henhold til læreplanen forstå at den enkeltes handlinger og valg er viktige. Dette tverrgående temaet dekker spørsmål knyttet til miljø og klima, fattigdom og ressursfordeling, konflikter, helse, likestilling, demografi og utdanning. Elevene skal lære om sammenhengen mellom de ulike aspektene ved bærekraftig utvikling (LK20.4, 2022).

Ifølge LK20 har teknologi en betydelig innvirkning på mennesker, miljø og samfunn. Teknologisk kompetanse og kunnskap om sammenhenger mellom teknologi og de sosiale, økonomiske og miljømessige aspektene ved bærekraftig utvikling er derfor sentralt i demokratiet. Teknologiutvikling kan ifølge LK20 bidra til å løse problemer, men det kan også skape nye. Kunnskap om teknologi innebærer for eksempel forståelse for hvilke dilemmaer som kan oppstå ved bruk av teknologi, og hvordan disse kan håndteres (LK20.4, 2022).

### Tverrgående temaer og historie

De tverrgående temaene i norsk læreplan er ment å innlemmes i alle fag i læreplanen, dermed også i historie. I det følgende skal jeg se på hvordan dette kan gjøres:

I historie kan det tverrgående temaet folkehelse og livsmestring gi elevene forståelse for at de er historieskapende og historieskapende. Dette skal ifølge læreplanen hjelpe elevene til å forstå, påvirke og mestre eget liv. Elevene skal forstå at hvordan fortiden presenteres, er med på å forme hvordan mennesker og samfunn oppfatter seg selv og andre. Dette er viktig for utviklingen av en identitet. Innsikt i hvordan mennesker har vært med på å skape historie, skal gi elevene forståelse for at også de kan være med på å forme sin nåtid og fremtid. En slik forståelse skal bidra til å gi mening til livet og motivere til gode verdivalg. Historiefaget i norsk læreplan handler dermed om hvordan folk før i tiden håndterte sine levekår. Målet er at elevene lærer å utvikle sin historiske empati. Dette skal gi elevene grunnlag for å utvikle respekt for andre og ta ansvarlige livsvalg, i henhold til læreplanen (LK20.5, 2022).

Det tverrgående temaet demokrati og medborgerskap skal i historiefaget gi elevene en forståelse for demokratiets opphav og utvikling. Faget skal også gi elevene forståelse for



hva som gjør demokratier levedyktige. Elevene skal ifølge læreplanen kunne forstå at demokrati ikke har vært og ikke er en selvfølge, men en konsekvens av valg folk har tatt, tar og vil ta i fremtiden. Gjennom historiefaget skal elevene trenes til å se et mangfold av perspektiver og forstå at mennesker har ulike prioriteringer, holdninger og verdier i ulike sammenhenger. Historiefaget skal dermed bidra til å bevisstgjøre elevene om mulighetene de har for å være aktive samfunnsborgere (LK20.6, 2022).

I historiefaget handler det tverrgående temaet bærekraftig utvikling om å gi elevene forståelse for samspillet mellom mennesker og natur. Temaet skal vise hvordan mennesket har forholdt seg til naturen, og forvaltet og brukt ressurser. Historiefaget bør også belyse hvordan menneskelig virksomhet har endret livsvilkårene på jorden, samtidig som mennesket også har hatt evnen til å løse problemer som har oppstått. Historiebevissthet skal ifølge LK20 gi elevene forståelse for at konsekvensene av egne valg blir gitt videre og ender som andres historie. Dermed skal elevene i henhold til LK20 også bli bevisst sine egne muligheter til å bidra til et mer bærekraftig samfunn (LK20.7, 2022).

Med dette er de forskjellige delene av «kakestykket» med hensyn til faget historie klart til å bli anvendt med all den kompleksitet som følger med i LK20. Å sette sammen et «kakestykke» til undervisning krever kreative evner og oppfinnsomhet. I ytterste konsekvens krever det at vi må justere historieundervisningen etter de nye læringsmålene. Og da har vi ikke engang begynt å diskutere undervisningsmetodene som kan brukes. Å mestre undervisning i historie basert på LK20 er som å sitte i cockpiten i en jumbojet med ansvar for å fly flyet og ha tilgang til et uoverskuelig antall knapper og instrumenter. Å mestre LK20 kan også sammenliknes med å leke med LEGO med et utall av LEGO-biter og kombinasjonsmuligheter.

Læreplanens konsekvenser for skolene, underviserne og lektor- og lærerutdanningene i universitets- og høgskolesektoren er mange. For det første er det nærliggende at ny pedagogikk, didaktikk og praksis må utvikles. Fagene må videreutvikles eller tenkes om på ny. Man kan si at LK20 i høy grad legger opp til undervisning gjennom fagene og ikke bare i fagene.

LK20 legger vekt på dybdelæring, som kan fortolkes som kunnskap, refleksjon og bruk – i dybden og på tvers. Dette krever nye tilganger til undervisning i faget og nye under-

visningsformer (Dybdelæring, 2022). Det er opplagt at nye relasjoner og samarbeid mellom universiteter, høyskoler og skoler må utvikles. Dette innebærer også at etter- og videreutdanning av lærere er helt sentralt for å få LK20 til å fungere etter intensjonen. I tillegg kan man tenke seg mange nye samarbeidsområder med aktører utenfor universiteter, høyskoler og skoler. For historiefaget er det relevant med nytt samarbeid mellom universitet, høyskoler, skoler og kultur-/kulturarvsområdet, eksempelvis gjennom Den kulturelle skolesekken (DKS).

I det hele tatt fremtvinger LK20 forskning, innovasjon og utvikling og ny samskaping mellom universiteter, høyskoler, skoler og andre aktører, som kulturinstitusjoner. Det er nødvendig å fokusere på digital utvikling og digitale kompetanser. Mangfold og flerkulturelle forhold krever i tillegg at det tenkes nytt og innovativt rundt undervisning i historie.

I det følgende skal vi se på tre eksempler for hvordan vi kan gjøre de tverrfaglige temaene demokrati, bærekraft og livsmestring til en del av undervisningen i historie.

## Eksempler på undervisningsopplegg

### *Demokrati og medborgerskap: Rollespill med flyktninger fra Ungarn*

Til å fremme målene i LK20 velges i første omgang undervisningsmetoden historisk tidsreise, som er utviklet i Sverige av museumspedagogen Ebbe Westergren og videreutviklet innenfor den internasjonale organisasjonen «Bridging Ages – International Organization in Applied Heritage and Time Travels» (Bridging Ages 1, 2022).

En historisk tidsreise beskrives som en pedagogisk metode som handler om å bruke historie eller kulturarv i en læringsprosess for å skape refleksjon over samtidens problemstillinger og gi verktøy for samfunnsbygging. Målet med metoden er dermed å fremme læring og sosialt samhold og bidra til samfunnsbygging. Et mål kan i tillegg være å utvikle medborgerskap og støtte opplæring i skolen som plattform for læring, dialog og refleksjon ved bruk av historie og kulturarv. Dette kan omfatte prosesser og hendelser i historien som kan relateres til nåtiden.

Tidsreisemetoden er ifølge utviklerne av metoden basert på fem prinsipper: For det første skal det helst anvendes lokale nettsteder og historier. For det andre er det et undervisningsopplegg som forholder seg til nøkkelspørsmål som forbinder nåtidige problemstillinger med fortiden. For det tredje skal flere i opplegget være involvert og arbeide sammen. For det fjerde bør det sees på ulike perspektiver både fra i dag og fra fortiden. Læringen bør dessuten foregå som en nedenfra og opp-tilnærming. For det femte bør det være en reflekterende dialog i prosessen og i arrangementet.

Tidsreisemetoden bygger på en prosess og på deltakernes felles engasjement. Historie og kulturarv brukes som plattform for læring og dialog i samfunnet. Flere komponenter benyttes i prosessen. I tidsreiseopplegget engasjerer deltakerne seg i en historie gjennom rollespill/dramatisering, helst på et lokalt historisk sted, for å skape refleksjon over et samtidspollem og for å skape planer for fremtiden. Målgrupper for læringsmetoden vil dermed typisk være lokalsamfunn og skoler. Tidsreisemetoden er altså møtet og det aktive engasjementet mellom ulike grupper av mennesker og organisasjoner i et samfunn. I metoden inngår å bruke den lokale arven, stedene og historiene for utdanning i skoler, for samfunnsbygging og for sosialt samhold. En tidsreiseprosess består av flere komponenter som kan brukes i rekkefølge, kombinert eller separat.

Hvert tidsreisearrangement har et spesifikt mål. Når skoler er involvert, er målet knyttet til læreplanen. Emnet, det vil si temaet som skal spilles ut, er en begivenhet som både var viktig i fortiden og er viktig i dag. Nøkkelspørsmålene er formulert i problemstillingene som skal diskuteres i arrangementets dialog fra ulike perspektiver, for å finne felles løsninger.

Pedagogikken bygger på en relasjonell og erfaringsbasert læringsprosess, reflekterende dialog og bruk av hele hjernen.

Før undervisningen starter, skrives et scenario – en fiktiv historie –, som tar utgangspunkt i et bestemt år og en spesiell begivenhet på et lokalt sted. Scenarioet er basert på fakta, og er strukturert med mål, tema, historie, roller, nøkkelspørsmål, aktiviteter og tidsplan. Scenarioet åpner for motstridende synspunkter og et problem som skal løses, gjerne med alternative løsninger.

Deltakerne forberedes i gruppen (i skolen). Hvert tidsreisearrangement har en leder for hele arrangementet og en leder for hver aktivitet. Alle deltar aktivt i arrangementet; det er ikke noe publikum.

Det skapes læringsområder / trygge rom der alle kan uttrykke sine synspunkter, lytte, reflektere, diskutere og komme med løsninger.

Tidsreisearrangementet er et drama med en gjennomtenkt dramaturgi – en begynnelse, en midtdel og en slutt – for å øke lærings- og refleksjonsprosessen.

Tidsreisearrangementet følges alltid av en evaluering, for å vurdere læringen som har funnet sted, om målene er nådd, og for å sammenligne nøkkelspørsmål/tema med i dag.

Tidsreisemetoden er basert på erfaringsbasert læring med henblikk på å utdanne gjennom førstehåndserfaring. Elevene tilegner seg ferdigheter, kunnskap og erfaring utenfor den tradisjonelle formelle klasseromssettingen. Metoden kan også defineres som relasjonell læring: en måte for å være sammen med elever, lærere og forelesere med ulike bakgrunn der alle lærer av hverandre gjennom å dele ideer og sammen skape læring. Relasjonell læring innebærer dialog om læring. Den relasjonelle læringsprosessen lener seg mot den aktive prosessen med å samskape kunnskap, ikke bare i det formelle klasserommet, men også utenfor.

Det er publisert en del litteratur om den historiske tidsreisemetoden. Se eksempelvis Westergren & Wollentz (2018), Westergren (2017) og Westergren (1-6, 2006). En litteraturoversikt finnes dessuten tilgjengelig på organisasjonens hjemmeside (Brigding Ages 2, 2022).

I dette undervisningsopplegget er målet å engasjere elevene i debatten om flyktninger i samtiden ved hjelp av et historisk eksempel. Målet med læringen er dessuten å trene elevene i å være demokratisk aktive og dermed ta aktivt del i samfunnet som medborgere (demokrati og medborgerskap).

Den historiske hendelsen som er valgt her, er flyktnings situasjonen i 1956 etter den sovjetiske invasjonen i Ungarn. I tillegg er det valgt at opplegget skal forholde seg til norsk flyktningspolitikk og til medborgernes roller og reaksjoner i den forbindelse.

Opplegget er utviklet som «flipped classroom». «Flipped classroom» betyr at deltakerne får utdelt informasjon de skal lese på forhånd. De får også lenker til videoer om Sovjetunionens invasjon i Ungarn som de skal se.

Informasjon som skal leses:

### **Flyktingene fra Ungarn på 1950-tallet**

Flyktingene fra Ungarn som kom til Norge på 1950-tallet, har en helt spesiell historie. Den sovjetiske invasjonen i Ungarn og den massive undertrykkningen førte til at tusenvis flyktet fra landet. Minst 180 000 flyktet over grensen til Østerrike frem til våren 1958, de fleste i november og desember 1956. Presset på Østerrike var enormt, og det vokste opp mange store flyktingleirer. Til slutt måtte Østerrike stenge grensene, og flyktingemassen vendte mot Jugoslavia. Totalt flyktet om lag 200 000 ungarere fra fedrelandet som følge av den sovjetiske invasjonen.

### **Norsk flyktningspolitikk på 1950-tallet**

Norge var engasjert i flyktningsproblematikken etter Annen verdenskrig og var interessert i å hjelpe de hjemløse som levde i flyktingleirer. Både det offentlige og frivillige bistod i hjelpearbeidet for de nødlidende.

Norsk arbeid for flyktinger ble ivaretatt av både frivillige organisasjoner og offentlige organer. I Norge ble det i 1949 opprettet 460 kommunale flyktingnemnder. Flyktingnemndene skulle forberede mottaket av flyktinger og legge forholdene best mulig til rette for dem når det gjaldt arbeid, bolig, kulturelle aktiviteter og så videre. Norge la mye arbeid og innsats i å være godt forberedt på å ta imot flyktinger og ha et offentlig apparat som kunne håndtere denne oppgaven. Sosialdepartementet opprettet i 1949 Komiteen for flyktinghjelp i Norge, og i 1953 ble organisasjonen Det norske flyktingeråd etablert. Flyktingerådet ble den sentrale innsatsen i norsk flyktningspolitikk i årene fremover.

Gjennom Røde Kors og Flyktningsrådet hjalp Norge de store flyktningmassene fra Ungarn i 1956. På den tida var det norsk politikk å hjelpe til i områdene flyktningene befant seg, fremfor å ta flyktninger inn i landet. Dette fordi man mente at flyktningene selv ikke ville bo i totalt fremmede land, men helst returnere raskt til hjemlandet. Norge sendte for eksempel hjelp via Røde Kors og Flyktningsrådet til flyktningleirene i Østerrike. Norske myndigheter mente dette var en effektiv flyktningpolitikk, og at ungarerne ville få tilpassningsproblemer her i landet på grunn av ulik kultur. Det norske folk var av en annen oppfatning, de mente at Norge måtte åpne grensene for ungarerne i nød.

Flyktningstrømmen fra Ungarn ville ingen ende ta, og til slutt var det ikke mulig for Østerrike å ta seg av hele flyktningstrømmen alene. Andre europeiske land åpnet sine grenser for ungarerne. Sverige hadde tatt imot cirka 500 flyktninger og vedtok å ta imot 3000 til. Danmark vedtok å ta imot 1200. Norge opplevde press fra nabolandene om å endre politikk på dette området og ble sterkt oppfordret til å åpne sine grenser. Den 30. november 1956 vedtok Stortinget å ta imot ungarske flyktninger til Norge og bevilget 1 million kroner til dette arbeidet. Fra november 1956 til våren 1958 kom 1500 ungarske flyktninger til Norge.

### **Norges mottak av ungarere**

I første omgang vedtok Stortinget å ta imot 1000 flyktninger. Den 6. desember 1956 ble det oppnevnt et eget styre som skulle organisere mottaket av ungarerne. Styret sendte kommisjoner til Østerrike som skulle velge ut flyktningene som skulle til Norge. Uttaksstyret hentet for det meste faglærte ungarske arbeidere, ut fra hvilken arbeidskraft Norge trengte. I løpet av desember 1956 hentet uttaksstyret ca. 600 ungarske flyktninger til Norge. I januar 1957 ankom ytterligere 400. Cirka 170 ungarske ungdommer og studenter ble hentet til Norge av KFUK (Kristelig forening for unge kvinner). I mars 1957 hentet uttaksstyret til sist ca. 300 ungarske flyktninger fra flyktningleirer i Jugoslavia. I alt kom 1500 ungarere til Norge som følge av den sovjetiske invasjonen av Ungarn. Få flyktninger ønsket seg til Norge, og de fleste havnet i Norge av ren tilfeldighet.

## **Hvem flyktet?**

Ungarerne som kom til Norge, var arbeidsdyktige personer med kvalifikasjoner det norske arbeidsmarkedet trengte. Det norske uttaksstyret valgte bevisst faglærte ungarere. Mange kvinner hadde bakgrunn i tekstilindustri, mens mennene var jern- og metallarbeidere eller mekanikere. Under 10 % av begge kjønn var ufaglærte. De var unge, gjennomsnittsalderen var 22 år. Mange var enslige og derfor lett å finne bolig til. Sju av ti var menn. Mangeårig tv-produsent i NRK, Nandor Hamza (1937–2003), var blant de ungarske flyktningene som kom til Norge.

## **Hvorfor flyktet de fra fedrelandet?**

De ungarske flyktningene hadde ulike grunner til å forlate hjemlandet. Mange av ungarerne som kom til Norge, var politiske flyktninger som flyktet for å få beskyttelse. For denne gruppen var det livsfarlig å bli værende i Ungarn. Antikommunister og oppviglere ble straffet med døden av det sovjetiske styret. Andre var utflyttere som ønsket seg bedre levekår. Disse var ikke spesielt interessert i politikk, de var ressurssterke og hadde planlagt å flytte ut av landet i lang tid for å bedre levestandarden. Noen hadde venner og slektninger i utlandet og flyttet for å forenes med dem.

Litteraturen om Sovjetunionens invasjon i Ungarn i 1956 og spørsmålet om innvandring til Norge er omfattende. Eksempler på relevant materiale som kan anvendes til å forberede undervisningsopplegget, kan være Tjelmeland, Brochmann og Kjeldstadli, *Norsk innvandringshistorie* (2003), Vassenden, *Innvandrere i Norge* (1997) og Norsk-Ungarsk Forening, *Første land som reiste seg mot sovjetdiktaturet: Ungarn 1956 i 40 års perspektiv* (1996). Det finnes dessuten mange relevante sider på internett som kan brukes. I tillegg kan videoer sees på YouTube som forberedelse (YouTube 1-3, 2022).

I dette opplegget ble Tønsberg i Vestfold valgt som sted. Møtet foregår (i forestillingen) i bystyrets lokaler i Tønsberg dagen innen 100 flyktninger fra Ungarn kommer til Vestfold i 1956. Navnene på rollene er fiktive, men rollene er samtidig realistiske og basert på konkrete fakta.

Lederen av rollespillet har rollen som ordstyrer og spiller rollen som representant for flyktningemnden på statsnivå. I dette rollespillet er ordstyreren tildelt det fiktive navnet

Edvard Asbjørnsen. Rollen som ordstyrer er viktig fordi det er ordstyreren som sikrer dynamikken i læringsprosessen via den historiske tidsreisen og rollespill. Som rolle har Edvard Asbjørnsen som mål å få møtets medlemmer i Tønsberg til å akseptere å motta de 100 flyktningene fra Ungarn og få mottaket organisert i lokalsamfunnet. Asbjørnsen er presset og utålmodig med henblikk på dette og står i den situasjonen at han skal reise videre til andre kommuner for å delta i samme type møter om andre flyktninger. Han har ikke tid til å bruke mer tid i Tønsberg enn absolutt nødvendig.

De øvrige rollene er utviklet med en beskrivelse av deres synspunkter og interesser:

**Medlem av flyktingenemnden (fra bystyret i Tønsberg)**

Geir Gabrielsen (Høyre)

Er positiv til å hjelpe ungarene bort fra kommunismen og bort fra Sovjetunionen, men er bekymret for hvordan de kan bli innpasset i Norge og norsk kultur. Han synes det er bedre å hjelpe dem i nærområdet.

**Medlem av flyktingenemnden (fra bystyret i Tønsberg)**

Gunnar Jensen (Senterpartiet)

Er positiv til å hjelpe ungarene bort fra kommunismen og bort fra Sovjetunionen, men er bekymret for om de kan bli innpasset i norsk kultur. Ser en mulighet for at de kan jobbe i landbruket, men ønsker helst at de hjelpes i nærområdet.

**Medlem av flyktingenemnden (fra bystyret i Tønsberg)**

Gudmund Arntzen (Arbeiderpartiet)

Er positiv til å hjelpe ungarene bort fra kommunismen og bort fra Sovjetunionen, men er bekymret for om ungarsk arbeidskraft vil presse lønninger i Vestfold ned ved å konkurrere med norsk arbeidskraft.



**Medlem av flyktingenemnden (fra bystyret i Tønsberg)**

Sara Alfredsen (Venstre)

Er positiv til å hjelpe ungarerne bort fra kommunismen og Sovjetunionen. Hun mener alt skal gjøres for å få dem innlemmet i Vestfold.

**Medlem av flyktingenemnden (fra bystyret i Tønsberg)**

Arnfinn Andreassen (Norges Kommunistiske Parti)

Er ekstremt kritisk til å hjelpe ungarerne. Han ser kommunismen og Sovjetunionen som det perfekte samfunnssystem. Han mener ungarerne burde straffes for å ha flyktet, og at de hurtigst mulig bør sendes tilbake til Ungarn.

**Thea Antonsen (KFUK)**

Er veldig humanistisk og ønsker å hjelpe alle i nød, i særdeleshet ungarerne som flykter fra kommunismen og ateismen.

**Emma Alm (Det Norske Totalavholdsselskap – DNT)**

Er veldig bekymret for alle de unge mennene som kommer fra Ungarn – et land med stor tradisjon for å drikke mye alkohol. Hun frykter deres innflytelse på norsk ungdom.

**Sara Alfredsen (kommunens boligadministrasjon)**

Er bekymret for om det er mulig å finne boliger til ungarerne. Hun vil gjerne ta seg godt betalt av politikerne og forsøker å få penger ut av dem.

**Gustav Nansen (prest)**

Er i prinsippet positiv til ungarerne, men er bekymret for kulturforskjellene fordi ungarerne er ateister eller muligens katolikker og ikke protestanter.

**Julie Valen (Norsk Arbeidsgiverforening)**

Ser en mulighet i at ungarerne kan hjelpe til med å presse lønnen ned på det norske arbeidsmarkedet. Er derfor særdeles positiv til utenlandsk innvandring og større konkurranse på det norske arbeidsmarkedet.

**Amalie Pedersen (Landsorganisasjonen i Norge – Arbeidernes Faglige Landsorganisasjon (AFL))**

Bekymret for at ungarerne vil presse lønninger ned. Derfor litt skeptisk til ungarernes ankomst, selv om hun i prinsippet ønsker å hjelpe ungarerne bort fra kommunismen.

**Ansgar Hansen (Rotary-klubben i Vestfold)**

Er fra en humanitær organisasjon som gjerne vil hjelpe ungarerne med pengeinnsamling og hjelpe dem med å komme på plass i Norge.

**Aase Bang (Fylkesmannen i Vestfold)**

Ønsker å presse statens beslutning igjennom slik at ungarernes ankomst skal organiseres hurtigst mulig så alt er klart i morgen når de ankommer. Hun kan ikke bruke folks bekymringer til noe som helst!

**Gerda Holst (Flyktningshjelpen – lokalavdeling Vestfold)**

Ønsker å hjelpe på alle måter med innsamling av klær og annet som kan være nyttig når ungarerne kommer.

**Gunvor Ueland (utdanningsavdelingen, Vestfold fylkeskommune)**

Er bekymret for hvordan ungarernes barn skal innlemmes i norsk skole, ettersom de ikke kan norsk. Hun vil gjerne være med og hjelpe, men mener at det offentlige da må bevilge flere penger til skolene.

**Emilie Paulsen (journalist – Tønsbergs Blad)**

Er på jakt etter de gode historiene til avisen. Hun er glad i positive historier, men i enda større grad i de negative historiene som selger bedre. Kan hun finne noe negativt å skrive om, så er hun veldig fornøyd.

### **Hans Ottesen (fylkesordfører (Høyre) (Vestfold fylkeskommune)**

Er selv valgt i Sandefjord. Det er han veldig stolt av og fremhever det igjen og igjen. Han ønsker for alt i verden at flyktningene ikke kommer til Sandefjord, men at de blir innkvartert i Tønsberg, hvor han ikke trekker mange stemmer. Han har i det hele tatt ikke mye til overs for Tønsberg.

### **Truls Rye (nynorskforkjemper og ansatt i Det Norske Samlaget – et kulturforlag som utgir litteratur på nynorsk)**

Han vil fremme nynorsk i Vestfold og Tønsberg. Han er veldig bekymret for hvordan ungarerne skal bli opplært i skikkelig nynorsk. Hans forslag er at alle tvinges til å skrive nynorsk når de korresponderer i forbindelse med ungarerne – både internt og i direkte korrespondanse med ungarerne. Det vil være god trening for både nordmenn og ungarere, mener han.

### **Liv Orderud (Riksmålsforbundets lokalavdeling i Tønsberg og Vestfold)**

Hun ser ungarerne som en god mulighet til å bekjempe nynorsk i Tønsberg og Vestfold. Hun vil at alle innvandrere skal lære seg et språk: bokmål, eller riksmål, som hun liker å kalle det. Hun ser dette som en mulighet til å få penger fra kommunen og fylkeskommunen til å opprette særlige riksmålskurs for ungarerne. Kurs der nynorsk er ekskludert.

### **Leif Bryde Johansen (NFF Vestfold – Vestfold Fotballkrets (en underavdeling av Norges Fotballforbund)**

Synes det er veldig spennende å få ungarere til Vestfold. Det er en flott sportsnasjon. Ungarn var i VM-finalen mot Vest-Tyskland i 1954. Nå argumenterer han for å få de ungarske flyktningene med i fotballklubbene i Vestfold så Vestfold kan konkurrere med fotballklubbene i hele Norge. «Vestfold best i Norge!» Det er hans motto.

I prinsippet kan uendelig mange roller utvikles. Det er i tillegg mulig å skifte roller så de stemmer overens med deltakernes kjønn. Deltakerne trekker lodd om de ulike rollene.

Rollespillet har en varighet på opp mot 2 timer. Det begynner med en seremoni hvor lederen av rollespillet (ordstyreren) tar deltakerne med på en historisk tidsreise tilbake til det historiske tidspunktet for rollespillet og til plassen for rollespillet – i dette tilfellet 1956 i Tønsberg, Vestfold. Når deltakerne har reist tilbake til 1956 og til Tønsberg, begynner rollespillet. Det er da viktig at alle deltakerne er innforstått med at det ikke går å bryte med rollene de har, før ordstyreren tar deltakerne med på en ny tidsreise tilbake til nåtiden.

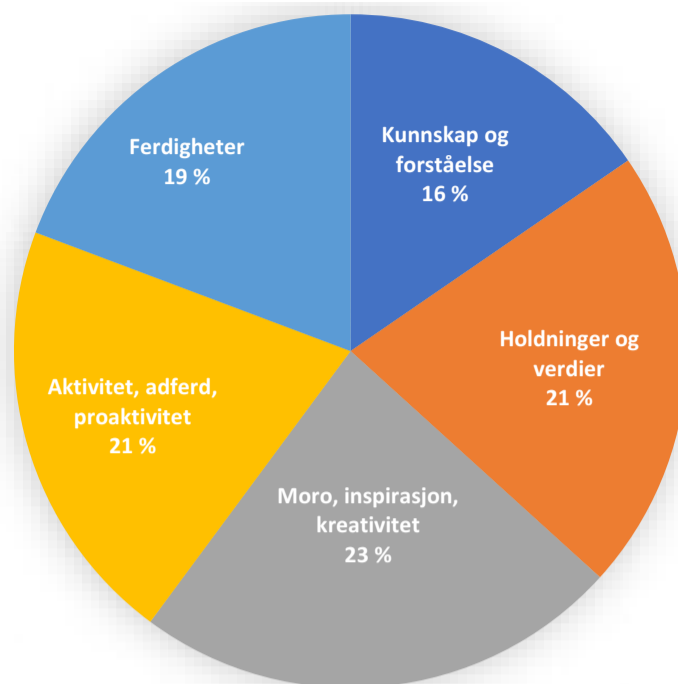
I løpet av rollespillet improviserer deltakerne i sine tildelte roller. Ordstyreren sikrer at rollespillet utvikler seg, ved å stille spørsmål. Formålet med ordstyrerens rolle er å få så mange som mulig til å si så mye som mulig i løpet av rollespillet. Rollespillet avsluttes med at ordstyreren tar rollespillerne med på reisen tilbake til nåtiden.

Når alle er tilbake i nåtiden, gjennomføres en dialog med refleksjoner. Her er det viktig å gi deltakerne mulighet for å fortelle om sine opplevelser og følelser knyttet til tidsreisen og rollespillet. Det er i tillegg viktig å få frem synspunkter på hvordan deltakerne opplevde læringseffektene av tidsreisen med rollespillet. Evalueringen av læringseffekter kan gjennomføres ved hjelp av ulike evalueringsverktøy.

Undervisningsopplegget kan analyseres på mange måter i sammenheng med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap og i relasjon til LK20 ellers. Demokratitrening gjennom historie i form av å være aktiv medborger har uten tvil en god effekt som er blitt erfart igjen og igjen når opplegget har blitt testet.

En test ble utført av 20 lektorstudenter i historie ved Universitetet i Sørøst-Norge i 2022. Til evalueringen ble det britiske evalueringsverktøyet Generic Learning Outcomes (GLO) brukt (GLO, 2022)

I figur 1 (neste side) ser vi at rollespillet scorer høyest på moro, inspirasjon og kreativitet. Deltakerne syntes med andre ord at det var gøy å delta. Å være aktiv eller til og med proaktiv scorer også høyt. Deltakerne svarte også at deres holdninger og verdier i forbindelse med flyktninger og mangfold ble påvirket, noe som var et tydelig motiv med undervisningsopplegget. Ferdigheter scorer relativt høyt. Her ble deltakerne bedt om å tenke spesielt på muntlige ferdigheter. Kunnskap og forståelse om eksempelvis årsakene til flyktningssituasjonen scorer minst. Det betyr at det fortsatt er noe å arbeide med. Det handler



**Figur 1.** GLO-evaluering av tidsreise med rollespill: flyktninger fra Ungarn 1956.

Kilde: Data er innsamlet og bearbeidet ved Lasse Sonne.

kanskje i særlig grad om å få «flipped classroom» til å fungere bedre. Med det menes at forberedelsen til rollespillet må tilrettelegges bedre. Arbeidet med refleksjoner og evaluering etter tidsreisen og rollespillet bør kanskje i tillegg bli mere effektivt. Samtidig er det en relativt god balanse mellom de fem områdene som evalueringen dekker. Det betyr at opplegget i ganske høy grad fungerte etter hensikten.

Bærekraft: bærekraftbegrepets historie, Ester Boserup og kvinnehistorie  
Å undervise i bærekraft i historie kan gjøres på mange ulike måter, når det gjelder valg av både temaer og undervisningsmetode. Det kan handle om å forklare hvordan klima, miljø, økonomi og sosial utvikling henger sammen og har gjort det gjennom historien. Industrialiseringen med den industrielle revolusjonen og utnyttelse av naturressurser er et naturlig utgangspunkt med hensyn til å forstå klimaendringer og belastningen på miljøet. Oljekrisene på 1970-tallet og finanskrisen i 2008 kan forklare om mangelen på økonomisk bærekraft. Velferdssamfunnets historie kan forklares i lys av å ville oppnå sosial bærekraft i samfunnet. På samme måte kan interesseorganisasjoners og ulike bevegelsers utvikling anvendes til å forklare de historiske årsakene til bærekraftbegrepets utvikling og etablering som et politisk satsingsområde i FN og mange av medlemslandene. Utviklingen av grønn

politikk og grønne bevegelser kan analyseres i denne sammenhengen (se eksempelvis Singh, 2020 og Store norske leksikon, 2022).

I tillegg til klima, miljø og sosial og økonomisk utvikling omfatter FNs bærekraftsmål mer spesifikke temaer. Et av disse er målet om å oppnå full likestilling mellom kjønnene, og å gjøre kvinner og jenter i hele verden myndige. Som en del av undervisningen i historie er det derfor naturlig å sette søkelyset på kvinnes historie. I den forbindelse er det opplagt å velge ut kvinnelige rollemodeller som har gjort noe ekstra for utvikling av bærekraft. Et eksempel på en slik kvinne kunne være den danske FN-økonomen Ester Boserup.

Ester Boserup (1910–1999) var en dansk økonom som også studerte landbrukspolitik. Boserup jobbet for FNs økonomiske kommisjon for Europa 1947–1965. Hun er særlig kjent for boken *The Conditions of Agricultural Growth: The Economics of Agrarian Change under Population Pressure* (1965) om overbefolkning og matsikkerhet. Boserup står som den fremste kritiker av et malthusiansk syn på befolkningsvekst. Hun argumenterte mot Thomas Robert Malthus' (1766–1834) hypotese om at på grunn av befolkningsvekst vil matbehovet på et gitt tidspunkt overstige matproduksjonen. Boserup hevdet at befolkningspress fører til innovasjon i landbruket og mer intensiv bruk av jorden (Boserup, 1981; Mæhlum, 2017).

Boserup reagerte mot teorien om den såkalte malthusianske fellen, som betyr at det eksisterer et demografisk tak i verden som vil begrense befolkningsutviklingen ved en maksimal produksjon av mat. Med andre ord: Mat som blir produsert, og mat som trengs i et samfunn, vil møte et punkt der en demografisk krise oppstår. Etter dette punktet stopper befolkningsveksten på grunn av matmangel. Folk vil sulte, og de vil dø av sykdommer og i kriger om mat og land. Den malthusianske fellen, eller den malthusianske hypotesen, ble utviklet i en tid da de nasjonale økonomiene først og fremst var landbruksøkonomier med fattige befolkninger som brukte mesteparten av inntekten sin på mat. Altså før den industrielle revolusjon. (Stone, uten dato).

Det interessante med Boserups bidrag er at hun argumenterer for at et samfunn ikke kan være bærekraftig uten innovasjon. Det er når produksjonen og økonomien hele tiden utvikler seg, at et samfunn blir bærekraftig. Et samfunn blir ikke bærekraftig ved å gjøre matproduksjonen mindre effektiv.

Et område der Boserup tidlig ga et bidrag til spørsmålet om bærekraft, var moderniserings ulikheter. Hennes viktigste observasjonsfelt var kvinnens rolle i landbruket. I boken *Woman's Role in Economic Development* (1970) argumenterte Boserup for viktigheten av kvinnens rolle i landbruket. Ifølge Boserup hadde kvinnene alltid vært viktige i det bedriftskommersielle jordbrukssystemet, men deres rolle har vært fraværende i økonomisk teori (Turner & Fischer-Kowalski, 2010, s. 21964).

Boserups bidrag til bærekraft er mangefasettert. Boserups arbeid med innovasjoner i landbruket og matproduksjon er knyttet til FNs bærekraftsmål 1: ingen fattigdom, mål 2: ingen sult, og mål 3: god helse og velvære. Mål 5 (likestilling) er også et område hun har bidratt betydelig til. Andre mål som Boserup har hatt innflytelse på, er mål 8: anstendig arbeid og økonomisk vekst, mål 9: industri, innovasjon og infrastruktur, mål 10: redusert ulikhet og mål 11: bærekraftige byer og samfunn.

Helse og livsmestring: Sokrates

Det siste eksemplet gjelder det tverrfaglige temaet helse og livsmestring. I dette undervisningsopplegget legger vi vekten på livsmestring.

Eksemplet er en tidsreise med historisk rollespill om Sokrates' filosofi. Målet med øvelsen er at elevene skal forholde seg til en historisk person og forholde seg til livets dypere spørsmål for å bli bedre til å mestre livet.

På samme måte som med eksemplet om flyktingene fra Ungarn anvendes «flipped-classroom»-metoden. Informasjon om Sokrates skal leses i forkant av undervisningen. Det kan være som følger:

- Sokrates ble født om lag år 470 fvt. og døde år 399 fvt.. Sokrates var en filosof i antikkens Hellas. Han er anerkjent for å ha lagt grunnlaget for den vestlige sivilisasjonen.
- Det vi vet om Sokrates, vet vi fra hans elev Platon.
- Sokrates viet livet sitt til å utdanne innbyggerne i Athen. Sokrates blir sett på som en av grunnleggerne av humanistisk filosofi – humaniora. Han var mer interessert i samfunnet enn i familien og sine egne barn.

- Sokrates trodde på en dialektisk metode – at det er gjennom å kommunisere eller snakke sammen at vi kommer nærmere en universell sannhet. Spesielt mente han at vi burde snakke med hverandre om viktige ting som betyr noe for oss og samfunnet vårt, og på den måten bli bedre til å leve.
- Ifølge Sokrates må vi lære å tenke selv i stedet for å lytte for mye til hva andre mennesker sier – for eksempel politikere og andre som liker å påvirke oss til deres eget beste.

Å kunne tenke selv er veldig viktig i et demokrati. Sokrates markerer begynnelsen på en demokratisk idé i vestlig sivilisasjon som blir viktig i Europa. Sokrates lærte oss hvordan vi skal oppføre oss, og hvordan skal være aktive i en demokratisk verden. Derfor er han en viktig figur i den vestlige sivilisasjonens historie.

Hovedideen til Sokrates er en såkalt egalitær idé: at alle har plikt til å reflektere over livet sitt. Og at alle er i stand til det. Sokrates mener at vi må kunne si hva vi mener, og at vi må stå ved det vi sier og mener.

Som et resultat av sine synspunkter gikk Sokrates rundt i Athen og stilte helt sentrale spørsmål til mennesker han møtte, om deres liv, deres verdier og så videre. Dette var pågående og for noen sikkert skremmende spørsmål. Men det var spørsmål som er det er viktig å reflektere over for å utvikle et demokratisk og sivilisert samfunn – et bedre liv for alle.

Sokrates mente også at hvem som helst kan være filosof og dermed filosof i sitt eget liv. Vi trenger ikke nødvendigvis andre til å fortelle oss hva som er et godt liv for nettopp oss. Ifølge Sokrates kan vi bare sette i gang og praktisere filosofi på gaten eller overalt med alle vi møter på vår vei.

Eksempler på Sokratiske spørsmål kunne være:

- 1) Hvorfor lever du som du gjør?
- 2) Hva synes du er et godt liv?
- 3) Hva synes du rettferdighet er?
- 4) Hva karakteriserer en god person?
- 5) Hva behøver du for å være lykkelig?



- 6) Hva er selvkontroll?
- 7) Hva synes du er gode verdier?
- 8) Har du mye penger? Hvorfor har du mye penger / hvorfor har du ikke mye penger?
- 9) Hva er tillit? Hvem har du tillit til?
- 10) Har du en kjæreste? Hvorfor har du en kjæreste? / Hvorfor har du ikke en kjæreste?

Mulighetene for å finne på sokratiske spørsmål er uendelige. Det vesentlige er at vi gjennom filosofien til Sokrates og gjennom den historiske tiden som Sokrates levde i, får elevene til å reflektere over hva som er et godt liv for nettopp dem.

Rollespillet foregår på den måten at alle dels spiller Sokrates og stiller spørsmål, og dels er seg selv og svarer på spørsmål. Det bryter med tidsreisemetoden ved at den ikke nødvendigvis forholder seg til det lokale. Den tar i stedet utgangspunkt i et universelt tema. En evaluering som ble gjennomført i samarbeid med en fokusgruppe i 2018, viste at opplegget målt med GLO scoret høyest på aktivitet, adferd og proaktivitet. Det er dermed et undervisningsopplegg som stimulerer elevene til å forholde seg til livets store spørsmål og til å lære å mestre livet ved å eksempelvis forholde seg proaktivt til sine omgivelser (Sonne, 2022).

## Konklusjon

LK20 representerer en fornyelse av fagenes læreplaner i skolen. Innholdet er på flere områder endret vesentlig i forhold til LK06. Det må få den konsekvensen at også undervisningens innhold og metoder endres. Man kan til og med argumentere for at historiefaget må defineres på nye måter, og at historieundervisningen som en konsekvens må justeres for å kunne møte målene i læreplanen. De tverrfaglige temaene i LK20 spiller en vesentlig rolle i den forbindelse. Samtidig gir de tverrfaglige temaene muligheter for å tenke fag og undervisning på nye og spennende måter. I denne artikkelen ble det gitt tre eksempler på hvordan undervisning i historie kan utvikles i overensstemmelse med læringsmålene i LK20. Eksempelene var utviklet og valgt ut for å gi innblikk i både innhold og forskjellige undervisningsmetoder. Å legge om og utvikle ny undervisning er krevende for alle, men det gir også muligheter for å se undervisningen i et nytt lys.

## Referanser

- Boserup, E. (1965). *The Conditions of Agricultural Growth. The Economics of Agrarian Change Under Population Pressure*. Routledge.
- Boserup, E. (1970). *Woman's Role in Economic Development*. Routledge.
- Boserup, E. (1981). *Population and Technological Change: A Study of Long-Term Trends*. University of Chicago Press.
- Bridging Ages.1. (2022). <http://www.bridgingages.com/what-we-do/the-time-travel-method/>. Besøkt 2022-10-27.
- Bridging Ages.2. (2022). <http://www.bridgingages.com/library/>. Besøkt 2022-10-27.
- Dybdeløring. (2022). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>. Besøkt 2022-10-26.
- Fagets relevans og sentrale verdier. (2022). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>. Besøkt 2022-10-26.
- GLO. (2022). [http://inspirednortheast.org.uk/ckfinder/userfiles/files/6\\_%20Generic%20Learning%20Outcomes.pdf](http://inspirednortheast.org.uk/ckfinder/userfiles/files/6_%20Generic%20Learning%20Outcomes.pdf). Besøkt 2022-10-26.
- Grunnleggende ferdigheter i historie. (2022). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>. Besøkt 2022-10-26.
- Grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag. (2022). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>. Besøkt 2022-10-26.
- Kjerneelementer i historie. (2022). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/kjerneelementer>. Besøkt 2022-10-26.
- Kompetansemål og vurdering. (2022). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/his01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv85>. Besøkt 2022-10-26.
- LK20.1. (2022). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>. Besøkt 2022-10-14.
- LK20.2. (2022). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>). Besøkt 2022-10-14.

- LK20.3. (2022). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>. Besøkt 2022-04-2022.
- LK20.4. (2020). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-barekraftig-utvikling/>. Besøkt 2022-04-14.
- LK20.5. (2020). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/tverrfaglige-temaer>). Besøkt 2022-10-14.
- LK20.6. (2020). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/tverrfaglige-temaer>. Besøkt 2022-04-14.
- LK20.7. (2020). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/tverrfaglige-temaer>. Besøkt 2022-04-14.
- Lovdata. (2022). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>. Besøkt 2022-10-26.
- Mæhlum, L. (2017). Ester Boserup. *Store norske leksikon*. 4. oktober 2017. [https://snl.no/Ester\\_Boserup](https://snl.no/Ester_Boserup). Besøkt 2022-10-27.
- Norsk-Ungarsk Forening. (1996). *Første land som reiste seg mot sovjetdiktaturet: Ungarn 1956 i 40 års perspektiv*. Norsk-Ungarsk Forening.
- Opplæringens verdigrunnlag. (2022). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/>. Besøkt 2022-10-26.
- Singh, S. (2020). From Global North-South Divide to Sustainability. Shifting Policy Frameworks for International Development and Education. *International and Multidisciplinary Journal in Social Sciences*, 9(1).
- Sonne, L. (2022). *Innovasjonsdrevet kulturarv med fokus på læring og kompetanseutvikling: eksempler fra nordiske og europeiske prosjekter*. Vitenskapelig foredrag. USN Kultur. Universitetet i Sørøst-Norge. Kongsberg. 14. september 2022.
- Stone, G.D. (Uten dato). Agricultural Change Theory. <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/sites.wustl.edu/dist/4/945/files/2020/05/56s48cpg.pdf>. Besøkt 2022-10-25.
- Store norske leksikon. (2022). [https://snl.no/barekraftig\\_utvikling](https://snl.no/barekraftig_utvikling). Besøkt 2022-27-10.

- Tjelmeland, H., Brochmann, G & Kjeldstadli, K. (red). (2003). *Norsk innvandringshistorie. Bind 3. I globaliseringens tid 1940-2000*. Pax Forlag A/S.
- Turner, B.L. & Fischer-Kowalski, M. (2010). Ester Boserup: An interdisciplinary visionary relevant for sustainability. *The Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(51), s. 21963–21965.
- Vassenden, K. (red.). (1997). *Innvandrere i Norge: Hvem er de, hva gjør de og hvordan lever de?* (Statistiske analyser). Statistisk sentralbyrå.
- Vurderingsordning. (2022). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/his01-03/vurderingsordning>. Besøkt 2022-10-26.
- Westergren, E. & Wollentz, G. (red). (2018). *The Time Travel Method – In the service of Society and Its Development*. Kalmar Läns Museum.
- Westergren, E. (2017). *Use the Past, Create the Future. The Time Travel Method, a Tool for Learning, Social Cohesion and Community Building*. Petterson, B. & Holtorf, C. (red.), *The Archaeology of Time Travel, Experiencing the Past in the 21st Century*. Archaeopress Archaeology.
- Westergren, E.1. (2006). 7 steps towards in-depth teaching in historic environments. *Time Traveling as an educational method*. 14 pages. Svenska - 7 steg, English 7 steps. Kalmar läns museum.
- Westergren, E.2. (2006). *Manual. Kulturmiljöpedagogik och historiska tidsresor*. 65 sider. Kalmar läns museum.
- Westergren, E.3. (2006). *Manual. Exempel, Medeltiden*. 30 sider. Kalmar läns museum.
- Westergren, E.4. (2006). *Manual. Exempel, Bondestenåldern, för 5000 år sedan*. 34 sider. Kalmar läns museum.
- Westergren, E.5. (2006). *Manual. Exempel, Sekelskiftet 1900*. 34 sider. Kalmar läns museum.
- Westergren, E.6.(2006). (Ed). *Holy Cow - This is great! Report from a Symposium on Historic Environment Education and Time Travels in Vimmerby, Sweden, November 2004*. 110 sider. Kalmar läns museum.
- YouTube 1. (2022). [https://www.youtube.com/watch?v=ihS\\_D0Btaz8&t=184s](https://www.youtube.com/watch?v=ihS_D0Btaz8&t=184s). Besøkt 2022-10-27.

YouTube 2. (2022). <https://www.youtube.com/watch?v=IPXi4DDLqLo&t=13s>. Besøkt 2022-10-27.

YouTube 3. (2022). <https://www.youtube.com/watch?v=8FckhPmtE1A&t=1176s>. Besøkt 2022-10-27.



## Prosjektarbeid som metode i videregående skole – en ny design

Anita Wiklund Norli

Våren 2022 undertegnet Thor Heyerdahl videregående skole universitetsskoleavtale med Universitetet i Sørøst-Norge. En av intensjonene i avtalen er å samarbeide om å studieforbere elevene, og følgelig samarbeide om utforskning av innovative undervisningsmetoder og vurderingspraksis (Universitetsskoleavtale 05.05.2022). Slik utforskning har, uavhengig av universitetsskoleavtale, alltid vært en del av praksisen til lærerne i videregående skole. Avtalen er ment å inspirere og trigge dette pågående arbeidet med å utvikle og utprøve innovativ undervisningspraksis. I denne sammenhengen må vi spørre: Hva vil det si å studieforbere elevene i videregående skole? Vi kan bruke definisjonen i NIFUs rapport fra 2015 som et utgangspunkt. Med studieforbereidhet menes at eleven har (Lødding og Aamodt, 2015):

- innarbeidet fagspesifikke kunnskaper
- interesse og motivasjon for å lære
- evner til å orientere seg og få klarhet i hva som kreves i studiene
- evner til selvstendig arbeid og til kritisk tenkning
- kapasitet til å lese store mengder tekst
- ferdigheter i skriftlig framstilling

En gruppe lærere ved skolen har utviklet en modell for prosjektarbeid basert på at en tilnærming til de nye læreplanene gjennom prosjektmetodikk kan sammenlignes med en

svingete bussreise med innlagte stopp og enkelte hindringer.<sup>2</sup> De har laget et omfattende undervisningsopplegg med en metode som i første omgang var ment å være et nyttig verktøy ved studieprogrammet for medier og kommunikasjon på studieforberevende studieretning. Det er utviklet for å kunne gjennomføre og følge et prosjektarbeid fra begynnelse til slutt og har fokus på de enkelte prosessene underveis. Metoden har stort potensiale for å kunne videreutvikles til tverrfaglige samarbeidsopplegg i kombinasjon med de fleste fag i videregående skole.

## Historikk

At det er nettopp fagteamet for studieprogrammet for medier og kommunikasjon som har tatt initiativ til å utvikle et undervisningsopplegg knyttet til tradisjonen med prosjektrelatert undervisning, er neppe tilfeldig. Det er denne faggruppen som historisk sett har vært nærest knyttet til denne typen undervisningsmetodikk. Vi skal se på historikken bak denne nå så velkjente undervisningsmetoden.

Prosjektarbeid som undervisningsmetode ble presentert som noe nytt og revolusjonerende i norsk skole på 1970-tallet. Det ble deretter videreutviklet i forbindelse med reform94. Siden har metoden vært hyppig benyttet i skolen. Det kan være nyttig å kjenne bakgrunnen - hensikten med og historikken bak - innføringen av prosjektarbeid som fast metode på alle trinn. Vi skal komme tilbake til detaljene i bussreise-metoden, men vil først ta en sveip innom historikken og hva som kjennetegner prosjektarbeid spesielt som arbeidsform i skolen.

Ordet prosjekt kommer fra latin *projectus* og betyr forslag eller plan (Westhagen m. fl. 2002). I Store Norske Leksikon blir begrepet prosjekt definert slik: «Et prosjekt er et tiltak som har et avgrenset omfang, og gjennomføres én gang for å nå et gitt mål innenfor en gitt tids- og ressursramme.» (SNL <https://snl.no/prosjekt>). Prosjektbegrepet i næringslivssammenheng kan knyttes til mange teorier og perspektiver. Det har ofte en midlertidig prosjektorganisasjon og er del av en innovasjonsprosess, og det har noen allmenne kjennetegn: Det har klar behovs- og problemorientering, en spesifikk hensikt og en klar målsetting og er en engangsoppgave.

---

<sup>2</sup> Artikkelenes avsnitt om bussreisemetodikk bygger på arbeidsnotater fra medielærerne Gunhild M. Sør Dahl og Jon Kvist ved Thor Heyerdahl videregående skole.

Da prosjektarbeid ble innført som undervisningsmetode i videregående skole, hadde det lenge vært en velkjent arbeidsmetode. Man kan snarere si at prosjektmetodikken fikk en renessanse da den ble tatt i bruk i den moderne skolen. Utdanningshistoriker Michael Knoll har funnet ut at denne arbeidsmåten oppsto i alle fall så tidlig som i forbindelse med arkitekt- og ingeniørutdanningene i Italia og Frankrike på 1500-tallet (Knoll 1997 og 2014). Han deler historikken til prosjektarbeid som metode inn i fem faser:

- 1590–1765: Begynnelsen, prosjektarbeid ved arkitektskoler i Europa.
- 1765–1880: Prosjektet som vanlig undervisningsmetode med spredning til Amerika.
- 1880–1915: Arbeid med prosjekter innen manuell opplæring og i allmenne offentlige skoler.
- 1915–1965: Redefinering av prosjektmetoden og ny spredning, denne gangen fra Amerika tilbake til Europa.
- 1965 – i dag: Gjenoppdagelse av prosjektideen og den tredje bølgen av internasjonal spredning.

Arkitektene i Italia har fått æren av å være de første som så behovet for å skape sammenheng mellom kunst og vitenskap. Det skulle sette dem i stand til å designe bygninger som var både vakre og nyttige. Kunstakademiet *Accademia di San Luca* i Roma ble grunnlagt i 1577. Her ble undervisningen gitt i form av forelesninger kombinert med prosjektundervisning, ofte arrangert som konkurranser mellom studentene (Hager & Munshower 1984). Vi har også eksempler på arbeid og opplæring organisert som prosjekter fra norsk historie. En av de viktigste næringene i 1700-tallets Norge var bergverksvirksomheten. Opplæring i, og videre utvikling av, metallurgiske metoder i metallframstilling og -bearbeiding ble ofte organisert som utviklingsprosjekter med ulike aktører involvert. Mesterne ved jernverkene fikk opplæring etter håndverkertradisjonene, og både svenne- og mesterprøven ble arrangert som prosjekter der kunnskap og ferdighet skulle kombineres for å framstille bestemte produkter. Mesterprøvene kunne arrangeres som konkurranser hvis det var flere kandidater som konkurrerte om en mesterplass. Opptegetninger i kopibøkene etter Fritzøe



jernverk i Larvik viser at flere av mesterne arbeidet med det de kalte «prosjekter». For å øke kompetansen og videreutvikle metoder i produktframstillingen ble det lagt tid og ressurser i forsøk og eksperimentering. Dette var utforskende arbeidsmetoder med produktforbedring som mål. Et eksempel er fra juni 1764. Da ble valse- og skjæreverkets innretning ved jernverket forbedret «etter masmesterens project». Dette var en del av et stort utviklingsprosjekt ved bedriften i 1760-årene. Da ble det hentet ekspertise fra prestisjetunge jernverk på kontinentet for å bistå med eksperimentering. Målet var å foredle og forbedre produksjonen ved Fritzøe. En jernverksekspert ble rekruttert fra Sverige for å være prosjektleder. At selve forsøket ble en fiasko, er en annen historie (Molden 2007, Norli 2017 og 2022).

De tidligste periodene i Knolls kronologi faller sammen med opplysningstid og økende industrialisering. Fra siste del av 1700-tallet var prosjektideen blitt en anerkjent skolestisk undervisningsmetode ved Europas utdanningsinstitusjoner. På slutten av 1700-tallet ble også ingeniøryrket innlemmet i de nye tekniske og industrielle høyskolene og universitetene både i Europa og Amerika. Stillman H. Robinson, professor i maskinteknikk ved Illinois Industrial University i Urbana, hevdet rundt 1870 at teori og praksis hørte sammen – at studenten også måtte være en håndverker for å bli ingeniør. Han krevde at studentene hans både skulle tegne prosjektene sine på tegnebrettet og faktisk konstruere dem i verkstedet. På denne måten ønsket Robinson å oppnå to ting. For det første ville han gjøre studentene i stand til å bli praktiske ingeniører og demokratiske borgere, med det mente han borgere som trodde på likestilling (blant menn). For det andre ville dette fremme arbeidernes verdighet (Knoll, 1991).

Den amerikanske pedagogen John Dewey la vekt på praktisk pedagogikk og at elevene skulle være aktive i læreprosessen. Slagordet «learning by doing», eller rettere «learn to know by doing, and learn to do by knowing» stammer fra ham. Han forklarer det slik: «Unless we *do*, we cannot *understand the ideas involved in action*, much less act. And unless we *know*, we cannot act in a significant way, in a way which is really expressive of ideas» (McLellan og Dewey 1889:129). Teorien og metoden til Dewey ble raskt populær blant europeiske skolefolk (Nordkvelle 2012, Servant-Miklos m. fl. 2019).

I Vest-Europa spesielt fikk prosjektarbeid-metoden et oppsving etter andre verdenskrig. Da studenter på 1960-tallet opponerte mot autoriteter, arroganse og maktbruk i akademiske institusjoner, ble prosjektmetoden et aktuelt alternativ til tradisjonelle forelesninger og seminarer. Den ble verdsatt og framhevet som en form for læring med praktisk relevans, tverrfaglig perspektiv og sosial bæreevne, og spredte seg raskt fra universitetene til skolene (Knoll 2014).

Slik ble det også i norsk skole. Ifølge Asle G. Dahl var det i første rekke yrkesfagene som i andre halvdel av 1900-tallet var pådriver for at prosjektarbeid skulle innføres som *obligatorisk* metodikk i videregående skole (Dahl 2006). Dette står i en logisk forlengelse av utviklingen vi har sett i hundreåra før, og flere av yrkesfagene hadde allerede tradisjon for prosjektbasert undervisning i samarbeid med privat næringsliv. Dette gjaldt blant annet for fagmiljøene innen kjemi- og prosessfag, byggfag og elektrofag. Myndighetene ønsket dessuten å styrke yrkesfagene for å sikre landets framtidige økonomiske vekst. Da obligatorisk prosjektarbeid ble innført i videregående skole, var noe av bakgrunnen at elevene skulle lære seg de bransjetypiske metodene som representanter for næringslivet hadde utviklet for å bygge opp konkurranseevnen og tilfredsstillende forventninger om en bærekraftig utvikling. Tanken var å forberede elevene på arbeidsmetodene de ville møte når de etter hvert skulle ut og praktisere et yrke, men også at undervisningsmetodikk kunne lære av praksis i yrkeslivet. I denne sammenhengen ble det lagt vekt på å utvikle undervisningsmetoder som stilte krav til elevenes evne til å ta ansvar for egen læring (Dahl 2006). Det samme ble presisert i utredningen *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*:

Prosjektarbeid som arbeidsorganisering er blitt meir og meir vanleg i arbeidslivet. Som arbeidsform stiller den krav til heile handlingskompetansen til ein person, ikkje minst evna til å samarbeide og ta på seg ansvar. Det er eit spørsmål om ikkje prosjektarbeid bør inn som obligatorisk arbeidsform i den vidaregåande skolen (NOU 1991/4: 68).

Innføring av prosjektarbeid som obligatorisk metode i skolen var åpenbart inspirert av teoriene til internasjonalt anerkjente forskere som vektla at arbeid i grupper eller sosiale sam-

menhenger fremmet læring og utviklingen av faglig forståelse (Vygotsky 1978 og 1986, Bakhtis 1981 og 1986, Holquist 1990). I forbindelse med innføringen av Reform94 fikk metoden likevel mye motstand. Lærere argumenterte med at et altfor stort pensum og korte terminer gjorde at arbeidssituasjonen var presset, og at det var altfor travelt i skolen til at man kunne finne tid til å planlegge og legge til rette for prosjekter. Man spurte seg: Var egentlig prosjektarbeid som metode relevant for videregående skole? Elevene skulle tross alt forberedes på eksamen. Å innlemme flere fag i samme prosjekt ville dessuten være vanskelig fordi det ville kollidere både med pensumkrav og timeplaner. Det hadde vært prøvd før, og det hadde vist seg å være vanskelig å få til i praksis (Gjestvang 1991). I ettertid har det også kommet kritikk av prosjektarbeid som universalmetode, og det har blitt hevdet at ethvert noenlunde avgrenset arbeid i skolen kan gå under betegnelsen prosjektarbeid. Dessuten, om man forstår det mer presist, innebærer prosjektmetoden en bestemt arbeidsmåte som kanskje ikke passer for ethvert tema (Bø 2008: 182). Kritikken har også gått ut på at det faglige kunnskapsutbyttet har blitt nedprioritert og redusert, altså at arbeidsformen har fjernet seg fra Deweys visjon om å lære å vite ved å gjøre, og lære å gjøre ved å vite. Spesielt i tverrfaglige prosjekter har det vært vanskelig å få godt nok faglig læringsutbytte. Et annet argument har vært at prinsippet om at elevene skal ta ansvar for egen læring, har ført til at lærerens kunnskap ikke har blitt nyttiggjort, og at elevenes faglige utbytte har lidd under dette. Det har også blitt pekt på at når elevene skal lære sammen i gruppe, kan det fort bli slik at de flinke gjør jobben og andre på gruppa blir passive (Andersen og Schwenche 2012).

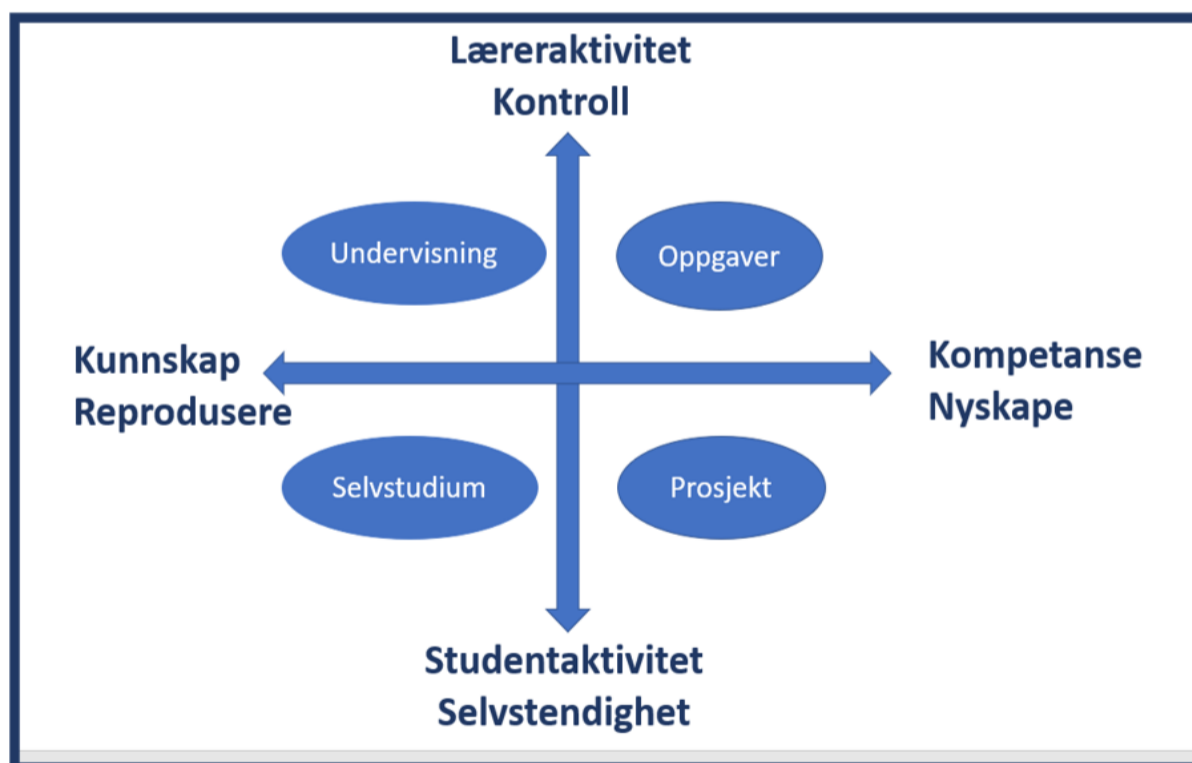
Det har altså vist seg at prosjektarbeid - slik det blir praktisert i bedrifter - ikke alltid er like enkelt å overføre direkte til undervisningssituasjoner i skolen (Dahl 2006, jfr. St.melding nr. 43 1988-89). Unntaket har kanskje vært mediefagene og mediebransjen, som etter hvert i stor grad har bidratt til å videreutvikle prosjektarbeid som undervisningsmetode (Dahl 2006). Lærerkollegene med ansvar for programfagene innen mediefag ved Thor Heyerdahl videregående skole står i denne tradisjonen når de jobber med utvikling av prosjektbaserte undervisningsmetoder.

Hva kjennetegner prosjektarbeid som undervisningsmetode?

Prosjektarbeid som metode i skolen har blitt definert ut fra hva som er hovedforskjellen mellom tema og prosjekt. Tematisk undervisning fokuserer på ordningen av innholdet, prosjektundervisning vektlegger arbeidsmåten:

Temaundervisning skal ideelt sett skape helhet på tvers av fagoppdelingen, men på en måte som tar vare på strukturene i og mellom fagene. Prosjektundervisningen tar de nødvendige kunnskapene ut av deres faglige logiske sammenheng og setter dem inn i prosjektets bestrebelser på å løse definerte problem (Bø 2008: 181).

Det å jobbe med prosjektarbeid åpner for at elevenes læringsprosess kan bli både målrettet og åpen på samme tid og stiller store krav til lærerens evne til å holde oversikt (Hauge m.fl. 2006). Sammenlignet med andre arbeidsmåter i skolen kan prosjektarbeid plasseres slik:

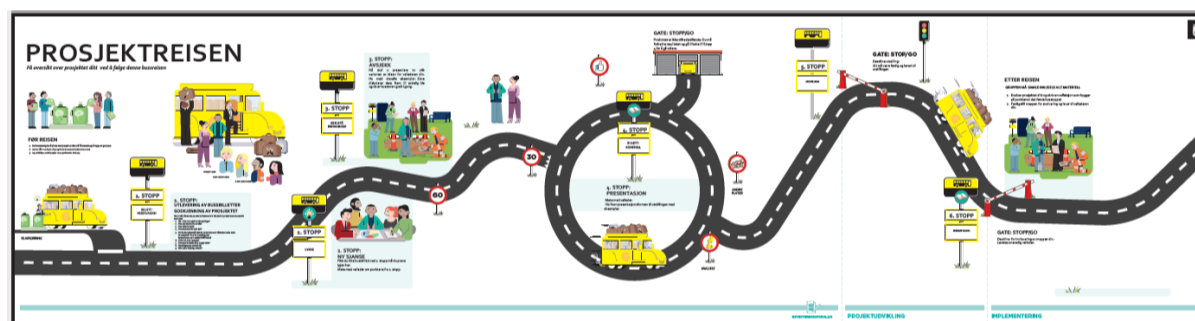


**Figur 1.** Arbeidsmåter i skolen.

I undervisningssammenheng er det vanlig å snakke om tre hovedkriterier for prosjektarbeid: Det er en metode som er a) deltakerstyrt, b) problemorientert og c) ender med et

produkt (Illeris 1976). I den klassiske inndelingen av arbeidet med et prosjekt har man operert med åtte faser: 1) introduksjon, 2) valg av emne/tema, 3) problemformulering, 4) planlegging, 5) gjennomføring, 6) presentasjon av produktet, 7) evaluering, 8) etterarbeid. I introduksjonsfasen legger man vinn på å vekke interesse og engasjement hos elevene og fastsette de ytre rammene for forløpet. Fase 2 går ut på å velge tematikk innenfor prosjektets emne og henger sammen med den neste fasen der problemstillingen formuleres. I planleggingsfasen må det legges planer for tidsbruk, organisering og valg av litteratur og hjelpemidler slik at gjennomføringsfasen kan realiseres på en god og effektiv måte. Underveis bør det skrives logg. Etter at produktet er ferdigstilt, er det hensiktsmessig at både selve produktet og prosessen blir evaluert (Bertelsen, Illeris og Poulsen 1987).

Prosjektarbeid som bussreise – et eksempel utviklet av lærere innen mediefag



**Figur 2.** Prosjektreise med buss.

Bakgrunnen for at lærerne i fellesskap utviklet denne metodikken, var at de merket at mange av elevene strevde stadig mer med fagene og arbeidet. Utfordringene har blitt forsterket av koronaperioden, med mye hjemmearbeid og nettbasert undervisning. Prosjektarbeid er selvfølgelig ikke noen ny arbeidsform for elevene; de fleste har helt sikkert jobbet prosjektbasert, og for så vidt også tverrfaglig før. Prosjektundervisning er som sagt en form som har vært mye brukt i mediefagene. Det var kanskje enda mer brukt da medielinja hadde et yrkesfaglig løp. Da var det mer rom for praktiske prosjekter.

For dette konkrete undervisningsopplegget blir bussreisemetaforen en metodisk ramme, og det faglige innholdet må bestemmes ut fra undervisningsfaget eller de fagene som skal være med i prosjektarbeidet. Timeplanen for mediefagene kan til en viss grad brytes opp

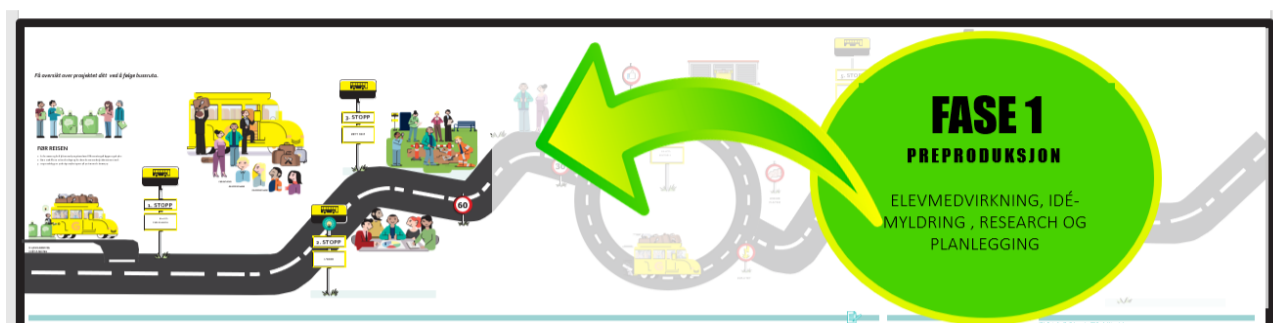
og tilrettelegges slik at disse fagene kan legges i større bolker og flere trinn kan jobbe parallelt. Da kan undervisningen lett arrangeres som et større prosjekt på tvers av flere fag. Fordypningsfag kan også løpe parallelt for vg2 og vg3, slik at klassen får en blanding av elever fra begge årskull, basert på deres faglige fordypningsønsker og valg. Ved skolen er det et tydelig ønske om å inkludere ALLE fag i tverrfaglige prosjekter, eller i alle fall så mange fag som mulig, både av fellesfagene og programfagene.

Forarbeid: Hensikten med prosjektarbeidet må være tydeliggjort før selve prosjektet starter opp. Arbeidsformen kan gjerne være case-basert og flerfaglig eller tverrfaglig, og i tillegg være rigget slik at starten trigger og får i gang en diskusjon om ansvar og arbeidsfordeling mellom gruppemedlemmene. Tema, tidsbruk og vurderingskriterier må være avtalt, hva enten de er bestemt av lærer eller utarbeidet sammen med elevene. Hvorvidt både innholdet i og formen på produktet skal være tellende i evalueringen, vil være avhengig av om det er et prosjekt som skal gjennomføres i bare mediefag, eller om det er et flerfaglig/tverrfaglig prosjekt med for eksempel historie og mediefag involvert. Vi kan tenke oss at målet er å lage et digitalt produkt. Det kan være noe så enkelt som en PowerPoint-presentasjon. Men elevene kan også velge å produsere en podkast, en film eller ei nettside.

På forhånd har gruppene blitt definert. Hvis læreren skal bestemme gruppesammensetning, er det en fordel å kjenne prosjektdeltakerne godt, slik at man kan få grupper der samspillet fungerer så godt som mulig. Det kan være en ide å lage en oversikt over spesialinteresser og -kompetanser i klassen. Kan hende det finnes noen nerder på enkelte områder, som kan fordeles på gruppene. Læreren må vurdere om gruppedeltakerne skal tildeles ulike roller, og om gruppene skal ha flatt hierarki. Skal det for eksempel utpekes en leder i hver gruppe? Kanskje gruppene selv skal velge en leder ved arbeidets start? Det er uansett viktig med rolle- og forventningsavklaringer i oppstarten av et prosjektarbeid. Når arbeidet settes i gang, skal lærerne fungere som faglige veiledere i prosjektet. Er flere fag involvert i prosjektet, fordeles veilederansvaret mellom lærerne.

Når alt dette er klart, kan arbeidet i gruppene begynne. Selve konseptet, som bygger på ideen om å organisere et prosjektarbeid som en bussreise med stopp underveis, er utarbeidet etter inspirasjon fra spillet «Gevinstrejsen», utviklet av det tidligere Innovations-

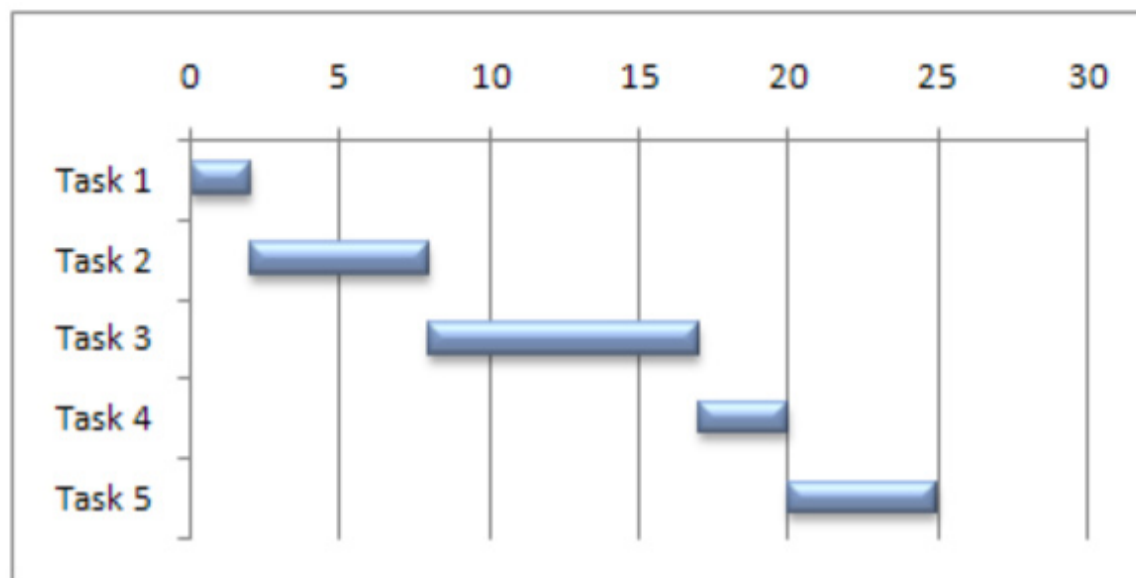
huset i Københavns kommune (CO-PI, Center for offentlig-privat innovation 2018). Slik det er bearbeidet og brukes i undervisningssammenheng, kan det deles i tre eller flere faser: Preproduksjon, produksjon og postproduksjon.



**Figur 3.** Fase 1 Preproduksjon

Forarbeid/grunnarbeid er viktig for å komme godt i gang med denne fasen, som handler mye om å få til reell elevmedvirkning. For at alle skal få brukt kompetansen sin, er god prosjektledelse avgjørende. Ikke minst blant elever som er vant til flat organisasjon i klasserommet, er det viktig at de som utpekes eller velges til ledere på gruppene, sørger for at alle gruppe medlemmene kommer til orde fra starten av. Et godt grep kan være å ha en brainstorming i oppstartfasen, og deretter arbeide med grundig research og planlegging. Skal det være et tverrfaglig prosjekt, kan det åpnes for at ikke alle fag trenger være med like langt på reisa, men eventuelt komme inn og gå ut i perioder underveis. Som et hjelpemiddel i planleggingen kan det for eksempel settes opp en framdriftsplan i form av et Gantt-diagram der de ulike aktivitetene som planlegges gjennom prosjektet, er plottet inn. På venstre side av diagrammet setter man opp en liste over aktiviteter, og langs toppen er det en tidsskala. Hver aktivitet er representert ved en bar; lengden og posisjonen av baren skal reflektere startdato, varigheten og sluttdatoen av aktiviteten. Dette gjør at man lett kan se forholdet mellom og varighet av de ulike aktivitetene - når hver aktivitet starter og slutter, hvor lenge hver aktivitet er planlagt å vare, hvor aktiviteter overlapper med andre aktiviteter, samt start- og sluttdato for hele prosjektet. Det er mye informasjon og tips å finne på nettet om slike diagrammer (se for eksempel <https://www.gantt.com/no/>).

Illustrasjonen viser et enkelt eksempel på et Gantt-diagram der tidsbruk i timer er plassert langs den horisontale aksene og arbeidsoppgavene langs den vertikale:



**Figur. 4.** Gantt-diagram.

Selve arbeidet med prosjektet begynner ved stopp nr. 1 på bussreisa. På dette første stoppet må elevene utstyres med billetter. Det innebærer at de må ha fått all nødvendig informasjon, og de må ha laget en plan for å være kvalifisert til å få utlevert billetter. Det er en gruppereise, slik at alle på gruppa får én felles billett når gruppa kvalifiseres til å starte. Hvis gruppa ikke kvalifiserer, får de bare billett til neste stopp og må kvalifisere for billett videre ved stopp nr. 2.



**STOPP: «UTLEVERING AV BUSSBILLETTER»**

Dette er elevenes første stopp med veilederen sin. På dette stoppet må prosjektet sjekkes og godkjennes av veilederen. Gruppa skal presentere en oversikt over tematikk, problemstilling, metode og plan for arbeidet i gruppa. Når dette er godkjent, får gruppa utdelt gruppebilletten for reisa. Her er det som må være klart for å få fortsette:

1. Hvem er med i gruppa?
2. Navn på ansvarlig veileder
3. Ide - hva er produktet dere skal lage?



4. Hva ønsker dere å formidle?
5. Hva skal dere lære?
6. Hvordan skal dere lære det?
7. Hvilke læreplanmål skal dere vurderes etter? Hvis prosjektet dekker flere fag, må dere huske å ha med læreplanmål fra alle fagene
8. Hvordan fordeler dere oppgavene?
9. Oppfølging og veiledning



## 2. STOPP: «NY SJANSE»

De som fikk godkjent ved første stopp, kan kjøre forbi dette stoppet. Ved dette stoppet får de gruppene som ikke ble godkjent på stopp nr. 1, en ny sjanse og kan prøve igjen. Her er det nytt møte med veileder om de samme punktene som ved første stopp.

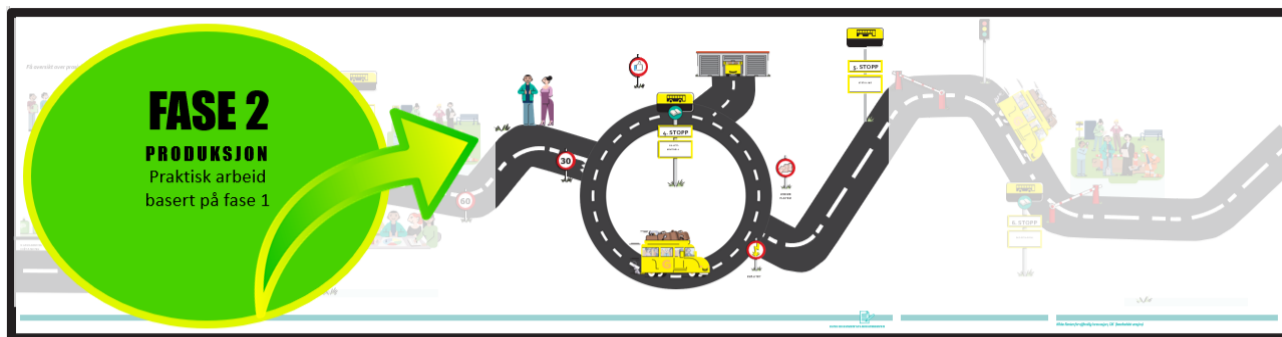
Gruppene jobber videre med tematikken til de kommer til:



## 3. STOPP: AVSJEKK

Ved dette stoppet stiller gruppa spørsmålet til veileder: Er vi på riktig buss/rett vei? Det skal presenteres to ulike varianter av ideen for gruppas veileder. Gruppene må ta med nye eksempler og skisser, og drøfte flere innfallsvinkler. De må ha med visuelle eksempler og diskutere seg fram til endelig ide sammen med veileder, og nå er bussturen godt i gang.

For noen grupper kan det være aktuelt å kjøre flere runder med bussen for å komme tilbake til stopp nr. 3. Gruppene må prøve og feile til de får beskjed om at de er klare for å ta arbeidet videre til neste fase. Da er de endelig på rett vei og rett buss.



**Figur 5.** Fase 2 Produksjon

I denne fasen foregår hovedarbeidet med prosjektet: innsamling av råmateriale, bearbeiding og drøfting av empiri opp mot tematikk og problemstilling. De ulike gruppe-medlemmene har ulike arbeidsoppgaver i denne fasen, og gruppa må ha arbeidsmøter. Hvis de har en gruppeleder/arbeidsleder kaller vedkommende inn og leder møtene. Mellom hvert gruppe-møte kan enkeltelever jobbe med hver sine arbeidsoppgaver i gruppeprosjektet.



#### **4. STOPP: PRESENTASJON**

På tide å vise førsteutkast av produkt/planlagt presentasjon i møte med veileder. Elevene må passe på at utkastet er forankret i prosjektbeskrivelsen. Gruppa må vise fram plan for og forklare presentasjonsformen de har tenkt å bruke som ferdigstilling. Det kan for eksempel være plan for en utstilling eller en presentasjon med eksempler.

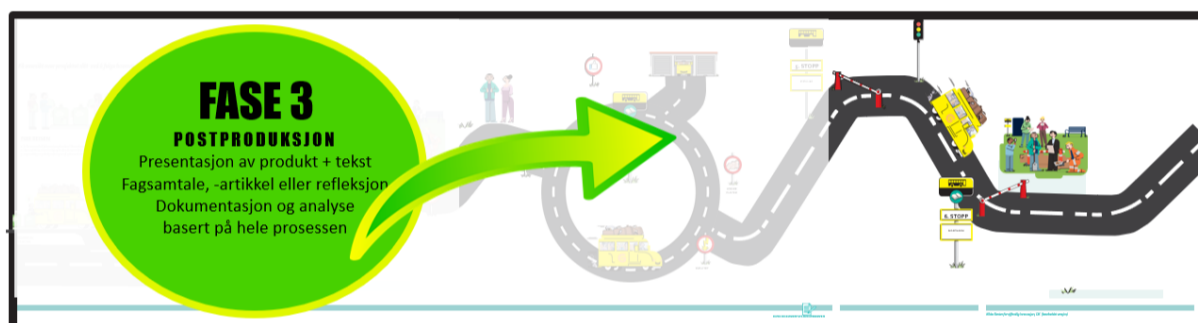
For noen grupper kan det være aktuelt med flere runder innom samme stopp også i denne fasen. Veilederen er tilgjengelig på busstoppet til de får planene godkjent. Elevene skal få lov å prøve og feile til de får beskjed om at de fortsatt er på rett buss og på rett vei.



### 5. STOPP: DEADLINE UTSTILLING

Ved dette stoppet skal alt være levert, godkjent og klart for ferdigstilling. Gruppemedlemmene monterer utstillingen, eller gruppemedlemmene holder presentasjonen for et planlagt publikum.

Det gis tilbakemelding fra veileder på sluttproduktet. Tilbakemeldingen kan være enten skriftlig eller muntlig. Punktene fra tilbakemeldingen skal brukes av gruppa under neste fase, som er postproduksjonsfasen.



**Figur 6.** Fase 3 Postproduksjon.

Denne fasen har fokus på etterarbeid og refleksjon, og det skal leveres mappe med logg og refleksjonsnotater.



### 6. STOPP: DEADLINE ENDELIG INNLEVERING AV MAPPE

Dette er ved reisas slutt, gruppa har nådd endestasjon og går av bussen. De har kommet fram til endelig deadline for innlevering av mappe med metarefleksjon, individuelt eller i gruppe. Gruppa må samle inn, kopiere opp og distribuere alt materiell til alle i gruppa, slik at de med dette som utgangspunkt kan samarbeide om å ferdigstille den endelige innleveringen. Nå skal det foretas evaluering, drøfting og refleksjon. De får to oppdrag:

1. Evaluer gruppas arbeid gjennom prosjektet og det endelige produktet. Skriv en refleksjon som bygger på punktene i det første busstoppet. Dette kan gjøres gruppevis eller individuelt.
2. Ferdigstill mappe for evaluering og lever til veilederen deres. Dette kan gjøres gruppevis eller individuelt.

Elevene gjennomfører evalueringen etter gitte kriterier. Det er satt opp punkter til diskusjon i gruppene som også kan brukes til individuell, skriftlig innlevering. Evalueringen skal ta for seg oppgaven, samarbeidet i prosjektfasen, veiledningen og utbyttet/måloppnåelsen elevene sitter igjen med.

#### *Oppgaven*

- Var den klart definert?
- Var den aktuell og interessant?
- Svarte utfordringene til forventningene?
- Hadde den passe omfang?
- Forslag til forbedringer?

#### *Preprosjekt-fasen*

- Hvordan planla dere?
- Hadde dere nytte av planleggingen?

#### *Samarbeidet på gruppa*

- Hvordan fungerte samarbeidet?
- Fikk dere til arbeidsdelingen?
- Oppstod det konflikter og hvordan løste dere dette?
- Fungerte noen som gruppeleder?

#### *Veiledningen*

- Fikk gruppa tilstrekkelig oppfølging?
- Hadde veilederne relevant kompetanse og kunnskap?
- Forslag til forbedringer?

### *Utbytte*

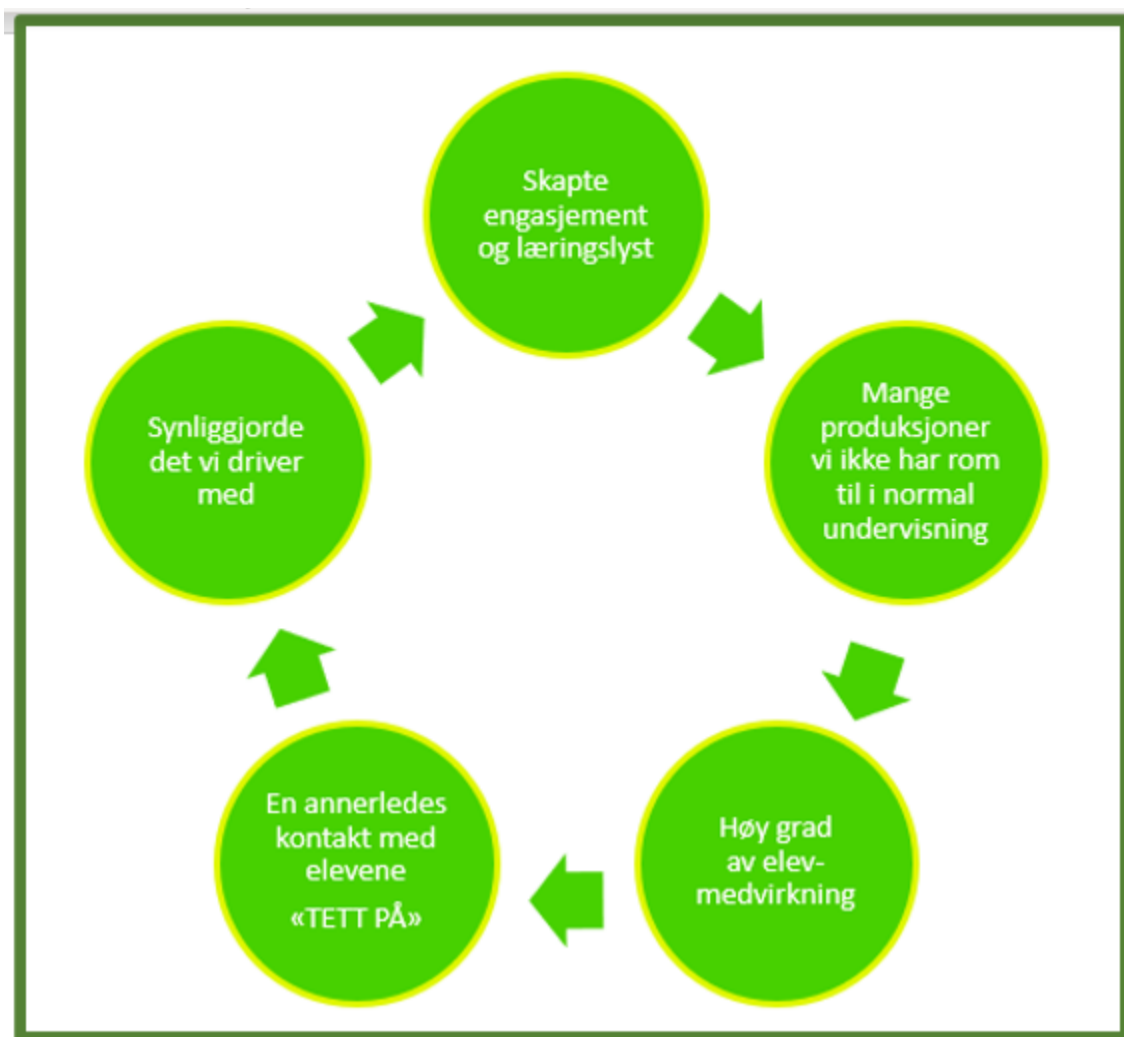
- Hva har dere lært?
- Svakheter ved prosjektet – forslag til forbedringer

Hvis prosjektet har vært tverrfaglig eller flerfaglig, har lærergruppa etter gjennomkjøring av prosjektet sin egen evaluering av hvordan de opplevde arbeidet underveis i prosjektet og hvilke erfaringer de har gjort seg.

### Evaluering

Etter å ha gjennomført slike prosjekter, er det noen erfaringer som utpeker seg. Positive effekter som lærerne sier seg mest fornøyde med, er:

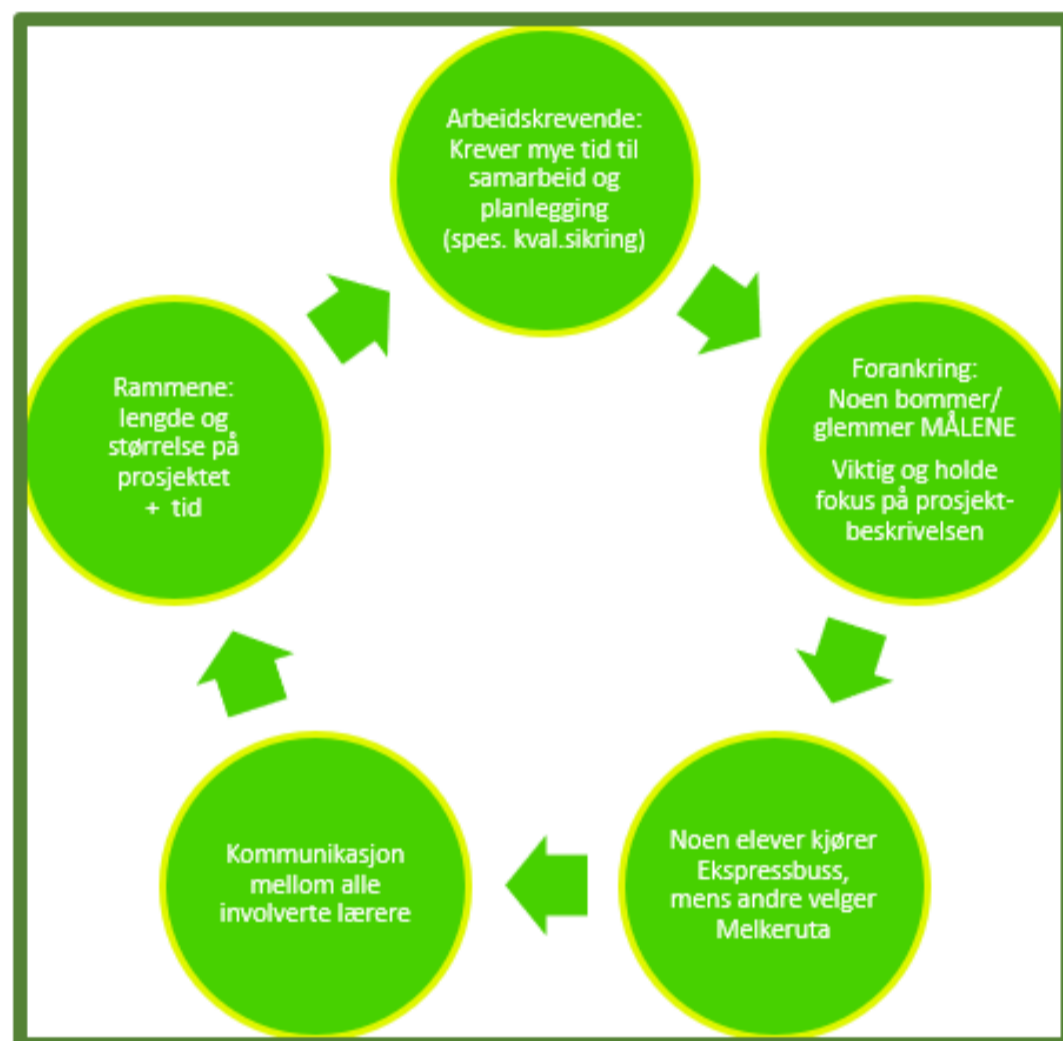
Visualiseringen er viktig for å skape forståelse. Denne måten å arrangere et prosjektarbeid på synliggjør «det vi driver med» på en god måte både for lærere og elever. Det blir lettere for lærerne å holde oversikt og kontroll over utviklingen og progresjonen i arbeidet og hvor de ulike gruppene til enhver tid har kommet i arbeidsprosessen. Elevene får også en bedre forståelse av gangen i arbeidet og hvor langt de har kommet i prosessen underveis i arbeidet. Som en effekt av denne forståelsen hos elevene vokser det fram et engasjement og en læringslyst. Elevene blir ivrige i arbeidet med tematikken, og de blir bevisstgjort i og med at de er med på prosessen med å utforme problemstillingene i preproduksjonsfasen. Dermed får de en opplevelse av at de har vært med på å designe rammene for sitt eget prosjektarbeid, og de får et eierforhold til et produkt som de kan være stolte av. Lærerne opplever at de får bekreftelse på at undervisningsopplegget legger til rette for høy grad av elevmedvirkning. De får bedre tid til veiledning og kommunikasjon både med gruppene samla og med enkeltelever. På denne måten opplever de en annerledes kontakt med elevene; de kommer «tettere på» og kan lettere observere gruppedynamikken og samspillet i gruppene. I mediefaglig sammenheng er det også slik at denne måten å organisere elevenes arbeid på resulterer i mange produksjoner det ikke ville vært rom for og tid til i normal undervisning. Modellen under viser at de positive erfaringene med prosjektmodellen står i en sammenheng og forsterker hverandre.



**Figur 7.** Lærernes positive erfaringer.

Her er alle innsigelsene mot prosjektarbeid generelt som er nevnt tidligere i artikkelen aktuelle, for det er selvfølgelig også avdekket og diskutert noen svakheter eller utfordringer ved nettopp denne prosjektmetoden. Metoden er arbeidskrevende, og som alltid er tidsbruk viktig. Det kreves mye tid til samarbeid og planlegging. Underveis er det viktig at man hele tida sørger for å holde oversikt og kvalitetssikre arbeidet i henhold til læreplanene. Forankringen i læreplanmålene må sikres i planleggingen av arbeidet og ikke svekkes underveis. Noen elever kan bomme på eller glemme målene fordi de blir mer fokusert på metoden eller tekniske hjelpemidler som tas i bruk i produksjonen. Derfor er det viktig hele veien å holde fokus på prosjektbeskrivelsen. Man vil også helt sikkert erfare at noen elever kjører «ekspressbuss», mens andre velger «melkeruta». Elevene har ulikt arbeidstempo, og de vil bli tvunget til å ta hensyn til hverandre når de skal operere som ei gruppe, altså en enhet. Her må alle med før man kan begynne på neste etappe. Det kan være en utfordring og sette tålmodigheten på prøve, både for elever og lærere.

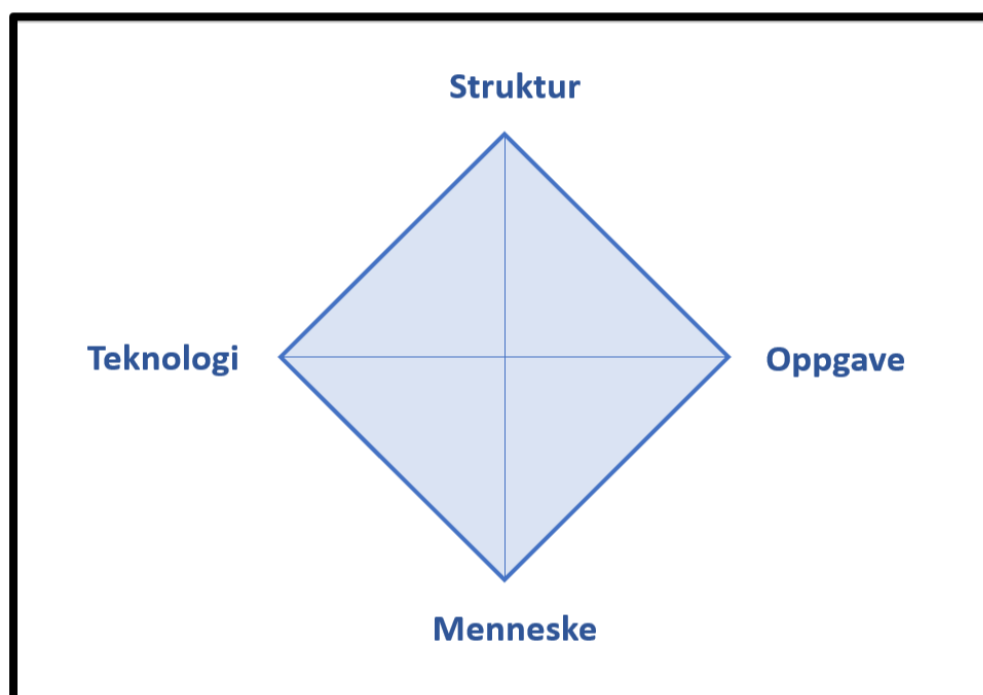
I tverrfaglige prosjekter blir kommunikasjon mellom alle involverte lærere viktig. Her er det avgjørende viktig at rammene – lengde og størrelse på prosjektet – er tydelig omforent i planleggingsfasen. Underveis kan det være utfordrende å få til at alle veilederne gir elevene samme mulighet til å leve seg inn i oppgaven og takle utfordringene som oppstår underveis i arbeidet med prosjektet.



**Figur 8.** Utfordringer ved metoden.

Vi må også spørre oss: Hva kan vi forvente at elevene har lært? De har lært å gjennomføre et prosjektarbeid etter en tydelig strukturert modell. De har fått erfaring med å samarbeide om å planlegge og gjennomføre arbeidet i gruppe. De har fått en øvelse i å skrive logg og samle arbeidet i en mappeinnlevering. I det praktiske har de blitt utfordret på å kombinere teori med praktisk arbeid. I et tverrfaglig prosjekt vil de også ha hatt bruk for tidligere tilgjengelig kunnskap i flere fag og fått øvelse i å sette sammen kunnskap på en ny måte. Elevene har også fått øvelse i å presentere produktet sitt.

Målet var at de skulle oppleve en større faglig fordypning. Et spørsmål som melder seg, er om elevene lærer metodikk mer enn fagrelaterte fakta når de jobber på denne måten. Vi trenger evalueringsverktøy for finne noen svar på spørsmålet om elevenes læringsutbytte. For å vurdere samspillet i gruppa rundt prosjektets tema, struktur og bruk av hjelpemidler kan vi bruke en modell utviklet av Harold Leavitt, også kalt *Leavitts diamant* (Leavitt 1965). Leavitt framholder at det i enhver organisasjon er fire elementer som bestemmer dynamikken i organisasjonen: a) organisasjonens mål eller oppgavene som skal utføres, b) teknologien som organisasjonen anvender i oppgaveløsningen, c) strukturene og samhandlingsmønstrene i gjennomføring av organisasjonens oppgaver og d) aktørene eller menneskene i organisasjonen.



**Figur 9.** Leavitts diamant.

De fire elementene i modellen spiller sammen, og endringer i ett av dem vil påvirke de andre. En oppgave kan løses på en annen måte ved valg av andre verktøy. Gruppa kan velge andre måter å organisere seg på hvis de ser at det vil fungere bedre med tanke på å presentere tematikken for arbeidet best mulig. Dette vil avhenge av at de enkelte gruppe-medlemmenes kunnskaper og kompetanse er kartlagt og kan tas i bruk på den mest hensiktsmessige måten (Andersen og Schwenche 2012). På bakgrunn av denne logikken, vil det være vanskelig å løsrive gruppas arbeid fra fokuset på teknologi og hvilke hjelpemidler



de velger for å utføre oppgaven. Derfor er det nødvendig med sterk lærerstyring i forberedelsene og gjennom veiledningen underveis i prosjektarbeidet. Det er en av konklusjonene til lærerkollegiet som har utarbeidet og bruker denne prosjektmodellen ved mediekommunikasjonslinja ved Thor Heyerdahl videregående skole.

Lærerne har satt opp noen forslag til forbedringer. De vil blant annet arbeide mot å knytte større prosjektarbeid tydeligere opp mot ett eller flere av læreplanens tre overordnede tema demokrati og medborgerskap, helse og livsmestring eller bærekraftig utvikling (Udir. 2020). I denne sammenhengen kan også det tverrfaglige aspektet bli tydeligere, både gjennom forberedelsesfasen og underveis i veiledningen. Lærerne er dessuten ekstra oppmerksomme på betydningen av å ha fokus på både egne og elevenes forståelse av læreplanmål. De ser at det kan være nødvendig med forståelsesavklaring og mer lærerstyring mot enkelte mål. Det er også avgjørende å ta mer bevisste valg med hensyn til hensiktsmessig og effektiv tidsbruk. Kanskje flere, mindre prosjekter kan fungere bedre enn ett stort. Det stilles også spørsmålsteget ved hvorvidt det er nødvendig med både presentasjon og skriftlig refleksjon.

## Konklusjon

Hovedkonklusjonen er at denne måten å arrangere prosjektarbeidet på har flere positive effekter. Arbeidsfasene og sammenhengen mellom dem visualiseres for elevene. Metoden passer godt for samarbeid om tverrfaglige temaer. Elevmedvirkningen er reell, både i planleggingsfasen, gjennomføringen og etterarbeidet. Elevene lærer å lære og ta ansvar for egen læring.

Metoden er studieforberedende fordi den kan gjenbrukes på stadig nye tema og bidrar til punktene som ble presentert i starten av artikkelen. Arbeidsmetoden fremmer interesse og motivasjon for å lære. Elevene får hjelp til å innarbeide fagspesifikk kunnskap. De opparbeider evnen til å orientere seg og få klarhet i hva som kreves i fagene og får trening i både selvstendig arbeid og kritisk tenkning. Hvis prosjektarbeidet resulterer i innlevering av mapper med skriftlige resonnementer og konklusjoner, vil de også gradvis kunne styrke sine ferdigheter i skriftlig framstilling. Det siste punktet, kapasitet til å lese store mengder tekst, kan by på større utfordring i forbindelse med prosjektorientert undervisning. Hvis

det i årsplanen legges opp til flere runder med denne typen undervisningsopplegg, er en mulighet å legge forberedelsesperioder i forkant der det forventes at elevene tilegner seg faglig kunnskap ved blant annet å lese fagtekster på egen hånd.

## Referanser

- Andersen, Erling S. og Schwenche, Eva (2012): *Prosjektarbeid – en veiledning for studenter*.
- Bakhtin, M. (1981): *The Dialogic Imagination*. Holquist Michael (red.), University of Texas Press.
- Bertelsen, J., Illeris, K og Poulsen, S. C. (1987): *Innføring i prosjektarbeid*. Oslo, Forlaget Fag og Kultur A/S.
- Bø, Magne (2008): *Fagenes samling – flerfagsdidaktikk, tverrfagdidaktikk eller overfagdidaktikk?* i Norsk pedagogisk tidsskrift 3:2008: 176–186.
- Dahl, Asle Gire (2006): *Prosjekt – en profesjonalisering av arbeidsmåten i den videregående skolens mediefag?* i Norsk medietidsskrift Vol.13, Iss.1.
- Gjestvang, Eli (1991): *Prosjektarbeid I skolen*, NFK <https://www.nb.no/items/299fc3d65a12d756ddc639d790f32321?page=0&searchText=prosjektarbeid>
- Hager, Hellmut and Munshower, Susan S. (1984): *Projects and Monuments in the Period of the Roman Baroque*, Penn State University Press.
- Hauge, Skar, Refseth, Vestøl, Hansen (2006): *Lærerrollen i prosjektarbeid: Kunnskapsutvikling gjennom bruk av en multimedial læringsressurs* i Digital kompetanse 2-2006, vol. 1: 108–125.
- Holquist, M. (1990): *Dialogism. Bakhtin and His World*. London: Ruthledge.
- Illeris, Knud (1976): *Problemorientering og deltagerstyring: Oplæg til en alternativ didaktikk*. København. Munksgaard.
- Knoll, Michael (1991): Europa-nicht Amerika: Zum ursprung der projektmethode in der pädagogik, 1702–1875. Pädagogische Rundschau, 45, 41–58.
- Knoll, Michael (1997): *The project method: Its vocational education origin and international development*. Journal of Industrial Teacher Education. Vol. 34. nr. 3. pp. 59–80.

- Knoll, Michael (2014): Project Method in Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy, ed. C.D. Phillips. Thousand Oaks, ca: Sage: pp 665–669.
- Leavitt, Harold J. (1964): Applied organization change in industry: structural, technical, and human approaches, in W. W. Cooper, H. J. Leavitt, M. W. Shelly (Red.) *New perspectives in organization research*. John Wiley, New York. pp. 55–7.
- Lødding, Berit og Aamodt, Per O. (2015): *Studieforberedt etter studieforberedende? Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever*. NIFU-rapport 2015:28, <https://www.nifu.no/publications/1286780/>
- McLellan, James Alexander and Dewey, John (1889): *Applied psychology. An introduction to the principles and practice of education*, Boston: Educational Publishing Company, 1889:129–130.
- Molden, G. (2007). Vallonske smeder ved Fritzøe Jernverk 1762–63: et avbrutt forsøk Fortuna (Vol. 2007 nr. 3, 103-123). Tvedestrand: Næs jernverksmuseum.
- Nordkvelle, Yngve (2019): *Høgskoledidaktiske riss -momenter til en historie om undervisningsdialogen i høyere utdanning fram til 1900-tallet*. DOI: 10.13140/RG.2.2.15229.10727
- 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*, UiO: 361 ff.
- Servant-Miklos, Virginie F. C., Norman, Geoff R. and Schmidt, Henk G (2019): A Short Intellectual History of Problem-Based Learning i *The Wiley Handbook of Problem-Based Learning*, First Edition, edited by Mahnaz Moallem, Woei Hung, and Nada Dabagh, John Wiley & Sons, Inc.: 3–24.
- St.melding 43 1988-89.
- Utdanningsdirektoratet (2020): *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Vygotsky, L. S. (1979): *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1986): *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Westhagen H, Faafeng O, Hoff KG, Kjeldsen T, Røine E. (2002): *Prosjektarbeid. Utviklings - og endringskompetanse*. 5 utg. Oslo: Gyldendal akademisk.

**Nettsider:**

CO-PI, Center for offentlig-privat innovation og Innovationshuset i Københavns kommune

(2018): Gevinstspillet, <https://co-pi.dk/aktuelt/nyheder/2018/december/download-gevinstrealiseringsspillet-fra-koebenhavs-kommune-her/>

Gnatt.no <https://www.gantt.com/no/>



## Historiske dataspill som ekskursjon til fortiden

Eirik Brazier

I de siste tiårene har det vært en økende interesse både i skole og høyere utdanning for å bruke dataspill som en del av undervisningen, også innenfor historiefaget.<sup>3</sup> I dette kapittelet skal vi se nærmere på hvordan historiske dataspill som for eksempel *Assassin's Creed*-serien kan innlemmes som en del av historieundervisningen gjennom å bruke feltarbeid som metode for å gi elever både historisk innsikt samt muligheten til å reflektere over sentrale begreper fra læreplanen som historiebevissthet og historieforståelse. Et overordnet mål med teksten er å vise hvordan historiske dataspill både representerer et nytt medium som egner seg godt til å utforske fortidens menneskelige samfunn i klasserommet samt hvordan det kan gi rom for historiedidaktiske og historiefaglige refleksjoner rundt konstruksjon av fortiden gjennom det som er blitt omtalt som en selvrefleksiv-vending i historie.

Det er gått mer enn fem tiår siden de første dataspillene ble skapt og de har etter hvert blitt viktige kulturelle uttrykk som har fått større oppmerksomhet både i samfunnet og innenfor utdanningssektoren. Medieundersøkelser i Norge viser at stadig flere barn og unge bruker en stor del av fritiden sin på dataspill.<sup>4</sup> Utenfor klasserommet blir derfor mange unge mennesker eksponert for ulike fremstillinger og representasjoner av fortiden gjennom dataspill. Dette er erfaringer og kunnskap som med fordel kan trekkes inn i undervisningen og kan bidra til å legge grunnlaget for en dypere forståelse av fortiden hos elever.<sup>5</sup> Denne utviklingen sammenfaller med en økt oppmerksomhet rundt bruken av dataspill som læ-

---

<sup>3</sup> Se for eksempel Simon Egenfeldt-Nielsen, *Educational Potential of Computer Games*, London: Continuum, 2007; Erik Champion, "Game-Based Historical Learning." in *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education*, Richard E. Ferdig (red.), Hershey: IGI Global, 2008, 219–34.; Robert Houghton, "Where Did you Learn that? The Self-perceived Educational Impact of Historical Computer Games on Undergraduates." *Gamevironments* 5:2016, 8–45; Jeremiah McCall, *Gaming the Past: Using Video Games to Teach Secondary History*. New York: Routledge, 2011.

<sup>4</sup> Medietilsynet, *Barn og medier 2020. En kartlegging av 9-18 åringers digitale medievaner*, Oslo: Medietilsynet, 92.

<sup>5</sup> Scott Alan Metzger & Richard J. Paxton, "Gaming History: A Framework for What Video Games Teach About the Past", *Theory & Research in Social Education*, 2016, 44:4, 532-564.

ringsverktøy.<sup>6</sup> Flere har pekt på likheter mellom tradisjonell undervisning og design av dataspill som begge forsøker å skape et grunnlag for motivasjon for læring.<sup>7</sup> Det er nærmere to tiår siden den amerikanske språkforskeren James Paul Gee i boka *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy* presenterer sin analyse av de læringsprinsippene han finner i dataspill samt konklusjonen om at dataspill og spillutviklere ofte lykkes bedre enn det vi som lærere gjør i klasserommet.<sup>8</sup>

Historikere og historiedidaktikere har også vist en økende interesse for dataspill og det som av enkelte er blitt omtalt som historiske simuleringer av fortiden.<sup>9</sup> Det er ennå et relativt ungt fagfelt som er under utvikling, men sentrale temaer har vært hvilken historie som blir formidlet gjennom dataspill og man har diskutert spørsmål knyttet til representasjon, ulike historiske fremstillinger, og samspillet mellom historie og algoritmer.<sup>10</sup> Andre har vært mer opptatt av å se nærmere på læringspotensialet som ligger i historiske dataspill.<sup>11</sup> I dette kapitlet er formålet å se nærmere på samspillet mellom begge disse tilnærmingene, men samtidig koble dette sammen med Kunnskapsløftet 2020 og det nye læreplanverket i den norske skolen. Dette innebærer å se nærmere på begrepet historiebevissthet, som har fått en mer sentral plass i det nye læreplanverket og hvordan dette kan kobles til historiske dataspill som en undervisningsressurs. Utgangspunktet for å bruke historiske dataspill er derfor å se på dem, i likhet med andre fremstillinger av fortiden, som en tolkning eller konstruksjon.<sup>12</sup> Målet for lærere og elever i fellesskap må så være å studere, analysere, og reflektere over hvilke grunnleggende forestillinger om fortiden som det historiske dataspillet representerer. For å nå et slikt mål kreves det imidlertid at læreren planlegger og gjennomfører undervisning med et bevisst øye til de særtrekk som det valgte spillet har.

## Digital kreativitet, læring, og dataspill

<sup>6</sup> Constance Steinkuehler, Kurt Squire, og Sasha Barab, *Games, Learning, and Society: Learning and Meaning in the Digital Age*, New York: Cambridge University Press, 2012.

<sup>7</sup> En av de første var Chris Crawford, *The Art of Computer Game Design*, Berkeley, California: Osborne/McGraw-Hill, 1984.

<sup>8</sup> James Paul Gee, *What video games have to teach us about learning and literacy*, New York: Palgrave Macmillan, 2003.

<sup>9</sup> Matthew W. Kapell og Andrew B.R. Elliott (red.), *Playing with the past. Digital Games and the simulation of history*, New York: Bloomsbury, 2013, 3.

<sup>10</sup> McCall, *Gaming the Past*; Kapell og Elliott (red.), *Playing with the past*; Alexander von Lünen, Katherine J. Lewis, Benjamin Litherland, og Pat Cullum (red.), *Historia Ludens. The playing historian*, New York: Routledge, 2020.

<sup>11</sup> McCall, *Gaming the Past*.

<sup>12</sup> Håkon R. Folkenborg, *Én fortid – mange fortellinger. Introduksjon til historiebruk*, Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2.utg., 2022, 114-115.

Dataspill og det vi som lærere forsøker å oppnå i klasserommet deler mange likhetstrekk. Spillutviklere er opptatt av hvordan de både kan gi spillere stadig mer komplekse oppgaver å løse, samtidig som de sørger for at vi som spillere har skaffet oss de nødvendige ferdigheter og kunnskap til å løse disse nye utfordringene.<sup>13</sup> Et dataspill må, i likhet med oss lærere, sørge for at spillerne gradvis tilegner seg kunnskap, lærer å prosessere ny informasjon, og bygger kompetanse som er overførbar til nye læringsområder. Gee har blant annet studert hvordan dataspill gir deltakerne muligheten til å eksperimentere, for eksempel gjennom å designe ulike karakterer, og hvordan dette gir mulighet til å reflektere over oss selv og vårt potensiale til å utvikle ulike ferdigheter.<sup>14</sup> Et dataspill er altså designet for å gi oss muligheten til å eksperimentere og utforske, to faktorer som står sentralt for å utvikle og styrke vår kreativitet.

I Norge har flere rapporter og offentlige utredninger innen skole og utdanning understreket både behovet for å legge til grunn for mer kreativitet og viser til en sammenheng mellom kreativitet og læring.<sup>15</sup> For skolen kommer dette tydelig til uttrykk i overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 der det settes tydelige mål om at elevene gjennom sin utdanning skal få mulighet til å «utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang».<sup>16</sup> De samme forventningen finner man i rammeverket for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK), et satsningsområde de siste årene.<sup>17</sup> En digital kompetent lærer er forventet å kunne «kombinere ulike didaktiske metoder med digital teknologi, digitale læremidler og læringsressurser på en nyskapende og kreativ måte for å skape varierte og tilpassede læringsaktiviteter».<sup>18</sup> Samtidig viser studier at det ofte kan være vanskelig å lykkes med å legge til rette for nettopp kreativitet i klasserommet. Den amerikanske psykologen Keith Sawyer har blant annet påpekt at selv om mange lærere gir uttrykk for at de er opptatt av kreativitet, så viser forskning at det ofte er lite rom for å utøve eller skape kreative læringsopplevelser i klasserommet. Han argumenterer for at kreativitet ofte kan komme i konflikt med en mer tradisjonell tilnærming til skole og undervisning. En lærer må derfor ofte utfordre eksisterende praksis gjennom undervisningsdesign og sin egen oppførsel,

<sup>13</sup> Egenfeldt-Nielsen, *Educational Potential of Computer Games*.

<sup>14</sup> Gee, *What video games have to teach us about learning and literacy*.

<sup>15</sup> Se for eksempel NOU2015: 8 Fremtidens skole, 2015 og NOU2020:2 Fremtidige kompetansebehov III. Læring og kompetanse i alle ledd.

<sup>16</sup> Udir, 2022.

<sup>17</sup> Marijana Kelentric, Karianne Helland, og Ann-Therese Arstorp, Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse, Senter for IKT i utdanningen, 2018.

<sup>18</sup> Kelentric et.a., Rammeverk, s.10.

være mer en tilrettelegger og samarbeidspartner med elevene, slik at man i fellesskap kan bygge ny kunnskap.<sup>19</sup>

Dataspill representerer i denne sammenhengen noe nytt og kan være et viktig element når det kommer til å legge til rette for og utfordre praksiser som bidrar til å skape kreativitet i klasserommet. Den amerikanske mediefilosofen Alexander R. Galloway har blant annet argumentert for at dataspill representerer en ny form for interaksjon mellom menneske og maskin.<sup>20</sup> Vår interaksjon med eldre teknologier som for eksempel fotografier og film er i stor grad passive. Vi ser på et fotografi, en film, eller leser en tekst, men interagerer eller påvirker dem i mindre grad. Denne passiviteten er imidlertid ikke til stede når vi spiller et dataspill. Vi trykker på knapper eller drar i spaker samtidig som vi mottar informasjon og reagerer på handlinger som spillet skaper. Til sammen utgjør denne samhandling mellom menneske og en maskin noe nytt som Galloway omtaler som handling eller spillhandling (gamic action).<sup>21</sup> Dataspill skiller seg dermed fra andre kulturuttrykk ved at de gir oss som spillere en unik mulighet til å kombinere interaktivitet, handlefrihet, innlevelse, og historiefortelling. Dette er ikke unike egenskaper for dataspill, men samspillet mellom dem i et spill er nytt og gir oss interessante muligheter for undervisning som vi ønsker å utforske videre i denne teksten.

Det å spille et dataspill kan imidlertid ikke alene sørge for at elevene blir både kreative og lærer noe i klasserommet. Dette er en av flere påstander som forfatterne av boka *Spillpedagogikk* har tatt et oppgjør med når de avviser at dataspill automatisk skaper engasjement og motivasjon hos elever. Et dataspill kan skape moro og glede, men dette må vi ikke forveksle med motivasjon for læring. Engasjement hos elever er bra, men det er du som lærer som må sikre at det faglige engasjementet og fokuset er på plass i undervisningssituasjonen. Det betyr ikke at dataspill ikke kan skape motivasjon og engasjement for læring, men vi kan ikke ta dette for gitt i enhver situasjon.<sup>22</sup> Selv om mange unge i dag spiller dataspill betyr heller ikke det at alle unge har like mye kunnskap om dataspill. Vi kan altså ikke basere oss på at alle har kunnskap om dagsaktuelle spill på samme måte som vi ikke kan forutsette at unge har kunnskap om andre deler av populærkulturen. Det

---

<sup>19</sup> Keith R. Sawyer, *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*, Oxford: Oxford University Press, 2012.

<sup>20</sup> Alexander R. Galloway, *Gaming: Essays on Algorithmic Culture*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 2006.

<sup>21</sup> Galloway, *Gaming*.

<sup>22</sup> Jørn Høie Skaug, Aleksander Husøy, Tobias Staaby, Odin Nøsen, *Spillpedagogikk. Dataspill i undervisning*. Oslo:Fagbokforlaget, 2020, 45.



er derfor opptil oss som lærere å gi elevene de nødvendige rammer og verktøy for at vi i fellesskap skal kunne bruke dataspill konstruktivt i læring om fortiden. Dette forutsetter en stor grad av frihet, og det finner vi i det nye læreplanverket.

### En refleksiv vending

Det nye læreplanverket stiller større krav til elevenes historieforståelse, eksemplifisert gjennom introduksjonen av begrepet historiebevissthet.<sup>23</sup> Dette finner man på flere nivåer av utdanningsløpet: i den videregående opplæringen, her som et eget kjerneelement i faget historie, og på barne- og ungdomsskolen, her under overskriften «fagrelevans og sentrale verdier» med utsagnet om å gjøre elevene bevisste på at de er «historieskapt, men og historieskappende».<sup>24</sup> Begrepet historiebevissthet er sammensatt og det kan virke utfordrende for både lærere og elever, men kan fundamentalt forstås som et uttrykk for hvordan vi både forstår, bruker og former historien.<sup>25</sup> Sentralt i historiebevissthet står vår egen forståelse av fortiden som hele tiden befinner seg i et skjæringspunkt mellom tre tidsdimensjoner: fortid, nåtid, og fremtid. Fortidens hendelser påvirkes og konstrueres med andre ord i et samspill mellom vår egen samtid og våre tanker om fremtiden. Dette er en anerkjennelse av at vi mennesker stadig konstruerer forestillinger om fortiden. Den nordiske, og norske historietenkning er her sterkt påvirket av det som omtales som en refleksiv vending, hentet fra tysk historiedidaktikk. Den refleksive vendingen retter oppmerksomheten i større grad mot hvordan vi fortolker og formidler en historisk hendelse, og som anser at det er viktig at elevene har en kompetanse til å reflektere rundt dette, altså gi dem en bevissthet om at vi stadig konstruerer forestillinger om fortiden og hvordan vi gjør det.<sup>26</sup> Dette kan nok oppfattes som et brudd med tidligere læreplaner og anses som en mer teoretisk tilnærming til historiefaget.

Selv om begrepet historiebevissthet er nytt i læreplanen, så har også tidligere utgaver vært opptatt av fenomenet, da ofte omtalt som historieforståelse. Allikevel har nok Erik Lund rett når han argumenterer for at den tidligere læreplanen var mer fokusert på å gi elevene «kunnskap i historie, dvs. realhistoriske emner og temaer» enn «all teorien» som

<sup>23</sup> Udir, 2022.

<sup>24</sup> Udir, 2022.

<sup>25</sup> Claudia Lenz og Trond Risto Nilssen, «Innledning: historiekultur, historiebevissthet og historisk kompetanse», i Claudia Lenz og Trond Risto Nilssen (red.), *Fortiden i nåtiden: nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*, Oslo: Universitetsforlaget, 2011.

<sup>26</sup> Lenz og Nilssen, «Innledning», 13.

mange opplevde som mer sentral i de nye planene.<sup>27</sup> Fremveksten av en mer teoretisk tilnærming til historiefaget i skolen henger nøye sammen med et økt fokus på hvordan vår historieforståelse er en del av vår identitet, både som enkeltmenneske og samfunn. I forlengelsen av dette kan vi se det som en anerkjennelse av at elevene kommer til klasserommet med eksisterende forestillinger og kunnskap om fortiden som i stor grad er formet av for eksempel minnesteder, museer, bøker, filmer og dataspill. Skolen spiller derfor en viktig rolle i å utstyre elevene med verktøy som setter dem i stand til å forholde seg kritisk til alle former for historiske fremstillinger og bruk av fortiden som de møter og vil møte i fremtiden.<sup>28</sup> Dette vil inkludere en ferdighet til å studere historiske narrativ og fortellinger – som for eksempel de vi finner i historiske dataspill.

### Dataspill som historiefortellinger og forklaringer

I likhet med andre historiske fremstillinger er også mange populære historiske dataspill bygget opp rundt et sentralt narrativ, en fortelling. Narrativ eller fortellinger er noe som appellere til oss mennesker fordi fortellinger er noe som ligger i kjernen av hvordan vi forstår oss selv og verden. Derfor står også fortellingen sentralt i historiefaget, da vi både ønsker å komme nærmere en forståelse for historiske aktørers handlinger og at vi fremstiller kunnskap om historien gjennom narrativ. Dette sammenfaller med James Paul Gee sitt argument om at vi mennesker bruker fortellinger til å skape mening i det vi oppfatter som en usikker, kompleks, og kaotisk verden.<sup>29</sup> Fortellinger skaper mønstre der det ikke alltid er mønstre og gir oss muligheten til å skape årsakssammenhenger og forklaringer. Kausalitet, eller årsaksforklaringer står også sentralt i historiefaget og i historiske forklaringer – hvordan og hvorfor oppstår egentlig endring? Historikere er ofte opptatt av å etablere allmenne narrativ og fortellinger med utgangspunkt i årsaksforklaringer, men for å lykkes med det, må vi også kunne forklare motivasjonen til en historisk aktørs handlinger. Til tross for tilgang på mange kilder kan motivene for en handling ofte være vanskelige å få tak i for en historiker.

Den britiske historiefilosofen R. G. Collingwood har argumentert for at vi må forsøke å trenge inn i tankene til våre historiske aktører. Dette er en praksis han har kalt for «re-

<sup>27</sup> Erik Lund, *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere*, Oslo: Universitetsforlaget, 6.utgave, 2020, 18.

<sup>28</sup> Lenz og Nilssen, «Innledning», 13-14.

<sup>29</sup> Gee, *What video games have to teach us about learning and literacy*.

enactment of past thought», en gjenskapelse av fortidens tanker.<sup>30</sup> Det å gjenskape historiske aktørers tanker er imidlertid en utfordrende øvelse, da våre indre tanker og personlige fortellinger i liten grad er tilgjengelige for andre enn oss selv. Det er her Gee argumenterer for at dataspill kan fungere som et nyttig verktøy, en mulig inngang til å forstå andre menneskers tanker. Gjennom dataspill og andre digitale simuleringer kan vi få muligheten til å leve og oppleve hvordan andre mennesker forstår eller har forstått verden og hvilke perspektiver andre mennesker har inntatt. Til sammen gir disse to perspektivene et potensiale til å skape innsikt og forståelse for andre menneskers situasjon og perspektiver på livet.<sup>31</sup>

En studie utført av utdanningshistoriker Lisa Gilbert i 2016 bekrefter langt på vei sammenhengen mellom dataspill og innlevelse i andres fortellinger. Gilbert lot grupper av elever i alderen 14 til 18 år spille *Assassin's Creed III* i forbindelse med undervisning om den amerikanske uavhengighetskrigen. Spillet er et åpent-verdensspill som i grove trekk følger den historiske utviklingen i de 13 britiske koloniene fra 1760 til 1780-tallet. Gjennom hovedkarakteren Ratonhnhaké (Connor Kenway), som er halvt britisk og halvt Kanienkehaka, møter spilleren flere kjente og mindre kjente historiske aktører som for eksempel Samuel Adams, Marquis de La Fayette, og George Washington.<sup>32</sup> Intervjuer som ble foretatt i etterkant tyder på at spillet både hadde en innflytelse på elevenes selvforståelse og deres evne til å identifisere seg med karakterene de interagerer med i spillet.<sup>33</sup> En elev fortalte for eksempel hvordan opplevelsen hadde ført til et endret syn på den amerikanske urbefolkning.

I got to be Connor and learned everything about his tribe and then I see that, oh wait, these people aren't really all that bad! They're not really all that different. [...] wow, these people are not really that crazy ... I realized that they're actually kind of pretty humane if you think about it.<sup>34</sup>

---

<sup>30</sup> R. G. Collingwood, *The Idea of History*, Oxford: Oxford University Press, 1994.

<sup>31</sup> James Paul Gee, "Stories, probes, and games" i *Narrative Inquiry*, 21, 2011, 353-357.

<sup>32</sup> Ubisoft Montréal, *Assassin's Creed III*, Ubisoft, 2012.

<sup>33</sup> Cristoph Klimmt, Dorothee Hefner, og Peter Vorderer. "The Video Game Experience as "True" Identification: A Theory of Enjoyable Alterations of Players' Self-Perception", i *Communication Theory*, vol.19, 4, 2009, 351-373.

<sup>34</sup> Lisa Gilbert, "Assassin's Creed reminds us that history is human experience": Students' senses of empathy while playing a narrative video game, *Theory & Research in Social Education*, 47:1, 2019, 122.

Eleven, som innrømte å tidligere ha hatt et negativt syn på urbefolkningen i USA, endret oppfatning etter å ha spilt rollen som Ratonhnhaké. Ikke alle elevene som deltok i studien hadde en tilsvarende holdningsendring, men Gilbert konkluderer med at jevnt over hadde elevene lettere for å utvikle følelsesmessig bånd til de historiske aktører og hendelser som de møtte gjennom dataspillet enn de gjorde ved ordinær historieundervisning. I tillegg viste studien at det også førte til en økt vilje hos de samme elevene til å revurdere og endre sin forståelse av historie.<sup>35</sup> Det å introdusere et dataspill som *Assassin's Creed* i undervisningen hadde med andre ord lagt grunnlaget for en utvikling av både elevenes historiekunnskaper og ferdigheter.

En større studie gjennomført blant kanadiske videregående elever har senere bekreftet flere av de funnene som Gilbert gjorde i sin studie.<sup>36</sup> Den viste at bruken av dataspill, også her *Assassin's Creed*, skapte både større engasjement og interesse hos elevene samtidig som det bidro til å utvikle en dypere forståelse for historie som en dynamisk prosess. Studien var imidlertid tydelig på at lærerens rolle var avgjørende for at man lyktes med et slikt resultat. For eksempel viste det seg at lærere som la historie forståelse og metakognitive øvelser til grunn for sine undervisningsopplegg oppnådde langt mer positive resultater enn de som ikke gjorde dette i sine timer.<sup>37</sup> Lisa Gilbert trekker også frem dette momentet i sin studie og argumenterer for at først når elever ble veiledet til å innse at historiske dataspill kan studeres gjennom kritisk analyse fikk de muligheten til å reflektere over og utvikle sin egen historieførståelse.<sup>38</sup> Det stilles med andre ord krav til oss lærere for at vi skal lykkes med å bruke dataspill i vår historieundervisning.

### Valg av historiske dataspill

I dag eksisterer det et stort utvalg med historiske dataspill som kan danne utgangspunkt for en eller flere undervisningsøkter, så hvordan velger vi riktig spill? Det mest sentrale er at du har en klar tanke om hva du ønsker å bruke spillet eller deler av et spill til i din undervisning. Hvilke læringsmål har du satt deg og hvordan tenker du at akkurat dette spillet skal hjelpe til å nå dette målet for elevene? Når du så har dette klart, er det på tide

---

<sup>35</sup> Gilbert, "Assassin's Creed reminds us that history is human experience".

<sup>36</sup> Thierry Karsenti og Simon Parent, "Teaching history with the video game Assassin's Creed: effective teaching practices and reported learning", *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, vol.14, no.1, June 2020, 27-45.

<sup>37</sup> Karsenti og Parent, "Teaching history with the video game Assassin's Creed", 41.

<sup>38</sup> Gilbert, "Assassin's Creed reminds us that history is human experience", 129.

å finne et historisk dataspill som passer til de rammene du har lagt for undervisningen. Utvalget er stort, så det kan for eksempel være lurt å gjøre litt forarbeid gjennom å sjekke nettsider som regelmessig publiserer spillanmeldelser. Her kan man ofte få mer kontekst og bakgrunnsinformasjon om både spillet og de som har utviklet det. Dersom du ikke har tilgang til et spill du ønsker å bruke eller er usikker på hvordan spillopplevelsen i et spill er, så kan det være lurt å bruke YouTube eller andre tjenester til å utforske det som kalles for ‘gameplay’, spillopplevelse. Det vil gi deg muligheten til å se opptak av noen som spiller det aktuelle spillet og gi et tydeligere inntrykk av spillets egenart, og spill-mekanismer. Før du velger et spill kan det også være lurt å gjøre seg kjent med noen av de ulike sjangrene som dataspill blir delt inn i, da de har ulike karakteristika som også vil kunne påvirke hvordan du kan bruke spillet i undervisning. I dette kapittelet er eksemplene i hovedsak hentet fra spill som foregår i en åpen verden (open world) og tilhører action-adventure (action-eventyr)-spill. Valget av et åpent-verden-spill er gjort utfra en vurdering om at dette gir en større opplevelse av frihet og muligheter for den enkelte spiller til å utforske spillverdenen. Strategispill, som for eksempel *Sid Meier's Civilization* og *Europa Universalis II*, har også vært mye brukt i ulike former for historieundervisning, men har ofte vist seg å være for komplekse og ta lang tid.<sup>39</sup> I en åpen-verden har derimot spilleren muligheten til å bevege seg fritt i en sammenhengende, åpen, verden. Spill av denne typen omtales noen ganger som ikke-linjere spill der vi som spiller i stor grad har frihet til å velge hvordan og i hvilken rekkefølge vi ønsker å løse målene som er satt i spillet. *Assassin's Creed* spillene er eksempler på denne typen action-eventyr-spill som er satt i åpne verdener. Her kan spilleren i stor grad fritt få utforske, oppleve, og interagere med historiske steder, aktører og hendelser. Spillene er enormt populære og vil derfor være godt kjent for mange barn og unge.<sup>40</sup> I tillegg har Ubisoft, som er utgiveren av disse spillene, lagt mye ressurser i å gjøre dem så historisk korrekte som mulige og de er derfor interessante som utgangspunkt for undervisning.<sup>41</sup>

Et annet moment som må vurderes i forhold til valg av spill, er hvor stor del av spillet man ønsker å bruke i undervisningen. Skal man for eksempel la elevene få spille et helt

<sup>39</sup> MicroProse, *Sid Meyer's Civilization*, 1991; Paradox, *Europa Universalis II*, 2001; Egenfeldt-Nielsen, *Educational Potential of Computer Games*.

<sup>40</sup> Ifølge utvikleren Ubisoft har Assassin's Creed-serien solgt mer enn 200 millioner utgaver mellom utgivelsen av det første spillet i 2007 og 2022, <https://www.tweaktown.com/news/88399/assassins-creed-franchise-hits-200-million-sales-worldwide/index.html>.

<sup>41</sup> Ubisoft Montréal, *Assassin's Creed III*.

spill, deler av et spill, skal man spille et spill i fellesskap, i grupper, eller hver for seg? Dette er spørsmål du som lærer må tenke igjennom før du introduserer et dataspill i klasserommet. I tillegg må du også tenke på faktorer som kostnader, it-administrasjon og tidsbruk som bidrar til å forme en avgjørelse. *Assassin's Creed*-spillene som er brukt i dette kapittelet, er for eksempel omfattende spill med anslått spilletid på 60-80 timer. En slik tidsbruk er urealistisk i en travel skolehverdag. Derfor er det mange lærere som velger å bruke deler eller utsnitt av spill i sin undervisning. I tillegg har Ubisoft, utvikleren av *Assassin's Creed*, laget det de kaller for «Discovery Tours» i enkelte av utgavene. Her har man bevart spillverdenen, men tatt ut handlingen og erstattet den med muligheten til å utforske verdenen uten å stadig måtte løse oppgaver.

Et siste tema som ofte kommer opp i forbindelse med bruk av dataspill i klasserommet, er spørsmål om aldersgrense. Selv om mange elever i videregående skole er over den aktuelle aldersgrensen for et dataspill, kan det være fornuftig å gjøre seg kjent med og reflektere over ordningene som regulerer klassifiseringen av spill i Norge. Aldersgrense og klassifisering blir ofte gjenstand for debatt og kan i seg selv danne utgangspunkt for diskusjoner og refleksjoner i klasserommet. I dag eksisterer det et europeisk aldersgrensesystem som har fått tittelen PEGI (Pan European Game Information) og som er utviklet av bransjeorganisasjonen for dataspillutviklere i Europa (Interactive Software Federation of Europe) med intensjonen om å beskytte barn og unge mot skadelig innhold.<sup>42</sup> PEGI har vært i bruk siden 2003 og benyttes i dag i 30 land. Norge er et av de landene som følger PEGI-kategoriseringen som er en frivillig ordning og ikke lovpålagt. Dette betyr at PEGI-aldersgrensene kun har status som anbefalinger og er ikke å anse som lov. I siste instans er det foreldre som bestemmer hvilke spill som passer for sitt barn. Barn er ulike og har forskjellig tålegrense. Anbefalingen fra Medietilsynet er derfor at foreldre bør sette seg inn i spillets innhold og deretter ta valg på vegne av sitt barn. Det er også viktig å huske at PEGI-systemet dreier seg om langt mer enn aldersgrense. Kategoriseringen tar for seg temaer som vold, rusmidler, grov språkbruk, diskriminering, skremmende innhold, sex og nakenhet, gambling og pengespill, og kjøp i spill. PEGI-klassifiseringen kan forstås som et tidlig tiltak for å skape regler og grenser for innhold i dataspill, samtidig som dataspillindustrien utviklet seg fra å være et perifert fenomen til å bli en viktig del av barn- og ung-

<sup>42</sup> <https://pegi.info/>, url korrekt 25.11.2022.

domskulturen. I dag er det enkelte som stiller spørsmålstegn ved ordningen, og om den ikke bør endres, avskaffes, eller erstattes av en ny ordning.<sup>43</sup>

### Historiske spill i klasserommet

For- og etterarbeid er viktige momenter i all undervisning, også i bruken av historiske dataspill. Grundige forberedelser av fagstoffet som skal gjennomgås, gir deg som lærer en nødvendig støtte og elevene et rammeverk rundt hvordan de skal forholde seg til det faglige innholdet som skal bearbeides. I tillegg er det viktig at elevene aktivt får ta del i undervisningen gjennom en stor grad av frihet til å undersøke problemstillinger som kan danne utgangspunkt for gode refleksjoner. I denne teksten henter vi i særlig grad inspirasjon fra feltarbeid og ekskursjon som tradisjonelt har vært undervisningsformer som er mye brukt i geografifaget, men som også kan ha sin plass i historie. Ekskursjon har tradisjonelt blitt brukt i historie til å ta med elever på besøk til historiske steder, museer, eller andre relevant historiske plasser. På denne type utflukter har ofte læreren eller en annen relevant person fungert som guide og omviser. Hensikten her er å trekke feltarbeid mer aktivt inn i historieundervisningen gjennom å la seg inspirere av metoden slik den praktiseres i geografifaget, og hvor det lenge har stått sentralt i både forskning og undervisning.<sup>44</sup> Formålet er å la dataspillet utgjøre arenaen for feltarbeidet og å gjøre elevene til aktive deltagere i en digital ekskursjon til fortiden der de gjør sine egne undersøkelser.

Feltarbeid som arbeidsform er fleksibel og kan skaleres i forhold til både trinn og læringsmål. Samtidig som metoden i større eller mindre grad kan være styrt av læreren, fra å være lærerdefinert til å være helt elevstyrt. Begge tilnærmingene stiller ulike krav til deg som lærer, men her vil vi i hovedsak rette oppmerksomheten mot den elevaktive arbeidsformen. Dette er i tråd med de nye læreplanene som ser på lærerrollen som mer veileder og gir samtidig elevene mulighet til å utvikle sine egne kreative ferdigheter, teste ut hypoteser og undersøker problemstillinger.<sup>45</sup> Det sentrale er å gi elevene oppgaver der de på egenhånd skal *se, observere, oppleve, og registrere* gjennom ulike erfaringer som de gjør gjennom å spille eller observere utdrag fra dataspillet. På den måten ber vi elevene om å

<sup>43</sup> Damiano Felini, «Beyond Today's Video Game Rating Systems: A Critical Approach to PEGI and ESRB, and Proposed Improvements», *Games and Culture*, 10(1), 2015, 106–122.

<sup>44</sup> Olav Fjær, «Ekskursjoner og feltarbeid i skolen – en spennende læringsarena» i Rolf Mikkelsen og Per Jarle Sætre (red.), *Geografididaktikk for klasserommet*, Oslo: Cappelen Damm Akademiske, 4.utg., 2022, 209-210.

<sup>45</sup> Fjær, «Ekskursjon og feltarbeid i skolen», 210-11.

bruke dataspillet aktivt og de oppsøker dermed fortiden på en ny måte for å komme nærmere de historiske aktørenes forståelsesverden.

I et historisk dataspill kan vi gi elevene ulike observasjons- og tolkningsredskaper som de kan benytte seg av til å finne ut av eller tolke det de både ser og hører. Det kan for eksempel være enkle kildekritiske grep, korte kontekstualiserende forelesninger, eller konkrete gruppearbeidsoppgaver. I denne teksten har vi valgt å presentere noen eksempler på to mer generelle perspektiver som kan legges til grunn for en digital utflukt. Den første vil være å kunne arbeide kritisk og reflekterende med den historiske fremstillingen som kommer til uttrykk i et spill. Det vil si at eleven skal få muligheten til å bruke sin fagkunnskap om en historisk hendelse eller periode til å reflektere over sin egen posisjon i tid og rom, det vil si å utvikle ferdigheter knyttet til sin egen historiebevissthet. Den andre tilnærmingen er nært beslektet med den første, men er mer opptatt av å gi elevene en dypere forståelse av dataspill som et historisk situerte uttrykk, det vil si å plassere spillet i sin egen tid og kontekst for å skape forståelse for hvordan dette påvirker den historiske fremstillingen man møter i spillet. Evnen til å kunne reflektere over dette kan dermed bidra til å gi elevene en dypere forståelse for hvordan *alle* historiske fremstillinger, uavhengig av medium, er historisk betinget.

La oss konkretisere dette gjennom å se nærmere på et historisk dataspill som kan være aktuelt for historieundervisning. I den første delen av Ubisoft sitt *Assassin's Creed Valhalla* møter vi en historisk fremstilling av norsk vikingetid og tidlig middelalder. Vi er altså opptatt av å se nærmere på hva slags historisk fremstilling som møter oss i spillet, er det et historisk samfunn slik det var eller er det en fremstilling av et samfunn slik vi ønsker at det var? Dersom vi anlegger et slikt perspektiv, åpner det seg opp muligheter for å la elevene utforske ulike deler av et spill, som for eksempel fremstillinger av sosiale relasjoner, kulturelle uttrykk, politiske forhold, eller økonomiske relasjoner. Gjennom å bruke funksjonen «Discovery Tour» kan vi for eksempel begynne med å besøke Stavanger i 866 f.v.t. Spillet introduserer oss for og lar oss utforske byen Stavanger, som var en reel by i denne perioden, men hva er egentlig en by? Ifølge historikere så skiller byer seg fra for eksempel en handelsplass ved at den utvikler seg i samspill med omlandet, og tar på seg bestemte oppgaver, omtalt som sentrumsfunksjoner, for omlandet. De viktigste oppgavene er: øko-



nomiske, administrative, kulturelle og religiøse. Disse funksjonene gir byen en egen struktur som skiller den fra landet utenfor byens grenser, byens omland, gjennom blant annet tettere bosetning.<sup>46</sup> Spillet kan bidra til å gjøre dette synlig for oss gjennom å la oss bevege karakteren (avataren) vår gjennom byen. Vi kan la avataren gå, løpe og bevege seg fritt gjennom bygatene i Stavanger. Her har elevene muligheten til å bruke tid på å utforske den synlige forskjellen mellom den fortettede bebyggelsen vi møter, det urbane, og omlandet, det vil si landet som befinner seg på utsiden av palisadene og som omgir middelalder byen Stavanger.

Denne delen av spillet gir oss med andre ord muligheten til å se og oppleve en norsk middelalderby på nært hold og i sanntid. Her kan elevene studere byens geografiske plassering i forhold til hav, fjell, og andre deler av landskapet. Vi kan tegne en byplan over Stavanger, identifisere og plassere de ulike bygningene, men spillet gir oss også muligheten til å gå inn i og studere flere av bygningene. Vi kan blant annet observere utforming, innredning, lysforhold, dekorasjoner, og lyd. Ute i gatene kan vi både observere og delta i byens hverdagsliv. Hvilke mennesker er det vi kan se, hvilken alder er de, hvor mange av dem er barn, kvinner eller menn? Hvordan er de kledd, hvordan interagerer de med andre mennesker, kan vi overheøre samtaler, og hva snakker de eventuelt om? Alle disse spørsmålene kan gi elevene en mengde med observasjoner som igjen kan danne grunnlag for å kunne reflektere over hva slags tolkning dette er av Stavanger på midten av 800-tallet.

En slik vandring gjennom en middelalder by gir oss også muligheten til å utforske mindre håndfaste skiller mellom by og land. De sosiale strukturer og organisering var blant annet annerledes i byene enn for omlandet. I byene fant man spesialistgrupper som kjøpmenn og håndverkere som tok hånd om de ulike funksjonene man fant i en by. I tillegg var byen også et sted hvor man ville ha funnet embetsmenn som tok seg av den offentlige administrasjonen og representanter for det religiøse. Middelalderens byer ville også skille seg ut fra omlandet med et eget styringsorgan og egne lover.<sup>47</sup> Vi kan gi oppgaver der elevene på sin vandring gjennom *Assassin's Creed Valhalla* Stavanger skal se etter spor av disse sosiale strukturene og andre skiller som gjør at vi kan definere og forstå Stavanger som en by i denne perioden.<sup>48</sup>

<sup>46</sup> Jon Vidar Sigurdsson, *Norsk historie 800-1300. Frå høvdingmakt til konge- og kyrkjemakt*, Oslo: Det Norske Samlaget, 1999, 87-88.

<sup>47</sup> Sigurdsson, *Norsk historie 800-1300*, 87-88.

<sup>48</sup> Lisa Gilbert, “‘The Past is Your Playground’: The Challenges and Possibilities of *Assassin's Creed*: Syndicate for Social Education”, i *Theory*

Et spill som *Assassin's Creed Valhalla* gir oss også muligheten til å la elevene få nærme seg de historiske aktørers indre liv gjennom tanker, opplevelser, og verdensforståelse. Et slikt eksempel er religion og betydningen av religion for fortidens mennesker. Frem til vår egen tid har religion spilt en sentral rolle i store deler av historien og bidratt til å forme både institusjoner og aktører. Dette står i skarp kontrast til vårt eget sekulære samfunn. Elever kan derfor ofte ha problemer med å forstå religionens sentrale plass i fortidens samfunn når de møter den i tradisjonell undervisning.<sup>49</sup> Vi kan derfor bruke historiske spill, som for eksempel *Assassin's Creed Valhalla*, for vise frem hvilke betydning religion har for karakterene i fortellingen og på den måten bidra til å bygge bro og skape en dypere innsikt hos elevene. Gjennom å spille eller innta rollen for eksempel hovedkarakteren Eivor må vi forholde oss aktivt til religionens rolle i våre aktørers liv. I dette spillet møter man for eksempel stadig den norrøne religionen, både som fysisk arkitektur i form av religiøse bygg og gjennom religiøse representanter. Et sentralt premiss for spillet er blant annet Eivors åpenbaring, i form av et møte med norrøne guder, som presenter Eivor med utfallet valg som hen gjør i spillet. Tidlig i spillet møter blant annet Eivor den religiøse lederskikkelsen Valka, trolig en volve, og i den påfølgende samtalen får vi et innblikk i religionens betydning.

The gods favor you, Eivor. They always have. You will have your glory, and you will earn your place in Valhalla. But these portents carry a darker truth. The missing arm, the trail of blood, the beast. You will betray your brother, Sigurd. That is the meaning of your vision.<sup>50</sup>

Igjen er det selve interaksjonen mellom oss som spillere og dataspillet som bidrar til å gi elevene en annen opplevelse enn den de ville ha møtt i for eksempel en pensumbok eller videoressurs. Det å spille Eivor, det vil si å kontrollere avatarens bevegelser og valg i møtet med Valka, bringer oss nærmere betydningen som den norrøne religionen har for Eivor og hennes indre tanker og forståelse av verden.

---

& *Research in Social Education*, 45:1, 2017, 145-155.

<sup>49</sup> Lars de Wildt og Stef Aupers, "Playing the Other: Role-playing religion in videogames", i *European Journal of Cultural Studies*, vol.22(5-6), 2019, 876-884.

<sup>50</sup> Ubisoft Montréal, *Assassin's Creed Valhalla*, Ubisoft, 2020.

Frem til ganske nylig har en av utfordringene med å bruke denne formen for tilnærming vært at mange historiske dataspill i stor grad har brukt hvite menn som hovedfigurer. *Assassin's Creed Valhalla* er imidlertid et eksempel på at dette nå er i endring, da man kan velge om man skal spille rollen som kvinne eller mann. Her gir spillet oss en mulighet til å spille som «den andre» eller eksperimentere med ulike perspektiver og identiteter som Gee har fremhevet som en styrke ved dataspill.<sup>51</sup> Muligheten til å spille noen andre kan gi elevene en dypere forståelse av andre menneskers opplevelser og erfaringer. Dette sammenfaller med intensjonen i begrepet historisk empati, som ble introdusert i den nye læreplanen i 2020, der man skal arbeide med å gi elevene innsikt i kunne «forstå menneskers utfordringer og handlinger i fortiden».<sup>52</sup> Dataspillet gir oss med andre ord en mulighet til å oppleve verden gjennom andres øyne og kan bidra til å skape innsikt og forståelse for et det eksisterer et perspektivmangfold i opplevelsen av en historisk hendelse. Dersom vi som lærere kan gjøre elevene oppmerksom på denne type erfaringer kan det bidra til å utvikle og styrke deres forståelse av sin egen historiebevissthet. På et mer fundamentalt plan kan en slik mulighet gi rom for å utfordre elevens forståelse av marginaliserte historiske aktører og legge grunnlag for en re-evaluering av deres egen historieforståelse.<sup>53</sup>

I all undervisning er man opptatt av metakognisjon som en viktig forutsetning for å skape grunnlag for varig læring. Det innebærer å gjøre elevene bevisste både på hva de har lært, men også hvordan og hvilke strategier de har brukt for å komme frem til ny kunnskap og innsikt.<sup>54</sup> Dette er naturligvis også et viktig element i historieundervisningen, men det er også blitt påpekt at metakognisjon ofte får mindre oppmerksomhet og at det i større grad burde vært innlemmet i undervisningen.<sup>55</sup> I forlengelsen av dette er det derfor viktig at man som lærer gir elevene muligheten til å øve sine ferdigheter i en (selv)-refleksiv tilnærming i møte med historiske dataspill. At man i størst mulig grad lar elevene få kritisk studere både detaljene og formen på den historiske fremstillingen slik den kommer til uttrykk. Ikke først og fremst for å la elevene jakte på historiske feil og fremstillinger, men for å gi dem muligheten til å reflektere over historiske dataspill som konstruksjoner av

---

<sup>51</sup> Gee, *What video games have to teach us about learning and literacy*.

<sup>52</sup> Udir, 2022.

<sup>53</sup> En nærmere gjennomgang av dette kan finnes i «Europa: Eurosentrisme og historieundervisning» i denne antologien.

<sup>54</sup> G. Schraw, «Promoting general metacognitive awareness», i H. J. Hartman (ed.), *Metacognition in Learning and instruction. Theory, research and practice*, New York: Springer, 2001.

<sup>55</sup> Jan Frode Hatlen, *Historikerens kode. Veien til historisk forståelse*, Oslo: Universitetsforlaget, 2020, 133-34.

fortiden.<sup>56</sup> Dette kan man for eksempel gjøre gjennom å studere og observere hvordan ulike fenomener blir fremstilt. Hvordan fremstilles for eksempel helse og sykdom i et historisk spill som *Assassin's Creed Valhalla*, eller hva med et problematisk tema som slaveri? Historiefaglig vet vi at datidens samfunn delvis var bygget på slavehold, men hvordan fremstilles dette i et historisk dataspill. Er det plass til den type tematikk, eller hva med andre historiske forhold som vi i dag ser på som problematiske? Dette kan man la elevene få mulighet til å reflektere over mens de utforsker historiske dataspill konstruerte tolkninger av fortiden.

### Oppsummering – historiske dataspill

I dag bruker stadig flere unge mennesker deler av fritiden sin på dataspill samtidig som dataspill er blitt en del av vår populærkultur. Denne økte interessen for dataspill reflekteres også innenfor utdanningssektoren hvor man lenge har sett et læringspotensial i bruken av dataspill. Dataspill følger noen av de samme læringsprinsippene som vi kan se i vår egen undervisning og didaktikk. Samtidig som dataspillet gir oss nye muligheter gjennom i form av interaksjon mellom mennesket (spiller) og programvare eller algoritmer. Dette samspill fremstår som unikt og kan bidra til ny innsikt, kreativitet, og læring i klasserommet. Samtidig er det ingen automatikk som tilsier at vi lærer noe dersom vi spiller dataspill. Dersom vi skal bruke læringsverktøy må vi ha en tydelig og klar plan for hva vi ønsker å oppnå med å spille.

I dette kapittelet har vi søkt å trekke frem noen sentrale momenter som man som lærer må ta stilling til dersom vi ønsker å bruke dataspill i historieundervisningen. Dette gjelder både valg av dataspill og organisering av undervisning gjennom for- og etterarbeid. Formålet har vært å vise hvordan vi kan bruke historiske dataspill som en arena for ekskursjon til fortiden, både som en kilde til å kritisk kunne reflektere rundt faghistorisk kunnskap, men også for å la elevene få utforske sentrale begreper som historiebevissthet og historieforståelse.

### Litteraturliste

---

<sup>56</sup> Adam Chapman, «A playful past: The videogame as historical narrative» i A. Mihalache og S. M. Barutchieff (red.), *Da la fictive la real: Imaginea, imaginarul, imagologia*, Editura Universitatii 'Alexandru Ioan Cuza': Iasi, Romania. 2010.

- Champion, Erik, “Game-Based Historical Learning.” in *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education*, Richard E. Ferdig (red.), Hershey: IGI Global, 2008.
- Chapman, Adam, «A playful past: The videogame as historical narrative” i A. Mihalache og S. M. Barutchieff (red.), *Da la fictive la real: Imaginea, imaginarul, imagologia*, Editura Universitatii ‘Alexandru Ioan Cuza’: Iasi, Romania. 2010.
- Collingwood, R. G., *The Idea of History*, Oxford: Oxford University Press, 1994.
- Crawford, Chris, *The Art of Computer Game Design*, Berkeley, California: Osborne/McGraw-Hill, 1984.
- DICE, Battlefield 1, Electronic Arts, 2016.
- Egenfeldt-Nielsen, Simon, *Educational Potential of Computer Games*, London: Continuum, 2007.
- Felini, Damiano, «Beyond Today’s Video Game Rating Systems: A Critical Approach to PEGI and ESRB, and Proposed Improvements, *Games and Culture*, 10(1), 2015, 106–122.
- Fjær, Olav, «Ekskursjoner og feltarbeid i skolen – en spennende læringsarena» i Rolf Mikkelsen og Per Jarle Sætre (red.), *Geografididaktikk for klasserommet*, Oslo: Cappelen Damm Akademiske, 4.utg., 2022.
- Folkenborg, Håkon R., *Én fortid – mange fortellinger. Introduksjon til historiebruk*, Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2.utg., 2022
- Galloway, Alexander R., *Gaming: Essays on Algorithmic Culture*, Minneapolis: □University of Minnesota Press, 2006.
- Gee, James Paul «What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy», New York: Palgrave Macmillan, 2003.
- Gilbert, Lisa, “‘The Past is Your Playground’: The Challenges and Possibilities of Assassin’s Creed: Syndicate for Social Education”, i *Theory & Research in Social Education*, 45:1, 2017, 145-155.
- Gilbert, Lisa, “Assassin’s Creed reminds us that history is human experience”: Students’ sense of empathy while playing a narrative video game, i *Theory & Research in Social Education*, 47:1, 2019, 108-137.

- Hatlen, Jan Frode, *Historikerens kode. Veien til historisk forståelse*, Oslo: Universitetsforlaget, 2020.
- Houghton, Robert, “Where Did you Learn that? The Self-perceived Educational Impact of Historical Computer Games on Undergraduates”, *Gamevironments*, 2016, 5: 8–45.
- Kapell, Matthew W. og Elliott, Andrew B.R. (red.), *Playing with the past. Digital Games and the simulation of history*, New York: Bloomsbury, 2013, 3.
- Karsenti, Thierry og Parent, Simon, “Teaching history with the video game Assassin’s Creed: effective teaching practices and reported learning”, *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, vol.14, no.1, June 2020, 27-45.
- Kelentric, Marijana, Helland, Karianne, og Arstorp, Ann-Therese, *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*, Senter for IKT i utdanningen, 2018.
- Klimmt, Cristoph, Hefner, Dorothee og Vorderer, Peter, «The Video Game Experience as “True” Identification: A Theory of Enjoyable Alterations of Players’ Self-Perception”, i *Communication Theory*, vol.19, 4, 2009, 351-373.
- Lünen, Alexander von, Lewis, Katherine J., Litherland, Benjamin, og Cullum, Pat (red.), *Historia Ludens. The playing historian*, New York: Routledge, 2020.
- Lenz, Claudia og Trond Risto Nilsen (red.). (2011). *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, Erik, *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*, Oslo: Universitetsforlaget, 6.utgave, 2020.
- Medietilsynet, *Barn og medier 2020. En kartlegging av 9-18 åringers digitale medievaner*, Oslo: Medietilsynet, 2020.
- McCall, Jeremiah, *Gaming the Past: Using Video Games to Teach Secondary History*. New York: Routledge, 2011.
- Metzger, Scott A. og Paxton, Richard J., “Gaming History: A Framework for What Video Games Teach About the Past”, *Theory & Research in Social Education*, 44:4, 2016, 532-564.
- MicroProse, *Sid Meier’s Civilization*. MicroProse, 1991.
- NOU2015: 8 Fremtidens skole, 2015.
- NOU2020:2 Fremtidige kompetansebehov III. Læring og kompetanse i alle ledd, 2020.

- Pan European Game Information, <https://pegi.info/>, url korrekt 16.11.2022.
- Paradox, *Europa Universalis II*, 2001.
- Rockstar Studios, *Red Dead Redemption 2*, Rockstar Studios, 2018.
- Sawyer, Keith R., *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*, Oxford: Oxford University Press, 2012.
- Schraw, G., “Promoting general metacognitive awareness”, i H. J. Hartman (ed.), *Metacognition in Learning and instruction. Theory, research and practice*, New York: Springer, 2001.
- Sigurdsson, Jon Vidar, *Norsk historie 800-1300. Frå høvdingmakt til konge- og kyrkjemakt*, Oslo: Det Norske Samlaget, 1999, 87-88.
- Skaug, J.H., Husøy, A., Staaby, T., Nøsen, O., *Spillpedagogikk. Dataspill i undervisning*. Oslo: Fagbokforlaget, 2020.
- Steinkuehler, Constance, Squire, Kurt, og Barab, Sasha, *Games, Learning, and Society: Learning and Meaning in the Digital Age*, New York: Cambridge University Press, 2012.
- Ubisoft Montréal, *Assassin's Creed II*, Ubisoft, 2009.
- Ubisoft Montréal, *Assassin's Creed III*, Ubisoft, 2012.
- Ubisoft Montréal, *Assassin's Creed Valhalla*, Ubisoft, 2020.
- Wainwright, A. Martin, “Teaching Historical Theory through Video Games”, *The History Teacher*, August 2014, Vol. 47, No. 4 (August 2014), 579-612.
- Wildt, Lars de og Aupers, Stef, “Playing the Other: Role-playing religion in videogames”, *European Journal of Cultural Studies*, 2019, Vol. 22(5-6), 867–884.



## Modeller for arbeid med analyse av historiebruk

Anita Wiklund Norli

To av kompetansemålene etter vg3 i Læreplan i historie, fellesfag i studieforbereidende utdanningsprogram (HIS01-03) lyder slik: Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

reflektere over hvordan fortolkninger av fortiden er preget av nåtidsforståelse og forventninger til framtiden, og reflektere over hvordan fortiden brukes av ulike aktører og drøfte hensikten med denne historiebruken (Udir. 2020a).

Disse læreplanmålene handler om å gjøre elever oppmerksomme på hvordan både de selv og andre bruker historien, ikke minst hvordan forskjellige samfunnsaktører forholder seg til historie og bruker fortida når de kommuniserer. Som en historiedidaktiker har formulert det: «The main point is that history education is not only about the past, but it is also about how we do things with history» (Nordgren 2016: 498). Selv om den absolutte historiske sannhet ofte er vanskelig å avdekke og sette ord på er en av historiefagets viktigste oppgaver å fungere som en korreks til manipulerende historiebruk, myter og konspirasjonsteorier. Fra 1980-åra har historikere vært særlig opptatt av å sette fokus på hvordan fortida har blitt brukt for å skape oppfatninger om samtida og forventninger til framtida. Dette perspektivet på historie vokste først fram i Storbritannia og USA. I norsk sammenheng fikk interessen for bruk av historie etter hvert et oppsving som en del av fagfeltet historiedidaktikk (Stugu 2008, Bøe og Knutsen 2012, Folkenborg 2018).

*Historiebruk* handler om hvordan et samfunn bevisst og ubevisst bruker fortida. Det kan være i form av minnemarkeringer som høytidsdager, festivaler og jubileer eller ved å sette opp minnesmerker med statuer og lage innskripsjoner. Hensikten er ofte å bygge fel-



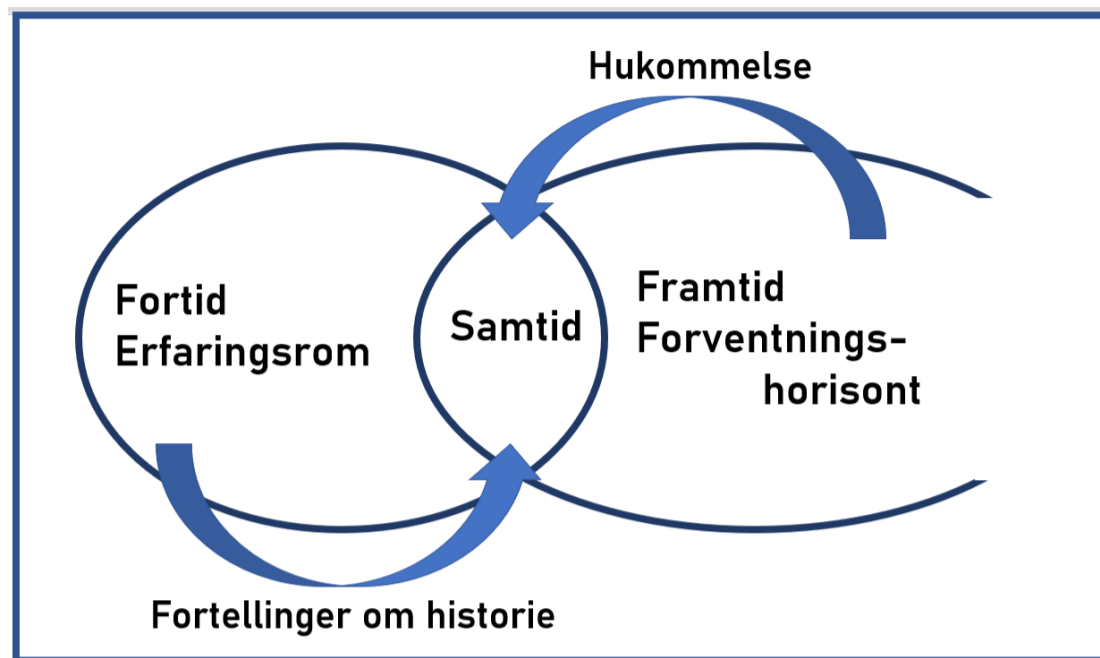
lesskap på grunnlag av felles historie og kultur (Aronsson 2004: 46ff, Bøe og Knudsen 2021: 15 ff). Vi skal se at historien også kan brukes politisk, for å rettferdiggjøre en ideologi. Og ofte spilles det på historie i reklame og markedsføringssammenheng. *Historiebevissthet* handler om hvordan vi orienterer oss i denne bruken av historie, at vi forstår samspillet mellom vår forståelse av nåtida, fortolkning av fortida og forventninger til framtida. Ifølge Kunnskapsløftet 2020 vil det å utvikle historiebevissthet si at

elevne skal forstå seg selv som historieskapt og historieskapende med en fortid, nåtid og framtid. Elevne utvikler historiebevissthet ved å arbeide utforskende med historie, opparbeide en kildekritisk kompetanse og kunne se ulike perspektiver og sammenhenger i faget. I tillegg må elevne kunne utvikle historisk empati, samtidig som de tilegner seg historisk oversikt. (Udir. 2020a)

Begrepet historiebevissthet dukker opp i historielæreplanen for første gang i Kunnskapsløftet i 2006 (Eikeland 2013). I historieundervisning vil historiebevissthet relateres til kunnskap om menneskets måte å leve på gjennom tidene og dreie seg om metodikk som kan hjelpe elevne til å se at alle mennesker er både historieskapt og historieskapende langs en tidsakse fra fortida, gjennom samtida mot nåtida (Kvande og Naastad 2013, Eikeland 2013, Roos 2022).

Som en illustrasjon kan vi tenke oss at historiebevissthet kan framstilles som et reflekterende og prosjekterende fenomen som knytter sammen fortid, nåtid og framtid. Vi står i vår egen nåtid, mellom erfaring og forventning. Erfaringsrommet inneholder alt vi har opplevd og erfart kombinert med det vi har lært gjennom andre. Historiske og sosio-kulturelle faktorer spiller sammen i danningen av en persons identitet (den nederste pila i figuren under). Erfaringsrommet øker gjennom hele livet, men vil alltid være avgrenset. Forventningshorisonten er ikke avgrenset av tid eller andre faktorer, den vil alltid være åpen mot framtida. Oppfatninger om fortida knyttes opp mot muligheter i framtida og formes av dette (den øverste pila). De to pilene spiller sammen i bruken av historie: Felles hukommelse (erfaringsrom) legger til rette for bruk av historien i samtidsrommet og skaper

en felles framtidshorisont. På denne måten kan vi si at historiebevisstheten har en projiserende karakter.



**Figur 1.** Historiebevissthetens projiserende karakter (inspirert av Aronsson 2004: 70).

Elevene skal bli oppmerksomme på hvordan historiefortellinger, symboler og tradisjoner i folks liv blir brukt med hensikt, både for å skape identitet, samhold og tilhørighet, men også for å anspore til splittelse og konflikt. Fortellinger om historie presenteres ikke bare i skolens historietimer, elevene møter dem også daglig i samfunnet utenfor skolen. En lærer i et klasserom må konkurrere med internett, som har gjort det mulig å spre sann og usann informasjon om historie og samfunn på en langt mer effektiv måte enn læreren kan få til. Historisk kildemateriale blir stadig mer tilgjengelig digitalt, men like lett spres også myter, fake news og konspirasjonsteorier. Unge mennesker trenger kunnskap og verktøy for å navigere i dette havet av tilgjengelig informasjon. At det dessuten er den falske informasjonen som promoterer mest pågående, gjør det enda mer utfordrende. For å kunne forholde seg til hvordan historie brukes på nett, i sosiale media og ellers i omgivelsene våre, trengs det kunnskap om hvordan dette påvirker måten folk kommuniserer på og tolker verden. Læreren trenger redskaper og metodikk for å hjelpe elevene til å se hvem som bruker historien, med hvilke midler og med hvilken hensikt.

Vi skal se på noen undervisningsmetoder for ungdomsskolen og videregående skole der elevene får arbeide med analyse av historiebruk. Den første kan vi kalle en induktiv-deduktiv metode. Den kombinerer, som vi skal se, en induktiv med en deduktiv inngang til tematikken. En slik tilnærming har blitt utviklet for mellomtrinnet i grunnskolen (Jensen og Østergaard 2018). Men metoden kan absolutt også være aktuell å bruke både på ungdomstrinnet og i videregående skole. Den andre metoden bygger på del to i den første og går helt enkelt ut på å analysere historiebruk som kommunikativ handling. Som et siste eksempel på metodikk skisseres forslag til hvordan elever i videregående skole kan arbeide med studieforbereende prosjekter der de skal skrive argumenterende tekster eller ha framføringer. Til slutt trekker vi fram noen eksempler på historiebruk som kan egne seg for analyseprosjekter i videregående skole.

### Induktiv-deduktiv metode

La oss først ta for oss den induktiv-deduktive metoden. Historiefaget krever empirisk grundighet og etterprøvbarehet. I historiedidaktikken vektlegges undervisningsmetoder som skaper innlevelse og engasjement gjennom elevaktivitet og variasjon. Lærernes undervisning befinner seg i krysningpunktet mellom undervisningsfag og -didaktikk. Et av kjerneelementene i den nye læreplanen har et ambisiøst mål om at elevene skal oppøves i utforskende historie og kildekritisk bevissthet:

Elevene skal kunne undre seg over, reflektere over og vurdere hvordan kunnskap om fortiden blir til. De skal kunne uttrykke sin nysgjerrighet og være aktivt kunnskaps-søkende og -skapende ved selv å gjennomføre undersøkelser og forme fortellinger. Elevene skal kunne innhente, tolke og bruke historisk materiale som kilder i egne historieframstillinger. Kildekritisk bevissthet dreier seg om å kunne avgjøre hva det historiske materialet kan brukes til, og i hvilken grad det kan kaste lys over de spørsmålene vi stiller. Elevene skal forstå at mangelfulle kilder kan gi kunnskapsbegrensninger (Udir. 2020a).

Forskere har pekt på at undervisning i historiebruk kan bli vellykket hvis elevene først har fått oppleve å selv være historiebrukere og konstruere historiske fortellinger, for deretter å analysere fortellingene til andre historiebrukere. I historieundervisningen kan det være fruktbart å nærme seg temaet historiebruk fra to perspektiver: En narrativ tilnærming ved at elevene selv skriver historiefortellinger eller arrangerer scenarier og rollespill for å til egne seg innsikt i samfunnsforhold i fortida, og en kritisk gjennom at elevene analyserer bruk og funksjon av historie fortalt av andre (Jensen og Østergaard 2018, Ohman Nielsen 2007). Elevene skal trenes i å ha et dobbelt blikk på historie i bruk; både det analyserende med utgangspunkt i metodebruk og kildekritikk, og samtidig det narrative med vekt på poesi, empati og eksistensielle spørsmål. Vi kan bruke Knut Kjeldstadlis formulering: «Nedbryte myter, ja. Kritikk, ja. Men historikerens oppgave er ikke bare negativ, destruktiv og avslørende. Vi har også en konstruktiv oppgave: å oppbygge bilder av fortiden» (Kjeldstadli 2001). Disse to tilnæringsmåtene kombineres i den induktiv-deduktive undervisningsmetoden. Vi skal se på hvordan dette konkret kan gjøres i undervisningen.

I nordisk historieundervisning har det vært vanlig å bruke en modell der elevene arbeider ut fra at historiebruk kan deles i sju grupper basert på hensikt: Vitenskapelig historiebruk, eksistensiell historiebruk, moralsk historiebruk, ideologisk historiebruk, politisk historiebruk, underholdende/kommersiell historiebruk og ikke-bruk av historie (Jensen og Østergaard 2018). Den siste formen for bruk av historie, ikke-bruk av historie, kan også kalles retusjerende bruk av historie. Det skjer når minnesmerker fjernes eller innskrifter viskes bort (Bøe og Knutsen 2021: 19).

Blant andre har den svenske historiedidaktikeren Kenneth Nordgren en litt annen tilnærming; han definerer tre mulige hensikter bak historiebruk:

*For å forklare verden.*

Mennesker har et allment behov for å forklare verden og tilværelsen. Historiske myter og metaforer skapes som forsøk på å forklare samfunnet vi lever i og bakgrunnen for det (Zanazanian 2015, Nordgren 2016). Det samme målet har den tradisjonelle akademiske analysen av historien.

*For å skape identitet.*

Gjennom å legge vekt på kulturarv og hendelser i fortida brukes historie for å knytte følelsesmessige bånd til steder og samfunn, og slik skapes etnisk og nasjonal identitet (Nordgren 2016, Anderson 2006, Hobsbawn and Ranger 1992).

*For å påvirke.*

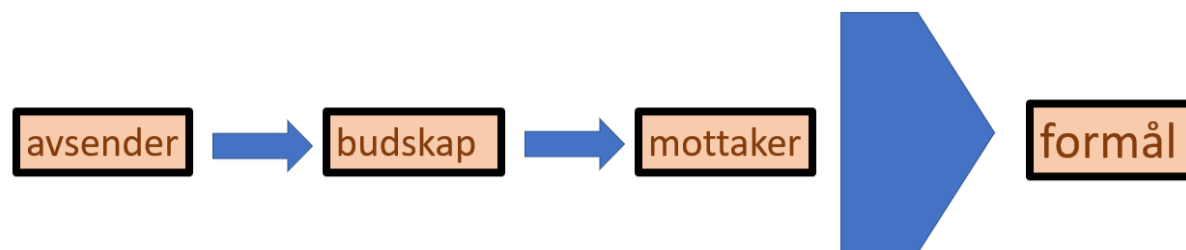
Eksempler fra historien brukes både for å forsvare idealer og for å kritisere og utfordre det etablerte (Nordgren 2016).

Nordgren ser historiebruk som en kommunikativ handling mellom en aktiv avsender og en fortolkende mottaker:

use of history is a performative act conducted through communication» og «a use of history is not an isolated and completed act but an interactive, ongoing, changing, and multifaceted one. Similarly, the power of communications does not lie only in the language (or the narrative) but also in the relation to the context in which it occurs (Nordgren 2016).

Konteksten som denne kommunikasjonen foregår i, må derfor også være en del av analysen.

Med utgangspunkt i denne definisjonen kan vi tenke oss en kommunikasjonsanalyse der det stilles følgende spørsmål: Hva er budskapet? Hvem er avsender? Hvem er mottaker? I hvilken sammenheng inngår historiebruken? (Jensen og Østergaard 2018). Utsagnet eller handlingen som er utgangspunktet for kommunikasjonsmodellen kan studeres fra tre perspektiver: det som faktisk ble sagt/gjort, intensjonen som lå bak ytringen/handlingen og effekten den har på mottakerne (Austin 1962).



**Figur 1.** Kommunikasjonsmodellen kan illustreres slik (etter Jensen og Østergaard 2018).

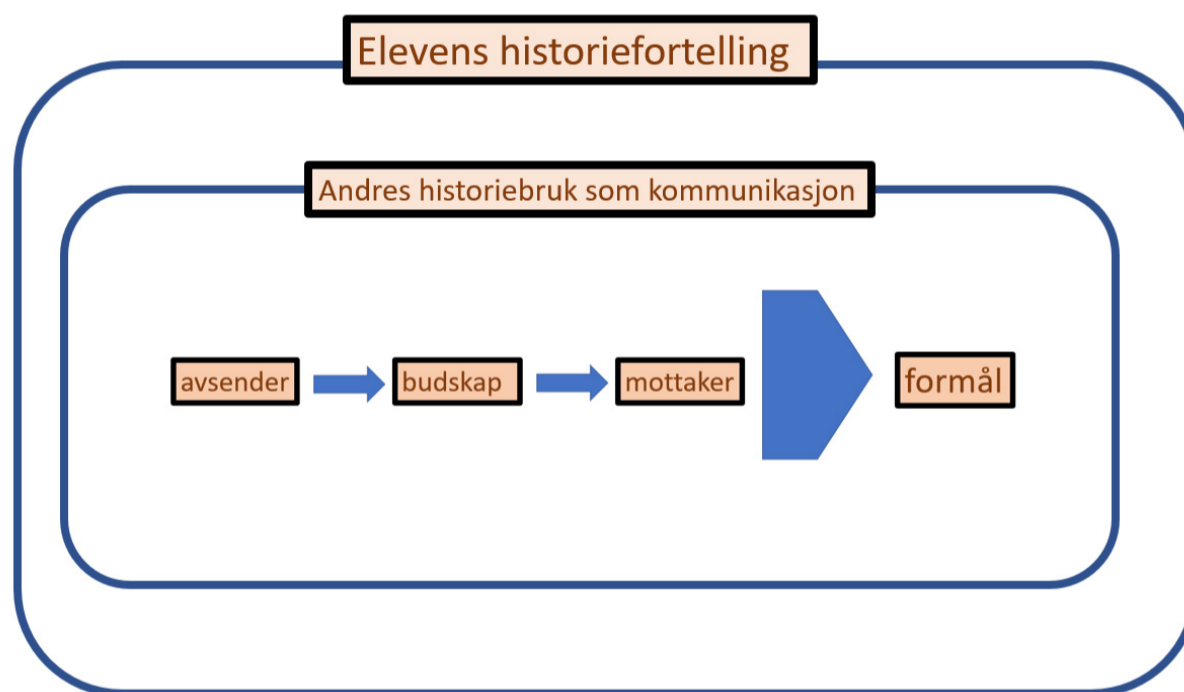
Modellen skal hjelpe elevene til å avdekke hensikten bak et utsagn eller en handling der historie brukes. Det vil si at elevene skal øves i en deduktiv analyse. Og gjennom analysen kan formålet med historiebruk relateres til en av de sju undergruppene som historiebruk tradisjonelt har blitt delt inn i – vitenskapelig bruk av historie, eksistensiell bruk av historie, moralsk bruk av historie, ideologisk historiebruk, politisk historiebruk, underholdende/kommersiell bruk av historie eller ikke-bruk av historie.

Metoden legger opp til en deduktiv undervisning der utgangspunktet er at elevene skal få teorien til å passe på et stoff, for eksempel ved å leite etter bruk av historie i deres egne omgivelser og virkelighet. I en slik metode vil elevene kun arbeide med kritisk historiebruk. Men et undervisningsopplegg kan bli mer fruktbart hvis læreren klarer å tillegge undervisningsgangen også en induktiv undervisningsgang i tråd med læreplanmålet; eleven skal kunne *utforske fortiden ved å formulere problemstillinger, finne, vurdere og bruke ulikt materiale og presentere egne slutninger* (Udir. 2020b). Hvis det bare er læreren som er historieforteller, hindres elevene til en viss grad i å utvikle selvstendige tanker om fortida. Når de utfordres på å skape narrative tekster, vil de selv måtte ordne informasjonen slik at den skaper mening (Rüsen 2004). Undervisning i historiebruk kan derfor bli spesielt vellykket hvis elevene selv har fått oppleve å være historiebrukere og konstruere historiske fortellinger, for deretter å analysere fortellingene til andre historiebrukere (Jensen og Østergaard 2018).

For å lykkes med en slik tilnærming, kan undervisningen deles i tre faser, en informasjonssamlende, en induktiv/narrativ og en deduktiv/analyserende. Det er avgjørende at elevene har tilegnet seg realkunnskap om det aktuelle historiske temaet før de får erfaring med selv å være narrative historiebrukere. Et tema som egner seg godt for denne metoden, er den dansk-norske statens involvering i transatlantisk slavehandel i tidlig nytid (Jensen

og Østergaard 2018). Dette ble gjort særlig aktuelt i forbindelse med 100-årsjubileet for salget av de dansk-norske tropekoloniene til USA i 2014. Det aktualiserte spørsmålet om det var på sin plass med en offisiell unnskyldning fra den danske staten – og kanskje den norske også.

I arbeidet med denne tematikken og med fokus på historiebruk, kan elevene først få en innføring i de realhistoriske forholdene. På dette grunnlaget vil de kunne bruke kunnskap til å skape sine egne historiefortellinger. De kan for eksempel bruke empati for å fortelle om forholdene på en sukkerplantasje sett fra slavenes virkelighet. Vi kan tenke oss ulike produkter; elevene kan lage film, podkast, eller for eksempel fortelle historier i form av brev eller dagbøker. Deretter kan oppmerksomheten deres rettes mot historiefortellinger fortalt av andre historiebrukere, som for eksempel representanter for den danske eller norske staten på forskjellige tidspunkt, eller hvordan historien brukes av barnebokforfattere og/eller lærebokforfattere.



**Figur 3.** Undervisningsmodellen blir da slik (etter Jensen og Østergaard 2018).

Modellen viser at elevenes narrative historiebruk danner en forståelsesramme for å kunne nærme seg samme tema på en kritisk og analyserende måte. For å bli i stand til å forholde seg til andres historiebruk og analysere innhold og hensikt i andres kommunikasjon, må elevene selv først ha en forståelse av og en fortelling om den reelle historien. Elevene vil

raskt oppdage at andres fortellinger ikke alltid stemmer over ens med deres egne. Denne erkjennelsen vil være et godt utgangspunkt for en videre undersøkelse av konteksten som andres historiebruk har oppstått i. Elevene kan da spørre seg: Ligger det en bestemt hensikt bak historiefortellingene? (Jensen og Østergaard 2018). Denne enkle modellen kan selvfølgelig også brukes i en historieklasser i videregående skole.

### Modell for kommunikasjonsanalyse

Hvis læreren vil gi elevene en større utfordring, kan en mer avansert modell for tradisjonell analyse benyttes, en kommunikasjonsanalyse. Et eksempel er Nordgrens analysemodell for historiebruk, den kan settes opp slik (etter Nordgren 2016):

	Avsender	Budskap	Mottaker
<b>1</b> identifisere kontekstualisere	Hvem er sender?	Hva er konteksten?	Hvem er mottaker?
<b>2</b> tolke handlingen	Hva blir faktisk gjort/sagt?	Hva betyr det - direkte og indirekte?	Hvordan reagerer mottaker?
<b>3</b> tolke årsakene/hensikten	Hva er ønsket påvirkning?	Hvordan er budskapet utformet?	Hvordan kommer forståelse, identifisering og påvirkning til uttrykk?
<b>4</b> tolke interaksjonen	Hvordan forstås/tolkes mottakers reaksjon?	Hva blir det avgrensede budskapet?	Hvordan tolkes avsenders reaksjon?

**Figur 4.** Modell for analyse av historiebruk.

Analysen beveger seg mellom fire nivåer: 1) identifisere og kontekstualisere kommunikasjonssituasjonen, 2) tolke handlingen, 3) tolke hensikten og de bakenforliggende årsakene, 4) tolke interaksjonen mellom sender og mottaker.

I praksis vil analyseprosessen bevege seg fram og tilbake mellom nivåene slik pilene indikerer. Det horisontale representerer kommunikativ interaksjon mellom avsender, budskap og mottaker. De vertikale inndelingene er analytiske nivåer som påvirker og påvirkes



av hverandre. Avhengig av situasjonen kan det analytiske fokuset være på én eller to kategorier i stedet for å dekke hele matrisen. For eksempel, hvis man analyserer hvordan en folkegruppe i eksil bruker historien til å styrke sin historiske identitet i et eksilmiljø, kan man starte med avsender. For å forstå en film som bruker historiske referanser derimot, vil man sannsynligvis begynne å dekode budskapet. Uansett hvor man velger å starte, bør man beskrive og analysere med tanke på konteksten hendelsen eller budskapet står i.

Nordgrens intensjon med modellen er ikke primært å vise hvordan man analyserer historiebruk, men å vise hvordan bruken av historie er en kommunikativ handling som kan forstås og analyseres på forskjellige nivåer. Han forklarer det på denne måten:

Humanity uses representations of the past to invent itself as members of communities, and these communities are reproduced through channels, such as education and popular culture. History is used to re-write and re-invent to integrate changes and interactions and to make the future comprehensible. This is not (primarily) a post-modern relativity but an authentic problem with researchable positions. But then again, it is not about what the accurate facts are, or how to interpret the past, but understanding the role history plays in public cultures (Nordgren 2016: 497).

Modellen er likevel et godt redskap for å analysere hensikt bak og virkning av situasjoner der historie blir brukt. Den kan anvendes til alt fra reklameanalyse til avsløring av konspirasjonsteorier.

Historiefaget har et ansvar for å øve opp elevene i kildekritikk og slik bidra til å trene opp evnen til kritisk tenking og dermed bygge motstandskraft mot manipulasjon. Med innsikt i historiebruk, vil de forstå hvordan fortida blir brukt for å oppnå mål i nåtida. Når elever øves i å analysere kildebruk, vil det hjelpe dem til å gjenkjenne mekanismene bak all propaganda. Denne analysemodellen kan implementeres i undervisningen i vid sammenheng og brukes systematisk over tid.

## Modell for arbeid med argumenterende tekster

Vi skal se på det siste undervisningsopplegget, et skreddersydd opplegg utviklet og prøvd ut av forskere ved Universitetet i Oslo og ment for elever i videregående skole som arbeider med kildekritikk (Bråten m. fl. 2019). Dette undervisningsopplegget kan veldig gjerne organiseres tverrfaglig der lærere i flere fag deltar i prosessen. Tanken bak er å hjelpe elevene til å få et bevisst forhold til kildebruk når de selv skal produsere skriftlige og muntlige tekster. Hvor vellykket tekstproduksjonen vil bli, avhenger av elevenes kompetanse på flere områder: leseforståelse, bakgrunnskunnskap, hukommelse og kildeforståelse. Historie- og kildebevissthet er grunnleggende kompetanser for at elevene skal utvikle seg til informerte medborgere og delta i samfunnsdebatten. Samtidig med at bruken av sosiale medier som kilde til informasjon om viktige spørsmål i livet øker, avtar bruken av og tiliten til tradisjonelle mediekkanaler. Dette krever at ungdommen lærer å bedømme informasjonens relevans og pålitelighet. Strømmen av feilinformasjon om kontroversielle spørsmål, som klimaendringer og innvandring, framhever behovet for å vektlegge historiebevissthet og kritisk leseferdighet. Undervisning i kildekritikk har ikke bare til hensikt å forbedre elevene til akademiske studier, men er også et spørsmål om å utdanne dem for demokrati og medborgerskap.

Helt konkret tar undervisningsopplegget utgangspunkt i at elevene skal skrive et fiktivt leserinnlegg om et emne og planlegge et muntlig framlegg om det samme (Bråten m. fl. 2019). Undervisningen deles inn i arbeidsøker, og elevene oppfordres til å bruke arbeidsark og ta notater underveis i undervisningsopplegget. Nordgrens analyseskjema for historiebruk kan fungere som utgangspunkt for å lage skjematiske arbeidsark. I forkant av skriveprosessen legges undervisningen opp som en trinnvis utvikling av elevenes kildebevissthet. Elevene presenteres for kilder som representerer sprikende eller motstridende syn på en sak og får i oppgave å sammenligne. Før arbeidet begynner vil læreren vurdere bakgrunnskunnskapene til elevene og velge ut tekster i overensstemmelse med kunnskapsnivået i klassen. Hele elevgruppa behøver ikke arbeide med de samme tekstene. Her kan det differensieres. Muligheter for differensiert undervisning kan planlegges i forberedelseøktene eller legges inn ved behov underveis i arbeidsøktene.

Forberedelsene til å skrive leserinnlegget deles i tre økter, hver på 90 minutter, der de tre øktene handler om: 1) å velge kilder, 2) å lese kildene, 3) å skrive en tekst. I disse øktene vil arbeidsmetoden variere mellom selvstudium, klassesdiskusjoner, lærerstyrt undervisning og veiledning fra lærer (Bråten m. fl. 2019).

I den første økta, *å velge kilder*, leser og diskuterer elevene flere tekster. Læreren presenterer først en tekst uten kildeinformasjon og setter i gang en klassesdiskusjon om teksten. Et godt valg av tekst kan være et utdrag fra forsvarstalen til Vidkun Quisling ved rettssaken mot han i 1945, der han forteller om sin omsorg for andre mennesker og hvordan han gjennom humanitært arbeid har gjort stor innsats for å redde liv. Etter en kort diskusjon i klassen får elevene kildeinformasjon om teksten, og læreren leder en ny diskusjon i klassen. Følgende spørsmål diskuteres: Hvilken betydning fikk kildeinformasjonen? Hva er sammenhengen mellom kildeinformasjon og innholdsanalyse? Hvorfor er kildeinformasjon viktig når du skal velge, lese og bruke opplysninger fra kilden? Etter denne diskusjonen blir elevene fortalt at klassen skal sette søkelys på nettopp kildeinformasjon og kildekritikk i undervisningen framover.

Så får elevene utdelt to korte tekster med samme tematikk. Tekstene har ulikt opphav, gir ulik informasjon og er ment som forberedelse til en presentasjon om det bestemte temaet. Det kan for eksempel være en kort vitenskapelig artikkel og en artikkel fra et ukeblad. Begge tekstene er relevant i denne sammenhengen. Hovedforskjellen mellom dem er kildeinformasjonen. Elevene får i oppgave å lese disse tekstene og diskutere med en medelev hvilken tekst de vil velge for å forberede en presentasjon om emnet.

Så blir elevene presentert for to hypotetiske elevers tenkning når de bestemmer seg for hvilken tekst de vil velge. Læreren introduserer eksemplene ved å si: «Nå skal jeg vise dere hvordan to andre elever valgte en tekst som kilde og begrunnet valget sitt.» Eleven A tar hensyn til kildeinformasjonen i sin vurdering. Elev B baserer avgjørelsen på sine egne meninger og om teksten virker interessant. Klassen diskuterer så disse to elevenes ulike måter å tilnærme seg teksten på. Spesielt blir de bedt om å studere hvordan elev A hadde reflektert over kildes funksjon og hensikt og så lagt dette til grunn for sitt valg av kildetekst. Etterpå diskuterer klassen kort disse elevenes valg, initiert av at læreren spør: «Hvem synes dere begrunnet tekstvalget best, og hvordan tror dere denne eleven fikk til sin egen tekst?»

Etter denne korte diskusjonen får klassen studere et utfylt regneark som viser spørsmål elev A hadde notert om kildeinformasjonen bak de to tekstene (f.eks. «Hva slags tekst (sjanger) er dette?») og hva har denne informasjonen å si for troverdigheten til kilden (f.eks. «Hvilken betydning kan sjangeren ha for påliteligheten i informasjonen?»). Elevene får se hva elev A har notert som svar på disse spørsmålene. I den siste delen av denne økta blir elevene presentert for et nytt sett med tekster som varierer med hensyn til relevans for det gitte temaet, og bedt om å velge de tekstene de ønsker å bruke når de skal forberede en presentasjon. I denne prosessen vil elevenes valg være inspirert av refleksjonene til eksempeleven som hadde jobbet kildebevisst og kritisk.

I den andre økta – *å lese kildene* - skal elevene øve seg på å lese og tolke kilder, og bli bevisst hvordan kildeinformasjon kan brukes aktivt under lesning. De får lese flere tekster og trene på å tolke og vurdere med utgangspunkt i informasjonen de får om kildenes budskap og hensikt, etter mønster av elev A fra forrige økt. I resten av økta arbeides det med å tolke og evaluere innhold i lys av kildeinformasjon. Økta avsluttes med en kort, lærerledet oppsummering og klassediskusjon rundt tolkningene, evalueringene og begrunnelsene til elevene.

I den tredje økta – *å skrive en tekst* - skal elevene arbeide med ferdigskrevne elevtekster. De får utdelt to essays skrevet av elever, begge godt formulert og organisert og med relevant innhold. Det ene bygger på kilder og kobler til forskjellige perspektiver. Det andre har ingen kildehenvisninger. Elevene leser og diskuterer de to essayene og jobber med å avdekke forskjellene i kildebruk. Deretter studerer og diskuterer de hvordan kildehenvisninger blir brukt i det første essayet. I denne økta presenterer lærerne også sine kriterier for å evaluere elevers skriftlige arbeider, ved å bruke essay-eksemplene som et utgangspunkt. Spesielt forklarer lærerne at det legges mye vekt på elevenes valg av kilder når deres arbeid skal evalueres. Denne begrunnelsen er forankret i nasjonale læreplanmål for videregående skole. (Udir. 2020).

Etter de tre 90-minutters øktene med innføring i tekstanalyse jobber elevene med den individuelle skriveoppgaven designet for nettopp å trene på prinsippene for kildebevissthet. Denne fasen består også av tre 90-minutters økter fordelt over to uker. I disse øktene leser elevene autentiske tekster om oppgavens tema. De velger ut de kildetekstene de ønsker å

bruke i sin egen tekst og skriver et essay på 500–750 ord, med utgangspunkt i informasjon fra de utvalgte tekstene.

Deretter jobber elevene med en muntlig gruppeoppgave slik at de videreutvikler forståelsen av prinsippene for kildebevissthet. Denne fasen består også av tre 90-minutters økter. Grupper på fem eller seks elever velger kilderessurser knyttet til en tildelt problemstilling. Med forankring i de valgte tekstene lager elevene en 10-minutters PowerPoint-presentasjon, som etterfølges av 5 minutter refleksjon over hvordan de har brukt kilder da de jobbet med oppgaven. Gjennom hele arbeidsprosessen følger læreren dem tett med veiledning.

Undervisningsukene satt opp skjematisk (etter Bråten et al. 2019):

Forberedelse: læreren samler og forbereder materiale til introduksjonen

Økt 2 (90 min.): “å velge kilder”

Økt 3 (90 min.): “å lese kildene”

Økt 4 (90 min.): “å skrive en tekst”

Økt 5 (90 min.): Skriveoppgave (velge ut kilder)

Økt 6 (90 min.): Skriveoppgave (lese)

Økt 7 (90 min.): Skriveoppgave (skrive)

Økt 8 (90 min.): Muntlig oppgave (leite og velge ut kilder)

Økt 9 (90 min.): Muntlig oppgave (lese og skrive)

Økt 10 (90 min.): Muntlig oppgave (presentere og reflektere)

Undervisningsopplegget har blitt testet ut av forskerne ved UiO, og etter gjennomføring konkluderte de med at kildebevisstheten hos elevene som hadde deltatt i opplegget, var styrket. Opplæringen viste seg å fortsatt ha effekt da ferdighetene til elevene ble etterprøvd tre måneder seinere i skoleåret (Bråten m. fl. 2019).

Eksempler på historiebruk

I arbeidet med historiebruk på vg2 og vg3 i videregående skole finnes det mange mulige innfallsvinkler og eksempler på bruk av historie. *Konspirasjonsteorier* både fra fortid og

nåtid kan være utgangspunkt for elevenes prosjekter. Vi trenger først en avklaring: Hva er det som kjennetegner en konspirasjonsteori? En definisjon kan være:

antagelsen om, at der bag en bestemt hændelse kan findes en skjult plan eller årsag som ikke er umiddelbart tilgjengelig for alle. Årsagen holdes bevidst skjult af en eller flere personer eller instanser, og det antages, at hændelsen indgår i en større plan med en ondsindet hensigt, der vil få alvorlige konsekvenser for mangemennesker (Peters 2017: 3).

Det hevdes at alt henger sammen og ingenting skjer tilfeldig, og hensikten er å stigmatisere og skape fiendebilder. Michael Barkun uttrykker det slik: «The belief that an organization made up of individuals or groups was or is acting covertly to achieve some malevolent end». Han peker spesielt på tre ting som kjennetegner et konspiratorisk verdensbilde: Ingenting skjer ved en tilfeldighet, alt er resultater av bevisste, villedende handlinger. Ingenting er hva det ser ut til å være, selv noe som virker uskyldig kan være en del av konspirasjonen. Alt henger sammen med alt, og det finnes skjulte mønstre som konspirasjonsskapere hele tida leter etter for å avdekke skjulte sammenhenger (Barkun 2013: 3-4).

Konspirasjonsteorier fungerer mye på samme måte som myter. De er seiglivede fordi det er vanskelig å motbevise dem. De kan ikke kontrolleres eller testes, og det ligger i sakens natur at det er vanskeligere å bevise at noe finnes enn å bevise at noe *ikke* finnes. Det politiske budskapet kan ofte ikke diskuteres. For eksempel kan en religion endres til en politisk ideologi som bestemmer hvordan samfunnet skal organiseres. Et eksempel fra historien er kjønnsrollene slik de ble praktisert på 1800-tallet. Det var ikke aktuelt å diskutere hva som passet seg for menn, men ikke for kvinner (Bøe og Knutsen 2021: 20).

Bak konspirasjonsteoriene ligger konflikter og maktkamper. Når noe oppleves som urettferdig, reelt eller innbilt, kan det ligge til rette for konspirasjonsteorier. Konspirasjonsteoretikere har snev av paranoia. Personer som stemples som farlige motstandere av det bestående samfunnet, tegnes ofte som stereotyper, og det dannes myter om undergravende krefter. Slik konstrueres et endimensjonalt fiendebilde. Et kjent eksempel på en konspirasjonsteori er dolkestøtlegenden fra Tyskland i mellomkrigstida. Det ble hevdet at det

tyske nederlaget i første verdenskrig ikke skyldtes underlegenhet i militær styrke, men at de ble «dolket i ryggen» av forrædere blant sine landsmenn – jøder, sosialister og andre (Vogt 1978, Barth 2003, Watson 2008, Gross 2018, Krumeich 2018). Nazistene hadde en forestilling om at jødene planla å overta et verdensherredømme. Vi kan finne likhetstrekk mellom jødehat i mellomkrigstida og muslimhat som i dag gir grobunn for lignende konspirasjonsteorier.

Et annet eksempel fra historien er konspirasjonsteoriene som Stalin-regimet konstruerte på 1930-tallet, og som førte til Moskvaprosessene. Moskvaprosessene var tre store, offentlige rettssaker i Sovjetunionen mot Josef Stalins politiske motstandere i det kommunistiske partiet. Flere ble dømt til døden. Prosessene var avtalt spill, og dommer og straffer var forhåndsbestemt. (Getty & Naumov 1999, Khevnjuk 2009, Enstad 2018).

Som utgangspunkt for en analyse av retorisk bruk av historie fra vår egen samtid kan situasjonen i Ukraina være et utgangspunkt. Russlands invasjon og okkupasjon har et historisk bakteppe. Ukraina og Russland har ulike fortellinger om den historiske bakgrunnen for konflikten. For eksempel bruker Russland henvisninger til felles fortid på en selektiv måte for å legitimere krav på herredømme over områder i Ukraina (Holm 2016, Svenungsen 2022).

Det er selvfølgelig ikke bare i konspiratorisk hensikt at historie blir brukt. Minst like ofte brukes felles historie for å skape tilhørighet eller spore til samhold. Offentlig historiebruk har ofte til hensikt å skape, underbygge og utvikle nasjonal identitet. I denne sammenhengen settes det opp monumenter med inskripsjoner som skal bygge opp stoltheten i en nasjon eller et folk. Dette var spesielt tydelig i nasjonalromantikken på 1800-tallet. I Norge har hendelsene i 1814 vært brukt til å bygge opp under nasjonalfølelsen. Men ingen eier historien, og den kan bli brukt av andre med en annen vinkling og hensikt. I Danmark blir de samme hendelsene i 1814 beskrevet som en «katastrofe» (Sæby 2014, Jore 2018). Det kan være et interessant prosjekt for elever å sette disse to historiefortellingene opp mot hverandre. Det kan for eksempel tas utgangspunkt i plakater og jobbe med analyse av dem. Under ser vi en nasjonalistisk propagandaplakat for feiringen av den norske Grunnlovens 100-års jubileum i 1914 og en plakat som ble brukt i forbindelse med en utstilling om Kielfreden i det danske riksarkivet i 2014:



I innledningen til denne artikkelen blir det hevdet at historiefaget skal fungere som en korreks til manipulerende bruk av historie. Noen vil kanskje hevde at reklame og markedsføring praktiserer manipulerende historiebruk, fordi formålet er å påvirke en målgruppe til å handle – i dobbel forstand. Markedsførere kan spille på nostalgiske minner om fortida når det inviteres til deltakelse på forestillinger og arrangementer, eller det skapes behov for produkter som tilbys. Med slike eksempler kan elevene jobbe tverrfaglig med historie, norsk og markedsføring når historiebruken skal analyseres. Språket kan beskrives med støtte i retoriske kjennetegn som elevene lærer i norskfaget. I norskundervisningen snakkes det dessuten om *det utvidede tekstbegrepet* eller *sammensatte tekster*. S sammensatte tekster inneholder minst to ulike uttrykksmåter, som skrift, lyd, musikk, bilder eller film som står i en sammenheng og danner et budskap. I en slik kontekst kan moderne historieformidling sies å være *multimodal*. Plakatene over er eksempler på det. Det visuelle uttrykket inngår i et samspill med det auditive, verbale og i noen tilfeller kinestetiske. Museer formidler ofte historie ved hjelp av plakater, utstillingstekster, rekvisitter og interaktive formidlingsmedier som filmer, virtual reality og dataspill (Bøe og Knutsen 2021: 63). Dette har blitt tematisert i studier innenfor fagområder som historiebruk, historiedidaktikk og kulturhistorie og har sammenheng med den såkalte kulturelle vendingen på slutten av 1900-tallet samtidig som et utvidet kildebegrep og et større fokus på historiens erkjennelses- og framstillingsformer ble forsterket av ny teknologi og nye medieformer (Bøe og Knutsen 2021: 65-66). Når historie brukes som virkemiddel i slike sammenhenger, vil det være opplagt at dette kan være gode utgangspunkt for tverrfaglige prosjekter. Slik kan den travle skolehverdagen effektiviseres, og elevene får bruke kunnskap fra flere fag.



## Avslutningsvis

Historiebevissthet har blitt et sentralt tema i ungdomsskolen og videregående skole og handler om sammenhengen mellom tolkning av fortida, forståelse av nåtida og perspektiv på framtida. Fortida er til stede i menneskers tankegods, holdninger og forestillinger. Derfor er det viktig å gjøre elevene bevisst på hvordan aktører med ulik hensikt kan ta historien i bruk. Hvis vi lærer elevene å tenke logisk og rasjonelt, gir vi dem en god beskyttelse mot manipulasjon og forførende retorikk.

I denne artikkelen har vi løftet fram noen lærings- og undervisningsmetoder for å møte disse målene i læreplanene. Ved å gjøre elevene historiebevisste setter vi dem i stand til å bli aktive medborgere i et demokratisk og pluralistisk samfunn. Det innebærer å legge til rette for øvelser i kritisk tenkning, kildekritikk og etisk vurdering av egne og andres handlinger. Samtidig vil de utvikle sine empatiske evner og kunne vise toleranse for at noen kan mene noe annet enn dem.

Refleksjoner rundt forholdet mellom fortid, samtid og framtid er forøvrig ikke noe nytt fenomen. Det kan passe å avslutte med Augustins ord fra 300-tallet:

Men det som no er klårt og tydeleg, det er dette: Korkje framtidige eller fortidige ting er til, og ein kan eigentleg ikkje seia at det er tre tider, fortid, notid og framtid. Kan hende skulle ein heller seia at dei tre tidene er: notid om dei fortidige ting, notid om dei samtidige ting og notid om dei framtidige ting. For desse tre finst i sjela, og nokon annan stad ser eg dei ikkje. Notid om dei fortidige tinga er minnet, notid om samtidige ting er åskodinga, notid om dei framtidige tinga er forventninga. (Farestveit et al. 2009: 272)

## Referanser

Anderson, Benedict (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London, UK: Verso

Aronsson, Peter (2004): *Historiebruk – att använda det förflutna*, Studentlitteratur AB, Lund

- Austin, John Langshaw (1962). *How to do things with words*. Oxford, UK: Clarendon Press
- Barkun, Michael (2013). *A Culture of Conspiracy: Apocalyptic visions in contemporary America*. Los Angeles: University of California Press.
- Barth, Boris (2003): *Dolchstoßlegenden und politische Desintegration. Das Trauma der deutschen Niederlage im Ersten Weltkrieg 1914-1933*, Düsseldorf: Droste.
- Bråten, Ivar, Brante, Eva W. og Strømsø, Helge I. (2019): *Teaching Sourcing in Upper Secondary School: A Comprehensive Sourcing Intervention With Follow-Up Data*. *Reading Research Quarterly*, 54(4) pp. 481–505 | doi:10.1002/rrq.253
- Bøe, Jan Bjarne og Knutsen, Ketil (2021): *Innføring i historiebruk*, Cappelen Dam Høyskoleforlaget
- Eikeland, Halvdan (2013): *Historie og demokratisk dannelse – en innføring i historiedidaktikk, historiebruk og historieformidling*, Portal, Kristiansand
- Enstad, Johannes Due (2018): *Soviet Russians under Nazi occupation: fragile loyalties in World War II*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Farestveit, Åsmund og Slaattelid, Hermund (2009): *Augustin: Confessiones, bok 11. en av den europeiske tidsfilosofiens viktigste tekster*. Det Norske Samlaget, Oslo
- Folkenborg, Håkon Rune (2018): *En fortid – mange fortellinger. Introduksjon til historiebruk*. Cappelen Damm Akademisk, Oslo.
- Getty, John A. & Naumov, Oleg V. (red.) (1999): *The Road to Terror. Stalin and the Self-Destruction of the Bolsheviks, 1932-1939*. New Haven: Yale University Press.
- Gross, Gerhard P. (2028): *Das Ende des Ersten Weltkriegs und die Dolchstoßlegende*, Ditzigen: Reclam.
- Hobsbawm, Eric, & Ranger, Terence (1992). *The invention of tradition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hassing, Anders og Vollmond, Christian (2013): *Fra fortid til historie. Historiefagets identitet og metoder*.
- Holm, Minda (2016): *Legitimering gjennom (selektiv) felles fortid: russisk bruk av historie i Ukraine-konflikten i Nordisk Østforum: 30/4 2016, s. 214-237*

- Jensen, Margit Eva og Østergaard, Mike Friis (2018): *6. klasses arbejde med historiebrug* i Radar – Historiedidaktisk tidsskrift, Temanummer historiebrug 2018, 1
- Jore, Mari Kristine (2018): *Fortellinger om 1814: Forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati*, i Nordic Journal of Comparative and International Education, 2018, Vol. 2(1) <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/fortellinger-om-1814-forestillingen-om-det-eksepsjonelle-norske-demokrati/>
- Khlevniuk, Oleg V. (1999): *The Master of the House. Stalin and his Inner Circle*. Stanford Cal.: Yale University Press.
- Kjeldstadli, Knut (2001): *Fortida er ikke hva den engang var. En innføring i historiefaget*
- Krumeich, Gerd (2018): *Die unbewaltigte Niederlage. Das Trauma des Ersten Weltkriegs und die Weimarer Republik*, Freiburg: Herder
- Kvande, Lise og Naastad, Nils (2013): *Hva skal vi med historie? historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget, Oslo
- Nordgren, Kenneth (2016): *How to Do Things with History: Use of History as a Link Between Historical Consciousness and Historical Culture*. i Theory and Research in Social Education · September 2016, DOI: 10.1080/00933104.2016.1211046
- Ohman Nielsen, May-Brith (2007): *Historiedidaktikk, et allestedsnærværende tema for allestedsnærværende mennesker*.
- Peters, Rikke Alberg (2017): *Konspirasjonsteorier i historieundervisningen, sådan!* i Radar historiedidaktisk tidsskrift 2017, 4
- Roos, Merethe (2022): *Å forstå fortiden og formidle for framtiden. Historisk kunnskap for lærerutdanningen*. Universitetsforlaget, Oslo
- Rüsen, Jörn (2004). *Berättande och förnuft, historieteoretiska texter*. Oversatt av Joachim Retzlaff. MediaPrint, Uddevalla AB.
- Stugu, Ola Svein (2008/2016): *Historie i bruk*, Samlaget.
- Svenungsen, Pål Berg (2022): *Putin, Ukraina og kampen om historien*, Middelalderbloggen, <https://middelalderbloggen.blogspot.com/>
- Sæby, Inger Marit Knap (2014): *Danskene markerer «katastrofeåret 1814»*, NRK Kultur, [https://www.nrk.no/kultur/danskene-om-\\_katastrofearet-1814\\_-1.11581887](https://www.nrk.no/kultur/danskene-om-_katastrofearet-1814_-1.11581887)

- Vidkun Quislings forsvarstale i lagmannsretten 1945. Utgitt i anledning hans hundreårsdag 18. juli 1987. A/S Historisk Forlag, Oslo 1987. <http://virksommeord.no/tale/6401/>
- Vogt, Judith (1978). *Historien om et image*. København: Samlerens Forlag; Oslo : J. W. Cappelens Forlag
- Watson, Alexander (2008): *Enduring the Great War: Combat, Morale and Collapse in the German and British Armies, 1914–1918*. Cambridge: Cambridge Military Histories, kapittel 6
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i historie – fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram (HIS01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/his01-03?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram (REL01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rel01-02>
- Zanazanian, Paul (2015). *Historical consciousness and metaphor: Charting new directions for grasping human historical sense-making patterns for knowing and acting in time*. *Historical Encounters*, 2, 16–33



## Fagsamtaler som lærings- og evalueringsverktøy

Anita Wiklund Norli

Fagsamtaler brukes om ulike kommunikasjonssituasjoner i skolen. Det er vanlig å bruke benevnelsen både om en muntlig undervisnings- og vurderingsmetode og om en samtale der læreren gir faglig tilbakemelding til elever og foresatte, som også kan kalles en utviklingsamtale.

Når det i videregående skole arrangeres fagsamtaler med *faglig tilbakemelding* til elever og foresatte, er det lærerne i de ulike fagene som har samtale med foresatte og eleven. Samtalen skjer i form av et planlagt møte der læreren med utgangspunkt i elevens arbeid samtaler med eleven - og en eller flere foresatte fram til eleven har fylt 18 år - om elevens utvikling, generelt og i de enkelte fagene. Slike samtaler arrangeres en eller to ganger i hvert skoleår og inngår som en del av underveisvurderingen (Opplæringslova § 3-10). De tar som regel utgangspunkt i både summativ og formativ vurdering i forbindelse med elevens faglige utvikling. Formålet med vurderingen avgjør om den kan kalles summativ eller formativ. Med summativ vurdering menes evaluering og dokumentasjon som tar utgangspunkt i elevens måloppnåelse på et gitt tidspunkt. Det kan for eksempel være en tilbakemelding om karakterene eleven har fått så langt i skoleåret. Formativ vurdering vil handle om vurdering for læring; det vil si hva eleven får til og hva som kan jobbes videre med, altså en «framovermelding» med planlegging for elevens videre arbeid. Underveisvurdering og sluttvurdering kan eventuelt erstatte begrepene formativ og summativ vurdering. Disse begrepene beskriver vurderingshandlingenes funksjon. Vurdering for læring skjer underveis i læringsprosessen og blir derfor det samme som underveisvurdering - som kan innebære både summativ og formativ vurdering. Sluttvurdering, eller vurdering av læring,

vil være summativ og gjøres etter avsluttet prosess, eksempelvis standpunkt karakter i et fag (Gamlem 2015).

Fagsamtaler i *undervisningssammenheng* har alltid elevenes læring i fokus og blir organisert som kommunikasjonssituasjoner der elevenes faglige utvikling blir stimulert og/eller vurdert. Slike fagsamtaler kan gjennomføres i mange former og varianter (Barnes 2008, Børresen 2016). Det kan for eksempel dreie seg om en samtale kun mellom en lærer og en elev. Læreren kan også ha fagsamtaler med to eller flere elever samtidig. Elever kan ha samtaler seg imellom der lærer bare er taus observatør. Eller fagsamtalen kan arrangeres i elevgrupper uten lærer – for eksempel når elevene skal jobbe med forberedelse til en framføring.

I denne artikkelen skal vi se på den siste formen, nemlig hvordan fagsamtaler som læringsverktøy blir brukt i undervisnings- og evalueringssituasjoner generelt, og i historie spesielt. Vi kan definere fagsamtale som en *kommunikasjonssituasjon mellom to eller flere deltakere der det foregår samtale(r) om et faglig emne*. Denne faglige, muntlige kommunikasjonen er avgjørende for elevenes dybdelæring i ethvert fag eller emne. Fagsamtaler vil skje både som planlagte undervisnings- og evalueringssituasjoner, men også oppstå helt spontant i ulike sammenhenger i skolehverdagen. Når historielæreren har felles undervisning med hele klassen for å gi innføring i et nytt emne eller en ny periode, vil spørsmål fra elevene føre til faglig kommunikasjon. Når elevene samarbeider om tradisjonell oppgaveløsning, vil de kunne diskutere svarene seg imellom og dermed praktisere fagsamtaler. Når klassen har prosjektarbeid som skal resultere i et produkt eller en muntlig framføring, vil elevene føre fagsamtaler underveis i prosessen. Hver gang det oppstår spørsmål eller diskusjoner i forbindelse med faglige tema, vil det foregå en fagsamtale.

Som et endelig slutt punkt for undervisningen i faget kan selve den muntlige eksamenssituasjonen ha form av en fagsamtale mellom elev, lærer og sensor. Tidligere var det et krav at elever i videregående skole skulle forberede en presentasjon til muntlig eksamen. I forbindelse med det nye læreplanverket LK20 er reglene for muntlig eksamen revidert og forenklet. Det er fortsatt mulig for elevene å lage en presentasjon til eksamen, men det skal være frivillig. Eksamen kan derfor organiseres på flere måter, og fagsamtaleformen

vil være et godt alternativ for at elevene skal få vist kompetanse i faget slik det er ment (Udir. 2020c).

La oss først klargjøre hva som kjennetegner bevisst bruk av fagsamtaler som metode i historiefaget. Det sentrale generelle målet for samtalen vil alltid være todelt, nemlig å oppnå best mulig faglig fordypning og samtidig økt muntlig kompetanse. For historie spesielt vil måloppnåelse i samspillet mellom disse to områdene føre til økt demokratisk forståelse og kompetanse hos elevene. Dette imøtekommer flere punkt i læreplanen, og spesielt det som gjelder grunnleggende ferdigheter i muntlig:

Muntlige ferdigheter i historiefaget er å kunne framstille et faglig emne presist og selvstendig og å bruke faglige begreper i egen argumentasjon. Det innebærer også å lytte til, vurdere og gi respons på andres innspill i faglige samtaler. Det betyr å kunne reflektere over meningsinnhold i tekster, bilder og film, å innta ulike perspektiver og å kunne gjøre rede for og sammenligne synspunkter i historisk materiale og litteratur (Udir. 2020b).

Å kunne uttrykke seg klart og ryddig er en grunnleggende ferdighet i alle fag. Under en (fag)samtale settes mange delferdigheter i spill. Muntlige ferdigheter handler ikke bare om å kunne snakke og gi uttrykk for sine egne tenker og meninger, men også å kunne lytte til andre, for så å kunne bruke mottatt informasjon videre i samtalen. Dette er en kompleks situasjon der elevene vil ha behov for jevnlig undervisning og øvelse i de ulike delferdighetene på forhånd (Aksnes 2016).

Når elevene skal strekke seg etter det overordnede målet knyttet til demokrati og medborgerskap, spiller ferdigheter som oppøves gjennom systematisk arbeid med fagsamtaler en viktig rolle:

Gjennom historiefaget trenes elevene til å se et mangfold av perspektiver og til å forstå at mennesker har ulike prioriteringer, holdninger og verdier i ulike kontekster. Historiefaget bidrar dermed til å gjøre elevene bevisste på hvilke muligheter de har til å være aktive medborgere (Udir. 2020b).

I løpet av undervisningen i historiefaget, vil flere samtale- eller kommunikasjonsformer bli tatt i bruk. Kommunikasjonsformene i historiefaget kan deles inn i minst fire undergrupper; kognitiv/refleksiv kommunikasjon, kontrafaktisk kommunikasjon, narrativ kommunikasjon og empatisk kommunikasjon (Ebbensgaard 2016). Om vi forholder oss til definisjonen på fagsamtaler gitt ovenfor, vil vi se at alle disse kommunikasjonsformene kommer til hyppig anvendelse når det foregår fagsamtaler i historieundervisningen i videregående skole. La oss først utdype hva som ligger i de ulike kommunikasjonsformene. Kognitiv og refleksiv kommunikasjon er den type kommunikasjon vi tenker på som den vanligste i tradisjonell historieundervisning, der elevene lærer gjennom arbeid som innebærer refleksjon og diskusjon i forbindelse med oppgaveløsning og prosjekt- og gruppearbeid. Hensikten er at elevene skal opparbeide kritisk refleksivitet, det vil si evnen til å tenke kritisk, ved at de får jobbe med fagets læringsmål gjennom elevaktiviteter som fremmer kritisk og selvrefleksiv tenkning. I forberedelse til deltakelse i denne typen samtale er også den grunnleggende ferdigheten å kunne lese i faglig sammenheng essensiell:

Å kunne lese i historiefaget innebærer å utforske, tolke og reflektere over innholdet i historiefaglige tekster. Det innebærer også å tolke historisk materiale av ulik art, av ulikt opphav og fra ulike perioder. Å lese handler videre om å reflektere over hvordan verdier, holdninger og ståsted påvirker framstillingen av fortiden, og hvordan denne framstillingen brukes. (Udir. 2020b)

Kontrafaktisk historie er rett og slett historien om det som ikke skjedde, men som kunne ha skjedd. I kontrafaktisk arbeid med historie konstruerer man en alternativ historiefortelling. Man bygger en framstilling basert på at noe i historien skjedde annerledes enn det faktisk gjorde, ved at man legger til eller tar bort elementer i den faktiske historien. Både historikere, forfattere, dramaturger, filmregissører og andre lager kontrafaktiske historiefortellinger.

Kontrafaktiske problemstillinger springer ut av erkjennelsen om at noen ganger er det kun små tilfeldigheter som bestemmer retningen historien tar. Hva ville vært følgene hvis historien på et avgjørende tidspunkt hadde tatt en annen vending? Gode kontrafaktiske



spørsmål man kan stille for å få fruktbare fagsamtaler, kan være: Hvordan ville det gått videre med krigen hvis Hitler hadde blitt drept i 20. juli-attentatet i 1944? Hvis Hitler hadde blitt fjernet fra historien i denne hendingen, kunne hele ettertida vært svært annerledes. Eller hva måtte skjedd annerledes for at Hitler og Tyskland rett og slett hadde vunnet 2. verdenskrig? Man kan også spørre hva det ville ha betydd for invasjonen av Norge om krysseren «Blücher» ikke hadde blitt senket den 9. april 1940. Og vi kan tenke oss andre problemstillinger: Hva om det hadde blitt krig mellom Norge og Sverige i 1905; hva kunne blitt konsekvensen av det? Eller hva om den russiske revolusjon i 1917 hadde vært mislykket for kommunistene? Eller hvis perserne i år 480 f.Kr. hadde vunnet over grekerne?

Ved å utforske de veiene som historien ikke tok, vil elevene lære å forstå og kunne reflektere over historiens tilfeldigheter. Å la elever arbeide med og diskutere kontrafaktisk historie vil fremme identitets- og historiebevisstheten deres. Kontrafaktisk historie har blitt kalt «den alternative fortellingen». Når ungdommer får analysere og vurdere ulike hendelser og avgjørelser, vil de samtidig øve seg på å ta stilling til rett og galt i ulike situasjoner (Bøe 1995, 1999). Arbeidsmåten kan vise sammenhengen mellom menneskelige valg og historiens utvikling og slik synliggjøre og framheve menneskers historieskapende potensial (Folkenborg 2018).

Narrativ kommunikasjon handler om å bruke historiefortelling for å formidle informasjon og meninger, og kan også brukes for å igangsette diskusjoner om hendelser og fenomener. Den enkleste formen for narrativ kommunikasjon om historie er å kun gjenfortelle hendelser i fortida. Vi er for eksempel vant til å bruke narrativ kommunikasjon når vi vil fortelle historier fra vårt eget liv. Mer planlagt og gjennomtenkt blir den narrative kommunikasjonen hvis den brukes med hensikt å påvirke andres meninger, både når det gjelder generelle mellommenneskelige forhold og i markedsføringshensikt. Fortellinger kan brukes til å gi informasjon om eller argumentere for et syn eller en ide gjennom å kontekstualisere en del av informasjonen. En person som argumenterer for å bedre trafikksikkerheten, kan for eksempel fortelle en historie om en venn eller et familiemedlem som ble skadet eller drept i trafikken. I en slik sammenheng kan bruken av narrativ kommunikasjon fungere bedre enn å sitere fakta og vise til statistikk; gjennom å fortelle om en opplevelse, oppnår man sympati og forståelse. Narrativ kommunikasjon om fenomener og hendelser

i historien kan fungere som en viktig sosial læringsprosess der elevene kan få kunnskap om historie gjennom fortellinger om andres erfaringer.

Empati defineres vanligvis som evnen til å leve seg inn i andre menneskers situasjon, tanker og følelser (SNL <https://snl.no/empati>). Å la elevene få erfaring med empatisk kommunikasjon forankres i at historisk empati er et kjerneelement i den nye læreplanen for historie:

Elevene skal kunne vurdere sammenhenger mellom handlinger, hendelser og fenomener i fortiden og forstå at ulike ståsteder påvirker hvordan fortiden forstås og framstilles. De skal kunne vurdere mulige årsaks- og virkningsforhold i fortiden og hvorfor systemer og fenomener forandrer seg eller er stabile. Elevene skal kunne forstå menneskers utfordringer og handlinger i fortiden. Samtidig skal de også forstå at den historiske utviklingen ikke var forutbestemt, men et resultat av menneskers valg og prioriteringer (Udir. 2020|b).

Empatisk kommunikasjon handler om faglige samtaler for å styrke evnen til å forstå fortidas menneskers utfordringer og handlinger i lys av samfunnet og forholdene disse menneskene levde under, slik det er formulert i ett av målene i læreplanen for vg3: *utforske en historisk person og diskutere hans eller hennes tenkning, handlingsrom og valg i lys av samtiden han eller hun levde i* (Udir. 2020b). I læreplanen for vg2 presiseres det under evalueringskriteriene at historisk empati er å *kunne reflektere over hvordan konteksten menneskene levde i, påvirket tenkemåten og handlingsvalgene* (Udir. 2020b). I det at elevene på denne måten øves i empatisk kommunikasjon framheves også historiefagets viktighet for det overordnede målet om helse og livsmestring: *Historiefaget handler om hvordan mennesker i fortiden håndterte sine livsbetingelser, og elevene skal utvikle historisk empati. Dette skal gi elevene et grunnlag for å utvikle respekt for andre og for å ta ansvarlige livsvalg* (Udir 2020b).

Elevene skal øves i evnen til å sette seg inn i fortidige menneskers tenkemåter og verdibarometre og hva som bestemte hvilke valgmuligheter de hadde. Med det menes at de også skal kunne se en hendelse fra mer enn en side. Et eksempel er de grusomme handling-

ene som enkelte mennesker utførte mot medmennesker under holocaust. For å forstå mekanismene og drivkreftene som var i virksomhet, må både offer og gjerningsperson på godt og vondt bli vurdert nettopp i lys av samtida og den situasjonen de sto i med tanke på de mulighetene de hadde. Bare på den måten kan også mennesker som har utført ufattelig grusomme handlinger bli rehumanisert. Det betyr ikke at handlinger skal unnskyldes eller bortforklares, men at det bare er gjennom empatisk analyse at det som er komplett uforståelig kan forklares (Syse 2011).

Videre vil vi i denne artikkelen vise konkrete eksempler på hvordan arrangerte fagsamtaler kan fungere som metodikk og redskap for dybdelæring og som vurderingsform i historiefaget og beslektede samfunnsfag og humanistiske fag.

#### Fagsamtale som muntlig undervisnings- og vurderingsmetode

Det er læreren som må legge til rette for at læring skal skje, og for at elevene skal oppleve måloppnåelse relatert til forventningene både i læreplanene og i samfunnet ellers, eller som Burrhus Frederic Skinner så elegant har formulert det: «Teaching is the expedition of learning. Students learn without teaching, but the teacher arranges conditions under which they learn more rapidly and effectively» (Palmer 2001: 58).

Mange elever sliter med å ta til seg informasjon gjennom lesing. Derfor synes de ofte at lesing er kjedelig, og lærerne utfordres i å legge til rette for læring ved å ta i bruk annen funksjonell metodikk. Det betyr ikke at elevene ikke kontinuerlig må stimuleres til å øke leseferdighetene, det gjelder spesielt de elevene som skal «studieforberedes». Men parallelt må læringsmiljøet også være tilrettelagt for alternative differensierte arbeidssituasjoner som gir alle elever mulighet til å vokse faglig. Kort sagt, må læreren finne måter å variere og differensiere undervisningen på, slik at alle elevene skal kunne oppleve inkludering og mestring. Organisert på en hensiktsmessig og god måte kan fagsamtalen som metode ha mange fordeler i denne sammenhengen. Hvis elevene jobber i mindre grupper, får de bedre tid til å dykke inn i stoffet. De kan gis passelig forberedelsestid, og læreren kan hjelpe dem med å skaffe til veie relevant bakgrunnsmateriale. Når elevene opplever at de gis mulighet til å lykkes, vil de kunne oppdage at emner som de ikke trodde var særlig spennende, faktisk kan bli veldig interessante. Gjennom fagsamtaler kan de få ansvar for å fortelle og

forklare for hverandre etter at de har fått jobbe med stoffet. Dette gir dem øvelse i den muntlige sjangeren diskusjon/faglig samtale. Sjangeren fungerer også svært fint i uformelle læringssituasjoner, gjerne med hele klassen samlet.

Fagsamtalen skal fungere som en elevaktiverende, utforskende og problemløsende metode eller læringsdialog, der elevene må konsentrere seg om å lytte, reflektere, gi respons og ta stilling til en problemstilling (Aksnes 2016). Målet med samtalen er å styrke elevenes dybdeforståelse gjennom at de øves i å lytte til andre, kommentere og tilpasse sine egne tanker til det de hører og sette ord på meningene sine. Ved at elevene får diskutere, argumentere, bygge på hverandres innspill og reflektere sammen, vil de lære av hverandre og sammen med hverandre. Det er nettopp de ulike elevinnspillene som skal være drivkraft i samtalen, og læreren må legge til rette for at dette fungerer etter hensikten. Dermed vil elevene oppnå større læringseffekt ved en fagsamtale enn ved for eksempel en tradisjonell framføring.

I historiefaget praktiseres ulike undervisningsopplegg med fagsamtale som metode der ulike kommunikasjonsformer tas i bruk. Fagsamtalemetodikk er forholdsvis velkjent blant historielærere og har lenge vært brukt med tanke på måloppnåelse relatert til tidligere læreplaner. Disse undervisningsoppleggene er absolutt aktuelle også med tanke på de nye læreplanmålene for historie. Arbeidet er lagt opp etter tre klassiske faser: Forberedelse, gjennomføring og evaluering. Vi skal gi noen eksempler på at organiseringen kan varieres på ulike måter, blant annet ved å legge inn et element av konkurranse i undervisningsopplegget, eller ved å gjennomføre samtalen etter strengt filosofisk mønster.

### Forberedelse

Det er avgjørende at undervisningen på forhånd er planlagt og over tid gjennomført på en slik måte at elevene forberedes på å delta i en fagsamtale, spesielt om den er organisert som en evalueringssituasjon. Læreren må sørge for at elevene har kunnskap om og kompetanse i retorikk, og de må forstå de ulike aspektene ved en samtale. Det handler om hva som kjennetegner en god lytter og hvordan man uttrykker seg muntlig i ulike sammenhenger og med ulike formål.

I forberedelsesfasen må det foretas forventningsavklaringer både elevene imellom og mellom lærer og elever. Tidsbruk og gruppestørrelse må også fastsettes. Dessuten må spillereglene være klinkende klare, og det må etableres enighet om vurderingskriteriene. Fagsamtalen som form er gjerne mest vellykket dersom man først snakker med elevene om hvilke praktiske spilleregler en faglig diskusjon skal følge. Elevene kan tenke over dette individuelt eller diskutere i grupper, før de sammen med læreren blir enige om noen spilleregler og evalueringsskriterier. Reglene kan gjerne skrives opp på tavla eller deles på nett. Gjennom at læreren samtaler og blir enig med elevene om spillereglene, blir deres sjangerforståelse og metaperspektiv styrket.

Læreren kan gjerne hjelpe til med å foreslå retningslinjene - de kan for eksempel være:

- Man stiller alltid forberedt (har forberedt et innlegg/noe man vil si)
- Man sier noe bare dersom man har noe nytt å tilføye
- Man holder seg til saken, ikke personangrep tolereres ikke
- Det forventes at man viser interesse og engasjement for temaet i samtalen gjennom kroppsspråk (blikk, nikke, måten man sitter på stolen på osv.)
- Vil man holde et innlegg, gjør man tegn ved å rekke opp en finger
- For replikk, tilføyelse eller korrigerings, rekker man opp to fingre
- Det er ikke lov med replikk på replikk
- Det er ordstyrer som avgjør hvem som til enhver tid skal ha ordet

Spesielt når fagsamtalen skal brukes som vurderingssituasjon, bør læreren bli enig med elevene om evalueringsskriteriene og eventuelt diskutere hvilke læreplanmål som er aktuelle, slik at dette er helt klart før selve gjennomføringen av samtalen. Det kan være nyttig å sette opp et vurderings- eller måloppnåelsesskjema med kriteriene. I samarbeid med elevene kan læreren lage en oversikt over vurderingskriteriene som viser de ulike nivåene for måloppnåelse. Eksempelet under er et slikt skjema, inspirert av en evalueringssituasjon med fagsamtaler i naturfag på ungdomsskolen (Perjord 2018). Det kan godt tilpasses og brukes i alle fag i ungdomsskolen og videregående skole.

**Figur 1.** Måloppnåelseskjema med vurderingskriterier.

<b>Læringsmål</b>	<b>Liten måloppnåelse</b>	<b>Middels måloppnåelse</b>	<b>Høy måloppnåelse</b>
<b>Deltakelse i samtalen</b>	Deltar litt i samtalen med noen få muntlige bidrag	Deltar i samtalen med noen muntlige bidrag	Deltar i samtalen med flere gode innspill
<b>Forklaringer</b>	Gir noen få, enkle forklaringer	Gir noen gode forklaringer	Gir noen gode forklaringer for de aller fleste innspill
<b>Argumentasjon</b>	Kommer med få relevante argumenter i løpet av fagsamtalen	Kommer med flere relevante argumenter gjennom hele fagsamtalen	Kommer med relevante argumenter og motargumenter gjennom hele fagsamtalen
<b>Drive og motivere samtalen</b>  <b>Aktiv lytting</b>	Svarer kun på direkte spørsmål fra andre. Viser liten interesse for hva samtalen handler om	Viser interesse for samtalen med et tydelig kroppsspråk. Stiller spørsmål til de andre og klarer til en viss grad å se ting fra flere sider. Oppmuntrer andre til videre deltakelse	Viser tydelig interesse for samtalen med et tydelig kroppsspråk. Lar andre snakke ferdig før man kommenterer. Klarer å se ting fra flere sider, stiller gode spørsmål, oppmuntrer andre og klarer å oppsummere hva som har kommet fram i samtalen
<b>Språk</b>	Bruker enkelt språk i forklaringer. Liten bruk av fagbegreper	Uttrykker seg presist i noen tilfeller og bruker noen fagbegreper	Uttrykker seg stort sett presist og bruker fagbegreper der det er naturlig

Til notater underveis kan læreren ha praktisk nytte av et enkelt noteringsskjema med utgangspunkt i de avtalte vurderingskriteriene. Det kan for eksempel se slik ut:

**Figur 2.** Noteringsskjema.

Fag/tema:		Elevens navn:		
Læringsmål	Over middels	Middels	Under middels	Kommentarer
<b>Deltakelse i samtalen</b>				
<b>Forklaringer</b>				
<b>Argumentasjon</b>				
<b>Drive og motivere samtalen</b>				
<b>Aktiv lytting</b>				
<b>Språk</b>				

Læreren kan gjerne i tillegg sette opp flere vurderingskriterier, med utgangspunkt i for eksempel hvordan den enkelte eleven strukturerer innleggene sine, poengterer det som er vesentlig og fullfører egne resonnementer. Det vil også telle positivt om eleven forklarer synspunktene og begrunner påstandene sine og at språkføringen er presis, relevant, variert, sammenhengende og saklig.

### Gjennomføring

I denne fasen gjennomføres selve samtalen. Det kan være en ide å dele klassen i grupper på 3-5 personer, for å gjøre det enklere for læreren å holde oversikt. En organisering i mindre grupper vil også gjøre det lettere for alle elevene å komme til orde i fagsamtalen,

slik at flest mulig får verdifull muntlig trening. Samtidig med at læreren gjennomfører fagsamtalen med noen av elevene, en gruppe av gangen, kan resten av klassen arbeide skriftlig med samme tema/problemstilling som er gjenstand for samtalen. Et tverrfaglig undervisningsopplegg åpner for at to eller flere lærere kan samarbeide om gjennomføringen. Da kan for eksempel en være ordstyrer og en annen observere. I historie vil det ofte være hensiktsmessig å samarbeide med et språkfag.

I økta før fagsamtalen får elevene utdelt et diskusjonsemne og en eller flere tekster med referanser, som handler om temaet. Alle kan få den samme kjerneinformasjonen, men ulik tilleggsinformasjon. En variant kan være at elevene blir tildelt roller de skal gå inn i under samtalen og får ulike «pakker» med informasjon spesielt tilpasset den enkeltes rolle. Elevene må få rimelig tid til å absorbere informasjonen og sette seg inn i tematikken. Selve samtalen vil ha elementer fra alle typer kommunikasjon presentert tidligere i artikkelen, både de presenterende og de utforskende. Elevene skal komme med relevant kunnskap i innspill underveis i samtalen, og de skal få prøve ut, drøfte og kanskje revurdere idéene og argumentene sine. I en slik situasjon er det viktig at elevene først har fått utforske og sette seg godt inn i temaet, og dermed hatt mulighet til å komme fram til noen selvstendige tanker på forhånd (Barnes 2008).

Til fagsamtalen vil det være hensiktsmessig at elevene får ha med seg notater fra forarbeidet. Det vil gjøre situasjonen mer virkelighetsnær. Som de også vil ha observert, er det vanlig at deltakere i debattprogrammer på TV har med seg notater med bakgrunnsopplysninger. Og i samtalsituasjonen får elevene øve seg på å notere underveis for å huske poengene sine når de får ordet.

Læreren eller den eleven som er ordstyrer har ansvar for å starte samtalen ved å gi en introduksjon til temaet og presentere problemstillingen. Det er ordstyrerens oppgave å holde oversikt, sørge for at alle deltakerne får slippe til i samtalen og registrere dem som ønsker å komme med replikker. Ordstyreren er også ansvarlig for å holde samtalen i gang og få deltakerne inn på sporet igjen hvis det stopper opp. Målet skal ikke være å finne det endelige svaret på problemstillingen, men å belyse en sak fra flest mulige sider og se nye sammenhenger.



Det kan være hensiktsmessig at læreren kun har en tilbaketrasket og observerende rolle. I klasseromssituasjoner der læreren styrer den faglige samtalen, ender det ofte med at læreren stiller konkrete faglige spørsmål til én og én elev. Da blir dynamikken slik den er ment å utspille seg i en fagsamtale, borte. Når elevene får konkrete faglige spørsmål med kort tid til å svare, vil de oppleve fagsamtalen som stressende. Et slikt IRE-mønster er typisk i klasseromssamtaler: Læreren initierer et spørsmål, eleven responderer, og læreren evaluerer svaret. Dermed blir det et mønster at «læreren er et talende og fortolkende individ som har myndighet til å hindre elever i å starte dialoger» (Fjørtoft 2016:125). Dette tydeliggjør viktigheten av å stille åpne spørsmål i samtaler med elevene og forsøke å få samtalen til å flyte fritt.

## Evaluering

Først må det sies at å holde oversikt for å kunne gi konstruktive tilbakemeldinger til hver enkelt elev når samtalen er over, er en stor utfordring for en lærer som kan ha en klasse på 32 elever. Å vurdere muntlighet er en utfordring i seg selv fordi det ikke dreier seg om et konkret, fysisk produkt. I muntlige evalueringssituasjoner er det også slik at noen elever vil være ekstra sårbare fordi de må vise seg fram for medelever i en sosial sammenheng. Dette skiller muntlige evalueringssituasjoner fra skriftlige og stiller ekstra krav til lærerens profesjonalitet; evalueringen må planlegges godt og gjennomføres med varsomhet. Det er dessuten et poeng at det ikke skal gå for lang tid mellom fagsamtalen og evalueringen. Den muntlige situasjonen er flyktig, og med mindre det gjøres opptak, er det ikke mulig å spole tilbake for å sjekke hva som ble sagt. Derfor må etterarbeidet skje mens både elever og lærer har samtalen i friskt minne (se f.eks. Hertzberg 1999).

Vurderingskriteriene som ble formulert og avtalt før gjennomføringen, må brukes aktivt i tilbakemeldingene. Både muntlige ferdigheter og fagkunnskaper skal vurderes. Med muntlige ferdigheter forstås hvordan og i hvilken grad eleven viser evne til å lytte, stille spørsmål, være saklig og bygge på og bruke det medelevene har brakt inn i samtalen. Elevene kan først skrive et refleksjonsnotat med egenvurdering og noen ord om hvordan de opplevde at gruppa fungerte. Når elevene blir inkludert i læringsprosessen og får vurdere seg selv og medelever, vil det hjelpe dem til å utvikle metakognisjon. Refleksjonsnotatet

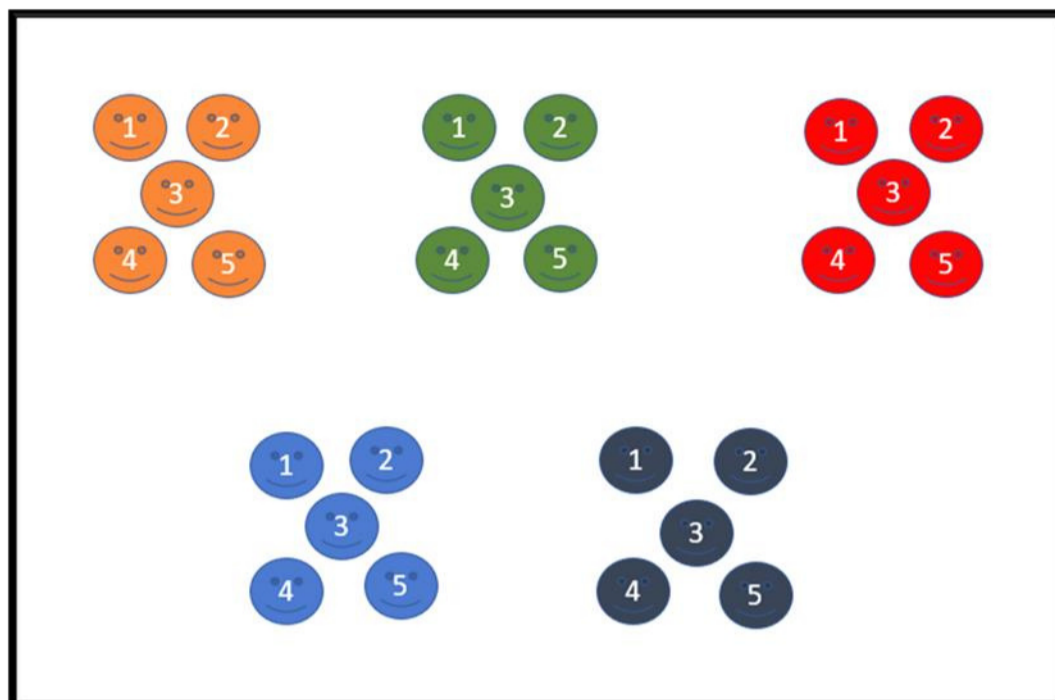
kan være et godt utgangspunkt for en samtale mellom lærer og den enkelte eleven, eller for en individuell, skriftlig tilbakemelding fra læreren. Konkrete tilbakemeldinger som tydelig bygger på vurderingskriteriene, sikrer at elevene vet hva de blir vurdert på. Fokuset skal være på fagsamtalen som et muntlig produkt, og form og innhold i tilbakemeldingen skal gi elevene støtte i videre faglig arbeid. Basert på kriteriene som var gitt på forhånd, kan elevene få vite styrker og svakheter og hva som skal til for å forbedre måloppnåelsen.

### Fagsamtaler arrangert som lagkonkurranse

En alternativ måte å organisere fagsamtaler på, kan være å introdusere et element av konkurranse. Dette pleier å slå godt an, spesielt i idrettsklassene. I en klasse på 25 legges det opp slik: Klassen deles inn i *lag* med fem elever i hvert. Elevene får beskjed om at de nå utgjør et lag, og at det er lagets felles innsats som skal gjelde. Det er lagets felles resultat til slutt som er målet.

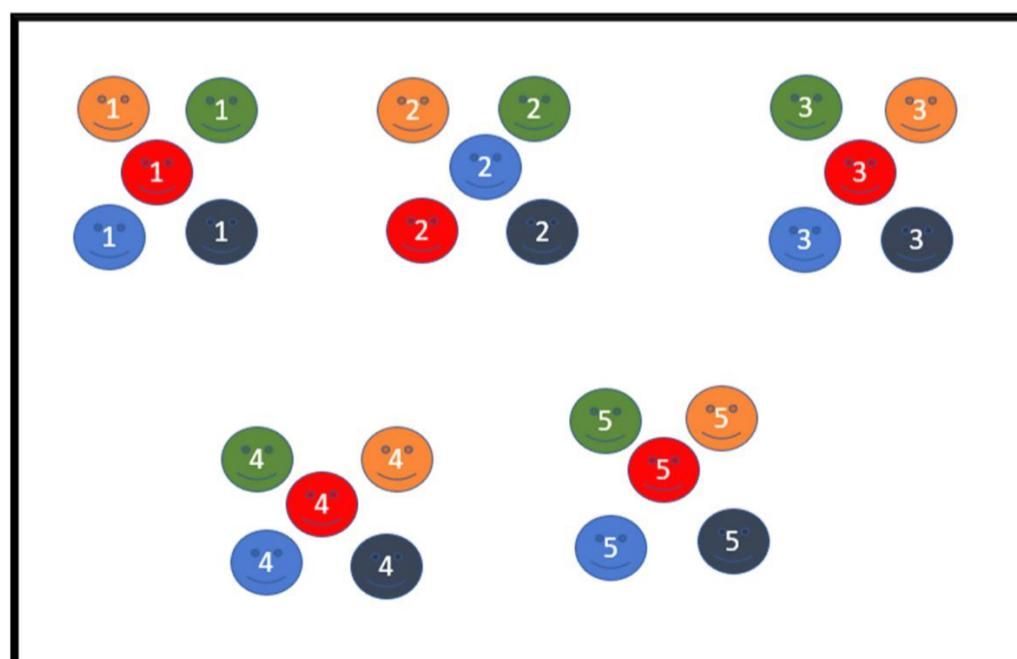
Hvert lag får en farge, og hvert lagmedlem får tildelt et nummer mellom 1 og 5. Elevene kan eventuelt også tildeles ulike roller. En lagleder kan styre ordet, en sekretær kan ta notater, en tidtaker kan passe tidsrammene, en oppmuntrer kan ha spesielt ansvar for å oppmuntre alle til å delta i samtalen, en observatør kan ha ansvar for å legge merke til gruppedynamikken i laget og lede en metasamtale som en oppsummering helt til slutt. Selv om de har ulike ansvarsroller, skal alle delta i samtalen. Hvert lag får et emneområde. Hvis klassen for eksempel holder på med industrihistorie, kan lagene få ulike undertema som overlapper hverandre i større eller mindre grad. Slike undertemaer kan være sosialhistorie, teknisk historie, økonomisk historie, kulturhistorie og idehistorie. Denne måten å arrangere fagsamtalen på vil hovedsakelig gi elevene øvelse i å kommunisere kognitivt og refleksivt.

Alle medlemmene på et lag får utdelt den samme informasjonen. Oppdraget er at alle på laget skal tilegne seg de samme kunnskapene gjennom samtalen om tematikken de har fått tildelt. Lagmedlemmene har ansvar for å «få med alle» i læringsprosessen. Blant annet oppmuntres de til å gjøre understrekinger i den utdelte informasjonen og ta tilleggsnotater i fellesskap.



**Figur 3.** Elevene deles inn i lag.

Etter at den tildelte samtaletida er brukt opp, oppløses lagene og deltakerne går sammen i nye *grupper*. Alle enerne går sammen, alle toerne går sammen og så videre. Alle har med seg informasjonsmateriellet fra laget de kommer fra til de nye gruppene. Deltakerne i gruppene vil da bestå av elever med ulik kunnskap. Denne kunnskapen skal de dele og lære hverandre i gruppa. Elevene tar notater som de kan ta med seg.



**Figur 4.** Lagene løses opp og elevene går i nye grupper.

Etter tilmålt tid går alle tilbake til sine egne lag, altså de lagene de var del av i utgangspunktet. Nå skal de dele den nye kunnskapen hver og en har fått i de nye gruppene med lagsmedlemmene sine. Det er om å gjøre at alle lærer mest mulig. Her skal medlemmene på laget hjelpe hverandre i læreprosessen. Alle elevene får så en individuell prøve. Læreren retter og regner ut et gjennomsnitt for hvert lag. Elevene får bare vite lagresultatet, ikke de individuelle poengsummene, og et vinnerlag kan kåres.

Etter at undervisningsopplegget er gjennomført, det være seg i form av en enkelt fagsamtale eller hele organiseringen med gruppeprøve, kan hver gruppe gjennomføre en metatsamtale der de oppsummerer og diskuterer hvordan de opplevde fagsamtalen, dynamikken i laget/gruppa og hva de tenker at de har lært.

Fagsamtalen etter den sokratiske metoden - den filosofiske samtalen

Enkelte videregående skoler tilbyr historie og filosofi som programfag for elever med interesse for idehistorie, vitenskapshistorie og fordypning i eksistensielle spørsmål. Vi kan selvfølgelig finne mange overlappinger med fellesfaget historie, og mulighetene for tverrfaglige prosjekter er innlysende. Dette gjelder også metodisk. Den filosofiske samtalen har røtter i filosofihistorien og kom for alvor inn i skolen med kunnskapsløftet 2006. Denne samtalemotodikken fra filosofifaget passer ypperlig for faglig fordypning i historiefaget og de fleste andre fag (Rogn-Hamre 2011, Schjelderup 2012, Børresen og Fuglseth 2022). Om vi arrangerer fagsamtalen etter filosofiske prinsipper, vil samtalen i enda større grad handle om å hjelpe elevene til dybdeforståelse av fagstoffet. Det er ikke formidling av fagstoff som er målet, men å opparbeide elevenes evne til å reflektere over faglig tematikk. Det viktige er å stille de gode spørsmålene som oppmuntrer elevene til å tenke selvstendig, se en sak fra flere sider og resonnerer logisk. Vi skal beskrive hva den filosofiske samtalen etter Sokrates' metode går ut på.

To begreper trenger å defineres. *Filosofi* stammer fra de greske ordene *filosofi* og *sofi* og betyr egentlig vennskap med eller kjærlighet til visdom. Filosofiens mål er å søke visdom. En samtale er en muntlig form for *dialog*. Ordet dialog har også etymologisk opphav i gresk. Det er sammensatt av de greske ordene *dia*, som betyr mellom, og *logos*, som betyr fornuft. I en dialog skal innsikt og fornuft oppstå mellom to eller flere deltakere.

Filosofiske samtaler har historikk tilbake til greske filosofer og knyttes til Sokrates' samtaletradisjon, også kalt den sokratiske metoden. Sokrates gikk rundt i Athens gater og førte samtaler med dem han møtte. Hans filosofi var at gjennom samtale med andre, ville folk tenke igjennom sine holdninger og standpunkter og på den måten oppnå dypere innsikt. Sokrates stilte kritiske spørsmål ved det som ble sagt, og la vekt på at man under en samtale skulle uttrykke seg klart og forholde seg aktivt til andres ideer og innvendinger. Det ble lagt vekt på logikk og at utsagnene skulle henge sammen. Ifølge Sokrates skal samtaler forløse selvinnsikt på samme måte som en jordmor hjelper kvinner med å føde. Det vil si at gjennom en dialog mellom to eller flere, kan man vinne innsikt. I den filosofiske samtalen skal ungdommer få prøve ut tankene og meningene sine, og undring blir tatt på alvor. Det skal bygges opp en positiv holdning til at det er greit å stille spørsmål. Ingen spørsmål eller tanker er naive eller uviktige. Det som bringes fram i samtalen skal gjøres til gjenstand for felles drøfting og undersøkelse.

Filosofisk samtale skal ikke være det samme som diskusjon. Deltakere i en diskusjon har som mål å forsvare et standpunkt og vinne fram med sitt syn. Den filosofiske samtalen har tvert imot som mål å samarbeide om å komme til en felles forståelse. Det er ikke noe nederlag for deltakerne å endre standpunkt i en sak. Derimot kan en filosofisk samtale ha visse likhetstrekk med idemyldring, og i dagligtale setter vi ofte likhetstegn mellom å filosofere og å la tankene fly uten mål og mening. Men i filosofifaglig sammenheng er kritikk og rasjonalitet påkrevd. Man skal argumentere grundig og systematisk, og tankene skal styres inn i logiske resonnementer (Rogn-Hamre 2011).

Sokrates ønsket at folk skulle stille kritiske spørsmål, og ikke bare godta vedtatte sannheter. Man skulle fortsette å stille spørsmål for å holde samtalen i gang. En filosofisk samtale skiller seg fra en vanlig samtale ved at den er mer strukturert, har sterkere fokus og går saktere. I en filosofisk samtale arbeider deltakerne sammen om å komme fram til klarhet om et spørsmål eller problem. Det som blir sagt skal være til saken og være noe nytt i forhold til det som har vært sagt. Man har ofte tenkepauser der man skriver ned det man tenker, før man så går tilbake til samtalen igjen. I metasamtalen reflekterer man også over det arbeidet som har blitt gjort i samtalen, derfor er evaluering og metasamtale en sentral del.

Hvis læreren tar Sokrates rolle, er oppgaven å stille gode utdypings- og oppklarings-spørsmål. Eksempler etter Dag Fjeldstad ILS, UiO (<https://wiki.uio.no/uv/ils/ppu/images/7/77/Ak120209.pdf>)

### **Oppklaringsspørsmål**

- Hva mener du med ...?
- Hva er det viktigste i det du sier?
- Kan du si det på en annen måte?
- Sier du ... eller ...?
- La meg se om jeg forstår deg; mener du ... eller ...?
- Hvordan forholder dette seg til spørsmålet/saken?
- Kan du gi et eksempel?
- Kan du forklare dette nærmere?

### **Spørsmål om antagelser**

- Hva forutsetter/antar du her?
- Hva forutsetter Anne?
- Kan vi anta noe annet isteden?
- Ditt resonnement ser ut til å avhenge av at ...
- Du antar at ...; hvordan kan du ta akkurat det for gitt?
- Er dette alltid tilfelle?
- Hvorfor tror du at det er riktig i dette tilfellet?
- Hvorfor tror noen det?

### **Spørsmål om grunner og slutninger**

- Hvordan vet du det?
- Hvorfor tror du at dette er sant?
- Har du dekning for å si det?
- Hva er forskjellen?
- Hvilke grunner har du for å si det?

- Trenger du mer informasjon?
- Hva ledet deg til den slutningen?
- Hvordan anvender du den tanken i dette tilfellet?
- Er det grunn til å tvile på at?
- Hvordan kan vi finne ut om dette er sant?

### **Spørsmål om grunner og perspektiver**

- Hva legger du i det?
- Når du sier ..., betyr det da at ...?
- Men hvis det skjer, hva vil da også kunne skje?
- Hvilken virkning vil det ha?
- Fins det et alternativ?
- Hvis vi sier at ... er moralsk riktig, hva da med ...?

### **Spørsmål om implikasjoner og virkninger**

- Hva ligger i dette på en spørsmålet?
- Ville ... stille spørsmålet annen måte?
- Kan noen avgjøre dette spørsmålet?
- Er spørsmålet klart? Forstår vi det?
- Er dette lett eller vanskelig å besvare?
- Er vi enige om at dette er spørsmålet?
- Jeg er ikke sikker på hvordan du tolker spørsmålet
- Hvorfor er dette viktig?

Filosofiske samtaler kan gjennomføres i flere ulike undervisningssituasjoner. Det være seg som ulike varianter av rene fagsamtaler eller som oppfølgings- eller metasamtale etter at elever har hatt en muntlig presentasjon, individuelt eller i grupper. Filosofiske samtaler kan for eksempel ta utgangspunkt i kontrafaktisk historie. Kommunikasjonen kan ha elementer av både kognitiv/refleksiv og empatisk samtaleform. Spørsmål fra lærer eller med-

elever stimulere til videre drøfting og analyse som kan føre til stadig dypere forståelse hos den enkelte eleven. Etter en presentasjon kan det handle om å

- oppmuntre til videre selvstendig refleksjon
- utdype enkelte elementer i presentasjonen
- utdype fagkunnskapen og sette temaet inn i breiere faglig perspektiv
- bytte perspektiv, se saken fra en annen side
- gjøre rede for faguttrykk
- trekke inn relevante eksempler
- etterspørre kildebruken

Den filosofiske samtalen har ideelt minimum tre deltakere. Det må alltid være en deltaker som har rollen som Sokrates, altså den som skal drive samtalen framover og ved å stille utdypingsspørsmål. I tillegg til Sokrates kan en eller flere delta i samtalen som Sokrates' elever. En person kan utnevnes til å være observatør og ha ansvar for å lede en metasamtale i etterkant. Spørsmålene som stilles i samtalen må være av en slik art at deltakerne må tenke før de kan svare. Systematisk og gjentakende bruk av åpne spørsmål vil fort venne elevene til at det kan finnes mange mulige svar. En måte å designe samtalen på kan være å begynne med narrativ kommunikasjon i intervjuform der hensikten er at elevene skal formulere historiefortellinger knyttet til egne liv, og så sette dem inn i en større historisk sammenheng.

Elever som ikke er vant til denne metoden, kan ofte bli utålmodige. De vil kjapt vite svaret og komme videre, og er uvant med at det ikke nødvendigvis er bare ett riktig svar. Det kan også være vanskelig for læreren å ikke spille inn sine egne meninger og erfaringer. Læreren har ikke fasiten. Elevene må oppfordres til å stole på sine egne meninger og tanker og våge å hevde seg i en samtale, selv om de ofte er mest vant til å være passive mottakere av kunnskap. Samtalen skal tvert imot være en arena der elevene kan bearbeide fagstoff og plassere egne liv i relasjon til faglig kunnskap og begreper.



## Oppsummering

Fagsamtalen er en god undervisnings- og evalueringsmetode i muntlige fag. Den kan organiseres på mange ulike måter. I en fagsamtale får elevene snakke om, drøfte og utdype faglige temaer, samtidig som de øver opp sin muntlige kompetanse. Elevene får vist kunnskaper og ferdigheter på en annen måte enn de får i tradisjonelle prøver eller forberedte presentasjoner.

For optimalt læringsutbytte, er det viktig at læreren er bevisst på at fagsamtaler i grupper er en kompleks situasjon som fordrer at elevene på forhånd har fått undervisning og trening i de ulike muntlige ferdighetene. Fagsamtale som metode må derfor implementeres i en langsiktig planlegging, slik at det skapes kultur for undervisningsformen og elevene får mulighet til å venne seg til den og bli trygge i den muntlige situasjonen.

Fagsamtaleformen er dessuten godt egnet for underveisvurdering. Elevene får delta i utarbeidelsen av vurderingskriteriene i forberedelsesfasen, og gjennom etarbeid og metasamtale gis de trening i å vurdere seg selv. I tillegg fungerer øvinger med fagsamtaler godt som forberedelse til muntlig. Muntlig samtale er den vanligste eksamenssjangeren. Ved eksamen i historie kan eleven få vist sin kompetanse gjennom ulike former for faglig kommunikasjon: kognitiv/refleksiv kommunikasjon, kontrafaktisk kommunikasjon, narrativ kommunikasjon og empatisk kommunikasjon.

Denne arbeidsformen bygger opp mot flere av målene i læreplanen, både i den overordnede delen og i læreplan for historie på vg2 og vg3. Når unge mennesker får erfaring med å samtale om historiske temaer, vil det gjøre dem oppmerksomme på at forklaringer, refleksjon og forståelse bare kan skje når man har en viss bakgrunnskunnskap. Her har historiefaget et spesielt ansvar. Elevene opparbeider toleranse for folk de er uenig med, og de lærer å tolerere *at* folk er uenige. Historiefaget har medansvar for å forhindre at kommunikasjonen mellom individer og folkegrupper bryter sammen og fører til konflikter.

## Referanser

- Aksnes, Liv Marit (2016). *Om muntlighet som fagfelt*. I K. Kverndokken (Red.), 101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk (s. 15-34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Barns, Douglas (2008): *Exploratory Talk for Learning*, i Neil Mercer, Neil og Steve Hodgkinson, Steve (eds.): *Exploring Talk in School : Inspired by the Work of Douglas Barnes*, British journal of educational studies, SAGE Publications 57(3), 341-343. [https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2009.437\\_8.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2009.437_8.x)
- Bøe, J. B. (1995). *Faget om fortiden. En oversikt over det historiedidaktiske området*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Bøe, J. B. (1999). *Å fortelle om fortiden: fortellingen i historie- og samfunnsfagundervisning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Børresen, Beate (2016). *Samtalen i klasserommet*. i Kverndokken (Red.), 101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk (s. 89-102). Bergen: Fagbokforlaget.
- Børresen, Beate og Fuglseth, Kåre (2022): *Avklaring og prøving: Filosofisk samtale og Tren tanken som utforskende arbeidsmåter*, i Prismet Vol.73 (1-2), p.99-115
- Dahl, Anne Kristin (2007): *Praksis – veiledning og vurdering. Observasjon De ulike veiledningssamtalene Planleggingsdokumenter Vurdering og påhør*, ILS, UiO <https://wiki.uio.no/uv/ils/ppu/images/7/77/Ak120209.pdf>
- Ebbensgaard, Aase Bitsch (2016): *Farlig og forførende fortid eller opplysende og fascinerende historie?* i Radar årg. 3 (1)
- Fjørtoft, Henning (2016). *Vurdering av muntlighet i klasserommet*. I K. Kverndokken (Red.), 101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk (s. 119–135). Bergen: Fagbokforlaget.
- Folkenborg, Håkon Rune (2018): *Én fortid – mange fortellinger. Introduksjon til historiebruk*. Cappelen Damm Akademisk, Oslo.
- Gamlem, Siv Måseidvåg (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Hertzberg, Frøydis (1999): *Vurdering av muntlig – det går an*. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Opplæringsloven, Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, Forskrift, kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring – Lovdata [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_5#KAPITTEL\\_5](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5)
- Palmer, Joy A. (2001): *Fifty Modern Thinkers on Education – From Piaget to the present*, London: Routledge
- Perjord, Anne Oseng (2018): “E syns dæ e beire mæ en fagsamtale enn en prøve” : en fenomenologisk studie om hvordan fem elever erfarer og opplever bruk av fagsamtaler som vurderingsform i naturfag, Nord universitet: Master thesis
- Rogn-Hamre, Ketil (2011): *Filosofisk samtale i alle fag*, i *Bedre skole* 1/2011
- Schjelderup, Anne (2012); *Kritisk tenkning i klasserommet: filosofisk metode i undervisning og veiledning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Store norske leksikon (SNL), <http://snl.no/empati> lest 12.11.2022
- Syse, Harald (2011): *Historieforståelse og holocaust i Kunnskapsløftet*, i Lenz, Claudia og Nilssen, Trond Risto (red.): *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*: 26-46, Universitetsforlaget, Oslo 26-46
- Utdanningsdirektoratet (2020a): *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet (2020b): *Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/his01-03?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2020c): *Regler for muntlig eksamen og muntligpraktisk eksamen* <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-eksamen/>



## Europa: Eurosentrisme og historieundervisning

Eirik Brazier

Vi har ikke vært tilstrekkelig klare over at koloniveldet ikke nøyer seg med å legge sin iskalde hånd over nåtiden og fremtiden. Samtidig med at jerngrepet strammer seg rundt oss [...] går motstanderen med pervers logikk løs på våre folks fortid, forvrenger og mishandler den og river den helt i stykker.<sup>57</sup>

Frantz Fanon i *Jordens Fordømte*, 1961

I løpet av det siste tiåret har det vokst frem en kritikk av det som er blitt omtalt som et eurosentrisk perspektiv og forståelse i historieundervisningen både i skole og andre utdanningsinstitusjoner.<sup>58</sup> Utgangspunktet for denne kritikken, som ofte omtales som postkolonial, er et argument om at europeiske tenkere og deres teorier dominerer vår forståelse av både den nåværende og fortidige verden. Samtidig argumenterer kritikerne for at slike perspektiver legger et grunnlag for at alt utenfor Europa og Vesten blir målt og veid i forhold til en snever europeisk forståelse av utvikling og historie. Konsekvensen er at nasjoner og samfunn utenfor Europa kun kan forstås negativt, som ufullstendige versjoner av en europeisk original fordi de stadig blir sammenlignet med en europeisk utviklingshistorie. Dette kapitlet har som formål å gi en introduksjon til noen sentrale perspektiver innenfor denne postkoloniale kritikken med et særlig fokus på hvilke konsekvenser dette har fått og får for historiefaget og historieundervisning i både skole og høyere utdanning. I forlengelsen av dette vil kapitlet se nærmere et undervisningseksempel som illustrer hvordan Europa fremdeles dominerer vår fremstilling av historien, men også hvordan vi kan bruke den postkoloniale kritikken til å utfordre denne type master-narrativ i vår egen undervisning.

---

<sup>57</sup> Frantz Fanon, *Jordens fordømte. Med forord av Jean-Paul Sartre*, Oslo: Pax, 1967, s.170

<sup>58</sup> Tony Sandset og Sindre Bangstad, «Avkolonisering. En begrepskritisk gjennomgang», *Agora* Vol.37, Iss.3-04 (2019), ss.227-238.

Den postkoloniale kritikken har en lang forhistorie og tradisjon utenfor våre landegrenser, men er et relativt nytt fenomen i Norge. Mye av den eksisterende litteraturen peker på det faktum at selv om mange stater har frigjort seg fra sine europeiske koloniherrer i tiden etter 1945, så eksisterer det fremdeles et skjevt maktforhold mellom de gamle europeiske koloninasjonene og deres tidligere kolonier. Dette asymmetriske forholdet har lange historiske røtter som blant annet er knyttet til og legger føring på produksjonen av hva som ansees som gyldig kunnskap om både vår samtid og fortid. Det moderne historiefaget er ifølge de postkoloniale kritikere i seg selv et eksempel på denne skjevheten og viser til hvordan historie som fagdisiplin ble grunnlagt samtidig med at Europa underla seg store deler av verdens landområder.<sup>59</sup> Dette har bidratt til å forme både hvordan vi i Europa og Vesten ser på oss selv og vår egen historie i dag, men også hvordan vi forstår «de andre» i relasjon til oss selv. I dag er disse perspektivene nedfelt i sentrale samfunnsstrukturer som blant annet utdanning og legger grunnlaget for både bevisste og ubevisste reproduksjoner av eksisterende hegemonier med gyldig kunnskap om fortiden som igjen er med på å opprettholde og underbygge eksisterende makthierarkier.

Et annet sentralt punkt i den postkoloniale kritikken er synet på modernitet og fremveksten av det vi i dag omtaler som det moderne samfunnet. Modernitet er et begrep som i dag ofte brukes som en oppsummering av de grunnleggende teknologiske, industrielle, sosiale, kulturelle, og politiske endringene som fant sted i Europa på 1700- og 1800-tallet. Dette forårsaket et fundamentalt brudd mellom vår egen tid og det før-moderne samfunnet. Samtidig la dette grunnlaget for en universell oppfatning om hva som karakteriserer modernitet og utvikling til et moderne samfunn. Det fantes en allmenngyldig vei til modernitet som alle, også resten av verden, kunne følge. Denne veien ble imidlertid alltid illustrert og forklart med utgangspunkt i den europeiske erfaringen og historien: fra renessansens tanker og ideer til opplysningstiden og videre til det moderne samfunn.<sup>60</sup> En slik tolkning av historisk utvikling vil postkoloniale kritikere kalle for en eurosentrisk tilnærming, en tilnærming som i hovedsak ser og forstår historisk utvikling fra et europeisk ståsted.

---

<sup>59</sup> Marlon Lee Moncrieffe, *Decolonising the History Curriculum. Euro-centrism and Primary Schooling*, Springer Nature Switzerland AG, 2020.

<sup>60</sup> Sebastian Conrad, "Enlightenment in Global History: A Historiographical Critique", i *The American Historical Review*, Volume 117, Issue 4, October 2012, ss-999–1027.

Eurosentrisme kan forstås som et etnosentrisk perspektiv som argumenterer for at utviklingen av modernitet slik den sees i Europa er den eneste måten å forstå fortida på ved å blant annet peke på Europas dominerende plass i bestemte historiske perioder og anse dem som sentrale forutsetninger for fremveksten av vårt moderne samfunn. Den postkoloniale kritikken vil imidlertid argumentere for at eurosentrisme er noe som stikker dypere enn å peke på Europa som den moderne verdens fødested. I en slik forståelse blir Europa sett som den eneste skapende kraft i historien, et narrativ der Europa representerer handling, mens resten av verden er passive og uten noen form for historie før de kommer i kontakt med europeerne. Europa er sentrum og resten av verden er periferi. Bare Europa og europeerne er i stand til å skape forandring og modernisering.<sup>61</sup>

I løpet av de siste årene er det gjennomført flere studier som viser at både lærebøker og vår egen undervisning, også i Norge, er preget av ulike former for eurosentriske perspektiver.<sup>62</sup> For å illustrere dette vil teksten ta utgangspunkt i et konkret eksempel som er hentet fra en historietime og brukt som læringsressurs på en lærerutdanning ved et norsk universitet. Det aktuelle eksemplet viser hvordan eksisterende forståelser av «Europa» ofte dominerer, ubevisst, våre fremstillinger og forståelser av fortiden. Undervisnings-eksemplet ville danne utgangspunkt for en kort analyse som vil vise frem både uheldige sider ved ressursen, men også komme med forslag til forbedringer som kan gjennomføres i et klasserom, uavhengig av alder på elevene. Analysen vil hente inspirasjon fra den postkoloniale kritikken og tre perspektiver viss formål er å utfordre eksisterende kunnskaps-hierarkier, det eksisterende eurosentriske perspektivet, og forståelsen av enkelte grupper som ahistoriske aktører. Til sist i denne teksten vil vi se nærmere på hvordan kontrafaktisk historie kan bidra til å underbygge disse tre perspektivene, og dermed komme den postkoloniale kritikken i møte.

---

<sup>61</sup> Robert B. Marks, *Den moderne verdens opprinnelse : en global og økologisk beretning fra det femtende til det tjuelførste århundre*, Oslo: Spartacus, 2007, ss.24-34.

<sup>62</sup> Pia Mikander, "Westerners and others in Finnish school textbooks", University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences, Studies in Education, 2016; Kristín Loftsdóttir, «Deconstructing the Eurocentric Perspective: Studying "Us" and the "Other" in History Books», i Þorsteinn Helgason og Simone Lässig (red.), *Opening the mind or drawing boundaries?: history texts in Nordic schools*, Göttingen: V & R Unipress, 2010.

## Den postkoloniale kritikk

En innflytelsesrik forfatter og inspirator til det som har blitt en postkolonial kritikk av historie og historiefaget var den palestinsk-amerikanske litteraturviteren Edward Said. I sin bok *Orientalisme* fra 1978, studerte Said et stort utvalg av historiske europeiske tekster, fra skjønnlitterære reisebeskrivelser til parlamentsdebatter. I sine analyser påviste Said hvordan språket i disse tekstene var med på å skape ulike europeiske identiteter som hadde sitt utgangspunkt i et biologisk og kulturelt hierarki der Europa tronet på toppen.<sup>63</sup> Franskmen, briter og andre europeere definert seg selv ut fra det Said mente var en vestlig konstruksjon av Orienten, og at selv i dag er vår felles forståelse av områder som Midtøsten og Asia basert på disse konstruerte forestillingene om det orientalske. Ifølge Said kom en slik Orientalisme til uttrykk gjennom stereotypiske fremstillinger av «de andre».<sup>64</sup> I et lengre perspektiv fester det seg dermed en negativ oppfatning av alt og alle som kan knyttes til Orienten og som, ifølge Said, befester vestens økonomiske og politiske dominans over Midtøsten og Asia.

Saids kritikk var sterkt inspirert av teorier som så på fordelingen av makt mellom grupper i et samfunn. På den ene siden hentet han ideer fra den franske filosofen Michel Foucault og hans teorier om en nær sammenheng mellom kunnskap og makt, og at nettopp språket eller diskursen vi bruker om kunnskap er og gir makt til noen.<sup>65</sup> Orientalisme blir, i Saids forståelse, dermed en dominerende diskurs som former forståelsen og danner rammene for produksjonen av kunnskap om verden utenfor Europa og Vesten. En annen sterk innflytelse på Said var den italienske marxisten Antonio Gramsci og hans teorier om hegemoni. Disse brukte Said for å kunne forklare hvordan og hvorfor Orientalismen var så dominerende, ikke bare i Europa og Vesten, men også i resten av verden. Det var, ifølge Said, klare paralleller mellom Gramsci sitt begrep «kulturelt hegemoni», som en forklaring på hvordan arbeiderklassen tok til seg en forståelse av verden som ikke var deres egen og lot seg dominere av de herskende klasser i samfunnet, og hvordan Midtøsten, Asia, og andre deler av verden lot seg dominere av tanken om Europas særstilling.<sup>66</sup> Orientalismen var med andre ord ikke bare en måte for europeere å se andre land og folkegrupper på,

---

<sup>63</sup> Tore Linné Eriksen, *En kort introduksjon til den nye imperialismen, 1870-1920*, Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s.163.

<sup>64</sup> Edward W. Said, *Orientalisme: Vestlige oppfatninger av Orienten*, Oslo: Cappelen Damm, 2018.

<sup>65</sup> Edward W. Said, *Orientalisme*, s.151-152.

<sup>66</sup> Edward W. Said, *Orientalisme*, s.17.

men en forståelse av verden som selv de som levde utenfor Europa hadde tatt til seg og brukte til å forstå seg selv og sitt samfunn.

Said sin bok og kritikk markerte på mange måter starten på en bredere bevegelse av postkolonial kritikk. For historiefaget førte det blant annet til dannelsen av et forskningsfelleskap som kalte seg Subaltern studies under ledelse av den indiske historikeren Ranajit Guha.<sup>67</sup> Hovedfokuset for Subaltern studies var i starten rettet mot studier av det indiske subkontinentet og britisk imperialisme. Guha var blant annet opptatt av hvordan Indias nasjonale historie og historieforståelse var sterkt preget av den britiske koloniarven, som han mente også preget og formet det selvstendige moderne India.<sup>68</sup> De mange ulike bidragene fra Subaltern studies og andre lignende postkoloniale studier bidro til å utfordre de konvensjonelle, europeiske, tilnærminger til fortiden.<sup>69</sup> Dette innebærer blant annet å utfordre Europa som det naturlige sentrum og utgangspunkt for enhver historisk fremstilling. Her har den indiske historikeren Dipesh Chakrabarty og hans bok *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*, utgitt i 2000, stått sentralt.<sup>70</sup> Chakrabarty tar et oppgjør med det han beskriver som den nærmest mytiske posisjonen som Europa og europeisk historie har hatt og har i vår tilnærming til fortiden. «Europa», er ifølge Charabarty, ikke bare et historisk sted, men er også til stede i kategorier, begreper, og ord som i dag, ubemerket, er blitt en del av for eksempel Indias samfunnsliv, kultur, og historie, men som er lånt fra europeisk historie.

The dominance of “Europe” as the subject of all histories is a part of a much more profound theoretical condition under which historical knowledge is produced[...].<sup>71</sup>

I et nyskrevet forord til 2007-utgaven av boka går Chakrabarty nærmere inn på sine egne erfaringer som historiker av indisk historie. Under arbeidet med en studie av den indiske arbeiderklassen i Bengal begynte han å stille spørsmålstegn ved det konseptuelle begreps-

<sup>67</sup> Ranajit Guha, *Subaltern Studies: Writings on South Asian History and Society, Vol. 1*, New Dehli: Oxford University Press, 1982.

<sup>68</sup> Se for eksempel Ranajit Guha, *Elementary Aspects of Peasant Insurgency in Colonial India*, New Dehli: Oxford University Press, 1983.

<sup>69</sup> Andre medlemmer av gruppa inkluderte, i en periode, Gayatri Spivak som med artikkelen «Can the Subaltern Speak?» gransket hvordan arven fra kolonialismen kommer til uttrykk i kultur, litteratur og samfunn. Teksten la et teoretisk grunnlag for den postkoloniale kritikk som tok utgangspunkt i både marxistisk, feministisk, og dekonstruktiv tenkning, Gayatri Chakravorty Spivak, “Can the Subaltern Speak?” i Aschcroft, Bill, Griffiths, Gareth, og Tiffin, Helen (red.), *Post-Colonial Studies Reader*, New York: Taylor & Francis, 1994.

<sup>70</sup> Dipesh Chakrabarty, *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*, New York: Princeton University Press, 2007.

<sup>71</sup> Dipesh Chakrabarty, “Postcoloniality and the Artifice of History: Who Speaks for “Indian” Pasts?”, i *Representations* No. 37, Special Issue: Imperial Fantasies and Postcolonial Histories (Winter, 1992), ss.1-26.



grunnlaget for studier av fortiden.<sup>72</sup> I utgangspunktet ønsket han å bruke marxistiske teorier om kapitalisme i sine analyser av den indiske industrien og arbeiderbevegelsen på slutten av 1800-tallet. Chakrabarty ble imidlertid oppmerksom på hvor vanskelig det var å bruke de samme kategoriene som Marx hadde introdusert i sitt arbeid med den europeiske arbeiderklassen. Det var som om han forsøkte å ikle de historiske aktørene i bengalske og indiske fabrikker i europeiske kostymer utlånt fra historien. Dette førte til spenninger som fikk han til å undres om det fantes relevant bruk av begreper og kategorier som hadde sin opprinnelse i Europa på 1800-tallet til å analysere historiske fenomener i andre deler av verden.

Chakrabarty og andre postkoloniale kritikere argumenterer for at historiefaget i alt for liten grad har vært opptatt av å historisere teorier og samfunnsanalyser som brukes å forstå vår fortid. Det vil si at vi må se nærmere på deres opprinnelse i et Europa på 1800-tallet og hvordan dette var med på å prege de teoretiske perspektivene til for eksempel Max Weber, Émile Durkheim, og Immanuel Kant, viss tanker i dag blir ansett for å ha universell gyldighet.<sup>73</sup> Dette til tross for at deres teorier og tanker oppstod i et samfunn der europeere var å anse som de ubestridte herskere. Den tyske filosofen Georg Wilhelm Friedrich Hegel, som har gitt verdifulle bidrag til både marxisme, kritisk teori og hermeneutikk, skrev for eksempel at deler av det afrikanske kontinentet bestod av «barnenasjon, som ikke forlater den barnslige interesseløsheten» og lever under «den største despotisme og grusomhet» utenfor historien.<sup>74</sup> Slike utsagn finner man hos flere samfunnstenkere og historikere som i dag har en naturlig plass i vår utdanning og våre analyser av verden rundt oss.

I sine tekster har Chakrabarty vært særlig opptatt av å utfordre tanken om det han omtaler som såkalte universelle ideer som disse europeiske tenkerne utviklet fra renessansen og opplysningstiden og som seinere har påvirket fremveksten av modernitet og det moderne, ikke bare i Europa, men over hele verden. Denne universelle forståelse av modernitet er imidlertid sterkt historisk betinget av en europeisk oppfatning av begrepet, argumenterer han, og kan spores tilbake til sin europeiske opprinnelse. Derfor tar Chakrabarty til ordet for å «provinsialisere» Europa for å teste om det er noe universelt ved den europeiske moderniteten eller om den er konstruert rundt en partikulær og historisk betin-

<sup>72</sup> Dipesh Chakrabarty, *Rethinking Working-Class History: Bengal 1890-1940*, New York: Princeton University Press, 2000.

<sup>73</sup> Jerry H. Bentley, "Globalizing history and historicizing globalization", i *Globalizations*, 1:1, ss.69-81, 2004.

<sup>74</sup> Franz Knappik, «Å virkelig unnslipe Hegel». Tanker om Hegels rasisme og Fanons antirasisme», i *Agora* nr.4, 21-1,22, 2021, ss.158-159.

get tradisjon. I dette kapittelet søker vi i å følge denne kritikken gjennom å «provinsialisere» den europeiske historiske erfaringen og la andre alternative stemmer, perspektiver og aktører få lov til å få en mer fremtredende plass i den historiske fremstillingen.

### Nasjonalstaten og historiefaget

Fremveksten av det moderne historiefaget i Europa på 1800-tallet står sentralt i de strukturer som Chakrabarty og andre har kritisert. I Norge kan vi for eksempel tydelig se de tette båndene mellom historiefaget og nasjonalstaten i Ernst Sars sitt arbeid med *Udsigt over den norske historien*, som kom i fire bind i tiårene før norsk selvstendighet. Sars, og andre historikere som Rudolf Keyser og P. A. Munch, var opptatt av å fremme sin nasjons selvforståelse gjennom fortida og gi legitimitet til de nasjonale bevegelser og nasjonalstater som vokste frem i perioden.<sup>75</sup> Nasjonalstatens representanter så den store verdien som lå i dette arbeidet og belønnet historikere med å subsidiere deres arbeid gjennom blant annet å etablere universiteter og professorater. I tillegg sørget nasjonalstaten for at historikernes fortellinger om nasjonen ble pensum i skolen. Gjennom skolefag som historie, språk, og geografi skapte man dermed borgere som følte en særlig tilknytning til et større fellesskap, en nasjon, utfra en gruppe mennesker som i utgangspunktet var både variert og sammensatt.<sup>76</sup>

Nasjonalismens sentrale rolle i historiefaget har avtatt noe siden Sars, Munch og Keyser forsøkte å legge grunnlaget for et selvstendig Norge, men den brede nasjonale fortellingen om nasjonalstaten står fremdeles sterkt i både faget, skolen, pensumbøker og undervisning.<sup>77</sup> Til tross for at norske utdanningsmyndigheter de siste tiårene har søkt å rette oppmerksomheten mot både urfolk og nasjonale minoriteter samt gi elever flere globale perspektiver, er det ennå en lang vei frem til en perspektivrik historiefortelling. Fremdeles dominerer nasjonalstaten som rammeverk for historisk analyse og kunnskapsproduksjon. Samtidig som den bredere europeiske historiske erfaringen fortsatt blir ansett som en prø-

---

<sup>75</sup> Bentley, "Globalizing history and historicizing globalization".

<sup>76</sup> Benedict Anderson, *Forestilte fellesskap : refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*, Oslo: Spartacus, 1996; Ernest Gellner, *Nations and nationalism*, Malden, Mass.: Blackwell, 2006; Eugen Weber, *Peasants into Frenchmen: The Modernization of Rural France, 1870-1914*, Stanford, California: Stanford University Press, 1988.

<sup>77</sup> Hanna Schissler, and Yasemin Nuhoglu Soysal (red.), *The Nation, Europe, and the World : Textbooks and Curricula in Transition*, New York: Berghahn Books, 2005; Bo Stråth, Anette Warring, Nils Erik Villstrand, *Norges forskningsråd. Evaluering av norsk historiefaglig forskning: bortenfor nasjonen i tid og rom: fortidens makt og fremtidens muligheter i norsk historieforskning*, Oslo: Norges forskningsråd, 2008.

vestein for hele verdens fortid. Dette ser man blant annet gjennom flere lærebokstudier der et eurosentrisk perspektiv dominerer.<sup>78</sup>

En av hovedutfordringene som postkoloniale teoretikere peker på i sin kritikk, er at eurosentrisme ofte reproduseres ubevist i utdanningsinstitusjoner gjennom et «master narrative», en dominerende fortelling som i liten grad problematiserer temaer som eurosentrisme og kolonialisme.<sup>79</sup> En slik reproduksjon kan knyttes til utformingen av undervisningen, for eksempel gjennom valg av skolebøker, men henger også sammen med mer strukturelle utfordringer som blant annet utdanning og sosiokulturell bakgrunn til den enkelte lærer. En undersøkelse av britiske lærerstudenter i 2020 viste for eksempel at et stort flertall av dem bar med seg en ubevist eurosentrisk tilnærming i sin forståelse av hva som er sentrale temaer i historie og hva de anser som viktige perspektiver i historiefaget.<sup>80</sup> Et flertall av dem tok utgangspunkt i et majoritetsperspektiv, en standardinnstilling som ser verden og historien gjennom Europa og europeiske erfaringer.<sup>81</sup> Dette fikk også konsekvenser for hvordan de utformet sin egen undervisning, som gjerne fulgte en velbevandret sti, et master narrativ, som mange vil gjenkjenne. Et slikt master narrativ i historien vil, i veldig korte trekk, starte med fremveksten av det antikke Hellas, gå videre til Romerrikets vekst og fall, etterfulgt av Middelalderen og en gryende Renessanse som igjen legger grunnlaget for opplysningstid, europeisk oversjøisk ekspansjon og kolonisering, som igjen bidrar til å legge deler av grunnlaget for den industrielle revolusjonen og fremveksten av det som vi i dag kjenner som den moderne verden.

Dette er et godt innarbeidet master narrativ som vi finner i både grunnskolen, videregående, og i høyere utdanning. La oss gjøre dette mer konkret og se på et eksempel fra en undervisningsressurs som er produsert ved Universitetet i Sørøst-Norge og rettet mot lærerutdanningen. «En historisk time i 8.klasse på Tislegård ungdomsskole» er en digital videoressurs laget i forbindelse med et større prosjekt viss formål blant annet var å studere og legge til rette for digital kompetanse i utdanningen av nye lærerstudenter.<sup>82</sup> Videoen er et opptak gjort av en historietime på en ungdomsskole og ment å gi både lærerutdannere

---

<sup>78</sup> Loftsdóttir, "Deconstructing the Eurocentric Perspective".

<sup>79</sup> Marta Araújo & Silvia Rodríguez Maeso, "History textbooks, racism, and the critique of Eurocentrism: beyond rectification or compensation", *Ethnic and Racial Studies*, 35:7, 2012, ss.1266-1286.

<sup>80</sup> Moncrieffe, *Decolonising the history curriculum*, ss.42-43.

<sup>81</sup> Robin DiAngelo, "White Fragility", *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3), 2011, ss.54-70.

<sup>82</sup> Læring og undervisning i digitale omgivelser, [https://www.ludo.usn.no/\\_url\\_korrekt\\_15.11.2022](https://www.ludo.usn.no/_url_korrekt_15.11.2022).

og lærerstudenter «et reelt innblikk i praksis» samt å danne grunnlag for diskusjoner om både didaktiske og pedagogiske problemstillinger.<sup>83</sup> I denne sammenhengen vil vi gjøre en kritisk gjennomgang med intensjonen om å problematisere eurosentriske perspektiver som kommer til uttrykk i ressursen.

Utsnittet som er valgt her er hentet fra den første publiserte videoressursen i en serie på tre, og utgjør noe over 12 minutter fra oppstarten av en time med historieundervisning. Temaet er amerikansk historie og den amerikanske uavhengighetskrigen. Ut fra den publiserte ressursen får man inntrykk av at dette er noe klassen har arbeidet med over flere økter. Læreren starter derfor med en kort oppsummering samtidig som han introduserer en oppgave som elevene skal arbeidet med i løpet av timen. Deretter gjør læreren en kort gjennomgang av tre historiske hendelser som skal danne rammen for oppgaven og som klassen har arbeidet med i tidligere timer. Her bruker læreren en Power Point-presentasjon, men stiller samtidig spørsmål til elevene for å få i gang en felles refleksjon rundt temaene som blir presentert. Det første temaet har fått tittelen «Mayflower» og her viser læreren frem et bilde av seilskipet «Mayflower» som i 1620 brakte de så kalte «pilgrimsfedrene», det vil si engelske kolonister, til den amerikanske østkysten og det området som skulle bli kolonien Ny-England eller New England. Deretter spør læreren om det er noen i klassen som kan fortelle noe om «Mayflower» og når skipet kom til Amerika. I den påfølgende dialogen er oppmerksomheten hele tiden rettet mot historien til de første kolonistene og deres handling eller fravær av handling, som illustrert i det følgende utdraget.

Lærer: Hvis den båten [«Mayflower»] ikke hadde kommet frem, da? Hadde det gjort noen forskjell? [...]

Elever: Det hadde gått ganske mange år før det kanskje hadde starta bosette seg folk der

Lærer: Tror du at det allikevel vil bosatt seg folk der?

Eleve: Ja

Lærer: Ja, Hva tenker dere andre?

Elever: Ja

---

<sup>83</sup> <https://www.ludo.usn.no/post/en-historisk-time-i-8-klasse-p%C3%A5-tisleg%C3%A5rd-ungdomsskole> , url korrekt 14.10.2022.

Lærer: Ja, det er kanskje ikke en så veldig, veldig sånn viktig hendelse sånn sett. Jeg vet ikke. Det ville kanskje blitt kolonier i Amerika allikevel.<sup>84</sup>

Her er altså det amerikanske kontinentet, eller i det minste den østlige delen av Nord-Amerika, forstått som et tomt landområde som det er naturlig at europeere vil bosette før eller seinere. «Folk» er i denne sammenhengen europeere eller de engelske kolonistene, og fremstår her som de aktive historieskapende aktørene i fortellingen. I samtalen er det ikke noe som gir åpning for at det nordamerikanske kontinentet ikke ville blitt kolonisert av europeerne, dette kan forstås som forutbestemt eller deterministisk. Det er ingen andre enkeltindivider eller grupper som nevnes eller omtales i samtalen mellom lærer og elever i denne seansen, ei heller som vises frem på presentasjonen. Europa og europeernes handlinger er altoverskyggende. Dette blir i stor grad fulgt opp i introduksjonen av de neste tre temaene.

På det neste lysarket i lærerpresentasjonen er overskriften «Krigen mot Frankrike», sannsynligvis en referanse til Syvårskrigen mellom Storbritannia og Frankrike. Det europeiske narrative fortsetter å dominere når samtalen flytter seg videre for å la elevene reflektere rundt utfallet av krigen som ble utkjempet i Nord-Amerika. Her er et utdrag fra dialogen som et illustrerende eksempel.

Lærer: Hvis Frankrike hadde vunnet da? Hvordan hadde det vært i verden da?

På hvilken måte ville det ha vært annerledes dersom Frankrike hadde vunnet?

Elev: Fransk hadde vært et større språk?

Lærer: Da hadde dere hatt Fransk-timer, og ikke engelsk-timer. Tror dere det? Ja

Lærer: Tror dere Frankrike hadde tatt over dere borte, da eller? Hva med den franske revolusjonen. Hva med den amerikanske revolusjonen. Hadde den blitt noe av?<sup>85</sup>

Her reflekterer lærere og elever rundt utfallet av konflikten og hvilke langsiktige konsekvenser dette kunne ha fått dersom Frankrike og ikke Storbritannia hadde gått seirende

<sup>84</sup> [https://www.ludo.usn.no/post/en-historisk-time-i-8-klasse-p%C3%A5-tisleg%C3%A5rd-ungdomsskole\\_url\\_korrekt\\_14.10.2022](https://www.ludo.usn.no/post/en-historisk-time-i-8-klasse-p%C3%A5-tisleg%C3%A5rd-ungdomsskole_url_korrekt_14.10.2022)

<sup>85</sup> [https://www.ludo.usn.no/post/en-historisk-time-i-8-klasse-p%C3%A5-tisleg%C3%A5rd-ungdomsskole\\_url\\_korrekt\\_14.10.2022](https://www.ludo.usn.no/post/en-historisk-time-i-8-klasse-p%C3%A5-tisleg%C3%A5rd-ungdomsskole_url_korrekt_14.10.2022).

ut av krigen. Igjen kan vi merke oss at det er konsekvensene krigen fikk for de to europeiske statene som står sentralt. Samtidig som det blir tatt for gitt at Frankrike ville ha beholdt en eller annen form for kontrollen med det nordamerikanske kontinentet, og at dette ville ha hatt konsekvenser for hvordan vår verden ser ut i dag.

Det som er interessant å merke seg her er at under overskriften «Krigen mot Frankrike» er det et bilde som viser et møte mellom en uidentifisert gruppe franskmenn og representanter fra en gruppe amerikanske urfolk. Læreren gjør også elevene oppmerksomme på dette gjennom å stille spørsmål om hva man kan se på bilde. Den følgende dialogen utspiller seg.

Lærer: Hva ser dere bilde av her, da? [...]

Lærer: Ser dere han personen her? [peker på en person som står i midten av bilde]

Ser han annerledes ut enn de andre? Ja? Hvis jeg sier at det er urbefolkningen i Amerika. [...]

Elev: Indianer

Lærer: Indianere. Det er det vi kaller dem. Husker der noe om krigen mot Frankrike?<sup>86</sup>

Etter den korte stadfestelsen av at noen av personene på bildet ser annerledes ut og er fra den amerikanske urbefolkningen, gjør læreren et markant skifte mot krigen mellom England og Frankrike. Denne korte omtalen av personene på bildet er det eneste tilfellet i løpet av en sekvens på tolv minutter der noen fra den amerikanske urbefolkningen omtales i videoressursen. I den påfølgende dialogen er det krigsutviklingen og kostnaden ved krigen mellom de to europeiske stormaktene som er temaet. Det kan med andre ord hevdes at gruppa med urfolk i stor grad blir usynliggjort i narrative som presenteres.<sup>87</sup> De blir gjort til passive tilskuere til sin egen historie mens det er franskmenn og briter som blir de aktive og sentrale aktørene.

---

<sup>86</sup> <https://www.ludo.usn.no/post/en-historisk-time-i-8-klasse-p%C3%A5-tisleg%C3%A5rd-ungdomsskole>

<sup>87</sup> Illustrasjonsbilde som blir brukt i denne sammenhengen er for øvrig et litografi som er hentet fra nettleksikonet Wikipedia. Her blir det blant annet brukt som illustrasjon for en artikkel om alliansen mellom franskmenn og den amerikanske urbefolkningen under det som av enkelte blir kalt Den franske og indianske krig (1754-1763), en del av Syvårskrigen (1756-1763), [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Conference\\_Between\\_the\\_French\\_and\\_Indian\\_Leaders\\_Around\\_a\\_Ceremonial\\_Fire\\_by\\_Vernier.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Conference_Between_the_French_and_Indian_Leaders_Around_a_Ceremonial_Fire_by_Vernier.jpg), url korrekt 15.11.2022.

Denne usynliggjøringen av urfolk fortsetter på det neste lysarket i presentasjonen som har overskriftet «Stempel- og teavgifter». Her er dialogen mellom lærer og elever sentrert rundt de store utgiftene som Storbritannia hadde i forbindelse med Syvårskrigen. Dette er illustrert i presentasjonen gjennom et litografi som gjengir begivenhetene i Boston havn 16. desember 1773, også kjent som «teselskapet i Boston». Bildet, som er hentet fra Wiki-commons og har tittelen «The destruction of tea at Boston Harbor», er laget av Nathaniel Currier og fremstiller hendelsene i Boston. Dette inkluderer en gruppe på ni menn som kaster kasser med te i havet utkledd som medlemmer av Mohawk-stammen.<sup>88</sup> Årsakene til at demonstrantene valgte å kle seg ut er sammensatte og omdiskuterte, men det som er interessant i denne sammenheng, er at de ikke nevnes selv om de er en tydelig del av litografiet. Fraværet av en omtale bidrar både til å styrke master narrative som tilsier at dette er en europeisk historie samtidig som det fjerner en del av kompleksiteten ved hendelsen. Denne korte analysen av en undervisningstime i amerikansk historie har vist frem noe av den strukturelle kritikken som står sentralt i den postkolonial teori. Den viser hvor dominerende vår forståelse av «Europa» er, både gjennom hvilke begreper vi bruker, hvilke fremstillinger vi lar dominere, og hvilke perspektiver vi anlegger på historiske hendelser. Master narrative i denne korte videoressursen domineres av europeere som aktive aktører, mens andre grupper i marginaliseres og er nesten ikke til stede.

Utfordre, forstyrre og bryte opp

Hvordan kan vi så utfordre, utfylle og bryte opp den europeiske grunnfortellingen som preger eksemplet vi har sett i videoressursen «En historisk time»? Her vil vi se nærmere på noen perspektiver og forslag som kan formuleres som tre spørsmål som vi kan ta med oss inn i både dette eksemplet og andre undervisningssituasjoner. For det første, hvordan kan vi i vår undervisning kritisk tilnærme oss eksisterende kunnskaps- og forståelseshierarkier. Dette innebærer å identifisere eksisterende maktrelasjoner som ofte blir tatt for gitt, eller identifisere dominerende majoritetsdiskurser og isteden fremheve marginaliserte perspektiver. For det andre, hvordan kan vi i vår undervisning trekke frem andre perspektiver og erfaringer for å studere historiske fenomener eller hendelser som utfordrer det eurosentriske eller etnosentriske perspektivet. Dette betyr blant annet å kritisk analysere opp-

<sup>88</sup> [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Boston\\_Tea\\_Party\\_Currier\\_colored.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Boston_Tea_Party_Currier_colored.jpg), url korrekt 20.11.2022.

havet til mye av vår eksisterende kunnskap som i hovedsak er hentet fra historiske fremstillinger som er bygget på arkiv og arkivinstitusjoner som er dypt farget av sin koloniale opprinnelse. Det er en økende erkjennelse av at disse arkivene ikke er nøytrale reservoarer av kunnskap, men at de også reflekterer maktrelasjonene som er nedfelt i strukturene som har skapt både arkivene og arkivinstitusjonene.<sup>89</sup> En forståelse av at arkiver har makt, både til å ta vare på informasjon om fortida, men også makten til å ikke ta vare på noe fra fortida. Dette former hva som blir husket, hvordan vi husker noe, og hvilke narrative som blir bærende i vår undervisning.<sup>90</sup> For det tredje, hvordan kan vi unngå å behandle temaer og ikke minst historiske aktører som den amerikanske urbefolkningen som ahistorisk aktører, det vil si en gruppe som ikke er en gitt størrelse uten utvikling, men som en sammensatt gruppe som utvikles og endres i møte med den europeiske koloniseringen av Nord-Amerika.<sup>91</sup> Til sammen utgjør disse tre overordnede spørsmålene et rammeverk som gir oss muligheten til å revaluere hvordan vi fremstiller fortida i en undervisningsøkt.

Hvordan kan vi så utfordre det dominerende narrativ som tar utgangspunkt i den europeiske ekspansjonen? For det første kan vi søke å løsrive oss fra fortellingen som ser på europeiske stater og nasjoner som de eneste aktive, handlende aktører i historien om Nord-Amerika. Dette kan vi gjøre ved å endre på vårt perspektiv og ta utgangspunkt i området på den amerikanske østkysten der de første britiske nybyggerne gikk i land fra Mayflower. Her bodde det flere grupper med urfolk som gikk under navnet Wampanoag, en føderasjon som hadde vært bosatt i store deler av dette området over lengre tid. I forlengelsen av dette kan vi se nærmere på disse første møtene mellom urfolk og europeere, og hvordan dette la grunnlag for det som skulle utvikle seg til en kompleks interaksjon. Over tid oppstod det spenninger mellom enkelte av Wampanoag og de britiske nybyggerne som til slutt førte til krig, også kjent som Kong Philips krig (1675-1678).<sup>92</sup> Selv om krigens årsaker er komplekse, er dette en av de første eksemplene på organisert motstand fra den amerikanske urbefolkningen i denne delen av kontinentet. Sentralt i denne motstandskampen stod blant annet Weetamoo, en kvinnelig stammeleder. Gjennom å velge å fokusere på personer som

<sup>89</sup> Nina Finigan, <https://museum-id.com/are-museums-and-archives-irredeemable-colonial-projects/>, url korrekt 20.11.2022.

<sup>90</sup> Terry Cook og Joan M. Schwartz, "Archives, Records, and Power: From (Postmodern) Theory to (Archival) Performance", *Archival Science*, 2, 2002, ss.171-185.

<sup>91</sup> For en nærmere innføring om det ahistoriske urfolket se, Bob Reece, "Inventing Aborigines", *Aboriginal History*, 1987, Vol. 11, No. 1/2, Special Volume in honour of Diane Barwick, ss.14-23.

<sup>92</sup> Lisa Brooks, *Our Beloved Kin. A New History of King Philip's War*. New Haven: Yale University Press, 2018.



Weetamoo kan man ikke bare vende om på et tradisjonelt perspektiv som ser ankomsten av de første nybyggerne fra et europeisk perspektiv, man kan både problematisere de voldelige sammenstøtene som fulgte og fremheve nye aktører og perspektiver. Det siste retter for eksempel oppmerksomheten mot kvinnelige urfolksstemmer som sjeldent er representert i denne fortellingen, og ofte er blitt aktivt oversett.<sup>93</sup>

Introduksjonen av Weetamoo eller andre urfolksperspektiver bidrar til å bryte opp det eksisterende europeiske master narrative. Det å rette oppmerksomheten mot hele eller deler av denne fortellingen bidrar til å befolke den historiske fremstillingen med flere og et mer sammensatt galleri av stemmer, og bryter samtidig opp forestillingen om at europeerne kom til et tomt land. Introduksjonen av urfolk som aktive aktører med egen stemme gjør det vanskeligere for oss å falle inn i en fremstilling av historien som en kamp mellom europeiske stater som «England» og «Frankrike», og utfordrer samtidig oppfattelsen av europeisk kolonisering som en forutbestemt, deterministisk historisk hendelse.

Dersom vi introduserer denne typen av marginaliserte stemmer og samtidig fremhever at de hadde en aktiv tilstedeværelse kan dette også bidra til å skape mening i andre deler av historien. I det nevnte tilfellet vil for eksempel inkluderingen av historien om Weetamoo og urbefolkningens kontakt med de første britiske kolonistene legge grunnlaget å introdusere og inkludere enkelt representanter og grupper fra den amerikanske urbefolkningen når man seinere skal reflektere over lysarket som tar for seg krigen mellom Storbritannia og Frankrike. «Krigen mot Frankrike», som den introduseres som i denne videoressursen, er både kjent som Syvårskrigen (1756-1763) og Den franske og indianske krigen (1754-1763). Det var en kompleks og sammensatt krig som hadde sitt utgangspunkt i konflikter mellom europeiske stater, men som ble utkjempet globalt: i Europa, Afrika, Nord-Amerika, og Asia.<sup>94</sup> I Nord-Amerika søkte både briter og franskmenn å danne allianser med ulike urfolksgrupper i et forsøk på å utmanøvrere motstanderen og sikre seg et militært overtak. Igjen er dette en anledning til å befolke den historiske fremstillingen med flere aktører, og særlig gi en stemme til de som sjeldent blir hørt i mer tradisjonelle fremstillinger. Et slikt eksempel er Irokeserføderasjonen, et forbund av fem til seks urfolksstammer som i løpet

---

<sup>93</sup> Deler av historien om Weetamo har vært kjent siden 1680-tallet, se Mary White Rowlandson, *Sovereignty And Goodness Of God : a Narrative Of The Captivity And Restoration Of Mrs. Mary Rowlandson*, Boston: Bedford Books, 1997.

<sup>94</sup> Daniel Baugh, *The Global Seven Years War 1754-1763: Britain and France in a Great Power Contest*, New York: Routledge, 2014.

av flere hundre år var en viktig maktfaktor på det Nordamerikanske kontinentet.<sup>95</sup> Dette bidrar til å kontekstualisere urfolk som både aktive aktører samtidig som det forhindrer at vi forstår dem som et ahistorisk stillestående fenomen.

I forlengelsen av å befolke dette eksemplet med flere aktører, kan vi også fremheve en bredere forståelse for krigens konsekvenser. Krigen fikk naturligvis konsekvenser for Europa, særlig Frankrike og England, men det kan ikke forhindre oss fra å rette oppmerksomheten mot hvilke konsekvenser krigen fikk for alle de som befant seg i Nord-Amerika. For det første var det en konflikt som var drevet av imperialistiske ambisjoner og med formål om å skaffe seg kontroll over store landområder. Den britiske seieren befestet Storbritannias stilling som en imperialistisk stormakt, ikke bare i Nord-Amerika, men også i Asia og Afrika. Seieren over Frankrike la også grunnlaget for et endelig oppgjør med den amerikanske urbefolkningen, som ble systematisk forfulgt i tiden etter krigen. Denne forfølgelsen ble forsterket under den påfølgende amerikanske uavhengighetskrigen, og la grunnlaget for en politikk som søkte å marginalisere urfolk i det som ble USA.<sup>96</sup> Krigen som ble utkjempet i Nord-Amerika mellom de to imperiemaktene Storbritannia og Frankrike, fikk dermed alvorlige og langvarige konsekvenser for store folkegrupper som levde på kontinentet.

Formålet med å introdusere disse tre postkoloniale perspektivene har vært å utfordre, forstyrre og bryte opp et dominerende master narrativ som plasserer «Europa» og den europeiske historieforståelsen i sentrum. En slik tilnærming krever at vi både er villig til å søke etter ny kunnskap, og at vi er åpne for å revurdere vår eksisterende kunnskap og forståelse av historiske hendelser. Vi utfordrer både elevene, men også oss selv gjennom å gjøre den historiske fremstillingen mer kompleks og mer uforutsigbar. Det siste vil si å utfordre det som Erik Lund har omtalt som elevdeterminisme, en utbredt forståelse hos elever, og andre, om at historien måtte ende slik den gjorde og at den har skarpe og tydelige linjer.<sup>97</sup> Dette kan vi gjøre gjennom å tenke kontrafaktisk om en historisk hendelse.

---

<sup>95</sup> Daniel K. Richter, *The Ordeal of the Longhouse: The People of the Iroquois League in the Ear of European Colonization*, Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1992.

<sup>96</sup> Fred Anderson, *The war that America: a short history of the French and Indian War*, New York: Penguin Books, 2006.

<sup>97</sup> Erik Lund, *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere*, Oslo: Universitetsforlaget, 6. utgave, 2020, s.43

## Hva om...? Kontrafaktiskhistorie

Eksemplet «En historisk time» presenterer både et snevert eurosentrisk perspektiv på fortida og en mulig løsning på hvordan vi i større grad kan frigjøre fra en slik tilnærming. I begynnelsen av timen introduserer læreren en kontrafaktiskoppgave med spørsmålet «Hva om...?». Her skal elevene se nærmere på tre hendelser fra den historiske perioden for så å lage sin egen historiefortelling der de har valgt å endre på «minst en av hendelsene» som de har gjennomgått i undervisningen.<sup>98</sup> Deretter skal de utforske og reflektere over hvordan dette kan ha ført til at historien fikk et annet utfall enn den faktisk gjorde. Det er dette som i historiefaget blir omtalt som kontrafaktisk historie eller kontrafaktisk tenkning.<sup>99</sup> Noen eksempler på kontrafaktisk tenkning er; hva om Hitler og Tyskland hadde vunnet andre verdenskrig, hva om det hadde blitt krig mellom Norge og Sverige i 1905, eller hva om Norge hadde forblitt katolsk etter reformasjonen på 1530-tallet? Det å tenke kontrafaktisk kan virke fremmed for mange av oss, mer som en intellektuell lek eller tankespinn for science-fiction forfattere. Kontrafaktisk tenkning gir oss imidlertid muligheten til å bryte ned årsaksfaktorene i en historisk hendelse for så studere nærmere hvilke av disse som var grunnleggende forutsetninger for at en historisk hendelse fant sted. En slik tilnærming kan også bidra til å utfordre elevdeterminismen gjennom å vise at «historien er og var full av muligheter», som historiker Øyestein Sørensen har argumentert.<sup>100</sup> Det er nettopp disse mulighetene som vi også kan bruke til å forstyrre eller kontre et eurosentrisk master narrativ i vår egen undervisning.

Kontrafaktisk tenkning gir oss med andre ord muligheten til å bryte opp og utfordre en innforstått europeisk eksepsjonalisme. Hvordan ville verden sett ut dersom Kristoffer Columbus ikke hadde oppdaget Amerika i 1492, eller hva om «Mayflower» ikke hadde kommet trygt frem til den amerikanske østkysten i 1620? Her introduserer læreren i det nevnte eksemplet noen spennende perspektiver til klassen sin gjennom å stille det viktige spørsmålet «Hva om...?». Noe av utfordringen i vårt eksempel er imidlertid at samtlige hendelser som blir satt opp fremdeles tar utgangspunkt i den europeiske erfaringen i

<sup>98</sup> <https://www.ludo.usn.no/post/en-historisk-time-i-8-klasse-p%C3%A5-tisleg%C3%A5rd-ungdomsskole>, url korrekt 14.10.2022.

<sup>99</sup> Se for eksempel: Øyestein Sørensen, *Historien om det som ikke skjedde. Kontrafaktisk historie*, Oslo: Aschehoug, 2005; Jeremy Black, *Other Pasts, Different Presents, Alternative Futures*, Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, 2015.

<sup>100</sup> Sørensen, *Historien om det som ikke skjedde*, s.163

Nord-Amerika. Hva om vi isteden hadde stilt disse spørsmålene med utgangspunkt i andre aktører og grupper, som for eksempel den amerikanske urbefolkningen.

### Oppsummering – eurosentrisme

Den postkoloniale kritikken som har vokst frem siden 1960-tallet stiller noen ubehagelige spørsmål til oss om hvordan vi i Europa og Vesten forstår fortiden og stiller dermed også noen kritiske spørsmål til hvordan vi forstår oss selv. Den utfordrer et dominerende master narrativ som plasserer Europa og europeiske tenkere i sentrum for historisk utvikling. Derigjennom utfordrer den postkoloniale vendingen også fremveksten av modernitet som et universelt grunnlag for dagens samfunn. Historiefaget er, med sine tette historiske bånd til nasjonalstaten, i seg selv en del av denne kritikken, spesielt når det kommer til produksjonen og reproduksjonen av gyldig kunnskap om fortida. Kritikerne utfordrer oss til å være kritisk til en implisitt og institusjonell eurosentrisme som i dag er en del av skolen og andre utdanningsinstitusjoner.

I denne teksten har vi brukt et eksempel fra en historietime for å illustrere hvordan vi kan utfordre, forstyrre og bryte opp tradisjonelle eurosentriske fremstillinger av historien. Dette gjør vi gjennom å utfordre eksisterende hegemonier og tatt-for-gitt kunnskap. Dette innebærer å identifisere eksisterende kunnskaps- og forståelseshierarkier som i dag dominerer historieformidlingen og kritisk revurdere dem. Dette gjør vi gjennom å trekke frem nye erfaringer, kunnskap og perspektiver på historiske fenomener og hendelser som kan bidra til å utfordre en eurosentrisk eller etnosentrisk forståelsesramme. Dette innebærer blant annet å unngå å se på eller presentere marginaliserte historiske aktører som ahistorisk, men isteden vise frem at de hverken var stillestående eller passive, men snarere aktive og skapende individer. Dette bidrar til å gjøre den historiske fortellingen mer sammensatt og kompleks, og til å utfordre en elevdeterministisk forståelse av fortida. I forlengelsen av dette har kapittelet søkt å vise hvordan kontrafaktisk tenkning eller «Hva om...»-spørsmål kan være et viktig element i dette arbeidet. Her vil det også være aktuelt å vise til et annet kapittel i denne antologien der man tar opp bruken av historiske dataspill i undervisningen som en metode for å gi elevene et bedre innblikk i både refleksivitet, historieforståelse og historiebevissthet.<sup>101</sup> I løpet av de siste årene er det for eksempel kommet flere historiske

<sup>101</sup> For en nærmere innføring i bruken av historiske dataspill se artikkelen «Historiske dataspill som ekskursjon til fortida», i denne antologien.

spill som stiller noen av de samme spørsmålene som vi har gjort i denne teksten og snur om på den tradisjonelle fortellingen om koloniseringen av det nordamerikanske kontinentet og plasserer urfolks opplevelser og tradisjoner sentralt i fortellingen.<sup>102</sup>

Avslutningsvis er det viktig å understreke at formålet vårt her har vært å gi nye perspektiver som kan bidra til å utfordre både vår kunnskap om og forståelse av fortiden, men ikke minst hvilke narrativ vi videreformidler i klasserommet. Disse er ofte bygget på ubeviste makthierarkier som vi gjennom vår egen utdanning, undervisning og annen kunnskapsproduksjon reproduserer i klasserommet. Dermed er den postkoloniale kritikken først og fremst en invitasjon til å se nærmere på hvordan vi forstår oss selv.

## Litteratur

- Anderson, Benedict, *Forestilte fellesskap: refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*, Oslo: Spartacus, 1996.
- Anderson, Fred, *The war that America: a short history of the French and Indian War*, New York: Penguin Books, 2006.
- Araújo, Marta & Maeso, Silvia Rodríguez, “History textbooks, racism, and the critique of Eurocentrism: beyond rectification or compensation”, *Ethnic and Racial Studies*, 35:7, 2012, 1266-1286.
- Baugh, Daniel, *The Global Seven Years War 1754-1763: Britain and France in a Great Power Contest*, New York: Routledge, 2014.
- Bentley, Jerry H., “Globalizing history and historicizing globalization”, *Globalizations*, 1:1, 2004, 69-81.
- Black, Jeremy, *Other Pasts, Different Presents, Alternative Futures*, Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, 2015.
- Brooks, Lisa, *Our Beloved Kin. A New History of King Philip’s War*. New Haven: Yale University Press, 2018.
- Cook, Terry og Schwartz, Joan M., “Archives, Records, and Power: From (Postmodern) Theory to (Archival) Performance”, *Archival Science*, 2, 2002, 171-185.

---

<sup>102</sup> Et slikt eksempel er spillet *Never Alone (Kisima Ingitchuna)*, et samarbeid mellom spillskapet Upper One Games og Iñupiat-folket, se Upper One Games, *Never Alone (Kisima Ingitchuna)*, 2014.

- Chakrabarty, Dipesh, “Postcoloniality and the Artifice of History: Who Speaks for “Indian” Pasts?”, *Representations* No. 37, Special Issue: Imperial Fantasies and Postcolonial Histories (Winter, 1992), 1-26.
- Chakrabarty, Dipesh, *Rethinking Working-Class History: Bengal 1890-1940*, New York: Princeton University Press, 2000.
- Chakrabarty, Dipesh, *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*, New York: Princeton University Press, 2007.
- Conrad, Sebastian, “Enlightenment in Global History: A Historiographical Critique”, *The American Historical Review*, Volume 117, Issue 4, October 2012, 999–1027.
- DiAngelo, Robin. “White Fragility”. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3), 2011, 54–70.
- Eriksen, Tore Linné, *En kort introduksjon til den nye imperialismen, 1870-1920*, Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fanon, Frantz, *Jordens fordømte. Med forord av Jean-Paul Sartre*, Oslo: Pax, 1967.
- Finigan, Nina, <https://museum-id.com/are-museums-and-archives-irredeemable-colonial-projects/>, url korrekt 20.11.2022.
- Gellner, Ernest, *Nations and nationalism*, Malden, Mass.: Blackwell, 2006.
- Guha, Ranajit, *Subaltern Studies: Writings on South Asian History and Society*, Vol. 1, New Dehli: Oxford University Press, 1982.
- Guha, Ranajit, *Elementary Aspects of Peasant Insurgency in Colonial India*, Oxford University Press, Delhi, 1983.
- Knappik, Franz, «“Å virkelig unnslippe Hegel”. Tanker om Hegels rasisme og Fanons antirasisme», i *Agora* nr.4, 21-1,22, 2021, 158-159.
- Loftsdóttir, Kristín, «Deconstructing the Eurocentric Perspective: Studying “Us” and the “Other” in History Books, i Þorsteinn Helgason og Simone Lässig (red.), *Opening the mind or drawing boundaries? history texts in Nordic schools*, Göttingen: V & R Unipress, 2010.
- Lund, Erik, *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*, Oslo: Universitetsforlaget, 6.utgave, 2020.

- Marks, Robert B., *Den moderne verdens opprinnelse: en global og økologisk beretning fra det femtende til det tjuetførste århundre*, Oslo: Spartacus, 2007.
- Mikander, Pia, “Westerners and others in Finnish school textbooks”, University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences, Studies in Education, 2016.
- Moncrieffe, Marlon Lee, *Decolonising the history curriculum: Euro-centrism and primary schooling*, Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 2019.
- Mishra, Pankaj, *From the Ruins of Empire: The Revolt Against the West and the Remaking of Asia*, New York: Penguin, 2012.
- Reece, Bob, “Inventing Aborigines”, *Aboriginal History*, 1987, Vol. 11, No. 1/2, Special Volume in honour of Diane Barwick, 14-23.
- Richter, Daniel K., *The Ordeal of the Longhouse: The People of the Iroquois League in the Era of European Colonization*, Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1992.
- Rowlandson, Mary White, *Sovereignty And Goodness Of God: a Narrative Of The Captivity And Restoration Of Mrs. Mary Rowlandson*, Boston: Bedford Books, 1997.
- Upper One Games, *Never Alone (Kisima Inŋitchuŋa)*, E-Line Media, 2014.
- Said, Edward, *Orientalisme: vestlige oppfatninger av Orienten*, Oslo: Cappelen Damm, 2018.
- Sandset, Tony og Bangstad, Sindre, «Avkolonisering. En begrepskritisk gjennomgang», *Agora* Vol.37, Iss.3-04 (2019), .227-238.
- Schissler, Hanna og Nuhoglu Soysal, Yasemin (red.), *The Nation, Europe, and the World: Textbooks and Curricula in Transition*, New York: Berghahn Books, 2005.
- Stråth, Bo, Warring, Anette, Villstrand, Nils Erik, og Norges forskningsråd. *Evaluering av norsk historiefaglig forskning: bortenfor nasjonen i tid og rom: fortidens makt og fremtidens muligheter i norsk historieforskning*, Oslo: Norges forskningsråd, 2008.
- Spivak, Gayatri Chakravorty, “Can the Subaltern Speak?” i Aschcroft, Bill, Griffiths, Gareth, og Tiffin, Helen (red.), *Post-Colonial Studies Reader*, New York: Taylor & Francis, 1994.
- Sørensen, Øystein, *Historien om det som ikke skjedde. Kontrafaktisk historie*, Oslo: Aschehoug, 2005.

Upper One Games, *Never Alone (Kisima Ingitchuna)*, 2014.

USN, Læring og undervisning i digitale omgivelser, «En historisk time i 8.klasse på Tisleård skole». <https://www.ludo.usn.no/post/en-historisk-time-i-8-klasse-p%C3%A5-tisle%C3%A5rd-ungdomsskole>, url korrekt 31.10.2022.

Weber, Eugen, *Peasants into Frenchmen: The Modernization of Rural France, 1870-1914*, Stanford, California: Stanford University Press, 1988.





## **Historieundervisning utenfor skolen. Samarbeid med museer og den kulturelle skolesekken (DKS)**

Lasse Sonne

Historieundervisning eller læring gjennom historie trenger ikke bare å foregå innenfor rammene av et klasserom eller en skole. Det finnes mange andre muligheter, som vi skal se på i denne artikkelen. Måten vi som mennesker blir ansett å lære på, er vanligvis gjennom formell utdanning ved skoler og universiteter. Viktige faktorer for læring er dog også ikke-formell og uformell læring (Andersson & Aronsson, 2004; Aronsson & Larsson, 2002; Bergdahl, 1985; Bergsland, 2003; Insulander, 2005; Kverndokk, 2007; Eskilsson, 2008; Axelsson, 2009; Jarvis, 2005, 2007, 2008; Sonne 2009). Blant annet EU og Nordisk ministerråd oppmuntrer til utvikling av det som kan kalles lærende samfunn på felles-europeisk og fellesnordisk nivå gjennom en kultur- og utdanningspolitikk med det formål å stimulere økonomisk og annen samfunnsutvikling. Et resultat av denne politikken er for eksempel EUs program for livslang læring, som også har fått stor innflytelse på hvordan det tenkes rundt læring i Norge. I Norden er det Nordisk ministerråds Nordplus-program som har hatt størst innflytelse på hvordan vi utvikler og arbeider med læring i Norge.

Læring og livslang læring er viktig i en sosioøkonomisk og sosiopolitisk sammenheng for å utvikle både regioner og nasjoner. Ikke desto mindre er det fortsatt ikke så vanlig å sette historieundervisning inn i denne sammenhengen. Dette gjelder også kulturarvsinstitusjoner som arkiver, biblioteker og museer. Disse institusjonene blir ofte sett på som hovedsakelig å ha som formål å samle, lagre og formidle kulturarv og historiske fortellinger, men ikke å gi samfunnet kompetanse som er viktig for arbeidsmarkedet og samfunnet som helhet (Gustavsson, 2003).

Som en konsekvens blir disse institusjonene ikke tatt på alvor som utdannings- eller læringsinstitusjoner sammenlignet med mer tradisjonelle utdanningsinstitusjoner (Hooper-Greenhill, 2004; Ehlers, 2007; Säljö, 2000, 2005). Årsaken er at læringsutbytte som oppnås i kulturarvsinstitusjoner, er vanskelig å måle sammenlignet med mer formelle institusjoner, til tross for at noen læringsprosesser kan tenkes å faktisk være mer effektive i ikke-formelle eller uformelle miljøer (Ekholm & Härd, 2000; Jarvis, 2006). Det er også et problem at kulturarv og historie ofte har et isolert nasjonalt utgangspunkt, noe som er begrensende for å sette historie og kulturarv inn i en internasjonal og universell læringsammenheng (Marshall & Bottomore, 1992; Cajani, 2007; Brubaker, 1992). Dette er en utfordring, da det da ikke kommer frem på hvilken måte historie, kultur og kulturarvsinstitusjoner spiller en rolle i sosioøkonomisk og andre former for samfunnsmessig utvikling.

OECD har utviklet generelle indikatorer for å analysere livslang læring, beskrevet i en rekke publikasjoner (OECD, 1996, 1999, 2001 og 2004). Disse er preget av et helhetlig syn på læring som dekker alle målrettede læringsaktiviteter som tar sikte på å forbedre kunnskap og kompetanse for alle individer som deltar i læringsaktiviteter, slik som personlig utvikling og kunnskapsutvikling med økonomiske, sosiale og kulturelle mål. Det anerkjennes også at prioriteringene blant disse målene kan endres i løpet av et individs levetid (OECD, 2007).

EU har utviklet åtte nøkkelkompetanser for livslang læring som fra 2008 er implementert i EØS og dermed i Norge (Europalov, 2022). Nøkkelkompetansene er:

- 1) kommunikativ kompetanse i morsmål
- 2) kommunikativ kompetanse i fremmedspråk
- 3) matematisk kompetanse og naturvitenskapelig og teknologisk basiskompetanse
- 4) digital kompetanse
- 5) læringskompetanse
- 6) interpersonlige og interkulturelle og sosiale kompetanser og medborgerkompetanse

- 7) iverksetterånd/entreprenørskap
- 8) kulturell uttrykksevne

Et problem som er fremhevet i internasjonal forskning, er den manglende anerkjennelse av kompetansene fire til åtte. Her er det i høy grad snakk om såkalt ikke-pensumrelaterte kompetanser som især alternative læringsmiljøer som eksempelvis kulturarvsinstitusjoner tilbyr (Halász & Michel, 2011). Ikke desto mindre erkjennes det av EU i flere policydokumenter at hvert individ trenger disse kompetansene for personlig utvikling, aktivt medborgerskap, sosial inkludering og sysselsetting. Problemet er imidlertid hvordan man skal vurdere eller måle graden av oppnåelse av disse kompetansene. Det er en vesentlig problemstilling, ettersom erfaringen har vist at det som effektivt kan vurderes i en læreplan, ofte tas mer alvorlig av lærere og samfunnet. Det er derfor mer sannsynlig at det som direkte kan måles, er det som blir lært og undervist i. Samtidig er det en utfordring at mange av disse «usynlige» kompetansene har en tendens til ikke å bli utviklet mest effektivt i læringsmiljøer ved tradisjonelle formelle utdanningsinstitusjoner. I stedet kan de kanskje utvikles mer effektivt i uformelle eller ikke-formelle kontekster eller læringsmiljøer, som ved en kulturarvsinstitusjon eller i en annen kontekst som private foreninger, teatre, idrett, tv etc. (Karlsson & Zander, 2004; Clarke et al., 2002; Zipsane, 2007a, 2007b, 2007c; Riddersporre, 2006).

*Kulturarvspedagogikk* som begrep ble introdusert og utviklet i Norden av Eva & Henrik Sjögren Zipsane. Begrepet er et samlebegrep for læringsprosesser som involverer både materielle og immaterielle kulturlevninger, og som gjerne foregår innenfor rammen av en kulturarvsinstitusjon (Zipsane & Zipsane, 2006, s. 10; Nordiskt Centrum för Kulturarvspedagogik, 2005). Begrepet har sin opprinnelse fra 1960-tallet, da kulturhistoriske museer begynte å ansette museumsundervisere eller museumsformidlere som utviklet programmer for især skoleklasser (Zipsane, 2006, s. 10). Eva og Henrik Sjögren Zipsane definerte kulturarvspedagogikk innenfor fire områder:

«*Kulturmiljøpedagogikken* tar sitt utgangspunkt i bruken av kulturmiljøet, altså f.eks. arkeologiske fralegninger, kulturhistoriske bygninger, større bygnings- og landskapsmiljøer osv. Disse miljøers iboende autenticitet – 'det var nøyaktig her det skjedde!' – er av

sentral betydning for kulturmiljøpedagogikken. Deltakernes assosiasjoner ut fra det de ser, hører, eventuelt rører ved og i det hele tatt sanser 'in situ', kan utpekes som karakteristisk ved læringsprosessen» (Zipsane, 2006, s. 10).<sup>103</sup>

«*Museumspedagogikken* kan umiddelbart være vanskeligere å fange, men tar sitt utgangspunkt i de forskjellige samlinger med den museumsfrembrakte autentisitet i disse (da samlingene nesten alltid er tatt ut av og bort fra sin før-museale sammenheng) også innlevelsen og gestaltningen er av sentral betydning i museumspedagogikken – og disiplinbeskrivelsen kan sies å være dekkende for både kulturhistoriske innendørsmuseer og frilandsmuseer. At deltakerne gjennom hjelp til egen innlevelsessevne tilegner seg overbevisningen om at 'sånn her kan det godt ha artet seg!' kan utpekes som karakteristisk ved læreprosessen» (Zipsane, 2006, s. 10–11).<sup>104</sup>

«*Arkivpedagogikken* tar sitt utgangspunkt i arkivaliene. Som for kulturmiljøpedagogikken spiller også her den ibonende autentisitet en helt sentral rolle. 'Det her er den ekte skriftlige arven som per definisjon dokumenterer/definerer den tid og situasjon de ble skapt i!' I læringen utnytter man således at 'fortiden snakker direkte til oss' og oppdagerglede inntil nesten en detektivisk jakt på 'dokumentasjon' kan utpekes som karakteristisk for læreprosessen» (Zipsane, 2006, s. 11).<sup>105</sup>

«*Kunstpædagogikken* har dobbelt utgangspunkt. Dels er det snakk om de kunstneriske 'bildene' som finnes rundt oss, og dels er det de bildene som i en eller annen utstrekning utgir seg for å være av dokumenterende karakter, f.eks. fotografier eller filmproduksjoner. Spenningsfeltet mellom fiksjon og fakta blir gjennom arbeidet med dels tolkninger og dels deltakernes egen kreativitet karakteristisk for læreprosessen» (Zipsane, 2006, s. 11).<sup>106</sup>

I tillegg til de fire kulturarvspedagogiske områdene som er definert av Sjøgren Zipsane (2006, 2008), kan vi introdusere begrepet *bibliotekspedagogikk*, som forholder seg til læring på biblioteksinstitusjoner på samme måte som i de øvrige fire institusjonstypene. Bibliotekspedagogikk er en profesjon som de fire andre, men den er ikke særlig utviklet eller utbredt. Bibliotekspedagogikk dreier seg gjerne om undervisning av barn på biblioteker (Tellgren, 2020). Et kanskje bedre begrep å bruke er *biblioteksdidaktikk*, som handler om

---

<sup>103</sup> Oversatt fra dansk til norsk av forfatteren.

<sup>104</sup> Oversatt fra dansk til norsk av forfatteren.

<sup>105</sup> Oversatt fra dansk til norsk av forfatteren.

<sup>106</sup> Oversatt fra dansk til norsk av forfatteren.

situasjoner og aktiviteter på biblioteker som har med læring å gjøre, og som dermed relaterer seg til bibliotekarenes pedagogiske kompetanse (Laskie, 2017; Kjellberg, 2018).

### Kulturarvsinstitusjoner og skolen

I en svensk undersøkelse har samarbeidet mellom kulturarvsinstitusjoner og skolene blitt undersøkt. Undersøkelsen viser at det fortsatt er en lang vei å gå med hensyn til å utvikle samarbeidet. Innenfor kulturarvsområdet har det vært en tendens til at museene har dominerert og først og fremst forsket på seg selv. I skoleverket er det særlig grunnskolen som har vært i fokus. Dette har sannsynligvis sitt utspring i hvordan det fra politisk side blir sett på forholdet mellom kulturarv og skole. Mens det finnes en tydelig oppfordring til at kulturarvsinstitusjonene skal være en ressurs for skolen, er det en mangel på oppfordring om at skolen skal bruke kulturarvsinstitusjoner som ressurser i skolens undervisning (Zip-sane, Löfstedt & Lundborg, uten dato, s.3-4). Dermed finnes det et tydelig skille mellom det som foregår av læring i kulturarvssektoren, og det som foregår i skolen. Kulturarvsområdet og skolen er to forskjellige verdener som i tillegg er styrt via forskjellige departementer.

I Norge er samarbeidet mellom kulturarvsområdet og skolen i stor grad organisert via Den kulturelle skolesekken (DKS), som er en nasjonal satsing. DKS har vært en del av den norske regjeringens kulturpolitiske satsing siden 2001. Satsingen betyr at alle elever på årstrinn 1.–13. er en del av ordningen.

Formålet med DKS er at alle skoleelever skal få et tilbud som innebærer møter med kultur, kulturarv og kunst. DKS er et samarbeidsprosjekt mellom Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet. Siden 2016 har Kulturtanken hatt det nasjonale ansvaret for ordningen (tidligere Rikskonsertene). Gjennom ordningen får elever og skoler mulighet til å oppleve og gjøre seg kjent med og utvikle forståelse for kunst- og kulturuttrykk av alle forskjellige slag.

DKS blir finansiert av spillemidler fra Norsk Tipping. Spillemidlene fordeles av Kulturtanken til fylkeskommunene og kommunene. Vanligvis forvaltes DKS av fylkeskommunene, men i noen tilfeller mottar kommunene midlene utenom fylkeskommunene. I

tillegg til spillemidler støtter fylkeskommunene tiltak innenfor kunst og kultur med ekstra midler. Derfor er den samlede økonomien til DKS større enn potten med spillemidler.

Målet med DKS er å medvirke til at alle elever i skolen får et profesjonalisert kunst- og kulturtilbud, og å legge til rette for at elever i skolen skal få adgang til, gjøre seg kjent med og utvikle forståelse for kunst- og kulturuttrykk av all slag. Dessuten er målet at DKS skal medvirke til å utvikle en helhetlig innlemmelse av kunstneriske og kulturelle uttrykk i realiseringen av skolens læringsmål (St.meld. nr. 8 (2007–2008)).

Ifølge St.meld. nr. 8 (2007–2008) skal DKS utformes og vurderes ut fra følgende prinsipper for ordningen:

- DKS skal være en varig ordning for elever i skolen.
- DKS skal favne om alle elever i grunnskolen og den videregående opplæring, uavhengig av hvilken skole eleven går på, og hvilken økonomisk, sosial, etnisk og religiøs bakgrunn elevene har.
- DKS skal bidra til å realisere mål i skolens læreplanverk. Innholdet i kunst- og kulturtilbud i DKS skal medvirke til å realisere skolens mål som de kommer til uttrykk i den generelle del av læreplanverket og i de forskjellige læreplanene.
- Elevene i skolen skal møte profesjonelle kunst- og kulturtilbud med høy kunstkvalitet.
- DKS skal omfatte forskjellige kunst- og kulturuttrykk med røtter i et mangfold av kulturer og fra ulike tidsperioder.
- Musikk, scenekunst, visuell kunst, film, litteratur og kulturarv skal være representert i DKS, og det skal være variasjon i formidlingsmåtene.
- Elevene i skolen skal sikres et regelmessig tilbud på alle klassetrinn.
- Arbeidet med DKS skal skje i et godt samarbeid mellom kultur- og opplæringssektoren på alle nivåer. Det skal sikres god forankring og tid til planlegging i skolen.
- Opplæringssektoren (skolen) har ansvaret for å legge før- og etterarbeid pedagogisk til rette for elevene, mens kultursektoren har ansvaret for selve kulturinnholdet i DKS. Kultursektoren har i tillegg ansvaret for å informere om innholdet i DKS-tilbudet i god tid.

- DKS må forankres lokalt, i den enkelte skolen, kommunen og fylket. Dette for å sikre lokal entusiasme og god rom for mange lokale varianter, så alle skal kunne kjenne eierskap til DKS.

DKS er en utviklet ordning, men den er langt fra perfekt. En forskningsrapport poengterte en rekke utfordringer med ordningen allerede i 2003. Med tanke på implementering av DKS påpekte rapporten at det burde sees nærmere på prosesser på lokalt, regionalt og nasjonalt nivå (Aslaksen, Borgen & Kjørholt, 2003). Det burde sees nærmere på ulike aktører, interessenter og posisjoner; på organisering, utforming og ulike modeller; på gjennomføring i henhold til formulerte målsettinger; på gjennomføring i henhold til forventninger på ulike nivåer; på DKS som formulert og erfart læreplan; på utilsiktede konsekvenser samt på ressursbruk og behov.

Rapporten pekte i tillegg på at det burde sees nærmere på tolkninger av Den kulturelle skolesekken; på aktørenes opplevelser og erfaringer; på ulike forståelser fra ulike perspektiver; på møter mellom kunst, kultur og barn og unge samt på DKS' plass i skolehverdagen.

Til slutt tok rapporten tak i om DKS burde innpasses i generelle kompetanseutviklingsmål som er formulert i læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006), nå LK20 (LK20, 2022), samt *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* (2011), *Fremtidens skole* (NOU 2015: 8) og *Fag – fordypning – forståelse, En fornyelse av kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015–2016)). Alle disse dokumentene har lagt og legger føringer for undervisning i norsk skole.

DKS er en interessant ordning, men det er mye som fortsatt kan utvikles videre. En utfordring er sannsynligvis at DKS er et samarbeid mellom Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet. Noe som kan vekke frustrasjon blant kulturarbeidere, er at de kan oppleve lærerne som uinteresserte, likegyldige eller likefrem negative til DKS-tilbud (Christophersen 2013). Mange lærere i skolen opplever på sin side at det kan være vanskelig å se hva DKS er godt for med tanke på deres undervisning i skolen. Brobygging mellom de to departementene er avgjørende for å få DKS til å fungere og gi mening i henhold til skolens nasjonale føringer. En mulighet med henblikk på at DKS skal gi mer mening i

en travel skolehverdag, er å videreutvikle DKS ved å få den innplassert i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, samt at den tilpasses læreplanverket for norsk skole. I tillegg bør læringsutbyttene fra DKS kunne måles og evalueres slik at DKS blir et uformelt eller ikke-formelt læringsbidrag til den formelle læringsstrukturen som skolen er. Dermed kan også for eksempel museumsinstitusjoner utvikle seg til å bli seriøse aktører som bidrar til formell læring i skolen ved å være en relevant arena for uformell læring utenfor skolens fysiske rammer (Sonne, 2020).

Denne diskusjonen er dog ikke helt enkel. Det er mange interesser i spill, og de handler blant annet om hvem som skal ha makten til å bestemme innhold og mål i DKS. Er det skolene, kulturarvsinstitusjonene, Kulturdepartementet eller departementet med ansvar for skolen? Et annet spørsmål er hvordan samarbeidet i praksis bør etableres og utvikles. Her er det fortsatt behov for mye utviklingsarbeid. En mulighet kunne eventuelt være å utvikle et såkalt tredje rom mellom skolen og kulturarvsinstitusjonen, der en ny type samarbeid og utviklingsarena ble etablert i rommet mellom skolen og kulturarvsinstitusjonen.

I de øvrige nordiske landene finnes det ordninger som kan sammenlignes med DKS. I Sverige heter denne *Skapande skola*, som ble påbegynt i 2008 etter vedtak i 2007. *Skapande skola* ble opprettet etter inspirasjon fra DKS og handler på samme måte som DKS om samarbeid mellom kulturområdet og skolen (Risan, 2020, s. 29). I Danmark heter ordningen *Skoletjenesten* og har røtter tilbake til 1970. Det første samarbeidet ble etablert mellom Biologisk Samling, Københavns Kommunes skolevæsen og Zoologisk Museum i København. Senere har *Skoletjenesten* blitt etablert formelt, og samarbeidet har blitt utvidet fra å involvere få parter til å involvere kulturinstitusjoner over hele Danmark. *Skoletjenesten* i Danmark blir finansiert med midler fra Børne- og Undervisningsministeriet, Kulturministeriet, Københavns Kommune og Frederiksberg Kommune. Administrasjonen er lokalisert til København og Københavns Kommune ved Børne- og Ungdomsforvaltningen (Olesen, 2020, s. 37–48). I Finland er samarbeidet mellom kulturinstitusjoner mer løst formulert enn i Danmark, Norge og Sverige. Finansieringen er generelt mindre i Finland enn i de tre andre landene. Likevel går de pedagogiske aktivitetene ved blant annet museer tilbake til 1970-tallet. Mange prosjekter har blitt gjennomført gjennom årene, men det finnes ikke egentlig en museumspedagogisk utdanning i Finland. Årsaken til den be-



grensede profesjonaliseringen av museumspedagogikk i Finland kan sees som en generell mangel på finansiering til det pedagogiske samarbeidet og til samarbeidet med skolene (Levä, 2020, s. 51–57).

DKS er en omfattende ordning, som involverer hele Norge. I 2021 var det totalt 3 071 aktiviteter i grunnskolen og i videregående skole. Antall arrangementer var 37 822 totalt for grunnskole og videregående skole. Antall deltakere/publikum var i 2021 totalt 1 465 678 fra grunnskolen og videregående skole (Kulturtanken 2022, s. 23).

Ifølge DKS defineres en aktivitet som «en avgrenset periode hvor en bestemt kunst- eller kulturproduksjon er tilgjengelig i form av en serie arrangementer i et bestemt geografisk område. En aktivitet er enten en turné (produksjonen reiser for å besøke elevene), en besøksperiode for et stasjonært tilbud (elevene reiser for å besøke produksjonen, for eksempel til et museum, et teater eller en konsertsal) eller en mellomting (elevene møter en omreisende produksjon for eksempel i et kulturhus eller ved en annen skole). En aktivitet er en planlagt serie arrangementer med en og samme produksjon» (Kulturtanken 2022, s. 18).

Et arrangement er ifølge DKS «en felles betegnelse for enkeltstående konserter, forestillinger, omvisninger, forfattermøter, verksteder eller lignende. Det dreier seg om en gruppe elevers felles og samtidige møte med en kunst- eller kulturproduksjon, enten det skjer på skolen eller utenfor. Antallet arrangementer viser hvor mange ganger en kunst- eller kulturproduksjon ble opplevd av stadig nye grupper av elever i løpet av aktivitetens besøksperiode» (Kulturtanken 2022, s. 18).

Eksempler på DKS-tilbud i Vestfold

Eksempler på DKS-aktiviteter og arrangementer å velge fra er dermed mange. I det følgende er det valgt ut noen eksempler på DKS-tilbudet i Vestfold som leveres av Vestfold-museene. Dette for å gi et innblikk i hvordan DKS fungerer, og hva som er målet med de forskjellige tilbudene.

### **Eksempel 1: Historien bak Eidsfoss jernverk**

På dette DKS-opplegget for 7. trinn blir elevene kjent med historien bak Eidsfoss jernverk og tiden da Danmark og Norge var en felles nasjon med enevælde og begynnende industrialisering. Elevene lærer om livet på gamle Eidsfoss for barna, arbeidere på verket, kvinnene og verkseieren.

Opplegget er et godt eksempel på samarbeid mellom skole og museum, for det er forankret i de nye læreplanene fra 2020 med hovedvekt på samfunnsfag. Det finnes en tydelig beskrivelse på museets hjemmeside om at et formål med DKS-tilbudet er å vise sammenhengen mellom geografiske og historiske forhold med utgangspunkt i jernverket. I tillegg tar opplegget opp hvordan makt og ressurser ble fordelt på jernverket, og hvilke endringer som skjedde i samfunnet mens jernverket var i drift. Elevene får en variert dag der de får delta i skapende arbeid, utforske på egen hånd utendørs, og delta aktivt i dialog og refleksjon med museets pedagoger.

*Opplegget er tredelt:*

Del 1 består av besøk hos den historiske karakteren lærer Sandnes. Tur i lokalområdet og besøk i skolestua med historietime om Eidsfoss jernverk.

Del 2 består av besøk hos en former på verket og på Eidsfoss Jernverkmuseum. Elevene lærer om produksjonen på Eidsfoss og får selv være med og støpe sin egen gjenstand.

Del 3 består av besøk hos formerenken Elise Kristensen i Bråtagata. Elevene blir kjent med hennes liv og hverdag, og deltar i en kulturløype i landskapet.

I tillegg til at museet har en tydelig aktivitetsbeskrivelse for opplegget på sin nettside, finnes beskrivelser av kompetansemål rettet direkte mot undervisningen i samfunnsfag og i kunst og håndverk.

Kompetansemålene relatert til samfunnsfag og LK20 beskrives på følgende måte:

utforske hvordan mennesker i fortiden livnærte seg, og samtale om hvordan sentrale endringer i livsgrunnlaget og teknologi har påvirket og påvirker demografi, levekår og bosetningsmønstre

beskrive geografiske hovedtrekk i ulike deler av verden og reflektere over hvordan disse hovedtrekkene påvirker mennesker som bor der

Kompetansemålet relatert til kunst og håndverk og LK20 beskrives på følgende måte:

bruke ulike håndverktøy og elektriske verktøy for å bearbeide og sammenføre harde, plastiske og myke materialer på en trygg og miljøbevisst måte

Det er interessant at museet så direkte har vært inne i læreplanene for samfunnsfag og kunst og håndverk på Utdanningsdirektoratets hjemmeside og tatt utgangspunkt i disse ved utviklingen av DKS-tilbudet. Det er klart at arbeidet med å samkjøre DKS-tilbudet med kompetansemålene i læreplanen kan spisses og gjøres mer detaljerte. Samtidig er dette et godt eksempel på hvordan museet som en uformell læringsarena forholder seg direkte til skolens mål med undervisningen. Dermed styrker museet sin relevans som supplement til skolen som formell læringsarena (Vestfoldmuseene 1, 2022).

### **Eksempel 2: Berger museum. Tekstilindustri før og nå**

Dette DKS-tilbudet er målrettet mot 8. trinn og har temaet «Tekstilindustri før og nå». Hvor kommer klærne våre fra, og hvorfor produserer vi ikke lenger klær i Norge? I løpet av opplegget skal elevene igjennom to temaøkter, etterfulgt av en oppgave i verkstedet. Opplegget er delt i to deler:

Del 1: Den nye arbeidsdagen. Det blir introdusert at Berger er et av Norges best bevarte industrisamfunn, med to tekstilfabrikker og arbeiderboliger. Det suksessrike Berger-pleddet ble produsert her. Dessuten blir det påpekt at Berger museum befinner seg i den nedlagte tekstilfabrikken Fossekleven fabrikk, som drives sammen med Fossekleiva kultursenter. I opplegget settes søkelyset på den industrielle revolusjonen i Storbritannia samt arbeidsvilkår i tekstilindustrien på Berger for mer enn 100 år siden. Del 1 handler om forutsetninger for etablering av industri. Sammen med museumspedagogene snakkes det om overgangen fra håndarbeid til bruk av maskiner. Elevene får selv prøve å karde og spinne

for hånd. Det sees på paralleller mellom arbeidsvilkår på Berger og i tekstilindustrien i dag. Elevene deltar også i en aktivitetsløype.

Del 2: Motebegrepet. I denne delen blir motebegrepet diskutert. Det blir diskutert hva mote er, og hvem som bestemmer hva mote er. Sosial dumping og maktstrukturer blir diskutert og problematisert. Det stilles spørsmål som hvor klærne våre kommer fra, og hvorfor vi ikke lenger produserer klær i Norge. Med utgangspunkt i tekstilindustrien på Berger blir den industrielle revolusjonen, arbeidsvilkår før og i dag, miljøproblematikk og globalisme diskutert. Elevene deltar etter dette i et verksted som tar utgangspunkt i Berger museums mønstersamling. Elevene får mulighet til å jobbe i grupper og designe og trykke sitt eget Berger-pledd ved bruk av sjablonger.

Det vises ikke direkte til kompetansemål i LK20, selv om det ville være enkelt å gjøre det. Flere temaer i opplegget tar utgangspunkt i samfunnsfag og beskrivelsen av kompetansemål for 10. trinn. I tillegg kan en del av det som blir diskutert, relateres til kjerneelementer om bærekraftig utvikling i samfunnsfag og/eller det tverrfaglige temaet i LK20 generelt om bærekraftig utvikling.

Ikke desto mindre er opplegget interessant fordi det anvendes pedagogiske grep som også brukes i skolen. For det første legges det vekt på elevsentrert eller elevaktiverende læring i form av å jobbe i verksted og være med på å designe og trykke et eget Bergerpledd ved bruk av sjablonger. Her finnes i tillegg et element av kreativitet som kan relateres til tverrfaglighet. Noe annet interessant ved opplegget er bruken av «flipped classroom», eller omvendt undervisning, hvor elevene ser en videoforelesning på nettet og bruker tiden på lærestedet (i dette tilfellet Berger museum) til oppgaveløsning og gruppearbeid. På museets hjemmeside er det lagt opp en film som det anbefales å se som forberedelse til besøk. Det er en film som viser hvordan ullen blir behandlet for å bli til et ferdig produkt (Vestfoldmuseene 2, 2022).

### **Eksempel 3: Det angår også deg (Berg, Sandefjord, Larvik og Tønsberg)**

DKS-tilbudet «Det angår også deg – Demokrati og menneskerettigheter i Vestfold» handler om hvordan holocaust rammet familier i Vestfold. Det handler dessuten om brudd på menneskerettighetene og om demokratiets betydning og hva som skjer med menneskerettig-

heter når demokratiet blir fjernet fra et samfunn. Arbeidet med undervisningsopplegget ble påbegynt i 2013. Det ble rettet mot målgruppen elever i ungdomsskolen og videregående skole i Vestfold. Opplegget tar for seg nazismens raseideologi og dehumaniseringen av den jødiske befolkningen. Elevene blir kjent med forløpet frem til arrestasjonen av de norske jødene i 1942, og hvordan nazistenes ønske om å tilintetgjøre alle jøder rammet de lokale familiene i Vestfold. Sentrale begreper som brukes gjennomgående, er demokrati og menneskerettigheter.

DKS-tilbudet foregår i skrivende stund (2022) i byene Larvik og Sandefjord samt på Berg fengsel i Vestfold.

Det er Vestfoldarkivet i Sandefjord som har ansvar for opplegget på Berg fengsel. Ved DKS-tilbudet tilbys foredrag og omvisning i fengselet, som var interneringsleir for jøder under andre verdenskrig. Berg interneringsleir var en uferdig leir som ble bygget av leirens første fanger, 336 jøder som ble internert fra 26. oktober 1942. En måned senere ble det foretatt en seleksjon. 60 menn som var gift med ikke-jødiske kvinner, ble holdt tilbake, mens resten ble sendt for deportasjon med transportskipet DS «Donau» til den nazistiske konsentrasjons- og tilintetgjørelsesleiren i Auschwitz. De gjenværende ble sittende frem til 1. mai 1945, da de ble frigitt og sendt til Kjesäter flyktningmottak i Sverige.

Museums- og arkivformidlingen på Berg har et personlig preg. Formidleren Ulla Nachtsterns morfar, Moritz Nachtstern, var én av de jødene som ble deportert fra Vestfold og Norge. Til sammen ble 773 jøder sendt til Auschwitz fra Norge gjennom tre deportasjoner. Kun 34 menn overlevde. Nachtstern var én av dem. Da han kom tilbake – og møtte Rachel Tomsinsky, som ble hans kone – begynte han å fortelle sin historie til henne. Tomsinsky skrev den ned. I 1949 ble Nachtsterns historie utgitt i bokform som den første norske holocaust-beretningen. Originalmanuskriptet befinner seg i Vestfoldarkivet. Nachtsterns historie går som en rød tråd gjennom formidlingen.

Opplegget på Berg fengsel retter seg mot elever på ungdomsskolens 9. og 10. trinn. Elevene tas imot på Berg fengsel. Elevene blir kjent med arrestasjonen og deportasjonen av norske jøder, personliggjort gjennom enkeltmennesker og stedets historikk. Ifølge informasjon på Vestfoldmuseenes hjemmeside skaper de historiske kildene autentisitet og kunnskap om hvor vi henter vår sikre viten om hva som har skjedd. Det tilbys foredrag,

omvisning i straffecellene og arbeid med kilder knyttet til jødiske familier i Vestfold. Omfanget av DKS-tilbudet er fleksibelt og kan avtales individuelt på forhånd (Vestfoldmuseene 3, 2022).

I Sandefjord gis DKS-tilbudet ved Hvalfangstmuseet med 10. trinn og videregående skole som målgruppe. Kompetansemålet er utvalgt etter LK20 med fokus på demokrati-forståelse og deltakelse. Elevene skal forstå hvorfor konflikter har oppstått, og hvordan de er blitt og blir håndtert. Det henvises videre til at DKS-tilbudet skal bidra til at elevene utvikler kunnskap om og innsikt i demokratiske verdier og prinsipper. Via samfunnsfag skal elevene delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme. DKS-tilbudet knytter seg sluttelig til at elevene skal kunne gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord som holocaust (Vestfoldmuseene 4, 2022).

I Larvik er målgruppen for DKS-tilbudet 9. trinn og vg3. Elevene blir ifølge beskrivelsen på Vestfoldmuseenes hjemmeside kjent med livet og skjebnen til familien Sachnowitz, som da krigen brøt ut, besto av faren Israel Sachnowitz og barna Martin, Elias, Samuel, Rita, Marie, Herman, Frida og Frank. Hele familien Sachnowitz ble deportert og sendt til utryddelsesleiren i Auschwitz. Bare Herman Sachnowitz overlevde. Han kom tilbake til Larvik og bygget opp et liv etter krigen. I 1976 kom boken «Det angår også deg». Boken ble skrevet av Arnold Jacoby, og ble i 2016 kåret til en av de ti viktigste bøkene om andre verdenskrig i Norge.

Undervisningsopplegget introduseres med at elevene blir kjent med familien Sachnowitz' historie og deres skjebne. Familiens skjebne settes inn i en større historisk og samfunnsmessig sammenheng. Etter introduksjonen tas elevene med på en byvandring. Museumsformidlerne forteller videre om familien Sachnowitz' liv og skjebne på forskjellige steder i Larvik som familien hadde tilknytning til (Vestfoldmuseene 5, 2022).

I Tønsberg gis DKS-tilbudet ved kunstmuseet Haugar med tittelen Victor Lind og snublesteinene. Victor Lind er kunstner og kunstformidler. Opplegget er rettet mot 9. trinn og er inndelt i tre deler. Første del er formidling i kunstutstillingen. Gjennom en dialogbasert formidling deles opplevelser, forundring og kunnskap. Formidlingens form og innhold

knyttet særlig til læringsmålene i kunst og håndverk, kunst, design og arkitektur, norsk, samfunnsfag og historie.

Del 2 er gruppeverksted. I denne delen går elevene direkte til kildene og bruker arkivmateriale for å sette seg inn i bakgrunnsinformasjonen om personene som har bodd eller hadde forretningsvirksomhet på de ulike adressene der det ligger snublesteiner. I Tønsberg bodde det tre jødiske familier: Koklin, Jaffe og Plesansky. Nær alle familiemedlemmene ble arrestert og deportert høsten 1942. Ingen av dem vendte tilbake. Det er satt ned 16 snublesteiner til minne om de drepte. Snublesteiner er et kunstprosjekt med minnesmerker over Nazi-Tysklands ofre før og under andre verdenskrig. Prosjektet ble startet av den tyske kunstneren Gunter Demnig i 1993 i Tyskland. En snublestein består av en liten stein med en minneplate i messing som støpes ned i asfalten ved steder der jøder, eller andre ofre for nazismen, bodde eller arbeidet før de ble deportert og i de fleste tilfeller drept. Formålet med å «snuble» over en snublestein er å bli oppmerksom på forbrytelsen som skjedde nettopp der steinen er lagt ned. Snublesteiner bidrar til refleksjon over det som skjedde i eget land, i egen by og kanskje også i eget nabolag.

Del 3 består av en byvandring. Elever og lærere tar turen ut for å finne stedene hvor snublesteinene ligger. Elevene deler med resten av klassen hva de har funnet, og blir kjent med familiene og deres historier underveis i byvandringen. Elevene bruker egne mobilkameraer og lager sitt eget digitale minnesmerke med bilder fra denne dagen. Etter opplegget kan elevene sette fotografiene sammen i en collage. De kan også skrive en tekst om hva de har tatt bilde av, og hva som skjedde nettopp her på denne plassen under andre verdenskrig (Vestfoldmuseene 6, 2022).

Som det kommer frem, relaterer prosjektet seg til de forskjellige læreplanene for ungdomsskolen og videregående skole på forskjellige måter og er ambisiøst i den forbindelse. Det kommer dessuten frem at forskjellige læringsmetoder anvendes. Blant annet foredrag, byvandring, dialogbasert undervisning og kunstformidling. I tillegg finnes det en dimensjon av «flipped classroom». Dette er ikke minst tilfellet ved Haugar, hvor det henvises til muligheter for forberedelse og etterarbeid.

#### **Eksempel 4: Skulptur og fortellinger i Larvik**

DKS-opplegget retter seg mot 10. trinn og videregående skole og handler om skulpturer i gatebildet, i dette tilfellet i Larvik og omegn. Det er Larvik museum som organiserer. I formidlingsopplegget inngår temaet skulptur. Gjennom utvalgte figurative og abstrakte skulpturer lærer elevene om hvorfor billedhuggere får oppdrag med å lage skulpturer som skal være til glede og ettertanke for mennesker som bor i eller besøker Larvik.

Opplegget innleder med at hvis vi ser oss omkring i Larvik og Stavern, får vi øye på skulpturer, mange skulpturer. Vi ser at de står der, men vi ofrer dem sjelden en tanke. Stopper vi opp og betrakter skulpturene, og i tillegg stiller oss spørsmålet om hvorfor de står der, vil vi fort komme inn på spennende historier. Historier som Larvik museum og Vestfoldmuseene gjerne vil fortelle oss. Interessante spørsmål i den forbindelse er hvorfor vi har skulpturer, og hvorfor i Larvik? Hvem bestemmer at en skulptur skal stå plassert her eller der i byen? Når fikk Larvik sin første skulptur? Det er utøvende billedhugger Martin Kuhn og museumspedagog Marianne Sørensen som har utviklet og gjennomfører DKS-tilbudet.

Opplegget er utviklet på grunnlag av en rekke kompetansemål som forholder seg til de forskjellige læreplanene. I formidlingen tas det utgangspunkt i følgende overordnede mål i LK20:

**Kunst- og håndverk.** Målet for opplæringen er at elevene skal kunne samtale om hvordan urfolk og andre kulturer har påvirket og inspirert ulike designuttrykk. Diskutere hvordan kunstnere i ulike kulturer har fremstilt mennesker gjennom tidene og i ulike kulturer. Forklare hvordan klima, kultur og samfunnsforhold påvirker bygningers konstruksjon, valg av materialer, form, uttrykk og symbolfunksjon.

I praksis foregår det ved at elevene opplever, ser og lærer om skulpturer som er både figurative (rundskulptur), slik som 1700-tallets figurative rundskulpturer i tre, «De fire dyder», og moderne, som de abstrakte skulpturene i larvikitt.

**Historie.** Målet for opplæringen er at elevene skal kunne skape fortellinger om mennesker i fortiden, og vise hvordan samfunnsmessige rammer og verdier påvirker menneskers tan-



ker og handlinger. I praksis foregår det ved å sammen drøfte hvordan de fire dydene har påvirket og preget menigheten i Larvik.

**Matematikk.** Målet for opplæringen er at elevene skal kunne anslå og beregne lengde, omkrets, vinkel, areal, overflate, volum og tid, og kunne bruke og endre målestokk. Elevene skal kunne velge passende måleenheter, forklare sammenhenger og regne om mellom ulike måleenheter, bruke og vurdere måleinstrumenter og målemetoder i praktisk måling, og drøfte presisjon og måleusikkerhet. Elevene skal kunne gjøre rede for tallet pi ( $\pi$ ) og bruke dette i beregninger av omkrets, areal og volum. I praksis foregår dette ved at billedhugger Martin Kuhn forteller om hvordan han tar ut stein og beregner uttaket av det emnet han skal jobbe med, og forteller om hvordan han først lager en mindre modell som blir oppskalert til en stor.

**Religion, livssyn og etikk.** Målet for opplæringen er at elevene skal kunne drøfte kristendommens betydning for kultur og samfunnsliv. Elevene skal kunne beskrive og reflektere over særtrekk ved kunst, arkitektur og musikk knyttet til kristendommen. I praksis foregår det ved at museumspedagog Marianne Sørensen forteller om kunst og skulptur på 1700-tallet og besvarer spørsmålet: Hvem ga kunstopppdrag i kirkerommet?

Med hensyn til filosofi og etikk (i RLE) er målet for opplæringen at elevene skal kunne vise respekt for menneskers tros- og livssynsoppfatninger, ritualer, hellige gjenstander og steder. I praksis foregår det ved at museumspedagog Marianne Sørensen i samtale med elevene forteller om «dydene» som gjenstander i det hellige og offentlige kirkerommet. Dydene illustreres gjennom skulpturer av fire vakre piker som presenterte viktige verdier for menigheten i Larvik på 1700-tallet.

DKS-opplegget gjennomføres som en kombinasjon av velkomst og presentasjon, foredrag, samtale og filmvisning. Skoleklassen deles i to grupper. Den ene gruppen får se og høre historien til Larviks eldste skulpturer «de fire dydene». Den andre gruppen lærer å bruke hammer og meisel under instruksjon av billedhugger Martin Kuhn. Klassen bytter på de to postene (Vestfoldmuseene 7, 2022).

Det kanskje med interessante og ambisiøse ved dette opplegget er at Larvik museum og Vestfoldmuseene med dette DKS-tilbudet konsekvent søker å bidra til tverrfaglig undervisning i ungdomsskolen og i videregående skole. Det er et konkret eksempel på hvordan en uformell læringsarena som et museum kan være et nyttig og kreativt supplement til å utvikle tverrfaglig undervisning ved en formell undervisningsinstitusjon. Det er et innovativt formidlings- og undervisningsprosjekt med et komplisert kompetanse- og undervisningsmål.

### **Eksempel 5: Du er FRI (Horten)**

«Du er FRI» er en fortellerforestilling om toleranse, likeverd og skeivt mangfold. Forteller Charlotte Øster bærer forestillingen. Øster har skrevet fortellingen i samarbeid med Vestfoldarkivets formidler Ulla Nachtstern. DKS-tilbudet har 9. og 10. trinn som målgruppe. Formidlingsprosjektet er et samarbeid mellom Vestfoldarkivet og Vestfold fylkeskommune, seksjon folkehelse. Prosjektet knyttes til foreningen FRI – Foreningen for kjønns- og seksualitetsmangfold, avdeling Vestfold. FRI Vestfold har gitt sin tilslutning og bidrar aktivt med kompetanse og foreningshistorie, som er bevart i Vestfoldarkivet. Skeivt arkiv og Rosa kompetanse har i tillegg bidratt med faglig støtte.

Fortellerforestillingen tar utgangspunkt i skeiv historie, i levde liv. Fortellingene trekkes ut av gamle historiske arkiv og hentes fra vår egen samtid. Hensikten er å berøre og utfordre holdningene til elevene og sette søkelys på hvordan vi forvalter de verdiene som vi liker å holde frem i et såkalt likeverdige, tolerant og mangfoldig samfunn.

I forestillingen stilles en rekke spørsmål. Samfunnet vårt er mangfoldig, det skal romme oss alle. Vi sier det ofte, men har det alltid vært slik – og er det faktisk slik i dag? Når noen kalles eller kaller seg «skeive», tilsier det at man egentlig skal være «rett»? Og hvem er egentlig «vi»? Er alle inkludert i det? Føler alle at de får lov til å være den de er, uten å føle seg mindreverdige eller avvist eller redusert til en person satt i bås? Hvorfor har vi de holdningene vi har i dag? Hvordan endrer holdninger seg? Har de endret seg? Var det vanskeligere å være skeiv før?

Det er mange spørsmål som dukker opp når man skal snakke om toleranse, likeverd og skeivt mangfold før og nå. Mange kan synes det er skjørt og litt utfordrende å snakke om.

Andre mener det er unødvendig eller at vi er ferdig snakket. Trenger vi å snakke mer om det? Ifølge DKS-opplegget trenger vi det. Fordi mange ikke faller innenfor kategorien «vi». Noen er utenfor – og må komme ut av et forestilt skap for å vise hvem de er. Samfunnet, språket, kodene, klærne, lekene, interiøret, fargene og blikkene viser det tydelig. Det samme gjør tallenes tale. Ifølge DKS-opplegget sliter folk som bryter med normer for kjønn og seksualitet, mer på de fleste livsområder enn de som følger heteronormativitet (Vestfoldmuseene 8, 2022).

DKS-tilbudet et eksempel på hvordan kulturarvsområdet kan bidra til læring relatert til helse og livsmestring, som er et av tre tverrfaglige temaer i LK20.

## Konklusjon

I denne artikkelen ble historieundervisning utenfor skolen og samarbeidet mellom særlig museer og skoler via den kulturelle skolesekken (DKS) analysert. I forskningen er læringsmiljøer utenfor skolen anerkjent som viktige i læringssammenheng, ikke minst i form av å være supplement til skolen og den formelle undervisning som foregår der. I tillegg er det utviklet et pedagogisk område som dekker dette: kulturarvspedagogikk. Det er pedagogikk som er spesialisert med tanke på de forskjellige institusjonene og miljøene som kjennetegner kulturarvsområdet: kulturmiljø, museum, arkiv, kunst og bibliotek. Samarbeidet mellom skolen og læringsmiljøer utenfor skolen er omfattende, men fortsatt ikke særlig spesialisert. Dette gjelder også for samarbeidet mellom skolen og kulturarvsområdet, som er særlig relevant for undervisningen i historie. Mange kontakter mellom skole, kultur og kulturarv går via DKS-ordningen. Den norske DKS-ordningen er sannsynligvis den mest utviklede ordningen i verden med hensyn til å etablere et systematisk samarbeid mellom skolen og kulturområdet. Dette gjelder også i en nordisk sammenheng, hvor DKS fremstår som mest utviklet. Samtidig kan DKS fortsatt utvikles mye.

Samarbeidet mellom skole og kulturområdet har karakter av at skolen bestiller et DKS-tilbud som kulturområdet leverer til elevene. Det er tydelige tegn på at kulturinstitusjonene forsøker å tilpasse seg til skolens læreplaner, men det virker fortsatt noe tilfeldig hva skolene får, og om det som leveres i DKS-regi, henger sammen med undervisningen i skolen.

At skolen og kulturfeltet skaper DKS-tilbud sammen, kan være en vei frem. Dette er fortsatt ikke gjort i nevneverdig grad.

De fem eksemplene på DKS-opplegg fra Vestfold er interessant lesning. De viser at Vestfoldmuseene arbeider systematisk for å utvikle relevante DKS-tilbud til skolen, og at det finnes tydelig vilje til å forholde seg til læreplanene i skolen. Det er i tillegg tegn på at museet beveger seg i retning av profesjonalisering – ikke bare når det gjelder å forholde seg til historie, kultur og kulturarv, men også med henblikk på den pedagogiske virksomheten. Det er tydelig at Vestfoldmuseene beveger seg fra tradisjonell museumsformidling mot pedagogikk og læring. Dermed blir museet også mer relevant for skolen. Det er interessant å konstatere at Vestfoldmuseene ikke bare forholder seg til læreplanene i skolen, men også arbeider med nye undervisningsformer relatert til deres DKS-tilbud. Dette gjør museet enda mer relevant for undervisningen i skolen. Et neste steg kunne være at museet direkte sammen med lærere på en eller flere skoler utviklet et eller flere DKS-tilbud. Da kunne tilbudet bli maksimalt relevant for skolen, samtidig som museets potensial som læringsmiljø ble utnyttet mest mulig.

## Referanser

- Andersson, J. & Aronsson P. (2004). *10 000 år – på 90 minutter. Pedagogisk verksamhet i forntidens basutställning* (Presentasjon). Tema Q, Linköpings universitet, februar 2004.
- Aronsson, P. & Larsson, E. (red.). (2002). *Konsten att lära och viljan att uppleva. Historiebruk och upplevelsepedagogik vid Foteviken*. Medeltidsveckan och Jamtli. Växjö.
- Aslaksen, E., Borgen, J.S & Kjørholt, A.T. (2003). *Den kulturelle skolesekken – forskning, utvikling og evaluering* (NIFU skriftserie nr. 21/2003). NIFU.
- Axelsson, C. (2009). *En meningsfull historia? Didaktiska perspektiv på historieförmedlande museiutställningar om migration och kultur-möten*. Växjö: Växjö University Press.
- Bergdahl, E.B. (1985). *Stenåldersliv: en undersökning av grundskoleelevers uppfattningar om förhistorien*. Göteborg.
- Bergsland, A. (2003). *Så mötas de två: skola och museum. En museipedagogisk diskurs*, (Magisteruppsats i etnologi). Uppsala universitet.

- Brubaker, R. (1992). *Citizenship and nationhood in France and Germany*. Harvard University Press.
- Cajani, L. (red.). (2007). *History teaching, identities, and citizenship*. Trentham Books.
- Christophersen, C. (2013). Lærerne og skolesekken. I Breivik, J.K. og Christophersen, C., *Den kulturelle skolesekken*, s. 106–128. Fagbokforlaget.
- Clarke, A., Dodd, J., Hooper-Greenhill, E., O’Riain, H., Selfridge, L. & Swift, F. (2002). *The Department for Education and Skills Museums and Galleries Education Programme. A guide to good practice*. Research Centre for Museums and Galleries (RCMG), University of Leicester.
- Ehlers, S. (2007). En kulturarvspædagogik må rumme mere end det nationale. I Eivergård, M. & Zipsane, H. (red.), *Friluftsmuseer, kulturarv och lärande*. Jamtli förlag.
- Ekholm, M. & Härd, S. (2000). *Lifelong Learning and Life wide Learning*. Skolverket.
- Eskilsson, A. (2008). *På plats i historien. Studier av hembygdsföreningar på 2000-talet*. Linköpings universitet. Institutionen för studier av samhällsutveckling och kultur.
- Europalov. (2022). <https://www.europalov.no/rettsakt/nokkelkompetanser-for-livslang-laering/id-429>. Besøkt 2022-10.22.
- Gustavsson, B. (2003). *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Wahlström & Widstrand.
- Halász, G. & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3).
- Hooper-Greenhill, E. (2004). Measuring Learning Outcomes in Museums, Archives and Libraries. The Learning Impact Research Project (LIRP). *International Journal of Heritage Studies*, 10(2), s. 151–174, <https://doi.org/10.1080/13527250410001692877>.
- Insulander, E. (2005). *Museer och lärande – en forskningsöversikt*. Statens Museer för världskultur.
- Jarvis, P. (2008). *Democracy, Lifelong Learning, and the Learning Society. Active Citizenship in a Late Modern Age*. Routledge.
- Jarvis, P. (2007). *Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society, Sociological Perspectives*. Routledge.

- Jarvis, P. (2006). Lifelong learning: a social ambiguity. I Ehlers, S. (red.), *Milestones towards lifelong learning systems*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Jarvis, P. (2005). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. Routledge.
- Karlsson, K.-G. & Zander, U. (red.). (2004). *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Studentlitteratur.
- Kjellberg, S. (2018). Anmeldelse: Biblioteksdidaktik. *Nordisk Tidsskrift for Informationsvidenskab og kulturformidling* 7(1).
- Kulturtanken. (2022). *DKS årsrapport 2021*. Kulturtanken. Den kulturelle skolesekken Norge.
- Kverndokk, K. (2007). *Pilegrim, turist og elev. Norske skoleturer til døds- og konsentrasjonsleirer* (Doktorgradsavhandling, Linköpings universitet). DiVA - Digitala Vetenskapliga Arkivet.
- Laskie, C. (red.). (2017). *Biblioteksdidaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Levä, K. (2020). Museums and Education in Finland. I Fristrup, T. (red.), *Museums and Education and in the North*, s. 51–57. Fornvårdaren 39. Jamtli Förlag.
- LK20. (2022). Læreplanverket. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>. Besøkt 2022-10-25.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (2006). Utdanningsdirektoratet.
- Marshall, T.H. & Burton Bottomore, T. (1992). *Citizenship and social class*. Pluto Press.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR). (2011). Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 15. desember 2011. [https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/voksnes\\_laering\\_og\\_kompetanse/artikler/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk/id601327/](https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/voksnes_laering_og_kompetanse/artikler/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk/id601327/). Besøkt 2022-11-23.
- Nordiskt Centrum för Kulturarvspedagogik. (2005). *En arena för möten, opplevelser och lärande*. Leanders.
- NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- OECD. (1996). *Lifelong Learning for All*. OECD.

- OECD. (1999). *Resources for Lifelong Learning: What Might be Needed and How Might it be Found? Education Policy Analysis, Chapter 1*. OECD.
- OECD. (2001). *Lifelong Learning for All: Policy Directions, Education Policy Analysis, Chapter 1*. OECD.
- OECD. (2004). *Lifelong Learning, Policy Brief*. OECD.
- OECD. (2007). *Education and Training Policy, Qualifications Systems, Bridges to Lifelong Learning*. OECD.
- Olesen, M.B. (2020). Museums and Education in Denmark. I Fristrup, T. (red.), , s. 37–49. *Fornvårdaren 39*. Jamtli Förlag.
- Riddersporre, B. (2006). *Utbildningsledarskap. Nu och i framtiden*. Studentlitteratur.
- Risan, T. (2020). Museums and Education in Sweden. I Fristrup, T. (red.), *Museums and Education and in the North*, s. 29–35. *Fornvårdaren 39*. Jamtli Förlag.
- Sonne, L. (2020). Museums and Education in Norway. I Fristrup, T. (red.), *Museums and Education and in the North*, s. 17–27. *Fornvårdaren 39*. Jamtli Förlag. Östersund.
- Sonne, L. (2009). *Kulturarvens muligheter i almen kompetenceudvikling. Kartlægningsrapport*. Nordiskt Centrum för Kulturarvspedagogik.
- St.meld. nr. 8. (2007–2008). *Kulturell skulesekk for framtida*. Kultur- og kyrkjedepartementet.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Studentlitteratur.
- Tellgren, A.-K. (2020). *Bibliotekspedagogik – vad är det? En studie av hur pedagogik kan kopplas til barnbibliotekariers arbete med barn i åldrarna noll til sex år vid folkbibliotek* (Mastergradsoppgave). Lunds universitet.
- Vestfoldmuseene 1. (2022). *Historien bak Eidsfoss jernverk*. <https://vestfoldmuseene.no/historien-bak-eidsfoss-jernverk>. Besøkt 2022-10-24.
- Vestfoldmuseene 2. (2022). *Tekstilindustri før og nå. Hvor kommer klærne våre fra og hvorfor produserer vi ikke lengre klær i Norge?* <https://vestfoldmuseene.no/tekstilindustri-for-og-na>. Besøkt 2022-10-24.

- Vestfoldmuseene 3. (2022). *Det angår også deg – Berg*. <https://vestfoldmuseene.no/det-angar-ogs%C3%A5-deg-berg>. Besøkt 2022-10-24.
- Vestfoldmuseene 4. (2022). *Det angår også deg (Sandefjord)*. <https://vestfoldmuseene.no/det-angar-ogs%C3%A5-deg-sandefjord>. Besøkt 2022-10-24.
- Vestfoldmuseene 5. (2022). *Det angår også deg – Larvik*. <https://vestfoldmuseene.no/det-angar-ogs%C3%A5-deg-larvik>. Besøkt 2022-10-24.
- Vestfoldmuseene 6. (2022). *Victor Lind og snublesteinene*. <https://vestfoldmuseene.no/victor-lind-og-snublesteinene>. Besøkt 2022-10-24.
- Vestfoldmuseene 7. (2022). *Skulptur og fortellinger*. <https://vestfoldmuseene.no/skulptur-og-fortellinger>. Besøkt 2022-10-24.
- Vestfoldmuseene 8, (2022). *Du er FRI*. <https://vestfoldmuseene.no/du-er-fri>. Besøkt 2022-10-24.
- Zipsane, H. (2008). Heritage Learning: a question of here and now. I Fornvårdaren 30, *On the Future of Open Air Museums*, s. 132–144. Östersund.
- Zipsane, H. (2007a). Heritage learning: Not so much a question about the past as about the present, here and now! *Journal for Adult Education and Development*. Nr. 68.
- Zipsane, H. (2007b). Heritage Learning through Heritage and Art. I Jarvis, P. (red.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. Routledge.
- Zipsane, H. (2007c). *Local and Regional Development through Heritage Learning*. Observatory PASCAL.
- Zipsane, E. & H. (2006). Kulturarvspædagogikken og behovet for overblik, forskning og utvikling. *Nordisk arkivnyt* 1.
- Zipsane, H., Löfstedt, U. & Lundborg, M.D. (Uten dato). *Kulturarvsinstitutionerna och skolväsendet – En forskningsöversikt*. NCK – The Nordic Centre of Heritage Learning and Creativity.





# Hvordan forberede unge til videre studier og livslang læring? Muligheter i nye læreplaner for videregående skole<sup>107</sup>

Anita Wiklund Norli og Lene Kristin Liabø

Fredag 26. mars 2021 la den daværende regjeringen fram en gjennomføringsreform med vekt på livslang læring i norsk videregående skole. Guri Melby, som da var kunnskapsminister, foreslo kutt i obligatoriske fag. Hensikten skulle være å øke dybdelæringen og gjøre elevene mer forberedt på videre studier og yrkesopplæring, ble det sagt. Tradisjonelt obligatoriske emner som historie og religion og etikk ble foreslått fjernet til fordel for et nytt emne som mer direkte skulle ta opp temaene demokrati, likestilling og kritisk tenkning, med den hensikt å gi elevene bedre historisk og kulturell innsikt. Vi siterer Melby: – Det er ingen tvil om at elevene lærer mye i historie- og religionstimene, men vi må spørre oss hvilken rolle videregående opplæring skal ha og hva elevene trenger for sin videre utdanning (Utdanningsnytt 2021).

Lærere, forelesere og fagforeninger var kritiske og hevdet det motsatte: At en slik omorganisering heller ville hindre dybdelæring og redusere allmenndannelsen, tvert imot det som tillegges vekt i Kunnskapsløftet. Innvendingen var at elevene ville bli mindre studieforberedt. Melby ombestemte seg brått, og dagens regjering og kunnskapsminister Tonje Brenna har ikke vist noen intensjon om å fjerne disse fagene. Denne diskusjonen peker imidlertid på utfordringene i norsk utdanningspolitikk når det gjelder struktur og innhold i læreplanene for videregående skole.

---

<sup>107</sup> Artikkelen er en bearbejdet versjon av et paper presentert på konferansen 9th Nordic Conference on Adult Education and Learning, May 2022, Universitetet i Sørøst-Norge.

I denne artikkelen vil vi argumentere for at de omtalte fagene, kanskje mer enn noen andre, forbereder elevene for videre studier og livslang læring. Først vil vi presentere politiske og faglige argumenter for å gjøre livslang læring til et viktig tema i utdanningssystemet generelt. Deretter vil vi analysere kjerneelementene i disse to fagene, historie og religion og etikk, slik de blir presentert i den nylig innførte læreplanen LK20 (Udir. 2020). Både religion og etikk og historie er obligatoriske fag for alle elever på studieforbereende utdanningsprogram i videregående skole. For å avdekke muligheter og utfordringer knyttet til forberedelse for livslang læring vil, vi undersøke de definerte tverrfaglige satsingsområdene kombinert med kjerneelementene i disse to fagene i videregående skole.

Kritikerne av det norske skolesystemet hevder at skoleverket ikke forbereder ungdom godt nok verken for videre studier eller for arbeidslivet. Dette ble bekreftet av Lied-utvalget (NOU 2019:25). For å gjøre elever i stand til å møte dagens utfordringer og enda flere i framtida, har norske myndigheter fornyet læreplanene for alle fag på alle skoletrinn. Dette er i tråd med europeisk politikk; vi møter alle de samme utfordringene, og de virker uløselige for de fleste av oss. Utfordringene er knyttet til FNs 17 bærekraftsmål for sosial, økonomisk og miljømessig bærekraft. Ifølge UNESCOs institutt for livslang læring er utdanning nøkkelen til å løse disse utfordringene (UNESCO 2022). EU-kommisjonen hevder det samme, og den norske regjeringen ser derfor til EUs og UNESCOs forståelse av ferdigheter som trengs for å møte disse utfordringene i framtida. På denne måten er norsk skolepolitikk i tråd med europeisk holdning til utfordringer og livslang læring.

I 2019 resulterte dette i en norsk skolereform for å møte de økende utfordringene, Kunnskapsløftet 2020, kort LK20 (Udir. 2020). Den dekker all grunnopplæring (grunnskole, videregående og voksenopplæring) og trer gradvis i kraft 2020-22. Alle aktuelle fag beholdes, men innholdet fornyes for å styrke og utvikle elevenes dybdelæring og forståelse. LK20 åpner for mange muligheter for valg av undervisningsformer og presenteres som mer elevsentrert enn tidligere læreplaner. Dette støttes av forskere (Andreassen og Tiller 2021: 16). Læreplanene har som mål å vektlegge menneskelige verdier og kritisk tenkning. I tillegg er det særlig fokus på praktiske og estetiske fag i tråd med ønsket om mer kreativitet i skolen og åpenhet for nye læringsstrategier (Karseth, Kvamme og Ottesen 2020).

Dette er på ingen måte nytt. Samfunnet har alltid påvirket utdanningssystemet ettersom det utvikler seg i tråd med samfunnets behov. Forskere er helt sikkert klar over denne gjensidige påvirkningen, og diskusjonen om hvilke talenter man bør fokusere på og dyrke for å få elevene til å lære for livet, startet allerede på 1990-tallet. (Fan og Popkewitz 2020, Delors 1996). Jacques Delors pekte på fire pilarer i det 21. århundres utdanning, nemlig å lære å lære, å lære å gjøre, å lære å være og å lære å leve sammen (Delors 1996).

Skolen plikter å tilrettelegge all praksis i tråd med verdiene i opplæringslovens formålsparagraf. Det legges vekt på formålet med opplæringen: «Utdanning og læretid skal i samarbeid og forståelse med elevens hjem åpne dører til verden og framtida og gi elever og lærlinger historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringsloven § 1-1). Opplæringsloven sier også at opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, som respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritetsverdier som også kommer til uttrykk i ulike religioner og verdenssyn og er forankret i menneskerettigheter.

Livslang læring betyr all slags organisert læring gjennom hele livet. Begrepet omfatter formell utdanning samt annen organisert læring gjennom arbeid og andre aktiviteter. Ellen Boeren sier det slik i sin omfattende deltakelsesmodell for livslang læring: «deltakelse kan teoretiseres som et samspill mellom et individs sosiale og atferdsmessige egenskaper, tilgjengeligheten og strukturene til tilbydere av utdanning og opplæring, og rollen å støtte regjeringer» (Boeren 2019). Regjeringen introduserte begrepet *Læring for livet* i en kompetansereform i 2019 (Meld.st.14, 2019-2020). Reformen søker å påvirke arbeidslivet slik at ingen skal bli utdatert, men heller fortsette å lære nye ting og utdannes hele livet. Målet er å sette folk i stand til å stå lenge i arbeidslivet.

Vi må imidlertid gå lenger tilbake for å kunne skissere bakgrunnen for disse tankene og strategiene: Kunnskapsdepartementet lanserte Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) første gang i 2011, tilpasset European Qualifications Framework (EQF). Rammeverket angir formelle kvalifikasjonskrav og krav til læringsutbytte på ulike nivåer i utdanningssystemet. Kompetanse defineres her som «å kunne anvende kunnskap og ferdigheter i ulike situasjoner ved å vise samarbeid, ansvar, evne til refleksjon og kritisk tenkning i studier og yrke» (NKR, 2014:17). Hvert nivå beskrives gjennom læringsutbytte

av kunnskap, ferdigheter og kompetanse generelt. Kunnskap defineres som forståelsen av teorier, fakta, konsepter, prinsipper og prosedyrer i en disiplin. Ferdigheter omfatter evnen til å anvende kunnskap til problemløsning. Det finnes ulike typer ferdigheter - kognitive, praktiske, kreative og kommunikative. Generell kompetanse betyr evnen til å bruke kunnskap og ferdigheter knyttet til ulike situasjoner i utdannings- og arbeidssammenheng på en selvstendig måte ved å vise ansvar, evne til samarbeid og evne til refleksjon og kritisk tenkning (NKR 2014).

Arbeidet med fornyelse av læreplanene i norsk skole startet i juni 2013 med at det ble nedsatt et utvalg som fikk i oppdrag å vurdere fagene i grunnopplæringen opp mot kravene til kompetanse i framtidens samfunns- og arbeidsliv. Utvalget ble ledet av professor Sten Ludvigsen, og det ble avsluttet i 2015. Den første delrapporten ble publisert i 2014 (NOU 2014: 7), og hovedrapporten i 2015 (NOU 2015: 8). Disse utredningene la grunnlaget for et forslag til Stortinget (Meld.St.28, 2016), om en fornyelse av Kunnskapsløftet fra 2006. Disse dokumentene kom dermed til å gi retningslinjer for norsk skolepolitikk i årene framover.

I denne sammenheng er livslang læring et viktig aspekt, slik det står i forslaget:

Et kunnskapsintensivt og spesialisert arbeidsliv, ny teknologi og betydningen av den enkeltes allmenndanning, gjør at alle elever trenger å utvikle solid fagkunnskap og ferdigheter i skolen. Kunnskapsområder er i stadig utvikling; omstilling og endringer preger arbeidslivet. Dette krever at fagene i skolen bygges på oppdatert kunnskap, og at elevene er forberedt på livslang læring, til å tenke i nye baner og anvende det de lærer i nye og ukjente sammenhenger. Norsk næringsliv og offentlige virksomheter krever høy kompetanse og stor innovasjonsevne i årene framover for å bevare og videreutvikle den norske velferdsmodellen (Meld.St.28, 2016: 13)

Det pågår for tida flere internasjonale prosjekter som vurderer kompetansen som er avgjørende for sosial- og arbeidslivet i framtida, og flere av disse spør om dagens utdanningspolitikk forbereder elevene godt på livet etter skolen. Disse prosjektene omtales ofte i forbindelse med 21st Century Skills og Key Competences. De de setter søkelys på sam-

menhengen mellom endringer i samfunn og arbeidsliv og aktualiserer spørsmålet: Hvilke kompetanser skal skolen utstyre elevene med?

UNESCO-instituttet for livslang læring (ILL) uttaler at det å forberede elevene på livslang læring er hovednøkkelen til å overvinne globale utfordringer og nå bærekraftsmålene definert av FN (SDG 2015). UNESCO gir spesiell oppmerksomhet til mål nr. 4: Kvalitet i utdanning. De har som mål å «sikre inkluderende og rettferdig kvalitetsutdanning og fremme livslange læringsmuligheter for alle» (UNESCO 2016). Fokusområdene er: Bygge kvalitetslæringssystemer, fremme ferdigheter for livet, arbeid og læring, og sikre at ingen sakter etter. Dette vil styrke medlemsstatenes kapasitet til å bygge effektive og inkluderende retningslinjer og systemer for livslang læring (UNESCO 2022).

Rådet for Den europeiske union ga en anbefaling av nøkkelkompetanser for livslang læring i mai 2018, og identifiserte åtte viktige nøkkelkompetanser: En sunn og bærekraftig livsstil, kvalifisering for arbeidslivet, aktivt medborgerskap og sosial inkludering. Rammeverket legger opp til en forståelse av kompetanse som trengs i framtida og presenterer måter å fremme kompetanseutvikling på - nemlig å støtte pedagogisk personale i innovative læringstilnærminger og vurderingsmetoder for videre å initiere og utvikle fag- og yrkesopplæring og modernisere høyere utdanning.

De reviderte nøkkelkompetansene er (European Commission 2019):

- Lese- og skrivekompetanse
- Flerspråklig kompetanse
- Matematikkompetanse og kompetanse innen realfag, teknologi og ingeniørfag
- Digital kompetanse
- Personlig, sosial og lærende kompetanse
- Statsborgerskapskompetanse
- Entreprenørskapskompetanse
- Kulturell bevissthet og uttrykkskompetanse

Vestfold og Telemark fylkeskommune har vedtatt denne strategien, og fylkets strategiplan for videregående opplæring i 2021–2025 har den slående tittelen *Helsefremmende opp-*

*læring*. Sitat fra forordet: «Grunnoplæringen er en viktig del av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål.» Og videre under avsnittet om grunnleggende ferdigheter: Det er viktig å «trene elever i å reflektere over egen læring, inkludert hvordan mestring av ferdighetene bidrar til å nå kompetansemål i fag og til livslang læring» (Vestfold og Telemark fylkeskommune 2021-2025).

### Kunnskapsløftet 2020

De nye læreplanene i Kunnskapsløftet 2020 er laget for å møte alle de nevnte kravene og forventningene. Arbeidet med planene startet høsten 2017, og Kunnskapsdepartementet fastsatte kjerneelementene i juni 2018. Kjerneelementene utgjør essensen i hvert fag, for eksempel kunnskapsområder, metoder, begreper, tenkemåter og uttrykksformer. De fullstendige læreplanene ble godkjent av Kunnskapsdepartementet og lansert i november 2019. Dette var en konsekvens av konklusjonene fra ovennevnte Ludvigsen-utvalget og det senere Lied-utvalget. Innholdet i alle fag i grunnskolen og allmennfagene i videregående opplæring ble erstattet med nytt innhold som var ment å være mer relevant og med en tydeligere sammenheng mellom fagene (NOU 2014:7). Det aktualiserte behovet for et nytt, bredere kompetansebegrep for tydeligere å anerkjenne og møte sosiale, emosjonelle, kognitive og praktiske aspekter ved elevenes læring, kritiske tenkning, problemløsning, kommunikasjon og samarbeid. Dette er kjernekompetanser som vil bli enda viktigere i framtida. (NOU 2019: 25).

Å lære å lære er en vesentlig ferdighet i den nye læreplanen (Udir 2020). Det listes opp flere kriterier. Elevene skal ta aktivt del i egen læring. Læringsstrategier og refleksjon over egen læring inngår derfor i vurderingskriteriene i alle de nye læreplanene. Elever som formulerer spørsmål, søker svar og uttrykker forståelse på ulike måter, vil etter hvert kunne ta en aktiv rolle i egen læring og utvikling. Kritisk tenkning, kildekritikk og digital dømmekraft blir mer vektlagt.

La oss se nærmere på detaljene i læreplanene. Det tverrfaglige i den overordnede delen er ment å samhandle med de spesifikke læreplanene for enkeltfagene. Vårt fokus er, som nevnt ovenfor, på historie-faget og religion og etikk-faget. Som vi har påpekt er det et po-

engtert prinsipp i den overordnede delen å lære elevene hvordan de skal lære (Udir 2020a). Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over egne læringsprosesser på en selvstendig måte. Når elevene forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, vil det bidra til selvstendighet og gi mestringsfølelse. Utdanning er ment å styrke elevenes motivasjon og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring gjennom hele livet. Elever som lærer å formulere spørsmål, søke svar og uttrykke forståelse på ulike måter, vil etter hvert kunne ta aktivt del i egen læring og utvikling. Til tross for egeninnsats vil noen møte utfordringer i læringen. Årsakene er ofte mange og sammensatte. Det vil alltid være spenninger mellom ulike interesser og synspunkter. Ambisjonen om å utvikle evnen til livslang læring for alle elever krever derfor en bred tilnærming fra skoleverket.

### Tverrfaglighet

Tverrfaglighet i de nye læreplanene er knyttet til tre satsingsområder: Demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling. Disse tverrfaglige temaene er ment å gjøre elevene i stand til å forstå sammenhengen mellom handlinger og valg og gjøre dem ansvarlige, utforskende og innovative. Disse tre tverrfaglige temaene tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltpersoner og samfunnet, lokalt, nasjonalt og globalt (Udir. 2020a).

I barne- og ungdomsårene er utviklingen av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende for livslang læring. Aktuelle områder innenfor temaet folkehelse og livsmestring er levevaner, seksualitet og kjønn, rus, mediebruk, forbruk og privatøkonomi (Udir 2020a). Alle disse temaene innlemmes i faget religion og etikk og skal gi elever kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse og legge grunnlaget for å ta ansvarlige livsvalg.

Kompetanse knyttet til demokrati og medborgerskap skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og regler og sette dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. Opplæringens mål er å gi elevene forståelse for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet (Udir 2020a). Dette gjelder emner som blir grundig belyst i historiefaget. Elevene skal forstå sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter. De skal øve på å tenke kri-

tisk og lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes. Dette er læring for livet.

Bærekraftig utvikling er basert på en forståelse av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold. Temaet dekker problemstillinger knyttet til miljø og klima, fattigdom og ressursfordeling, konflikter, helse, likestilling, demografi og utdanning. Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i skolen skal legge til rette for elevenes forståelse av grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndteres (Udir 2020a). Disse utfordringene tas opp i undervisningen i både historie og i religion og etikk.

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kan knyttes til læreplanmålet i historie: å gi elevene forståelse for at de er historieskapte og historieskapende. Dette skal hjelpe elevene til å forstå, påvirke og mestre eget liv, noe som er viktig for utviklingen av en trygg identitet. Innsikt i hvordan mennesker har vært med på å skape historie, gir elevene forståelse for at de også kan være med på å forme sin nåtid og framtid. En slik forståelse kan være med på å gi livet mening og initiere gode verdivalg. Dette er grunnleggende for å utvikle respekt for andre og for å ta ansvarlige livsvalg.

Det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap handler om å gi elevene forståelse for demokratiets opphav og utvikling. Historiefaget gir dem også en forståelse av hva som gjør demokratier levedyktige og er dermed med på å gjøre elevene bevisst på mulighetene for å være aktive samfunnsborgere. Elevene skal videreutvikle evnen til å ta andres perspektiv gjennom kunnskap om religioner og livssyn. Ved å invitere elevene til å diskutere utfordringer knyttet til ytrings- og kommunikasjonsfrihet i et mangfoldig samfunn, bidrar fagene til demokrati og medborgerskap. Ved å delta i etisk refleksjon lærer elevene å problematisere makt og utenforskap. I religion og etikk skal elevene reflektere over spørsmål om egen identitet og hva som er et godt liv. De vil også lære å reflektere over verdien av gjensidig forståelse og viktigheten av å sette sine egne grenser. Arbeid med etiske og eksistensielle problemstillinger hjelper elevene med å håndtere utfordrende problemstillinger i eget liv.

Det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling handler om å gi elevene forståelse for samspillet mellom menneske og natur. Historien viser hvordan mennesket har forholdt seg



til naturen, forvaltet og brukt ressurser. Historiefaget belyser også hvordan menneskelig aktivitet har endret livsvilkårene på jorden. Historiebevissthet gir elevene forståelse for at konsekvensene av egne valg blir andres historie. Dermed kan de også bli bevisst sine egne muligheter til å bidra til et mer bærekraftig samfunn. I religion og etikk handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at elever utforsker eksistensielle problemstillinger og deltar i etisk refleksjon over naturen og menneskets plass i den. Dette inkluderer temaer som menneskehetens framtid og ressursbruk og perspektivene religioner og livssyn har på dette.

De spesifikke læreplanene for historie og religion og etikk

Vi blir ofte møtt av misforståelsen om at disse fagene først og fremst er fokusert på kunnskap om en rekke fakta, hendelser, navn og datoer. De nye læreplanene målbærer derimot en helt annen forståelse. Begge emnene relaterer seg til de tverrfaglige temaene presentert ovenfor. Vi finner at i læreplanene for både historie og religion og etikk kommer kjerneelementer, tverrfaglige emner og grunnleggende ferdigheter som implementerer intensjonene om livslang læring og nøkkelkompetanser klart til uttrykk. Fredrik W. Thue sier det slik: «En elevsentrert vektlegging av historisk metode og bevissthet har delvis erstattet en tradisjonell definisjon av historie som en kronologisk sekvens av betydningsfulle hendelser og prosesser i fortida» (Thue 2019:168). Kjerneelementene uttrykker dette tydelig ved å vektlegge historisk bevissthet, kildekritikk og empati. Like viktig som å ha kunnskap om fakta, som historiske hendelser, er forståelsen av læring både som en måte å tilegne seg kunnskap på og en måte å forstå seg selv og andre på. Undersøkende arbeid og kritisk lesing av kilder vil styrke elevenes leseferdigheter og forberede dem for videre studier (Udir 2020b og Udir 2020c).

Som poengtert i læreplanen er historiekunnskap sentralt for kulturell og sosial forståelse, dannelse og identitetsutvikling. Strukturer, verdier og holdninger i nåtida har røtter i fortida. Faget skal bidra til å gjøre elevene til aktive samfunnsborgere som kan ta stilling til og se aktuelle utfordringer i en historisk sammenheng. En erkjennelse av at verden en gang var et annerledes samfunn, og forståelsen av at både fortid og framtid derfor kan være annerledes enn nåtida, er viktige forutsetninger. Gjennom faget skal elevene utvikle

evnen til å tenke kritisk og forstå hvordan kunnskap skapes og hvordan fortida kan brukes og misbrukes. Dette forbereder elevene på livslang deltakelse i samfunns- og arbeidsliv. Karsten Korbøl har pekt på 10 raske argumenter for å vise at historie er studieforbereende (Korbøl 2021). Disse 10 argumentene forklarer også hvorfor kunnskap om historie forbereder elevene for livslang læring:

- Historie demmer opp mot falske nyheter og manipulasjon.
- Historie bidrar til å forstå ulike perspektiver.
- Historie hjelper oss til å forstå at andre ser verden annerledes enn oss.
- Historie bidrar til å forstå at mennesker er hele mennesker med gode og dårlige sider.
- Historie kan demme opp mot polarisering.
- Historie bidrar til å forstå at demokrati ikke er naturlig, men et system som er kjempet fram gradvis over generasjoner.
- Historie hjelper oss til å forstå at demokratiet er sårbart når vi ikke er villige til å forstå hverandre.
- Historie bidrar til å forstå at vi ikke nødvendigvis lever i «den beste av alle tider».
- Historie hjelper oss å forstå at verden kan forandre seg.
- Historie får oss til å erkjenne at mennesker før oss tok valg som ble vår nåtid og framtidens fortid.

Historie er altså et fag som handler om fortida, men for framtida. Historien i skolen utgjør vårt felles minne, men vår horisont i tid omfatter både fortid, nåtid og forestillinger om framtida. Det hjelper oss å forstå at livene og valgene til mennesker i fortida utformet det som skulle bli vår virkelighet. På denne måten bidrar historiefaget til en forståelse av vårt eget sted i tid. Dette gjelder ikke bare de som er unge historiestudenter, men bygger et grunnlag for livslang læring. Elevene vil bli klar over kunnskapens ufullstendighet og begrensninger. Dette forbereder dem ikke bare for videre studier, men også for livslang læring.

Historie er ment å gi elevene innsikt i norsk og samisk historie og kulturarv og gi forståelse for mangfold. Faget vekker også elevenes forståelse for hvordan mennesker har påvirket natur og klima, organisert samfunn og skapt og løst konflikter. Gjennom Historiefaget skal elevene nå en forståelse av demokratiske verdier og menneskerettigheter, likestilling og etisk bevissthet. Utforskende arbeid med historie skal få elevene til å utvikle kildekritisk kompetanse.

Elevene skal bli aktive samfunnsborgere som kan orientere seg, ta stilling og se aktuelle utfordringer i en historisk sammenheng. Det er viktig at dagens verdensproblemer blir en del av læreplanen. Medietilsynet hadde en undersøkelse i 2018, som viste at 48 prosent av ungdommene leser nyheter via sosiale medier daglig. 15 prosent ser daglig nyheter på TV, 14 prosent leser nyheter i nettaviser, mens bare fem prosent leser aviser daglig (Campo, 2018). Dette tatt i betraktning, kombinert med at sammenhenger i historien ikke alltid er åpenbare for ungdom, viser at det er av stor betydning å bringe disse spørsmålene inn i historieklasserommene. Her kan man ta opp spørsmål om hvilken funksjon fortida kan ha og hvor relevant den er for elevenes liv. Et eksempel her er bruken av eksistensiell historie. Den ivaretar det universelle menneskelige behovet for å huske for å oppleve forankring eller orientering i en større sammenheng. Elevene ønsker å bli oppfattet som subjekter, ikke objekter. Dette underbygger tanken om at vi ønsker å tilegne oss informasjon som virker meningsfull og relevant for oss personlig, og at vi skal se relevansen for våre egne liv (Lingås 2019, Bøe 2006, Skaftun og Michelsen 2017). I det postmoderne samfunnet overføres muligheten til å ta valg til den enkelte borger. Derfor er det viktig at skolen er med på å danne og myndiggjøre elevene. I denne sammenhengen kan dannelse forstås som utvikling av identitet og personlighet. Myndiggjøring betyr derimot å overføre ansvar og autonomi til individet selv, fra å bli fortalt hva man skal gjøre til å ta egne selvstendige valg (Danielsen, 2017, s. 66).

Læreplanen foreslår også at elevene skal se hendelser i fortida fra ulike perspektiver og utvikle en forståelse av folks utfordringer og handlinger i fortida. Videre legger læreplanen opp til at elevene skal ha en utforskende og nysgjerrig tilnærming til historie, samtidig som de vil utvikle kildekritisk bevissthet. Elevene skal kunne reflektere over og vurdere hvordan kunnskap om fortida har blitt til. Kildekritisk bevissthet handler om å

kunne fastslå hvordan historisk materiale kan brukes og misbrukes, og i hvilken grad det kan belyse historiske hendelser. Historisk innlevelse, kontekster og perspektiver vil være viktig for livslang læring for å vurdere sammenhenger mellom handlinger, hendelser og fenomener i fortida og forstå at ulike synspunkter påvirker hvordan fortida tolkes og presenteres. Elevene skal kunne vurdere mulige årsak- og virkningsforhold i fortida og forstå hvorfor systemer og fenomener endrer seg over tid eller er stabile.

Ser vi på læreplanen for religion og etikk, finner vi en styrket vekt på utforskning, etisk refleksjon og å kunne ta andres perspektiv. Dette er implisitt i kjerneelementene:

- kunnskap om religioner
- utforske religioner og livssyn med ulike metoder
- utforske eksistensielle spørsmål og svar
- kunne ta andres perspektiv
- etisk refleksjon

Vi finner at respektfull holdning og ferdigheter som håndtering av mangfold og å ta andres perspektiv er fokusområder i kjerneelementene. Videre belyses etiske refleksjoner i de tverrfaglige temaene. I læreplanen (Udir 2020c) er religion og etikk et nøkkelfag for å forstå oss selv, andre og verden rundt oss. Gjennom arbeid med et bredt spekter av religioner og livssyn skal elevene utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til å mestre mangfold i sosial sammenheng og i arbeidshverdagen. Faget inviterer til undring og motiverer til å utforske filosofiske spørsmål. Gjennom etisk refleksjon gir faget rammer for å undersøke og avklare hva som er godt og riktig for den enkelte og samfunnet i dag og i framtida. På denne måten fremmer faget danning og bidrar til å sette elevene i stand til å mestre livet, være ansvarlige samfunnsborgere og bidra til et bærekraftig samfunn.

Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnet for opplæringen. Religion og etikk skal gi elevene kunnskap om religioner, livssyn og etikk og dermed bidra til forståelse av kulturelt mangfold og identitet. Dette er viktig for å identifisere og adressere dilemmaer som oppstår når de skal håndtere hverdagslige utfordringer. Elementene i faget gir et grunn-

lag for at elevene kan reflektere over hvordan vi lever sammen med våre ulike verdier, holdninger og tro. Faget skal hjelpe dem til å utvikle forståelse for menneskerettigheter ved å reflektere over grunnleggende verdier som menneskeverd og respekt for naturen. Emnet bidrar også til å utdype demokratiforståelse ved å gi kunnskap om religion og livssyn i et majoritets-, minoritets- og urfolksperspektiv. Emnet skal gi elevene øvelse i etisk refleksjon og bidra til å utvikle deres dømmekraft.

I fagets kompetansemål kan vi se en endring fra faktakunnskap om de store verdensreligionene og filosofihistorien til bredere og åpnere kompetansemål. Lærere og elever kan i større grad reflektere over hovedtrekkene i religionene. Det blir viktigere å reflektere over etiske og eksistensielle spørsmål, over sammenhengen mellom religion, livssyn og politikk, og over medienes rolle og det mangfoldige og flerkulturelle samfunnet vi lever i. Filosofiske samtaler om hva det vil si å være menneske innebærer å utforske vår rolle i verden, vårt forhold til natur og teknologi og hvordan vi kan samhandle med hverandre. Som vi ser, er holdningsdannelse en viktig del av læreplanen, og også for livslang læring. Dette gjelder respekt for mangfold og evne til å ta andres perspektiv. Utfordringen for lærere vil være å implementere holdningsdannelse i arbeidet med fagets kjerneelementer, tverrfaglige temaer, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål.

For å bli gjort klar for livslang læring, må elevene nødvendigvis mestre definerte grunnleggende ferdigheter: å kunne lese og skrive og ha muntlige og digitale ferdigheter. Sammenhengen med å lære historie og religion og etikk er åpenbar. Muntlige ferdigheter i historiefaget defineres som å kunne presentere et faglig tema presist og selvstendig og bruke faglige begreper i egen argumentasjon. Det innebærer også å lytte til, vurdere og svare på andres innspill i profesjonelle samtaler. Det innebærer å kunne reflektere over meningsinnholdet i tekster, bilder og filmer, ta ulike perspektiver og kunne redegjøre for og sammenligne synspunkter i historisk materiale og litteratur. Gjennom grunnleggende ferdigheter som muntlighet, å kunne lese, skrive, regne og vise digitale ferdigheter, skal elevene lære faget religion og etikk og hva som inngår i livslang læring. Muntlige ferdigheter innebærer dialog om grunnleggende verdier og eksistensielle spørsmål. Videre innebærer det å håndtere uenigheter om religiøse, livssynsmessige og verdimeslige spørsmål på en måte som ivaretar den enkeltes integritet.

Skriveferdigheter i fagene handler om å kunne redegjøre for og diskutere faglige emner tilpasset ulike oppgaver innenfor historie, religion, livssyn og etikk. Videre innebærer det å kunne problematisere faglige begreper og temaer, og å kunne bygge opp en helhetlig etisk argumentasjon. Å kunne skrive innebærer også å kunne bruke kilder på en kritisk og etterprøvbar måte. Leseferdigheter i fagene handler om å kunne reflektere over utvalgte historiske og religiøse tekster og prøve å forstå for eksempel hvordan ulike måter å tolke slike tekster på henger sammen med religionens indre mangfold. Det innebærer også å kunne vurdere kilder med tanke på relevans, formål og avsender- og mottakerperspektiv. Videre innebærer det å vise utholdenhet i å lese lengre fagtekster, og forstå bruken av fagbegreper i disse (Udir 2020c). Det betyr å kunne orientere seg i et tekstmangfold. Digitale ferdigheter er viktige for å finne og reflektere over hvordan digitale arenaer brukes til informasjon og påvirkning innen historie, religion og livssyn. Det innebærer også å finne, tolke og vurdere ulike kilder i arbeidet med fagstoff om historie, religion, filosofi og etikk. Videre innebærer det å ha kunnskap om og forståelse for etiske aspekter ved digital kommunikasjon. Alt dette er avgjørende for livslang læring.

Vi kan spørre hva som er forskjellig fra tidligere læreplaner, og i hvilken grad elevene blir satt i bedre stand til å lære gjennom livet. Vi vil hevde at fagene er gjort mer aktuelle, og det er en tydeligere sammenheng mellom samfunnsfagene i skolen. Elevene skal også få en større faglig forståelse gjennom økt vektlegging av metodikk. Historie har alltid vært viktig for å se individets plass i tid. Den nye læreplanen opprettholder mange av disse aspektene, og den legger enda sterkere enn før til rette for at elevene skal utvikle historisk bevissthet. Ved å jobbe utforskende med historie vil de opparbeide en kildekritisk kompetanse og kunne se ulike perspektiver og sammenhenger i faget.

I den nye læreplanen for religion og etikk ser vi hvordan framtidens kompetanser og de tverrfaglige temaene konkretiseres i grunnleggende ferdighet og kompetansemål. Dette for å forberede elevene til videre utdanning og livslang læring. I den gamle læreplanen var det mer fokus på faginnhold og faktakunnskap med utgangspunkt i de store verdensreligionene. Det var også fokus på filosofihistorien. Kompetansemålene var mer detaljerte, noe som også gjorde undervisningen mer enhetlig, noe som sørget for at alle lærte det samme. Men verden er i endring, det gjelder også for religioner og livssyn og oppfatninger

om hva som er rett og galt. Normer må diskuteres og debatteres, og opplevelsen av hva som er fakta varierer. I diskusjonen om fagfornyelse kan mange elever oppleve religionen sin som fremmed i møte med det som presenteres som korrekte fakta i klasserommet. Dette er nå tonet ned til fordel for mer generelle og åpne kompetansemål.

I den nye læreplanen ser vi en større vekt på refleksjon over «Hvem er jeg?», «Hvordan skal vi leve sammen?» og «Hva slags forhold har vi til naturen?» På denne måten muliggjøres dybdelæring der man reflekterer over de store spørsmålene i livet. Den nye læreplanen innebærer holdningsdannelse der elevene skal bli bevisste på utfordringene vi står overfor og lære hvordan vi i fellesskap kan løse dem, både nasjonalt og globalt. Når kompetansemålene er så åpne, kreves det en tillit til at læreren vet hva de sentrale fokusområdene i faget skal være. Denne tilliten er tydeligere til stede i den nye læreplanen enn i den forrige, og blir viktig for forberedelse til livslang læring.

## Konklusjoner

Framtidas kompetanser, som spesifisert i LK20, er de samme som vi møter i offentlige dokumenter i EU og UNESCO. Ved å lære å lære, utforske, kommunisere og samarbeide, tenke kritisk og etisk og være kreative, skal unge mennesker gjøres i stand til å mestre videreutdanning og arbeidsliv.

Vi har vist at mulighetene for å forberede elevene på videre studier og i størst mulig grad også sette dem i stand til å fortsette å lære og utvikle seg gjennom livet, er eksplisitt inkludert i de nye norske læreplanene for videregående skole. Læreplanene har et meget sterkt fokus på å skape trygghet og bevissthet rundt egen identitet og verdier. Historie og religion og etikk kan i stor grad bidra til å danne dette grunnlaget for livslang læring ved å hjelpe elevene til å utvikle sine kritiske evner, ta ulike perspektiver og ta stilling til rett og galt, og dermed få forståelse for at andre kan ha et annet syn på verden enn man selv har.

Med tanke på at elevene skal bli framtidens problemløsere, er kompetansemålene i fagene endret. Fagene historie og religion og etikk er blitt mindre detaljerte når det gjelder hva elevene konkret skal lære. Det er en dreining bort fra faktakunnskap til mer åpne og generelle kompetansemål. Det vil derfor være mer opp til lærere og elever å identifisere sentrale trekk ved for eksempel religioner. Utfordringene ligger derfor hos læreren og er

knyttet til valg av metodikk og didaktikk. Gjennom de nye læreplanene stilles det høye krav til lærernes kompetanse i disiplinfagene. Forskjellen fra tidligere læreplaner og retningslinjer ligger i at den framtidige læreren vil ha større valgfrihet med hensyn til hvordan man bygger opp undervisningen etter en bestemt læreplan og setter søkelys på ulike temaer. Det forventes og kreves at læreren har solid kunnskap og kompetanse i fagenes kjernesammenheng.

Vi lever i en verden der konflikter og økonomiske utfordringer påvirker samfunnet på lokalt, nasjonalt og globalt nivå. Dette framhever viktigheten av å vektlegge historieundervisningen; det er gjennom dette faget elevene skal få kunnskap om de mange utfordringene som verden har møtt tidligere. Det må legges vekt på historie som et sentralt fag. Elevene skal kunne forstå seg selv og samfunnet de er en del av. Studier i historie, samfunnsvitenskap, religion og etikk kan bidra til å fremme denne bevisstheten.

Målet er mer dybdelæring, utforskning og etisk refleksjon. I Religion og etikk fokuseres det på hva det vil si å være menneske og vår søken etter svar – både religiøse og ikke-religiøse. Det handler om vår plass i verden og vårt forhold til naturen og hverandre. Elevene skal utvikle gode holdninger gjennom filosofisk og etisk refleksjon rundt sin egen identitet. Ved å ta andres perspektiv, både fra flertallets og minoriteters og urfolks synspunkt, vil de få en forståelse for det rike mangfoldet. Slik vil man ikke lenger være opptatt av svar på faktaspørsmål, men heller ulike svar på hva som er bra og riktig i en bærekraftig verden der vi alle har samme rett til å leve gode liv.

## Litteratur

Andreassen, S. E. & Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring? En analyse av læreplanen LK20*. Universitetsforlaget.

Boeren, E. Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on “quality education” from micro, meso and macro perspectives. *Int Rev Educ* 65, 277–294 (2019).  
<https://doi.org/10.1007/s11159-019-09772-7>

Bøe, J. B. (2006). *Å lese fortiden*. Høyskoleforlaget.



- Campo, C. (2018, mai 4). *Halvparten av barn og ungdom leser nyheter gjennom sosiale medier*. www.dn.no. <https://www.dn.no/medier/medietilsynet/digitalisering/sosiale-medier/halvparten-av-barn-og-ungdom-leser-nyheter-gjennom-sosiale-medier/2-1-329983>
- European Commission (2019): Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Key competences for lifelong learning*, Publications Office, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/291008>
- Danielsen, A. G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø*. Bergen: Gyldendal akademisk.
- Fan, G. og Popkewitz, T. (2020): Introduction: Handbook of Education Policy Studies. Values Governance Globalization and Methodology, Volume 1.
- Forskningsnotat, uis.no (2020). Hentet 13.4. fra: Elevsentrert undervisning | Universitetet i Stavanger (uis.no)
- Karseth, Kvamme og Ottesen (2020): Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold, Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020) Rapport nr. 1, Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo (<https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/> )
- Korbøl, Karsten (2021) Historiefaget som både studie- og livsforberedende <https://historiedidaktikk.blogspot.com/2021/04/historiefaget-som-bade-studie-og.html>
- Kunnskapsløftet 2006  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf)
- Lingås, L. G. (2019). *Etikk for pedagoger*. Gyldendal Akademisk.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Meld. St. 14 (2019–2020) *Kompetansereformen – Lære hele livet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20192020/id2698284/>
- NOKUT: Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring /The Norwegian qualifications framework for lifelong learning (2011) engelsk versjon  
[https://www.nokut.no/siteassets/nkr/20140606\\_norwegian\\_qualifications\\_framework.pdf](https://www.nokut.no/siteassets/nkr/20140606_norwegian_qualifications_framework.pdf)
- NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

- NOU 2015:8 Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2019: 25 Med rett til å mestre — Struktur og innhold i videregående opplæring <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/>
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). Litteraturredaktikk. Cappelen Damm akademisk
- Strategiplan for videregående opplæring i Vestfold og Telemark 2021–2025 <https://www.vtfk.no/globalassets/vtfk/dokumenter/frivillighet/planer-og-strategier/helsefremmende-opplaring.-strategiplan-for-videregaende-opplaring-i-vestfold-og-telemark-20212025.pdf>
- The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF) (2008) [http://re-launch.ecompetences.eu/wp-content/uploads/2013/11/EQF\\_broch\\_2008\\_en.pdf](http://re-launch.ecompetences.eu/wp-content/uploads/2013/11/EQF_broch_2008_en.pdf)
- Thue, F. W. (2019) Den historiske allmenndannelse. Historiefaget i høyere/videregående skole, 1869-2029 i HT Bind 98, nr. 2-2019
- UNESCO. (1996) Delors, Jacques: Report of the International Commission on Education for the Twenty First Century. Retrieved April 18, 2022 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- UNESCO. (2016). Unpacking sustainable development goal 4 education 2030 guide. Retrieved April 16, 2022 from, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300E.pdf>
- UNESCO. (2018) Rieckman, Marco: Learning to transform the world: key competencies in education for sustainable development In *Issues and trends in education for sustainable development*, p. 39-59
- UNESCO. (2022). Lifelong learning opportunities for all: medium-term strategy 2022–2029 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380778>
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Sustainable Development (SDG 2015): <https://sdgs.un.org/goals>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i historie – fellesfag i studieforbere-  
denningsprogram (HIS01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskaps-  
løftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/his01-03?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforbere-  
dende utdanningsprogram (REL01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for  
Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rel01-02>

Utdanningsdirektoratet: Hvorfor nye læreplaner? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>

Utdanningsnytt (2021): <https://www.utdanningsnytt.no/fellesfag-fullforingsreformen-gurimelby/langer-ut-mot-planene-om-a-kutte-i-fellesfagene/280633>

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, historieunderviserens kompetanser 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 diskusjoner og 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 denne profesjonsfaglige sammenhengen og dermed fornye profesjonen for historieundervisere.

