



# 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 nettstedet 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 samtidspørsmål 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 flyktningsituasjonen 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 flyktingenemnder. Flyktingenemndene 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 flyktingene som kom til Norge.

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

De ungarske flyktingene hadde ulike grunner til å forlate hjemlandet. Mange av ungarerne som kom til Norge, var politiske flyktinger 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 flyktinger 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 flyktingenemnden 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 flyktningemnden (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 flyktningemnden (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 flyktningemnden (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.

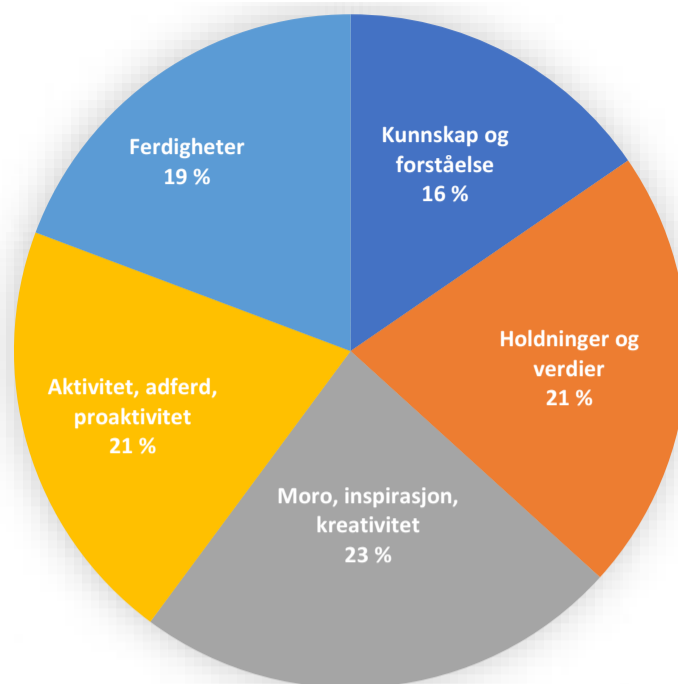
Når alle er tilbake i nåtiden, gjennomføres en dialog med refleksjoner. Her er det viktig å gi deltakerne mulighet for å fortelle om sine opplevelser og følelser knyttet til tidsreisen og rollespillet. Det er i tillegg viktig å få frem synspunkter på hvordan deltakerne opplevde læringseffektene av tidsreisen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