

Lasse Sonne og Anita Wiklund Norli (red.)

Profesjonsutvikling for historieundervisere

2



Profesjonsutvikling for historieundervisere 2

Profesjonsutvikling for historieundervisere 2

Artiklene i boken er fagfellevurdert

Lasse Sonne og Anita Wiklund Norli (red.)



e-ISBN 978-82-8390-135-1

Omslagsfoto: Lasse Sonne

© 2024 Lasse Sonne, Anita Wiklund Norli, Eivind Thomassen, Peter Grepperud, 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 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 remixe, bearbeider eller bygger på materialet, må du distribuere dine bidrag under samme lisens som origina- len.



NOVUS FORLAG
OSLO 2024

Innhold

Forord	6
Lasse Sonne og Anita Wiklund Norli – redaktører	
Forfatterne	8
Lektorens faglighet	10
Lasse Sonne og Anita Wiklund Norli	
Hvorfor bør vi undervise om det norske oljeeventyret	17
Eivind Thomassen	
Kunnskapsutvikling om EUs historie. Undervisning om europeisk integrasjonshistorie etter 1945 i norsk skole	38
Lasse Sonne	
Historieundervisning om kontinuitet og brudd. Kompetansemål i historie med det nordiske økonomiske samarbeidet som eksempel	63
Lasse Sonne	
Motivasjon og engasjement i historieundervisning – Educational escape games som et historiefaglig didaktisk verktøy i videregående skole	86
Peter Grepperud	

«Jo mere vi er sammen ...»

Sosial læring og temabasert tverrfaglig undervisning. En presentasjon av sosial læring og hvordan undervisningen kan fremme sosial kompetanse. 110

Lene Kristin Liabø

Den kontroversielle og vanskelige historien

– Og hvorfor den har en plass i klasserommet 134

Eirik Brazier

Kvinnehistorie, bærekraftig utvikling og undervisning i historie:

FN-økonomen Ester Boserup 157

Lasse Sonne

Vurdering er en del av læringsprosessen 175

Anita Wiklund Norli

Om behovet for en historielektorprofesjon med spesialer i voksnes læring 202

Lasse Sonne



Forord

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

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

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

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

Vestfold, desember 2023

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 kulturarvpedagogikk 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 studieforbereende program. Hun er nå tilknyttet lektorprogrammet i historie ved USN der hun har ansvar for praksisområdet og underviser i profesjonsemnene. Hennes forskningsområder er grevskapshistorie, rettshistorie, sosialhistorie og utdanningshistorie.

Lene Kristin Liabø (cand.philol.) er stipendiat i kulturstudier, 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. Ph.d.-prosjektet hennes dreier seg om samskaping av læringsaktiviteter mellom skole og museum.

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.

Eivind Thomassen (PhD) er førsteamanuensis i Historie ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) med PhD i historie fra Universitetet i Oslo. Han underviser i realhistoriske emner ved USN Handelshøyskolen. Thomassen forsker på norsk politisk og økonomisk historie i det 20. århundre. Hans seneste bok er *Middel og mål: Statoil og Equinor 1972–2001* (Universitetsforlaget, 2022).

Peter Grepperud (cand. philol.) er stipendiat på PEDRES programmet ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) og lektor ved Thor Heyerdahl videregående skole i Larvik. Grepperud underviser tidvis på profesjonsemnene i lektorprogrammet i historie ved USN, og har fagene historie, samfunnskunnskap og engelsk i videregående skole. Hans Ph.d. prosjekt handler om en undervisningsmetode kalt educational escape games og utforsker hvordan denne kan brukes som didaktisk verktøy i historiefaget i videregående skole.



Lektorens faglighet

Lasse Sonne og Anita Wiklund Norli

Målet med profesjonsutvikling for historieundervisere er å bidra til å utdanne det vi vil kalle en «ideallektor» (Sonne & Wiklund Norli, 2023, s. 10-25). Med dette mener vi en lektor med kompetanser relatert til progresjon innenfor mange områder: lektorens undervisningspraksis, lektorens kompetanse til å forske og drive med utvikling og innovasjon, lektorens bruk av IKT i undervisningen samt en lektor som forstår sin rolle som aktør i en politisk kontekst. Kort sagt en lektor med evne til å forholde seg til policy-implementering og policy-utvikling relatert til lektorprofesjonen. Dette er en omfattende ambisjon som tar utgangspunkt i modellen for utdanningsområdet, utviklet av den danske utdanningsforskeren Søren Ehlers (2012). Ehlers peker ut fire områder som han mener definerer utdanningsfeltet som en helhet. De fire områder er forskning (med innovasjon og utvikling), policy, profesjon og praksis.

Med henblikk på å utdanne fremtidens historieundervisere har mye skjedd de siste årene. Ved USN er det utviklet tre profesjonsemner som samlet representerer 45 studiepoeng i lektorutdanning i historie:

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

Nasjonale dokumenter som Opplæringsloven, Forskrift om rammeplan for lektorutdanning trinn 8-13 (2013) og Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8-13 (2018) var utgangspunkt og dannet grunnlaget for de tre emnene. I tillegg ble Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring brukt som styringsdokument (2011). Samtidig med utviklingen av nye profesjonsemner ble LK20 (2020) igangsatt med nye læreplaner. Som en del av dette inngikk nye planer for undervisning i samfunnsfag ved ungdomsskolene og historie på vg2 og vg3 i videregående skole. LK20 ble lagt til grunn ved utviklingen av de nye profesjonsemnene ved USN. Det ble samtidig tatt hensyn til sentrale bakgrunnsdokumenter som Verdigrunnlaget for opplæringen, samt tverrfaglige temaer, kjerneelementer og grunnleggende ferdigheter i læreplanen.

I tillegg til nasjonale dokumenter inngikk også internasjonale føringer i arbeidet med de nye profesjonsemnene. Det handlet om policies utviklet av transnasjonale organisasjoner, som målene for bærekraftig utvikling utviklet av FN. Det handler om EUs strategi for livslang læring, og det amerikanske utviklede 21st century skills, samt strategien for utvikling av myke ferdigheter til individuell utvikling, team-utvikling og organisasjonsutvikling (Sonne, 2022). Et av de seneste eksempler på internasjonale føringer for læring er gitt av OECD, som har utviklet en strategi for kompetanseutvikling i form av et såkalt kompass for utvikling av transformativ kompetanser (OECD, 2022).

En visjon i forbindelse med de nye profesjonsemner var å utvikle et studieløp som kombinerer pedagogikk og didaktikk i tverrfaglige profesjonsemner. En visjon var i tillegg å gjøre emnene mest mulig praksisorienterte. I tillegg til å sikre progresjon i undervisningsfagene 1 (historie) og 2 (norsk og engelsk), var et viktig mål å prioritere følgende områder gjennom studieløpet:

- Progresjonsområde 1. Praksis
- Progresjonsområde 2. IKT
- Progresjonsområde 3. Forskning, utvikling og innovasjon
- Progresjonsområde 4. Policy-implementering og policy-utvikling

Det har lenge vært kjent at lektorstudenter har stort behov for forberedelse til og trening i praksis. Derfor er praksis et viktig progresjonsområde i profesjonsemnene. I tillegg til de tre profesjonsemnene er det derfor utviklet fire emneplaner for praksis ved USNs lektorprogram. IKT er et stort satsningsområde innenfor utdanning generelt. For tiden pågår det dessuten en rivende utvikling innen bruk av kunstig intelligens. Ikke minst derfor var det naturlig å innføre IKT som et eget progresjonsområde. Formålet med de to siste temaområdene er å gjøre studentene til aktive deltakere i forskning, utvikling og innovasjon. Samtidig handler det om å opparbeide forståelse for policy-utvikling og policy-implementering, slik at studentene rustes til å forstå sitt fag og sin profesjon i en bredere samfunnsmessig kontekst.

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

I profesjonsutvikling for historieundervisere 2 har vi valgt å legge tyngden på historielektorens faglighet. Med dette mener vi tematisk innhold som direkte kan relateres til fag 1 (historie) og historieundervisning i en tverrfaglig sammenheng. Temaene varierer dog i stor grad.

Eivind Thomassen skriver om det norske oljeeventyret og fremhever den store endringen som oljefunnet medførte for det norske samfunnet da en ny industri kom til. I sin artikkel argumenterer Thomassen for at oljeeventyret bør være et viktig tema i videregående skole. Temaet kan, ifølge Thomassen, knyttes til kompetansemål som at elevene skal kunne gjøre rede for velferdsutviklingen i Norge på 1990-tallet og drøfte konsekvenser for menneskers liv. Et annet kompetansemål som temaet kan knyttes til, er at elevene skal kunne vurdere hvordan mennesket har forholdt seg til naturen, forvaltet og brukt ressurser. Her står oljeeventyret sentralt i en norsk kontekst.

Lasse Sonne setter søkelys på viktigheten av å gi elevene kunnskap om EUs historie gjennom undervisning om europeisk integrasjonshistorie etter 1945. I artikkelen analyserer Sonne på hvilken måte undervisning i EUs historie kan relateres til nasjonale norske policy-dokumenter utarbeidet av Utdanningsdirektoratet. Dette med søkelys på fagfornyelsen læreplan 2020. I tillegg utvikler Sonne forslag til et undervisningsopplegg med undervisningsmetode og faglig innhold. Et sentralt argument er at det ikke er mulig å forstå Norges

nyere historie uten kunnskap om EUs historie. Blant annet derfor er det viktig å undervise om EUs og Europas historie i skolen.

I en påfølgende artikkel tar Sonne for seg begrepene kontinuitet og brudd, som er to sentrale begreper i kompetansemålene for historie i videregående skole. I artikkelen bruker Sonne det nordiske økonomiske samarbeidet som et eksempel på hvordan man kan undervise for å oppnå en bedre forståelse av begrepene kontinuitet og brudd i historiefaget. Sonne velger å sette søkelys på nordisk økonomisk samarbeid fordi forskningen om samarbeidet i høy grad er preget av diskusjonen rundt kontinuitet og brudd. Diskusjonen bringer oss inn i ulike nivåer i tematikk knyttet til det nordiske økonomiske samarbeidet fra politikk og ideologi, til økonomi og en fellesnordisk kultur.

Peter Grepperud velger å sette søkelys på en relativ ny undervisningsmetode som har sitt utspring i underholdningskonseptet escape rooms. Grepperuds formål med å ta dette grepet, er å undersøke mulighetene for å skape motivasjon og engasjement i historieundervisningen. Grepperud omformer underholdningskonseptet escape rooms til et konsept om såkalte educational escape games som kan anvendes som et historiefaglig didaktisk verktøy i videregående skole. I artikkelen undersøker Grepperud hvordan målgruppen lektorstudenter i historie opplever å spille, utvikle, og gjennomføre educational escape games i historiefaget. I tillegg undersøker han hvordan lektorstudentene opplever at educational escape games kan brukes som et historiefaglig didaktisk verktøy i videregående skole.

Lene Kristin Liabø bidrar med en artikkel om sosial læring og temabasert tverrfaglig undervisning. Hun setter søkelys på hvordan sosial læring og tverrfaglig undervisning kan fremme utviklingen av sosial kompetanse. I artikkelen framhever Liabø den sosiale læringen samt mulighetene og utfordringene som tverrfaglig undervisning gir. Liabø tar utgangspunkt i den overordnede delen av læreplanen og det den sier om sosial læring. Deretter presenterer hun teori om sosial læring og koblingen til LK20. Liabø tar utgangspunkt i Bandura og Vygotsky og presenterer også den utforskende filosofiske samtalen som en metode til å utøve sosial læring. Bakhtins flerstemmighet trekkes inn. På denne måten knytter Liabø læreplanens intensjon om sosial og faglig læring sammen med teori og undervisningsmetodikk. Liabø bygger på Bolstads litteratur om emnet. En oppgave og et undervisningsopplegg om bærekraftig utvikling benyttet på Thor Heyerdahl videregå-

ende skole blir gjengitt. Til slutt presenteres resultatene av intervjusamtaler med involverte lærere om de mulighetene og utfordringene tverrfaglig undervisning gir med tanke på sosial læring.

Eirik Brazier utforsker den kontroversielle og vanskelige historien – og hvorfor den har en plass i klasserommet – gjennom en linse formet av utfordrende aspekter bragt inn av kontroversielle og vanskelige historier. For det første ser Brazier på hva som ligger i begrepene vanskelig og kontroversiell historie. Han gransker videre hvordan de forskjellige formene for historisk narrativ kan påvirke individets og samfunnets forståelse av fortiden. Brazier diskuterer videre historiefagets rolle i formingen av moderne nasjonalstater, og hvordan narrativ som vektlegges – eller utelates – kan påvirke kollektiv identitet og samfunnsmessig sammenheng. Med relasjon til skolen, reflekterer Brazier over viktigheten av at kontroversielle og vanskelige historier får plass i historiefagets undervisning. Brazier argumenterer for at dette er viktig for at elevene skal kunne utvikle evne til kritisk tenkning og historisk empati. Lærerens rolle er viktig i den forbindelse. Til slutt peker Brazier på betydningen av å formidle en flerdimensjonal og reflektert historieundervisning som gir plass til mange lag av menneskelig erfaring i skolen.

Kombinasjonen av kvinnehistorie, bærekraftig utvikling og undervisning i historie er et relativt nytt felt. Lasse Sonne bruker historien om FN-økonomen Ester Boserup som eksempel på hvordan kjønnsstudier, kvinnehistorie og bærekraft med utdanningsvitenskap og undervisning om bærekraft kan kombineres gjennom å bruke historiefaget. Hovedformålet med artikkelen er å utdype hvordan det mest effektivt kan undervises i kvinnehistorie og bærekraft for å sikre utvikling i retning av mer likestilling mellom menn og kvinner. Det er velkjent at kvinnehistorie både ved skoler, universiteter og utenfor formelle utdanningsinstitusjoner lenge hadde lav prioritet. Kjønnstruktur i samfunnet har ført til at kvinnehistorie i stor grad er blitt ekskludert, både fra forskning og fra skolers og universiteters pensumslitteratur. Utenfor disse institusjonene og læringsmiljøene er ikke situasjonen bedre. Sonne fremhever den danske økonomen Ester Boserup er et eksempel på en kvinne som fremstår som et historisk monument i den globale økonomiske utviklingen og fortjener en høy posisjon i historieundervisningen. Sonne poengterer mange viktige ting vi kan lære av livet til Boserup, om innovasjon innen landbruk, likestilling og bærekraft.

Anita Wiklund Norli skriver om vurdering av læring, noe som selvsagt er aktuelt for lektorutdanningen i historie. For det første undersøker hun hva styringsdokumentene for lektorutdanningen sier om krav til studentenes opplæring i og kunnskap om vurdering og vurderingsmetodikk. Wiklund Norli trekker deretter de historiske linjene for undervisnings- og vurderingspraksis. Det handler om utviklingen fra å bruke vurdering for å fastslå hvilke kunnskaper en elev har om eller i et emne, til å oppfatte vurdering som en del av en læringsprosess. Deretter beveger Wiklund Norli seg dypere inn i hva som ligger i begrepene summativ og formativ vurdering. Wiklund Norli viser dernest hvordan begge metodene har vært og fortsatt er nyttige som redskap i undervisningsplanlegging.

I den siste artikkelen fremhever Lasse Sonne betydningen av historieundervisning for voksne. I artikkelen poengterer Sonne at undervisning for voksne i mange år har vært et viktig område i Skandinavia. Sonne argumenterer for at voksenopplæring er viktig fordi verden hele tiden er i utvikling. Dette gjelder i særlig grad med hensyn til industri og arbeidsliv, men det gjelder også i forhold til andre områder som historie. Sonne poengterer at et fag som historie ikke står stille og dermed ikke er statisk. Historiefaget er i evig forandring eller utvikling som resten av samfunnet. I artikkelen ser Sonne nærmere på dette forholdet. Et hovedargument er at verden er dynamisk, det samme er historiefaget. Sonne argumenterer derfor for at det er behov en kontinuerlig utvikling av undervisning i historie på samme måte som vi trenger kontinuerlig utvikling innenfor alle andre undervisningsområder. Vi trenger derfor en spesialisert historielektorprofesjon rettet mot voksnes læring.

Referanser

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

Forskrift om rammeplan for lektorutdanning trinn 8-13. (2013). Hentet 11. desember 2023 fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-288>.

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. (2011). Fastsett av Kunnskapsdepartementet 15. desember 2011. Oppdatert april 2014. Hentet 11. desember 2023

fra https://www.nokut.no/siteas-sets/nkr/250414_nasjonalt_kvalifikasjonsrammeverk_for_livslang_laring_nkr.pdf.

Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8-13. (2018). Hentet 11. desember 2023 fra <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>.

OECD. (2022). OECD Learning Compass 2030. Hentet 11. desember 2023 fra <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning-learning-compass-2030/>.

Sonne, L. (2022). Lærende frivillige på museer og en ny profession i frivillighetsledelse med fokus på utvikling af en relevant kulturarvspædagogik. Eksempler på et nyt paradigme i et europæisk perspektiv. I Tine Fristrup (red.). Nordic Figurations of Volunteering. Fornvårdaren 41. Jamtli Publishing. S. 85-112.

Sonne, L. & Wiklund Norli, A. (2023). Ideallektoren. I Sonne, L. & Wiklund Norli, A. (red). Profesjonsutvikling for historieundervisere 1. Novus forlag. S. 10-25.



Hvordan kan vi undervise om det norske oljeeventyret?

Eivind Thomassen

Lite har endret Norge som olje. Oppdagelsen av Ekofisk-feltet i 1969, og deretter en rekke andre olje- og gassfelt utenfor Norges lange kyst, førte på rekordtid til etableringen av en helt ny og betydelig industri. Store selskaper ble etablert, titusenvis av mennesker ansatt og enorme summer tjent. Stat og fellesskap tok inn en betydelig andel av oljepengene i form av skatter og avgifter, mye i dag samlet i et svulmende oljefond. Det er ikke uten grunn at flere har brukt begrepet «eventyr» om denne utviklingen. Det norske oljeeventyret har festet seg som kjernebegrep i forståelsen av en hel tidsepoke i nyere norsk historie.

Oljeeventyret bør være et viktig tema i historieundervisningen i den videregående skolen. I læringsmålene heter det at elevene skal kunne «gjøre rede for velferdsutviklingen i Norge på 1900-tallet og drøfte konsekvenser for menneskers liv». Da kommer vi ikke utenom oljeeventyret. Oljeeventyret hører også med når elevene skal «vurdere hvordan mennesket har forholdt seg til naturen, forvaltet og brukt ressurser». Ikke minst står oljeeventyret sentralt som markør for nasjonal identitet og for kampen om hvordan historien skal forstås, temaer som elevene også skal kunne reflektere over ifølge læringsmålene. Etter at sammenhengen mellom oljeforbruk og klimaendringer har blitt tydeligere, diskuteres det i dag bredt hvor eventyrlig den norske oljehistorien egentlig var.¹

Men hvordan bør vi undervise om det norske oljeeventyret? Svaret gir seg ikke selv. Oljevirkosomheten er stor, undervisningstiden kort. Hva skal vi legge vekt på og hva skal vi *ikke* legge vekt på? I tillegg er olje vanskelig. Politikk, geologi, teknologi og økonomi er her filtret tett sammen på uoversiktlige måter. Oljevirkosomheten i Norge er samtidig ung i et historisk perspektiv, bare vel femti år. Oljehistorien er fortsatt et temmelig «ufor-

¹ Se f.eks. Aage Storm Borchgrevink, *Giganten: Fra Statoil til Equinor - historien om selskapet som forandret Norge* (Oslo: Kagge forlag, 2019); Anne Karin Sæther, *De beste intensjoner: Oljelandet i klimakampen* (Oslo: Cappelen Damm, 2017); Helge Ryggvik, *Til siste dråpe: Om oljens politiske økonomi* (Oslo: Aschehoug, 2009).

døyd» felt sammenlignet med for eksempel andre verdenskrig eller vikingtid. Hvor skal vi da gå for å skaffe oss oversikt?

Løsningen blir fort å ikke undervise om oljevirkksomheten i det hele tatt, bare vise til den som en innforstått universalsforklaring på at vi i dag har det så godt. Dette er en tendens som kommer til uttrykk både i lærebøker og elevenes besvarelser. «Olje- og gassinntektene strømmet inn, og i forhold til folketallet ble Norge et av de rikeste landene i verden», heter det for eksempel i en populær lærebok for den videregående skolen, som en opptakt til beskrivelsen av generelle trekk i norsk samfunnsutvikling på 1970- 80- og 90-tallet.² «På grunn av oljen har vi i dag en sterk velferdsstat», skriver en anonym elev i en oppgavebesvarelse fra 2009, lastet opp på nettstedet daria.no. «Fra å være et land med en beskjeden levestandard, har Norge blitt et av rikeste landene i verden», skriver eleven videre, før hen konkluderer med «at oljen er den største og viktigste grunnen til at Norge i dag er et av verdens rikeste land».³

Som vi skal se i dette kapitlet er det mye riktig i disse utsagnene. Samtidig er det god grunn til, når vi går nærmere inn på oljeeventyret i større detalj, å stille spørsmålstegn ved flere av dem.

Jeg tror vi trenger en kort og konsis tekst som kan gi litt overblikk over oljehistorien, også for ikke-eksperter. Dette kapitlet er tenkt som en slik tekst. Jeg skal i slik gi noen svar på spørsmålet om hvordan vi kan undervise om oljeeventyret. Ikke i didaktisk forstand, men ved å peke ut noen hovedtrekk i norsk oljehistorie som lærere i den videregående skolen kan bruke, dersom de ønsker å vie oljeeventyret større oppmerksomhet. Det skal jeg gjøre gjennom først kort å plassere norsk oljehistorie inn i en større internasjonale sammenheng. Jeg skal så forsøke å plassere det norske oljeeventyret i den mye lengre historien om olje som fenomen, ressurs og industri. Jeg skal så skissere en enkel periodisering av oljevirkksomheten. Denne korte gjennomgangen kan forhåpentligvis gjøre det enklere å finne et overordnet grep på undervisningen, og til å plukke ut noen sentrale poenger.

Til slutt i denne artikkelen skal jeg gi et kort riss av oljens betydning i norsk økonomi. Hvor viktig har egentlig oljen vært for moderne norsk levestandard og velstand?

² Ivar Libæk et al., *Historie vg 2-3 (ettbindsutgaven)*, 2 ed. (Oslo: Cappelen Damm, 2013), 429.

³ <https://www.daria.no/skole/?tekst=11050>

Norsk olje i den store sammenhengen

Mange av forestillingene om det norske oljeeventyret bygger på at norsk olje er *stort*. Når vi skal prøve å plassere norsk olje i en større sammenheng, er det derfor nyttig å sammenligne størrelse. En måte å gjøre dette på, er å måle norske olje- og gassreserver som andel av globale reserver. (Jeg har så langt brukt «olje» om både olje og gass, slik det er vanlig i dagligtalen.) Tallet påviste reserver, altså hvor mye olje- og gass som med en betydelig grad av sikkerhet kan sies å befinne seg under havbunnen, angir til enhver tid så å si *potensialet* til norsk olje- og gassvirksomhet. Sammenlignet med hvor mye olje og gass som befinner seg under bakken i andre land, sier dette tallet noe om den norske oljevirkosomhetens mulige betydning for verdensmarkedet. For eksempel om hvilken markedsrett Norge kan øve på tilbud og pris ved å øke eller redusere utvinningen av reservene.

Ifølge BPs siste statistiske oversikt (2023) hadde Norge i 2020 7,9 milliarder fat råolje og 1400 milliarder kubikkmeter gass i påviste reserver. Det er store tall, nok til å dekke Norges eget behov for råolje i mer enn 112 år med dagens forbruk. Det er også desidert mest av alle land i Vest-Europa. Sammenlignet med resten av verden er det likevel beskjedent. BP anslår samlede globale påviste reserver til 1732 milliarder fat råolje og 188 000 milliarder kubikkmeter gass. Av dette utgjør de norske reservene henholdsvis bare om lag 0,5 og 0,8 prosent. USA har til sammenligning 4 prosent av råoljereservene, Russland 6,2.

Det aller meste av reservene er samlet i Midtøsten. Her ligger 50 prosent av oljereservene (Saudi-Arabia alene har 17) og vel 40 prosent av gassreservene (lille Qatar alene har 13).⁴ Følgelig er det også i disse landene at mye av makten i det internasjonale oljemarkedet befinner seg. Hva disse landene gjør med oljen og gassen sin har enormt mye mer å si for tilbud og pris i det globale oljemarkedet enn hva Norge gjør.

Norge inntar en slags mellomposisjon. Landet er ikke blant landene med mye olje og gass, slik som Iran, Irak eller Saudi-Arabia. Men Norge er heller ikke blant landene med ingen olje, som for eksempel Sverige, eller kun små mengder, som Danmark. Norge befinner seg et sted mellom de betydelige og ubetydelige.

De *historiske* reservetallene har endret seg mye over tid, ettersom ny olje og gass er blitt påvist og stadig mer olje og gass er hentet ut. Men i grove trekk har forholdstallene,

⁴ BP Statistical Review of World Energy Data (<https://www.energyinst.org/statistical-review/resources-and-data-downloads>), 18.10.23.

altså Norges andel av totalen, holdt seg noenlunde uendret siden 1960-årene. Det er landene i Midtøsten som i hele denne perioden har sittet med størst reserver.⁵

Norge har spilt en større rolle enn reservetallene skulle tilsi. Norge produserte om lag 1,9 millioner fat råolje per dag i 2022. Med dette tømte Norge reservene med nesten en tiendedel om året, langt raskere enn de store oljelandene i Midtøsten. Norge har slik fylt en del av oljeetterspørselen som de store reservelandene ikke har fylt, enten fordi de ikke kan eller fordi de ikke vil. Slik har det i grove trekk vært siden 1980-tallet.

I motsetning til mange andre store oljeprodusenter har dessuten nesten all norsk produksjon blitt eksportert. USA står alene for nesten en femtedel av verdens råoljeproduksjon og nesten en fjerdedel av gassproduksjonen, men forbruker det aller meste selv. Norge selger det aller meste til utlandet. Det har gitt norsk olje en større plass på verdensmarkedet enn reserver og produksjon skulle tilsi. I 2021 ble eksporten av råolje fra Norge regnet til vel 4 prosent av global eksport, noe som gjorde Norge til verdens åttende største eksportør.⁶ I perioder på 1990-tallet spilte norsk olje en enda større rolle, kun overgått av oljegiganten Saudi-Arabia. Det aller meste av denne norske olje- og gasseksporten har gått til Vest-Europa, hvor norsk petroleum har vært viktigere enn noe annet sted.

I det større globale bildet er likevel betydningen begrenset, også av den norske eksporten. Fire prosent er jo ikke fryktelig høyt, selv om det er mye høyere enn reservene skulle tilsi.

Hvis vi skal forsøke å oppsummere betydningen av norsk oljevirkersomhets internasjonale betydning i én setning, må det være at den har vært begrenset, men ikke uvesentlig. Særlig vesentlig har den vært for våre vest-europeiske naboland. Selv om tallene har forandret seg mye, har dette forholdet vært nokså uendret siden norsk oljeproduksjon kom ordentlig i gang tidlig på 1980-tallet.

Det er først og fremst *for Norge selv* at den norske produksjonen og eksporten har vært virkelig avgjørende. Ikke altså fordi den er så omfattende i internasjonal sammenligning, men fordi Norge er så bittelite. Det er i sammenligning med det beskjedne folketallet på en fire–fem millioner mennesker, de små byene og den begrensede industrien, at de norske oljemengdene blir virkelig store. Det er sammenlignet med den beskjedne verdien av torsk,

⁵ Gassmarkedet ser annerledes ut, men også her er prisen gjennom ulike mekanismer knyttet tett til råoljeprisen.

⁶ Investopedia (<https://www.investopedia.com/articles/company-insights/082316/worlds-top-10-oil-exporters.asp>), 18.10.23.

tremasse og annen norsk eksport at eksportverdien av olje og gass blir så enorm. Det er stilt ved siden av de beskjedne investeringene i fabrikker og anlegg på det norske fastlandet at investeringene i oljeplattformer og rør ute i havet blir eventyrlige.

Oljehistorien før oljehistorien

Det kan være nyttig når en underviser om norsk olje å plassere den i en lengre historisk sammenheng. Funnet av Ekofisk-feltet var ikke noe plutselig «Big Bang» som snudde Norge på hodet, slik en av og til kan få inntrykk av. Olje spilte allerede en tett integrert rolle i hverdagen til norske kvinner og menn lenge før 1969. Det gjorde den i alle land. Oljens betydning før 1969 er viktig for å forstå det norske oljeeventyret.

På én måte er denne lengre oljehistorien forbløffende lang. Som kjent strekker den seg helt tilbake til juratiden, da dinosaurene hersket på jorden, og menneskets forfedre var en slags rottelignende skapning som flakket vettskremt omkring på skogbunnen. Geologene forteller om at det varme havet utenfor norskekysten den gangen yrte av liv, av blekkspruter og svaneøgler og av talløse mer ubestemmelige småskapninger som drev omkring. Alle sammen levde de og døde de, og så sank ned i noen mørke sprekker som hadde dannet seg på havbunnen. I disse sprekke var vannet stillestående og oksygenfattig. Det gjorde at de døde organismene ikke råtnet, men ble liggende intakt, etter hvert under lag med leire og slam. Slammet og leiren presset dem uhyre sakte ned mot jordens varme indre. Der ble de kokt til en tykk organisk saus, til olje. Der de organiske restene fikk koke ekstra lenge, ble de til gass.⁷

Oljen og gassen begynte så uhyre langsomt å pipe oppover i sprekker i de nå forsteinede slam og leirmassene over dem. Noe forsvant etter hvert helt opp og ut i havet. Noe ble stanset av hardere masser og spredte seg tynt utover. Noe ble fanget på steder hvor lagene av forsteinet sand og leire gjennom kontinentalplatenes langsomme bevegelse hadde vridd seg slik at hardere masser tilfeldigvis stengte pipingen både oppover og utover. På slike steder, hva geologene omtaler som en «felle» – gjerne i dype lag av porøs sandstein –, samlet det seg etter hvert store mengder olje og gass. Dette er det vi i dag kjenner som oljefelt, reservoarer som lett kunne tappes når «lokket» en dag ble brutt.

⁷ Dette og neste avsnitt er basert på Iver B. Ramberg et al., eds., *Landet blir til: Norges geologi*, 2 ed. (Trondheim: Norsk geologisk forening, 2013).

All denne kokingen, piplingen og fangingen av oljen og gassen under havbunnen tok millioner av år.

Oljehistorien i historisk forstand, altså i menneskenes tid, er mye, mye kortere. Men også den begynte lenge før 1969. Allerede noen tusen år før dette hadde menneskene introdusert et ord, hos de gamle romerne var det *oleum*, for å beskrive en tyktflytende væske som ga lys ved brenning. Det var den gangen særlig olivenolje man brukte det om, som også ble brukt i matlaging, men andre oljer fantes også. Etter hvert som nederlendere og engelskmenn begynte å fange hvaler i stort omfang utover på 16- og 1700-tallet, ble hvalolje mye brukt i belysning. På 1700-tallet ble gatene i London, Amsterdam og flere andre storbyer lyst opp av brennende hvalolje.⁸ Da talløse tannhjul begynte å svinge under den industrielle revolusjon, var det hvalolje som ble brukt for å smøre dem. Norge opplevde sitt første ‘oljeeventyr’ med den industrielle storhvalfangsten i Sørishavet så sent som på 1920-tallet.⁹

Også slik råolje som vi finner i bakken har menneskene kjent til fra gammel tid, særlig i Midtøsten, hvor det flere steder pipler opp fra bakken. Denne kalte man for «steinolje» eller petroleum, latinisert fra gresk *petrá* (stein) – nettopp fordi man fant den i steinene og fordi den lignet slik på den oljen de laget av oliven.

Da man i USA på 1850-tallet for første gang begynte å hente opp råolje fra bakken i stor skala, var det for å bruke den som erstatning for hvalolje, særlig til belysning. Amerikanerne fant ut at man ved å varme opp råoljen kunne skille ut forskjellige stoffer med ulike kokepunkt og egenskaper. Det er dette som kalles raffinering. Et av disse stoffene var *kerosene*, som i løpet av få tiår på slutten av 1800-tallet ble den dominerende belysningsoljen. Kerosene, som på norsk fikk navnet parafin, kom i bruk i Norge allerede på 1860-tallet.

Gjennom 1800-tallet ble det gjort flere eksperimenter med raffinert petroleum som drivstoff for motorer. I 1880-årene lyktes det omsider tyske Carl Benz, om enn ikke uten enkelte uhell, å utvikle en vogn med en pålitelig forbrenningsmotor som kunne settes i produksjon og selges – den første bilen. Nøkkelen var å bruke et annet raffinert produkt, bensin, til å drive motoren. Etter hvert fulgte motorer av ulikt slag, mange av dem tilpasset

⁸ Edouard A. Stockpole, «Nantucket Whale Oil and Street Lighting,» *Historical Nantucket* 32, no. 4 (1985).

⁹ Dette og de følgende avsnittene er i hovedsak basert på Brian Black, *Crude Reality: Petroleum in World History*, 2 ed. (New York: Lanham: Rowman & Littlefield, 2021).

andre produkter, slik som diesel. Utover på 1900-tallet ble nordmennene som de fleste andre folk storforbrukere av slike motorer, i fiskefartøyer, biler, traktorer, skip og fly. Da det norske hvaloljeeventyret kulminerte i 1920-årene, var hvalskipene og kokeriene oljefyrt.

Slik var Norge på mange måter allerede et oljeland da Ekofisk-feltet ble oppdaget i 1969. I alle byer og langs alle veier kunne man se skiltene til de store, internasjonale oljeselskapene, til Exxon (Esso), til BP og Shell, på toppen av bensinstasjonene. Et raffineri var etablert på Vallø utenfor Tønsberg allerede tidlig på 1900-tallet. I 1960-årene ble det bygget nye raffinerier, ved Tønsberg og Stavanger. Den betydelige flåten av norske frakteskip på verdens hav var oljefyrt, og en betydelig andel av dem tankskip som fraktet olje for de store oljeselskapene. I 1960-årene hadde også plasten gjort sitt inntog i norske liv, sammen med en rekke andre syntetiske materialer fremstilt av olje. Å forstå norsk oljehistorie etter 1970 er umulig uten å forstå hvilken plass oljen hadde fått i moderne samfunn slik disse utviklet seg fra andre halvdel av 1800-tallet.

Første fase: Den stille oppladningen

Heller ikke Norges historie som oljeproducerende land kan sies å begynne i 1969. Den begynte snarere i 1962, uten at noen visste det, da det amerikanske oljeselskapet Phillips Petroleum ba regjeringen om rett til å lete etter olje og gass utenfor norskekysten. Kort etter kom også andre oljeselskaper med lignende spørsmål. Nødvendige forberedelser ble satt i gang, og sommeren 1966 ble de første boreriggene tauet ut på norsk kontinentalsokkel. Perioden fra den første henvendelsen og til Phillips faktisk fant olje høsten 1969, utgjør en tydelig adskilt første fase i norsk oljehistorie, den stille oppladningen til den eksplosjonen som skulle komme.¹⁰

Etter henvendelsen fra Phillips satte norske myndigheter i gang to prosesser som skulle få stor betydning for den senere oljevirkksomheten. Den ene handlet om å finne ut hvor mye av havbunnen Norge egentlig kunne bestemme over. Mer konkret handlet dette om å trekke en grenselinje mellom Norge og de andre Nordsjø-landene, fremfor alt Storbritannia. Også i disse andre landene presset oljeselskapene på for en avklaring.

¹⁰ De følgende avsnittene er basert på Helge Ryggvik, «Det første møtet mellom norske myndigheter og multinasjonale oljeselskap 1962-1965: Om forhandlingsspill og hvordan en politikk ble til» (Master's thesis University of Oslo, 1991); Tore Jørgen Hanisch and Gunnar Nerheim, *Norsk oljehistorie: Fra vantro til overmøt?*, vol. 1, Norsk oljehistorie, (Oslo: Leseselskapet, 1992).

Storbritannia og Norge ble i 1963 enige om å dele på midten, for at oljeselskapene raskest mulig skulle komme i gang med letingen. Dette ble hovedprinsippet, også overfor de andre landene. I dag vet vi at mange av de aller rikeste oljefeltene i Nordsjøen ligger like ved midtlinjen mellom Norge og Storbritannia. Det ville ha fått enorme konsekvenser dersom linjen hadde vært skjøvet en kilometer eller to i den ene eller andre retningen. Det er et interessant spørsmål hva som ville ha skjedd om Storbritannia hadde begynt å krangle om denne linjen.¹¹

Den andre prosessen handlet om å etablere regler og retningslinjer for leteaktivitetene på norsk side. Disse reglene ble langt på vei kopiert fra de britiske. Sokkelen ble delt inn i blokker. Selskapene kunne søke om tillatelse til å bore i blokken. Om de fant olje eller gass i blokken, ble de automatisk eiere. Hvis ikke, måtte de etter en viss tid levere blokken tilbake til staten. Gjennom å dele ut blokker i såkalte konsesjonsrunder, kunne regjeringen styre både hvilke områder som skulle utforskes og hvilke selskaper som fikk utforske dem. Den kunne også stille vilkår for tildelingen. Konsesjonstildelingene ble et mektig oljepolitisk våpen, og har vært bærebjelken i den norske oljepolitikken frem til i dag.

På begge disse områdene ble politikken til nesten uten at politikerne deltok. Det var anonyme byråkrater i Utenriks- og senere Industridepartementet som på 1960-tallet sto for detaljene. Den fremste av disse, Jens Evensen, som på denne tiden var i ferd med å miste anonymiteten og bli en slags rikskjendis, har i ettertid fått heltestatus for sin innsats, særlig med delelinjespørsmålet.¹² Evensen gjorde en upåklagelig jobb for Norge, men det er grunn til å spørre seg om utfallet ville ha blitt så annerledes med en annen mann ved roret.

Utover høsten 1969 oppdaget Phillips store mengder olje i det som etter hvert skulle bli Ekofisk-feltet. Lille julaften telefonerte selskapet til Industriselskapet og ga det første signalet om hva som var i gjære. Denne historien har blitt tolket av mange, blant annet av den nevnte læreboken i historie, som at Ekofisk ble oppdaget lille julaften, noe som altså ikke stemmer. Ikke før våren 1970 kunne Phillips slå fast at det dreide seg om et av de største oljefeltene til havs i verden. Først nå fikk selskapet dessuten partnerselskapenes

¹¹ For et britisk perspektiv, se Gerry Corti and Frank Frazer, *The Nation's Oil: A Story of Control* (London: Graham & Trotman, 1983).

¹² Berit Ruud Retzer, *Jens Evensen: Mannen som gjorde Norge større* (Oslo: Gyldendal, 2017).

tillatelse til å begynne å hente ut oljen. Først ut på sommeren 1970 ble det klart for folk flest at Norge ville bli et oljeland.¹³

Andre fase: Oljeeksplosjonen

Med Ekofisk gikk norsk oljevirksomhet inn i en ny fase. Den kan kalles eksplosjonsfasen, for nå utviklet alle sider av oljevirksomheten seg raskt og voldsomt. Oljeselskapene fant i løpet av få år mye mer olje og gass. Felter som Frigg og Statfjord, Gullfaks, Troll og Oseberg mangedoblet olje- og gassreservene. Prisen på råolje økte også dramatisk, med kraftige sprang i 1973–74 og 1979. Investeringene i borerigger og leteutstyr føk i været. Enorme plattformer for å hente opp oljen på Ekofisk og de andre feltene ble støpt og sveiset i høyt tempo. I sentrum for det hele sto et knippe norske selskaper, skjøvet opp og frem av regjeringene for å spille hovedroller i det nye industrieventyret.¹⁴

Endringen hang sammen med en revolusjon i oljemarkedet. I 1970 hadde råoljeprisen vært rekordlav. De store oljeproduiserende landene i Midtøsten bestemte seg i 1973–74 for å boikotte oljesalg til Israel og landets allierte i den såkalte Yom Kippur-krigen med de arabiske nabolandene. Råoljeprisen ble firedoblet nærmest over natta. Et nytt prishopp kom med revolusjonen i Iran i 1979. Ikke bare hadde Norge brått funnet mye olje, oljen og gassen hadde like brått blitt enormt mye mer verdt.

Karakteristisk for denne fasen var at politikerne nå for alvor begynte å engasjere seg. Sommeren 1971, et år etter Ekofisk-funnet, fikk Norge sin første ordentlige oljepolitikk i form av de såkalte «ti oljebud» – en rekke prinsipper for hvordan oljevirksomheten skulle utvikles. Her og senere ble det fremmet mål om å bruke oljen til å omforme og forbedre det norske samfunnet. Like viktig var *hvordan* man skulle oppnå det. Sentralt i oljepolitikken var at politikerne selv skulle bestemme retningen. En rekke «redskaper» ble opprettet for å bidra til dette. Oljebyråkratiet ble utvidet fra 1972, fra 1978 samlet i et eget Olje- og energidepartement. Et eget Oljedirektorat og et eget statlig oljeselskap, Statoil, ble opprettet i 1972. I 1975, i kjølvannet av det første store oljeprishoppet, innførte regjeringen en egen ekstraskatt på olje- og gassvirksomheten.

¹³ Eivind Thomassen, *Middel og mål: Statoil og Equinor 1972-2022* (Oslo: Universitetsforlaget, 2022).

¹⁴ De følgende avsnittene er for en stor del basert på Thomassen, *Middel og mål: Statoil og Equinor 1972-2022*.

Gjennom hele perioden 1970–1986 var oljepolitikken et av de største temaene i pressen og i politikken. Store spørsmål om hvor oljeselskapene skulle få lov til å lete og hvordan man burde bruke pengene fra oljesalg ble diskutert bredt. Men også mange mindre spørsmål, om hvordan plattformer skulle se ut, hvilke selskaper som skulle få levere deler til plattformene og hvor utstyrslagrene til oljeselskapene skulle ligge på land, var noe avisene var opptatt av og som politikere og vanlige folk gjerne mente noe om.

Et helt sentralt mål for politikken var å dyrke frem norske selskaper som kunne ta styringen i den frenetiske industriutviklingen. Det fantes mange etablerte selskaper som ønsket å spille en slik rolle. Arbeiderpartiet, som satt med regjeringsmakten 1971–72 og fra 1973 til 1981, valgte i hovedsak å basere seg på et helt nytt selskap, statsoljeselskapet Statoil. Statoil ble gjennom konsesjonsrundene på 1970-tallet gitt en obligatorisk halvpart av alle nye blokker. Ved hjelp av ressursene dette ga, skulle Statoil utvikle seg til et kompetent storoljeselskap av internasjonalt kaliber.

Under ledelse av den svært energiske administrerende direktør, Arve Johnsen, vokste Statoil raskt gjennom 1970- og 80-tallet. Johnsen brukte Statoils spesielle stilling til å navigere selskapet inn i nøkkelposisjoner, i letingen etter og utvinningen av olje- og gassfelter på sokkelen, i valget av leverandører av utstyr og tjenester til boreriggene og oljeplattformene, i leggingen av rørledninger og etableringen av videreforedlingsanlegg, ja, i videreforedling av olje og gass til plast og andre syntetiske stoffer, og i salg av bensin og diesel gjennom et stort apparat av tankbiler og bensinstasjoner. I midten av 1980-årene hadde Statoil ledet byggingen av enorme oljeplattformer, lagt kompliserte rørledninger på havbunnen, drev raffinerier og plastfabrikker og var en av de største bensin- og dieselhandlerne i Skandinavia.

Statoils kraftige vekst ble en av de største oljepolitiske konfliktene i perioden. Mens Arbeiderpartiet skjøv selskapet frem, var Høyre redde for at Arve Johnsen skulle få for stor makt og sløse bort fellesskapets ressurser på å bygge et industriimperium. Høyre satte derfor mye inn på å endre Statoil etter at partiet kom i regjeringsposisjon i 1981. Regjeringen lyktes i 1985 gjennom den såkalte «vingeklippingen» å fjerne mange av Statoils opprinnelige rettigheter og en del av inntektene ble ført direkte til statskassen.

Det gamle halvstatlige industriselskapet Norsk Hydro, som alltid hadde hatt lyst til å spille en rolle i oljevirkomheten, fikk nå en større rolle. Det samme gjorde det private selskapet Saga. Begge disse selskapene forble likevel lillebrødrene på norsk sokkel. Statoil, som nå for mange hadde blitt et populært symbol på norsk suksess, fortsatte å vokse. Selskapet forble det klart største og viktigste norske oljeselskapet gjennom 1980-årene.

Ekspløsjonsfasen ble uhyre definerende for norsk oljevirkomhet. Mange av institusjonene som ble etablert på 1970-tallet, Olje- og energidepartementet, Oljedirektoratet og Statoil (Equinor), er fortsatt toneangivende. Mange av de store oljefeltene som ble oppdaget og bygget ut i denne perioden, slik som Ekofisk, Statfjord og Gullfaks, har vært de største gullgruvene for oljeselskapene, staten og fellesskapet frem til i dag. Måten disse feltene ble bygget ut på, med store, bunnfaste betongplattformer, små bysamfunn ute i havet med hundrevis av ansatte, har formet ettertidens bilde av hvordan norsk oljevirkomhet ser ut. Den spesielle petroleumsskatten fra 1975 har skaffet en stor del av de pengene som i dag befinner seg i det norske oljefondet.

Men det kom også et preg av galskap over norsk oljevirkomhet i disse årene – stormannsgalskap, vil mange si. Det var en sterk tro på stadig nye funn og stadig mer olje, gass og penger. Og det var en sterk tro på at det høye oljeprisnivået som var etablert i 1973 og 1979 ville fortsette å holde seg inn i 1990-årene. Derfor ble ambisjonene store, oljeplattformene stadig høyere og dyrere.

Det fikk derfor store konsekvenser da oljeprisen plutselig begynte å stupe våren 1986.

Saudi-Arabia, som siden 1973 hadde holdt igjen på oljeproduksjonen for å sikre høyere pris, begynte nå plutselig å produsere mer olje igjen. Landet presse ned prisen i et forsøk på å ta tilbake markedsandeler som i mellomtiden var tatt av Norge, Mexico, Storbritannia og andre nye oljeland. Dette holdt Saudi-Arabia frem med i årene som fulgte. Oljeprisen ble med bare korte avbrudd liggende lavt i mer enn ti år.

Tredje fase: Den lange etterdønningen

Oljeeksplosjonen 1970–1986 kastet lange skygger over norsk oljevirkomhet i tiårene som fulgte. Oljeprisfallet skapte finansielle problemer for mange av oljeselskapene i 1986 og 1987 og utløste en serie kraftfulle tiltak for å få ned kostnadene. I tillegg sluttet oljesel-

skapene nesten helt å gjøre nye rike funn. Industriledere og politikere, som inntil nylig hadde uttrykt nærmest grenseløs optimisme, ble plutselig grepet av pessimisme og forsiktighet. For at norsk oljeindustri i det hele tatt skulle overleve, måtte kostnader kuttes og lønnsomheten bedres – og selskapene måtte få flere bein å stå på internasjonalt.¹⁵

Denne overlevelsestanken har fortsatt å prege norsk oljevirkosomhet helt frem til i dag. Uten å overdrive altfor mye kan vi derfor si at hele oljehistorien etter 1986 har vært som en eneste lang etterdønning etter oljeeksplosjonen på 1970- og 80-tallet.

Dette er et paradoks, for flere ganger i løpet av perioden 1986–2023 «eksploberte» det på nytt. Til tross for lav oljepris var 1990-årene trolig den travleste utbyggingsperioden på norsk kontinentalsokkel, med en lang rekke store og små utbyggingsprosjekter og en markant økning i produksjonen. På 2000-tallet eksploberte oljeprisen igjen, og klatret etter hvert helt opp til 140 dollar fatet, godt over rekordnivåene fra tidlig på 1980-tallet. Denne gangen var det krig i Midtøsten og økende behov for olje i øst-asiatiske økonomier som drev prisene. Pengene fosset inn. Statoil (Equinor) vokste raskere og Norge ble i denne perioden rikere enn noen gang før.

Men selv om pessimismen i lange perioder kom i bakgrunnen, satt mange med en følelse av at det norske oljeeventyret sakte, men sikkert nærmet seg slutten. Fra tidlig på 2000-tallet begynte også produksjonen av olje og gass å flate ut.

Forsøkene på å kutte kostnadene i den norske oljevirkosomheten ble derfor et vedvarende trekk ved den lange etterdønningen. Dette var viktig for de norske oljeselskapene som var dyrket frem på sokkelen, for Statoil, Hydro og Saga. Bemanningen på de store plattformene som allerede var bygget måtte reduseres. Ny og kostnadsbesparende teknologi måtte utvikles for å gjøre det raskere og billigere å finne og utvinne ny norsk olje og gass, så billig at den kunne konkurrere med billig oljen fra Midtøsten og samtidig gi selskapene pene overskudd.

Helt sentralt i kostnadskuttingen sto utviklingen av såkalt undervannsteknologi. Mens oljevirkosomheten i 1970- og 80-årene var preget av at alt måtte opereres fra overflaten, og at utvinning derfor foregikk fra store, tunge bemannede bunnfaste betongplattformer, kunne stadig mer utstyr nå plasseres direkte på havbunnen, og opereres og vedlikeholdes

¹⁵ De følgende avsnittene er basert på Marten Boon, *En nasjonal kjempe: Statoil og Equinor etter 2001* (Oslo: Universitetsforlaget, 2022); Thomassen, *Middel og mål: Statoil og Equinor 1972-2022*; Ryggvik, *Til siste dråpe: Om oljens politiske økonomi*.

av fjernstyrte systemer. Oljen og gassen kunne herfra transporteres i rør til eksisterende plattformer for videre behandling, noen ganger helt til land, hvor prosessanlegg kunne bygges mye billigere. Fjernstyring og automatisering reduserte bemanningsbehov, som videre reduserte kostnader i driftsfasen. Statoil, Hydro og de andre oljeselskapene på norsk sokkel begynte å bruke denne teknologien i stor skala utover på 1990- og 2000-tallet. Det lyktes etter hvert å få både utvinningsgraden kraftig opp, og kostnaden ved utbygging og drift kraftig ned.

Oljevirkksomheten beveget seg nordover på 1990- og 2000-tallet. Det var først tidlig på 1980.-tallet at norske regjeringer begynte å gi letetillatelse nord for Stad – i Norskehavet utenfor Trøndelag og Nord-Norge. Feltene som ble oppdaget her, som Draugen, Heidrunn, Snøhvit og Åsgard, ble noen av de viktigste utbyggingsprosjektene inn i 1990-årene og på 2000-tallet. Men dette var alle sammen mindre felter enn 1970-tallsgigantene i Nord-sjøen. Undervannsteknologien gjorde at disse utbyggingene satte mindre spor etter seg, både på fastlandet og ute i havet.

Et annet vedvarende trekk ved den lange etterdønningen var oljeselskapenes forsøk på å skaffe seg internasjonal olje som alternativ til den norske. Statoil, Hydro og Saga forsøkte utover på 1990- og 2000-tallet aggressivt å sikre seg tilgang til olje- og gassressurser i andre land, for rå unngå å dø ut med norsk sektor, slik én Statoil-direktør uttrykte det. Strategien fikk drahjelp fra mange land som fra 1990-årene for første gang åpnet opp havområdene sine for utenlandske oljeselskaper. Brasil, Angola, Nigeria og Aserbajdsjan var blant disse. Her lyktes også de norske med å skaffe seg et visst fotfeste.

Men konkurransen om de gode prosjektene var hard. De norske oljeselskapene kom til å ta stadig større risiko for å sikre seg innpass i den internasjonale oljeindustrien utover på 2000-tallet. Flere av investeringene viste seg å være tapsprosjekter etter at oljeprisen falt igjen i 2014.

Et tredje viktig og vedvarende trekk ved den lange etterdønningen var at politikerne trakk seg tilbake fra oljen. Den nye vekten på lønnsomhet, som ofte innebar færre arbeidsplasser, og på internasjonal ekspansjon, som innebar at mer av oljeinntektene ble investert i utlandet, pekte bort fra 1970-tallsmålene om sterk politisk styring av virksomheten. Strategien ble også møtt av kraftig kritikk fra fagforeninger og fra politikere i SV og på Ar-

beiderpartiets venstreside. Å øke lønnsomheten og konkurranseevnen til norsk oljeindustri ble likevel et viktig mål også for norske myndigheter etter 1986. Regjeringene hadde blitt svært avhengig av oljepenger. Norsk økonomi var dessuten i trøbbel tidlig på 1990-tallet, med arbeidsledighet og bankkrise. For toneangivende politikere i Arbeiderpartiet og Høyre ble lønnsomhet og effektivitet på denne tiden de overordnede målene i oljepolitikken.

Enigheten mellom oljeselskapene og politikerne om å prioritere lønnsomheten fikk mange viktige konsekvenser utover på 1990- og 2000-tallet. En av dem var at oljepolitikken forsvant fra offentlig debatt. Når målet var penger, kunne mye overlates til selskapene. Og med færre baser og arbeidsplasser ble det mindre å diskutere og krangle om. Mange mente dessuten at de ambisiøse styringsforsøkene på 1970-tallet var en av årsakene til problemene etter 1986 og at politikerne nå burde holde fingrene av oljefatet. Oljevirkosomheten utviklet seg i løpet av 1990-årene til en *enklave*, hevder historikeren Francis Sejersted, avsondret fra den norske samfunnsutviklingen for øvrig.¹⁶

At politikken trakk seg tilbake åpnet også for en del store og viktige endringer i organiseringen av oljevirkosomheten. Det gjaldt dels mindre justeringer i skatte- og konsesjonspolitikken som skulle gjøre det mer attraktivt for selskapene å lete etter olje og gass. Blant disse er blant annet den etter hvert mye omtalte leterefusjonsordningen fra 2003.

Den viktigste endringen var likevel endringene i Statoils rolle. Selskapet selv ønsket i 1990-årene å rendyrke sin egen rolle som internasjonalt oljeselskap, med mål om høyest mulig avkastning for eieren over tid. Regjeringen sluttet seg fra slutten av 1990-årene til denne forståelsen. For å bidra til dette ble Statoil, i tråd med tidens tenkning, tillatt, ikke bare å etablere seg internasjonalt, men også å konkurrere med andre selskaper om blokker og letetillatelser på norsk sokkel. I 2001 solgte staten en mindre andel, om lag 18 prosent, av aksjene i selskapet til private investorer. I årene 2004–2009 ble statens eierandel gjennom flere slike salg redusert til 67 prosent. Med delprivatiseringen kunne en del av selskapets aksjer kjøpes og selges fritt. Aksjekursen, som nå ble notert på børsene både i New York og Oslo, ga myndighetene et nøytralt mål på selskapets verdi og prestasjoner. Noteringen gjorde også at regjeringen ikke lenger kunne overstyre selskapet av politiske grunner uten å risikere fall i aksjekursen.

¹⁶ Francis Sejersted, *Systemtvang eller politikk: Om utviklingen av det oljeindustrielle kompleks i Norge* (Oslo: Universitetsforlaget, 1999).

Samtidig som Statoil ble delprivatisert og børsnotert i 2001, opprettet staten to helt nye helstatlige selskaper, Gassco og Petoro, til å ta over noen av Statoils mer politiske funksjoner. Gassco tok over Statoils gamle ansvar for rørsystemene for transport av gass til Europa. Petoro tok over ansvaret for statens direkte eierandeler i oljen, andeler som var skapt med «vingeklippingen» i 1985.

Etter hvert smeltet også de opprinnelige tre norske oljeselskapene sammen til ett. Vekten på internasjonal ekspansjon, men også at sokkelen ble stadig tettere utbygget og krevde mer koordinering, tilsa tettere samarbeid mellom de største selskapene. Statoil og Hydro delte restene av Saga mellom seg da Saga kom i trøbbel i 1999. I 2007 fusjonerte Statoil omsider med Hydros olje- og gassdivisjon. Det nye selskapet, som for en periode ble he-tende StatoilHydro, fikk nå en helt dominerende posisjon på norsk kontinentalsokkel. Hjul-pet frem av nye reguleringer kunne utover på 2000-tallet også nye, norskkontrollerte selskaper, slik som for eksempel Aker BP, vokse frem – men de var alle små sammenlignet med Statoil.

Et siste viktig trekk ved den store etterdønningen var at klimaspørsmålet kom opp som et nytt moment i oljedebattene. Brenningen av fossilt brennstoff som kull, olje og gass slipper ut klimagasser, i første rekke CO², gasser som påvirker drivhuseffekten, global temperatur og klima. Dette hadde ekspertene visst om lenge, men problemet ble først satt på politisk dagsorden på 1990-tallet. Særlig etter 2000 ble spørsmål om å kutte globale klimagassutslipp et sentralt politisk tema. Her innebar naturligvis den norske oljevirksomheten en utfordring.

Klimapolitikken kom likevel til å få begrenset påvirkning på den norske oljevirksomheten. En CO₂ avgift fra 1990 sørget for å skattlegge utslippene, men med høye oljepriser utover på 2000-tallet gjorde skatten lite for å dempe takten i leting og utvinning. Statoil forsøkte, i hvert fall på et symbolsk plan, å svekke den historiske forbindelsen til olje ved å investere i havvind og å bytte navn til Equinor i 2018, men endringen var knapt merkbar i selskapets regnskaper. Store myndighetsdrevne tiltak for å forsyne oljeplattformene med strøm fra land ble satt i gang for å pynte på nasjonale utslippstall, men uten at dette vil påvirke klimaavtrykket fra norsk olje og gass. Det eneste større grepet for å begrense norsk

oljeutvinning har vært beslutningen om å utsette oljeleting utenfor Lofoten, Vesterålen og Senja i 2011.

Oljen og norsk økonomi

Det er som nevnt en utbredt oppfatning at oljen har gjort Norge rikt. Og dette er i en forstand åpenbart riktig. Verdien av alt som produseres av varer og tjenester i Norge i løpet av et år kalles brutto nasjonalprodukt (BNP). Norges BNP per innbygger skjøt fra 1970-tallet fart sammenlignet med BNP i andre rike land. Fra sent på 1970-tallet – og særlig fra midt på 1990-tallet – har norsk BNP per innbygger ligget markert over snitte i Vest-Europa. I 1995 gikk Norge forbi USA.¹⁷

Denne utviklingen skyldes for en stor del oljen. Figuren viser blant annet olje- og gassutvinnings andel av BNP. Som vi ser av figuren, svingte denne andelen omkring 10 prosent-merket mellom 1980 og 2000. Fra 2000 har den svingt omkring 20 prosent. I 2022, et år med kraftig økning i olje- og gassprisene, steg andelen helt opp til en tredjedel. Disse tallene er langt høyere enn noen annen enkeltstående næringssektor. De 10–20 prosentene kan betraktes som en slags «vekstbonus» som Norge har hatt på grunn av oljen.

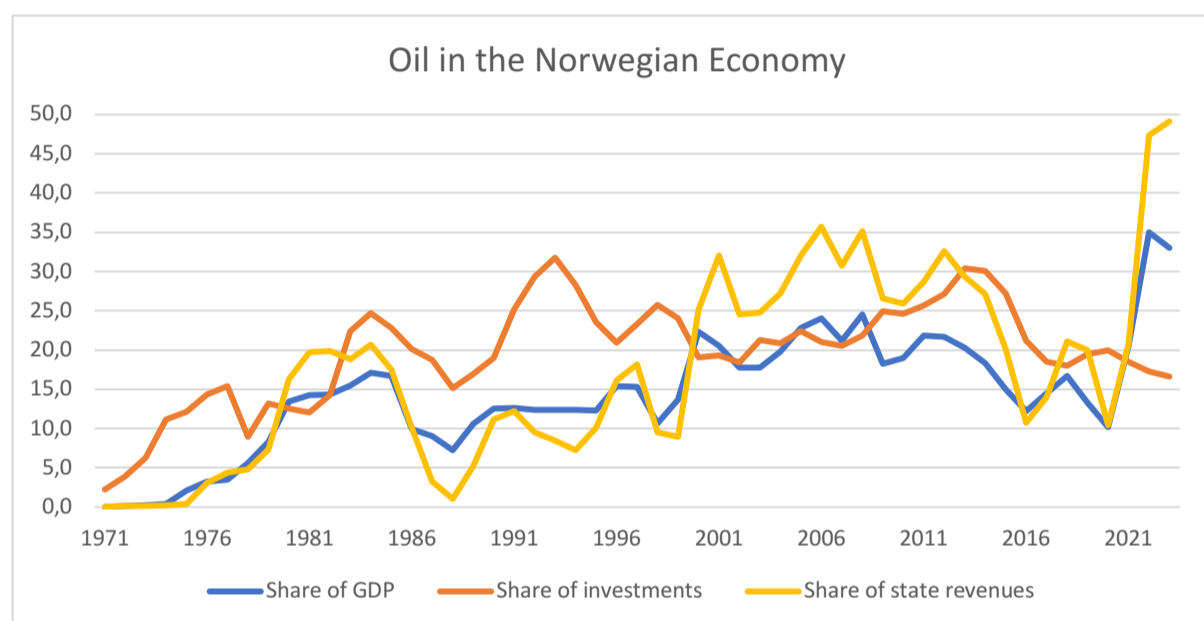
Men hvordan har egentlig denne vekstbonusen påvirket oss?

Som vi har sett vil mange intuitivt se den generelle norske velstandsutviklingen som en konsekvens av oljepengene. Norge hadde «en beskjeden levestandard» i 1969, slik det heter i den nevnte anonyme elevbesvarelsen fra 2009 – mens den i dag er skyhøy. I tillegg har vi en godt utviklet velferdsstat. Nordmenn har det godt, med andre ord, og det kan være fristende å knytte alt det gode til oljen. Velferd og velstand blir så å si rikdommens primære uttrykk eller manifestasjon.

Men å knytte allmenn velstand til oljerikdommen kan lett bli misvisende. Det er åpenbart riktig at nordmenn hadde en beskjeden levestandard i 1969 sammenlignet med den vi har i dag. Nordmenn måtte i 1969 akseptere lav trafiksikkerhet, passiv røyking og NRK på svart-hvitt fjernsyn. Men levestandarden var ikke spesielt lav i et internasjonalt perspektiv. Tvert imot tilhørte Norge også den gangen den eksklusive gruppen av verdens klart rikeste land. Nordmennene levde tryggere og lengre liv enn et flertall av verdens befolkning.

¹⁷ Our World in Data, Maddison project database (https://ourworldindata.org/grapher/gdp-per-capita-maddison?tab=chart&time=1899..latest&country=NOR~Western+Europe+%28MPD%29~OWID_WRL~USA~QAT~ARE~KWT), besøkt 23.10.2023.

På de 55 årene som har gått, har vi fått farge-TV, røykelov og airbags, smart-telefoner og internett. Men alt dette ville vi hatt – om enn kanskje litt mindre av det – også uten olje. Disse forbedringene er del av en generell teknologisk utviklingsprosess som også fattige land har nytt godt av. Det er dessuten fullt mulig å hevde at levestandarden forbedret seg mye mer i 55 årsperioden *før* vi oppdaget olje enn i de 55 årene som har gått siden. Den perioden, årene fra 1914 til 1969, var perioden da elektrisitet, vaskemaskiner, kjøleskap, støvsugere, innlagt vann, biler, bleier, prevensjonsmidler og veldig mye annet vi forbinder med moderne levestandard gjorde sitt inntog i alminnelige norske hjem.¹⁸



Virkningene av den norske oljerikdommen er mange, men mye vanskeligere å sette fingeren på enn vi liker å tro. Når økonomene forsøker å analysere dette, skiller de som regel mellom det de kaller direkte og indirekte virkninger. De *direkte* virkningene er virkningene av de pengene oljeselskapene selv strør rundt seg med i Norge. Dette er penger til lønn til egne ansatte og til forskjellige innkjøp. Fordi oljeverdiene hele tiden har vært så betydelige sammenlignet med befolkningen, skulle en tro at en av oljerikdommens virkninger var at mange jobbet i tilknytning til oljen og at disse bidro til å trekke det generelle norske lønnsnivået kraftig oppover.

En slik effekt har vi hatt, men den har vært mindre enn en skulle tro. Til tross for at oljen i lengre perioder har bidratt med over 20 prosent til BNP, var det i 2020 knapt 25 000 mennesker som jobbet i direkte tilknytning til oljevirkksomheten. Selv om investeringene

¹⁸ Robert J. Gordon, *The Rise and Fall of American Growth: The U.S. standard of living since the Civil War* (Princeton: Princeton University Press, 2016).

i næringen er gigantiske sammenlignet med andre næringer, går mye av dem til utlandet. Det som brukes i Norge, skaper ikke fryktelig mange arbeidsplasser. SSB anslo i 2020 at bare vel 150 000 mennesker var knyttet direkte og indirekte til oljenæringen, under 6 prosent av sysselsettingen.¹⁹

Denne forholdsvis lille delen har bidratt sterkt til å trekke opp lønnsnivåene. Særlig i perioder på 2000-tallet har nok impulser fra oljevirkksomheten vært viktig for å drive opp lønningene i resten av økonomien.²⁰ Mange ulike forhold, slik som arbeidsinnvandring og det norske lønnsforhandlingssystemet, har likevel gjort at disse effektene har blitt spredt forholdsvis jevnt og tynt utover.

De direkte virkningene av oljevirkksomheten er ujevnt fordelt. På enkelte steder har den vært stor. Det gjelder særlig Stavanger og Rogaland, hvor oljeselskapene siden 1960-tallet har samlet mye av virksomheten sin. Her har oljen blitt en relativt viktig motor i den lokale økonomien. Også for mange andre enkeltbyer og -bygder, slik som for eksempel Hammerfest i Finnmark, hvor Equinor etablerte et gassilandføringsanlegg tidlig på 2000-tallet, har oljevirkksomheten hatt stor effekt på arbeidsmarked, lønnsnivå og kommuneøkonomi. På mange andre steder er slike effekter knapt merkbare.

Det er de *indirekte* virkningene økonomene legger hovedvekt på når de skal forklare oljens betydning i norsk økonomi. Som vi har vært inne på har staten dratt inn en svært stor del av den totale verdiskapningen i oljevirkksomheten i form av skatter og avgifter, og i form av direkte deltagelse gjennom Statoil/Equinor og Petoro. Det er bruken av disse pengene som menes når man snakker om de indirekte virkningene av oljen. Det er også slike indirekte virkninger skolebøkene og elevbesvarelsene sikter til når de knytter oljerikdommen til rause offentlige velferdsytelser.

Staten har ganske riktig brukt oljeinntekter til å bygge ut velferdsordninger. Særlig midt i 1970-årene brukte myndighetene olje som påskudd for dyre velferdsloft, blant annet for å heve inntektene i jordbruket og i utbygging av helse- og utdanningssektoren. Både målt i total statlig pengebruk og offentlige sosialstønader per innbygger ligger Norge på topp,

¹⁹ Håvard Hungnes, Sindre Midttun, and Birger Strøm, *Ringvirkninger av petroleums-næringen i norsk økonomi: Basert på endelige nasjonalregnskapstall for 2020*, Statistisk sentralbyrå (Oslo, 2022), 13.

²⁰ Se f.eks. Eivind Thomassen and Lars Fredrik Øksendal, *Modellbyggere: Det tekniske beregningsutvalget for inntektsoppgjørene 1967-2017* (Oslo: Pax, 2017), kapittel 8.

i hele OECD kun forbigått av lille Luxembourg.²¹ Denne plasseringen har utvilsomt sammenheng med oljepengene.

Men bruken av oljepenger til velferd og andre formål fikk tidlig et temmelig forsiktig preg. Delvis nettopp av hensyn til å begrense virkningene på økonomien forsøkte norske myndigheter allerede på 1970-tallet å etablere retningslinjer som begrenset den totale bruken av olje- og gassinntekter over statsbudsjettet, om enn med varierende hell. Dagens retningslinje ble innført i 2001, i form av den mye omtalte handlingsregelen. Handlingsregelen går ut på at myndighetene kun skal bruke den forventede realavkastningen av oljefondet over tid. Dette setter et slags tak på oljepengebruken. Oljesummene som brukes over statsbudsjettet er betydelige, men likevel beskjedne sammenlignet med myndighetenes totale skatte- og avgiftsinntekter fra det norske fastlandet. Det er slik misvisende når en lærebok i historie for den videregående skolen, den samme som vi siterte i innledningen til kapitlet, hevder at oljepengene har blitt en «bærebjelke» i statsbudsjettene.

Oljefinansiert velferd har heller ikke vært så definerende for dagens velferdssystem som mange kanskje tror. Velferdssystemet var allerede godt utbygd da oljen ble oppdaget i 1969. Alderstrygd hadde vi hatt siden 1930-tallet, barnetrygd fra 1940-tallet og uførepensjon siden tidlig på 1960-tallet. Mer enn å finansiere *ny* velferd har oljepengene slik bidratt til å finansiere velferdsordninger vi allerede hadde.

Etter 55 års oljeeventyr bruker heller ikke Norge så *fryktelig* mye mer penger på velferd enn fattigere land omkring oss. I 2022 brukte Norge for eksempel omtrent 15 600 amerikanske dollar per innbygger på sosiale stønader ifølge OECD. Det er høyt, men ikke overveldende. Danmark brukte nesten 15 000 og Østerrike 14 600. Det er oljeløse Luxembourg på topp som skiller seg ut, med ytelser per innbygger på over 23 000 dollar.²²

Trolig ligger betydningen av olje for nasjonal velferd først og fremst i at oljepengene har blitt brukt til å redusere noe av det presset for innstramming i velferden som har preget mange andre land på 1980- og 90-tallet og etter finanskrisen i 2008–09. Norge har i en helt særegen grad kunnet tilpasse budsjettene etter aktivitetsnivået i økonomien. Denne muligheten har vært brukt til å sikre stabilitet og høy sysselsetting. Norske politikere har siden 1970-tallet hatt et bevisst mål om å fordele gevinstene av oljevirkomheten noen-

²¹ OECD Data, General government spending (<https://data.oecd.org/gga/general-government-spending.htm>), og Social spending (<https://data.oecd.org/social-exp/social-spending.htm>), besøkt 22.10.23.

²² OECD Data, General government spending (<https://data.oecd.org/gga/general-government-spending.htm>), besøkt 22.10.23.

lunde jevnt.²³ Når rikdommen spres jevnt utover, blir manifestasjonen på rikdom nødvendigvis vanskeligere å få øye på.

Vel så slående som de summene myndighetene har brukt, er likevel de summene myndighetene *ikke* har brukt. Handlingsregelen har som nevnt dannet et slags «tak» for oljepengebruken på statsbudsjettet siden 2001. Handlingsregelen tar pengene fra oljefondet. Oljefondet – eller Statens pensjonsfond utland, som det nå egentlig heter – ble opprettet i det stille i 1990, på en tid da oljeinntektene var små. Fra midten av 1990-tallet begynte regjeringene å plassere penger på kontoen, penger som for det meste har blitt plassert i statsobligasjoner og aksjer i internasjonale finansmarkeder. Gjennom 2000- og 2010-tallet vokste fondet kraftig. I skrivende stund er saldoen på 15 000 milliarder norske kroner.

Nå er riktig nok en stadig større del av oljefondets verdi et resultat av avkastning og valutakurssvingninger (fondskroneverdien stiger når kronekursen synker). Den historiske tilførselen av oljepenger, om lag 5000 milliarder kroner, tilsvarer bare om lag en tredjedel. Disse milliardene utgjør likevel halvparten av statens samlede kontantstrøm fra oljevirk-somheten frem til 2022.

Om vi vil se en tydelig manifestasjon på vår egen rikdom, er det her vi må kikke. Spørsmålet om oljens betydning på norsk økonomi er slik sett like mye et spørsmål for fremtiden som for historien. For oljefondet er altså penger som ennå ikke er brukt, verken på velstand eller velferd. De 15 000 milliardene er en betydelig buffer, en sparekonto de fleste andre land bare kan misunne oss.

Referanser

Black, Brian. *Crude Reality: Petroleum in World History*. 2 ed. New York: Lanham: Rowman & Littlefield, 2021.

Boon, Marten. *En Nasjonal Kjempe: Statoil Og Equinor Etter 2001*. Oslo: Universitetsforlaget, 2022.

Borchgrevink, Aage Storm. *Giganten: Fra Statoil Til Equinor - Historien Om Selskapet Som Forandret Norge*. Oslo: Kagge forlag, 2019.

Corti, Gerry, and Frank Frazer. *The Nation's Oil: A Story of Control*. London: Graham & Trotman, 1983.

²³ Einar Lie, *Norsk økonomisk politikk etter 1905* (Oslo: Universitetsforlaget, 2012).

- Gordon, Robert J. *The Rise and Fall of American Growth: The U.S. Standard of Living since the Civil War*. Princeton: Princeton University Press, 2016.
- Hanisch, Tore Jørgen, and Gunnar Nerheim. *Norsk Oljehistorie: Fra Vantro Til Overmot?* Norsk Oljehistorie. Vol. 1, Oslo: Leseselskapet, 1992.
- Hungnes, Håvard, Sindre Midttun, and Birger Strøm. *Ringvirkninger Av Petroleums-Næringen I Norsk Økonomi: Basert På Endelige Nasjonalregnskapstall for 2020*. Statistisk sentralbyrå (Oslo: 2022).
- Libæk, Ivar, Øyvind Stenersen, Asle Sveen, and Svein A. Aastad. *Historie Vg 2-3 (Ettbindsutgaven)*. 2 ed. Oslo: Cappelen Damm, 2013.
- Lie, Einar. *Norsk Økonomisk Politikk Etter 1905*. Oslo: Universitetsforlaget, 2012.
- Ramberg, Iver B., Inge Bruhni, Arvid Nøttvedt, and Kristin Rangnes, eds. *Landet Blir Til: Norges Geologi*. 2 ed. Trondheim: Norsk geologisk forening, 2013.
- Retzer, Berit Ruud. *Jens Evensen: Mannen Som Gjorde Norge Større*. Oslo: Gyldendal, 2017.
- Ryggvik, Helge. «Det Første Møtet Mellom Norske Myndigheter Og Multinasjonale Oljeselskap 1962-1965: Om Forhandlingsspill Og Hvordan En Politikk Ble Til.» Master's thesis, University of Oslo, 1991.
- . *Til Siste Dråpe: Om Oljens Politiske Økonomi*. Oslo: Aschehoug, 2009.
- Sejersted, Francis. *Systemtvang Eller Politikk: Om Utviklingen Av Det Oljeindustrielle Kompleks I Norge*. Oslo: Universitetsforlaget, 1999.
- Stockpole, Edouard A. «Nantucket Whale Oil and Street Lighting.» *Historical Nantucket* 32, no. 4 (1985).
- Sæther, Anne Karin. *De Beste Intensjoner: Oljelandet I Klimakampen*. Oslo: Cappelen Damm, 2017.
- Thomassen, Eivind. *Middel Og Mål: Statoil Og Equinor 1972-2022*. Oslo: Universitetsforlaget, 2022.
- Thomassen, Eivind, and Lars Fredrik Øksendal. *Modellbyggere: Det Tekniske Beregningsutvalget for Inntektsoppgjørene 1967-2017*. Oslo: Pax, 2017.



Kunnskapsutvikling om EUs historie. Undervisning om europeisk integrasjonshistorie etter 1945 i norsk skole

Lasse Sonne

Introduksjon

EU representerer det mest omfattende og ambisiøse samarbeidet mellom nasjonalstater i Europa noensinne. Den europeiske union (EU) består i skrivende stund av 27 medlemsstater. Unionen har en befolkning på opp mot 450 millioner. EU er et komplisert samarbeid. Det styres av en rekke institusjoner som har både overnasjonal og mellomstatlig karakter. EU er utviklet som en lang rekke samarbeid og traktater som etter hvert har blitt inkludert i det som nå defineres som EU. Det finnes mange synspunkter om EU. Noen er direkte imot EU. Andre er for, mens en del er usikre på hva EU egentlig er. Det er ikke merkelig at mange er usikre på hva EU er, blant annet fordi EU hele tiden endrer seg og utvikles. Det EEC/EF som Norge stemte nei til i 1972, var ikke det samme som det EU Norge stemte nei til i 1994. Skulle det gjennomføres en ny folkeavstemning om Norges tilslutning til EU i dag, ville det handle om en helt annen organisasjon enn den det ble stemt om i 1972 og 1994. Tiden står ikke stille. Det gjør ikke EU heller. Som det allerede kommer frem, kommer vi ikke utenom at kunnskap om historien er viktig, om ikke avgjørende, for at vi skal kunne definere hva EU er, og forklare utviklingen av EU. Det blir faktisk meningsløst å snakke om EU om vi tar bort EUs historie spesifikt og Europas historie generelt.

Å undervise i EUs historie er ikke enkelt. Det er komplisert og krevende fordi det er mange faktorer som spiller inn og må forstås. Et stort problem i den forbindelse er at synspunkter og debatter om EU ofte blir forenklet eller direkte populistiske, fordi man har en tendens til å forenkle noe som i utgangspunktet er vanskelig å forstå. Dette gjelder for

både motstandere og tilhengere av EU. Det kan derfor være vanskelig å bli klokere på EU ved å lytte til ulike synspunkter, eksempelvis i politiske debatter. Man kan derfor spørre seg hvordan et undervisningsopplegg i EUs historie bør se ut. Hvordan skal man gripe det an? Hvor skal man begynne?

I denne artikkelen analyseres det hvordan undervisning i EUs historie kan relateres til policy-dokumenter utarbeidet av Utdanningsdirektoratet, med vekt på læreplan 2020 (LK20). I tillegg utvikles det forslag til et undervisningsopplegg med forslag til undervisningsmetode og faglig innhold om europeisk integrasjonshistorie etter 1945. Et sentralt argument i artikkelen er at Norges historie i etterkrigstiden er vanskelig å forstå uten kunnskap om EUs historie spesifikt og europeisk integrasjonshistorie generelt.

EUs historie og læreplanen

Overordnet sett trenger vi kompetanser for å kunne delta i privatliv og samfunnsliv. Ifølge EUs rammeverk for nøkkelkompetanser, som Norge har tiltrådt via EØS-avtalen, er kompetanser definert som en kombinasjon av kunnskap, ferdigheter og holdninger. Nøkkelkompetanser angår alle de individer som trenger kompetanseutvikling for å oppnå personlig utvikling, aktivt medborgerskap, sosial inkludering og sysselsetting. Nøkkelkompetanser for livslang læring relaterer seg dermed til tre grunnleggende områder: privatlivet, samfunnslivet og arbeidslivet (Lovdata Europalov, 2023)

Utdanningsdirektoratet definerer som utgangspunkt fagkompetanse i undervisningsfagene som at opplæringen i fag skal skje i lys av de verdiene og prinsippene som hele opplæringen skal bygges på (Udir, 2023a).

Grunnleggende kan man sette søkelys på ulike læringsdimensjoner når man utvikler undervisning i alle fag. Ifølge Utdanningsdirektoratet defineres læring ofte som kompetanseutvikling. Utdanningsdirektoratet definerer kompetanse på denne måten:

«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Udir, 2023a).

Som det kommer frem, anser Utdanningsdirektoratet kunnskapsutvikling som viktig. Utdanningsdirektoratet definerer videreutvikling av kunnskap på følgende måte:

«Kunnskap innebærer å kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer. Ferdigheter er å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter. Kompetansebegrepet omfatter også forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning i fag, noe som er viktig for å forstå teoretiske resonnementer og for å utføre noe praktisk. Refleksjon og kritisk tenkning henger sammen med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne.» (Udir, 2023a).

Utdanningsdirektoratet fremhever under kunnskap noen ekstra punkter. Disse er blant annet begrepene ferdigheter og holdninger.

Ferdigheter er typisk noe direkte brukbart som vi trenger for å kunne løse en konkret oppgave, og står sentralt i undervisning. Undervisningen kan for eksempel ta sikte på å utvikle språklige kommunikasjonsferdigheter, IT-ferdigheter, matematiske ferdigheter, og kritiske ferdigheter. Det er klart at skal man kunne diskutere EU og EUs historie på et faglig høyt nivå, trengs det ferdigheter, eksempelvis språklige ferdigheter. Man må kunne bruke sentrale begreper som relaterer seg til EU. På samme måte kan man trenge IT-ferdigheter og kritiske ferdigheter som sikrer at man finner frem gjennom søkmaskiner og til rett informasjon.

I tillegg har vi begrepet holdninger og utvikling av holdninger. Holdninger er viktig for norsk skole. Av opplæringsloven fremgår det:

«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Udir, 2023b).

Holdninger og verdier henger sammen. Holdninger handler om måten vi reagerer på i møte med andre mennesker og i forhold til saker eller hendelser. Verdier kan defineres som for

oss grunnleggende holdninger. De er noe som er dypt forankret i oss, og som har som formål å ta vare på oss eller beskytte oss. De gir oss en følelse av trygghet, sikkerhet, en opplevelse av at vi kan orientere oss i verden. Verdier sitter ofte så dypt i oss at vi ikke er oss bevisst dem før de trues eller utfordres. Verdier kan være knyttet til grunnleggende spørsmål som verdensbilde, menneskesyn eller religion (NDLA, 2023).

Ifølge Utdanningsdirektoratet er de norske verdiene grunnlaget for det norske demokratiet. Verdiene skal hjelpe oss med å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid – og med å møte en ukjent fremtid. De felles verdiene i Norge bygger, ifølge Utdanningsdirektoratet, på en kristen og humanistisk arv og tradisjon. Verdiene kommer samtidig til uttrykk i ulike religioner og livssyn, og er forankret i menneskerettighetene (Udir, 2023c). Ifølge Utdanningsdirektoratet er disse verdiene

«grunnmuren i skolens virksomhet. De må gjøres levende og få betydning for hver enkelt elev i skolefellesskapet gjennom formidling av kunnskap og utvikling av holdninger og kompetanse» (Udir, 2023c).

Historie står sentralt i skolens og opplæringens verdigrunnlag. Ifølge Utdanningsdirektoratet skal skolen «gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap». Direktoratet fortsetter: «Innsikt i vår historie og kultur er viktig for utvikling av elevenes identitet og skaper tilhørighet til samfunnet.» (Udir, 2023d).

Utdanningsdirektoratet fremhever dessuten kritisk tenkning som sentralt for at elevene skal utvikle solid dømmekraft og vurderingsevne. Et viktig budskap fra Utdanningsdirektoratet i den forbindelse er:

«Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige. Kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men gir samtidig rom for usikkerhet

og uforutsigbarhet. Opplæringen må derfor søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap» (Udir, 2023e).

Med dette må det formodes at det menes at for å ta gode beslutninger – eksempelvis om holdninger til EU – må vi først ha kunnskap om hva EU er, ved eksempelvis å forstå EUs historie.

Dette bygger opp til forståelse av sentrale områder i læreplanen som har relevans for denne artikkelen. Det handler om begreper som demokrati, medvirkning og medborgerskap, begrepet bærekraft, det handler om å forstå sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid, det handler om begrepet historiebevissthet, og det handler om dybdelæring.

Demokrati og medborgerskap

Ser vi først på begrepet demokrati og medvirkning i opplæringens verdigrunnlag, fremgår det, at

«[s]kolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte».

Utdanningsdirektoratet fortsetter:

«Alle deltakere i skolefellesskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning» (Udir, 2023f).

EU og EUs historie burde være et opplagt område for å skape dialog og meningsbrytning med respekt for at mennesker har ulike holdninger til EU og EUs historie.

På samme måte fremhever det tverrfaglige temaet i LK20 om demokrati og medborgerskap at

«[o]pplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet.» (Udir, 2023g).

Det sentrale i denne forbindelsen er at undervisningsfaget historie skal bidra til å utvikle kompetanse med kunnskap, forståelse, ferdigheter, holdninger og verdier om demokrati og medborgerskap. Å arbeide med EUs historie vil være en opplagt mulighet i den forbindelse, fordi historien om EU nettopp inneholder vel nærmest uendelige diskusjoner om begreper som demokrati og medborgerskap. Sagt med andre ord må man være opplyst for å kunne beskjeftige seg med demokrati og medborgerskap i både Norge og EU, samt ikke minst i relasjonen mellom Norge og EU.

Bærekraft

Begrepet bærekraft har blitt et slags motebegrep siden FNs bærekraftige utviklingsmål trådte i kraft i 2016. Begrepet bærekraftig utvikling ble inkludert i LK20 som et tverrfaglig emne i tillegg til folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap. Det kan sies uendelig mye om bærekraft og bærekraftig utvikling. Det finnes 17 mål for bærekraftig utvikling formulert av FN. De 17 målene er mål som EU tilslutter seg (European Commission, 2023). Også den norske regjeringen slutter seg til dem (Regjeringen.no, 2023). Det er derfor ikke overraskende at FNs bærekraftmål er inkludert i LK20 i form av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Temaet er inkludert i alle undervisningsfag og derfor også i historie. Relatert til undervisning i historie i videregående skole står det eksempelvis under temaet:

«Historiebevissthet gir elevene forståelse av at konsekvensene av egne valg blir andres historie. Dermed kan de også bli bevisste på sine egne muligheter til å bidra til et mer bærekraftig samfunn» (Udir, 2023k).

Dette er bredt formulert, men burde kunne henviser til at utviklingen av EU, i likhet med utviklingen av den norske nasjonalstaten, kan settes inn i en sammenheng som handler

om å skape et mer bærekraftig samfunn. Både EU og den norske regjeringen fremhever dette tydelig (European Commission, 2023; Regjeringen.no, 2023)

Mennesker og samfunn i fortid, nåtid og fremtid

Går vi til historiefagets kjerneelementer, er et område som Mennesker og samfunn i fortid, nåtid og fremtid iøynefallende med tanke på relevansen av undervisning i EUs historie. Som en del av kjerneelementet fremgår det:

«Elevene skal opparbeide seg innsikt i og oversikt over viktig historisk innhold og viktige temaer og perioder i norsk og internasjonal historie gjennom arbeid med store spørsmål. De skal kunne se sammenheng i historien og at utviklingstrekk griper inn i hverandre. Elevene skal kunne se fortidens betydning for seg selv i nåtid og framtid» (Udir, 2023h).

Dermed blir det enkelt å igjen argumentere for at undervisning i EUs historie burde være helt sentralt i denne forbindelsen, ikke minst når det gjelder fortidens betydning for nåtid og fremtid. Man trenger bare å tenke på alle de EU-lover som er blitt gjennomført i Norge gjennom mange år som følge av EØS. Det norske utdanningssystemet med kvalitetsreformen og medfølgende bachelor-, master- og ph.d.-utdanninger er eksempelvis en konsekvens av dette.

Historiebevissthet

Et kjerneelement i denne forbindelsen er begrepet historiebevissthet. Ifølge beskrivelsen av kjerneelementet handler det om at

«[e]levne skal forstå seg selv som historieskapte og historieskapende med en fortid, nåtid og framtid. Elevene utvikler historiebevissthet ved å arbeide utforskende med historie, opparbeide en kildekritisk kompetanse og kunne se ulike perspektiver og sammenhenger i faget. I tillegg må elevene kunne utvikle historisk empati, samtidig som de tilegner seg historisk oversikt» (Udir, 2023h).

I likhet med kjerneelementet Mennesker og samfunn er historiebevissthet et sentralt begrep når man arbeider med EUs historie. Historiebevissthet handler nettopp å forstå sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid gjennom historieundervisningen. Siden EU har hatt en så stor innflytelse på Norge i etterkrigstiden, ikke minst gjennom EØS, burde det faktisk være enkelt å argumentere for at det ikke er mulig å forstå nåtidens Norge, for ikke å snakke om fremtidens Norge, uten å forstå EU og EUs historie.

Skal man trekke på de helt store historiske sammenlikningene, kan man si at det å ikke undervise i EUs historie er som å ikke undervise i kristendommens og kirkens historie i Norge. Det er ikke mulig å forstå Norge og Norges historie uten å forholde seg til disse temaene. Det står jo til og med i opplæringens verdigrunnlag, blant annet under identitet og kulturelt mangfold, at «[k]risten og humanistisk arv og tradisjon er en viktig del av landets samlede kulturarv og har spilt en sentral rolle for utvikling av vårt demokrati» (Udir, 2023d). Man kan velge å være ateist eller alt mulig annet, men samtidig gir det ikke mening å fornekte kristendommens innflytelse på utviklingen av det norske samfunn. På samme måte gir det ikke mening å fornekte EUs innflytelse på Norge. Søreuropeiske land argumenterte til og med for at kristendommen burde skrives inn i forfatningstraktaten som en særlig verdi (NRK, 2004). Dette ble imidlertid ikke noe av, og forfatningen ble for øvrig ikke vedtatt etter folkeavstemninger i Frankrike og Nederland, der det ble stemt nei til forslaget i begge land i 2005.

Dybdelæring

Et siste punkt i læreplanen som kan brukes som argument for at EUs historie er viktig som et undervisningsemne, er begrepet dybdelæring. Dybdelæring handler, ifølge Utdanningsdirektoratet, blant annet om å arbeide med noen historiske hovedspørsmål. Disse spørsmålene skal ifølge direktoratet hjelpe elevene med å se sammenhenger mellom ulike historiske epoker og få en grundigere forståelse av historisk begreper og fenomener. Samtidig er det et mål at elevene opparbeider innsikt i og oversikt over viktig historisk innhold, temaer og perioder (Udir, 2023i). Det er opplagt å foreslå EUs historie som et tema som kan gi dybdelæring i historieundervisningen. Årsaken er selvfølgelig at EUs historie griper inn i veldig store deler av innhold, temaer og perioder i norsk historie etter andre verdens-

krig. Når det gjelder tiden før andre verdenskrig, var Europa og Europas historie selvfølgelig også viktig for Norge, men kanskje i mindre grad enn nå, da Norge er så integrert som det er i det europeiske samarbeid.

EUs historie er viktig for å forstå Norge

EUs og Europas historie er ekstremt viktig for å forstå Norge og Norges historie. Det burde derfor være umulig å ha historie i norsk skole uten å arbeide grunnleggende med denne delen av historien som et særlig tema. Det er derfor overraskende at kompetansemålene for historie i videregående skole, 2. og 3. år, ikke nevner begreper som Europa, Europas historie, EU og EUs historie i det hele tatt (Udir, 2023j). Er det fordi Utdanningsdirektoratet oppfatter EU og Europa som irrelevant, som noe det ikke er verdt å utvikle innsikt i og kunnskaper om? Kan det være fordi EU og Europa er noe man helst ikke skal diskutere etter folkeavstemningene i 1972 og 1994? Fordi dette er noe som skaper splittelse og ikke samling i det norske samfunn? Dette er det selvfølgelig umulig å si noe sikkert om. Men det er unektelig merkelig at en så viktig del av Norges historie ikke eksplisitt er nevnt i læreplanen til historie i videregående opplæring.

Til dette kan det innvendes at heller ikke NATO og OECD er eksplisitt nevnt i læreplanen til historie, selv om også disse institusjonene er viktige for å forstå Norge og norsk historie. Allikevel bør det gå an å fremheve Europa og EU som enda viktigere for Norge med tanke på den juridiske innflytelsen EU har hatt på sentrale samfunnsinstitusjoner i Norge. Man kunne spørre seg om man i det hele tatt blir faglig dannet og utdannet i skolen om man ikke får eksplisitt undervisning i Europas og EUs historie. Ifølge Utdanningsdirektoratet fremheves det eksempelvis at

«[f]aglig læring er en sentral del av både dannings- og utdanningsoppdraget til grunnopplæringen» (Udir, 2023a)

Uansett er LK20 formulert som den er. Kompetansemålene er veldig bredt, kanskje til og med utvannet, formulert og sett fra et rent historiefaglig synspunkt. Dette flytter et stort ansvar over på de som underviser i historie, som må finne andre måter å arbeide på enn å

støtte seg direkte til læreplanen. En mulighet kan være å finne støtte i fagfellesskapet av historielærere. En annen mulighet kan være å samarbeide tettere med universiteter og høyskoler – ikke minst fordi situasjonen i skolen i med LK20 kan minne om den situasjonen universiteter og høyskoler befinner seg i når de skal velge temaer å forske på og undervise i.

Ved universitet og høyskoler er det typisk at man ser på to ting når man velger forsknings- og undervisningsområder. For det første vil en historiker typisk ta utgangspunkt i historiefagets såkalte troverdighet. Med det menes det at historikeren setter søkelys på historiefagets ontologi og epistemologi og på fagets metode ved å forholde seg til historiske kilder, kildekritikk og teoridannelse relatert til historie. For det andre vil en historiker typisk ta utgangspunkt i historiefagets relevans basert på samtidens samfunnsutvikling. Relevans kan være mange ting, men EUs og Europas historie er uten tvil relevant når man skal utvikle kunnskap om hvorfor Norge er som det er i dag (Sonne, 2023, s. 33).

EUs og Europas betydning er anerkjent som viktig blant fagfeller i historie. Det er derfor ikke overraskende at EUs og Europas historie et stort forsknings- og undervisningsområde på universiteter og høyskoler i både inn- og utland. I det følgende utvikles et forslag til hvordan undervisning i EUs historie kan utformes for å fremme kunnskapsutviklingen om EUs historie. I dette inngår også et mål om å forberede elevene i videregående skole mest mulig på studier i historie ved et universitet eller en høyskole.

Utvikling av undervisning om europeisk integrasjonshistorie / EUs historie

Valg av undervisningsmetode

For å nå målet om å utvikle kunnskap om EUs historie er forelesning valgt som undervisningsmetode. En forelesning kan beskrives som en undervisningsform karakterisert ved enveiskommunikasjon der en underviser taler og elever eller studentene lytter (Bager-Elsborg, 2017, s. 4). Ved et universitet vil forelesninger typisk være strukturert som ukentlige forelesninger med mange studenter til stede, ofte opp mot 100 til 400, avhengig av studium og utdanningens år. Bachelornivået har typisk flest studenter samlet på en forelesning. Forelesningen blir ofte kritisert som undervisningsform. I denne artikkelen skal vi likevel ta utgangspunkt i de grunner som finnes til å velge forelesning som undervisningsform.

Undervisere som velger forelesning som undervisningsform, begrunner det blant annet med at de får mulighet for å tegne de store linjer i et pensum, og at de gjennom forelesningen forsøker å gi et overblikk over det elever eller studenter har lest (eller burde ha lest). Gjennom forelesningen blir det mulig å på relativ kort tid levere et overblikk over et stort materiale som elever eller studenter bør skaffe seg kjennskap til (Bager-Elsborg, 2017, s. 9). Det kan handle om å skape forståelser for sammenhenger i undervisningsstoffet som det kan være vanskelig for elever eller studenter å komme frem til på egen hånd. Å skape struktur og kontekst er begreper som ofte blir påpekt av rutinerte forelesere (Bager-Elsborg, 2017, s. 9).

En forelesning vil ofte handle om å gi elever eller studenter en innføring i det riktige stoffet – altså det stoffet som er viktig for å kunne forstå sammenhenger og få overblikk over et bestemt fagfelt. Formålet er dermed å kunne gi dette overblikket over et stort materiale som et pensum kan være (Bager-Elsborg, 2017, s. 10).

I motsetning til undervisningen i skolen er forelesninger på et universitet typisk basert på frivillig deltakelse. Det legger et stort ansvar på studentene, som må prioritere forelesninger på bekostning av eksempelvis fritidsinteresser eller arbeid.

Et viktig formål med en forelesning vil typisk være å motivere og underholde via undervisningen. Det stiller store krav til foreleseren. Et annet formål vil ofte være å skape en forståelse for at det eksisterer en sammenheng mellom undervisning og forskning (Bager-Elsborg, 2017, s. 14). For elever, studenter og foreleser vil en forelesning dermed ofte være en undervisningsform der foreleseren får mulighet for å presentere seg selv som forsker, mens elever eller studenter får innsikt i at undervisning og forskning henger sammen. Dermed er det nærliggende å argumentere for at forelesningen som undervisningsform faktisk har et stort potensial når det gjelder å opplyse og skape kunnskapsutvikling innenfor et bestemt fagområde.

EU og EUs historie er et omfattende og komplisert område å bli introdusert til. Derfor velges forelesningen som undervisningsform i denne saken. I den forbindelse bør det selvfølgelig fremheves at forelesningen som undervisningsform typisk ikke står alene eller kan stå alene. Forelesningen vil ofte bli supplert med klasseundervisning og gruppearbeid/gruppediskusjoner, der det er mulig å «fordøye» stoffet sammen med andre elever eller studenter.

Undervisningsopplegget

Undervisningsopplegget i dette eksempelet ble utviklet som en PowerPoint-presentasjon (Sonne, 2019) og en video i Screencast-O-Matic med både tale og bilder. Videoen er publisert på YouTube (Sonne, 5. januar 2019). Formålet med dette var at videoen skulle kunne brukes som forelesning på nett og som et undervisningsopplegg tilpasset flipped classroom der elever eller studenter forbereder seg til klasseromsundervisning på en skole eller på et universitet eller en høyskole.

Formålet med forelesningen var å utvikle forståelse for de historiske prosesser etter 1945 som førte til etableringen av EU – med andre ord en forståelse av hvorfor EU finnes, og hvilke faktorer som drev etableringen av EU fremover. Dette er omfattende spørsmål som handler om å forstå komplekse historiske prosesser. For å gi en forståelse av denne typen prosesser kombineres ofte historie og teori. I en europeisk sammenheng vil det typisk handle om å kombinere såkalte historiske fakta med integrasjonsteori. Det ble derfor valgt å strukturere forelesningen etter de samme prinsippene: først forståelse for historiske fakta, dernest integrasjon av teori.

EUs historie

Det europeiske integrasjonsprosjektet må sees i lys av den historiske bakgrunnen med en første og en andre verdenskrig – og risikoen for en tredje. Første og andre verdenskrig var såkalte konvensjonelle kriger. En eventuell tredje verdenskrig ville, ifølge en utbredt oppfatning, høyst sannsynlig ville bli utkjempet som en atomkrig og dermed kunne ødelegge kloden og true menneskets eksistens (Sonne, 2019, lysbilde 4). Europa hadde vært et senter for de tidligere verdenskriger og var fortsatt et senter med oppdelingen mellom øst og vest etter andre verdenskrig. Tyskland ble oppfattet som særlig viktig i den forbindelse, ikke minst Berlin, der fronten i den kalde krigen i særlig grad stod i Europa (Rye, 2022, s. 28). Tyskland ble delt i et Øst- og et Vest-Tyskland etter andre verdenskrig. På samme måten ble Berlin oppdelt i fire okkupasjonssoner: en amerikansk, en britisk, en fransk og en russisk. I 1961 ble Berlinmuren reist av det kommunistiske regimet i øst, slik at Berlin ble delt mellom øst og vest (Sonne, 2019, lysbilde 6).

Den økonomiske krisen i mellomkrigstiden ble ansett som en viktig årsak til andre verdenskrig. Økonomi ble derfor også ansett for en risikofaktor med tanke på en tredje verdenskrig. For å hindre at økonomiske problemer utviklet seg til en tredje verdenskrig, etablerte USA i perioden 1947–1953 den såkalte Marshallplanen (Det europeiske gjenreisningsprogrammet, på engelsk *The European Recovery Program*) (Sonne, 2013, s. 222). Formålet var å hjelpe Europa ut av den økonomiske krisen og hindre en kommunistisk ekspansjon i Europa. Dette ble etter hvert til Vest-Europa, ettersom som de nye kommunistregimene i Øst-Europa, samt Finland, under press fra Sovjetunionen, takket nei til USAs tilbud om penger til landenes økonomiske gjenoppbygging. Administrator for Marshallplanen ble organisasjonen OEEC (Organisasjonen for europeisk økonomisk samarbeid), som ble etablert 1948, som ble til OECD i 1961 (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling) (Sonne, 2019, lysbilde 7).

En viktig grunn til at den europeiske integrasjonen ble igangsatt, var at USA ville at landene i Europa etter andre verdenskrig skulle begynne å samarbeide i stedet for å være i konflikt med hverandre. Derfor stimulerte USA til utviklingen av mange ulike samarbeidsprosjekter i Europa (Sonne, 2013, s. 222). Et av disse var Benelux-unionen, en tollunion som kan sees som et første steg mot det vi kjenner som EU i dag (Sonne, 2013, lysbilde 8). Tollunionen ble initiert i 1944 og etablert i 1948. Et annet prosjekt som lenge ble drevet, var det nordiske samarbeidet med de nordiske tollunionsforhandlingene i årene 1947–1959 og Nordøk-forhandlingene i årene 1968–1970. Disse forhandlingene endte imidlertid ikke med at det ble etablert noen nordisk tollunion. I tillegg fantes det ideer og initiativer til samarbeidsprosjekter Frankrike, Vest-Tyskland, Italia, Storbritannia (Sonne, 2013, lysbilde 8; Sonne, 2007, s. 33).

Som nevnt stod tanken om å forebygge en tredje verdenskrig i Europa sterkt etter andre verdenskrig. Konkrete europeiske tiltak i den forbindelse var Schuman-planen (1950) og Paris-traktaten (1951) (Sonne, 2019, lysbilde 9). Dette var franske forslag til en ny form for organisasjon bestående av europeiske stater kalt et supranasjonalt felleskap (Sonne, 2007, s. 12). Med supranasjonalt mentes at statene var klar til å gi opp nasjonal suverenitet. Det var en ny ting på den tiden. Inntil 1950 var alle nye organisasjoner nemlig internasjonale – de var avhengig av frivillig samarbeid mellom medlemmene (Rye, 2022, s. 30;

Sonne, 2019, lysbilde 10). Eksempler på slike internasjonale samarbeid var FN, OEEC, OECD og det nordiske samarbeidet. Bakgrunnen for ønsket om supranasjonalt samarbeid var i høy grad at de allierte ønsket å kontrollere den tyske kull- og stålindustrien i Ruhr-området og slik hindre at Tyskland utviklet en ny krigsindustri. Et annet formål var å generelt bekjempe den nasjonalismen som ble sett som årsaken til både første og annen verdenskrig (Rye, 2022, s. 28; Sonne, 2019, lysbilde 9).

I en bredere kontekst handlet supranasjonalitet om å forhindre fremtidig krig mellom de store maktene i Europa: Frankrike, Russland, Storbritannia og Tyskland. I tillegg var det et mål å etablere et stort felles-europeisk marked som kunne stimulere til bedre økonomi og velferd via økt spesialisering, stordriftsfordeler og større konkurransekraft og dermed bedre produktivitet og bedre levestandard (Sonne, 2019, lysbilde 10). Ideen var å skape et forent Europa – et nytt USA med et stort hjemmemarked. Man kan si at de europeiske nasjonalstatene var blitt for små til å konkurrere med de større nasjonalstatene som USA. Forventningen var at et forent Europa ville bety bedre konkurransekraft på verdensmarkedet, blant annet på grunn av tollsamarbeid gjennom internasjonale tollforhandlinger basert på den mellomstatlige toll- og handelsavtalen GATT (*General Agreement on Tariffs and Trade*, på norsk: Generalavtalen om toll og handel). GATT ble i 1994 omdannet til WTO (*World Trade Organization* eller på norsk: Verdens handelsorganisasjon). WTO har vært i virksomhet siden 1995 (Rye, 2022, s. 47).

Et konkret resultat av EUs historie er EUs institusjonelle rammeverk. Siden 1950-tallet har landene utviklet en rekke institusjoner (Rye, 2022, s. 18–25). Åtte EU-institusjoner kan fremheves som særlig sentrale (Sonne, 2019, lysbilde 11):

1. Europakommisjonen, også kalt EU-kommisjonen, er lokalisert i Brussel og Luxembourg. Den er en utøvende makt og kan derfor sammenliknes med en regjering med rett til å fremføre egne forslag – eksempelvis om videre integrasjon i Europa. Kommisjonen ble etablert i 1951 gjennom Paris-traktaten og videreført med Roma-traktaten fra 1958.
2. EU-domstolen (eller EF-domstolen) er lokalisert i Luxembourg. Dette er domstolen som avgjør uenigheter mellom medlemsland om hvordan traktater og regelverk i

EU skal fortolkes. Domstolen ble etablert i 1952 og inkludert i Roma-traktaten i 1958.

3. Europa-parlamentet er lokalisert i Brussel og Strasbourg. Det er EUs parlament. Det ble etablert i 1952 med representanter fra de nasjonale parlamentene. Fra 1979 blir medlemmene i parlamentet valgt ved direkte valg.
4. Ministerrådet, eller bare Rådet, består av ministre fra de nasjonale regjeringene. Ministerrådet ble etablert i 1951 og inkludert i Roma Traktaten i 1958. Ministerrådet ble i mange år ansett som den mektigste institusjon i EU.
5. Den europeiske investeringsbank er lokalisert i Luxembourg og driver med infrastrukturprosjekter, energi og andre prosjekter av viktighet for EU. Banken ble etablert i 1958.
6. Det europeiske råd består av statslederne eller regjeringssjefene i EU. Institusjonen er lokalisert i Brussel og ble etablert i 1975.
7. Revisjonsretten er lokalisert i Luxembourg og reviderer budsjettet i EU. Den ble etablert i 1977 og har blant annet som formål å forhindre fusk med EU-midler.
8. Den europeiske sentralbank er lokalisert i Frankfurt. Den ble etablert i 1998. Formålet med sentralbanken er å administrere EUs monetære politikk og den felles EU-valutaen euro.

I tillegg til de nevnte åtte institusjonene er det etablert mange EU-institusjoner og -byråer. En institusjon som muligvis blir viktig i fremtiden, er Regionkomitéen, som består av EU-landenes regionale og lokale myndigheter. Komitéen ble stiftet i 1994 og er et slags rådgivende organ. Når den ansees som relativ viktig, er det fordi EU ikke bare er oppdelt i nasjonalstater, men i tillegg i regioner på flere ulike nivåer. Regionalpolitikk er viktig i EU, ikke minst med tanke på å skape økonomisk vekst og sosial likhet i form av velferdsutvikling (European Committee of the Regions, 2023).

Den europeiske integrasjonshistorien er kompleks å forstå. Det handler ikke bare om den institusjonelle utviklingen i EU. Det handler i tillegg om å forstå de ulike traktatene som er blitt utviklet, vedtatt eller forkastet gjennom årene (Rye, 2022, s. 138–139; Sonne, 2019, lysbilde 12). Man kan si at alle EU-traktater for så vidt er viktige, men det er en

slags enighet om at noen har markert viktigere overganger i EUs historie enn andre. Roma-traktaten fra 1958 ansees som særlig viktig og som et slags grunnlag for hele EU-prosjektet (Urwin, 1991, s. 58–75). Årsaken er at den etablerte Det europeiske økonomiske fellesskap og en rekke av de ovennevnte viktige institusjonene. Maastricht-traktaten fra 1993 ansees ofte som den nest viktigste av EU-traktatene. I denne traktaten inkluderes blant annet opprettelsen av en monetær union med introduksjon av euroen fra 2002. Endelig kan man fremheve Lisboa-traktaten fra 2009 (Sonne, 2019, lysbilde 12). Det interessante med denne traktaten er at det blir tilført regler for utmeldelse av EU i en særlig artikkel 50. Det var denne artikkelen som ble utslagsgivende for det vi kjenner som Brexit, det vil si Storbritannias utmeldelse av EU i 2020 (EUR-Lex, 2023).

Men det finnes også traktater som ikke er blitt vedtatt, slik at integrasjonsprosessen i Europa har blitt bremsset. Traktaten om en forfatning for Europa (også kalt EUs grunnlov) var en traktat fra 2004 (Sonne, 2019, lysbilde 13) som var forventet å bli en slags konstitusjon for EU. Forfatningen ble ratifisert av 18 land, men er fortsatt ikke ratifisert av 9 av landene i EU. Årsaken til dette er at det ble stemt nei til forfatningen ved folkeavstemninger i Frankrike og Nederland i 2005 (European Parliament, 2023).

Teori om europeisk integrasjon

For å forstå dynamikken i den europeiske integrasjonsprosessen, altså hvilke faktorer som driver europeisk integrasjon fremover, anvendes ofte europeiske integrasjonsteorier. Det finnes mange teorier som forsøker å forklare europeisk integrasjon. Europeiske integrasjonsforskere anvender typisk fire teoretiske tilnærminger for å forklare hvorfor EU eksisterer og fortsetter med å utvikles.

De fire teoretiske tilnærmingene kan benevnes som føderalisme, neofunksjonalisme (som er en del av institusjonsteori), geopolitikk og såkalt intergovernmentalisme.

Figur 1. Fire teoretiske tilnærminger til europeisk integrasjonshistorie.



Kilde: Sonne, 2007, s. 12–14; Sonne, 2019, lysbilde 14.

Nøkkelord relatert til føderalisme er begreper som *idealisme* og *Europabevegelsen*. Tankegangen innenfor denne teoriretningen er at eksempelvis Europabevegelsen har vært en viktig drivkraft i utviklingen av et forent, integrert Europa. Europabevegelsen ble stiftet i 1947 av blant andre Winston Churchill, som mente at et forent Europa var den eneste muligheten for å oppbygge fredelig sameksistens i Europa etter andre verdenskrig. En talsmann for denne retningen var den tyske historikeren Walter Lipgens (Lipgens, 1982; Sonne, 2013, lysbilde 15).

Neofunksjonalisme, som er en del av institusjonsteori, setter søkelys på nøkkelord som *spillover-effekter* og *institusjoner*. Neofunksjonalister mener at det er supranasjonale institusjoner som skaper prosesser der deltakende nasjonalstater automatisk blir mer og mer integrert. Neofunksjonalister oppfatter eksempelvis Europakommisjonen som en viktig drivkraft i den europeiske integrasjonen, ettersom Europakommisjonen har rett til å ta initiativer som intensiverer og videreutvikler den europeisk integrasjon. En talsmann for denne retningen var Ernst B. Haas (Haas, 1958; Sonne, 2019, lysbilde 16).

Innenfor teoriretningen geopolitikk er et nøkkelord *sikkerhet*. Teoretikere med et geopolitisk teoretisk utgangspunkt mener at EU er et resultat av den kalde krigen – altså en strategi USA og Vest-Europa utviklet for å skape en økonomisk og politisk blokk som motvekt til det kommunistiske Øst-Europa og Sovjetunionen. I denne sammenhengen blir

også økonomisk integrasjon sett på som såkalt «high politics», altså som en strategi til å øke statens sikkerhet (Sonne, 2019, lysbilde 17). Den svensk-amerikanske historikeren Charles Silva (Silva, 1999) er en representant for denne retningen.

Teoriretningen intergovernmentalisme ser de nasjonale regjeringene som de viktigste aktørene i den europeiske integrasjonsprosessen. Nøkkelord innenfor denne teoriretningen er *nasjonalstaten*, *økonomisk vekst*, *sosial velferd* og *velferdsstaten*. Intergovernmentalistene mener at nasjonalstatene valgte å oppgi deler av sin nasjonale suverenitet og drive europeisk integrasjon frem for å oppnå økonomisk vekst og sosial velferd i sine egne nasjoner. Europeisk integrasjon blir dermed et middel nasjonalstatene anvender for å utvikle sine egne nasjonale velferdsstater (Sonne, 2019, lysbilde 18). De mest kjente bidragsyterne innenfor denne teoriretningen er Alan S. Milward, som i 1992 publiserte boken «The European Rescue of the Nation-State», samt den amerikanske statsviteren Andrew Moravcsik, som i 1998 publiserte «The Choice for Europe» (Milward, 1992; Moravcsik, 1998).

Diskusjon om de fire teoriretningene – hvilken er viktigst?

Det interessante med teorier om hvordan verden henger sammen, er at de typisk alle har rett på en eller annen måte. Teorier representerer derfor typisk ikke absolutte sannheter. De kan bare bidra til å etablere et utgangspunkt for en oppfattelse av, og en diskusjon om, hvorfor verden ser ut som den gjør. I hvor stor grad de fire integrasjonsteoriene presentert her representerer sannheten om europeisk integrasjon, går det også an å diskutere. Man kan til og med påstå at oppfattelser endrer seg i takt med at historien endrer seg. Med det menes at historien kan bidra til å bekrefte eller avkrefte betydningen av de ulike teoriene. Skulle jeg vurdere de fire teoriene betydning, vil jeg påstå at føderalisme ikke har vært uten betydning for at EU ble til EU. Man kan si at fred i Europa var ekstremt viktig etter andre verdenskrig med tanke på erfaringene fra første og andre verdenskrig samt med tanke på utsikten til en tredje verdenskrig, som høyst sannsynlig ville bli en atomkrig. Idealisme er i tillegg viktig for at store prosjekter som EU skal lykkes. Med dette menes at det kan være nødvendig å se ut over snevre nasjonale interesser, at det må finnes et høyere mål som er viktigere enn ens egne umiddelbare interesser, for at man skal kunne oppnå et felles gode.

På samme måte kan det argumenteres for at institusjonene i EU har spilt en viktig rolle i den europeiske integrasjonsprosessen. Europakommisjonen fremstår som den viktigste av EUs institusjoner, siden den har rett til å ta og fremme initiativer om integrasjon. Det er vanskelig å tenke seg det EU vi har i dag, uten Europakommisjonen som aktør. Senest spilte Europakommisjonen en viktig rolle som EUs forhandler i forbindelse med Brexit. Det var Europakommisjonen som hadde mandat til å forhandle med Storbritannia – ikke EU-medlemstatene hver for seg. Nettopp nå spiller Europakommisjonen en viktig rolle i forbindelse med krigen i Ukraina, med tanke på å knytte Ukraina tettere til EU og Vest- og Sentral-Europa.

Geopolitikk, eller sikkerhetspolitikk, har uten tvil spilt en viktig rolle i forbindelse med etableringen og utviklingen av det europeiske integrasjonsprosjektet. Prosjektet kan sies å ha vært etablert som en motsetning til Sovjetunionen, men også i dag, med utvidelsene østover, kan prosjektet settes inn i en sikkerhetspolitisk sammenheng. Senest har dette vist seg i forbindelse med krigen i Ukraina og målet om å knytte Ukraina tettere til EU. Dette skjer for øvrig fortsatt i tett samarbeid med USA, NATO og ikke minst Storbritannia, på tross av Storbritannias utmeldelse av EU.

Siden 1960-tallet har særlig teorien om intergovernmentalisme stått sterkt med tanke på å forstå dynamikken i den europeiske integrasjonsprosessen. Man kan godt si at den ble den dominerende av de fire teoretiske retningene. Europeisk integrasjon kom ifølge denne teorien til å handle om at nasjonalstatene oppgav nasjonal suverenitet for å sikre økonomisk vekst og velferd i sine egne land. Med dette menes i tillegg at nasjonalstatene i Europa var de egentlige pådriverne og de viktigste aktørene i den europeiske integrasjonsprosessen. Slik var det da sannsynligvis også i en god del år.

Alle teoriretninger bærer utvilsomt en del av sannheten i seg om den europeiske integrasjonshistorien. Men jeg vil likevel påstå at en institusjonell tilnærming virker mer og mer forlokkende som forklaringsmodell med tanke på det enorme institusjonelle rammeverket som er blitt utviklet i EU. EU har i større og større grad blitt et selvkjørende prosjekt som i større og større grad klarer å drive den europeiske integrasjonsprosessen frem uten innblanding av EUs nasjonalstater. Samtidig er dette en forenkling, ettersom nasjonalstatene fortsatt spiller en viktig rolle som maktfaktor i EU. Men mye tyder på at nasjonalsta-

tenes rolle er i minskning, mens institusjonenes roller (særlig Europakommisjonens) er økende og har vært det i de seneste årtier, kanskje siden Maastricht-traktaten fra 1993.

Siden det ikke finnes noen absolutte sannheter, er teorier om europeisk integrasjon et fremragende utgangspunkt for undervisning der også diskusjoner og debatter tenkes å inngå. Det finnes bare muligheter for å utvikle argumenter om den ene eller andre teoriens betydning. Dermed blir teorier om europeisk integrasjon et godt utgangspunkt for demokratitrening generelt og for trening i muntlige ferdigheter i å argumentere spesifikt.

Europeisk integrasjon og nordisk samarbeid

Siden europeisk integrasjon og nordisk integrasjon er to samarbeidsprosjekter som ofte blir oppfattet som hverandres alternativer (Sonne, 2007, s. 10–12; Sonne, 2013), kan det være lurt å sammenlikne disse for å forstå europeisk integrasjon. Prosjektene er da også forskjellige. I motsetning til EU har det nordiske samarbeidet eksempelvis ikke utviklet en kommisjon etter mønster av Europakommisjonen med rett til å ta initiativer og med evne til å fremme en nordisk integrasjonsprosess. Det nordiske samarbeid har ikke heller etablert en domstol etter mønster av EU-domstolen til å løse juridiske uenigheter mellom de nordiske stater (Sonne, 2019, lysbilde 20). Det betyr at det finnes en mangel på juridisk forpliktelse i det nordiske samarbeidet. Det nordiske samarbeidet har ikke utviklet en tollunion som kunne ha lagt grunnlaget for en felles nordisk handelspolitikk. De nordiske statene forsøkte å etablere en nordisk tollunion i perioden 1947 og i prinsippet frem til 1970, men mislyktes med dette (Sonne, 2007). Det nordiske samarbeid har ikke etablert en felles valuta som euroen. Faktisk har alle de nordiske landene fortsatt forskjellige valutaer, også etter at Finland gikk over fra finske mark til euro i 2002. Det nordiske samarbeidet har derfor naturlig nok ikke heller etablert en nordisk sentralbank etter mønster av den europeiske sentralbanken til å administrere en felles valuta og drive en felles monetær politikk (Sonne, 2019, lysbilde 20).

Det nordiske samarbeidet har til gjengjeld utviklet institusjoner som på sett og vis kan sammenliknes med institusjonene i EU. Et nordisk ministerråd ble etablert i 1971 og fungerer som regjeringenes samarbeid i Norden (Nordisk ministerråd, 2013). Det kanskje mest kjente organet i det nordiske samarbeid er Nordisk råd (Nordisk råd, 2023). Det ble

etablert i 1952 og består av medlemmer fra de nordiske parlamenter. På sett og vis kan Nordisk råd sammenliknes med Europaparlamentet. Europaparlamentet har imidlertid direkte valg. Det har Nordisk råd ikke. Den nordiske investeringsbank ble etablert i 1976 og kan sammenliknes med Den europeiske investeringsbank. Siden har de tre baltiske landene, Estland, Latvia og Litauen, vært medlem av banken i tillegg til de fem nordiske landene (Den nordiske investeringsbank, 2023).

Som en del av undervisning om europeisk integrasjon vil det være nærliggende å sammenligne europeisk integrasjon med det nordiske samarbeidet. Det vil øke elevenes kunnskap om både europeisk integrasjon og nordisk samarbeid.

Avslutning

I artikkelen er det blitt argumentert for at EUs historie og den europeiske integrasjonshistorien etter 1945 bør stå sentralt i historieundervisningen i norsk skole. En viktig grunn er at det ikke gir mening å forstå Norges historie uten å forstå Europas og EUs historie. Dessuten er det blitt fremhevet en rekke grunner basert på læreplan LK20 til at EUs historie bør stå sentralt i undervisningen i historie i norsk skole. I første omgang handler det om å utvikle kompetanser som kunnskaper og ferdigheter relatert til evne til å reflektere og forholde seg kritisk. Dette gjelder både EU-prosjektet generelt og i stor grad tilhengeres og motstanderes argumenter for og imot EU.

Ifølge læreplanen er det dessuten viktig å utvikle holdninger (som henger sammen med verdier) som gjør at man kan fungere i både arbeids- og samfunnsliv. Å kunne forholde seg til EU er unektelig viktig i den forbindelse – siden det ikke er mulig å forholde seg til det norske arbeids-, utdannings- eller samfunnslivet uten å forstå EU og EUs historie.

I artikkelen ble det fremhevet tre sentrale områder i læreplanen som kan relateres til den europeiske integrasjonshistorien etter andre verdenskrig. Å arbeide med EUs historie bidrar til demokrati og medborgerskap, det bidrar til bærekraft, det bidrar til å forstå sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid, og det bidrar til å utvikle en større historiebevissthet. EUs historie er også et tema som vil kunne gi dybdelæring.

For å skape overblikk over det kompliserte området den europeiske integrasjonshistorie er, la undervisningsmetoden som ble valgt, tyngdepunktet på forelesningen. Kunnskap og forståelse ble dermed vektet særlig tungt i forhold til selve kompetanseutviklingen som undervisningsopplegget hadde som mål å oppnå. Selve forelesningen ble utviklet som en PowerPoint-presentasjon med en video. Denne ble publisert på YouTube, slik at den kan erstatte undervisning eller brukes i forbindelse med undervisning både før og etter.

Forfatterne hadde valgt ut en rekke temaer å undervise i strukturert etter først historie og siden teori om den europeiske integrasjonsprosessen eller -prosessene. Oppbyggingen av EUs institusjoner samt traktatene i det europeiske samarbeidet ble ansett som særlig viktig for å forstå den europeiske integrasjonsprosess. Derrest ble fire europeiske integrasjonsteorier fremhevet med henblikk på å forstå den europeiske integrasjonshistorien: føderalisme, neofunksjonalisme (institusjonalisme), geopolitikk og intergovernmentalisme. Teoriene gav grunnlag for å kunne diskutere hva EU er, og hva som har formet EU til den unionen organisasjonen er i dag. Til slutt ble det nordiske samarbeidet sammenliknet med EU for å gi muligheten for en videre diskusjon ved å sammenlikne de to integrasjonssystemene med hverandre.

Et undervisningsopplegg som dette kan selvfølgelig utvikles mye mer, når det gjelder både innhold og undervisningsmetode, avhengig av hva målet med undervisningen er. Er målet å utvikle kunnskap og forståelse, kan man velge en undervisningsform som i denne artikkelen. Er målet å utvikle ferdigheter, må det et ganske annet opplegg til. Er målet å utvikle holdninger og verdier relatert til europeisk samarbeid, kan dette opplegge kanskje kombineres med andre undervisningsmetoder der elevaktivitet står mere sentralt.

I denne artikkelen var målet å oppnå en høyere grad av opplysning om den europeiske integrasjons historie etter andre verdenskrig. Målet var i tillegg å forstå relevansen i å undervise i EUs historie i norsk skole. Målet var dermed til syvende og sist å få til en økt kunnskapsutvikling om europeiske integrasjonshistorie etter andre verdenskrig og, som en del av dette, EUs historie.

Referanser

- Bager-Elsborg, A. (2017). Hvordan begrunder undervisere forelæsninger? Et interview-studie med undervisere fra to fagmiljøer. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*. 12(22).
- Den nordiske investeringsbank. (2023). *De nordiske og baltiske lands internasjonale finansinstitusjon*. Hentet 12. november 2023 fra <https://www.nib.int/nib-in-brief/den-nordiske-investeringsbank-2>.
- EUR-Lex. (2023). *Withdrawal from the European Union*. Hentet 12. november 2023 fra <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/glossary/withdrawal-from-the-european-union.html>.
- European Committee of the Regions. (2023). Hentet 12. november 2023 fra <https://cor.europa.eu/en/>.
- European Commission. (2023). *Sustainable Development Goals*. Hentet 25. oktober 2023 fra https://international-partnerships.ec.europa.eu/policies/sustainable-development-goals_en.
- European Parliament. (2023). *About Parliament. European Parliament*. Hentet 12. november 2023 fra <https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/en/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/draft-treaty-establishing-a-constitution-for-europe>.
- Haas, E. B. (1958). *The Uniting of Europe*. Stanford Univ. Press.
- Lipgens, W. (1982). *A History of European Integration: 1945-1947*. Clarendon Press.
- Lovdata Europalov. (2023). *Nøkkelkompetanser for livslang læring*. Hentet 20. oktober 2023 fra <https://europalov.no/rettsakt/nokkelkompetanser-for-livslang-laering/id-429>.
- Milward, A. S. (1992). *The European Rescue of the Nation-State*. Routledge.
- Moravcsik, A. (1998). *The Choice for Europe. Social Purpose & State Power from Mes-sian to Maastricht*. Cornell University Press.
- NDLA. (2023). *Holdninger, meninger og verdier*. Hentet 20. oktober 2023 fra <https://ndla.no/subject:1:4aef7156-a5ae-4476-8e81-6d2a4842143a/topic:1abb03e4-411d-4e4a-9661-89dd0ae87254/resource:1:122106>.

- NRK. (2004). *Kristen EU-grunnlov?* [Bearbeidet av Helge Helgheim]. Hentet 24. oktober 2023 fra https://www.nrk.no/livsstil/kristen-eu-grunnlov_-1.895960.
- Nordisk Ministerråd. (2023). *Om Nordisk Ministerråd*. Hentet 12. november 2023 fra <https://www.norden.org/da/information/om-nordisk-ministerraad>.
- Nordisk råd. (2023). *Om Nordisk Råd*. Hentet 12. november 2023 fra <https://www.norden.org/da/information/om-nordisk-raad>.
- Regjeringen.no. (2023). *Bærekraftsmålene*. Hentet 25. oktober 2023 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/fns-barekraftsmal/id2590133/>.
- Rye, L. (2022). *En kort introduksjon til EUs historie*. Cappelen Damm Akademisk.
- Silva, C. (1999). *Keep Them Strong, Keep Them Friendly. Swedish-American Relations and the Pax Americana, 1948-1852*. Akademitryk AB.
- Sonne, L. (2007). *Nordek. A Plan for Increased Nordic Economic Co-operation and Integration 1968-1970*. The Finnish Society of Science and Letters.
- Sonne, L. (2013). Unique or Similar? The Question of a Particular Nordic Community Model after World War II Compared with the European Community. *Revue d'histoire Nordique*, 16, 217–234.
- Sonne, L. (2019). *Europeisk integrasjonshistorie etter 1945* [20 lysbilder, PowerPoint-presentasjon utviklet til bachelorprogrammet Nettstudier i historie]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Sonne, L. (5. januar 2019). Europeisk integrasjonshistorie etter 1945 [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=sYkHMfs4Nqg&t=19>.
- Sonne, L. (2023). Hva vil vi med undervisning i historie? Historiefagets tradisjon og relevans. I L. Sonne og A. N. Wiklund (red.). *Profesjonsutvikling for historieundervisere 1*. <http://omp.novus.no/index.php/novus/catalog/view/profesjonsutvikling1/39/1163>.
- Udir. (2023a). *Kompetanse i fagene*. Hentet 20. oktober 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>.
- Udir. (2023b). *Formålet med opplæringen*. Hentet 20. oktober 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>.

- Udir. (2023c). *Opplæringens verdigrunnlag*. Hentet 20. oktober 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/>.
- Udir. (2023d). *Identitet og kulturelt mangfold*. Hentet 24. oktober 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>.
- Udir. (2023e). *Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Hentet 24. oktober 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/>.
- Udir. (2023f). *Demokrati og medvirkning*. Hentet 24. oktober 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>.
- Udir. (2023g). *Demokrati og medborgerskap*. Hentet 24. oktober 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/?kode=his01-03&lang=nob>.
- Udir. (2023h). *Kjerneelementer*. Hentet 24. oktober 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/kjerneelementer>.
- Udir. (2023i). *Hva er nytt i historie?* Hentet 24. oktober 2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-historie/>.
- Udir. (2023j). *Kompetansemål og vurdering*. Hentet 24. oktober 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/his01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv85>.
- Udir. (2023k). *Tverrfaglige temaer*. Hentet 25. oktober 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/tverrfaglige-temaer>.
- Urwin, D. W. (1991). *The Community of Europe. A History of European Integration since 1945*. Longman.



Historieundervisning om kontinuitet og brudd.

Kompetansemål i historie med det nordiske økonomiske samarbeidet som eksempel

Lasse Sonne

Innledning

Begreper som kontinuitet og brudd står sentralt i historiefaget. I læreplanen er kompetansemålet relatert til kontinuitet og brudd etter vg3 i historiefaget formulert på følgende måte:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- *drøfte i hvilken grad utviklingen i ulike perioder har vært preget av brudd eller kontinuitet, og vurdere hva som gjør en hendelse i fortiden betydningsfull (Udir, 2020)*

Begrepene er viktige i historiefaget og danner utgangspunkt for diskusjoner om hva som er en historisk forandring, og hva som er en fortsettelse av en historisk prosess. Ofte finner man historiske brudd på et politisk nivå, representert ved revolusjoner eller andre politiske skifter. Et regjeringsskifte kan sees som et brudd i historien. Kontinuitet kan være økonomiske strukturer eller andre strukturer som utgjør et slags fundament i samfunnet. Kontinuitet kan i tillegg være kultur, eksempelvis relatert til hverdagslivet med dets vaner som det ikke enkelt går å endre på.

Å forstå forholdet mellom kontinuitet og brudd innebærer at vi blir klokere på våre egne liv og det samfunn vi lever i. I privatlivet kan vi oppleve brudd i forbindelse med skilsmisse, fødsel, død, flytting til ny bolig, oppsigelse fra en jobb eller tiltredelse i en ny jobb. Brudd skjer i tillegg når vi begynner på en ny skole eller en ny utdanning. Kontinuiteten finnes i strukturene og vanene i privatlivet. Vi omgås familien og spiller den samme rollen der, vi spiser den samme maten, vi bor kanskje i den samme boligen i mange år.

På samme måten finnes det kontinuitet og brudd relatert til samfunnets utvikling. Terrorangrepet på USA i 2001 kan sees som et brudd i historien, der den grunnleggende relasjonen mellom vesten og muslimske land kanskje i større grad hadde vært preget av kontinuitet. Nettopp fordi terrorangrepet 2001 ikke bare var et spørsmål om brudd, men også om kontinuitet var det ikke det første terrorangrepet på USA, eller i Vesten for den sakens skyld, som islamistiske terrorister stod bak. Allerede i 1993 ble World Trade Center i New York angrepet første gang. Terrorangrepet på USA i 2001 kan derfor fortolkes både som brudd og kontinuitet i historiens utvikling. Det er viktig å få med at de fleste islamistiske terrorangrep er blitt gjennomført i muslimske land og ikke i Vesten.

Det komplekse med historie er at kontinuitet og brudd ofte henger sammen. Den russiske revolusjonen i 1917 kan sees som et brudd i historien ved at den avskaffet det russiske keiserriket. Samtidig handlet revolusjonen mye om kontinuitet. Russlands økonomi og samfunnsstruktur hadde i mange år før 1917 vært tilbakeliggende i forhold til vestlige land. Russland ble sent industrialisert og hadde derfor ikke opplevd den samme fremgangen i levestandard som mange land i vesten. Man kan derfor si at det var kontinuiteten i historien som førte frem til bruddet i 1917. På samme måte kan man argumentere for at den russiske revolusjonen i 1917 ikke var et egentlig brudd med fortiden. Kommunistregimet som utviklet seg etter 1917, ble jo et diktatur som til forveksling kunne minne om det enevelde med uinnskrenket makt som revolusjonen nettopp var tenkt å bryte med. Men dette skjedde altså ikke fordi kontinuitet vant over brudd. Styreformen fra det russiske keiserriket ble i prinsippet videreført via kommunismen.

I denne artikkelen brukes historien til det nordiske økonomiske samarbeidet som et eksempel på hvordan man kan arbeide med begrepene kontinuitet og brudd i historien. Det nordiske økonomiske samarbeidet er valgt som eksempel fordi samarbeidet er preget av

nettopp denne forskningsdiskusjonen om hvorvidt det skal forstås som et samarbeid som har utviklet seg kontinuerlig, eller om det er et ujevnt samarbeid som har beveget seg fremover fra forsøk til brudd og videre til nye forsøk og brudd. Før vi begir oss inn i diskusjonen om kontinuitet eller brudd, må vi først vite mer om hva det nordiske økonomiske samarbeid er, og dermed se nærmere på samarbeidets historie.

Historien om nordisk økonomisk samarbeid fra 1800-tallets skandinavisme
Arbeidet i moderne tid med å skape en enhet for handel og produksjonsindustri i Norden kan spores til tiden for den romantiske skandinavismen på midten av 1800-tallet, en tid preget av lignende bestrebelser i Tyskland og Italia (Rothe, 1843; Sonne, 2007; Sonne, 2009a). Tanken var at hvis de små skandinaviske statene skulle konkurrere med større stater, måtte de skape et større hjemmemarked med frihandel og innføre felles tollsatser mot omverdenen. Ideen fortsatte å bli fremmet på 1880-tallet og ble drevet frem av spesielt næringsinteresser. Til tross for at mange resultater ble oppnådd, hindret politiske uenigheter innenfor unionen av kongedømmene Norge og Sverige mellom 1814 og 1905 videre utvikling (Møller, 1945).

I 1905 opprettet representanter for industri, handel, jordbruk og bankene i Danmark, Norge og Sverige en nordisk forening for økonomisk samarbeid, Nordisk Forening til Økonomisk Samarbejde. Det tyske *Zollverein* var et forbilde for hvordan nordisk økonomisk samarbeid skulle utvikle seg, men hadde fått selskap av USA. Den amerikanske økonomien ble sett på som et resultat av den spesialiseringen av amerikansk produksjonsindustri som var blitt mulig på grunn av det store amerikanske hjemmemarkedet (Sonne, 2007, s. 30).

Under første verdenskrig led de nordiske økonomiene under mangel på forsyninger. Videre økte deres interne handel bemerkelsesverdig fra ca. 12–13 prosent til ca. 30 prosent av deres totale handel. Man konkluderte derfor med at bortsett fra å skape sitt eget trygge hjemmemarked, som ville la en nordisk storindustri sektor vokse frem, burde man ta et samlet standpunkt i forhandlinger om handels- og tollspørsmål med utlandet for å styrke sin posisjon i internasjonale handelsforhandlinger. Internhandelen mellom de nordiske landene kom imidlertid snart tilbake til førkrignivået, og ideen ble gitt opp. På slutten av

1920- og 1930-tallet ble det forsøkt å etablere nordiske karteller innenfor kull-, papir- og tremasseindustrien for å oppnå bedre tollsatser (Olsson, 2006). I 1930, i diskusjoner i Folkeforbundet om å bekjempe verdensdepresjonen, vedtok Danmark, Belgia, Nederland, Norge og Sverige den såkalte Oslo-konvensjonen. Finland ble med et par år senere. Det var ingen tilfeldighet at konvensjonen fremmet samarbeid mellom seks små stater med høy grad av spesialisering og utenrikshandel målt per innbygger. De var alle avhengige av utenrikshandel for å skaffe forsyninger til sin produksjonsindustri. Konvensjonen fikk imidlertid ikke revolusjonære konsekvenser, fordi de seks statene bare var i stand til å bli enige om en ganske løs ordning (Møller 1942).

Slutten på andre verdenskrig markerte begynnelsen på noe nytt for nordisk økonomisk samarbeid, slik den også gjorde for europeisk og bredere internasjonalt økonomisk samarbeid og integrasjon. De nordiske statene utviklet i likhet med Benelux-statene og andre europeiske land ideer om økonomisk samarbeid og integrasjon etter krigen (Laursen, 1998, s. 55–56). Uansett var det ikke gjort store fremskritt da den amerikanske utenriksministeren George Marshall i 1947 kunngjorde USAs økonomiske støtte til gjenoppbyggingen av Europa, kjent som Marshall-planen. En måned senere møttes utenriksministrene fra Danmark, Island, Norge og Sverige for å diskutere ideen om å øke det økonomiske samarbeidet mellom sine land. Finland deltok ikke i diskusjonene på grunn av sin posisjon i den sovjetiske interessesfæren etter krigen (Paavonen, 2004, s. 85–109).

Bakgrunnen for at de nordiske tollunionsforhandlingene ble innledet, har vært gjenstand for betydelig debatt. Det er en diskusjon som i likhet med annen forskning på nordisk økonomisk samarbeid ser sine talsmenn delt mellom de som favoriserer eksterne faktorer, og de som favoriserer interne faktorer som sosioøkonomiske eller politiske faktorer. Den vanlige forklaringen forbinder tollunionsforhandlingene med USAs innføring av Marshall-planen og etableringen av OEEC i 1948. Fordi ingen på dette stadiet kunne si hvordan samarbeidet i Europa ville utvikle seg, støttet USA alle slags økonomiske prosjekter som holdt frem løftet om samarbeid mellom de europeiske statene. For eksempel etablerte Belgia, Luxembourg og Nederland en tollunion, mens Frankrike og Italia forhandlet om å opprette en liknende union omtrent på samme tidspunkt. En bredere europeisk tollunion ble til og med vurdert i denne perioden, men ble sett på som urealistisk fordi forskjellene

mellom de europeiske økonomiene var for store (Sonne, 2007, s. 33; Nordisk økonomisk samarbejde, 1950).

I 1949 foreslo Storbritannia opprettelsen av et angloskandinavisk økonomisk forum, Uniscan. Uniscan-forslaget kunne forstås som en måte å få økonomisk støtte fra USA via Marshall-planen (Stråth, 1978, s. 92). Uniscan ble hovedsakelig et uformelt forum for å diskutere den kalde krigens økonomiske implikasjoner, selv om andre økonomiske og europeiske spørsmål ble diskutert. Dens direkte økonomiske betydning var imidlertid begrenset, og den ble ikke en regional økonomisk blokk som var i stand til å forene de økonomiske målene til de skandinaviske landene og Storbritannia (Aunesluoma, 2002, s. 103–119).

De nordiske forhandlingene om en tollunion på slutten av 1940-tallet reiste også andre spørsmål. For eksempel undersøkte regjeringene ideen om å utvikle et tettere samarbeid på det industripolitiske området. Regjeringene ønsket å utnytte stordriftsfordeler og fordelene fra spesialisering og rasjonalisering på felles nordisk nivå. Det interessante med de tidlige tollunionsforhandlingene er at de også kan forstås som en del av den industrielle moderniseringspolitikken til de nordiske statene etter krigen (Laursen 2004, s. 128–131).

I 1954 konkluderte Den nordiske økonomiske samarbeidskomiteen med at et felles nordisk marked ville føre til en utvidelse av de nordiske statenes hjemmemarkeder. En slik utvidelse ville føre til økt konkurranse på tidligere begrensede nasjonale markeder, men også åpne muligheter for økt arbeidsdeling og spesialisering mellom landene. Et annet resultat av et felles marked ville være etablering av ny produksjon i områder hvor de enkelte nasjonale hjemmemarkedene var for små. Mangelen på tollsatser og andre handelshindringer for handel mellom landene ville stimulere til å etablere en storstilt nordisk produksjonsindustri. Generelt understreket utvalget de ulike måtene et felles marked kunne bidra til å styrke de nordiske lands internasjonale konkurransevne på når de forklarte de økonomiske fordelene ved et slikt marked (Gemensamma nordiska utskottet för ekonomiskt samarbete, 1954, s. 5-7).

Til tross for de mange fordelene for Danmark, Norge og Sverige ved å etablere et felles marked kunne ikke delegasjonene bli enige om et felles forslag. Danskene og svenskene foreslo å fjerne toll og andre restriksjoner i et antall produksjonsindustrier. De norske med-

lemmene av komiteen ville ikke godta de danske og svenske forslagene. Nordmennene fortsatte å hevde at fri konkurranse ville skape problemer for norsk produksjonsindustri fordi disse næringene var mer beskyttet i Norge enn i Danmark og Sverige. Nordmennene fryktet at et samlet fritt nordisk marked ville føre til at det norske markedet ble dominert av dansk og svensk import, mens det ville bli vanskelig for norske bedrifter å konkurrere i Danmark og Sverige (Gemensamma nordiska utskottet för ekonomiskt samarbete, 1954).

De politiske følgene av en nordisk tollunion spilte en enda viktigere rolle i det norske avslaget på de danske og svenske forslagene. Ifølge rapporten var nordmennene spesielt opptatt av militæret og den norske krigsberedskapen generelt. Norge ville derfor ikke innlemme sin produksjonsindustri for mye i den svenske. Nordmennene var også bekymret for sine valutaeserver og ikke minst for effekten et tettere nordisk økonomisk samarbeid ville ha på norsk handelspolitikk. Det norske avslaget var imidlertid ikke absolutt. Nordmennene var nemlig forberedt på å diskutere et felles nordisk marked på enkelte varer dersom de fikk langsiktige lån i retur. Norge var faktisk interessert i et felles marked dersom det kunne bidra til modernisering av norsk produksjonsindustri uten å sette norsk kontroll over hjemmemarkedet i fare (Gemensamma nordiska utskottet för ekonomiskt samarbete, 1954).

Fra 1955 ble diskusjonene mer systematiske enn de hadde vært i rapportene fra 1950 og 1954. Den nordiske økonomiske samarbeidskomiteen la frem resultatet av diskusjonene i en rapport i 1957 og i en sluttrapport i 1958. Det kom frem av arbeidet at embetsmennene var enige om et forslag som skulle føre til etablering av et felles nordisk marked som dekket om lag 80 prosent av nordisk handel. I tillegg kom utvalget med forslag om samarbeid om produksjonsspørsmål, samarbeid om forskning og utdanning, økonomisk samarbeid og samarbeid om handelspolitikk (Sonne, 2007, s. 37).

Hovedproblemet for de nordiske økonomiene var at deres nasjonale markeder ble for små, noe som ikke bare var et nordisk, men et internasjonalt fenomen. De nordiske landene måtte derfor finne en måte som gjorde at de kunne håndtere økonomisk ekspansjon i fremtiden. Ifølge tjenestemannsrapporten ville økt nordisk økonomisk samarbeid løse problemet. Tjenestemennene forventet at nordisk BNP kunne dobles i løpet av de neste 20 til 25 årene. En slik ekspansjon ville være vanskelig med små nasjonale markeder, men også

med et nordisk marked. Rapporten foreslo derfor at utvidelsen av det nordiske økonomiske samarbeidet burde tilpasses på en slik måte at det åpnet for en ytterligere internasjonal arbeidsdeling (Sonne, 2007, s. 38).

En naturlig utvidelse av samarbeidet om produksjonen gjaldt kapitalspørsmålet, som også var en viktig forutsetning for utvidelsen av nordisk produksjonsindustri. Som et bidrag til å løse kapitalproblemet foreslo tjenestemennene å etablere en investeringsbank hvis hovedformål skulle være å skape det økonomiske grunnlaget for fellesnordiske prosjekter som ellers ville ha vanskelig for å tiltrekke seg investeringer på nasjonale finansmarkeder (SOU 1957:37)..

Som det kommer frem av embetsmannsrapporten, innebar de nordiske tollunionsforhandlingene mye mer enn bare å skape et felles nordisk marked. Det kan nok best beskrives som en ambisiøs plan for nordisk økonomisk og spesielt industriell modernisering. Årsaken til at man ønsket å finne en altomfattende løsning, var imidlertid ikke bare at man ville maksimere nordisk økonomisk samarbeid, men også at man ville balansere fordeler og ulemper for de ulike deltakerlandene (Sonne, 2007, s. 39). For å si det enkelt: Ingen stat ville delta i en slik utvidelse hvis det ikke var økonomiske fordeler å hente.

De nordiske tollunionsforhandlingene i andre halvdel av 1950-årene ble ført samtidig som OEEC-landene forhandlet om å opprette et frihandelsområde i Vest-Europa. I sin rapport i 1957 la embetsmennene vekt på at opprettelsen av en nordisk tollunion skulle forstås som et supplement til OEEC-samtalene. Mens forhandlingene i OEEC hovedsakelig handlet om å etablere et frihandelsområde, omfattet de nordiske tollunionsforhandlingene produksjons- og investeringssamarbeid, finansielt samarbeid, samarbeid innen forskning og utdanning og en felles nordisk handelspolitikk (SOU 1957:37).

Forskningen om de nordiske tollunionsforhandlingene har i mange år vært dominert av argumenter om ulike økonomiske interessers rolle, nordismens innflytelse og eksterne faktorerens betydning. Nyere forskning kommer imidlertid til en annen konklusjon, ettersom det har vist seg at økt frustrasjon over hardingen av det europeiske handelsregimet fikk de nordiske regjeringene til å velge en nordisk tollunion for å bidra til å utvikle nordiske produksjonsindustrier (Frøland, 2004). De nordiske tollunionsforhandlingene kan dermed også forstås som et middel der Danmark og Norge hadde til hensikt å modernisere og in-

dustrialisere sine økonomier (Laursen, 2004). Dette kan sammenlignes med franske motiver for å utvikle EEC, som var nært knyttet til Frankrikes moderniseringsplaner for fransk produksjonsindustri etter andre verdenskrig (Rye, 2004).

Likevel skulle ikke tollunionsforhandlingene fullføres med et politisk vedtak om å opprette en nordisk tollunion. Til tross for den nordiske økonomiske samarbeidskomiteens suksess med å komme med et konkret forslag besluttet de nordiske statsministrene i 1959 å ikke gå videre med prosjektet. I stedet vedtok Østerrike, Danmark, Norge, Portugal, Sveits, Sveits og Storbritannia å opprette EFTA, som kom i drift fra 1960. Finland deltok i EFTA innenfor rammen av FIN-EFTA-avtalen av 1961 (Sonne, 2007, s. 40).

EFTA spilte en viktig rolle i liberaliseringen av handelen med industrivarer mellom de nordiske landene. Tollbarrierer skulle bli fjernet gradvis mellom 1960 og 1970, men var faktisk fullstendig avskaffet allerede i 1966. Selv om EFTA var en suksess når det gjaldt å liberalisere handelen med industrivarer, hadde organisasjonen ingen videre planer. Storbritannia var ikke interessert i å utvikle EFTA fra et frihandelsområde for industrivarer til et samarbeid som også omfattet matvarer. Dette var et stort problem for dansk eksport. Storbritannia var heller ikke interessert i å gi EFTA det politiske ansvaret som var nødvendig for å ivareta de nordiske landenes handelsinteresser i EECs marked. I stedet søkte Storbritannia i 1961 om å bli medlem av EEC (Moravcsik, 1998).

Det viktigste resultatet av EFTA sett fra det nordiske økonomiske samarbeidets ståsted var at EFTA ble en motor i utviklingen av den internordiske handelen. Faktisk resulterte økningen i handelen mellom EFTA-statene i enda mer handel mellom de nordiske statene, som dermed internt ble mer økonomisk integrert enn med EFTA-landene som helhet (Støre, 1968).

Selv om 1960-tallet var preget av en splittelse av markedet i Vest-Europa mellom EFTA på den ene siden og EEC på den andre – og av Frankrikes president de Gaulles vetoer i 1963 og 1967 mot britisk medlemskap i EEC – fortsatte samarbeidet å utvikle seg. Resultatene og retningslinjene for det nordiske samarbeidet ble nedfelt i Helsingforsavtalen av 1962. De tre skandinaviske statene Danmark, Norge og Sverige hadde allerede på et møte om opprettelsen av EFTA i 1959 forpliktet seg til å fortsette samarbeidet innenfor rammen av EFTA (Sonne, 2007, s. 41). De nordiske statene deltok også i konsultasjoner før for-

handlingene i EFTA. Hovedformålet med det økonomiske samarbeidet var fortsatt å utvikle landenes industrielle samarbeid og slik utnytte de utvidelsesmuligheter som var skapt ved tollreduksjoner i EFTA. Den nordiske økonomiske samarbeidskomiteen etablerte kontakter med de nordiske industriforbundene ved å opprette en kontaktkomité bestående av representanter fra regjeringer og produksjonsindustri (Wendt, 1979).

Selv om det hevdes at de Gaulles andre veto var årsaken til at Nordøk-forhandlingene 1968–1970 ble igangsatt, var også den fellesnordiske aksjonen ved GATT-forhandlingene i Kennedy-runden i årene 1964–1967 en medvirkende årsak. Under GATT-forhandlingene ønsket EEC å utelukke ulike viktige nordiske eksportvarer fra tollreduksjoner. Som et mottrekk bestemte Danmark, Finland, Norge og Sverige seg i 1966–67 for å forhandle som en enhet. Effekten av dette kan diskuteres, men det resulterte sannsynligvis i at de nordiske statene unngikk de verste uheldige virkningene fordi EEC-statene trakk de fleste av sine opprinnelige krav. De nordiske statene lyktes med å legge press på EEC fordi deres import fra EEC samlet sett var større enn USAs og Storbritannias import fra EEC. I Kennedy-runden erfarte de nordiske statene at det var mulig å presse EEC til å gi innrømmelser dersom de handlet som en enhet. Denne erfaringen var viktig fordi den kunne brukes i fremtidige forhandlinger i forbindelse med mer vidtrekkende handelspolitiske spørsmål i Europa. Erfaringen kunne også være nyttig i fremtidige medlemsforhandlinger med EEC (Sommerfeldt, 1971, s. 110–123; Sonne, 2007, s. 42).

Sett fra et handelspolitisk synspunkt kan forberedelsene til Nordøk-forhandlingene forstås som et ledd i en gryende maktkamp mellom EEC og de nordiske statene (Sonne, 2013b). I tillegg forventet ikke de nordiske statene at EEC ville åpne for medlemskapsforhandlinger med for eksempel Storbritannia i overskuelig fremtid. En tredje begrunnelse for utarbeidelsen av Nordøk-initiativet var oppfatningen om at samarbeidet med Storbritannia hadde stoppet opp og ikke kunne utvikles videre innenfor rammen av EFTA (Wendt, 1979, s. 69; Sonne, 2006, s. 213–214).

Nordøk-forhandlingene ble da innledet mellom Danmark, Finland, Norge og Sverige i 1968. Island valgte å ikke delta i forhandlingene. Forhandlingene var et forsøk på å utvide det eksisterende økonomiske samarbeidet mellom de nordiske landene innenfor områdene kapitalbevegelser, næringens utvikling og handelspolitikk med en tollunion som sentralt

element. Det ble også planlagt nye institusjoner, blant annet Nordisk Ministerråd (etablert i 1971) og Den nordiske investeringsbank (etablert i 1975) (Sonne, 2007, s. 97–131). I 1970 ble Nordøk-planen lagt til side fordi Finlands regjering besluttet å ikke gjennomføre ratifiseringsprosessen av den utarbeidede traktaten. En viktig grunn var at det som i 1969 fortsatt var EEC, bestemte seg for igjen å åpne opp for forhandlinger med søkerlandene: Danmark, Irland, Norge og Storbritannia (Sonne, 2007, s. 183–196). Resten av historien er kjent for de fleste. Danmark, Irland og Storbritannia ble medlemmer av EF i 1973. Norge ble ikke medlem, etter at det ble et nei ved folkeavstemningen om norsk medlemskap i 1972.

Det avgjørende punktet for det nordiske økonomiske samarbeidet fra 1970 var at det ikke lenger var mulig å etablere en tollunion mellom de nordiske land som kunne danne basis for en felles handelspolitikk. Et fremtidig økonomisk samarbeid måtte derfor etter 1970 i større grad utvikles innenfor den private økonomien i form av sammenslåinger av nordiske virksomheter eller innenfor rammen av, eller i tilknytning til, EF. Særlig på 1990-tallet var det en tendens at mange nordiske virksomheter valgte å fusjonere for å sikre konkurransekraft innenfor EUs indre marked (Fredriksson, 1993). Det nordiske økonomiske samarbeid er siden 2000 preget av de nordiske lands medlemskap eller avtaler om samarbeid med EU.

Forskningsdiskusjonen om kontinuitet, brudd og nordisk økonomisk samarbeid
Et viktig argument for kontinuitet i det nordiske økonomiske samarbeidet er basert på antakelsen om at økonomisk samarbeid og integrering fremmer økonomisk vekst og velferd, og at det er grunnen til at internasjonalt økonomisk samarbeid og økonomisk integrasjonsprosjekter ble igangsatt og drevet frem i de nordiske landene. Samtidig må det huskes at de nordiske landene hadde en velutviklet kultur for samarbeid og integrering. Det er umulig å si hvor stor innflytelse denne tradisjonen spesielt og landenes kulturelle likheter generelt hadde på konkrete samarbeidsinitiativer, men det er rimelig å anta at disse tingene spilte en rolle (Sonne, 2013a, s. 219–226).

Mest karakteristisk er det omfattende samarbeidet som er etablert ikke bare mellom parlamenter og regjeringer, men også mellom organisasjoner og foreninger innen praktisk

talt alle slags menneskelig aktivitet. Mest nordisk i denne forbindelse er Foreningene Norden (Wendt, 1979, s. 49–50). Sammen med Norden-foreningene er det vevd et tett nettverk mellom de nordiske landene bestående av politiske partier, fagforeninger, industriforbund, arbeidsgiverforeninger, landbruksorganisasjoner, handelskamre, utdanningssystemer og generelt fagpersoner innenfor nesten alle områder fra tannleger, lærere og økonomer til ingeniører (Sonne, 2007, s. 43–44). Problemet med disse relasjonene er at de ikke er godt nok utforsket til at man kan si hvor viktig denne dimensjonen har vært for utviklingen av nordisk økonomisk samarbeid og integrasjon. Et annet problem er at årsakene til at disse relasjonene ble utviklet, ikke er grundig analysert. Relasjonene utviklet seg imidlertid ikke bare som et resultat av en felles nordisk følelse, men spilte en rolle i utvekslingen av kunnskap. De ble trolig også brukt til å styrke sosioøkonomiske og sosiopolitiske interesser. Nordisk samarbeid var for eksempel et verktøy i en strategi som kunne brukes av fagforeninger for å gjøre dem sterkere i sine respektive samfunn. Samarbeid mellom fagforeninger ville da føre til et mottrekk fra arbeidsgiverorganisasjonene dersom de ønsket å opprettholde sin tradisjonelle makt til å avgjøre saker som arbeidsforhold og lønn i sine bedrifter og så videre (Nordisk økonomisk samarbejde, 1952).

Utviklingen av relasjoner på privat plan innebar generelt at folk ble kjent med hverandre på tvers av nordiske grenser. Et viktig eksempel når det gjelder utviklingen av nordisk økonomisk samarbeid på regjeringsnivå, var de relasjonene som var blitt utviklet mellom økonomer ved ulike universitetsøkonomiske avdelinger før og under andre verdenskrig. Disse økonomene endte opp med å jobbe med nordisk økonomisk samarbeid og integrasjon i sine respektive regjeringer etter andre verdenskrig (Sonne, 2007, s. 44).

Nordisk råd har tradisjonelt vært sett på som et viktig organ i utviklingen av det nordiske samarbeidet. Nordisk råds rolle i den nordiske økonomiske integrasjonsprosessen har imidlertid aldri blitt ordentlig analysert, selv om det hevdes at Nordisk råd var en viktig pådriver. En bok om Nordisk råd utgitt i forbindelse med organets gulljubileum i 2002 gir imidlertid et mer beskjedent estimat på Nordisk råds innflytelse (Enggaard, 2002). Nordisk råd blir i denne boken hovedsakelig sett på som et symbol på nordisk solidaritet og som et politisk forum som leverer noen av de ideologiske ingrediensene for en konstruksjon av et nordisk fellesskap og en nordisk identitet. Nordisk råds rolle i den økonomiske in-

tegrasjonsprosessen kan være vanskelig å avdekke. Organets struktur og prosedyrer ble skapt på en slik måte at konflikter i debattene, i mellomstatlig politikk og mellom økonomiske interesser ble unngått. Videre var Nordisk råd i mange forhandlinger et lukket forum, noe som ga inntrykk av at det nordiske samarbeidet var harmonisk. Videre forskning på interparlamentarisk og mellomstatlig samarbeid vil trolig gi et annet bilde, et bilde av at det nordiske økonomiske samarbeids- og integreringsprosjektet ikke var konfliktfritt. På den annen side kan det hevdes at den stadige økningen i det mellomstatlige samarbeidet mellom de nordiske landene etter andre verdenskrig faktisk førte til etablering av organer som kunne ha bidratt til å kanalisere regionale aktiviteter mellom de nordiske landene (Sundelius, 1982).

Det er vanskelig å påvise hvor stor innflytelse skandinavismen – eller nordismen som den ble kalt etter at Finland ble selvstendig i 1917 – har hatt på å fastholde en kontinuitet i det nordiske økonomiske samarbeidet. Nordisme ble imidlertid oppfattet som en positiv innflytelse blant mange beslutningstakere, men hvor stor innflytelse dette hadde på nasjonalstatene og deres interesser ellers, er vanskelig å si. Vi vet fortsatt for lite om denne problemstillingen. Mens det har vært en betydelig mengde forskning på ideologisk og politisk skandinavisme fra det nittende århundre, har ikke den økonomiske skandinavismen fått like mye vitenskapelig interesse (Hemstad, 2004). Antakelsen om at beslutningstakere var nordister, har derfor fått vokse. Et bredere blikk på innflytelsen fra den industrielle revolusjonen i Skandinavia vil sannsynligvis vise at den økonomiske utviklingen var en motor i utviklingen av skandinavisk og nordisk samhandling, ikke bare på det politiske og ideologiske, men også på det økonomiske plan. Med dette menes at endringer i de økonomiske strukturene i Norden medførte en stadig økende kontinuitet i samarbeidet (Heckscher, 1918).

Spørsmålet om nordisme kan sammenlignes med den tyske historikeren Walter Lipgens' teori om at dynamikken i den europeiske økonomiske integrasjonsprosessen skyldes de føderale strømningene i de europeiske befolkningene under og rett etter andre verdenskrig. Ifølge Lipgens var det europeiske føderalistiske bevegelse som arbeidet for å utvikle et forent Europa. Han viser hvordan de europeiske føderalistene via politisk aktivitet lyktes å sette europeisk enhet på den politiske dagsorden i de fleste europeiske land. Gjennom

lobbyisme påvirket de opinionen i politiske partier og regjeringer (Lipgens, 1982; Rasmussen, 2000). Europeisk føderalisme har imidlertid aldri blitt gitt samme prioritet i den europeiske debatten som nordisme i den nordiske debatten med tanke på kontinuitet i samarbeidet (Sonne, 2007, s. 12). I stedet var debatten om europeisk integrasjon i mange år sentrert rundt begrepene institusjonalisme og intergovernmentalisme. En gruppering av institusjonalister ble kalt neofunksjonalister. De var typisk statsvitere som mente at overnasjonale institusjoner best kunne skape en prosess der deltakerstatene automatisk ville bli stadig mer integrerte. Neofunksjonalistene mente derfor at den europeiske kommisjonen hadde en særlig viktig rolle å spille, og at institusjoner generelt sto i sentrum for å skape kontinuitet i det europeiske samarbeidet (Haas, 1958; Lindberg, 1963).

I motsetning til neofunksjonalistene fokuserte en annen gruppering, intergovernmentalistene, på de nasjonale regjeringene som hovedaktører. Intergovernmentalistene hevdet at nasjonalstater bare gir fra seg nasjonal suverenitet til overnasjonale organisasjoner i saker der de selv ønsker å gjøre det. Den mest fremtredende intergovernmentalisten er den britiske historikeren Alan S. Milward, som supplerte den intergovernmentalistiske tilnærmingen med en historisk forklaring. Ifølge Milward burde opprinnelsen til Europas fellesskap forstås ut fra en økonomisk og sosial kontekst. Starten på integreringsprosessen på 1950-tallet var et resultat av en bred konsensus i Vest-Europa om økonomisk vekst og velferdsspørsmål som full sysselsetting og økt sosial likhet. Europeisk integrasjon tilbød nasjonalstatene bedre muligheter for utvikling av velferdsstaten. Dermed kan man si at spørsmål om økonomi og velferd medførte kontinuitet i den europeiske integrasjonsprosessen (Milward, 1984; 1992). Den amerikanske samfunnsviteren Andrew Moravcsik har utviklet en liberal variant av Milwards teori, der han i motsetning til Milward også legger vekt på de kommersielle interessene som en kontinuerlig drivkraft i den europeiske økonomiske integrasjonen (Moravcsik, 1998).

Det nordiske småstatsperspektivet

Sammenliknet med land som Tyskland og Frankrike var de nordiske land små. På grunn av små hjemmemarkeder var de nordiske statenes internasjonale handel, målt per innbygger, betydelig. Handelen supplerte innenlandsk produksjon, slik at levestandarden kunne

holdes på samme nivå som i de større statene. Et problem for en gruppe småstater som de nordiske landene var at de ikke var i stand til å komplettere hverandres produksjon og forbruk fullstendig gjennom gjensidig vareutveksling. Handelen mellom de nordiske landene har sjelden representert mer enn 15–20 prosent av landenes totale handel. Grunnen til dette var at de for å være konkurransedyktige hadde spesialisert seg på å produsere relativt få varer, mens behovet for forsyninger dekket mange forskjellige grupper av varer. Tilgang til markeder og forsyninger fra utenfor Norden var derfor viktig for en gruppe små stater som de nordiske landene (Møller, 1944; Sonne, 2007, s. 17). Dette kunne sees på som en svakhet i det nordiske økonomiske samarbeidet med risiko for brudd i stedet for kontinuitet.

Den danske historikeren Vibeke Sørensen har imidlertid utviklet en teori om hvorfor de nordiske statene kunne velge å innlemme seg i en nordisk kontekst selv om deres avhengighet av spesielt det vesteuropeiske markedet var betydelig. Ifølge Sørensen hadde de nordiske statene i høy grad økonomiske grunner til å starte de nordiske tollunionsforhandlingene på slutten av 1940- og 1950-tallet. I Danmarks tilfelle ville en tollunion gi både større markeder for industriell ekspansjon og en preferansehandelsordning som kunne kompensere for viktigheten av Tyskland som samhandelspartner. Sørensen argumenterer for at de økonomiske motivene for det nordiske fellesmarkedet på 1950-tallet var de samme som lå bak Roma-traktaten. Det handlet i hovedsak om å oppnå stordriftsfordeler, forbedret konkurransevne og teknologisk utvikling (Sørensen, 1991; 1993).

Sørensen argumenterer også mot at de nordiske statene var for avhengige av den vesteuropeiske økonomien, og at det ikke fantes noe alternativ EEC for et lite land som Danmark. Et lands evne til å forfølge sine nasjonale økonomiske interesser på internasjonalt nivå er, ifølge Sørensen, avhengig av landets plass i den internasjonale arbeidsdelingen, nasjonaløkonomiens åpenhet mot omverdenen og organiseringen av den nasjonale politiske økonomien. Det antas imidlertid ofte at små åpne økonomier som de nordiske er for små til å garantere økonomisk og politisk uavhengighet. Ifølge Sørensen blir små land ofte ansett som sårbare for økonomisk avhengighet. Tradisjonelt har det blitt hevdet at små økonomier ikke har noen reelle alternativer eller muligheter for å forfølge sine nasjonale og internasjonale mål. Det er vanlig å anta at et lite lands eneste reelle alternativ er å til-

passer seg internasjonale markedskrefter og politikken til større stater. Ifølge Sørensen er dette da også vanlig for små stater. Likevel argumenterer Sørensen for at det i det nordiske tilfellet ikke er åpenbart at små åpne økonomier ikke har noen alternativer, siden de historiske realitetene forteller en annen historie om landenes uavhengige status (Sørensen, 1991).

Åpenheten i de nordiske økonomiene gjør at næringspolitikken og institusjonelle rammer har vært orientert mot å styrke den internasjonale konkurranseevnen til de viktigste eksportnæringene. Internasjonale markedskrefter har påvirket priser og lønninger på hjemmemarkedet. Det at små åpne økonomier hele tiden må tilpasse seg internasjonale markedskrefter, fører ifølge den amerikanske økonomen Peter J. Katzenstein til at det utvikles spesielle institusjonelle modeller for å ivareta den politiske konsensus (Katzenstein, 1985). Årsaken er at det trengs kompensasjon for avhengigheten av omverdenen. Når det gjelder de nordiske landene, har deres åpenhet fremmet utviklingen av en institusjonell modell som resultat av konstante forhandlinger mellom interessegrupper i samfunnet. Dette har lagt til rette for tilpasning til internasjonal konkurranse. En viktig komponent i denne modellen er kompensasjon av lønnstakere gjennom det offentlige budsjettet for påvirkning av internasjonale markedskrefter på nasjonaløkonomien. Dette understreker ifølge Sørensen at små økonomier i deres nasjonale organisasjon faktisk har et alternativ til automatisk tilpasning til rådighet (Sørensen, 1991).

Som et resultat av interne faktorer og den brede demokratiske mobiliseringen som finnes i de nordiske landene, ble det organisert politisk konsensus rundt de sosialdemokratiske partiene. Det er derfor ikke overraskende at Sørensen understreker at nordisk økonomisk samarbeid til en viss grad bør forstås som utviklet med det formål å etablere et alternativ til den sosioøkonomiske modellen på det europeiske kontinentet og til automatisk tilpasning til internasjonale markedskrefter generelt. Sentralt i hennes argumentasjon er at nordisk økonomisk samarbeid i stor grad hadde som formål å skape full sysselsetting og sosial velferd (Sørensen, 1991; Sonne, 2007, s. 18; Sonne, 2009b, s. 145–158).

Sørensen peker på at lønnstakernes krav var sterkere enn kravene fra andre økonomiske interessegrupper i de nordiske samfunnene. Lønnstakerne dominerte derfor utviklingen av nordisk økonomisk samarbeid (Sørensen 1991). Dette kan imidlertid være en ensidig

fremstilling, siden andre aktører i økonomien også kan forventes å ha hatt interesse i nordisk økonomisk samarbeid, som store selskaper og politiske interesser innenfor de liberale og konservative partiene (Sonne, 2007, s. 19). Det kan følgelig hevdes at nordisk økonomisk samarbeid ikke nødvendigvis var et sosialdemokratisk prosjekt. Ikke desto mindre betyr interessene og den brede konsensus kontinuitet i samarbeidets utvikling.

Sørensens forklaring av drivkrefter og kontinuitet i det nordiske økonomiske samarbeidet basert på et småstatsperspektiv er en fortsettelse av den tenkning nordiske økonomer og embetsmenn fremmet på 1960-tallet. Disse økonomene og embetsmennene mente at det nordiske økonomiske samarbeidet hadde en viktig rolle å spille i prosessen med å gjøre verdens økonomi mer internasjonal gjennom liberalisering av handel og kapitalbevegelser. Igjen ser vi at internasjonaliseringen utenfor Norden bidro til kontinuiteten i det nordiske økonomiske samarbeidet.

Direktøren i Norges Bank, Knut Getz Wold, argumenterte eksempelvis i 1965 for at det nordiske økonomiske samarbeid ville kunne bidra til å motvirke de større statenes innflytelse på den internasjonale arenaen på bekostning av mindre stater som de nordiske. Getz Wold argumenterte for at samarbeid mellom næringslivet og de politiske institusjonene i Norden var nødvendig i en voksende verdensøkonomi med fri tilgang til verdensmarkedet (Getz Wold, 1961; 1965).

Den norske økonomen Thor Støre kaller denne formen for samarbeid for nordisk nytte (Støre, 1968). Den finske økonomen Erik Törnqvist, som en periode var direktør for det finske finansdepartementet, spilte en sentral rolle i den nordiske økonomiske samarbeidskomiteen, spesielt etter 1959. Han var enig med Getz Wold og Støre og skrev i det finske tidsskriftet *Ekonomiska samfundets tidskrift* i 1969 at små stater i de 25 årene siden andre verdenskrig hadde fått det stadig vanskeligere med å konkurrere med større handelsnasjoner. Törnqvist hevdet at dersom de nordiske landene skulle klare seg i en raskt akselererende teknologisk og industriell verden, måtte de stimulere vekstpotensialet i økonomiene sine ved å øke det nordiske økonomiske samarbeid (Törnqvist, 1969, s. 95–104). Betydningen av det nordiske økonomiske samarbeidet ble bekreftet av den norske embetsmannen Søren Chr. Sommerfeldt, som deltok i Kennedy-runden i GATT, der de nordiske statene i 1966 besluttet å forhandle som en enhet.

Nordisk økonomisk samarbeid som brudd

Den som i størst grad har tatt til orde mot å fortolke det nordiske økonomiske samarbeidet som noe kontinuerlig og isteden satt søkelys på brudd, er den svenske historikeren Bo Stråth. I sin bok *Nordic Industry and Nordic Economic Cooperation* fra 1978 avviste Stråth at nordisk økonomisk samarbeid var et resultat av deltakerstatenes økonomiske interesser (Stråth, 1978, s. 277–232). Stråths kritikk var fremfor alt en reaksjon mot den kanadiske samfunnsviteren Barbara Haskels avhandling *The Scandinavian Option*, som var blitt publisert i 1976. Haskel hadde hevdet at beslutningstakerne i saken om nordisk økonomisk samarbeid ikke først og fremst hadde blitt påvirket av ideen om nordisme, men av økonomiske faktorer (Haskel, 1976).

Stråths oppfatning var derimot at nordisk økonomisk samarbeid og integrasjon hovedsakelig var et politisk-ideologisk og ikke så mye et økonomisk prosjekt. I sin forklaring på hvorfor nordisk økonomisk samarbeid ble presset frem, legger Stråth vekt på enkeltpersoner – såkalte nordister. Nordistene sørget, ifølge Stråth, for at den nordiske ideen ble holdt i live blant nordiske politiske beslutningstakere (Stråth, 1978).

I 1980 videreutviklet Stråth argumentasjonen sin i en artikkel i tidsskriftet *Cooperation and Conflict*. I artikkelen argumenterte Stråth for at karakteren av nordisk økonomisk samarbeid reflekterte eksterne politiske forhold utenfor Norden, spesielt i Europa. Stråth argumenterte for at initiativet til de nordiske tollunionsforhandlingene i 1947–48 var et resultat av Marshallplanen, fordi USA ga midler til regionale integrasjonsprosjekter i Europa. Senere, i 1957–58, var forhandlingene om å etablere ett stort europeisk frihandelsområde årsaken til at tollunionsforhandlingene ble videreført. Når det gjelder Nordøk, var dette initiativet, ifølge Stråth, et resultat av den franske presidenten Charles de Gaulles motstand mot britisk medlemskap i EEC på 1960-tallet. Ifølge Stråth gjorde langsiktige økonomiske faktorer at de nordiske økonomiene ble stadig mer avhengige av det europeiske markedet, og at de nordiske statenes valgmuligheter dermed ble begrenset (Stråth, 1980, s. 103–114). Denne avhengigheten kunne forklare hvorfor nordiske institusjoner aldri ble så mektige som institusjonene i Europas fellesskap. Med andre ord konstaterer vi at Stråths synspunkt er at det nordiske samarbeid ikke var preget av kontinuitet, men i stedet av brudd, som særlig ble utløst av faktorer i Nordens eksterne miljø.

Stråths konklusjoner kan det settes spørsmålstegn ved. Når Stråth eksempelvis argumenterer for at det nordiske økonomiske samarbeidet mangler interne verdier, nevner han ikke at Marshallplanen ikke bare var en katalysator for nordisk økonomisk samarbeid, men også for den bredere europeiske økonomiske integrasjonsprosessen som dermed også var under påvirkning av ytre utvikling. I tillegg er det en svakhet at Stråth bare vurderer nordisk økonomisk samarbeid i forhold til europeisk integrasjon, men ikke samtidig tar opp det faktum at de nordiske statene med sine industrier i økende grad var avhengige av eksportmarkeder og forsyninger fra utenfor Europa (Sonne, 2007, s. 8).

Et mer alvorlig problem med Stråths argumentasjon var at han hevdet at de langsiktige økonomiske effektene av denne avhengigheten av omverdenen bare hindret det nordiske økonomiske samarbeidet i å bevege seg fremover. Vi har konstatert at mange forskere har argumentert for det motsatte. Dette gjelder også den norske økonomen Thor Støre, som argumenterte for at nordisk avhengighet av omverdenen ikke nødvendigvis undergraver det nordiske økonomiske samarbeidet, men paradoksalt nok kan styrke det, ettersom de nordiske statene har en tendens til å handle og samarbeide mer seg imellom jo mer avhengig av omverdenen de blir (Støre, 1968). Avhengighet av omverdenen kan dermed forårsake sentripetale så vel som sentrifugale krefter, der de nordiske økonomiene presses sammen og ikke bare dras fra hverandre. Dette var eksempelvis tilfellet da de nordiske landene ble med i EFTA. Handelen mellom de nordiske landene økte da mye mer enn handelen mellom EFTA-statene generelt.

Avslutning

Som det kommer frem av denne artikkelen, finnes det argumenter både for at det nordiske økonomiske samarbeidet var preget av kontinuitet, og for at det var preget av brudd. Det fremgår i tillegg at det kan være vanskelig å avgjøre hva som preget historien om det nordiske økonomiske samarbeidet – kontinuitet eller brudd – fordi begge deler er relevant for å forstå utviklingen. En tilnærming til historien basert på begrepene kontinuitet og brudd er dermed en god tilnærming for å initiere en diskusjon om ulike sider ved historisk utvikling. Slik tilfellet ofte er med historie, er det vanskelig å fastslå at noe er sant, mens

noe annet ikke er det. En historisk sannhet finnes ofte et eller annet sted mellom ulike argumenter eller ulike teoretiske tilnærminger.

Å bruke nordisk økonomisk samarbeid som eksempel i historieundervisningen for å illustrere kontinuitet og brudd i historieforløpet gir god mening, ettersom forskningsdiskusjonen om det nordiske økonomiske samarbeid i høy grad er en diskusjon om kontinuitet eller brudd. Fremveksten av det nordiske økonomiske samarbeidet må likeledes fremheves som en betydningsfull hendelse i fortiden, siden samarbeidet var, og fortsatt er, vesentlig med tanke på å forstå de nordiske samfunn.

Selv om artikkelen hadde som mål å diskutere begrepene kontinuitet og brudd i historien med utgangspunkt i det nordiske økonomiske samarbeid som eksempel, viste undersøkelsen samtidig at det nordiske økonomiske samarbeidet har vært mer preget av kontinuitet enn av brudd. Både økonomiske strukturer, økonomiske interesser og ideer som nordisme bidrar til dette bildet av kontinuitet. I tillegg finnes det en nordisk kultur som også skaper kontinuitet i samarbeidet. Kanskje derfor har samarbeidet tendens til å hele tiden gjenoppstå i ulike historiske perioder som en annen Fugl Fønix.

Referanser

- Aunesluoma, J. (2002). An Elusive Partnership: Europe, Economic Co-operation and British Policy towards Scandinavia 1949-1951. *Journal of European Integration History*, 8(1), 103–120.
- Enggaard, K. (2002). (red.). *50 år Nordisk råd 1952-2002. Til nordisk nytte?* Nordisk råd.
- Gemensamma nordiska utskottet för ekonomiskt samarbete. (1954). *Et fælles nordisk marked: rapport til regeringerne i Danmark, Island Norge og Sverige, fra det Fælles nordiske udvalg for økonomisk samarbejde.*
- Fredriksson, C. (1993). *De nya nordiska företagen.* Nordisk Ministerråd.
- Frøland, H. O. (2004). European Trade Liberalisation and the Stillborn Nordic Customs Union in the 1950s. *Scandinavian Economic History Review*, 52(2-3), 133–154.

- Frøland, H. O. (2001). Choosing the Periphery: The Political Economy of Norway's European Integration Policy, 1948-73. *Journal of European Integration History*, 7(1), 77–103 .
- Haas, E B. (1958). *The Uniting of Europe: Political, Social and Economic Forces, 1950-1957*. Stanford University Press,
- Haskel, B. (1976). *The Scandinavian Option, Opportunities and Opportunity Costs in Postwar Scandinavian Foreign Policies*. Universitetsforlaget.
- Heckscher, E. (1918, 22. april). *Den ekonomiska skandinavismen* [Foredrag]. Årsmøtet i Sveriges Allmänna Exportförenings. Stockholm.
- Hemstad, R. (2004). Nordisk samklang med politiske dissonanser. Skandinavisme og skandinavisk samarbeid på 1800-tallet. I M. Engman & Å. Sandström (red.), *Det nya Norden efter Napoleon* (s. 187-225) Stockholm: Almqvist & Wiksell International
- Katzenstein, P. J. (1985). *Small States in World Markets*. Cornell University Press.
- Laursen, J. (2004). Denmark and the OEEC, 1948-1959. *Scandinavian Economic History Review*, 52(2-3), 110–132.
- Laursen, J. (1998). Det nordiske samarbejde som særvej? Kontinuitet og brud, 1945-73. I J. P. Olsen, og B. O. Sverdrup (red.). *Europa i Norden. Europeisering av nordisk samarbeid*. Tano Aschehoug.
- Lindberg, L. N. (1963). *The Political Dynamics of European Economic Integration*. Stanford University Press.
- Lipgens, W. (1982). *A History of European Integration*. Oxford University Press.
- Milward, A. S. (1992). *The European Rescue of the Nation-State*. Routledge.
- Milward, A. S. (1984). *The Reconstruction of Europe 1945-51*. Routledge.
- Moravcsik, A. (1998). *The Choice for Europe: social purpose and state power from Messina to Maastricht*. Routledge.
- Møller, K. (1944). *Nordisk økonomisk samarbejde gennem 100 år*. Foreningen Norden.
- Møller, K. (1942). *Nordisk samhandel*. København.
- SOU 1957:37. (1957). *Nordiskt ekonomiskt samarbete. Rapport från nordiska ekonomiska samarbetsutskottet*.
- Allmän del: Plan för ett utvidgat ekonomiskt samarbete*. Handelsdepartementet.

- Nordisk økonomisk samarbejde. (1957). *Rapport fra det nordiske økonomiske samarbejdsutvalg. Vol. 1-5*. København 1957.
- Nordisk økonomisk samarbejde. (1952). *Rapport fra det faglige økonomudvalg vedrørende nordiske økonomisk samarbejde. De samvirkende Fagforbund i Danmark, Arbeidernes faglige landsorganisasjon i Norge, Landsorganisationen i Sverige. Udgivet af De samvirkende Fagforbund i Danmark*. København 1952.
- Nordisk økonomisk samarbejde. (1950). *Foreløbig rapport*. København. Januar 1950.
- Olsson, S-O. (2006, januar). *Swedish trade policies in the 1930s* [Paperpresentasjon]. Small Nation's Trade and Power Politics: The Nordic Interwar Experience [seminar]. Esbjerg.
- Paavonen, T. (2004). Finland and the Question of West European Integration, 1947-1961. *Scandinavian Economic History Review*, 52(2-3), 85–109.
- Rasmussen, M. (2000). *Vesteuropæisk integration 1947-1998. En analyse af fem integrationsteorier set fra en historievitenskabelig vinkel*. Forlaget Historia.
- Rothe, V. (1843). *Danmarks industrielle forhold betragtet nærmest med hensyn til Spørgsmaalet om afslutningen af told- og handelsforeninger med Nabostaterne*, vol. 1-2.
- Rye, L. (2004). *The Rise and Fall of the French Demand for Social Harmonisation in the EEC, 1955-1966* [nr. 48 i serien Trondheim studies in history]. Department of History and Classical Studies. Norwegian University of Science and Technology.
- Sommerfeldt, S. C. (1971). Den nordiske delegasjon i Kennedy-runden. *Internasjonal Politikk*, 1.
- Sonne, L. (2013a). Unique or Similar? The Question of a Particular Nordic Community Model after World War II Compared with the European Community. *Nordic Historical Review*, 16, 217–234.
- Sonne, L. (2013b). Preparing for European Competition: Nordic Economic Interest Organisations and Nordic Economic Co-operation (1968-1970). *Nordic Historical Review*, 17, 179–201.
- Sonne, L. (2009a). First Scandinavia, then Europe: Nordic Economic Co-operation, 1945-1973. *Nordic Historical Review*, 8, 117–144.

- Sonne, L. (2009b). From National to Nordic Economic Modernisation. I J. Hecker-Stampehl *Between Nordic Ideology, Economic Interests and Political Reality. New Perspectives on Nordek*. The Finnish Society of Science and Letters.
- Sonne, L. (2007). *Nordek. A Plan for Increased Nordic Economic Co-operation and Integration 1968-1970*. The Finnish Society of Sciences and Letters.
- Sonne, L. (2006). Finsk och svensk industri och nordiskt ekonomiskt samarbete. Industriförbunden i Nordek-förhandlingarna 1968-1970. I J. Aunesluoma & S. Fellman (red.). *Från olika till jämlika. Finlands och Sveriges ekonomier på 1900-talet. Svenskt i Finland – finskt i Sverige III*. Svenska litteratursällskapet i Finland. Bokförlaget Atlantis.
- Stråth, B. (1980). The Illusory Alternative to Europe. *Cooperation and Conflict*, 15.
- Stråth, B. (1978). *Nordic Industry and Nordic Economic Cooperation, The Nordic Industrial Federations and the Nordic Customs Union Negotiations 1947-1959*. Almqvist & Wiksell International.
- Støre, T. (1968). *Nytten av Norden*. Foreningen Norden.
- Sundelius, B. (1982). The Nordic Model of Neighborly Cooperation. I B. Sundelius (red.). *Foreign Policies of Northern Europe*. Westview Press.
- Sørensen, V. (1993). Between interdependence and integration: Denmark's shifting strategies. I A. S. Milward, F. M. B. Lynch, F. Romero, R. Ranieri og V. Sørensen (red.). *The Frontier of National Sovereignty*. Routledge.
- Sørensen, V. (1991). Den skandinaviske model og Europa-dilemmaer i dansk arbejderbevægelses holdning til europæisk integration. *Årbog for arbejderbevægelsens historie*, 21.
- Törnqvist, E. (1969). NORDEK-planen. *Ekonomiska samfundets tidskrift*, 22.
- Udir. (2020). *Kompetansemål og vurdering* Hentet 1. desember 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/his01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv85>.
- Wendt, F. (1979). *Nordisk Råd 1952-1978. Struktur-arbejde-resultater*. Almqvist & Wiksell international.

Wold, K. G. (1965). *Nordisk økonomisk samarbeid*. Oversatt og bearbeidet etter et foredrag ved konferansen som Nordisk råd arrangerte for internasjonale organisasjoner i Europa på Hässelby Slott, Stockholm, 3. juni 1965. Foreningen Norden.

Wold, K. G. (1961). De internasjonale økonomiske organisasjoner og de små land. *Nordisk Tidsskrift for International Ret*, 31(1-2).



Motivasjon og engasjement i historieundervisning - Educational escape games som et historiefaglig didaktisk verktøy i videregående skole

Peter Grepperud

Innledning

Educational escape games (EEGs) er en undervisningsmetode som gjennom det siste tiåret i økende grad er brukt i utdanning både på skoler og på universiteter (Veldkamp, van de Grint, et al., 2020). Undervisere har latt seg inspirert av escape rooms, som primært har vokst frem som kommersiell underholdning, men også er blitt brukt av museer for å engasjere publikum (Ouariachi & Wim, 2020; Veldkamp, van de Grint, et al., 2020). Escape rooms er hovedsakelig analoge spill der en gruppe spillere gjennom å samarbeide må løse en rekke utfordringer for å nå konkrete mål, eksempelvis å rømme fra et rom, innen en viss tidsramme (Nicholson, 2015). EEGs er et bredere konsept som inkluderer ulike spillformer basert på et escape room og som har et definert læringsutbytte (Nicholson & Cable, 2021). For eksempel kan en lærer i stedet for å bygge et pop-up escape room som elevgrupper arbeider seg gjennom en etter en, organisere gåter ved stasjoner i klasserommet, puzzle boxes, der elevene gruppevis samarbeider om å nå målet samtidig. Det er underviseren selv som designer EEGs basert på ulike kontekster, og undervisningsmetoden kan derfor brukes som redskap på forskjellige måter i didaktisk praksis. Dette verktøyet kan karakteriseres som motiverende, da de fleste studier på EEGs rapporterer økt motivasjon hos deltakerne og undervisningsmetoden skaper rom der elever blir engasjerte, aktive, og må samarbeide (Veldkamp, van de Grint, et al., 2020). EEGs kan brukes av lærere til å nå

mål knyttet til både konkrete fag og nøkkelkompetanser for det 21. århundret slik som samarbeid, kommunikasjon, og kritisk tenkning (Taraldsen et al., 2020).

De fleste EEGs deler noen sentrale trekk, uavhengig av spillform. På starten av spillet går deltakerne gjennom en briefing, der de får informasjon om reglene og blir introdusert til en storyline, en fortelling om hvem de er, hva de må gjøre, og hvorfor de må gjøre det. For eksempel kan elevene være forskere som skal stoppe et virusutbrudd (Veldkamp et al., 2022) eller et team som skal desarmere en bombe (Peleg et al., 2019). Når spillet starter må deltakerne samarbeide og kommunisere for å løse gåtene før tiden går ut, eller frem til man er ferdig. Typisk beveger man seg fremover i spillet ved å finne riktig kombinasjon fra en kodelås til den neste, og læringsmålene innlemmes i gåtene som leder spillerne videre. Hvordan progresjon gjennom gåter designes kan variere, fra det å invitere til å jobbe med flere samtidig til å skape en mer lineær flyt fra den ene til den neste. Spillet styres typisk av en veileder, vanligvis en lærer, som kan stimulere progresjon ved å gi hint eller på andre måter hjelpe spillere som står fast. Etter at spillet er avsluttet er det tid for debriefing, en oppsummering ledet av læreren der deltakerne kan roe ned, dele erfaringer fra spillet, og diskutere og reflektere over sammenhenger mellom læringsmål, mål i selve spillet, og faktisk læringsutbytte (Veldkamp, van de Grint, et al., 2020). EEGs kan benyttes både til introduksjon av nye læringsmål og til repetisjon eller vurdering av læringsmål som allerede er jobbet med (Taraldsen et al., 2020). Det er også mulig å bruke EEGs i undervisning på den måten at elever eller studenter selv designer spillformer med faglig innhold (Vicari, 2020).

En sentral årsak til at det er viktig å studere EEGs som et didaktisk verktøy i Norsk grunnskole og videregående skole (VGS) er at motivasjonen synker i flere elevgrupper, og færre elever enn før er interessert i å lære (Utdanningsdirektoratet, 2022). Nedgang i motivasjon og engasjement i skolen påvirker blant annet elevers faglige utvikling og sjanse for å fullføre og bestå (Finn & Zimmer, 2012). Historie er et aktuelt fag i denne sammenhengen for det første fordi det er et fellesfag som elever må bestå dersom de ønsker studiekompetanse. Undervisningsmetoder som engasjerer og aktiviserer elevene vil kunne øke motivasjonen i faget, og dermed mulig også læringsutbytte (Duncan, 2020; Rouse, 2017). For det andre har faget gjennomgått en læreplanmessig utvikling i kompetanseori-

entert fremfor kunnskapsorientert retning gjennom ulike faser, fra oversikt mot dybde og med et økende fokus på ferdigheter, noe som nå gjennom LK20 gir læreren et større handlingsrom enn tidligere, også når det gjelder undervisningsmetoder (Lund, 2020). Det finnes dog lite forskning på bruk av EEGs i historiefaget som lærere kan støtte seg på. En rekke systematiske litteraturgjennomganger viser nemlig at det som eksisterer av forskning på EEGs typisk setter søkelys på fagområder innen realfag og medisin, og at det mangler kunnskap om bruk av undervisningsmetoden i humanistiske fag (Taraldsen et al., 2020). Kontekst fremstår som avgjørende når man studerer undervisningsmetoder (Hirsh et al., 2022), og det er gjennomført lite forskning på bruk av EEGs i Norsk kontekst.

EEGs kan være et nyttig redskap for undervisere som ønsker å skape motivasjon og engasjement, og det er mulig å bruke verktøyet for å hjelpe elever med å utvikle både generiske ferdigheter slik som samarbeid og kommunikasjon, og fagspesifikke kompetanser. Denne studien søker å nyansere bildet av om, hvordan, hvorfor og når historiefaglige EEGs skal brukes som et didaktisk verktøy i videregående skole ved å benytte lektorstudenter i historie som informanter. Disse gikk sitt 4. år på USN, og ble brukt fordi de befant seg i et skjæringspunkt mellom universitet og praksisfelt samtidig som LK20 trådte i kraft for historiefaget. Studien ledes av ett overordnet forskningsspørsmål og operasjonaliseres gjennom to underspørsmål:

Hvordan opplever lektorstudenter i historie å spille, utvikle, og gjennomføre EEGs i historiefaget, og hva er implikasjonene av deres erfaringer for bruk av EEGs som et historiefaglig didaktisk verktøy i VGS?

- a. Hvordan opplever lektorstudenter i historie på 4. år ved USN å spille et historiefaglig EEG, og hva er implikasjonene av deres erfaringer for det å bruke undervisningsmetoden som et didaktisk verktøy i VGS?
- b. Hvordan opplever lektorstudenter i historie på 4. år ved USN å utvikle og gjennomføre historiefaglige EEGs i VGS, og hva er implikasjonene av deres erfaringer for det å bruke undervisningsmetoden som et didaktisk verktøy der?

Litteraturgjennomgang

Flere systematiske litteraturgjennomganger av EEGs har bidratt til en bedre forståelse av undervisningsmetoden når det gjelder kjennetegn, utbytte, og utfordringer. Veldkamp m.fl. (2020) slår eksempelvis fast at alle studier av EEGs de tar for seg viser at deltakerne var høyst engasjerte, men at det er mer usikkerhet knyttet til hvordan aktiviteten påvirker indre motivasjon. Når det gjelder læringsutbytte opplevde enten alle eller et flertall av deltakerne i studier av EEGs selv at de oppnådde læringsmålene for aktiviteten, men det mangler forskning på hvorvidt EEGs faktisk øker læringsutbytte (Veldkamp, van de Grint, et al., 2020). Det er derfor behov for å nærmere studere hva slags typer læring som skjer mens deltakere gjennomfører EEGs. Taraldsen m.fl. (2020) peker i en annen systematisk review på at forskningen som eksisterer på EEGs spriker metodologisk, og bærer preg av at feltet er i tidlig utvikling. Fremtiden er ifølge forfatterne fortsatt uklar når det gjelder hvilke metodologiske tilnærminger man bør bruke for å forstå funksjonen av fag og ferdigheter for det 21. århundret i EEGs, og de viser til behov for studier som kan gi tydeligere svar på om, hvordan, hvorfor, og når EEGs skal brukes som et didaktisk verktøy i grunnskolen, videregående, og høyere utdanning (Taraldsen et al., 2020).

Det er spesielt viktig å bygge mer kunnskap om EEGs i humanistiske fag i videregående skole siden mye av den eksisterende forskningslitteraturen på feltet tar utgangspunkt i høyere utdanning som undervisningskontekst, og fordi humanistiske fag er underrepresentert. I en systematisk review var eksempelvis 52 av 71 studier på EEGs fra høyere utdanning, og kun 5 av 71 var fra videregående nivå. Videre satte 55 av 71 studier søkelys på bruk av EEGs innen medisin eller realfag, mens de resterende studiene enten ikke knyttet seg til fag eller studerte bruk av EEGs andre fag slik som kreativ design og engelsk (Taraldsen et al., 2020). Søk i de akademiske databasene ERIC, SCOPUS og Web of Science bekrefter at den eksisterende forskningen på EEGs i historiefaget utenfor høyere utdanning som finnes i fagfellesvurderte tidsskrifter er begrenset. Historie inngår enten som er del av tverrfaglige aktiviteter i engelsk (Escribano, 2018), kjemi (Haimovich et al., 2022) og samfunnsfag (Nicholson, 2018), eller så fokuserer ikke forskerne på resultater fra bruk i historiefaget spesielt (Sowell, 2020).

Inkludering av artikler som handler om lærerutdanning og søk innen grå litteratur gir dog resultater som indikerer at EEGs brukes mer direkte i historiefaget blant annet i Spania, men spesielt i USA, der den kommersielle delingsplattformen *Breakout EDU* benyttes av lærere for å tilegne seg og dele undervisningsopplegg inspirert av EEGs. Rouse (2017) beskriver eksempelvis i en artikkel sine erfaringer med å utvikle historiefaglige EEGs for og i samarbeid med lærerstudenter i historie, der sluttproduktet ble spillet *Historical Mastermind*, som er delt via *Breakout EDU*. Målet med spillet er å introdusere studenter for konseptet kildekritikk. Rouse konkluderer med at EEGs har potensialet til å hjelpe studenter med å utvikle kritisk tenkning, samarbeid, kommunikasjon, og resiliens, samtidig som de bygger disiplinspesifikke analytiske ferdigheter. Hun argumenterer for at EEGs kan brukes i flere fag, men er spesielt velegnet i historiefaget til å introdusere hvordan man kan utvikle historiefaglige ferdigheter og til å skape motivasjon i faget. Samtidig understreker hun at EEGs slik hun designer spillene kun introduserer konsepter og på ingen måte erstatter grundigere arbeid med disse ved bruk av andre undervisningsmetoder. Hun ser på EEGs som ett av flere nyttige verktøy, spesielt når det gjelder det å engasjere studenter, og argumenterer for at fremtidens lærere bør få kunnskap om hvordan man designer og bruker EEGs i historiefaget. Santarelli (2019) analyserer i en artikkel 13 historiefaglige EEGs som er delt gjennom *Breakout EDU*, der hun rangerer totalt 64 gåter ut ifra hvilke historiefaglige kompetanser (VanSledright, 2014) de utfordrer. Hun konkluderer med at bare litt over halvparten av gåtene faktisk er historiefaglig orientert, og at det store flertallet av disse går ut på å lære om eller huske enkel faktakunnskap. Kun to EEGs forsøker å utfordre mer komplekse kompetanser knyttet til forståelsen av kausalitet eller brudd og kontinuitet og historiefaglige ferdigheter, som kildekritikk. Begge spillene er designet av Rouse.

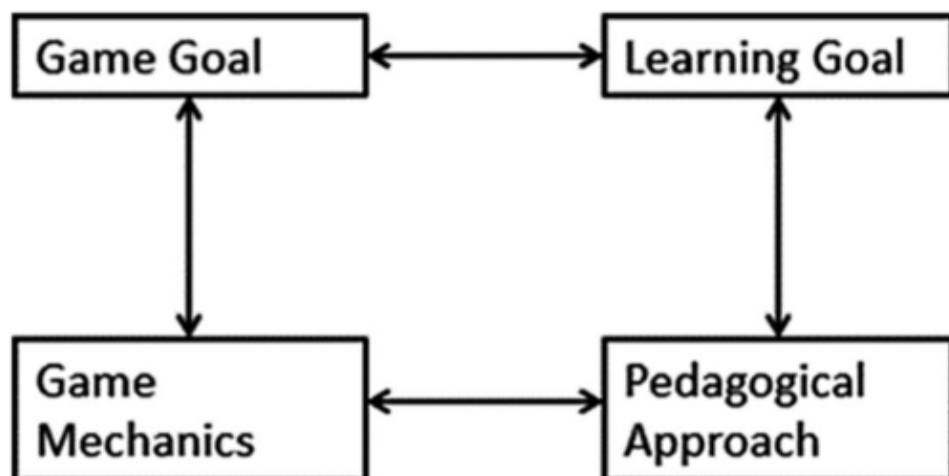
Teori

En rekke studier drøfter læringspotensialet som ligger i game based learning (GBL), en type spill med definerte læringsutbytter som vanligvis men ikke alltid finner sted i en digital kontekst (Shaffer et al., 2005), for eksempel dataspill og EEGs (Ariffin et al., 2014; Veldkamp et al., 2022; Wiggins, 2016). Tradisjonelt har fokuset vært på å kartlegge læ-

ringspotensialet i GBL gjennom analyse av hvordan spilldesign og læringsmål henger sammen, eller kan sammenkobles, og det eksisterer som et resultat ulike argumenter for bruk av GBL. De mest sentrale trekker frem kjennetegn ved spill laget for underholdning som sammenfallende med grunnleggende prinsipper for læring og stillasbygging, for eksempel når en ser på hvor raskt spillerens ferdigheter i et spill forbedres (Annetta, 2008). Potensialet i spill som er laget for utdanning avhenger av en rekke komplekse faktorer, slik som læringsmål, det å implementere spill-elementer, og hvordan spillet blir brukt i utdanning (Ke, 2016). Det bør eksempelvis være et mål å designe spill sånn at spillerne kun kan nå spillets mål gjennom å nå læringsmålene (Van der Linden et al., 2019), men integrering av læringsmål bør ikke gå ut over det som gjør spillet morsomt, som overraskelser, rollespill, historiefortelling, humor, og gåter (Whitton, 2018). For EEGs er innlevelse noe av det som skaper entusiasme, og det bør være en sammenheng mellom storyline, roller, gåter, verktøy og artefakter (Nicholson, 2018; Nicholson & Cable, 2021; Veldkamp et al., 2022). Forskning som eksisterer om GBL har betydning for hvordan EEGs studeres, spesielt når det gjelder det å forstå sammenhengene mellom aspekter ved spilldesign og design for læring.

Modellen nedenfor er utviklet av Van der Linden (2019) i forbindelse med en studie av digitale spill i undervisning, og er blitt brukt i design av og analyse av EEGs i flere studier (Veldkamp et al., 2020, 2022). Den brukes i denne studien som et rammeverk for diskusjon rundt bruk av EEGs som et didaktisk verktøy og konkretiserer sammenhengene mellom læringsmål, pedagogisk tilnærming, spillmekanikk og målet med spillet. Van der Linden (2019) poengterer at målet med spillet kun skal kunne nås gjennom det å oppnå læringsmål, at læringsmål skal kunne nås gjennom støtte av en passende pedagogisk tilnærming, og at målet med spillet skal kunne nås gjennom passende spillmekanikk.

Figur 1. Rammeverk for design og analyse av EEGs med fokus på sammenhengene mellom læringsmål, pedagogisk tilnærming, spillmekanikk og målet med spillet.



Pedagogisk tilnærming og læringsmål må her nyanseres ytterligere. EEGs som undervisningsmetode forstås i denne studien gjennom en sosiokulturell tilnærming til hvordan læring skjer. Man kan undersøke læring gjennom konstruktivistiske konsepter, både kognitive (Piaget, 1936), og sosiale (Vygotsky, 1978), da læring i EEGs både skjer på et individuelt nivå og gjennom den mer komplekse interaksjonen mellom deltakerne i samspill med utfordringer og artefakter. Sistnevnte er mest interessant i et sosiokulturelt perspektiv, der interaksjonen kan forstås som påvirket av sosiale og kulturelle aspekter ved omgivelsene og ses i lys av aktiviteten man fokuserer på, inkludert bruken av artefakter, og kommunikasjon med andre (Wertsch, 1993). Undervisningsmetoden er et eksempel på situert læring. Dette underbygger i stor grad forståelsen av hvordan læring kan skje gjennom EEGs i denne studien.

Når det gjelder hva som skal læres har historiefaget i Norge læreplanmessig gjennom de siste reformer (LK06, LK20) utviklet seg i en kompetanseorientert retning, og dette legger føringer for læringsmål. Bruken av bærende ideer eller kjerneelementer slik som *historiebevissthet*, *kildekritisk bevissthet*, og *historisk empati*, *sammenhenger og perspektiver* sammenfaller nå med sentralt fokus i nordiske og europeiske læreplaner (Lund, 2020), men planen LK20 skiller seg samtidig ut ved å åpne lærerens og elevenes handlingsrom gjennom vide kompetansemål og store spørsmål. Innenfor en angloamerikansk begrepsverden kan man si at *strategic historical knowledge*, som inkluderer kildekritisk bevissthet, og *second order concepts*, som favner om konsepter slik som vedvarende utfordringer,

samfunnsendringer, historiebevissthet og historisk kausalitet, havner i forgrunnen (VanSledright's, 2014). Det som tradisjonelt oppfattes som historiefagets innhold, realhistorie eller *first order concepts*, er redusert til ett av fire kjerneelementer, og formuleringen av kompetansemålene gir her svært stort rom for tolkning (Lundh, 2020). Samtidig gjør tverrfaglige temaer og ny overordnet del seg også gjeldende. Selv om det fremdeles er usikkert hvilke endringer LK20 faktisk fører til i praksisfeltet er de planmessige endringene sentrale for denne studien, da de har direkte betydning for aktuelle læringsmål, som er en integrert del av EEGs.

Metode

Datainnsamling

Denne studien bygger på ulike typer data som vist i tabell 1 nedenfor. Flere typer data ble samlet inn med utgangspunkt i forskningsspørsmålet for å belyse relevante sider av et komplekst fenomen i en sammensatt kontekst. Studenter på 4. året lektorutdanningen ved USN fremstod interessante som informanter fordi de på dette tidspunktet hadde gjennomført mesteparten av sin akademiske utdanning, som bestod av historiefaglige og profesjonsrettede emner i kombinasjon med jevnlig praksisperioder i VGS. De var dermed aktører med erfaring fra relevante arenaer som på denne tiden gikk gjennom endringsprosesser, hvorav den viktigste skjedde i praksisfeltet og handlet om innføringen av LK20 i historiefaget.

Tabell 1. Datakilder i studien

Aktivitet	Datakilde	Analyse
Lektorstuderer (n=14) tester et historiefaglig EEG i grupper (n=3).	Observasjoner (n=2)	Sammenligning av observasjoner med lektorstudentenes opplevelser.
Gruppeintervjuer etter test av EEG.	Gruppeintervjuer (n=3) med lektorstuderer (n=14)	Deduktiv innholdsanalyse av alle gruppeintervjuer (n=3) etter forhånds etablerte kategorier.
Lektorstuderer designer og gjennomfører EEGs i sin praksisperiode (n=6). Personlige intervjuer i etterkant av praksis.	Personlige intervjuer med lektorstuderer (n=5)	Refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2019) av personlige intervjuer der deltakerne hadde praksis i VGS (n=4)

Forfatteren ble invitert med i et profesjonsemne som handlet om forskning på innovative undervisningsmetoder med det formål å samle inn data, deltok når det var nødvendig i undervisning, men var ikke involvert i noen form for vurdering av studenter på 4. år i lektorutdanningen. Studien ble gjennomført etter godkjenning fra Sikt, og deltakerne ga skriftlig samtykke til å delta gjennom ulike faser av datainnsamlingen. Denne løp over en periode på fire måneder. Første fase handlet om å introdusere deltakerne til undervisningsmetoden gjennom at de selv spilte et historiefaglig EEG, for så i etterkant å gjennomføre gruppeintervjuer. To forskere observerte også studentene mens de spilte. Forfatteren designet spillet på bakgrunn av egne erfaringer fra bruk av EEGs og utvalgte designkriterier fra forskningslitteraturen tilpasset kontekst og fag. Mens mange studier av EEGs i forskningsøyemed benytter til dels svært avanserte spill med relativt kostbare og teknologiske artefakter, ble det vurdert som sentralt at aktiviteten skulle være gjennomførbar med tilgjengelige ressurser gitt kontekst, som var videregående skole i Norge. Testspillet varte rundt en time, og inneholdt gåter som adresserte både disiplinspesifikke ferdigheter og fagkunnskap. Gruppeintervjuene varte i snitt rundt 18 minutter. Studentene ble intervjuet i gruppene de hadde spilt i, og intervjuene var semistrukturerte med et mål om at studentene

skulle adressere ulike aspekter ved spillopplevelsen og diskutere muligheter og begrensninger ved undervisningsmetoden.

Den andre fasen handlet om at studentene skulle teste ut en innovativ undervisningsmetode i praksisperioden. EEGs var en av flere valgmuligheter, og det var seks studenter som valgte å jobbe med denne. Studentene fikk stor frihet med tanke på utforming av og gjennomføring av undervisningsopplegg i praksisperioden da det var store forskjeller i rammene for praksis ved de aktuelle videregående skolene. Etter at praksisperioden på tre uker var ferdig ble fem av studentene som hadde valgt EEGs som undervisningsmetode intervjuet. Fire av disse intervjuene er inkludert i studien, mens ett intervju er ekskludert fordi praksis ikke fant sted på en videregående skole og undervisningsfaget ikke var historie. To og to av studentene som ble intervjuet jobbet sammen i grupper gjennom praksis på to videregående skoler. De personlige intervjuene var semistrukturerte og varte i snitt 25 minutter. Spørsmålene handlet om erfaringer med EEGs fra praksisperioden, og studentene ble i stor grad invitert til å fokusere på de aspektene de opplevde som mest sentrale.

Dataanalyse

Observasjonene fra spill-økten ble oppsummert og sammenlignet med lektorstudentenes beskrivelser. Forfatteren valgte en deduktiv tilnærming til datamaterialet fra gruppeintervjuene. Intervjuene ble transkribert ad verbatim, delt opp ut ifra fokus enten på opplevelsen av å spille selv eller tanker rundt bruken av EEGs som undervisningsmetode, og kodet i NVivo ut ifra allerede etablerte kategorier. Disse var *positive erfaringer* og *negative erfaringer* fra spillet, og *utfordringer* og *muligheter* ved bruk av EEGs i historiefaget. Gruppeintervjuene dekker erfaringene fra hele studentgruppen.

De personlige intervjuene ble transkribert ad verbatim og deretter kodet i NVivo og analysert reflektivt tematisk (Braun & Clarke, 2006, 2019). Tilnærmingen til data fra de personlige intervjuene var induktiv, og forfatteren fokuserte hovedsakelig på det semantiske overflatenivå der studentenes erfaringer, perspektiver og virkelighet stod i sentrum. Den analytiske prosessen innebar bevegelse frem og tilbake mellom metodens seks stadier, og var inspirert av et ideal om å gå fra beskrivelse og oppsummering av semantisk innhold

til fortolkning ved å teoretisere betydning og implikasjoner i lys av kontekst. Personlige intervjuer med fire lektorstudenter som valgte å arbeide med EEGs i videregående skole ligger til grunn for den refleksive tematiske analysen.

Resultater

Gruppeintervjuer og observasjoner

Studenter på alle intervjugruppene mente at aktiviteten var gøy, og at den inviterte til samarbeid. En student sa eksempelvis at “(...) samholdet var fint og litt sånn at man samarbeider uten at man egentlig planlegger det, og liksom alle greier litt da”. To av tre grupper beskrev opplevelsen som spennende, og trakk frem EEGs som en annerledes undervisningsmetode. En student fortalte om slutten av spillet at “(...) da begynte det (å bli) veldig spennende og intenst, så fikk jo blodpumpa litt opp i hvert fall”, mens en annen student poengterte at aktiviteten var “(...) annerledes enn den vanlige klasseromsundervisningen vi har så ofte.” Samtidig mente studenter på alle fokusgruppene at stress preget aktiviteten. En student medelte at “(...) jeg ble litt stressa for at vi kanskje havnet litt bakpå, (...) og da ble det litt sånn ... kanskje man ikke tenker like logisk?” To av tre intervjugrupper beskrev aktiviteten som et race, og fortalte at de følte på frustrasjon underveis. En del studenter mente de lærte lite faginnhold, og noen forklarte at dette hang sammen med at de fokuserte på spillmekanikk fremfor det faglige innholdet i gåtene. En student fortalte for eksempel at “Ja, for meg så ble ikke fokuset så veldig mye å lære noe historierelatert, men heller å få tak i kofferten.” Noen studenter trakk frem sammenhenger mellom positive og negative opplevelser gjennom spillet, eksempelvis hva det kan bety å mestre utfordringer. En student reflekterte rundt frustrasjon at “(...) det er det at man kanskje ikke helt vet hvor målet er hele tiden, men det er jo det som også er det som er gøy med det, at det er noe nytt, at du må tenke utenfor boksen. Men så er det det å komme ut av den boksen da, noen ganger, som ikke er så gøy.” Observasjonene fra spillet sammenfaller i stor grad med studentenes beskrivelser. Eksempelvis bemerkes innlevelsen og engasjementet som god, og studentene oppfattes som konsentrert. De syntes å jobbe godt i grupper, for det meste med et flatt hierarki, der fordeling av oppgaver skjedde gjennom initiativ basert på egne styrker.

Det kommenteres at flere grupper var forvirret i perioder av spillet, men at mestringsfølelse preget stemningen både da de løste oppgaver og gjennom selve avslutningen av spillet.

Studentene diskuterte også muligheter og utfordringer ved det å bruke EEGs i historiefaget i videregående skole. Samtlige fokusgrupper så muligheter til å skape mer variert undervisning, til å fremme motivasjon, og til å styrke læringsmiljøet. For eksempel hevdet en student at EEGs "(...)" er et brekk fra det tradisjonelle klasserommet som jeg tror samfunnet trenger", mens en annen student reflekterte at "det (er) jo indre motivasjon som er den ordentlige drivkraften da, for å skulle oppnå noe, og det er jo det man gjerne vil at elevene skal ha i forhold til sin undervisning da, at de skal kjenne på god indre motivasjon til å følge med og gjøre det bra. Og da en mestringsfølelse sånn som dette her helt optimalt for å skulle skape det." Studenter på samtlige grupper beskrev EEGs som en læringsopplevelse elever kan huske i lengre tid. En annen oppfatning som kom til uttrykk på tvers av alle intervjugruppene var det at læreren kan designe EEGs for ulike elevgrupper ut ifra deres forutsetninger basert på utvalgte kompetanser og læringsmål. En student mente eksempelvis at "Det er jo et veldig fleksibelt spill da, du kan jo gjøre det på veldig mange måter, hvis du har veldig lyst til det. Så du kan jo på en måte utvikle det til å treffe akkurat de målene du egentlig har lyst til å treffe." Samtidig tenkte studenter på alle fokusgrupper at EEGs kan brukes både for å introdusere og repetere et tema. Det var dog uenighet om hvor potensialet lå didaktisk. En student så for seg at "(...)" det er en veldig god måte å repetere på. Med kunnskap du har, og så kan man jo bruke refleksjonsoppgaver underveis, men man kan jobbe mye med bilder, man kan ha stasjoner hvor man har kanskje filmaviser som man kan bruke, men kanskje enda viktigere, så er det at en samarbeider og får kanskje, ja, et læringsmiljø som blir veldig bra." En annen student mente at "(...)" i historie, så synes jeg det er kan være fint å bruke (EEGs) i forhold til detaljer, sånn som ja, for eksempel, kriger og sånn, for der er det jo sånn innmari mange detaljer." En siste student reflekterte "(...)" Læring er ikke bare pugging eller det som (...) kan testes, men det er jo heller at læring er på ulike nivåer da. Og det her er jo en av de læringsmetodene som kanskje dekker andre læringsbegrep enn det tradisjonelle."

Den utfordringen studentene fokuserte mest på var tidsbruk knyttet til planlegging, design, og gjennomføring. For eksempel hevdet en student at det største problemet ville være

“(…) tiden, egentlig, fordi med liksom ny læreplan og nye vurderingsformer og alt det her, så er det jo ganske mye man skal igjennom.” Studenter på et flertall av gruppene mente EEGs ikke var et effektivt læringsverktøy for ny faktakunnskap. For å illustrere tenkte en student at dersom elevene “(…) liksom ser kunnskapen for første gang nå, at det ikke nødvendigvis sitter, da, og det må arbeides med flere ganger, så (tror) jeg man må spille spillet flere ganger for at det skal noe stor effekt da”, og en annen sa “Jeg tror ikke på en måte jeg hadde brukt det som en sånn informerende læringsaktivitet, men heller noe gøy, liksom.” Noen studenter trakk frem utfordringer ved oppgavedesign knyttet både til integrering av relevant fagkunnskap og stress. En student hevdet eksempelvis om det å bruke EEGs at “(…) akkurat i historiefaget, så kan det være veldig vanskelig, men bedre i litt mer sånn der systematiske, ja, logiske ting, sånn som for eksempel da når du driver med grammatikk i engelsk eller grammatikk i Norsk, eller matematikk”, mens en annen student så for seg at “(…) konkurranseinstinktet og liksom det stressperspektivet kanskje kan ta litt over sånn at det faglige blir litt borte i det.”

Personlige Intervjuer

Tre hovedtemaer knyttet til bruk av EEGs som et historiefaglig didaktisk verktøy ble generert gjennom refleksiv tematisk analyse. Det første, “Underviserens kompetanse utfordres”, handler om hvordan de fire lektorstudentene på forskjellige områder opplevde å bli utfordret profesjonelt i design og bruk av EEGs. Det andre temaet, “Hvor er historiefaget?” utforsker hvordan de på ulike måter validerte bruken av EEGs i undervisningen. Det siste temaet, “Dette var gøy!” angår deres opplevelse av motivasjon og engasjement blant elever.

Underviserens kompetanse utfordres

De fire studentenes erfaringer med og tilknyttede didaktiske refleksjoner rundt utfordringer ved design, gjennomføring og evaluering av EEGs befinner seg på en skala fra å være fokusert på problemer til å være orientert mot å se muligheter. Alle studentene opplevde både planlegging og gjennomføring av EEGs som krevende når det gjaldt tid og ressurser, og spesielt designprosessen ble trukket frem som svært tidkrevende. Eksempelvis sam-

menlignet en student (S3) design av EEGs med det å planlegge en forelesning, og mente at “(...) det største hinder er hvor mye ekstra tid det tar”, mens en annen student (S2) slo fast at en viktig utfordring var “(...) egen tid som lærer da, for vi fant ut at det tar veldig lang tid å planlegge dette, og å lage det. Det var det som tok lengst tid.” Flere av studentene så en sammenheng mellom kompleksiteten i EEGs og behovet for å bruke nok tid i planleggingsfasen, og de mer mulighetsorienterte vektla samtidig nytteverdien. For å illustrere reflekterte en student (S4) “(...) det var veldig greit at vi hadde lagt ned såpass mye i planleggingsfasen. Vi visste på en måte hvilke hint vi skulle gi hvis noen satte ordentlig fast, og vi hadde på en måte en rute som vi visste at de kom til å følge den ruta, og da var det enklere å forholde seg til opplegget underveis. Så jeg tror mye ligger i planleggingen av det.” Når det gjelder ressurser mente samtlige studenter at EEGs utfordrer underviseren. En student (S1) kommenterte for eksempel “(...) og så er det jo det med ressursbruk, hvis en skal bruke alle låser og en haug med ark og sånn bokser og sånt, det er faktisk mer ressurser, da, enn en vanlig time”, mens en annen student (S2) så for seg at “(...) man kunne jo lage de mest utrolige ting i forhold til bokser, hvis du har penger til det, men det er ikke alle som har det.”

Mer problematisk enn rammene rundt undervisningen var profesjonelle utfordringer knyttet til design av spillet. Igjen fremstod kompleksiteten i EEGs som et sentralt fokusområde, og da spesielt hvordan gåter kunne samstemmes med pedagogisk tilnærming i lys av konkrete læringsmål. En student (S3) slo eksempelvis fast at “(...) det er ganske mye mer krevende å planlegge et sånn her opplegg i forhold til en vanlig time der jeg bare forklarer noe tema, og så har de oppgaver, ikke sant?”, og utdypet at utfordringer i design spesielt var knyttet til det “(...) å få inn faktiske spill- elementer, også faglig innhold også... Ja, det er flere ting en skal prøve å kombinere inn til en god oppgave, som de synes det er faktisk gøy å holde på med, siden det er jo et poeng i at de skal synes det er kjekt, i tillegg.” En annen student (S1) mente det var vanskelig “(...) å komme på oppgaven, og så måtte du også hele tiden tenke på at det måtte være relatert til læringsmål, da.” Noen studenter bekymret seg for hva elevene satt igjen med rent faglig etter spillet var ferdig. En student (S3) reflekterte for eksempel at “(...) jeg satte for lite fokus på er å passe på at de faktisk får noe faglig ut fra opplegget. Det var noe jeg merka. De likte veldig godt å

holde på med det, men det var ikke så veldig mye faglig i de husket fra selve opplegget etterpå.” Studentene trakk også frem ulike typer utfordringer som kan kategoriseres som mer generelle, slik som hvordan man best kan ta hensyn til en elevgruppes forutsetninger, og problemer forbundet med det å dele opp elevgrupper for samarbeidslæring.

Hvor er historiefaget?

Det andre temaet, “Hvor er historiefaget?” handler om hvordan lektorstudentene valgte ulike veier for å begrunne bruken av EEGs i undervisningen. Studentene kan kategoriseres som enten å ha et *historiefaglig fokus* eller et *overordnet fokus* i design av sine spill, basert på om de primært vektla kunnskap og ferdigheter i historiefaget eller soft skills knyttet til samarbeid, og tverrfaglige temaer som folkehelse og livsmestring. Alle studentene brukte historiefaget aktivt i storyline og artefakter, men kun de med historiefaglig fokus innlemmet mål fra læreplanen i historie i gåter på bakgrunn av en synlig pedagogisk tilnærming. Disse studentene brukte spillet didaktisk som oppsummering i etterkant av en periode med mer tradisjonell undervisning om mellomkrigstiden i Europa, og en student (S3) fortalte at gåtene i spillet var relatert til “(...) faglig ting vi hadde gått gjennom om Hitlers vei til makta.” En annen student (S1) som var med i design av det samme EEG fokuserte i tillegg til fakta på at også “(...) kildebruk kommer inn, fordi vi hadde ... den her Versaillesstraktaten, som vi brukte, i oppgaven. Så da får jo de også et bilde på en primærkilde.” Dette handlet ikke om kildekritikk, men som en student (S3) forteller om det å hente ut informasjon fra kilden, da gåten gikk “(...) ut på å finne provinsene, de tapte provinsene, til Tyskland. Fra Versaillesstraktaten ... Og det husket de (elevene). De husket hva slags provinser det gjaldt på grunn av at de gjorde den oppgaven der.” Studentenes pedagogiske tilnærming handlet dermed delvis om at elevene skulle repetere og huske fakta, og gåtene ble designet på bakgrunn av dette. Samtidig var det ikke slik at studentene med historiefaglig fokus ikke reflekterte rundt mer generiske ferdigheter som samarbeid og kommunikasjon. En student (S1) sa eksempelvis at “(...) jeg synes jo escape games også åpner opp for en helt ny type samarbeid da. En ting er jo gruppeoppgaver, da kan det jo være at noen av de elevene får alt ansvaret, men her må faktisk alle samarbeide. (...) Hvis du ikke gjør det, så kommer du ikke frem til målet.”

Studentene som hovedsakelig fokuserte på mål utover historiefaget tok utgangspunkt i de tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring* og *demokrati og medborgerskap* i design av sitt EEG. De brukte spillet didaktisk på starten av et nytt tema, andre verdenskrig, for å stimulere elevenes motivasjon, aktivitet og interesse. De fokuserte derfor tydelig på samarbeid gjennom lek i konkurranse, og deres pedagogiske tilnærming var preget av et ønske om å la elevene bygge erfaring ved handling og interaksjon. For å illustrere mente en student (S2) at de tverrfaglige temaene var veldig interessante, men at “(...) livsmestring i skolen har blitt et fag der man liksom skal prøve å huke bort alt som er ekkelt, men det er jo ikke sånn det egentlig er, det er på en måte noe som er ekkelt, vi må bare forholde oss etter det. Så det ble litt sånn.” Flere gåter var som en konsekvens laget ganske utfordrende. Samme student (S2) utdypet at “(...) det var såpass vanskelige oppgaver at de måtte gi hverandre roller. Det var vi også veldig førende på i starten. Det kommer til å bli vanskelig, så dere bør gi hverandre roller og jobbe sammen underveis. Og det gjorde de.” Når det gjaldt folkehelse fortalte en student (S4) om valg i design “(...) Det det var det at vi ønsket at elevene ikke bare skulle sitte i ro hele tiden”, mens makkeren (S2) meddelte at “(...) så ville vi også at de skulle gå rundt, på skolen. Vi hadde veldig mye areal å bruke, og jeg har gått på skolen tidligere, så jeg visste at det var en gang som ikke ble brukt i det hele tatt, og der kunne vi utfolde oss, da.” Mer direkte historiefaglige aspekter slik som selve temaet de skulle introdusere ble knyttet opp mot tverrfaglige temaer fremfor rent historiefaglige læringsmål. Eksempelvis fortalte en student (S2) “(...) og så tenkte vi også litt på demokrati og medborgerskap ... vi hadde om andre verdenskrig, så vi brukte motstandskampen ... som liksom et middel i det, da, og prøvde å visualisere det”. Selv om disse studentene dermed primært hadde er overordnet fokus når de begrunnet spillet og diskuterte design av gåter, flettet de historiefaget mer aktivt inn i andre elementer av spillet.

Samtlige studenter brukte nemlig storyline, karakterer og artefakter aktivt for å knytte spillet sammen med historiefaget. Elevene fikk for eksempel gjennom storyline roller som henholdsvis sikkerhetspoliti i mellomkrigstidens Tyskland i jakt på personen som brant ned riksdagsbygningen, eller som venner fanget i en bunker i Norge under krigen, der de måtte finne okkupantenes hemmelighetsstemplede dokumenter for å klare å komme seg

ut. Studentene brukte i tillegg artefakter slik som bilder for å skape innlevelse og spenning. En student (S2) fortalte at de fant et “(...) bilde av en mann fra krigen som vi satt som liksom ettersøkt, så de liksom måtte gå aktivt forbi og «oi ettersøkt», ikke sant? Og kanskje kjenne litt på at de var inne i en lek da. (...) Og så måtte de passe seg her og der, fordi det kanskje var Tyskere i nærheten, så de måtte kanskje gå tilbake til det oppholdsstedet for å løse enkelte oppgaver.” Studentene benyttet dermed spesielt briefingen og også artefakter til å skape immersjon ved å gi elevene roller i en narrativ og spillets mål en historiefaglig forankring. De gjennomførte dog ikke en velorganisert debrifing i plenum i etterkant av spillet, men fokuserte i stedet på intervjuer med elevene gruppevis. Disse var delvis lagt opp for at elevene skulle reflektere over erfaringene i spillet, men tid til gjennomføring var et problem. En student (S3) svarte eksempelvis på om de gjennomførte en debrifing “Nei, ikke noen spesiell oppsummering ... vi var litt knappe for tid, så vi ville heller bare begynne med en gang på intervjuene, og prøvde å få de inn, tenkte de var viktigere”, mens en annen (S4) svarte negativt, men poengterte at “(...) vi hadde oppfølgingsintervjuer med hver enkelt av gruppene etterpå.”

Dette var gøy!

Det tredje temaet handler om studentenes opplevelse av motivasjon og engasjement blant elever. Samtlige studenter erfarte at EEGs vekket engasjement blant elevene, også studentene som kjente sterkere på at de ble utfordret profesjonelt når det gjaldt rammer og innlemming av historiefaglige læringsmål. En student (S1) bemerket for eksempel om gjennomføringen av spillet at “(...) det var egentlig ganske gøy. Elevene var veldig engasjerte, selv om det her er noe aldri de hadde vært borte i. Men de tok det egentlig veldig godt imot og ... prøvde alle sammen, så sånn sett er jeg veldig overrasket og positivt innstilt på det”, mens en annen student (S3) slo fast at “(...) jeg vil egentlig ganske klart si at det engasjerer de (elevene) såpass mye, det er lett å få de med på det opplegget. Det er nesten ingen som bare sitter der og gjør ingenting i et sånt her opplegg. Så jeg vil si det er egentlig det sterkeste aspektet med escape games da, hvor mye det engasjere de.” Enda en student (S4) rapporterte at det “(...) var veldig, veldig høyt nivå på engasjement og motivasjon, og det fikk vi også tilbakemeldinger på, at de ble på en måte veldig drevet av

den konkurransefaktoren da”, mens en siste student (S2) reflekterte nærmere rundt betydningen av lek for læring:

Intervjuer: Ja, hva tenker du effekten er av det du beskriver som følelsen av å være i en annen verden? Hva bringer det med seg?

S2: Det er jo litt den følelsen av lek da. Det blir tilbake til det der «stå foran og forelese». Da blir man veldig i sin egen verden, og man blir veldig i lærerens verden da. Men jeg tror leken er veldig viktig i forhold til at du kanskje lærer på en litt annen måte. At det blir veldig kreativt av den måten. Og det er jo det som er litt av poenget med hele greia, at du må tenke litt annerledes, og det var også litt hvorfor det skulle være vanskelig. Du må tenke på en litt annen måte enn det som er vanlig, og få litt nye baner inni hodet. Og det er kanskje best å gjøre med en lek, så det virkelig er gøy når du gjør det, da, ikke bare irriterende.

Konklusjon og Diskusjon

Det å bruke EEGs som et historiefaglig didaktisk verktøy innebærer refleksjoner rundt hvordan og hvorfor undervisningsmetoden skal benyttes. Dette betyr i historiefaget blant annet at undervisere må håndtere problemstillinger knyttet til hvordan mål fra gjeldende læreplan kan integreres med kjernen av spillet, og hvordan pedagogisk tilnærming spillmekanikk kan samstemmes i støtte av henholdsvis læringsmål og målet med spillet.

Temaene “Underviserens kompetanse utfordres” og “Hvor er historiefaget?” viser at de fire lektorstudentene erfarte det som til dels problematisk å finne løsninger på hvordan historiefaget kunne innlemmes i spillmekanikk ved hjelp av passende pedagogisk tilnærming. Den viktigste rent profesjonelle utfordringen studentene møtte var hvordan spesifikke historiefaglige kunnskaper og kompetanser kunne sammenkobles med konkrete gåter på en måte som ville føre til relevant læring hos elevene. De historiefokuserte studentene adresserte spesielt denne utfordringen i oppgavedesign, men opplevde likevel elevene som mer opptatt av spillmekanikk enn av faglige innhold i gjennomføringen. Dette sammenfaller med studentenes diskusjoner rundt tilsvarende problematikk i gruppeintervjuene, og reflekterer pågående utfordringer i forskning på EEGs, både når det gjelder det å vise til

faktisk økt læringsutbytte (Taraldsen et al., 2020; Veldkamp, van de Grint, et al., 2020) og hvordan stress i spillsituasjoner kan hemme læring (Veldkamp et al., 2021). Samtidig er det påfallende at studentenes fokus i mange refleksjoner rundt integrering av historiefaget i gåter både gjennom gruppeintervjuer og personlige intervjuer ligger på faktakunnskap fremfor historiefaglige ferdigheter. Studentenes tilnærming sammenfaller med den mange historielærere i første runde deler når de forsøker å bruke EEGs, som Santarellis (2019) analyse av historiefaglige EEGs i USA tydelig viser. Det er enklere å innlemme konkret faktakunnskap, *first order concepts*, enn mer komplekse kompetanser, og når lærere selv skal designe EEGs indikerer aksjonsforskning at de grunnet tid og manglende erfaring i bruk av undervisningsmetoden må gjøre prioriteringer som kan gå ut over hvilke typer læringsmål som integreres (Sowell, 2020). Dette er en sannsynlig årsak til at studier på EEGs i stor grad gjennomføres i fag der læringsmål er mer konkrete, slik som realfag, hvor en studie av bruk av EEGs i naturfag først nylig kunne vise til udiskutabel økning i kunnskap som hører til under begrepet *first order concepts* (Veldkamp et al., 2022). Det er derfor ikke overraskende at de historiefokuserte studentene og flere studenter i gruppeintervjuene stilte spørsmålsteget ved hva elevene faktisk kan lære kunnskapsmessig gjennom EEGs. Tendensen til å fokusere på integrasjon av faktakunnskap i gåtene kan dog oppfattes som problematisk i historiefaget i norsk kontekst, hvor læreplanen gjennom kompetanseorienterte mål slår fast at elevene primært skal lære historiefaglige ferdigheter, *second order concepts* og *strategic competence*. Det fremgår av litteraturen som mulig men utfordrende å bevege seg i design av historiefaglige EEGs fra det å ta for seg faktakunnskap til det å ta utgangspunkt i slike disiplinspesifikke ferdigheter (Rouse, 2017; Santarelli, 2019). Denne studien illustrerer dog at kompetansebygging i bruk av EEGs skjer gradvis og krever tid, og dette vil være en utfordring i praksisfeltet.

Samtidig viser spesielt temaet “Hvor er historiefaget”? at de fire lektorstudentene fant relevante løsninger på hvordan historiefaget kunne innlemmes i andre deler av spillet enn i selve gåtene, for eksempel gjennom roller i storyline og ved bruk av artefakter. De var tydelig opptatt av å skape immersjon, og nettopp det at spillerne klarer å leve seg inn i spillet blir av flere forskere trukket frem som viktig for effektene av EEGs (Nicholson & Cable, 2021; Veldkamp et al., 2022). Historiefaget fremstår på denne måten som en ressurs

når det gjelder det å skape en relevant verden for spillet og roller som elevene kan leve seg inn i. Studentene utnyttet briefingene til dette, men hadde ikke tid til å knytte sammen trådene i spillet i plenum gjennom en debriefing, da de opplevde at de måtte prioritere intervjuer med elevene. Det er derfor noe uklart hvilken betydning en planlagt oppsummering med søkelys på å gjennom refleksjon synliggjøre erfaring og læring gjennom spillet kunne hatt. Forskning på effekten av debriefing i EEGs (Lathwesen & Belova, 2021) indikerer dog at oppsummeringen i plenum i etterkant av spillet er viktig for undervisere som ønsker at spillerne skal ta erfaringer og læring fra spillet med seg videre. Studentene utnyttet dermed flere muligheter didaktisk til å aktualisere både historiefaglige og overordnede læringsmål, men lot kanskje en av de mest avgjørende stå ganske utforsket.

Resultatene illustrerer at EEGs er en undervisningsmetode som kan brukes på ulike måter i forskjellige sammenhenger. Variasjoner i didaktisk innramming ble diskutert i gruppeintervjuene og eksemplifisert gjennom de personlige intervjuene. Hvorvidt studentene benyttet EEGs som oppsummering av eller som innledning til et tema påvirket pedagogisk tilnærming til en viss grad, men de brukte samme inngangsport. Både i gruppeintervjuene og i de personlige intervjuene satte studentene primært søkelys på EEGs som et eksempel på samarbeidslæring, og flere trakk frem undervisningsmetoden som mer stimulerende enn tradisjonelt gruppearbeid i denne sammenheng. Studentenes refleksjoner illustrerer i hovedsak en sosiokulturell situert forståelse av hvordan læring skjer, der fokus rettes mot interaksjon mellom spillerne og artefakter gjennom samarbeid og lek. Denne tilnærmingen samsvarer med linsen mange forskere benytter i studier av fenomenet (Duncan, 2020; Veldkamp et al., 2022; Vidergor, 2021). I motsetning til noen forskere (Veldkamp, Merx, et al., 2020) problematiserte ikke studentene hvordan spillmekanikk slik som oppgavedesign og bruk av artefakter påvirker elevenes samarbeid. Resultatene av de personlige intervjuene viser videre at de fire studentene opplevde en sterk økning i elevenes engasjement og motivasjon når de inviterte til lek gjennom samarbeid og konkurranse, og gruppeintervjuene illustrerer at testspillet hadde en lignende effekt på studentgruppen som helhet. Å stimulere engasjement og motivasjon ser ut til å være et kjennetegn ved EEGs på tvers av kontekster, og det er ikke overraskende at funnene i denne studien sammenfaller med eksisterende forskning (Taraldsen et al., 2020; Veldkamp, van de Grint, et al., 2020).

Denne studien presenterer et nyttig praksisrettet bilde av lektorstudentenes erfaringer med EEGs innen et fagfelt og en kontekst som er lite utforsket i litteraturen. Resultatene legger et grunnlag for videre forskning på bruk av EEGs i videregående skole. Undervisningsmetoden er et sammensatt didaktisk verktøy som kan brukes i arbeid med mål fra ulike nivåer av læreplanen samtidig, og dette gir underviseren mange muligheter. Det er behov for mer kunnskap for å bedre forstå hvordan disse bør utnyttes didaktisk. For historiefaget i VGS kan det spesielt være interessant å studere bruk av EEGs i utvikling av historiefaglige ferdigheter, slik som kildekritisk bevissthet.

Referanser

- Annetta, L. A. (2008). Video Games in Education: Why They Should Be Used and How They Are Being Used. *Theory Into Practice*, 47(3), 229-239.
<https://doi.org/10.1080/00405840802153940>
- Ariffin, M., Oxley, A., & Sulaiman, S. (2014). Evaluating Game-Based Learning Effectiveness in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 123.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1393>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Duncan, K. J. (2020). Examining the Effects of Immersive Game-Based Learning on Student Engagement and the Development of Collaboration, Communication, Creativity and Critical Thinking. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 64(3), 514-524. <http://dx.doi.org/10.1007/s11528-020-00500-9>
- Escribano, G. D. (2018). ESCAPE ROOMS FROM A COLLABORATIVE AND INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVE. *Encuentro-Revista De Investigacion E Innovacion En La Clase De Idiomas*(27), 22-37. <Go to ISI>://WOS:000468625500002
- Finn, J., & Zimmer, K. (2012). Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter? In (pp. 97-131). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5

- Haimovich, I., Yayon, M., Adler, V., Levy, H., Blonder, R., & Rap, S. (2022). “The Masked Scientist”: Designing a Virtual Chemical Escape Room. *Journal of Chemical Education*, 99. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.2c00597>
- Hirsh, Å., Nilholm, C., Roman, H., Forsberg, E., & Sundberg, D. (2022). Reviews of teaching methods – which fundamental issues are identified? *Education Inquiry*, 13(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1839232>
- Ke, F. (2016). Designing and integrating purposeful learning in game play: a systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 64(2), 219-244. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9418-1>
- Lathwesen, C., & Belova, N. (2021). Escape Rooms in STEM Teaching and Learning- Prospective Field or Declining Trend? A Literature Review. *Education Sciences*, 11(6). <https://doi.org/10.3390/educsci11060308>
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk, en håndbok for studenter og lærere* (6 ed.). Universitetsforlaget.
- Nicholson, S. (2015). *Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities*.
- Nicholson, S. (2018). Creating Engaging Escape Rooms for the Classroom. *Childhood Education*, 94(1), 44-49. <https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1420363>
- Nicholson, S., & Cable, L. (2021). *Unlocking the potential of puzzle-based learning - designing escape rooms + games for the classroom*. Sage Publications.
- Ouariachi, T., & Wim, E. J. L. (2020). Escape rooms as tools for climate change education: an exploration of initiatives. *Environmental Education Research*, 26(8), 1193-1206. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1753659>
- Peleg, R., Yayon, M., Katchevich, D., Moria-Shipony, M., & Blonder, R. (2019). A Lab-Based Chemical Escape Room: Educational, Mobile, and Fun! [Article]. *Journal of Chemical Education*, 96(5), 955-960. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.8b00406>
- Rouse, W. (2017). “Lessons Learned While Escaping From a Zombie: Designing a Breakout EDU Game.” *The History Teacher*. The Society for History Education. 50, no. 4. August 2017. *The History Teacher*, 50, 553-564.
- Santarelli, L. (2019). Breakout and Escape Room Instructional Methods in History Edu-

- cation: A Critical Analysis. *Journal of Social Studies and History Education*.
<https://www.uhd.edu/academics/public-service/urban-education/jsshe/Pages/Arch-2019.aspx>
- Shaffer, D., Halverson, R., Squire, K., & Gee, J. (2005). Video games and the future of learning. *WCER Working Paper No. 2005-4*.
- Sowell, M. (2020). Incorporating Curriculum Content into Educational Escape Games for Middle School Students. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 94(2), 47-52. <http://dx.doi.org/10.1080/00098655.2020.1857324>
- Taraldsen, L. H., Haara, F. O., Lysne, M. S., Jensen, P. R., & Jenssen, E. S. (2020). A review on use of escape rooms in education – touching the void. *Education Inquiry*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1860284>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Elevundersøkelsen 2022*. Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/hoy-trivsel-og-godt-laringsmiljo-men-flere-elever-rapporterer-om-mobbing-og-lav-motivasjon/elevenes-motivasjon/>
- Van der Linden, A., van Joolingen, W. R., & Meulenbroeks, R. F. G. (2019, 2019//). Designing an Intrinsically Integrated Educational Game on Newtonian Mechanics. Games and Learning Alliance, Cham.
- VanSledright, B. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding Innovative Designs for New Standards*. Routledge.
- Veldkamp, A., Knippels, M. C. P. J., & Van Joolingen, W. R. (2021). Beyond the Early Adopters: Escape Rooms in Science Education. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.622860>
- Veldkamp, A., Merx, S., & van Winden, J. (2020). Educational Escape Rooms: Challenges in Aligning Game and Education. *Preprints 2020*. <https://doi.org/10.20944/preprints202010.0344.v1>
- Veldkamp, A., Niese, J., Heuvelmans, M., Knippels, M.-C., & van Joolingen, W. (2022). You escaped! How did you learn during gameplay? *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.13194>
- Veldkamp, A., van de Grint, L., Knippels, M. C. P. J., & van Joolingen, W. R. (2020).

- Escape education: A systematic review on escape rooms in education. *Educational Research Review*, 31. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100364>
- Vicari, C. (2020). Escape the Planet: Empowering Student Designers to Create a Science-Based Escape Room with Augmented Reality. *International Journal of Designs for Learning*, 11(2), 80-95. <https://doi.org/10.14434/ijdl.v11i2.24110>
- Vidergor, H. E. (2021). Effects of digital escape room on gameful experience, collaboration, and motivation of elementary school students. *Computers & Education*, 166, 104156. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104156>
- Whitton, N. (2018). Playful learning: Tools, techniques, and tactics. *Research in Learning Technology*, 26. <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2035>
- Wiggins, B. (2016). An Overview and Study on the Use of Games, Simulations, and Gamification in Higher Education. *International Journal of Game-Based Learning*, 6, 18-29. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2016010102>



«Jo mere vi er sammen ...»: Sosial læring og tema- basert tverrfaglig undervisning. En presentasjon av sosial læring og hvordan undervisningen kan fremme sosial kompetanse

Lene Kristin Liabø

Innledning

Thor Heyerdahl videregående skole og Universitetet i Sørøst-Norge samarbeidet skoleåret 2022/23 om temabasert tverrfaglig undervisning ved studieforberevende linjer. Dette er et prosjekt som kom i stand på bakgrunn av at THVS ble universitetsskole våren 2022, og er ett av flere samarbeidsprosjekter mellom THVS og USN om utvikling av undervisning og praksis. Dette prosjektet er mellom lektorprogrammet i historie på Handelshøyskolen, institutt for økonomi, historie og samfunnsfag og studieforberevende vg1 på THVS.

Prosjektsamarbeidet resulterte i to artikler. Den første artikkelen ble publisert i 2023 med tittelen «Den tverrfaglige sammenhengen. Hva er temabasert tverrfaglig undervisning, og hvilken hensikt har den i videregående skole?» Her presenteres bakgrunnen for og intensjonen med LK-20, forskningen på tverrfaglig undervisning og et undervisningsopplegg. Artikkelen danner utgangspunktet for denne artikkelen og det er en fordel å se dem i sammenheng. I denne artikkelen betones den sosiale læringen og hvilke muligheter og utfordringer tverrfaglig undervisning gir i henhold til dette. Jeg tar utgangspunkt i overordnet del av læreplanen og det den sier om sosial læring. Deretter presenterer jeg relevant teori om sosial læring og koblingen til LK-20. Av teori om sosial læring har jeg tatt utgangspunkt i Bandura og Vygotsky og deres forskjeller og likheter. Jeg har også presentert

den utforskende filosofiske samtalen som en metode å utøve sosial læring. Sokratiske seminarer er en god måte å gjøre dette på og videre bruke i arbeidet med temabasert tverrfaglig undervisning. Her har jeg også trukket inn Bakhtins flerstemmighet. Slik blir intensjonene i læreplanen om sosial og faglig læring knyttet sammen med teori og undervisningsmetodikk i artikkelen.

Videre viser jeg til noe av det jeg har skrevet om temabasert tverrfaglig undervisning tidligere. Det tas utgangspunkt i Bjørn Bolstads litteratur om emnet. Oppgaven og undervisningsopplegget om bærekraftig utvikling som ble benyttet på THVS våren 2023 er også gjengitt. Til slutt presenterer jeg resultatene av intervjusamtaler med involverte lærere om muligheter og utfordringer tverrfaglig undervisning gir med tanke på sosial læring.

Hva sier LK-20 om sosial læring?

I overordnet del av læreplanen (Udir, 2020) leser vi at skolen skal legge til rette for og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling. Sosial læring innebærer at elevene utvikler seg og lærer i samhandling med andre. Det er gjennom samarbeid og i samspill at elevene utvikler egen identitet og selvbylde, egne meninger og holdninger, men også faglig kompetanse. Dannelsesbegrepet fremheves i læreplanen, og det poengteres at elevene dannes i møte med andre. Danning skjer dermed ikke bare på egen hånd, men når de også samarbeider med andre (Udir, 2020a).

Å ta ordet i klasserommet er problematisk for mange elever. Å uttrykke egne meninger kan være vanskelig, enten fordi det er flaut og at de ikke tør overfor de andre elevene, men også fordi de redde for å gjøre feil. Mange lærere har erfaring med tause klasserom der det er vanskelig å engasjere elevene muntlig, noe som spesielt gjelder ved tradisjonell håndsopprekning (Børresen, 2022). For å gi elevene muligheter til å utvikle egne meninger og å ytre dem, må læringsaktivitetene tilpasses slik at det sosiale rommet oppleves som trygt. Elevene må få tid til å tenke, til å samtale og få muligheten til å uttrykke seg. Den gode dialogen må utvikles både når elevene samarbeider, men også overfor læreren og i klassefelleskapet. Dialogen er spesielt viktig i sosial læring, og her skal ikke elevene bare få uttrykke meningene sine, men de skal også utvikle gode holdninger. De skal lære å lytte til andre, sette seg inn i hva andre tenker og føler og uttrykke seg på andres vegne.

Slik legges det grunnlag for empati og vennskap, og dialogen blir lyttende og hjelper elevene til å lære å håndtere motstand. Gjennom den gode dialogen skal elevene settes i stand til å håndtere konflikter og uenigheter og bidra til å søke felles beslutninger. På den måten blir elevene aktive deltakere og en del av fellesskapet.

Å lære seg å samarbeide, å øve seg på å opptre hensynsfullt og bli bevisst egne holdninger er viktig for å unngå hatefulle og respektløse ytringer. Elevene må bli bevisste når de opptrer i sosiale sammenhenger, både på skolen, via digitale kommunikasjonsformer og i samfunnet ellers. Skolen har et viktig samfunnsoppdrag. I formålsparagrafen finner vi de grunnleggende verdiene som er selve fundamentet for skolens virksomhet og vårt demokrati. Elevene skal settes i stand til å delta i demokratiet og fellesskapet. For å kunne delta fullt ut, må de lære seg å leve, lære og samarbeide i dagens komplekse verden, men også i en ukjent og uoversiktlig framtid (Udir, 2020a).

Som vi ser, bygger læreplanen og skolens praksis på et sosialkonstruktivistisk læringsperspektiv, også kalt sosiokulturell læringsteori. Dette læringssynet innebærer at den enkelte elevs kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og kommunikasjon i et sosialt fellesskap. I læringsaktivitetene inngår elevene og lærerne i samspill. Dette perspektivets styrke er at den kombinerer elevenes individuelle kognitive utvikling med det sosiale samspillet som læreren kan legge til rette for. Læring dreier seg ikke kun om endringer i individets kognitive funksjoner, men også om endringer som foregår i samhandlingen mellom elever og mellom elever og lærere (Gilje et.al., 2018).

Hva sier teorien om sosial læring og sosiokulturell læring?

Sosial læringsteori kjennetegnes ved at den setter interaksjon og samarbeid i sentrum. Det vil si at elevene lærer og tilegner seg kunnskap, ferdigheter, atferdsmønstre og holdninger gjennom interaksjon med andre mennesker i deres sosiale miljø. Det innebærer at læring skjer ved å observere og etterligne andres atferd, samt gjennom deltakelse i sosiale aktiviteter, samarbeid og kommunikasjon.

Sosial læringsteori dreier seg om lært atferd (Manger et.al., 2015) og ble utviklet av psykologen Albert Bandura på 1960-tallet. Ifølge denne teorien er menneskelig atferd ikke bare formet av indre faktorer som instinkter eller medfødte egenskaper, men også av ytre

faktorer som sosialt miljø og interaksjoner med andre mennesker. Bandura hevdet at individer kan lære av å observere andre og modellere deres atferd (Bandura, 2002).

Sosial læring har betydelig innvirkning på utviklingen av individets atferd, holdninger og verdier. Det er også en viktig mekanisme for overføring av kunnskap og kultur i samfunnet. Gjennom sosial læring kan en person lære både ønsket atferd og uønsket atferd, avhengig av hvilke modeller og sosiale miljøer de blir eksponert for. Ifølge Bandura (2002) er mestringsstro avgjørende for endring og læringsresultater. Det innebærer at dersom læreren har tro på og forventninger til eleven, vil det føre til en økende motivasjon og styrking av egen mestringsstro (Bandura, 2002).

Lev Vygotskys arbeid om sosiokulturell læring har vært svært innflytelsesrikt innenfor feltet for utdanning og utviklingspsykologi. Vygotskys teori vektlegger betydningen av sosial interaksjon og kulturelle faktorer i læring og utvikling. Han hevdet at læring ikke bare er et individuelt anliggende, men en sosial prosess som skjer gjennom samhandling med andre mennesker og gjennom deling av kunnskap og erfaringer (Vygotsky, 1978). Den sosiale konteksten og samhandling med andre påvirker individets kognitive utvikling og læringsevne. Hans teori har blitt mye brukt i utdanningsfeltet innenfor tilnærminger som samarbeidslæring og veiledet læring, der sosial interaksjon og samarbeid er sentrale elementer.

Selv om både Albert Bandura og Lev Vygotsky er kjente teoretikere innenfor området sosial læring, er det noen forskjeller i deres tilnærminger og fokus. Noen av de viktigste forskjellene mellom Banduras og Vygotskys teorier er at Bandura legger stor vekt på betydningen av modellering og observasjonslæring i sosial læring. Han argumenterer for at individer kan lære ved å observere andre mennesker og etterligne deres atferd. Vygotsky, derimot, legger mer vekt på den sosiale interaksjonen og samarbeidet mellom individer i læringsprosessen. Banduras teori faller innenfor rammene av sosial kognitiv teori, der fokuset ligger på individets kognitive prosesser, observasjon og modellering. Vygotsky teori er basert på den kulturhistoriske psykologien, der fokuset ligger på sosial interaksjon, språklig utvikling og den kulturelle kontekstens innflytelse på læring og utvikling.

Vygotsky introduserte den proksimale utviklingssonen, eller den nærmeste utviklingssonen (ZPD). Dette konseptet er sentralt i Vygotskys teori og understreker betydningen

av samarbeid og veiledning i læring. Bandura fokuserer ikke spesifikt på ZPD, men påpeker betydningen av observasjon og modellering for å lære ny atferd. Vygotsky er også opptatt av språkets rolle. Han vektlegger betydningen av språk som et verktøy for læring, tenkning og sosial interaksjon. Han hevder at språket spiller en sentral rolle i kognitiv utvikling. Bandura nevner også språkets betydning, men fokuserer mer på observasjon og etterlikning av atferd. Selv om det er forskjeller i deres tilnærminger, deler både Bandura og Vygotsky et felles fokus på sosial læring og viktigheten av sosial interaksjon i læringsprosessen. Begge teoretikerne har bidratt betydelig til forståelsen av hvordan individet lærer av å observere, samhandle med andre og delta i sosiale aktiviteter.

Av andre teoretikere som har hatt innflytelse på sosial læring i skolen, kan vi nevne Bruner og Dewey. John Dewey la vekt på betydningen av læring i konteksten av reelle, meningsfulle aktiviteter og er kjent for slagordet «Learn to know by doing, and to do by knowing». Han argumenterte for at læring oppstår gjennom samhandling med det sosiale og fysiske miljøet, og at læring er en kontinuerlig prosess der erfaring og refleksjon spiller en sentral rolle. Dewey understreket også viktigheten av sosialt samarbeid og demokratisk deltakelse i læring. For å tilegne seg de nødvendige ferdighetene for å leve i samfunnet man er del av, må man delta i sosiale aktiviteter og samhandle med andre (Dewey, 1916). Gjennom samspill og læring vil elevene utvikle respekt for hverandre og en indre disiplin i den sosiale konteksten de er en del av (Imsen, 2020)

Jerome Bruner bidro til utviklingen av sosiokulturelle ideer ved å vektlegge betydningen av fortolkning og forståelse av kunnskap i samspill med andre. Han argumenterte for at læring er et sosialt fenomen der deltakelse i sosiale praksiser og kulturelle aktiviteter er sentralt. Bruner fremmet også ideen om at kunnskap blir konstruert gjennom fortelling og fortolkning (Bruner, 1997). Han er i utgangspunktet kognitiv konstruktivist, men etter hvert endrer han mening og retning mot sosialkonstruktivisme. I sitt syn på læring tar Bruner både Dewey og Vygotsky et skritt videre. Elevene skal, i tillegg til å lære gjennom aktiviteter, også oppdage og utforske på egenhånd. Han mener at læringsfokuset må ligge på *learning by discovering*. Han ser til Vygotsky når han også betoner betydningen av språket som et viktig kulturelt verktøy (Tøpfer, 2012).

Disse teoretikerne har alle påvirket og utviklet ideer innenfor sosial-konstruktivistisk,

eller sosiokulturell tenkning, og har bidratt til å forme moderne pedagogiske tilnærminger og praksis basert på disse ideene. Den norske læreplanen (LK-20) er basert på en kombinasjon av ulike læringsteorier og pedagogiske perspektiver. Foruten sosiokulturelle perspektiver som understreker betydningen av at elever deltar i felles aktiviteter, utveksler ideer, diskuterer og samarbeider for å konstruere kunnskap sammen, finner vi også konstruktivisme og de såkalte 21st Century Skills. Konstruktivistiske læringsteorier legger, som sagt, vekt på at læring er en aktiv prosess der elevene bygger sin egen kunnskap og forståelse gjennom interaksjon med omgivelsene. Læreplanen oppmuntrer til elevaktivitet, utforskning, problemløsning, refleksjon og samarbeid for å fremme elevenes aktive konstruksjon av kunnskap. LK-20 vektlegger også utviklingen av fremtidskompetanser eller fremtidsrettede ferdigheter som er viktige for elevenes suksess i det moderne samfunnet. Dette inkluderer ferdigheter som

- kreativ tenkning
- problemløsning
- kritisk tenkning
- kommunikasjon
- samarbeid
- digital kompetanse
- selvregulering

Disse ferdighetene reflekterer en bredere forståelse av læring som ikke er bundet til en spesifikk teori, men som tar hensyn til behovene i dagens og fremtidens samfunn og arbeidsliv (Udir, 2020). Dette er kompetansekrav som Ludviksenutvalget mente var spesielt relevante (NOU, 2014:7) og som vi også finner igjen hos Rådet for den europeiske union (2019). Mer spesifikt er EUs nøkkelkompetanser:

- 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

Sosial og faglig læring i tverrfaglig fellesskap

I den generelle delen av LK-20 leser vi at faglig og sosial læring hører sammen og at de ikke kan isoleres fra hverandre, og denne læringen skjer i undervisning og i alle andre aktiviteter ved skolen. Videre leser vi at de tre tverrfaglige temaene i læreplanverket tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra oss alle, både enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt. Disse temaene er utformet for å gi elevene kompetanse til å håndtere problemstillinger knyttet til disse utfordringene gjennom arbeid på tvers av fag. Gjennom arbeidet med de tverrfaglige temaene skal elevene utvikle innsikt i utfordringene og dilemmaene som oppstår, samt forstå hvordan kunnskap og samarbeid kan bidra til å finne løsninger. Videre skal elevene lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser.

I læringen knyttet til de tverrfaglige temaene utnyttes kunnskapsgrunnlaget fra ulike fag for å finne løsninger på problemene. Det finnes relevant kunnskap og perspektiver i flere fagområder, og derfor skal temaene bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag. Målene for hva elevene skal lære innenfor de tverrfaglige temaene blir uttrykt gjennom kompetansemål i de ulike fagene der det er relevant å integrere temaene.

Gjennom arbeidet med de tverrfaglige temaene får elevene mulighet til å anvende og innlemme kunnskap og ferdigheter fra ulike fagområder for å forstå og håndtere komplekse samfunnsutfordringer. Dette fremmer en helhetlig tilnærming til læring, hvor elevene utvikler tverrfaglig forståelse og evne til å se sammenhenger på tvers av fagdisipliner. Det legges vekt på at elevene skal utvikle handlingskompetanse og kunne anvende kunnskapen sin til å ta informerte valg og bidra til positiv endring i samfunnet.

De tverrfaglige temaene i læreplanverket bidrar dermed til en integrert tilnærming til læring, der elevene får mulighet til å utforske og forstå samfunnsutfordringer fra flere perspektiver og utvikle de nødvendige ferdighetene og holdningene for å møte disse utfordringene på en reflektert og ansvarlig måte (Udir, 2020).

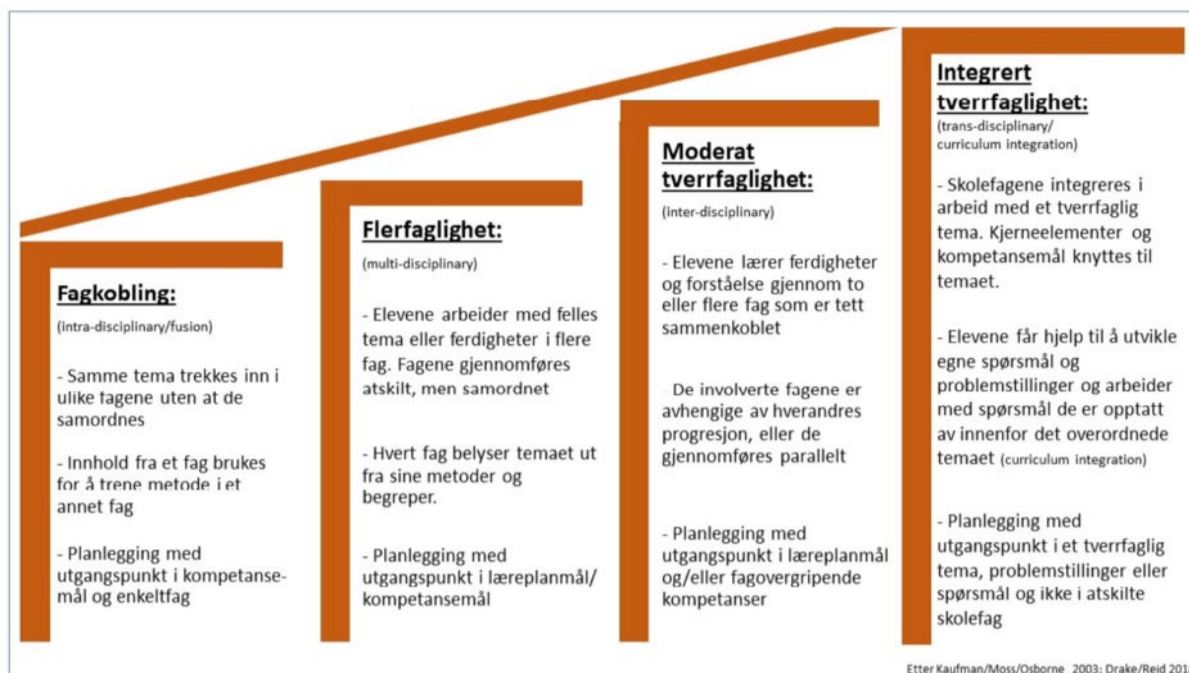
Ved å jobbe med de tverrfaglige temaene, kombineres faglig og sosial læring. Bjørn Bolstad har bidratt til teori og praksis rundt tverrfaglig undervisning i norsk skole. Han fremhever betydningen av tverrfaglig tilnærming for å møte dagens komplekse samfunnsutfordringer og for å utvikle elevenes evner til å tenke kritisk, se sammenhenger og finne helhetlige løsninger. Ifølge Bolstad er tverrfaglig metode kjennetegnet ved at den vektlegger helhetlig forståelse, aktiv deltakelse og samarbeid og samhandling. Tverrfaglig metode setter søkelys på å utvikle en helhetlig forståelse av komplekse problemstillinger ved å trekke på kunnskap, perspektiver og metoder fra ulike fagområder. Metoden søker å forankre læringen i autentiske og virkelighetsnære kontekster. Dette kan være gjennom bruk av virkelige problemer, case-studier, prosjekter eller utforskning av lokale samfunnsutfordringer (Bolstad, 2020).

Elevene oppfordres til å anvende sin kunnskap og ferdigheter på en meningsfull måte og til å se sammenhenger og integrere kunnskap på tvers av faglige grenser. Elevene blir aktive deltakere i sin egen læring gjennom engasjement i autentiske og meningsfulle oppgaver som krever tverrfaglig tenkning og problemløsning. Her skal de utforske, undersøke og reflektere over problemstillinger fra ulike faglige perspektiver. Samarbeid er en viktig komponent i tverrfaglig metode. Elevene oppfordres til å samarbeide i grupper, dele kunnskap og erfaringer, samt utveksle ideer og synspunkter. Dette fremmer sosial læring, kritisk tenkning og konstruksjon av felles forståelse (Bolstad, 2020).

Bolstad (2020a) forklarer begrepene tverrfaglighet og fagkobling, og han har utarbeidet en modell som viser fire grader av tverrfaglighet. Modellen er basert på forskning av Moss, Osborne og Kaufman (2008), Helmane og Briska (2017), Drake og Reid (2018) og Mathison og Freeman (1997). Bolstad fremhever at det øverste nivået av tverrfaglighet ikke alltid er å foretrekke. Integrert tverrfaglighet gir ikke nødvendigvis mest dybdelæring, og det er viktig å tilpasse graden av tverrfaglighet til kontekst og læringsmål. Dette er også i

tråd med overordnet del av læreplanen, der det uttrykkes at «målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant» (Udir, 2020).

Figur 1. Modell over tverrfaglighet (Bolstad, 2020a).



Bolstad (2020a) presenterer fire nivåer av tverrfaglighet i sin modell. **Flerfaglighet** er det laveste nivået og innebærer at lærere planlegger undervisningen basert på et bestemt faglig innhold, metoder og teknikker de ønsker at elevene skal lære. De ulike fagene holdes atskilt selv om det jobbes med samme tema. Utgangspunktet er kompetansemålene i læreplanen og de enkelte fagene. **Fagkobling** innebærer at lærere jobber med samme tema i flere fag som samordnes, men undervisningen er fortsatt disiplinbasert og gjennomføres i separate fag. Elevene tar utgangspunkt i kompetansemål. Ved **moderat tverrfaglighet** trenes elevene i kompetanser på tvers av to eller flere fag samtidig. Undervisningen fokuserer på spesifikke kompetanser som skal utvikles, og kompetansemålene er sentrale i planleggingen. I **integrert tverrfaglighet**, som er det høyeste nivået for tverrfaglighet, undersøker elevene temaer systematisk og kritisk samtidig som de lærer faglig innhold. Elevene formulerer selv spørsmål de er opptatt av og ønsker å undersøke og finne svar på. og undervisningen er basert på tverrfaglige temaer som bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring eller demokrati og medborgerskap.

Bolstad (2020b) påpeker at det er viktig å skille mellom de ulike formene for tverrfaglighet. Ved å jobbe med de tverrfaglige temaene i tråd med integrert tverrfaglighet, vil gra-

den av selvstendighet øke blant elevene, og fagene vil bli mer sammenvevde. I fagkobling og flerfaglighet jobber elevene med samme tema i flere fag, men undervisningen gjennomføres fortsatt disiplinbasert. Integrert tverrfaglighet gir derimot elevene mer utforskende og problembasert læring. Elevene starter med sine egne spørsmål og problemstillinger, og derfra identifiserer de relevante fag og kompetansemål. Integrert tverrfaglighet gir elevene muligheten til å delta i aktiviteter som de anser som viktige og relevante. Dette stimulerer elevenes nysgjerrighet og motivasjon for læring. Det er viktig å merke seg at integrert tverrfaglighet ikke utelukker fagkunnskap, da elevene vil tilegne seg ny og dypere kunnskap gjennom utforskningen av temaet og faget og at det krever mye fagkunnskap og innsikt for å kunne stille de riktige spørsmålene. Elevene trenger kunnskap om både faginnhold og metoder for å finne svar på sine problemstillinger (Liabø, 2023).

Filosofiske samtaler som bidrag til sosial og faglig kunnskap

Dialogen er sentral i sosial læring (Udir, 2020) og tverrfaglig undervisning (Bolstad, 2019). Ved å skape trygge læringsmiljøer og legge til rette for samtalen, vil elevene utvikle både sosial og faglig kunnskap og bli i stand til å utforske og finne mulige svar på problemstillinger. Den filosofiske samtalen har fått en sentral plass i skolen og i temabasert tverrfaglig undervisning. Den sokratiske metoden innebærer en demokratisk prosess der alle deltakerne er likeverdige. Elevene stiller med åpne sinn der de i fellesskap skal utforske en problemstilling. Det er ingen som sitter med en fasit, ei heller læreren, man skal sammen komme fram til mulige svar eller løsninger. Gjennom denne metoden blir elevene trent til å reflektere. De skal aktivt delta i samtalen ved å lytte til andres argumenter og komme med egne. Ved å lytte til andres resonnementer, får elevene øvd på å utvikle sine egne. Dette kan foregå i et såkalt sokratiske seminar der deltakerne utvikler et tenkende fellesskap (Solbakken, 2019).

Samtalen er åpen og utforskende, men den er også strukturert. Elevene skal tenke høyt sammen, de skal utfordre og bli utfordret og de skal lytte til og lære av hverandre. I tillegg til refleksjon, trenes også samtaleferdigheter, vokabular og analyse. Det strukturerende aspektet innebærer at samtalen er forberedt ved at elevene jobber med felles materiale,

som problemstillingen om bærekraftig utvikling. Aktiviteten kan gjerne være elevstyrt mens læreren støtter og bidrar ved behov (Ringstad, 2022). Det er viktig at problemstillingen er autentisk og noe som angår elevene for å skape engasjement og lærelyst (Sinnes, 2021). Videre må spørsmålene være åpne. Åpne spørsmål har ingen fasit, men de åpner for ulike tolkninger og perspektiver. Slike spørsmål utfordrer elevene til å tenke grundigere om problemstillingen, og de inviterer til refleksjon, diskusjon og utforskning. Læreren hjelper til med å formulere spørsmålene. I gjennomføringen av samtalen er det viktig at alle ser på hverandre, og derfor sitter elevene i en sirkel. Samtalelederen stiller det første spørsmålet. Deltakerne skal vise til fagstoffet og bygge på hverandres utsagn til de til slutt i fellesskap har kommet fram til et svar som gir alle bedre forståelse av problemstillingen. Det er greit å være uenig og gi uttrykk for det, men samtalen dreier seg ikke om hva som rett eller å overbevise hverandre. Poenget er økt forståelse for saken (Ringstad, 2022).

Gjennom dialogen trenes elevene også til kritisk tenkning. De utfordres til å analysere og vurdere sine egne antakelser, meninger og argumenter. Målet er å identifisere svakheter, motstridende synspunkter og uklarheter for å oppnå større klarhet og presisjon i tankene. Sokratiske samtaler legger også vekt på å definere og forstå sentrale begreper og ideer. Deltakerne utforsker betydningen av ord og begreper som bærekraftig utvikling, både sosialt, økonomisk og miljømessig og vurderer hvordan de brukes i sammenheng. Viktige fagspesifikke begreper blir også identifisert og inkludert.

Sokratiske samtaler anerkjenner ulike perspektiver og oppmuntret til å høre på og respektere ulike meninger. Gjennom dialogen kan deltakerne oppdage nye perspektiver og forståelsesmåter innenfor bærekraft. Dette kalles flerstemmighet og er ifølge Mikail Bakhtin et viktig element i dialogen. Han understreker at det er i interaksjon og gjennom kampen med andres diskurser og stemmer at vi finner vår egen stemme, og på den måten utvikler vårt syn på verden og på oss selv. Språk og personlighet er sterkt koblet sammen, og utviklingen av språk utvikler også elevene til å bli tenkende og handlende personer. Slik skapes tanker som både er kreative, originale og utforskende, mener Bakhtin. Han sier også at dialogen er selve grunnprinsippet i menneskelig eksistens, men at det også er en sjanger. Her diskuterer han den sokratiske dialogen. Samtidig understreker han lærerautoriteten der læreren er en god rollemodell som viser, minner på, bringer inn nytt materiale

og forklarer elevene på en god måte. Læreren som styrer basert på faglig autoritet, tillit og respekt er en forutsetning for at elevene kan utvikle sin indre diskurs. Likevel er uenighet mellom elever og lærere positivt fordi læreren kan også lære siden sannheten er dialogisk av natur. Sannheten finnes ikke hos ett individ, men skapes i den dialogiske prosessen i en gruppe. Bakhtin sier videre at det i konfrontasjonen mellom de ulike stemmene at sannheten finnes, det holder altså ikke at det kun finnes flere stemmer. Dialogpedagogikken til Bakhtin står i motsetning til harmoniserende og konsensuspreget pedagogikk og det skolestiske der sannheten er formulert på forhånd og serveres elevene fra læreren (Dysthe, 2006).

Sokratisk samtale er en dynamisk og interaktiv tilnærming der det legges vekt på samarbeid og deltakelse. Det er ikke en enveis kommunikasjon der læreren gir svar, men en prosess der kunnskap og innsikt konstrueres gjennom felles utforskning og utveksling av ideer i et læringsfellesskap. Dermed bidrar ikke dialogen kun til utvikling av kunnskap og kommunikative evner, men også til utviklingen av samarbeidsevner og sosiale ferdigheter. Banduras ideer om at elevene dannes ved modellering og observasjon kan derfor også kunne kobles til dialogundervisning. Et sentralt begrep i Banduras teori om sosial læring er «modellering» eller «observasjonslæring». Dette innebærer at en person kan lære ved å observere andres atferd, konsekvensene av den atferden og hvordan andre reagerer på den. Gjennom observasjon og etterligning kan individer tilegne seg nye ferdigheter, adferdsmønstre og holdninger. I tillegg til modellering og observasjon, involverer sosial læring også andre faktorer som oppmerksomhet, hukommelse, motivasjon og selvregulering. For eksempel må individet være oppmerksom på modellens atferd, huske den for senere bruk, være motivert for å etterligne atferden og kunne regulere sin egen atferd for å oppnå ønskede resultater (Busch, 1992).

I sokratiske samtaler får elevene tilbakemeldinger fra læreren og medelever på sine bidrag og tanker. Denne tilbakemeldingen kan være støttende, oppmuntrende og rettleidende, og bidra til at elevene føler seg anerkjent for sin innsats. Å få anerkjennelse for sin tenkning og bidrag kan øke deres tro på egen mestring og motivasjon for videre læring (Jordet, 2021). Det er også grunn til å tro at elevene vil få større mestringstro ved å delta aktivt i et trygt, demokratisk læringsfellesskap med en åpen og respektfull dialog der ulike per-

spektiver blir verdsatt. Elevene opplever et støttende læringsmiljø der de blir oppmuntret til å uttrykke seg uten frykt for å bli dømt eller kritisert. Dette miljøet kan bidra til å bygge opp elevenes selvtillit og tro på at deres meninger og bidrag har verdi (Roaldset, 2013). Sokratiske samtaler gir elevene en aktiv rolle i læringsprosessen. De oppfordres til å delta aktivt ved å stille spørsmål, dele sine tanker og resonnere rundt problemstillinger. Denne aktive deltakelsen gir elevene en følelse av kontroll og eierskap over sin egen læring, noe som igjen kan styrke deres tro på egen mestring. Ved å utfordre og undersøke sine egne tankemønstre og konstruksjoner, kan elevene utvikle en dypere forståelse og oppdage nye muligheter. Denne prosessen kan styrke deres tro på at de er i stand til å håndtere komplekse spørsmål, utvikle kreativitet og komme frem til løsninger (Paul et.al., 2006). Ifølge Bandura er troen på at kraften i egne handlinger fører til ønskede resultater noe som setter elevene i stand til å håndtere motstand og løse utfordringer. «Self-efficacy beliefs regulate human functioning through cognitive, motivational, affective, and decisional processes» (Bandura, 2002, s. 2).

Ifølge Vygotsky skjer læring gjennom en sone for nærmeste utvikling (zone of proximal development, ZPD), som er avstanden mellom det enkeltpersonen kan oppnå alene og det de kan oppnå med støtte fra en mer kompetent person, for eksempel en lærer eller en jevnaldrende. Den mer kompetente personen fungerer som en «sone-forstrekker» ved å veilede, modellere og støtte individets læring. Gjennom denne interaksjonen kan individet gradvis utvikle og internalisere nye ferdigheter og kunnskaper. Vygotskys teori understreker også betydningen av språk i læring og tenkning. Han argumenterte for at språket fungerer som et verktøy for kognitiv utvikling og sosial interaksjon. Gjennom bruk av språk kan individer formidle tanker, diskutere ideer, løse problemer og samarbeide.

Sosial læring skjer derfor gjennom språklig interaksjon og deltakelse i sosiale situasjoner (van der Veer, 2020), slik som i filosofiske samtaler etter den sokratiske metoden. Her blir læreren og medelevene som deltar i samtalen «sone-forstrekkere» som bidrar til å utvide elevenes kognitive og språklige ferdigheter, utfordre deres tenkning, og styrke deres tro på egen mestring. Gjennom samspillet og støtten fra andre blir elevene guidet mot å oppnå et høyere nivå av læring og forståelse. Dette skjer når læreren og medelever stiller åpne spørsmål som utfordrer elevenes tenkning og oppfordrer dem til å reflektere dypere, noe

som kan bidra til å utvide deres perspektiver og oppmuntre dem til å tenke kritisk. Læreren kan fasilitere diskusjonen ved å skape et trygt og støttende læringsmiljø der elevene oppfordres til å uttrykke sine tanker og meninger fritt om det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. De kan oppmuntres til å lytte aktivt til hverandre og bygge videre på hverandres bidrag, noe som skaper en dialogbasert læringsprosess. Her kan læreren og medelever gi konstruktive tilbakemeldinger på hverandres tanker, argumenter og resonnementer. Dette kan bidra til å styrke deres forståelse og bevissthet om styrker og forbedringsområder, samtidig som det fremmer deres mestringstro. Læreren kan også modellere kritisk tenkning og refleksjon ved å dele egne tanker og resonnementer. Dette gir elevene et eksempel å følge og inspirerer dem til å utvikle sine egne tenkningsevner og analytiske ferdigheter. Videre kan læreren oppmuntre til samarbeid ved å legge til rette for samhandling mellom elevene. De kan oppfordre til å utforske ulike perspektiver, diskutere og argumentere for synspunkter, og søke etter felles forståelse. Dette fremmer en dynamisk læringsprosess der elevene kan lære av hverandre og støtte hverandres læring (Mercer og Littleton, 2007). Sosial og faglig læring henger sammen, og i arbeidet med temabasert tverrfaglig undervisning utvikler elevene kompetanse i begge. Vi ser at sosial læring gjennom dialog trener elevene i fremtidskompetanser og andre ferdigheter vi finner i LK-20. *Så hvordan foregikk den tverrfaglige undervisningen ved Thor Heyerdahl videregående skole året 2022-2023, og hva slags erfaringer gjorde lærerne som var med seg? Hvilke muligheter og utfordringer så de i arbeidet med temabasert tverrfaglig undervisning med tanke på sosial læring og faglig læringsutbytte?*

Temabasert tverrfaglig undervisning ved Thor Heyerdahl videregående skole

Våren 2022 ble det dannet en prosjektgruppe bestående av frivillige lærere og en avdelingsleder. De tok utgangspunkt i erfaringer fra andre skoler da de planla hvordan temabasert tverrfaglig undervisning skulle foregå høsten 2022. Læreren i kombinasjonsstilling bidro med teori og forskning på området og observerte prosessen. Det ble tatt utgangspunkt i Bjørn Bolstads modell om tverrfaglig undervisning. Intensjonen var at alle fag og lærere på vg1 studiespesialisering skulle delta og at timeplanen skulle oppløses i to uker rett etter skolestart. Det tverrfaglige temaet skulle være folkehelse og livsmestring. Planene ble etter

hvert endret. Prosjektet ble utsatt til våren 2023 og med temaet bærekraftig utvikling i stedet. Høsten 2022 ble det i stedet gjennomført et tverrfaglig undervisningsopplegg med utgangspunkt i temaet demokrati og medborgerskap der hele skolen deltok. Timeplaner og klassestruktur ble oppløst. Elevene ble plassert i grupper på tvers av klasser. Sosial læring ble vektlagt og elevene fikk innføring i dialog og sokratiske metode før de gikk i gang med å formulere problemstilling, finne kilder og jobbe med oppgaven. Lærerne jobbet i team på 2 eller 3 og veiledet gruppa si gjennom to uker. Resultatet ble presentert i ulike stands på skolen fredag siste uka.

Intensjonen var å kjøre full integrert tverrfaglighet, slik som i det tverrfaglige prosjektet med demokrati og medborgerskap høsten 2022. I evalueringen av dette arbeidet, var kommentarene fra en del elever og lærere at produktet og det faglige læringsutbyttet ofte ikke ble godt nok. De savnet en strammere struktur for å sikre et bedre resultat. Men mange av tilbakemeldingene var også positive. Elevene syntes det var gøy og mer sosialt. De ble kjent med andre elever og de syntes det var mindre stress med å jobbe på den måten. Flere var også fornøyde med læringsutbyttet. Lærerne syntes også det var fint å samarbeide med hverandre på en annen måte enn de var vant til. På bakgrunn av erfaringer som ble gjort i denne perioden, ble det foretatt noen justeringer av det prosjektgruppa hadde planlagt for vg1. Ikke alle lærerne og fagene deltok, og en klasse ble heller ikke med. Perioden med oppløst timeplan ble redusert til 1 uke. Likevel var det mange fag, lærere og elever i aksjon. I forkant av prosjektperioden hadde de involverte lærerne flere møter der de diskuterte oppstart, gjennomføring og vurdering. Det meste ble bestemt felles, men det ble gjort noen tilpasninger i lærerteamet som var knyttet til klassene. Dette gjaldt spesielt vurdering. Noen klasser fikk karakterer i hvert fag av faglæreren, mens andre fikk måloppnåelse. Alle fikk tilbakemelding og framovermelding, både når det gjaldt sosial og faglig læring. Det ble stilt større krav til produktet enn i prosjektet fra høsten 2022. I stedet for plakat og andre frie valg, måtte elevene presentere oppgaven sin muntlig der de også fikk spørsmål til problemstillingen. Fagene som var involvert var norsk, geografi, matematikk, naturfag og samfunnskunnskap. Siden ikke alle lærerne og fagene deltok i alle klasser, kunne fagkombinasjonen være forskjellig fra en klasse til en annen. Det innebar også at en klasse

ikke deltok. Noen av lærerne laget forslag til oppgaver som ble delt ut til elevene ved oppstart. Oppgavene så slik ut:

Tverrfaglig prosjekt uke 6: Bærekraftig utvikling

Klasse:

Tidsramme

Rammene for prosjektet (grupper, vurdering, osv.) presenteres i uke 5. Klassen får alle øktene i norsk, 1T, geografi, samfunnskunnskap og naturfag i uke 6 til rådighet, og kan i tillegg bruke studieøkter og studieverksted onsdag kl. 14.

Tabellen under viser oversikt over økter i uke 6. Alle røde økter er vanlig undervisning i andre fag. Grønne og hvite økter benyttes til tverrfaglig prosjekt.

(Eksempel fra en klasse)

Mandag 6/2	Tirsdag 7/2	Onsdag 8/2	Torsdag 9/2	Fredag 10/2
1T				
			1T	Norsk
Naturfag		Studieøkt	Naturfag	Norsk
Geografi		Studieverksted	Naturfag	Studieøkt

(Eksempel fra en annen klasse)

Mandag 6/2	Tirsdag 7/2	Onsdag 8/2	Torsdag 9/2	Fredag 10/2
	Naturfag			Samf.
Studieøkt	Naturfag	Geografi	Norsk	Samf.
Naturfag	Studieøkt	Studieverksted	Norsk	

Vurdering

Fremføring mandag 13/2 i 4. økt (kl. 14.00-15.30), og onsdag 15/2 i 3. økt (kl. 12.20-13.50). Gruppen presenterer sitt prosjekt muntlig foran faglærere i inntil 15 minutter. Deretter bruker faglærere ca. 5 minutter på å diskutere vurdering, og gir tilbakemelding til gruppen.

Alle gruppemedlemmene skal bidra på fremføringen. Ved fravær må resten av gruppen ta ansvar for den fraværende sin del av presentasjonen.

Grupper

Gruppe	Gruppemedlemmer				Tidspunkt for fremføring
1	Navn	Navn	Navn	Navn	13/2 kl. 14.00 – 14.20
2	Navn	Navn	Navn	Navn	13/2 kl. 14.20 – 14.40
3	Navn	Navn	Navn	Navn	13/2 kl. 14.40 – 15.00
4	Navn	Navn	Navn	Navn	13/2 kl. 15.00 – 15.20
5	Navn	Navn	Navn	Navn	15/2 kl. 12.20 – 12.40
6	Navn	Navn	Navn	Navn	15/2 kl. 12.40 – 13.00
7	Navn	Navn	Navn	Navn	15/2 kl. 13.00 – 13.20
8	Navn	Navn	Navn	Navn	15/2 kl. 13.20 – 13.40

Eksempler på problemstillinger

Problemstilling om plast/mikroplast:

Gir Lågen eller havet mest plastsøppel på strendene i Larvik?

Lågen vil føre med seg mye plast fra landområdene rundt, og noe av dette vil ende opp i vannkanten der Lågen renner ut i havet. Det fraktes mye plast fra havet og inn på stren-

dene i Larvik. Ved å plukke søppel fra et sted nær Lågens utløp og sammenlikne dette med søppel fra en strand langt unna utløpet, vil man kunne sammenlikne disse to områdene med tanke på hvor plasten kommer ifra.

Før du setter i gang:

Hvordan måler man hvor mye plast eller mikroplast man finner?

Problemstilling om havforsuring:

Hvordan påvirker pH i havet nedbrytningen av koraller og andre dyr med kalkbaserte skall?

Økt CO₂ nivå i atmosfæren vil føre til opptak av mer CO₂ i havet. Når CO₂ reagerer med vann dannes det en syre. Ved å lese seg opp på teori om havforsuring og dyr med kalkbaserte skall, kan man sette opp et forsøk der man tester hvordan skallene påvirkes av ulik pH.

Før du setter i gang:

Hvordan måler man hvor påvirket skallene blir?

Problemstilling om klesforbruk:

Vil ungdommer ha et lavere forbruk av klær, dersom de vet hvor mye arbeid og CO₂-utslipp som ligger bak ett klesplagg?

De fleste klær produseres ikke i Norge. En bomulls-t-skjorte krever enormt mye ressurser å produsere: landarealet der bomullsplanten dyrkes, ferskvannet som trengs for å få bomullen til å vokse, innhøstingsprosessen, prosessen der bomullen omdannes til stoff, frakt til og fra fabrikker, innfarging, og etter hvert transport til butikker i andre land. I tillegg er det mange etiske dilemma knyttet til klesproduksjonen, bl.a. lønninger og arbeidsforhold for de ansatte.

I Norge har vi et av verdens høyeste forbruk pr. innbygger. Av klimahensyn burde forbruket vårt reduseres. Er det slik at ungdommer har et så høyt klesforbruk fordi de ikke vet hvor mye klesproduksjonen skader miljøet?

Ved gjennomføre TO spørreundersøkelser, kan man undersøke om informasjon om klesproduksjonen kan påvirke forbruket. En spørreundersøkelse der deltakerne ikke får informasjon om klesproduksjonen før de får spørsmålene, og en undersøkelse der deltakerne får vitenskapsbasert informasjon om klesproduksjon FØR de får spørsmålene. Ved å sammenlikne resultatene fra de to undersøkelsene, vil vi se om ungdommer påvirkes av informasjonen som gis, når de har mer naturvitenskapelig kunnskap om emnet. Det er viktig at spørsmålene er identiske og at informasjonen som gis i den ene undersøkelsen er «nøytral».

Før du setter i gang:

Hva menes med at informasjonen som gis er «nøytral»? Hvor mye informasjon bør gis? Hvordan bør spørsmålene formuleres slik at dere får svar på akkurat det dere lurer på?

Elevene fikk oppgavene uka før. Da ble de også delt inn i grupper. På forhånd hadde noen av klassene jobbet med global produksjon, internasjonal arbeidsdeling og bærekraft i geografi. Mange valgte derfor å sette søkelys på problemstillinger knyttet til klesproduksjon. Sammen med lærerne identifiserte elevene aktuelle kompetansemål i fagene. Underveis i arbeidet hadde lærerne som hadde samme klasse samtaler seg imellom om progresjon og oppfølging, og de veiledet elevene i sine timer. Timeplanen var dermed ikke oppløst, men elevene jobbet med oppgaven i de timene de hadde fagene. Lærerne hadde samtaler med elevgruppene og veiledet faglig, men også det sosiale knyttet til samarbeid og dialog i gruppa. Noen grupper hadde en bedre dialog enn andre, så enkelte måtte få ekstra hjelp underveis.

Evalueringen av prosjektet foregikk både underveis og i et møte med alle de involverte til stede i etterkant. Møtet hadde form av et semistrukturert gruppeintervju. Erfaringer, utfordringer og muligheter ble diskutert og drøftet. Fokuset var på sosial læring, men også det faglige læringsutbyttet ble diskutert. Den tverrfaglige undervisningen ble ikke helt «in-

tegrert tverrfaglighet», muligens mer «moderat», i og med at utvalgte fag ble kombinert og elevene fikk forslag til oppgaver. Men erfaringen fra høsten 2022 tilsa at både elevene og lærerne hadde behov for mer erfaring før kontrollen helt kunne slippes. Bolstad (2020b) sier også at det øverste nivået av tverrfaglighet ikke alltid er å foretrekke, og at det er viktig å tilpasse graden av tverrfaglighet til kontekst og læringsmål. Mange av elevene, med varierende resultat, hadde valgt samme oppgave. Dette kunne kanskje vært unngått dersom elevene stod mer fritt til å velge selv, og ikke ble styrt av oppgaveforslag. Noen ganger er det enkelt å velge noe som er ferdigprodusert, men det kan også bli mer kjedelig å jobbe med. Det er derfor en mulighet for at lærelysten hadde vært større dersom de måtte velge selv. Å stimulere elevenes evne til å undre seg og formulere spørsmål, øker også motivasjonen til å lære (Klein, 2020). De gruppene som gjorde det dårligst, hadde valgt mye av det samme og de hadde heller ikke klart å trekke inn det faglige i særlig grad. Det ble mye generelt. De som gjorde det best, hadde klart å formulere problemstillinger de selv syntes var spennende og de hadde klart å trekke inn det faglige, både når det gjaldt teori og eksempler. Lærerne gav tilbakemelding på at det var enkelt å vurdere grad av faglighet i presentasjonen av produktet, så bekymringen for at det ikke var faglig nok viste seg å ikke stemme.

Når det gjaldt samarbeid, så var det også tydelig at de som hadde fått til en god dialog og et godt samarbeid også fikk gode resultater faglig. Av de som ikke hadde fått til samarbeidet like godt, så vi at resultatene heller ikke ble like gode. Det kunne være store forskjeller på hva som ble presentert innad i gruppa, sammenhengen og strukturen var uklar og det manglet en del faglig. Disse gruppene hadde fordelt arbeidet seg imellom, gjerne på bakgrunn av fag. En tok f.eks. «geografidelen» og en annen «naturfagsdelen», og så klarte de ikke å sy det sammen fordi det manglet dialog i gruppa. Her ble det tydelig at mange trenger trening i å samarbeide og diskutere sammen. Å dele opp i fag og fagansvar hindrer den tverrfaglige tankegangen, og heller opprettholder atskillelsen av fag.

Lærerne var enige i at prosjektet var vellykket. Samtidig ble det tydelig at det er tidkrevende å planlegge undervisning som involverer så mange lærere og elever, og at det må legges ordentlig til rette for det. På grunn av endringer i personalet og planlegging av det tverrfaglige prosjektet som skulle gjelde for hele skolen, ble det for knappe rammer til å

gjennomføre dette skikkelig i starten av et nytt skoleår. Dermed ble prosjektet utsatt, og noen lærere valgte å ikke delta. Temaet passet heller ikke for alle fag, og derfor ble noen utelatt. Dette er i tråd med overordnet del av læreplanen: «Målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant» (s. 13).

Det var lærerikt for både lærere og elever å jobbe på denne måten, og flere av lærerne gav uttrykk for at de hadde fått inspirasjon til å jobbe mer tverrfaglig framover. I arbeidet ble det tydelig hva elevene trenger å øve mer på; nemlig å samarbeide og kombinere fagene. I stedet for å dele oppgaven i deler og jobbe hver for seg, slik flere grupper gjorde, må de bli flinkere til å diskutere og drøfte problemstillingen seg imellom. Å trene mer på den utforskende samtalen, som i et sokratisk seminar, kan være en fin måte å øve denne ferdigheten. Og å jobbe temabasert tverrfaglig er en metode som stiller krav til elevenes sosiale kompetanse, noe som viser at denne typen undervisning tar sosial læring på alvor. Et annet viktig poeng som kom fram i evalueringssamtalen er at også lærerne syntes det var mer gøy og lærerikt å jobbe sammen med sine kollegaer på denne måten. Man ble bedre kjent på en annen måte. Lærerrollen kan være ganske ensom til tider, man står ofte alene i situasjoner som kan være krevende – spesielt med tanke på vurderingsarbeidet. Og vurderinger er det mange av i videregående skole. Ved å samarbeide både om forberedelse, veiledning og vurdering – er man sammen og kan støtte hverandre. Å gi tilbake- og framovermeldinger, med eller uten karakter, i fellesskap opplevdes som trygt. Temabasert tverrfaglig undervisning er dermed ikke bare sosial læring og utvikling for elevene – men også for lærerne. Et slikt samarbeid legger grunnlaget for mer samskaping som profesjonsutvikling.

Avslutning

Formålet med denne artikkelen var å utforske hva den overordnede delen av LK-20 sier om sosial læring og hvilke teoretikere som er relevante. Formålet var videre å vise hvordan temabasert tverrfaglig undervisning kan fremme slik læring, og gjennom et praktisk eksempel vise hvilke muligheter og utfordringer tverrfaglig undervisning har i videregående skole. Som vi har sett legger læreplanen stor vekt på samarbeid og konstruering av læring i sosiale fellesskap for å fremme fremtidskompetanser som kritisk tenkning, evnen til prob-

lemløsning og sosiale ferdigheter. Dette for å bygge gode demokratiske innbyggere som kan bidra til å løse fremtidens utfordringer. For å oppfylle intensjonene i læreplanen er det derfor viktig at skolen endrer undervisningspraksis og legger mer til rette for sosial læring. Dialog i sokratiske samtaler, som forarbeid til eller i sammenheng med temabasert undervisning, kan være en god måte å gjøre det på. Men for å få til slik undervisning er det viktig at det frigis god tid til planlegging og samarbeid for lærerne. Det er mange felles rammer som må være på plass når så mange lærere, fag og elever er involvert. Dersom rammene ikke er på plass, oppleves det mest som merarbeid og mindre relevant. Oppstartsproblemer i planleggingsfasen gjorde at flere lærere trakk seg fra samarbeidet. Men de som valgte å bli med, rapporterte om gode erfaringer med felles vurdering og at mange elever var fornøyde med undervisningen. Samtidig kom det fram at både elever og lærere har behov for trening før de slippes helt løs på «integreert tverrfaglighet», og mange elever trenger øvelse i å samarbeide og skape sammenheng mellom fagene. Slik viser undervisningsformen at det ikke bare er behov for mer sosial undervisning for å trene sosiale og faglige ferdigheter, men også at det er en god form for opptrening av fremtidsferdighetene.

Referanser

- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Journal of Applied Psychology: An International Review*, 51, 269-290. <https://www.scinapse.io/papers/2102248767>
- Bolstad, Bjørn (2019). Fagfornyelsen – fra hva til hvordan: Tverrfaglighet og dybdelæring. Ledersamling, Vesterålen 4.10.2019. FIKS – Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen. UiO. <https://rkkv.no/sites/r/rkkv.no/files/courseFiles/7d5c29fb96a39cf40b3bb0605e95ed34.pdf>
- Bolstad, Bjørn (2020a). *Dybdelæring og tverrfaglighet*. Fagbokforlaget.
- Bolstad, Bjørn. (2020b. 16. juli). Tverrfaglighet er ikke det samme som tverrfaglighet. *En (forhenværende) rektors bekjennelser. Tverrfaglighet er ikke det samme som tverrfaglighet | EN (forhenværende) REKTORS BEKJENNELSER (wordpress.com)*
- Bruner, J. (1997). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Bush, Tor (1992). Overføring av læring. Avhandling for graden dr. oecon. Norges Han-

- delshøgskole. Institutt for organisasjonsfag. Bergen. https://openaccess.nhh.no/nhh-xmlui/bitstream/handle/11250/162443/Busch_1992.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Børresen, Beate (2022). Hvordan fordele ordet i klasserommet. Utdanningsforskning. [Hvordan fordele ordet i klasserommet \(utdanningsforskning.no\)](https://www.utdanningsforskning.no)
- Dewey, John (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan. <http://archive.org/details/democracyandedu00dewegoog>
- Dysthe, Olga (2006). Bakhtin og pedagogikken – Kva ein tidlegare ukjend artikkel fortel om Bakhtins pedagogiske praksis. Norsk pedagogisk tidsskrift. Vol. 90. Utg. 6. <https://www-idunn-no.ezproxy1.usn.no/doi/full/10.18261/ISSN1504-2987-2006-06-03>
- Evensen, Kjell (2022). Egenvurdering. En viktig brikke i fagfornyelsen. Bedre skole. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-fagfornyelsen/egenvurdering-en-viktig-brikke-i-fagfornyelsen/317112>
- European Commission (2019): Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Key competences for lifelong learning*, Publications Office.
- Gilje, Øystein, Landfald, Flygt Ørjan, Ludviksen, Sten (2018). Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-pedagogikk/dybdelaering—historisk-bakgrunn-og-teoretiske-tilnaerminger/171562>
- Imsen, Gunn (2020): Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk. 2. utg. Universitetsforlaget.
- Jordet, Arne Nikolaisen (2020). Anerkjennelse i skolen – det er altfor mange elever som strever i skolen. Utdanningsforskning.no. [Anerkjennelse i skolen – det er altfor mange elever som strever \(utdanningsforskning.no\)](https://www.utdanningsforskning.no)
- Klein, Judith. (2020). *Bærekraftig utvikling i skolen*. Pedlex. Oslo.
- Liabø, Lene Kristin (2023). Den tverrfaglige sammenhengen. Hva er temabasert tverrfaglig undervisning, og hvilken hensikt har den i videregående skole? I Sonne, Lasse og Norli, Anita Wiklund (red.). *Profesjonsutvikling for historieundervisere 1*. Novus forlag. Oslo.
- Mercer, Neil, Littleton, Karen (2007). *Dialogue and the Development of Children's*

- Thinking: A Sociocultural Approach. Routledge. <https://www-taylorfrancis-com.ez-proxy2.usn.no/books/mono/10.4324/9780203946657/dialogue-development-children-thinking-karen-littleton-neil-mercer>
- NOU 2014: 7: Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=9>
- Paul, R., & Elder, L. (2006). Critical Thinking: The Nature of Critical and Creative Thought. *Journal of Developmental Education*, 30(2), 34-35. <https://www-jstor-org.ezproxy1.usn.no/stable/42775621>
- Piaget, J. (2001). *The Psychology of Intelligence*. Routledge.
- Ringstad, Lise (2022). Sokratiske samtaler. FIKS – Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen. Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/elevaktive-arbeidsformer/Metoder%20og%20modeller/sokratiske-samtale/>
- Roaldset, Dag (2013). Selvfølelsens betydning for elevenes læring og utvikling. *Utdanningsnytt*. [Selvfølelsens betydning for elevenes læring og utvikling \(utdanningsnytt.no\)](http://www.utdanningsnytt.no)
- Sinnes, A. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling: hva, hvorfor og hvordan?* Universitetsforlaget.
- Solbakken, Heidi Mobekk (2019). Sokratiske seminarer. NDLA. <https://ndla.no/subject:1:9bb7b427-3f5b-4c45-9719-efc509f3d9cc/topic:1:6dff4d2-f450-422b-8fe4-e6d3c156613a/resource:1:185252>
- Tøpfer, Mona (2012). Læringsdriv med læringsløyfa? Masteroppgave i spesialpedagogikk. Avdeling for lærerutdanning. Høgskolen i Østfold.
- Udir, 2020 overordnet del av læreplanen <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>
- Van der Veer, Rene (2020). Vygotsky's theory. *The encyclopedia of child and adolescent development* (pp.1-7). John Wiley and Sons. [\(PDF\) Vygotsky's theory \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/338111111)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.



Den kontroversielle og vanskelige historien

– Og hvorfor den har en plass i klasserommet

Eirik Brazier

Introduksjon

Drapet på afroamerikaneren George Floyd våren 2020 utløste store demonstrasjoner i USA og, etter hvert, også andre deler av verden.¹ Protestene var i utgangspunktet rettet mot politibrutalitet og nåtidige sosiale problemer i det amerikanske samfunnet, men demonstrantene vendte også sin oppmerksomhet mot amerikansk historie og historiefortelling. På kort tid ble historiske monumenter, minnesmerker, og statuer av generaler og politikere, som man mente var knyttet til slaveri i USA angrepet og flere ble ødelagt mens andre ble fjernet av myndighetene. Drapet på Floyd førte til en global samtale om sosial og politisk rettferdighet, strukturell rasisme, og hvordan disse temaene var forankret i vår historie. Protestene spredte seg snart fra USA til andre deler av verden, inkludert Europa og Norge.² I Antwerpen ble en statue av Belgias kong Leopold II (1835-1909), grunnleggeren av Fristaten Kongo, vandalisert flere ganger før den og andre statuer av den tidligere kongen ble fjernet av belgiske myndigheter. I juni rev demonstranter i Storbritannia ned statuen av forretningsmannen, filantropen og slavehandleren Edward Colston (1636-1721) i Bristol og kastet den i byens havn.³ Noen dager senere ble en statue av Winston Churchill (1874-1965) i London tagget med ordene «Was a racist» samtidig som det ble krevd at den skulle fjernes.⁴ Statuen av Churchill i London ble stående, men andre statuer og minnesmerker i

¹ VG, 30.5.2020, «*I can't breathe*»; VG, 6.06.2020, «*Vi blir behandlet som om vi er dyr. Ingen skal måtte føle seg slik*».

² VG, 06.06.2020, «*Stilhet i 8 minutter og 46 sekunder*».

³ Klassekampen, 9.6.2020, «*Kjempene faller over ende*».

⁴ VG, 12.06.2020, «*Statuers eksempel*».

både Storbritannia og andre land ble fjernet. I løpet av noen korte uker var historiske narrativ og deres hovedpersoner blitt både kontroversielle og vanskelige historier.⁵

Den offentlige debatten i Norge ble også påvirket av den globale protestbevegelsen som fant sted våren og sommeren 2020 og også i vårt land ble det demonstrert og protestert mot monumenter, statuer, og minnesmerker. I juni ble en underskriftskampanje organisert for å fjerne statuen av Winston Churchill på Solli plass i Oslo, da initiativtakerne mente at Churchill representerte både imperialisme og rasisme.⁶ Dette utløste en offentlig debatt om Churchill som historiske aktør, hans forhold til imperialisme, og syn på andre mennesker. Aktivister, samfunnsdebattanter, politikere, avisredaktører og historikere engasjerte seg både i forsvar, men også som kritikere av den historiske personen Winston Churchill.⁷ I løpet av noen korte sommeruker ble Churchill og hans liv satt under lupen; hans uttalelser og handlinger ble studert i mer detalj og brettet ut i den norske offentlige debatten. Resultatet var kanskje ikke så overraskende, Churchill var, som så mange andre historiske aktører, en sammensatt person som for noen kunne være en imperialist, rasist, mens han for andre var en bekjemper av nazismen og frigjøringshelt. Debatten om Churchill-statuen viste oss at det i det norske samfunnet av 2020 eksisterte flere og ganske ulike og motstridende historiske forståelser av personen Winston Churchill.

Dette kapitlet handler ikke om å ta side i debatten for eller mot statuer av Winston Churchill eller andre historiske aktører, men det er opptatt av hvorfor og hvordan det er viktig at vi studerer, diskuterer, og lærer om det vi i denne teksten omtaler som kontroversielle og vanskelige sider av historie i skolen. Det er en anledning til å gi elevene en grundigere forståelse av at historie ikke bare er en teleologisk narrativ, troen på en deterministisk progresjon mot en kjent slutt der vi som samfunn har utviklet oss gjennom en serie av triumfer og suksesser.⁸ Ved å utforske kontroversiell og vanskelig historie kan elever få innsikt i hvordan tidligere generasjoner har håndtert utfordringer, hvilke feil de har gjort, og hva konsekvensene har vært i samtiden, men også hvordan det har formet vårt nåtidige samfunn.

⁵ Von Tunzelmann Alex. 2022. *Fallen Idols: History Is Not Erased When Statues Are Pulled Down: It Is Made*, London: Headline Publishing Group.

⁶ Dagsavisen, 11.6.2020, «*Nettkamp om statuer: Han var en undertrykker*».

⁷ Se for eksempel - Dagsavisen, 11.6.2020, «*Forsvarsministeren rister på hodet over forslag om å fjerne statue*»; Nordnorsk debatt, 11.6.2020, «*Norge er ikke USA*», <https://www.nordnorskdebatt.no/norge-er-ikke-usa/o/5-124-12642>; VG, 12.6.2020, «*Statuers eksempe*l»; Dagsavisen, 13.06.2020, «*Kan tas ut i det absurde*», <https://www.dagsavisen.no/kultur/2020/06/13/kan-tas-ut-i-det-absurde/>.

⁸ Wineburg, Samuel S. 2001. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

Undervisning, diskusjon og refleksjon rundt vanskelig og kontroversiell historie bidrar dermed til utvikling av både kritisk tenkning, historiebevissthet, og historisk empati, som fremheves som sentrale elementer i læreplanen.⁹ Kontroversielle temaer utfordrer elever til å vurdere ulike aktørers perspektiver, analysere historiske kilder kritisk, og danne egne meninger basert på informasjonen de blir presentert med. Dette er viktige ferdigheter i et demokratisk samfunn, hvor borgerne er forventet å være informerte og ta ansvarlige beslutninger. Samtidig kan refleksjon over de lidelsene og urettferdighetene som har skjedd, fremme empati og forståelse for mennesker fra forskjellige bakgrunner og kulturer. Slik kan undervisning om vanskelig historie bidra til et mer inkluderende og tolerant samfunn. Denne artikkelen utforsker dermed historieundervisning gjennom en linse formet av de utfordrende aspekter som bringes inn av kontroversielle og vanskelige historier. Det vil først se nærmere på hva som ligger i begrepene vanskelig og kontroversiell historie, og gransker hvordan de forskjellige formene for historisk narrativ kan påvirke både individets og samfunnets forståelse av fortiden. Videre diskuteres historiefagets rolle i formingen av moderne nasjonalstater, og hvordan narrativ som vektlegges – eller utelates – kan påvirke kollektiv identitet og samfunnsmessig sammenheng. Med et blikk mot skolen, reflekterer teksten over viktigheten av å inkludere kontroversielle og vanskelige historier i historiefagets undervisning, og argumenterer for at en slik inkludering ikke bare er viktig for å utvikle en radikal historiebevissthet blant elever, men også for å oppfordre til kritisk tenkning og historisk empati. Dette betyr å se nærmere på betydningen av vår rolle som lærere – både som portvokter og kontekstskaper, og utforske de utfordringene og mulighetene dette gir i klasserommet. Til slutt gis en oppsummering som knytter sammen trådene og peker på den avgjørende betydningen av å formidle en flerdimensjonal og reflektert historieundervisning, som gir plass til de mange lagene av menneskelig erfaring i skolen.

Hva er kontroversielle, vanskelige, og sensitive historier?

Det er mange ulike definisjoner og forståelser av hva som skal legges i begrepene kontroversiell og vanskelig historie. Det som ofte trekkes frem, er historiske hendelser og erfaringer som har ført til ekstrem lidelse som et resultat av undertrykkelse og urett.¹⁰ Noen

⁹ Se for eksempel Læreplanverket, Overordnet del «Kritisk tenkning og etisk bevissthet»: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opp-laringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/>

¹⁰ Harris L. M. A. Sheppard M. & Levy S. A. 2022. Teaching difficult histories in difficult times: stories of practice. Teachers College

eksempler er slaverihistorie, møtet mellom europeere og urbefolkningen i Nord-Amerika, Oseania, og Afrika, systematiske overgrep begått av staten mot minoriteter og etniske grupper, eller det nazistiske regimets forsøk på å utrydde jøder og andre grupper i Europa under andre verdenskrig. Men hva skiller så disse historiske hendelsene fra andre komplekse og sammensatte historiske hendelser? Luke Terra og Magdalena Gross har i boka *Teaching and Learning the Difficult Past* introdusert fem kriterier som kan hjelpe oss til å både definere og identifisere hva som ligger i vanskelig og kontroversiell historie.¹¹ De fem kriteriene er som følger: historiske hendelser som ofte er en del av nasjonens historie, men som ikke alltid er anerkjent eller en integrert del av nasjonens fortid; en historisk fremstilling som avviser eller stiller seg kritisk til en bredt akseptert tolkning av fortiden og nasjonale verdier; en historisk hendelse som ofte er knyttet til spørsmål og temaer som er relevante for oss i dag; tilstedeværelsen og betydningen av vold; til sammen fører dette til at denne typen historiske hendelser utfordrer den eksisterende historieforståelsen.¹² På denne måten bidrar Terra og Gross' fem kriterier til å forme et fundament for hvordan vi som samfunn kan nærme oss og lære fra vår kontroversielle og ofte smertefulle historie. Her skal vi se nærmere hvert kriterium med utgangspunkt i forslag til relevante norske eksempler.

Manglende anerkjennelse

Kontroversiell og vanskelig historie kan altså ha en sentral rolle i en nasjons historiske landskap, til tross for at de ikke alltid anerkjennes eller veves inn i den nasjonale fortellingen. Et slikt eksempel var, og er, nordmenns aktive deltakelse i det europeiske Holocaust; som politimenn, frontkjempere, leirvakter, byråkrater, eller aktive NS-medlemmer. I det offentlige narrative om okkupasjonsårene og andre verdenskrig har nazismen, det Tredje Riket, og Adolf Hitler vært trukket frem som de historiske forklaringsfaktorer til folkemordet på jøder mens den norske deltakelsen har vært nedtonet og forbigått i stilhet. Først i nyere tid har temaet fått oppmerksomhet og plass i det offentlige ordskiftet. Et kjent eksempel er politimannen Knut Rød (1900-1986) som spilte en kontroversiell rolle under

Press; Terra Luke, Magdalena H Gross and Bloomsbury (Firm). 2022. *Teaching and Learning the Difficult Past: Comparative Perspectives* (version First edition) First ed. London England: Routledge Taylor & Francis Group; Epstein Terrie and Carla L Peck. 2019. *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts: A Critical Sociocultural Approach*. Abingdon etc.: Routledge.

¹¹ Terra og Gross, 2022.

¹² Terra og Gross, 2022.

deportasjonen av de norske jødene i 1942.¹³ Rød tjenestegjorde i det nazifiserte Statspolitiet, og var involvert i forberedelsene til jødeaksjonene som fant sted i oktober og november. I tillegg var han medlem av Nasjonal Samling fra 1941 til 1943. Samtidig hadde Knut Rød kontakt med den norske motstandsbevegelsen og sørget for å beskytte en motstands-celle i sin egen avdeling i politiet samt bidro selv med opplysninger, blant annet om fremtidige Statspoliti aksjoner. Etter frigjøring i 1945 ble Rød arrestert og stilt for retten som en del av landssvikoppgjøret. Han ble tiltalt for frihetsberøvelse og landsforræderi. Kjernen i tiltalen gjaldt hans opptreden under aksjonene mot de norske jødene. Til tross for at lagmannsretten fant det bevist at Rød hadde gitt ordre om å iverksette jødeaksjonen tidlig om morgenen den 26. november 1942, ble han likevel først frifunnet i 1946. Saken ble anket til Høyesterett av påtalemyndigheten, som opphevet dommen under dissens. Etter en ny rettsrunde i lagmannsretten våren 1948 ble Rød på nytt frifunnet. To år senere, var Rød tilbake i Oslo-politiet, og tjenestegjorde der til han gikk av med pensjon.¹⁴

Saken mot Rød illustrerte at skillet mellom samarbeid og motstand med okkupasjonsmakten var sammensatt. Var han en motstandshelt eller en skurk, eller noe midt imellom? Hans deltakelse i aksjonen mot norske jøder, spesielt hans mulige rolle i å iverksette aksjonen, står i sterk kontrast til hans bidrag til motstandsbevegelsen. Hvordan kunne Rød bli frifunnet for sine handlinger? Mange har kritisert frifinnelsen og har antydnet at hans forhold til motstandsbevegelsen og det faktum at ofrene var jøder, kan ha påvirket dommen.¹⁵ Kritikere antyder at norske jøder ikke ble sett på som likeverdige med andre nordmenn, noe som stiller noen ubehagelige spørsmål om oss selv som samfunn. Hele saken om Rød, og debatten rundt den, tvinger oss som samfunn til å reflektere over vår egen fortelling om folkemordet mot de norske jødene, vår egen rolle i utryddelsen, og dermed vår egen nasjonale selvforståelse, og hvordan landet husker og forholder seg til sin egen fortid.

Kritikk av eksisterende tolkninger

Terra og Gross andre kriterium er at kontroversiell og vanskelig historie ofte avviser eller stiller seg kritiske til bredt aksepterte tolkninger av fortiden og nasjonale verdier. De står ofte i skarp kontrast til det nasjonale narrative om fortida. Et slikt eksempel er den norske

¹³ Brakstad, Ingjerd Veiden. 2021. Etter folkemordet: 1945-, Samlaget.

¹⁴ Brakstad, 2021, s.74-82.

¹⁵ Bruland, Bjarte. 2017. Holocaust i Norge. Registrering, deportasjon, tilintetgjørelse. Oslo 2017.

stat og samfunns forsøk på å assimilere det som ble omtalt som «omstreiferplagen», det vil si den norske romanibefolkningen fra 1920-tallet og frem til 1970-tallet.¹⁶ Fra slutten av 1920-åra ble det i Norge fremmet argumenter for sterilisering av «omstreifere», med legen Johan Scharffenberg som en ledende talsperson. Han og andre hevdet at fattigdom og slektsbakgrunn indikerte at enkelte individer var uskikket som foreldre. I 1934 ble en lov vedtatt som tillot både frivillig og tvungen sterilisering. Selv om mange steriliseringer ble formelt utført frivillig, var de ofte et resultat av press eller overtalelse, spesielt overfor «omstreiferkvinner». Den norske kirken, i form av Norsk misjon blant hjemløse, hadde også en aktiv rolle i steriliseringen av «omstreiferne», og støttet ideen, med argumenter om «rasehygiene». Mellom 1934 og 1977 ble 44 233 personer sterilisert i henhold til loven, hvorav 125 ble kategorisert som «omstreifere». Sterilisering av «omstreiferkvinner» var spesielt utbredt fra slutten av 1930-tallet til slutten av 1940-tallet, med en høyere andel enn kvinner generelt.¹⁷ Erkjennelsen av disse handlingene er med på å gi oss innsikt i de konsekvensene som statlig overmakt kan føre til, og understreker viktigheten av å kunne trekke frem denne typen historier i undervisningen.

Den norske stat og kirkes behandling av «omstreiferne» utfordrer samtidig eksisterende tolkninger av norsk historie ved å kaste lys over en mørkere og lite diskutert side av Norges fortid, en som ikke alltid har passet inn i det mer harmoniske og humanistiske selvbildet som nasjonen gjerne ønsker å fremstille. Tradisjonelt har norsk historie vektlagt verdier som likhet, rettferdighet og velferdsstatens positive utvikling. Fortellingen om forsøkene på å assimilere romanibefolkningen, blant annet gjennom tiltak som steriliseringsloven, utfordrer dette bildet ved å vise til en tid der norske myndigheter og institusjoner aktivt fremmet og gjennomførte politikk som var diskriminerende og i strid med grunnleggende menneskerettigheter. Ved å anerkjenne og reflektere over disse handlingene blir vi, og elevene, nødt til å re-evaluere den bredere fortellingen om Norges fortid og forstå de underliggende holdningene og praksisene som tillot slike overgrep å finne sted. Dette inkluderer å revurdere rollene som statlige institusjoner, den medisinske profesjonen og kirken spilte i å forme og gjennomføre disse politikkene. Videre inviterer dette eksemplet til refleksjon over hvordan samtidige verdier og normer kan skape grunnlaget for praksiser som vi i dag

¹⁶ Haave, Per. 2000. 'Sterilisering av tatere 1934-1977', Utg. Norges forskningsråd, Området for kultur og samfunn.

¹⁷ Haave, 2000; Fodstad, Hjørdis. 1999. 'Møter mellom tatere og det norske samfunnet'. Utg. Institutt for kriminologi, Universitetet i Oslo.

anser som inhumane. Det åpner for diskusjoner om hvordan historien blir skrevet og husket, og hvilke historier som blir prioritert eller marginalisert i den kollektive hukommelsen. Det utfordrer vår kollektive historieforståelse.

Nåtiden og fortiden

Terra og Gross sitt tredje kriterium for å definere vanskelige og kontroversielle historiske hendelser legger vekt på relevansen disse har for samtiden. Når vi ser på det tidligere eksemplet med nordmenns deltakelse i deportasjonen og utryddelsen av norske jøder under andre verdenskrig, blir det tydelig at disse handlingene ikke bare er et tilbakeblikk på fortidens ugjeringer, men også en speiling av tematikker som fortsatt er relevante i dagens samfunn. Det er en historiefortelling som berører pågående debatter om antisemittisme, rasisme og fremveksten av ekstreme ideologier i dag. Ved å utforske hvordan holdninger har endret seg over tid, kan vi forstå grunnlaget for dagens tiltak mot hatforbrytelser og diskriminering, og hva som fortsatt må arbeides med for å sikre et inkluderende og rettferdig samfunn.

Studiet av Norges krigshistorie og behandlingen av jødiske samfunn gir dermed en viktig kontekst for dagens diskusjoner om minoritetsrettigheter og vår nasjonal identitet. Forståelsen av hvordan antisemittiske holdninger kunne blomstre, og hvilken form for politisk og sosial retorikk som bidro til at jøder ble mål for overgrep, er avgjørende for å gjenkjenne og motvirke lignende tendenser i dag. Spørsmålet om hvordan vi kan bruke historiske eksempler til å lære og forme en fremtid hvor lignende hendelser kan unngås er sentralt i fagfeltet historiedidaktikk.

Terra og Gross sitt tredje kriterium åpner dermed for en dypere refleksjon over hvordan Norge i dag forholder seg til andre etniske grupper og minoriteter. Forståelsen av fortidens feilgrep er ikke bare en akademisk øvelse, men blir dermed en vital del av det å bygge et mer rettferdig samfunn. Å studere en vanskelig del av vår egen historie gir oss et perspektiv på nåtidens utfordringer med integrering.

Vold

Det fjerde kriteriet som Terra og Gross er opptatt av som et trekk ved kontroversiell og vanskelig historie er tilstedeværelsen av og betydningen av vold. Denne volden er ofte ut-

ført av staten eller sanksjonert av statlige myndigheter. Ofte er volden utført av enkeltindivider eller grupper av personer som er vel ansette i samfunnet.

Her kan det legges til en presisering om at denne volden ikke trenger å være fysisk, men kan også ha andre uttrykk som psykisk vold, seksuell vold, eller forfølgelse. Staten som voldsmonopolist, fremveksten av det moderne statsapparatet, institusjoner – regler, kontroll.

Arbeidet ved Svanviken arbeidskoloni er et konkret eksempel på hvordan staten og kirkelige institusjoner samarbeidet om å utøve denne formen for vold. Drevet av et ønske om å tvinge tater-romani-familier til å gi opp sitt omreisende liv, ble Svanviken et verktøy for sosial ingeniørkunst. Den norske misjon blant hjemløse, støttet av staten, utviklet programmer som i praksis var et middel for kulturell og sosial ensretting. Mens noen familier valgte å bo der frivillig, ble andre tvunget til å bosette seg under trusselen om å miste barna sine. Streng regulering, som forbudet mot å snakke romani og daglige boliginspeksjoner, definerte oppholdet der. Etter deres tid i kolonien ble familiene ofte bosatt i isolerte områder, med kontinuerlig overvåking og inngrep fra misjonen, noe som hindret dem i å praktisere tradisjonelle livsstiler.¹⁸

De strenge reguleringene ved Svanviken, som forbudet mot å snakke romani, var ikke bare uttrykk for vold i tradisjonell forstand, men også en manifestasjon av psykologisk og kulturell vold. Disse reguleringene må ses i sammenheng med bredere historiske tendenser der urbefolkning og minoritetsgrupper ble utsatt for liknende assimileringpolitikk. Denne undertrykkelsen var ofte skjult bak velmenende, paternalistiske fasader, og ble iverksatt av institusjoner som anså seg selv som sivilisasjonens forvaltere.

Avslutningsvis må vi erkjenne statens rolle som voldsutøver og spørsmålene dette reiser om statsapparatets natur og grensene for institusjonell makt. Historien om Svanviken kaster lys over det moderne statssystemets evne til å regulere og kontrollere livene til sine borgere, en kapasitet som til tider har blitt misbrukt. Dette tvinger oss til å reflektere over vårt eget samfunnssystemets grunnleggende prinsipper og dets evne til å både utøve og begrense makt, en debatt som er like relevant i dag som den var i fortiden.¹⁹

¹⁸ Pettersen, Karen-Sofie, *Tatere og Misjonen: mangfold, makt og motstand*, NOVA Rapport 2, Oslo 2005.

¹⁹ Brandal, Nik og Brazier, Eirik, «De fremmede og staten», i Nik. Brandal, Cora Alexa Døving og Ingvill Thorson Plesner (red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016*, Cappelen-Damm Akademiske, 2017.

Viktigheten av den ubehagelige historien

Det femte og siste kriteriet til Terra og Gross er på mange måter en oppsummering eller sammenslåing av de fire foregående kriterier og anser at vanskelige historier forårsaker en ubalanse som utfordrer vår eksisterende historieforståelse. Dermed kan en integrering av vanskelige historiske hendelser føre til at mennesker må endre sine antagelser om fortida. I et utdanningsperspektiv innebærer dette at vi som lærere må gå utover vår komfortable reproduksjonen av enkeltnarrativ og engasjere elever i kritisk tenkning omkring fortidens kompleksitet. Å undervise om hendelser som tvangssteriliseringen av «omstreiferkvinner» i Norge, for eksempel, utgjør ikke bare en undervisningsmessig utfordring, men også et moralsk imperativ. Ved å gjøre dette, rustet vi unge mennesker med verktøy for å stille spørsmål ved maktdynamikker, forstå minoriteters erfaringer og mulig legge grunnlaget for et mer inkluderende samfunn.

Historiefagets rolle i den moderne nasjonalstaten

Integreringen av kontroversielle og vanskelige historier i klasserommet innebærer en fundamental endring i hvordan vi oppfatter og anvender historiefaget. Det er en tilnærming, som går på tvers av en grunnleggende forutsetning ved både skolen og hvordan historiefaget er blitt brukt av skolen; nemlig å skape medborgere som har en felles forståelse av en felles nasjonal fortid.²⁰ Frem til ganske nylig har hverken læreplaner, lærere, utdanningsmyndigheter, skoler eller lærerutdanninger vært særlig opptatt av å problematisere kontroversielle, vanskelige, og sensitive sider ved fortida, og da spesielt vår felles nasjonale historie.²¹ I Norge har dette blant annet ført til at historisk vanskelige temaer som fornorskingsprosessen mot den samiske urbefolkningen, overgrep begått mot det vi i dag definerer som nasjonale minoriteter, nordmenns involvering i jødeaksjonene under den andre verdenskrig, eller statens kriminalisering av likekjønnede forhold, i liten grad har blitt problematisert i skolens historieundervisning. Årsaken til at denne type historiske hendelser ofte har vært og fremdeles er utelatt eller sterkt nedtonet i skolens historiefag er sammensatt

²⁰ Tröhler, Daniel Thomas S Popkewitz and David F Labaree. 2011. *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century : Comparative Visions*. New York: Routledge; Hobsbawm E. J and Terence Range. 2018. *The Invention of Tradition 27th printing 2018 ed*. Cambridge: Cambridge University Press; Carretero Mario Mikel Asensio and Rodríguez Moneo María. 2012. *History Education and the Construction of National Identities*. Charlotte NC: Information Age Pub.

²¹ Angell, Svein Ivar. "Imaging Norway by Using the Past." *Scandinavian Journal of History* 47, no. 5 (April 7, 2022): 668–90. <https://doi.org/10.1080/03468755.2022.2061046>.

av flere årsaker, men det faktum at historiefaget er, og har vært, sterkt knyttet til fremveksten av nasjonalstaten på 1800-tallet må regnes med i en slik forståelse. I Norge, og andre europeiske nasjoner, ble historiefaget en viktig premissleverandør til de nasjonale bevegelser som var opptatt av å skape enhetlige og fremgangsrike narrativ om en felles nasjonal fortid.²² I norsk skole var det få andre fag som kunne introdusere barn og unge til en mer helhetlig narrativ om en felles nasjonal historie.²³ En historie der enkeltmenneske i den store majoritet kunne se sin naturlige plass i fortellingen om nasjonen, en kobling som fremsto som både logisk og uunngåelig. En historie om at «Slekt skal følge slekters gang», og der patriotisme ble kvalifiserende til det nasjonale fellesskapet, et «forestilt fellesskap», som Benedict Anderson har kalt nasjonalstaten.²⁴

Det siste århundre med sine to verdenskriger, folkemord, imperialisme, og massevold samt et grunnleggende skifte i hvordan faghistorikere forstår fortida og dens rolle i nasjonen, utfordrer denne tradisjonelle tilnærmingen til nasjonale historiefortellingen, både i samfunnet og i skolen. I tillegg har fremveksten av både internasjonalt samarbeid og globalisering, som for eksempel universelle menneskerettigheter, bidratt til å svekke posisjonen til nasjonalstaten som den eneste garantist for et fellesskap. Tanken om det enhetlige nasjonale fellesskapet ble også utfordret av interne krefter i denne perioden. Kvinnefrigjøring og en styrking av blant annet etniske og religiøse minoriteters identitet åpnet opp for flere alternative, og konkurrerende, narrativ om fortida som igjen bidro til å utfordre den nasjonale enhetsfortellingen om Norge.

Denne fundamentale endringen i fremstillinger av fortida har ført til diskusjoner, både innenfor historiefaget og i samfunnet mer generelt. Sentrale, og ofte ubehagelige, spørsmål har sentrert rundt hva som er fortellingen om «oss», og hvem er «vi» i narrative om vår nasjon? Ser vi nærmere på Norge kan man se at etter 1945, og kanskje særlig fra 1970-tallet, har det vokst frem en bredere offentlig debatt om mange av disse temaene. Fortidige hendelser har blitt løftet inn i det offentlige ordskiftet og ført med seg en viktig diskusjon om vårt samfunn. Disse debattene har ofte vært knyttet til samtidige hendelser, som for

²² M. H. Gross og L. Terra, "Introduction. What Makes Difficult History Difficult?" in Magdalena H. Gross og Luke Terra (ed.), *Teaching and Learning the Difficult Past. Equity and Trusts*, (New York: Routledge, 2019); Anderson, Benedict, *Forestilte fellesskap: refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*, Oslo: Spartacus, 1996.

²³ Jore, Mari Kristine. "Fortellinger Om 1814: Forestillingen Om Det Eksepsjonelle Norske Demokrati." *Nordic Journal of Comparative and International Education* 2, no. 1 (June 11, 2018): 72–86. <https://doi.org/10.7577/njcie.2270>.

²⁴ https://snl.no/Deilig_er_jorden

eksempel Alta-utbygningen på 1970- og 80-tallet, men også vært inspirert av faglig nytenkning, som nye de sosialhistoriske perspektiver innenfor historiefaget i samme periode. Resultatet var en økt oppmerksomhet rundt den samiske urbefolkningen i Norge, inkludert deres historie og historiske relasjon til norske myndigheter, og hvordan de har blitt behandlet i dette møtet.²⁵

I den samme perioden kom det flere kritiske fremstillinger av den norske okkupasjonshistorien, som for eksempel Sigurd Senje sin trilogi boka Ekko fra Skriktjenn (1982), Glemte Soldat (1983), og Dømte kvinner (1986), som alle på hver sin måte tok for seg kontroversielle sider ved norsk krigshistorie. Dette la grunnlaget for en revisjon av de eksisterende fortellinger om okkupasjonsårene i tillegg til at flere faghistorikere begynte å vise enn større interesse for grupper som tidligere ikke var blitt undersøkt. På den måten oppstod det en bred engasjerende offentlig debatt om krigsårene i 1980- og 1990-årene, som for eksempel bruken av likvidasjoner under krigen, rettsoppgjøret etterpå, og diskusjonene som oppsto rundt TV-serien «I Solkorsets tegn».²⁶

Den brede og kritiske historiedebatten som har preget norsk offentlighet de siste fem tiårene har med andre ord tvunget oss som nasjon til å se nærmere på flere ubehagelige sider av vår fortid. Et stort antall bøker, skrifter, og artikler om både norsk urbefolkning, okkupasjonshistorien, og andre tidligere «glemte» grupper har kastet lys over de mer nyanserte og ofte vanskelige og kontroversielle sidene ved norsk historie. Disse historiefortellingene og debattene har ikke bare bidratt til å omforme det kollektive minnet, men også til å styrke en nasjonal selverkjennelse som anerkjenner mangfoldet og kompleksiteten i det norske samfunnet.

I dette lys kan historiefaget ses som et viktig verktøy for samfunnets evne til selvrefleksjon og forsoning med fortiden. Ved å ta opp kontroversielle og vanskelige deler av vår historie, gir vi rom for en mer inkluderende forståelse av «oss» og vårt forhold til de som har formet landet vi lever i. Det er en prosess som involverer kritisk tenkning, empati, og et ønske om rettferdighet, som igjen former grunnlaget for en fremtidig nasjonal identitet. Historieundervisningen i skolen spiller derfor en sentral rolle ikke bare i bevaringen av

²⁵ Se for eksempel: Niemi, Einar. 1977. Oppbrudd Og Tilpassing : Den Finske Flyttingen Til Vadsø 1845-1885. Vadsø: Vadsø kommune; https://www.nrk.no/sapmi/uio-har-1062-samiske-hodeskaller-_slik-kan-du-fa-dem-hjem-1.15014037

²⁶ Moland, Arnfinn. 1999. Over grensen? Hjemmefrontens likvidasjoner under den tyske okkupasjonen av Norge 1940–1945, Oslo; Dahl, Hans Fredrik & Sørensen, Øystein (red.). 2004. Et rettferdig oppgjør?, Oslo; Baltzrud, Karen Margrethe (2004). I lys av solkorset: historien om en fjernsynsserie: «I solkorsets tegn», Masteroppgave, UIO.

fortiden, men i å gi nåtidens og fremtidens barn og unge de verktøy som er nødvendige for å kunne delta i debatten om vår fortid. Spørsmålet er om skolen er rustet for dette.

Kontroversielle og vanskelig historier i skolen

I løpet av de siste fire tiårene har den offentlige debatten knyttet til historiske temaer som enten har vært kontroversielle eller vanskelige historiske temaer engasjert og mobilisert et ordskifte om problematiske sider ved vår felles fortid. Til tross for denne økte oppmerksomheten viser flere undersøkelser at elever i skolen ikke får mange muligheter til å diskutere dem. I boka *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* viser forfatterne at både historiske og nåtidige problematiske temaer «møtes med unnvikelse i klasserommet» av lærere.²⁷ Mari Jore har blant annet vist hvordan lærere som underviser om 1814-grunnloven i liten grad problematiserer de intolerante sidene ved den nye norske grunnloven, som blant annet Jødeparagrafen, fremfor å sette søkelys på norsk eksepsjonalisme og lange demokratiske tradisjon.²⁸ En slik unnvikelse kan være knyttet til mange faktorer. Det kan være manglende kunnskap om temaene, et ønske om å unngå å frembringe ubehag eller at det ansees som lite passende på grunn av elevenes alder. Det kan også tenkes at lærere ønsker å beskytte elevene mot det de anser som krevende temaer eller et ønske om å unngå konflikter i klasserommet. Samtidig vil ikke en lærer kunne beholde kontroll over denne type temaer når nyhetsbildet eller elevenes egen nysgjerrighet ofte bringer kontroversielle og vanskelige temaer inn i klasserommet. En lærer må derfor være nødt til å håndtere denne type diskusjoner, og å se de verdifulle mulighetene som ligger i å kunne utfordre etablerte historiske sannheter hos elevene, og kanskje hos seg selv.²⁹

Fra et lærerplans perspektiv er det argumenter som styrker behovet for å ta opp vanskelig og kontroversiell historie i undervisningen. Først og fremst kan arbeid med denne form for historie bidra til å styrke elevenes kritiske tenkning. I planverkets Overordnede del oppfordrer man til utforskning denne formen for komplekse historiske hendelser med

²⁷ Goldschmidt-Gjerlow, B, Gregers Eriksen, K, og Jore, M. K. «Undervisning som balansekunst» i Beate Goldschmidt-Gjerlow, Kristin Gregers Eriksen, og Mari K. Jore (red.). 2021. *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*, Oslo: Universitetsforlaget, 16.

²⁸ Jore, Mari Kristine. "Fortellinger Om 1814: Forestillingen Om Det Eksepsjonelle Norske Demokrati." *Nordic Journal of Comparative and International Education* 2, no. 1 (June 11, 2018): 72–86. <https://doi.org/10.7577/njcie.2270>

²⁹ Det er dette som G. Biesta omtaler som pedagogisk klokskap, se Biesta, G. J. J., & Sjøbu, A. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget

en analytisk tilnærming, der elevene skal kunne vurdere kilder, utforske ulike perspektiver og utfordre etablerte narrativ.³⁰ I forlengelsen av dette kan det argumenteres for at denne formen for undervisning fremmer etisk bevissthet hos elevene. Gjennom å se nærmere på slike emner får eleven muligheten til å granske de moralske og etiske dilemmaene som historiske aktører har stått overfor. Dette gir innsikt i de dypere etiske implikasjonene av handlinger og beslutninger, og hjelper elever til å utvikle og reflektere over sin egen moralske holdninger.

Arbeid med kontroversiell og vanskelig historie i skolen har også et viktig demokratisk og demokratididaktisk perspektiv. I et demokratisk samfunn er det avgjørende at elever oppfordres til å utforske kontroversielle, sensitive og vanskelige historiske hendelser, spesielt når de har vært eller er omgitt av strid og uenighet. Vårt åpne og demokratiske samfunn trues når denne typen emner betraktes som tabu, når bestemte områder er stengt for diskusjon, eller når deler av vår historie blir tiet i hjel. Mange av disse vanskelige eller kontroversielle historiene påvirker nemlig vår forståelse av demokrati, og i hvilken grad de er åpne for undersøkelse og diskusjon påvirker det demokratiske samfunn. Målet med et åpent samfunn er jo nettopp å bringe disse tabuemnene til inn i den offentlige debatten, og sikre at ingen enkelt tro, verdi eller fortelling settes over andre. Dette står i sterk kontrast til mindre åpne og demokratiske samfunn med sine forhåndsbestemte verdier og mål, et fravær av muligheten til å reflektere over og revurdere eksisterende forståelser. Denne manglende evnen til kritisk vurdering av fortiden stammer fra deres urokkelige tilknytning til et fastlagt verdisystem som bestemmer deres referanseramme. Samlet sett er integrering av vanskelig, kontroversiell og sensitiv historie i opplæringen avgjørende for å forme informerte, reflekterte og empatiske borgere, klare til å møte fremtidens utfordringer med et åpent sinn og skarp kritisk tenkning.³¹

Radikal historiebevissthet

Historiebevissthet har fått en mer fremtredende plass i det nye læreplanverket, og det forventes nå at elever gjennom sin skolegang får en innsikt i hvordan fortiden blir fortolket

³⁰ LK20 1.3

³¹ Barton, Keith C. «Teaching Difficult Histories: The Need for a Dynamic Research Tradition.» i Teaching and Learning the Difficult Past: Comparative Perspectives, edited by Terra Luke and Magdalena H. Gross, 1st ed., 00-00. London: Bloomsbury Academic, 2022.

og forstått, basert på dagens sosiale, kulturelle og personlige omstendigheter.³² Et sentralt poeng i historiebevissthet er at denne fortolkningen ikke er statisk, men dynamisk, og underlagt endringer basert på ny informasjon, kontekst, og perspektiver. Gjennom historiebevisstheten blir historiefaget ikke bare en samling fakta, men heller en kombinasjon av tolkninger formet av sin egen tid og kultur.

Historiebevissthetens dynamiske natur ligger i dens essens av å være åpen for revurdering og reevaluering. I et slikt perspektiv er ikke historie en uforanderlig fortelling, men noe som er i konstant bevegelse, hvor fortolkninger kan og bør utfordres av ny innsikt og alternative perspektiver. Når kontroversiell og vanskelig historie studeres med et slikt utgangspunkt, åpnes det for dyptgående diskusjoner om etiske vurderinger, ulike identitetskonstruksjoner og kollektivt minne.³³ Elevene lærer å navigere det som ofte er et komplekst landskap av ulike historiske narrativ, og de oppfordres til å vektlegge forståelsen av at historien de lærer kan være gjenstand for diskusjon og ulike tolkninger.

I møtet med kontroversiell og vanskelig historie blir dermed historiebevissthet spesielt relevant. Den tillater elever å interagere med fortiden på en måte som anerkjenner de emosjonelle og moralske kompleksitetene som er involvert i fortolkningen av menneskets historie.³⁴ Ved å bruke historiebevissthet som et historiefagdidaktisk verktøy, kan lærere veilede elever gjennom en prosess der de ikke bare lærer om historie, men også hvordan de skal håndtere og diskutere historiens mange lag og dimensjoner.

En *radikal* historiebevissthet er en tilnærming til fortida som søker å utfordre, dekonstruere eller kritisk vurdere etablerte narrativ og forståelser av fortidige hendelser.³⁵ Også her er man opptatt av historiske hendelser, kulturer, eller prosesser som faller inn i det mener med kontroversiell eller vanskelig historie. Tilnærmingen oppmuntrer til en kritisk vurdering av etablerte fortellinger, og fremhever historier som har vært oversett eller forvrengt av nåtidige dominerende maktstrukturer. Men hvorfor er denne formen for tilnærmingen så viktig, spesielt i skolekontekst?

³² Rüsen, Jörn. 2006. «Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development.» i *Theorizing Historical Consciousness*, edited by Peter C. Seixas, 63-85. Toronto: University of Toronto Press.

³³ Harris, Sheppard, og Levy (2022)

³⁴ Rüsen, 2006, .63-65

³⁵ Zinn Howard and Anthony Armove. 2017. *A People's History of the United States*. New York NY: HarperCollinsPublishers.

Gert Biesta har poengtert at utdanning har tre kritiske funksjoner: kvalifisering, sosialisering, og subjektivering.³⁶ Mens de to første funksjonene håndterer overføring av ferdigheter og samfunnsmessige normer, er det i den tredje funksjonen, subjektivering, at radikal historiebevissthet spiller en avgjørende rolle. I denne konteksten oppmuntrer historieundervisning unge mennesker til å bli uavhengige tenkere, kritisk vurdere etablerte narrativ og forstå kompleksiteten i fortiden. Dette sammenfaller godt med læreplanen der historie i klasserommet er ment å tjene noe mer enn bare å overføre kunnskap om fortida, men også til å bidra til elevenes personlige vekst og deres forståelse av samfunnet de lever i. Hvis vi tar for oss Norge blir det klart hvorfor dette er så avgjørende. Vårt lands historiske forhold til både urbefolkning og nasjonale minoriteter er fylt med kontroverser og fortolkninger, som elever må forholde seg til som fremtidige samfunnsborgere. Ved å undervise elever i radikal historiebevissthet, kan man gi dem verktøyene de trenger for å forstå og kritisk vurdere disse komplekse og ofte smertefulle kapitlene i Norges fortid.

Lærer som portvokter og kontekstskaper

Det å undervise i kontroversiell og vanskelig historie er en nødvendig og intensjonell handling der du som lærer innehar en nøkkelrolle når det gjelder å formidle kunnskap og skape gode læringsopplevelser for elevene. Ditt ansvar er ikke bare å åpne døren til historiske temaer som kan være kontroversielle og vanskelige, men også å fungere som en trygg veileder for elevene gjennom det som for mange kan være en krevende reise frem til ny historisk forståelse og innsikt. Som lærer fungerer du på mange måter som en portvokter for elevene og det er derfor viktig at du er deg bevisst hvilke valg du tar og i hvilken kontekst undervisningen foregår.³⁷

I rollen som lærer er det mange av dine avgjørelser rundt undervisningsdesignet som avgjør hvordan elevene både lærer og opplever temaene som blir introdusert. Det er du som tar avgjørelser om hvilket innhold som skal inkluderes og ekskluderes, hvilke fortellinger som skal settes i sentrum eller kritiseres, hvilke ressurser som skal benyttes, i form av primærkilder, filmer eller tekster, hvilke undervisningsmetoder du velger å bruke vil

³⁶ Biesta G. (2016). *Good education in an age of measurement: ethics politics democracy*. Routledge Taylor & Francis Group.

³⁷ Misco, Thomas. «Contextual Gatekeeping: Teacher Decisionmaking in Multiple and Overlapping Milieus.» In *Teaching and Learning the Difficult Past: Comparative Perspectives*, edited by Terra, Luke, and Magdalena H. Gross, first edition, London: Bloomsbury Academic, 2022.

også påvirke utfallet, til og med språket vi velger å bruke om en hendelse og aktører vil være avgjørende.³⁸ En lærer som velger å undervise i kontroversiell og vanskelig historie er en risikotakere som inviterer elever til å reflektere og tenke over konsekvenser av urettferdighet, andres smerte og sårhet, og ikke minst å konfrontere ukomfortable sannheter om vår fortid og nåtid.

Identitet

Lærere må være oppmerksomme på at konteksten spiller en dobbelt rolle i undervisningen av vanskelig og kontroversiell historie. For det første vil konteksten forme tilnærmingen til undervisningen av denne typen historiske hendelser. For det andre vil den samme konteksten påvirke elevenes respons på det samme materialet, noe som kan utfordre deres identitetsoppfatning og historieforståelse. Disse to aspektene – undervisning og elevens mottakelighet – er intrikat knyttet sammen og påvirker hverandre gjensidig. På den ene siden har skolen en hensikt om å påvirke elevens identifisering med forskjellige samfunnsgrupper, som nasjonen de er en del av. På den andre siden bringer elevene med seg deres personlige identiteter og forhistorie til klasserommet, noe som farger deres tolkning av historisk materiale. Dette dynamiske samspillet krever en balansert undervisningsstrategi. Det er vanlig at lærere føler en draging mot å fremheve de positive aspektene ved nasjonens fortid for å fremme noe som tilsvarer nasjonal enhet. Likevel er det avgjørende å anerkjenne og behandle også de vanskelige sidene av vår felles historie med ærlighet og følsomhet. Dette bidrar til å skape et mer nyansert og helhetlig bilde av fortiden, og oppmuntrer til kritisk tenkning og empati blant elevene.³⁹

Sted og geografi

Sted og geografisk tilknytning tilfører en viktig kontekst som påvirker både læreres tilnærming og elevers forståelse i historieundervisningen.⁴⁰ Når man for eksempel underviser om slaveri, vil læringsopplevelsen og elevenes respons variere betydelig basert på deres geografiske plassering. Det å utforske slaveriets historie og dets langsiktige effekter på

³⁸ Misco, 2022

³⁹ Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D., and Duncan, A. 2007. «Common Belief and the Cultural Curriculum: An Intergenerational Study of Historical Consciousness.» *American Educational Research Journal* 44 (1): 40-76.

⁴⁰ Misco, 2022.

det amerikanske samfunnet vil naturlig vekke forskjellige reaksjoner blant elever i Tønsberg sammenlignet med elever i Mississippi, USA. Konteksten i Mississippi kan gi en mer direkte og personlig forbindelse til dette mørke kapitlet i amerikansk historie, mens elever i Norge kan oppleve slaverihistorien som mer fjern.

En lærer burde derfor innpasse lokale og regionale historier som kan kobles direkte til fjernere historiske hendelser. For å gjøre undervisningen av et slikt tema mer relevant i en norsk kontekst, er det avgjørende å trekke paralleller til Norges egen historie og kulturelle arv. Dette kan for eksempel være en undersøkelse av Danmark-Norges deltagelse i transatlantisk slavehandel og historien til de danske-norske kolonier. Danmark-Norge var ansvarlig for transporten av omtrent 120 000 slaver, med omtrent 50 000 som endte opp i dansk-norske kolonier for å produsere råvarer som sukker, rom og melasse, noe som igjen førte til betydelige profitter i Danmark og Norge.⁴¹ En slik tilnærming åpner opp for muligheten til å se nærmere på Norges rolle i den bredere kolonialismen. Det gir åpning for å se på vårt eget land, ikke som et unntak, men som en integrert del av det europeiske koloniprojektet.⁴² En slik tilnærming kan videre knyttes bidra til å utfordre forestillinger om nordisk eksepsjonalisme i forhold til kolonier og kolonialisme.

Sterke følelser

Det å undervise om kontroversiell og vanskelig historiske hendelser kan ofte utløse sterke, noen ganger smertefulle, emosjonelle reaksjoner både hos elever og lærere.⁴³ Det er dette som Michalinos Zembylas har kalt for «pedagogies of discomfort», ukomfortable pedagogikk.⁴⁴ Det er et læringsperspektiv som utfordrer elevene til å omvurdere sine forståelser og gir dem mulighet til å utvikle innsikt i andres erfaringer og synspunkter, gjennom å konfrontere ubehagelige sannheter. Zembylas legger vekt på at sann læring ofte kommer fra utfordrende øyeblikk, der individer er oppfordret til å revurdere sine egne overbevisninger og forutinntatte holdninger. Denne pedagogikken anser følelser som kan oppstå i slike situasjoner som viktige drivkrefter for personlig endring. Dette sammenfaller med

⁴¹ Svalesen, Leif. 1996. Slaveskipet Fredensborg og den dansk norske slavehandel på 1700-tallet, Oslo.

⁴² En nærmere presentasjon <https://khrono.no/originalkilder-fra-1730-dokumenterer-ludvig-holbergs-investeringer-holbergs-ukjente-forhold-til-slavehandelen/503676>

⁴³ Epstein og Peck ed., 2017.

⁴⁴ Michalinos Zembylas. 2015. 'Pedagogy of discomfort' and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education, *Ethics and Education*, 10:2, 163-174, DOI: 10.1080/17449642.2015.1039274

det å undervise om kontroversiell og vanskelig historie, da begge tilnærminger krever at elevene engasjerer seg i og reflekterer over historiens vanskelige realiteter. Begge tilnærminger deler også en tanke om at genuin innsikt, spesielt i historieundervisningen, oppstår gjennom å direkte konfrontere denne typen temaer fremfor å unngå dem. Ved å stimulere elever til å håndtere ubehag, har begge tilnærminger som mål å fremme kritisk tenkning, empati og en dypere forståelse av historiens og nåtidens kompleksitet. Dette felles engasjementet med ubehaget peker på deres samlede mål: å utvikle individer som er reflekterte og kritisk bevisste.

Innenfor rammen av historieundervisning fremstår dermed både Zembylas' ukomfortable pedagogikk og kontroversiell og vanskelig historie som verdifulle undervisningsstrategier. Lærere som ønsker at elevene skal kunne få varig læring burde derfor vurdere å benytte ubehag som et verktøy for å oppnå en dypere kobling med det historiske materialet. Ved å kombinere begge perspektiver, kan du som lærer legge grunnlaget for en radikal historiebevissthet hos dine elever. Det vil kunne bidra til å både sikre dem en forståelse av historiens mange aspekter, men også styrke deres kritiske ferdigheter.

En trygg arena

Når vi som lærere skal undervise i kontroversielle og vanskelige historiske temaer i klasserommet kreves det en tilnærming som ikke bare fremmer og oppmuntrer til, men også tåler kritikk og selvstendig tenkning hos elevene. Klasserommet må bli en arena for åpne diskusjoner, hvor du som lærer ikke bare formidler kunnskap, men også oppmuntrer til refleksjon og kritisk analyse. En slik tilnærming bør være rotfestet i en filosofisk forståelse av kunnskapens feilbarhet. Karl Popper har argumentert for at vår søken etter kunnskap og innsikt ofte er en prosess preget av gjetninger og tilbakevisninger, der vår grunnholdning burde være «Jeg kan ta feil, og du kan ha rett, og ved å hjelpe hverandre, kan vi kanskje nærme oss sannheten».⁴⁵

I kjernen av Poppers tenkning ligger det også en tanke om beskyttelsen av individets, her elevens, frihet til å utfordre etablerte narrativ og uttrykke selvstendige tanker.⁴⁶ Det er kun gjennom en sann prosess at ekte frihet kan blomstre, og elever kan utvikle sin forstå-

⁴⁵ Popper Karl R. 2021. *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. Erscheinungsort nicht ermittelbar: Hassell Street Press.Karl, s. 225.

⁴⁶ Popper, 2021.

else av fortida. I forlengelsen av dette er det en anerkjennelse av at våre normative ideer er resultatet av sosiale konstruksjoner og at det forplikter oss til å kontinuerlig revurdere og forbedre dem. Disse ideene skal dermed ikke sees som absolutte, men snarere som konsepter som kontinuerlig kan utvikles gjennom diskusjon og kritikk. Derfor blir det viktig for oss som lærere å sørge for at alle stemmer høres i klasserommet, selv de som kan virke kontroversielle eller upopulære. Å avvise eller undertrykke et synspunkt, simpelthen fordi det virker upålitelig eller feilaktig, undergraver tanken om intellektuell åpenhet.⁴⁷ John Stuart Mill har advart mot dette i sitt forsvar for ytringsfrihet, hvor han advarte mot å likestille vår egen overbevisning med absolutt sikkerhet. Ifølge Mill er all undertrykking av diskusjon basert på en antagelse om ufeilbarlighet, et syn som er dypt problematisk og strider mot den akademiske frihetens og det åpne samfunnets grunnleggende verdier.⁴⁸ Det er derfor avgjørende for oss som lærere at vi opprettholder et klasserommiljø der kritisk tenkning, dialog og mangfold av perspektiver ikke bare er tillatt, men blir oppmuntret når vi skal lære om vanskelig og kontroversiell historie.

Avsluttende betraktninger

Historieundervisning i skolen om kontroversielle og vanskelige historiske emner krever en balansert og flerdimensjonal tilnærming. Den offentlige debatatten om vår felles historiske forståelse de siste tiårene og i dag har ikke bare ført til et behov for en kritisk re-vurdering av den brede fortellingen om «oss» i Norge, men også understreket behovet for en mer nyansert undervisning i historie som går utover nasjonale heltefortellinger og utforsker de komplekse og ofte ubehagelige sidene ved vår kollektive fortid.

Gjennom å bruke Terra og Gross sine fem kriterier for identifisering av kontroversiell historie, kan bidra til å gjøre undervisning og læring i klasserommet til en mer informert og reflektert læringsopplevelse. Dette krever imidlertid at vi som lærere er villig til å gjøre en oppriktig gransking av fortiden, anerkjenne de uretter som er begått, og fremme en forståelse for hvordan historiske hendelser har formet, og fortsatt påvirker, det moderne norske samfunnet. Eksempler, som norsk deltagelse i Holocaust og behandlingen av den

⁴⁷ Popper, 2021

⁴⁸ Mill, John Stuart. 1956. *On Liberty*. New York: Liberal arts press, 21–22.

norske romanibefolkningen, illustrerer nødvendigheten av å inkludere og problematisere disse sidene av vår egen nasjons historie.

Læreres rolle er avgjørende for å formidle en historiebevissthet som anerkjenner fortolkningens dynamikk og foranderlighet. Ved å fremme kritisk tenkning og radikal historiebevissthet, kan undervisning bidra til personlig vekst og samfunnsmessig forsoning med fortidens feiltrinn og triumfer. Dette bidrar til utviklingen av et rettferdig og inkluderende nasjonalt narrativ. Tilnærminger som «pedagogies of discomfort» eller ukomfortable pedagogikk, kan være en strategi for å engasjere elever følelsesmessig og intellektuelt med kontroversielle og vanskelige historiske emner. Gjennom å invitere dem til å reflektere over ubehagelige aspekter ved vår historie, stimulerer en sann tilnærming til forståelse, og hjelper elever å navigere i et mangfoldig samfunn preget av mange forskjellige historiske perspektiver og erfaringer.

Til syvende og sist er det klart at inkluderingen av kontroversielle og vanskelige temaer i historieundervisningen ikke bare er et pedagogisk imperativ, men også et spørsmål om samfunnsmessig ansvar. Ved å utruste kommende generasjoner med evnen til å utforske, forstå og kritisere fortiden, legger vi grunnlaget for en mer informert, empatisk og rettferdig fremtid. Historieundervisningen bør derfor utgjøre en kjerne i dannelsen av både individet og samfunnet – i Norge.

Referanser

- Anderson, Benedict. 1996. *Forestilte fellesskap: refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*. Oslo: Spartacus.
- Angell, Svein Ivar. 2022. "Imaging Norway by Using the Past." *Scandinavian Journal of History* 47, no. 5 (April 7): 668–90. <https://doi.org/10.1080/03468755.2022.2061046>
- Baltzrud, Karen Margrethe. 2004. «I lys av solkorset : historien om en fjernsynsserie: «I solkorsets tegn»», Masteroppgave, UIO.
- Biesta, G. J. J. 2016. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Biesta, G. J. J., and A. Sjøbu. 2014. *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.

- Brakstad, Ingjerd Veiden. 2021. *Etter folkemordet: 1945–*. Samlaget.
- Brandal, Nik og Brazier, Eirik, «De fremmede og staten», i Nik. Brandal, Cora Alexa Døving og Ingvill Thorson Plesner (red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016*, Cappelen-Damm Akademiske, 2017.
- Bruland, Bjarte. 2017. *Holocaust i Norge. Registrering, deportasjon, tilintetgjørelse*. Oslo.
- Carretero, Mario, Mikel Asensio, and Rodríguez Moneo María. 2012. *History Education and the Construction of National Identities*. Charlotte, NC: Information Age Pub.
- Dahl, Hans Fredrik & Øystein Sørensen (red.), *Et rettferdig oppgjør?*, Oslo 2004
- Díaz, E., and M. R. Deroo. 2020. «Latinxs in Contention: A Systemic Functional Linguistic Analysis of 11th-Grade U.S. History Textbooks.» *Theory and Research in Social Education* 48 (3): 375–402. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1731637>.
- Epstein, Terrie, and Carla L. Peck. 2019. *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts: A Critical Sociocultural Approach*. Abingdon: Routledge.
- Fodstad, Hjørdis. 1999. ”Møter mellom tatere og det norske samfunnet”. Utg. Institutt for kriminologi, Universitetet i Oslo.
- Goldschmidt-Gjerlow, B., K. Gregers Eriksen, and M. K. Jore. 2021. «Undervisning som balansekunst» i Beate Goldschmidt-Gjerlow, Kristin Gregers Eriksen, og Mari K. Jore (red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haave, Per. 2000. ”Sterilisering av tatere 1934-1977”. Utg. Norges forskningsråd, Området for kultur og samfunn.
- Harris, L. M. A., M. Sheppard, and S. A. Levy. 2022. *Teaching Difficult Histories in Difficult Times: Stories of Practice*. Teachers College Press.
- Hobsbawm, E. J., and Terence Ranger. 2018. *The Invention of Tradition*. 27th printing. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jore, Mari Kristine. 2018. “Fortellinger Om 1814: Forestillingen Om Det Eksepsjonelle Norske Demokrati.” *Nordic Journal of Comparative and International Education* 2, no. 1 (June 11): 72–86. <https://doi.org/10.7577/njcie.2270>.
- Mill, John Stuart. 1956. *On Liberty*. New York: Liberal arts press.

- Moland, Arnfinn, *Over grensen? Hjemmefrontens likvidasjoner under den tyske okkupasjonen av Norge 1940–1945*, Oslo 1999
- Niemi, Einar. 1977. *Oppbrudd Og Tilpassing: Den Finske Flyttingen Til Vadsø 1845-1885*. Vadsø: Vadsø kommune.
- Pettersen, Karen-Sofie, *Tatere og Misjonen: mangfold, makt og motstand*, NOVA Rapport 2, Oslo 2005.
- Popper Karl R. 2021. *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. Erscheinungsort nicht ermittelbar: Hassell Street Press.
- Rüsen, Jörn. «Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development.» i *Theorizing Historical Consciousness*, edited by Peter C. Seixas, 63-85. Toronto: University of Toronto Press.
- Svalesen, Leif. 1996. *Slaveskipet Fredensborg og den dansk norske slavehandel på 1700-tallet*. Oslo.
- Thornton, S. J. 1991. «Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies.» i *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, edited by J. P. Shaver, 237-248. New York: Macmillan.
- Terra, Luke, Magdalena H. Gross, and Bloomsbury (Firm). 2022. *Teaching and Learning the Difficult Past: Comparative Perspectives*. First edition. London, England: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Trohler, Daniel, Thomas S. Popkewitz, and David F. Labaree. 2011. *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century: Comparative Visions*. New York: Routledge
- Von Tunzelmann, Alex. 2022. *Fallen Idols: History Is Not Erased When Statues Are Pulled Down: It Is Made*. London: Headline Publishing Group.
- Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D., and Duncan, A. 2007. «Common Belief and the Cultural Curriculum: An Intergenerational Study of Historical Consciousness.» *American Educational Research Journal* 44 (1): 40-76. <https://doi.org/10.3102/0002831206298677>.
- Wineburg, Samuel S. 2001. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

Zembylas, Michalinos. 2015. 'Pedagogy of Discomfort' and its Ethical Implications: The Tensions of Ethical Violence in Social Justice Education. *Ethics and Education* 10 (2): 163-174. DOI: 10.1080/17449642.2015.1039274.

Zinn Howard and Anthony Arnove. 2017. A People's History of the United States. New York NY: HarperCollinsPublishers.



Kvinnehistorie, bærekraftig utvikling og undervisning i historie: FN-økonomen Ester Boserup

Lasse Sonne

Introduksjon

I denne artikkelen kombineres kjønnsstudier, kvinnehistorie og bærekraft med utdanningsvitenskap og undervisning om bærekraft gjennom historiefaget. Hovedformålet er å utdype hvordan det mest effektivt kan undervises i kvinnehistorie og bærekraft når målet er å sikre innvirkning på fremtidig utvikling i retning av mer likestilling mellom menn og kvinner. I akademiske studier av historie og historieundervisning ved skoler og universiteter og utenfor formelle utdanningsinstitusjoner er det velkjent at kvinnehistorie har lav prioritet. Kjønnsstrukturer i samfunnet har ført til at kvinnehistorie i stor grad har blitt ekskludert fra forskning og fra lærebøkene som brukes i skoler og på universiteter. Utenfor disse institusjonene og læringsmiljøene er ikke situasjonen bedre. Statuer av viktige historiske personer er for det meste av menn. Museer forteller i høy grad menns historie.

At kvinner har blitt ekskludert fra historiske fortellinger, har gitt en forvrengt oppfatning av historien og av hvem som drev historien fremover (se f.eks. Anderson, Bonnie & Zinsler, 2000; Bridenthal, Stuard og Wiesner-Hanks, 1997; Smith, 1988). Dette er et problem. Først og fremst fordi det ikke stemmer at menn alene har vært historiedrivende. For det andre fordi halvparten av befolkningen er kvinner. En stor innsats er nødvendig for å rette opp det forvrengte bildet av historien som dominert av menn. En effektiv måte å starte arbeidet mot historisk likestilling på er gjennom utdanning, undervisning og læring. For det er gjennom utdanning, undervisning og læring vi mest effektivt kan endre våre historiske oppfatninger og endre både den individuelle og den samfunnsmessige utviklingen.

Den danske økonomen Ester Boserup er et eksempel på en kvinne som fremstår som et historisk monument i den globale økonomiske utviklingen, og som fortjener en høy posisjon i både historie og undervisning. Det er mange viktige ting vi kan lære av livet hennes og arbeidet hun gjorde for innovasjon innen landbruk, likestilling og bærekraft.

Bakgrunn: Ester Boserup

Ester Boserup (1910–1999) var en dansk økonom som i årene som student ved siden av teoretisk økonomi studerte sosiologi og jordbrukspolitikk. Boserup jobbet for den danske regjeringen i årene 1935–1947 og for De forente nasjoners (FN) økonomiske kommisjon for Europa fra 1947 til 1965. Boserup er mest kjent for sin bok *The Conditions of Agricultural Growth: The Economics of Agrarian Change under Population Pressure* (1965) om overbefolkning og matproduksjon. Boserup står som den fremste kritikeren av et malthusiansk syn på befolkningsvekst. Boserup argumenterte mot Thomas Robert Malthus' (1766–1834) hypotese om at behovet for mat på grunn av befolkningsvekst på et gitt tidspunkt vil overstige matproduksjonen. Boserup hevdet at befolkningspress fører til innovasjon i landbruket og mer intensiv bruk av jorden (Boserup, 1981; Mæhlum, 2017).

Boserups reaksjon var først og fremst en reaksjon mot teorien om den såkalte malthusianske fellen. Malthus-fellen betyr at det eksisterer et demografisk tak i verden i form av en grense for hvor mye mat som kan produseres, som vil begrense befolkningsutviklingen. Med andre ord: Et manglende samsvar mellom mat produsert og mat som en befolkning trenger, vil etter hvert føre til at det oppstår en demografisk krise. Etter dette punktet tilsier hypotesen at befolkningsveksten stopper på grunn av matmangel. Folk vil sulte, de vil dø av sykdommer og på grunn av kriger om mat og land. Teorien om den malthusianske fellen, eller Malthus-hypotesen, ble utviklet i en tid der økonomier først og fremst var landbruksøkonomier med fattige befolkninger som brukte mesteparten av inntekten sin på mat – med andre ord før den industrielle revolusjonen. Den malthusianske hypotesen er også en måte å forstå økonomisk og demografisk dynamikk på i nåværende lavinntektssamfunn (Stone, udatert).

Arbeidet og ideene til Ester Boserup

Ester Boserup skrev banebrytende bøker om jordbruksendring og kvinners rolle i utvikling. Boserup er kjent for sin teori om intensivering av landbruket, som hevder at befolkningsendring driver intensiteten i landbruksproduksjonen. Hennes posisjon sto i kontrast til den malthusianske hypotesen om at landbruket bestemmer befolkningens størrelse via begrensninger på matforsyning. Boserups argument er at samfunn ikke er statiske, men preget av kontinuerlige industrielle prosesser og teknologisk innovasjon. Et annet argument fra Boserup er at samfunn er preget av fornybar og utskiftbar menneskelig kapital, og av institusjonelle endringer. Et hovedpoeng i Boserups argumentasjon er at demografisk vekst frembringer økonomisk utvikling. Det betyr at befolkningsvekst fører til økt etterspørsel etter mat, mer intensiv landbruksteknologi og økt produksjon. Den økonomiske utviklingen fører igjen til økt befolkning, som fører til ytterligere økonomisk utvikling, osv. Dette er også kjent som Boserups positive utviklingsspiral. Kort sagt kan man argumentere for at en hovedforskjell mellom Boserup og Malthus var at Boserup hadde en tro på menneskelig utviklingsevne som Malthus ikke hadde. Der Malthus oppfattet befolkningsvekst som et problem, oppfattet Boserup befolkningsvekst som en mulighet for økonomisk vekst (Tinker, 2001, s. 1–12).

Boserups arbeid har på den annen side blitt kritisert for å være for bredt på den måten at hennes arbeid neglisjerer økologisk variasjon – at noen områder i verden er mer egnet for intensiv matproduksjon enn andre – som en forutsetning for landbruksproduksjon og landbruksendringer. Et annet område som kritiseres, er sosiale faktorer og det faktum at intensiv jordbruksproduksjon ofte er avhengig av kulturer og vanene til befolkningen som bor i et bestemt område. Et tredje område som har blitt kritisert, har vært at Boserup neglisjerer rollen til den politiske økonomien som markeder, subsidier og institusjoner – forhold som kan være til fordel eller ulempe for landbrukets utvikling (Stone, udatert, s. 331–333).

Likevel bidro Boserup med en del viktig kritikk av Malthus på den måten at hun understreket at økonomisk og samfunnsmessig utvikling er noe dynamisk, ikke statisk. Et av hennes argumenter er at moderne samfunn er preget av kontinuerlige industrielle prosesser og teknologisk innovasjon. Et annet argument er at moderne samfunn er preget av

fornybar og utskiftbar menneskelig kapital. Et tredje argument er at moderne samfunn er preget av institusjonelle endringer. Disse argumentene kan virke grunnleggende, men de var viktige for å få oss til å forstå at moderne økonomi er et spørsmål om teknologisk endring, økt produktivitet og tilgjengeliggjøring av nye ressurser for et samfunn (Cameron & Neal, 2003, s. 18). Det handler om å forstå at det alltid er mulig å fornye og øke teknologi, produktivitet og produksjon og slik legge til rette for ytterligere befolkningsvekst.

Sett fra dette synspunktet var Boserups bidrag å avvise en middelalderlig oppfatning av at samfunnet er statisk og i stedet tilføre en moderne oppfatning om at økonomisk, teknologisk og demografisk utvikling ikke har noen øvre grenser.

Bærekraft og Ester Boserup

Det er mulig å speile Boserups bidrag til et moderne syn på landbruket i FNs bærekraftsmål, som kom senere. Et argument kunne være at en voksende befolkning og en mer intensivt landbruks- og industriutvikling utfordrer bærekraft. Men også det motsatte kan være tilfelle: Innovasjon og teknologi kan være en forutsetning for en vellykket implementering av FNs bærekraftsmål. Bærekraft forutsetter nye oppfinnelser og nye måter å se samfunns- og industriutvikling på. Et område der Boserup tidlig bidro til spørsmålet om bærekraft, handlet om moderniseringens ulikheter, som hun ville motvirke gjennom strukturelle endringer, spesielt politiske. 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 landbruksutøvelsen. Boserup pekte på at kvinnen alltid hadde vært viktig i det bedrifts-kommersielle jordbrukssystemet, men at hun var fraværende i teoriene om økonomisk utvikling (Turner II & Fischer-Kowalski, 2010, s. 21964).

Boserup har hevdet at kvinnens status ble redusert i vestlig ledet utvikling. Hennes arbeid hadde derfor som mål å endre statusen til kvinnens rolle i økonomien. Boserup inspirerte for eksempel FNs tiår for kvinner, 1976–1985. På verdenskonferansen om kvinner i Mexico City i 1975 – FNs internasjonale kvinneår – ble et sammendrag av boken hennes delt ut. Boserups bok ble utgitt i syv utgaver på fem språk fra 1970 til 2007. Boserup hadde dermed en betydelig innvirkning på utviklingen av kjønnsvitenskap.

Boserups bidrag til bærekraft er mangefasettert. Boserups arbeid med innovasjoner innen landbruk og matproduksjon kan knyttes til følgende av FNs bærekraftsmål: 1: ingen fattigdom; 2: null sult (ingen sult); 3: god helse og velvære. Bærekraftsmål 5 (likestilling) er et område hun har bidratt betydelig til. Andre bærekraftsmål er i tillegg relevante når man analyserer Boserups innflytelse på FNs bærekraftsmål, først og fremst bærekraftsmål 8: anstendig arbeid og økonomisk vekst; bærekraftsmål 9: industri, innovasjon og infrastruktur; bærekraftsmål 10: redusert ulikhet samt bærekraftsmål 11: bærekraftige byer og samfunn.

Alle bærekraftsmål er selvfølgelig viktige for å oppnå en mer bærekraftig verden. Likestilling skiller seg imidlertid ut som viktig fordi et nøkkelspørsmål for å nå bærekraftmålene generelt er at kvinners myndiggjøring og likestilling er prioritert. Investeringer i kvinner og jenter har selvfølgelig positive effekter på økonomien, men investeringer i kvinner og jenter får ofte mer vidtrekkende konsekvenser enn opprinnelig tenkt ved at de sprer seg som ringer i vann med en enda større innvirkning på bærekraftmålene generelt. Dette er for eksempel erkjent av Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) (OECD, 2015).

Boserup forsto tidlig og viste i forskning at investeringer i kvinner og jenter er gunstig, ikke bare for kvinnene og jentene selv, men også for samfunnet generelt. At disse investeringene videre betydde at slike investeringer ville ha viktig innflytelse på utviklingen av FNs bærekraftsmål, kunne tolkes som at Boserup, også i dette tilfellet, var en forløper for FNs bærekraftsmål.

Bærekraftig utviklingseffekt

Hva er effekt, og hvordan bruker vi historien, ideene og teoriene til Boserup for å sikre implementeringen av FNs bærekraftsmål? Ifølge definisjonen fra *British Research Excellence Framework* (REF) er virkning definert som en effekt på, en endring av eller en fordel for økonomien, samfunnet, kulturen, offentlig politikk eller tjenester, helse, miljøet eller livskvalitet, utover akademia (Gulbrandsen, 2017; Gulbrandsen & Sivertsen, 2018, s.12). Følgelig kommer påvirkning i mange varianter: både akademisk påvirkning og samfunns-påvirkning i form av påvirkning på økonomisk utvikling, på en kultur og på privat eller

offentlig sektor. En viktig del av vellykket effekt er å endre holdninger og verdier knyttet til et bestemt problem, for eksempel gjennom innføring av ny forståelse og ny kunnskap om et bestemt tema eller problem. Et eksempel kan være bærekraftig utvikling. Påvirkning kan komme fra en direkte påvirkning på politiske beslutningstakere gjennom lobbyisme. Men den kan også komme gjennom andre kanaler. 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 mest effektive effekten, i det minste på lang sikt, mest sannsynlig komme fra utdanning og læring. Dette er også tilfelle med FNs bærekraftsmål og spredning og implementering av disse.

I det følgende skal vi analysere hvordan det er mulig å formidle og gjennomføre FNs bærekraftsmål gjennom utdanning og læring med utgangspunkt i historien, ideene og teoriene til Boserup. Vi skal også sette søkelys på ulike relevante læringsutbytter som kan være et resultat av planlegging av utdanning om FNs bærekraftsmål og historien til Boserup.

Didaktikk: Hva er det? Hvordan fungerer det?

Når en underviser planlegger ny undervisning og kompetanseutvikling, bruker hen vanligvis en didaktisk tilnærming. Didaktikk betyr rett og slett kunsten å undervise. Didaktikk blir ofte oversatt til begrepet undervisningsteori eller undervisningspraksis. Didaktikk tar for seg tre grunnleggende spørsmål: Hva skal læres? Hvordan skal det undervises? Hvorfor skal det læres? I vårt tilfelle ønsker vi å lære bort bærekraftig utvikling. Vi ønsker å lære det bort ved å bruke FNs bærekraftsmål og historien til Boserup. Til slutt ønsker vi å undervise i dette fordi vi finner det viktig. Hvorfor noe er viktig, kan variere, men en god grunn er at det er en bestemt politikk på et bestemt område, og at det er tatt inn i en nasjonal læreplan.

I tillegg til begrepet didaktikk er det utviklet en didaktisk relasjonsmodell for didaktisk planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning. Den didaktiske relasjonsmodellen ble første gang beskrevet i 1978 i boken *Nye veier i didaktikken* av Bjørndal og Lieberg. Modellen har vært brukt som planleggingsmodell for undervisning i lærerutdann-

ingen i Norge siden den gang. Modellen viser hvor kompleks og mangfoldig didaktisk aktivitet er, fordi så mange forhold griper inn i hverandre. Utformingen av modellen illustrerer et dynamisk syn på undervisningsprosessen, og det er et hovedpoeng at ingen av kategoriene kommer først eller er viktigere enn andre. De seks faktorene er like og påvirker hverandre gjensidig: 1) målgruppe/deltakere, 2) målet med undervisningen, 3) rammefaktorer, 4) undervisningsmetode, 5) innhold i undervisningen, 6) vurdering.

Deltakere som didaktisk kategori betyr at elevene for eksempel har ulike forventninger, ulik kunnskap, ulik erfaring, ulike evner og ulik bakgrunn fra hjemmet. Rammefaktorer har med miljøet rundt undervisningen å gjøre. Dette er forholdene som begrenser eller muliggjør undervisning og læring på ulike måter. Det er viktig å ha klare mål for undervisningslæringen. Ordet «hvorfor» blir viktig når vi setter mål for undervisningen. Et klart mål kunne være at vi ønsker at elevene skal forstå FNs bærekraftsmål og viktigheten av Boserups tenkning. Arbeidsmetoder viser til hvordan lærere legger til rette for elevenes læring. Med andre ord: Hvordan lærer vi mest effektivt om FNs bærekraftsmål gjennom historien til Boserup?

Vurdering er å sette en verdi på noe. Det finnes flere ulike former for vurdering, og man kan skille mellom produktvurdering og prosessvurdering, mellom formell vurdering og uformell vurdering, mellom individuell vurdering og systemvurdering, mellom objektiv vurdering og subjektiv vurdering, og mellom underveisvurdering og sluttvurdering (Hiim & Hippe, 2006).

En annen måte å nærme seg undervisning på er gjennom begrepet konstruktiv tilpassning, som betyr at det skal være en sammenheng mellom læringsutbytte, læringsaktiviteter og test/evaluering av effektene av undervisningen – og at alt dette skal være i samsvar med læringsaktivitetene og forventet læringsutbytte (Biggs & Tang, 2011, s. 95–110). I dette tilfellet betyr det at hvordan vi måler en progresjon av kunnskap oppnådd om temaet FNs bærekraftsmål gjennom historien til Boserup, bør forholde seg både til læringsutbyttet vi planla som resultatet av læringsprosessen, og til læringsaktivitetene.

Undervisning om bærekraft

Et eksempel på en ny læreplan (2020) der undervisning om bærekraft er inkludert, er den norske læreplanen LK20, også kalt Fagfornyelsen. Ambisjonen er at bærekraftundervisning skal inkluderes i alle fag i skolene. For historie har det vært en utfordring fordi historieutdanninger ved universiteter og høyskoler, hvor lærere utdannes, i utgangspunktet ikke ble utviklet med tanke på å være tverrgående med for eksempel søkelys på bærekraft. Utdanningene fokuserte i stedet på teoretiske og filosofiske problemstillinger samt kildekritisk teknikk, som utgjør en kjerne i historiefagets metode. Historiedidaktikk og historiebruk er i dag integrerte deler av mange utdanninger, men det er fortsatt en lang vei å gå før de fleste historieutdanninger kan beskrives som tverrgående.

Norsk læreplan fra 2020 sier at skolene skal legge til rette for læring innenfor tre tverrfaglige temaer: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling (Udir, 2020a).

Det tverrgående temaet bærekraftig utvikling legger vekt på at skolen skal gi elevene en forståelse av grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og av hvordan disse kan håndteres. Ifølge læreplanen er bærekraftig utvikling basert på en forståelse av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold. Det 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 (Udir, 2020b).

I historiefaget handler det tverrgående temaet bærekraftig utvikling om å gi elevene forståelse for samspillet mellom menneske og natur. Emnet skal vise hvordan mennesket har forholdt seg til naturen og forvaltet og brukt ressurser. Historiefaget skal også belyse hvordan menneskelig aktivitet har endret livsvilkårene på jorden, samtidig som mennesket også har hatt evnen til å løse problemer som har oppstått.

Historiebevissthet skal ifølge læreplanen gi elevene en forståelse for at konsekvensene av egne valg blir andres historie. Dermed skal elevene, i henhold til læreplanen, også bli bevisst sine egne muligheter til å bidra til et mer bærekraftig samfunn (Udir, 2020c). Som vi allerede har sett, passer historien om Boserup veldig godt inn i bærekraftundervisning

gjennom historiefaget fordi Boserup tok for seg mange av problemstillingene som blir behandlet i den norske læreplanen fra 2020.

Planlegging og evaluering av undervisning om bærekraft gjennom historien til Boserup

Det finnes ulike verktøy som kan brukes når vi planlegger læringsutbytter og undervisningsaktiviteter, og når vi skal teste/evaluere undervisningen vår.

Ett verktøy er å bruke de europeiske nøkkelkompetansene for livslang læring. Nøkkelkompetanser består av en kombinasjon av kunnskap, ferdigheter og holdninger tilpasset konteksten, i dette tilfellet bærekraft, historie og Boserup. Nøkkelkompetanser innebærer evnen til å møte et bredt spekter av krav. Elever og deres lærere trenger ulike ferdigheter for å møte de stadig skiftende kravene i en globalisert og moderne verden. Disse forholdene krever at alle må utvikle kompetansen sin gjennom livet – ikke bare for å få tilgang til arbeidsmarkedet, men også for å være fleksibel og tilpasningsdyktig i et moderne samfunn. De åtte nøkkelkompetansene utviklet av EU er kommunikasjon på morsmålet; kommunikasjon på et fremmedspråk; matematisk kompetanse og grunnleggende kompetanse innen naturvitenskap og teknologi; digital kompetanse; evne til å lære; sosiale kompetanser; samfunnskompetanse; evne til å ta initiativ og være foretaksom (gründerkompetanse); og evne til å være kulturbevisst og kunne uttrykke seg kulturelt (Rådet, 2018).

De ovennevnte kompetansene er alle viktige i kombinasjon med helhetlige kunnskaper, ferdigheter og holdninger innenfor de respektive studieretningene. Transformasjonen i teknologi, sosiale strukturer og arbeidsmarkedet stiller nye krav til mennesker. Nøkkelkompetansene kan sees på som en faktor som legger til rette for utvikling av ny kompetanse og oppdatering av gammel kompetanse, og som slik gjør det mulig å finne en plass i et samfunn i stadig endring. Utvikling av nøkkelkompetanse er imidlertid ikke bare viktig for arbeidsmarkedet. Det er viktig for alle borgere i samfunnet. Derfor kan det å jobbe med nøkkelkompetanser og historien til Boserup resultere i viktige bærekrafteffekter i det moderne samfunnet.

Verktøyet 21st Century Skills er et annet verktøy som kan brukes til planlegging og evaluering av undervisning. 21st Century Skills ble utviklet i USA og inkluderer ferdig-

heter som har blitt identifisert som nødvendige for å lykkes i det 21. århundres samfunn. Det er et verktøy som kan brukes av arbeidsplasser, lærere, bedriftsledere, akademikere og offentlige etater. 21st Century Skills kan oppfattes som en del av en voksende internasjonal bevegelse med søkelys på ferdigheter som innbyggerne bør mestre som forberedelse til blant annet å være en del av et digitalt samfunn i rask endring. Mange av disse ferdighetene er også knyttet til dyp læring, dvs. tilegnelse av analytiske evner, evne til kompleks problemløsning, evne til teamarbeid og lignende ferdigheter. Disse ferdighetene skiller seg fra tradisjonelle akademiske ferdigheter ved at de ikke først og fremst handler om kunnskap (Sonne & Salvesen, 2020; Sonne, 2022, s. 100-102).

Hovedforskjellen mellom det 20. århundre og det 21. århundre er fremveksten av sofistisert informasjons- og kommunikasjonsteknologi. Videre settes det i det 21. århundre større og større søkelys på behovet for selvrealisering, mens medborgerskap og det å ha en jobb og en inntekt i tillegg er sentrale dimensjoner i menneskers liv (Dede, 2009, s. 1).

Hovedområder i 21st Century Skills-rammeverket er livs- og karriereferdigheter (Sonne, 2022, s. 101–102). Mange dimensjoner i rammeverket kan inkluderes i planlegging av bærekrafteffekter. Områder for problemløsning og innovasjon er for eksempel høyaktuelt å kombinere med undervisning om bærekraft og Boserup.

Soft Skills er et tredje planleggings- og evalueringsverktøy. Ifølge Durowoju og Onuka (2014) er myke ferdigheter personlige egenskaper eller egenskaper som et individ besitter, og som gjør det mulig å ha et godt forhold til andre mennesker – det være seg familie, venner, arbeidskollegaer og mennesker man treffer i ulike sosiale settinger og ulike deler av samfunnet. Robles (2012) definerer videre myke ferdigheter som immaterielle, ikke-tekniske og personlighetsspesifikke ferdigheter som bestemmer ens styrker som leder, tilrettelegger, formidler eller forhandler. Myke ferdigheter kan være en åpning til å finne og bygge sosiale nettverk og utvide en informasjonsbase. Myke ferdigheter relaterer seg til området bærekraft på mange måter, ikke minst ved at for eksempel stressmestring og personlig og faglig livsplanlegging kan gi individuell bærekraft. Myke ferdigheter er imidlertid også relatert til team- og/eller organisasjonsdimensjoner som relasjoner til jevnaldrende, overordnede og mangfoldsledelse. Alt dette er viktige områder for å få til bærekrafteffekter.

Det finnes en omfattende litteratur om metodiske tilnærminger til læring og evaluering av læring som kan brukes som bakgrunnsmateriale for å utvikle ny undervisning om bærekraft gjennom historien til Boserup (se for eksempel Ehlers, 2019; Hattie, 2015; Biggs, 2011; Prøitz, 2016; Andersen, Wahlgren & Wandall, 2017; Hylland, 2017). Deltakersentrert og selvstyrt læring blir i dag sett på som viktige tilnærminger til læring, fordi det ifølge litteraturen ovenfor blir sett på som den mest effektive pedagogiske tilnærmingen til læring.

Å utvikle ny undervisning innebærer at det utvikles nye læringsmål. Det er utviklet flere verktøy til å måle effekten av læring, undervisning og utdanning. Disse er først og fremst utviklet for formelle læringsinstitusjoner som skoler, høyskoler og universiteter (Andersen, Wahlgren og Wandall, 2017). Dermed er de mindre nyttige i slike mer uformelle læringsmiljøer som er relevante for en historisk tilnærming, som arkiver, biblioteker og museer, der en umiddelbar måling av læring og sosiale effekter kan være utfordrende. Videre kan effektene i uformelle læringsinstitusjoner være vesentlig forskjellig fra effektene av undervisning i en skole. Mens man i et formelt utdanningsløp kan måle læring over tid via lokale og nasjonale prøver satt opp mot forhåndsdefinerte kriterier uttrykt i læreplaner, har ikke kulturinstitusjoner de samme mulighetene.

Et av de mest ambisiøse planleggings- og evalueringsverktøyene spesialisert for kulturarvområdet er utviklet i England av Museums, Libraries and Archives Council i forbindelse med prosjektet Inspiring Learning for All (Arts Council England, 2022a, 2022b, 2022c; Thorhauge, 2014, s. 75ff). Som en del av dette ble det utviklet et verktøy for planlegging og evaluering av læring ved arkiver, biblioteker og museer – The Generic Learning Outcomes (GLO).

GLO er et helhetlig planleggings- og evalueringsverktøy. GLO er basert på en konstruktivistisk tilnærming til læring, det vil si at læring skal gå ut fra deltakelse og dialog (Sonne & Banik, 2021, s. 39–40). Videre er GLO et verktøy som kan brukes til å strukturere læringsaktiviteter ved hjelp av spørreskjemaer eller kvalitative intervjuer. Det kan også brukes til å skape struktur i allerede eksisterende materiale (Jönsson og Peterson, 2011, s. 52; Thorhauge, 2014 s. 76–79; Knudsen, 2017, s. 40–41).

GLO ble utviklet innenfor fem områder: *kunnskap og forståelse; ferdigheter; holdninger og verdier; moro, inspirasjon og kreativitet; og aktivitet, atferd og progresjon*. Alle områder er av betydning for undervisning om bærekraft gjennom historien til Boserup, men det siste området er spesielt viktig når det gjelder bærekraftpåvirkning og Boserup, fordi det handler om å være aktiv og proaktiv, om å endre atferden vår i retning av bærekraft, innovasjon og kjønn, og om at vi trenger progresjon for å maksimere effektene av dette (Sonne, 2009, s. 14–19).

Valg av undervisningsmetode

Det er mange undervisningsformer å velge mellom når vi utvikler ny undervisning med fokus på størst mulig effekt. Eksempler på undervisning kan være tradisjonell formell undervisning, elevaktiv undervisning eller deltakerstyrt undervisning eller selvstyrt læring (se f.eks. Sonne & Kristiansen, 2022, s. 61–65). Et utgangspunkt kan imidlertid være å bruke en modell som Visible Learning (VL). VL er utviklet av New Zealand-professoren i utdanningsvitenskap, John Hattie (2015). Modellen handler om evidens om hvilken undervisning som har størst effekt på læring. Hattie har sammenlignet ulike metoder som påvirker læring, for å finne den eller de metodene som er mest effektive. Hattie (2015, s. 81) oppsummerer VL i seks sentrale funn når det gjelder læringseffekter: Det første og viktigste området definerer han som lærernes evne til å tro at deres rolle er å evaluere effekten de som lærere har på læring.

Det andre området karakteriserer Hattie som lærernes evne til å jobbe sammen når det gjelder å kjenne og evaluere sine effekter på læring. Ifølge Hattie er dette de to viktigste områdene når ny undervisning utvikles og gjennomføres. Det tredje viktigste området er når lærerne baserer undervisningen på tidligere læring, det vil si hva de tar med seg til undervisningen. Det fjerde viktigste er at lærerne i begynnelsen av timen eksplisitt informerer om hva som er et vellykket resultat av læringssituasjonen. Som det femte viktigste området trekker Hattie frem læringsprogrammer som er best mulig proporsjonert mellom overflatelæring og dybdelæring. Det sjette viktigste området er å bestemme et passende utfordringsnivå når det gjelder undervisning. Dette gir mulighet til å måle om et felles mål for undervisning og utdanning er nådd eller ikke.

En annen tilnærming er representert ved den australske pedagogiske psykologen John B. Biggs (2011, s. 3–6), som mener at lærere bør sette søkelys på tre nivåer når de organiserer undervisning. Nivå 1 setter søkelys på hvem eleven er. Nivå 2 setter søkelys på det læreren gjør. Nivå 3 setter søkelys på hva eleven gjør. Nivå 3 er med andre ord en undervisningsmodell sentrert rundt personen som skal lære noe – altså om hva eleven gjør. Nivå 3 setter dermed søkelys på hvor effektivt det planlagte læringsutbyttet oppnås. For Biggs handler læring ikke bare om å sette søkelys på faktakunnskap, begreper eller prinsipper som må dekkles og forstås i en leksjon. Ifølge Biggs bør læreren i større grad være bevisst på tre ting: For det første bør hun eller han være bevisst på hva det er meningen at eleven skal lære, dvs. hva det tiltenkte eller tilfredsstillende læringsutbyttet er. For det andre bør det være klart for eleven hva innholdet i det planlagte læringsutbyttet er. For det tredje bør det være klart hva slags undervisnings-/læringsaktiviteter som kreves for å nå de tiltenkte nivåene av forståelse.

Ifølge Biggs (2011, s. 6) tar ikke nivå 1 og 2 opp disse spørsmålene. Ifølge Biggs er det viktige hva eleven gjør, og ikke så mye hva lærerne gjør. Lærerne bør derfor undervise på en deltakersentrert måte og legge vekt på å tydeliggjøre det tiltenkte læringsutbyttet i undervisningen. Undervisning handler altså om å forstå de ulike nivåene av læringsutbytte, og det handler om å forstå hvordan deltakere i et læringsmiljø når de læringsnivåene som er definert i en læringsutbyttebeskrivelse. Videre handler det om å ha metoder som kan avdekke om et erklært læringsutbytte er nådd i tilstrekkelig grad eller ikke, dvs. om man har oppnådd et tilfredsstillende nivå eller ikke.

Hattie og Biggs er enige om at læringsutbyttet mest effektivt nås når undervisningen flyttes fra å være sentrert rundt læreren til å være sentrert rundt eleven og dermed til hva eleven gjør i undervisningen. Dette maksimerer mulighetene for å nå de høyeste nivåene av et læringsutbytte.

I fortsettelsen kunne man inkludere i diskusjonen en kontrast mellom den amerikanske utdanningspsykologen Robert M. Gagné og den amerikanske professoren i utdanningsvitenskap Elliot Eisner. Gagné argumenterer for at læring er noe målbart, forhåndsdefinert og atferdsorientert. Dette kan også defineres som et lukket system, der mål og læringsutbytte brytes ned i kunnskap og ferdigheter. Eisner, derimot, argumenterer for læring som

noe begrenset målbart, prosessorientert og personlig erfart (Prøitz, 2016, s. 37–47). I motsetning til Gagné kan dette defineres som et åpent system, hvor mål og læringsutbytte brytes ned i atferdsmål, problemløsningsmål og ekspressive læringsutbytter. Eisner mener at en elev i tillegg lærer nyttige ting i forbindelse med ekspressive læringsutbytter, dvs. læringsutbytter som oppstår i et møte mellom elev og situasjoner der læring skjer.

Ved å ta utgangspunkt i denne diskusjonen er det mulig å etablere undervisning om bærekraft gjennom historien til Boserup på ulike måter. En moderne tilnærming vil imidlertid være å utvikle læringsaktiviteter med utgangspunkt i en prosessorientert og personlig erfart undervisningsform og å utvikle et undervisningskonsept i retning av såkalt selvstyrt læring. På denne måten vil det være mulig å oppnå individuell utvikling som resultat av læring, men også i stor grad oppnå en utvikling av den sosiale settingen på grunn av læringen, for eksempel i en klasse, på en skole eller i samfunnet generelt.

Avsluttende bemerkninger

En endring av verden oppnås mest effektivt gjennom utvikling av ny undervisning og utdanning. Effekter knyttet til kjønnsstudier, kvinnehistorie og bærekraft oppnås derfor mest effektivt når disse målene kombineres med utdanningsvitenskap og undervisning som et verktøy. En viktig del av FNs bærekraftsmål er mål nummer 5 om likestilling. Ved å endre fokus fra menns til kvinners rolle i historien er det mulig å forbedre oppfatningen av likestilling og etablere en mer bærekraftig verden. Menn har hatt en større plass i de historiske fortellingene enn kvinner. Det har medført hindringer for å utvikle bærekraft. Ved å bruke viktige kvinnelige forbilder som Boserup er det mulig å endre oppfatningen av menns betydning på bekostning av kvinner.

Det viktige med Boserup som forbilde er at hun ikke var noen kongelig høyhet eller annen mytisk person. Hun var en kvinnelig økonom og vitenskapsperson som også hadde ambisjoner om å forandre verden til det bedre gjennom forskning, økonomi og innovasjon. Videre var hun vellykket og satte et stort preg på verden, spesielt for de som var interessert i økonomisk utvikling, innovasjon innen landbruk og matproduksjon, samt likestilling mellom menn og kvinner. Det vi lærer av Boserup, er at vi kan forandre historien, og at historien kan forandre oss. Ved å nærme oss historien på nye måter og gjenoppfinne vår

undervisning og kompetanseutvikling gjennom historiefaget, kan vi også forandre verden i retning av mer bærekraft. Historie og historieundervisning er viktige verktøy for å iverksette bærekraftmålene utviklet av FN. Det betyr at historie- og historieundervisning er effektive verktøy å bruke for å oppnå for eksempel fred og velstand for mennesker og planeten vår, nå og i fremtiden, slik det er formulert av FN.

Referanser

- Andersen, M, Wahlgren, B. & Wandall, J. (2017). *Evaluering af læring, undervisning og ud-dannelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Anderson, B. S. & Zinsser, J. P. (1988). *A History of Their Own: Women in Europe from Prehistory to the Present* (2. utg.). Harper & Row.
- Arts Council England. (2022a). Hentet 27. november 2023 fra <https://www.artscouncil.org.uk/advice-and-guidance/inspiring-learning-all-home-page>.
- Arts Council England. (2022b). Hentet 27. november 2023 fra <https://www.artscouncil.org.uk/measuring-outcomes/generic-learning-outcomes>.
- Arts Council England. (2022c). Hentet 27. november 2023 fra <https://www.artscouncil.org.uk/measuring-outcomes/generic-social-outcomes>.
- Boserup, E. (1965). *The Conditions of Agricultural Growth. The Economics of Agrarian Change Under Population Pressure*. Published May 1, 1993, by Routledge.
- Boserup, E. (2007). *Woman's Role in Economic Development*. Routledge. (Opprinnelig utgitt 1970).
- Boserup, E. (1981). *Population and Technological Change: A Study of Long-Term Trends*. University of Chicago Press.
- Biggs, J. B. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Open University Press.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? en innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Bridenthal, R., Stuard, S. & Wiesner-Hanks, M. E. (red.). (1998). *Becoming Visible: Women in European History* (3. utg.). Cengage Learning, inc.

- Cameron, R. & Neal, L. (1989). *A Concise Economic History of the World. From Paleolithic Times to the Present*. (4. utg.). Oxford University press.
- Dede, C. (2009). *Comparing Frameworks for “21st Century Skills”*. Hentet 27. november 2023 fra [http://sttechnology.pbworks.com/f/Dede_\(2010\)_Comparing%20Frameworks%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf](http://sttechnology.pbworks.com/f/Dede_(2010)_Comparing%20Frameworks%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf).
- Durowoju, E. O. & Onuka, A. (2014). Best practices and experiences in soft skills assessment in Oyo Town, Oyo State Schools. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5(5). <https://www.semanticscholar.org/paper/Best-practices-and-experiences-in-soft-skills-in-Durowoju-Onuka/90f820bc3bf6ca6afbc067db147eda4465810e>.
- Ehlers, S. 2019. The Rise of a Learning Regime in Europe. Transnational Policy Terms Mapped and Discussed. I T. Fristrup (red.). *Socially Engaged Practices in Museums and Archives* (s. 17–68). Fornvårdaren 38. Jamtli Publishing.
- Gulbrandsen, M. (2017). Impact av forskning. Introduksjon til det nye forskningssentret OSIRIS – The Oslo Institute for Research on the Impact of Science. Hentet 27. november 2023 fra <https://www.sv.uio.no/tik/forskning/sentre/osiris/presentasjoner/osiris-presentasjon-generell-norsk-mars-2017.pdf>.
- Gulbrandsen, M. & Sivertsen, G. (2018). *Impact i anvendt forskning: begrepsavklaring og praksis*. Arbeidsnotat. 2018. 10. NIFU.
- Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen. En didaktisk veiledningsstrategi*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hylland, O. M. (2017). Museenes samfunnsrolle. Et kritisk perspektiv. *Norsk museums-tidsskrift*, 2, 77–91. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-2525>.
- Jönsson, A. & Peterson, E.. (2011). *Det angelägna museet, GLO – et språk för förändring*. Eksamensarbeite (30 högskolepoeng) i museologi för masterexamen inom ABM-masterprogrammet vid Lunds universitet.Handledare: Pernilla Rasmussen.
- Knudsen, G., L. (2017). *Motivations for and barriers against using the GLO-framework. A European Methodology for Museum-School Collaboration and Coursework*.

- I S. Thorhauge & L. Falomo (red.). *Intrface europe : A European Methodology for Museum-School Collaboration and Coursework*. Pavia University Press. Danish Industrial Museum. <http://archivio.paviauniversitypress.it/oa/9788869520822.pdf>.
- Mæhlum, L. (2017, 4. oktober). Ester Boserup. I *Store norske leksikon*.
https://snl.no/Ester_Boserup.
- OECD (2015). *Gender equality and women's rights in the post-2015 agenda: A foundation for sustainable development*. <https://www.oecd.org/dac/gender-development/POST-2015%20Gender.pdf>.
- Pedersen, D. B. (2017). *Impact. Redskaber og metoder til måling af forskningens gennemslagskraft*. Det Frie Forskningsråd.
- Prøitz, T. S. (2016). *Læringsutbytte*. Universitetsforlaget.
- Robles, M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*. 75(4). 453–465.
- Rådet. (2018). Rådets henstilling af 22. maj 2018 om nøglekompetencer for livslang læring (EØS-relevant tekst) (2018/C 189/01), Den Europæiske Unions Tidende 4.6.2018, C 189/1 – C 189/13.
- Smith, B. G. (1988). *Changing Lives: Women in European History Since 1700*. D. C. Heath and Company.
- Sonne, L. (2009). *Kulturarvens muligheder i almen kompetenceudvikling*. Kartleggingsrapport. Nordisk Center for Kulturarvspedagogik.
- Sonne, L. & Salvesen, G. F. (2020). Creating and Implementing Space between Museums and Schools. The New Core Curriculum in Norway and the Escape Box. I T. Fristrup (red.). *Museums and Education of the North* (s. 179–201). Fornvårdaren 39. 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. et al. (red.). *Museet som ett social rum och en plats för lärande* (s. 23–42). Fornvårdaren 40. Jamtli Förlag.
- Sonne, L. (2022). Lærende frivillige på museer og en ny profession i frivillighedsledelse med fokus på udvikling af en samfundsrelevant kulturarvspedagogik. Eksempler på

- et nyt paradigme i et europøisk perspektiv. I T. Fristrup (red.). *Nordic Figurations of Volunteering* (s. 85–112). Fornvårdaren 41. Jamtli Förlag.
- Sonne, L. & Kristiansen, E. (2022) Frivillighetsledelse på museet. Utvikling, test og evaluering av et undervisningsopplegg i Norge. I T. Fristrup (red.). *Nordic Figurations of Volunteering* (s. 57–84). Fornvårdaren 41. Jamtli Förlag.
- Stone, G. D. Undated. *Agricultural Change Theory*. Hentet 27. november 2023 fra <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/sites.wustl.edu/dist/4/945/files/2020/05/56s48cpg.pdf>.
- Tinker, I. (u.å). Ester Boserup. A Tribute to Ester Boserup: utilizing interdisciplinarity to analyze global socio-economic change. *Irene Tinker. Professor Emerita, University of California Berkeley*. Hentet x.x.2023 fra <http://irenetinker.com/publications-and-presentations/ester-boserup>.
- Thorhauge, S. (2014). *Interface learning. New goals for museum and upper secondary school collaboration*, Aarhus University, Denmark.
- Turner, B. L. & Fischer-Kowalski, M. (2010). Ester Boserup: An interdisciplinary visionary relevant for sustainability *PNAS*, 107(51), 21963–21965.
- Udir. (2020a). *Tverrfaglige temaer*. Hentet 27. november 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>.
- Udir. (2020b). *Bærekraftig utvikling*. Hentet 27. november 2023. fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-barekraftig-utvikling/>.
- Udir. (2020c). *Tverrfaglige temaer*. Hentet 27. november 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/tverrfaglige-temaer>.



Vurdering er en del av læringsprosessen

Anita Wiklund Norli

Innledning

Lektorstuderenter etterspør ofte mer undervisning om og øving i vurderingsmetodikk. De ønsker å styrke kompetansen på dette området før de skal ut og undervise i ungdomsskole, videregående skole og voksenopplæring. Det er ikke overraskende. Vurderingsmetoder og -kriterier har stor innvirkning på undervisning og læring. Likevel er det bemerkelsesverdige lite forskning på sammenhengen mellom læringsteorier og pedagogisk bruk av vurdering. Med tanke på omfanget av all vurdering som foregår i løpet av et år ved skoler og utdanningsinstitusjoner bør rollen vurdering og vurderingsmetodikk spiller i utviklingen av læringsteorier vies mer oppmerksomhet. Etersom forventningene til hva elevene skal lære endrer seg med fokus på kompetanser tilpasset det tjuelførste århundre (twenty-first-century skills), vil det i økende grad være behov for forskning og policyutvikling rundt hvordan man best kan utforme vurderingsmetodikk som kan måle endrede krav til kompetanse. Dette er viktig fordi vurderingspraksis henger tett sammen med undervisning og læring. Selv om vurdering først og fremst er ment å måle framgang og resultater av læring, har det også betydelig effekt på selve læringsprosessen.

Vi kan si at elevvurdering har tre hovedformål: formativ – for å promotere læring, summativ – for rapportering om læring, og evaluerende – for å måle prestasjoner på skolenivå, nasjonalt nivå eller internasjonalt nivå. I denne artikkelen vil det dreie seg om de to første. Vi vil først undersøke hva styringsdokumentene for lektorutdanningen sier om krav til studentenes opplæring i og kunnskap om vurdering og vurderingsmetodikk. Deretter trekker vi de historiske linjene for undervisningspraksis – gjennom utviklingen fra å bruke vurde-

ring for å fastslå hvilke kunnskaper en elev har om eller i et emne – til å oppfatte vurdering som en del av en læringsprosess. Deretter vil vi gå dypere inn i hva som ligger i begrepene summativ og formativ vurdering og vise hvordan begge metodene har vært og fortsatt er nyttige som redskap i undervisningsplanlegging.

Hva sier lektorutdanningens styringsdokumenter om vurdering?

I Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13,¹ heter det i § 4, om nasjonale retningslinjer og studieplan:

Studieplanen skal inneholde bestemmelser om faglig innhold, inkludert samiske emner og tverrfaglighet, praksis, organisering, arbeidsformer, vurderingsordninger og internasjonalisering. Studieplanen skal vedtas av institusjonens styre.

Paragraf 2 handler om læringsutbytte og ferdigheter. Her forventes det at studenten eller endt studie:

kan beskrive kjennetegn på kompetanse, vurdere og dokumentere elevs læring, gi læringsfremmende tilbakemeldinger og bidra til at elevene kan reflektere over egen læring og egen faglige utvikling.

I de nasjonale retningslinjene² legges det betydelig vekt på å gi studentene kompetanse i å vurdere sine framtidige elever:

Et femårig integrert lektorutdanningsprogram skal gjennom variasjon i undervisnings-, lærings- og vurderingsformer bidra til at studenten utvikler det læringsutbytte som er presisert i Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13 (NRLU: 4).

¹ Forskrift om rammeplan for lektorutdanning (2013)

² NRLU (2017)

Dessuten presiseres en forventning om at en ferdig utdannet lektor skal kunne tilpasse og differensiere undervisningen ved å bruke kunnskap om og kompetanse i vurdering:

Kunnskap om hvordan varierte og relevante metoder i undervisningen kan brukes til å tilpasse undervisningen i fagene etter elevenes ulike forutsetninger, er et sentralt aspekt i fagdidaktikkundervisningen. Gjennom fagdidaktikken skal studentene lære å gi elevene underveisvurdering og sluttvurdering, bruke faglige kjennetegn på måloppnåelse og gi gode begrunnelser for vurdering i faget (NRLU:12).

Læringsutbyttebeskrivelser for praksisopplæring legger vekt på at det gis opplæring og øvelse i vurdering, og det beskrives under ferdigheter at kandidaten skal kunne «bruke faglige kjennetegn på måloppnåelse og gi gode faglige begrunnelser, samt ta i bruk et bredt spekter av vurderingsformer som bidrar til å fremme læring i fagene». Dessuten skal praksisopplæringen «bestå av de aktiviteter som inngår i en lærers arbeidsplanfestede dag og inkluderer undervisning, forberedelse, vurderingsarbeid, elevsamtaler, foreldresamarbeid, møte- og samarbeidstid samt tid til faglig utviklingsarbeid». Kandidaten skal kunne «anvende og begrunne og variere mellom et bredt utvalg undervisnings- og vurderingsformer, justere læringsaktiviteter ved behov og legge til rette for elevmedvirkning». Videre forventes det at studentene skal ha «en lengre praksisperiode som sikrer at de får erfaringer med læreplanarbeid, læringsfremmende vurderingspraksiser, gjennomføre tilpasset opplæring, drive tilfredsstillende klasseledelse og bygge gode relasjoner» (NRLU:15 ff).

Punkt 6.4 handler om å lære å lære, tilpasset opplæring og vurdering. Her blir det presisert at:

Formålet med vurdering er å fremme læring og uttrykke kompetanse. Utdanningen skal gi studenten kompetanse i ulike former og formål for vurdering, og hva som skal utgjøre grunnlaget for vurdering. God vurderingspraksis i fag kan bidra til å realisere prinsippet om tilpasset opplæring. Studenten skal få opplæring i å analysere og vurdere elevenes læringsprosesser og resultat, og i å gi tilbakemeldinger som støtter deres læring (NRLU:18).

For å kunne oppfylle styringsdokumentenes krav til studentenes kunnskap og kompetanse, må undervisningen på lektorprogrammene sette fokus på forholdet mellom læreplaner og vurderingsmetodikk. Det er i kombinasjonen mellom teoretisk undervisning på campus og erfaringer som høstes ute i skolene gjennom praksisperiodene at lektorstudentene skal få forståelse for hvilken rolle vurdering spiller for elevers læringsutbytte. Vi skal se på hvordan preposisjoner har blitt brukt for å beskrive og forklare vurdering i forskningslitteraturen – fra vurdering **av** læring, via vurdering **for** læring til vurdering **som** læring. vi kan begynne med å gi en historisk oversikt over hvordan vurdering har blitt praktisert i skolen fra tidligere tider og fram til i dag.

Sammenhengen mellom undervisning, teori og vurderingsdesign

– historisk overblikk

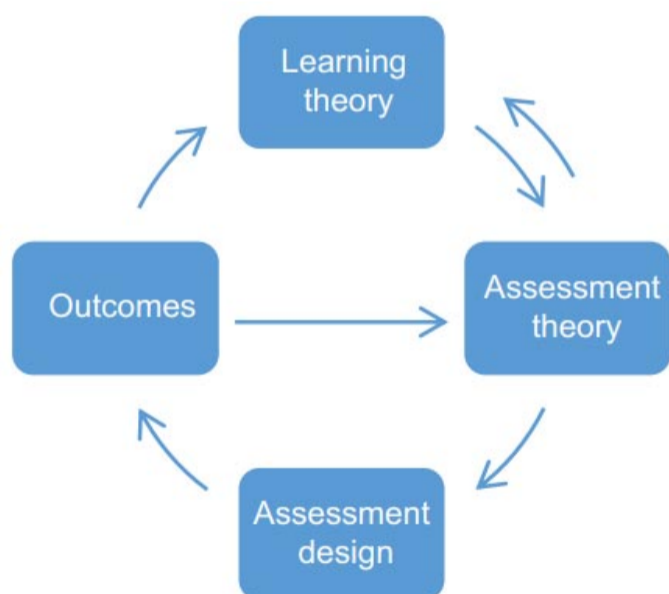
Tidlige forsøk på å måle menneskelige evner vurderte hva kandidatene kunne eller hadde lært etter endt opplæring. Det var prestasjonsnivået snarere enn prosessen som var av interesse. Et eksempel er Kina på 1300-tallet – da ble det avholdt lange, utmattende eksamener. Mange århundrer seinere, i 1904, utviklet Alfred Binet den første intelligenstesten for skolebarns prestasjoner. Hensikten hans var å finne ut hvilke elever som ville komme til å slite i vanlig undervisning og dermed trenge mer hjelp. Læring og vurdering ble behandlet som separate, ikke-relaterte prosesser. Den ene innebar å fylle elevenes hode med innhold, mens den andre ganske enkelt var en metode for å få oversikt over innholdet. Lewis Terman, professor i utdanningsvitenskap ved Stanford University tidlig på 1900-tallet, mente at et hvert menneskes evne til å lære var fast og medfødt. På den tida ble diagnosen psykisk utviklingshemming ansett som legenes ansvarsområde og ikke psykologenes. Dette bekymret Terman fordi et barn neppe ble diagnostisert som utviklingshemmet med mindre det kunne påvises en alvorlig retardasjon. Derfor ønsket han Binet-testene velkommen som en metode for å identifisere evnene til individer med mye større presisjon enn det som hadde vært mulig tidligere.

Fra midten av 1920-tallet var bruken av intelligenstester for studentutvelgelse utbredt ved amerikanske universiteter. Men de som brukte de nye intelligenstestene, var uenige om hvorvidt intelligens var medfødt eller kunne utvikles, og noen mente også at det var

stabile forskjeller i intelligens mellom ulike rasegrupper. For dem som trodde at intelligens var medfødt og fast, målte testene noe som ikke endret seg. Andre mente at slike tester målte utviklede evner, snarere enn intelligens. Testene ble bare brukt til å måle resultatene av læring og ga ingen innsikt i hvordan læringen kunne forbedres (Wiliam 2017).

Det er imidlertid minst én annen grunn til at fagfeltene vurdering og læring i mange år var adskilt, nemlig utfordringene med å måle endring. Det er likevel snart hundre år siden psykologer oppdaget at læring, vurdering og innsats var uløselig knyttet sammen på en kompleks måte. Enhver undersøkelse av det ene uten å ta hensyn til det andre vil bare gi en delvis forståelse om hva som skjer under en læringsprosess. Når vurdering og læring studeres i en sosial kontekst, multipliseres kompleksiteten. Dette kan være hovedårsaken til at mange forskere til dags dato har vært varsomme med å forsøke. Problemstillingene er så komplekse, og samhandler på så mange nivåer, at det er langt fra åpenbart hvor det begynner eller hva slags teoretiske og empiriske verktøy man bør bruke (Wiliam 2017). Derfor bør teorier om læring og vurdering utvikles parallelt (Baird m.fl. 2017).

Figur 1. Det ideelle forholdet mellom teori og vurderingsdesign. Hvis vurderinger skal tjene opplæringens mål, bør teorier om læring og vurdering utvikles parallelt (etter Baird m.fl., 2017).



En forestilling om at vurdering kan forbedre undervisningen og forsterke positive effekter, har eksistert siden de tidligste studiene av læring og undervisning på 1900-tallet. Oppmerksomheten rundt dette økte på 1960-tallet da Michael Scriven introduserte begrepet

«formativ evaluering» og hevdet at evaluering av en undervisningsplan kunne tjene to roller (Baird m.fl. 2017). På den ene siden påpekte han at evaluering «kan ha en rolle i den pågående forbedringen av undervisningsplanen». På den annen side kan evaluering gjøre det mulig for administratorer å avgjøre om en ny læreplan gjennom en evalueringsprosess representerer et tilstrekkelig betydelig fremskritt som rettferdiggjør kostnadene ved å implementere den i et skolesystem. Han foreslo å bruke begrepene «formativ» og «summativ» evaluering for å skille på disse prosessene (Scriven 1967).

Benjamin Bloom, amerikansk psykolog og pedagog, anbefalte også å bruke tester som hjelpemidler i læringsprosessen. Han hevdet at selv om slike tester kan graderes og gis en bedømmende og klassifiserende funksjon, får vi en mye mer effektiv bruk av formativ evaluering dersom den skilles fra karakterprosessen og brukes primært som et hjelpemiddel i undervisningen (Bloom 1968 og 1969).

Flere forskere har etter hvert gått inn for den vanskelige oppgaven med å fjerne avstanden mellom læringsteorier og utvikling av vurderingsdesign (Elwood 2006, James 2008, Shepard 2000). Vurderingsmetodikk begynte med intelligenstesting, og pedagogisk vurdering og psykologisk vurdering ble lenge sett på som det samme. Vi kan snakke om tre hovedtrender innen læringsteori: behavioristisk, kognitiv og sosiokonstruktivistisk:

Behavioristisk: læring er adferdsendringer som følge av ytre hendelser eller erfaringer (Watson, Skinner)

Kognitiv: læring er endring i forståelse som følge av ikke-observerbare prosesser. Vi forstår det nye ut fra kunnskap vi har fra før (Piaget)

Sosiokonstruktivistisk: læring skjer gjennom deltakelse i et fellesskap og i samhandling med andre mennesker (Vygotsky)

Valg av læringsteori vil ha betydning for hvordan man tar i bruk formativ vurdering (Baird m.fl. 2017).

Figur 2. Læringsteorier og implikasjoner for formativ vurdering (etter Baird m.fl., 2017).

Læringsteori	Vekt på	Typisk praksis
Behaviouristisk	Brutt ned til mestring steg for steg Vanlig testing for å avdekke og rette feil Tester som formative vurderinger (produkt, ikke prosess)	Læringsmål-styrt Tester for å fastslå det som ikke er kjent/mangel på kunnskap Feedback til læreren for å endre undervisning Korrektiv til eleven
Kognitiv	Viktig at elevene skal "forstå" informasjon og utviklingskjemaer Læringsmål og suksesskriterier ('standarder') Tilbakemelding som dynamisk prosess	Framforhandlede læringsmål og kriterier for oppnåelse Tilbakemelding for eleven for å lukke kunnskapshull Selvregulert og selvstyrt læring
Sosialkonstruktivistisk og sosiokulturell	Skole- og klasseromskultur viktig Læringsprosess med dialog og forhandling Selvevaluering og hverandre-evaluering Motivasjon gjennom engasjement Elevidentitet og endret lærerrolle Forhandle om forståelser av oppgave og kvalitetskriterier Lærlingemodell for læring, Praksisfellesskap Sosial kontekst viktig for læring	Klasserommets forventninger Oppmuntrer elevengasjement Aktiv læring – dialog, gruppearbeid, egen- og 'kollega'-vurdering Samarbeidende klasserom Læring gjennom aktive sosiale prosesser og interaksjoner

Det har blitt pekt på (James 2008) at testing som skal avdekke læringsresultater, er på linje med behaviouristiske teorier om læring og hører hjemme i den tidlige forskningen (f.eks. Bandura 1969, Skinner 1953, Watson 1930). Kognitive teorier om læring (f.eks. Neisser 1967, Sternberg 1981) ble dominerende på 1960-tallet og er fortsatt viktig i vurderingsmetodikk (Haladyna & Rodriguez 2013). Fordi tradisjonen kan spores tilbake til sluttn av 1800-tallet (James 1890), har sosiokonstruktivistiske teorier om læring (f.eks. Vygotsky, 1978) konkurrert med behaviouristiske og kognitive teorier gjennom 1900-tallet. I denne

tilnærmingen skapes læring i fellesskap mellom elevene i sosiale miljøer. Påvirkningen av disse teoriene knytter vurderingsmetodikk tettere til læringsmiljøet. I tillegg hevdes det ofte at formativ vurderingspraksis i klasseromsundervisning (Scriven 1967), er nært forbundet med sosiokonstruktivistiske læringsteorier (f.eks. Black & Wiliam, 1998a, 1998b, James 2006, Shepard, 2000, Torrance & Pryor 1998). Vurderingsmetoder som mappevurdering, kollegavurdering og reflekterende loggføring bygger på og begrunnes med sosio-kulturell teori.

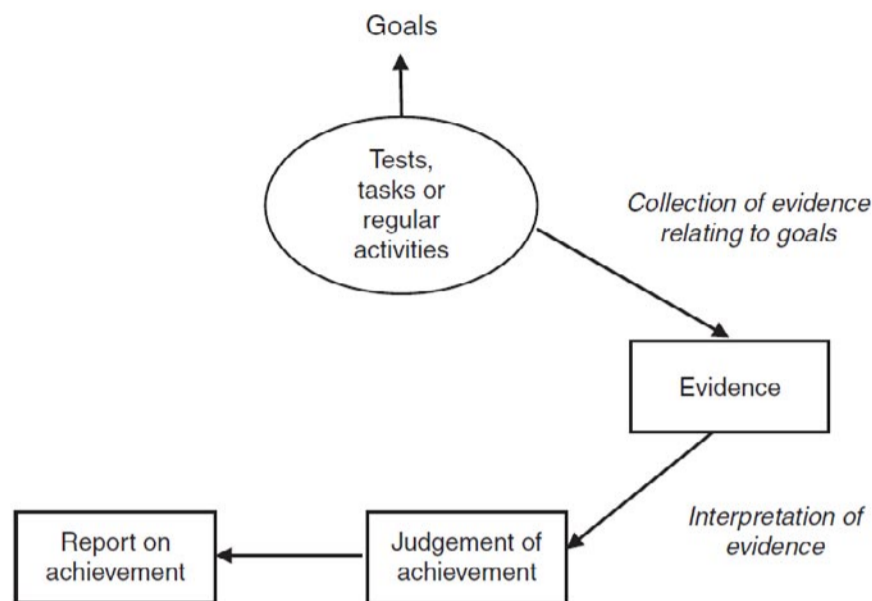
Det er relevant å se nærmere på hvordan vurdering av, for eller som læring brukes som metodisk og fagdidaktisk redskap, og med det hvilken rolle summativ og formativ vurdering helt konkret spiller i undervisningen.

Summativ vurdering - vurdering av læring

Summativ vurdering har som formål å oppsummere og rapportere det som er lært på et bestemt tidspunkt, og av den grunn kalles det også '*vurdering av læring*'. Det kan innebære å oppsummere og gjennomgå læring over en periode, og/eller sjekke opp ved å teste læring på et bestemt tidspunkt. Selv om denne vurderingsmetoden ikke har direkte innvirkning på læringen, slik som ved formativ vurdering, kan det likevel brukes til å hjelpe læringen på en mindre direkte måte.

Figur 3 viser summativ vurdering som en prosess der elevenes resultater i form av karakterer gjennom en periode brukes til å rapportere om prestasjon. Karakterene kan samles fra prøver, spesielle oppgaver eller forskjellige andre aktiviteter, som skriftlige oppgaver, mapper, debatter eller presentasjoner av arbeid. Grad av oppnåelse bedømmes ved å holde det opp mot kriterier eller standarder knyttet til målene. Bedømmelsen (karakter eller skår) utføres av læreren eller av eksterne sensorer ved enkelte nasjonale prøver og eksamener.

Figur 3. *Summativ vurdering (etter Harlen, 2017).*



En slik tolkningen av resultater reduserer den faktiske oppnåelsen til noe som representerer den, for eksempel en karakter eller en skåring, og derfor går mye informasjon tapt. Når resultatene brukes til å sammenligne elevene, spesielt når det er snakk om karaktersetting, vil prosedyren vanligvis inkludere kontroll og tiltak for å øke resultatets pålitelighet (Harlen 2017).

Summativ vurdering vil ha betydning for innholdet i undervisningen. Det som skal vurderes vil uunngåelig påvirke hva det skal undervises i og hvordan. Dersom ikke vurderingsmetodene reflekterer tiltenkte mål, kan resultatet bli å begrense eller omforme undervisningen. Hvis det er press på lærere for å øke prøveresultatene, vil dette overføres til elevene. Resultatet kan ofte bli at vi ender opp med å lære elevene å bestå prøver og lar vurderingen diktere undervisningsplanen.

Summativ vurdering er likevel viktig av flere grunner, det kan for eksempel (Harlen 2016):

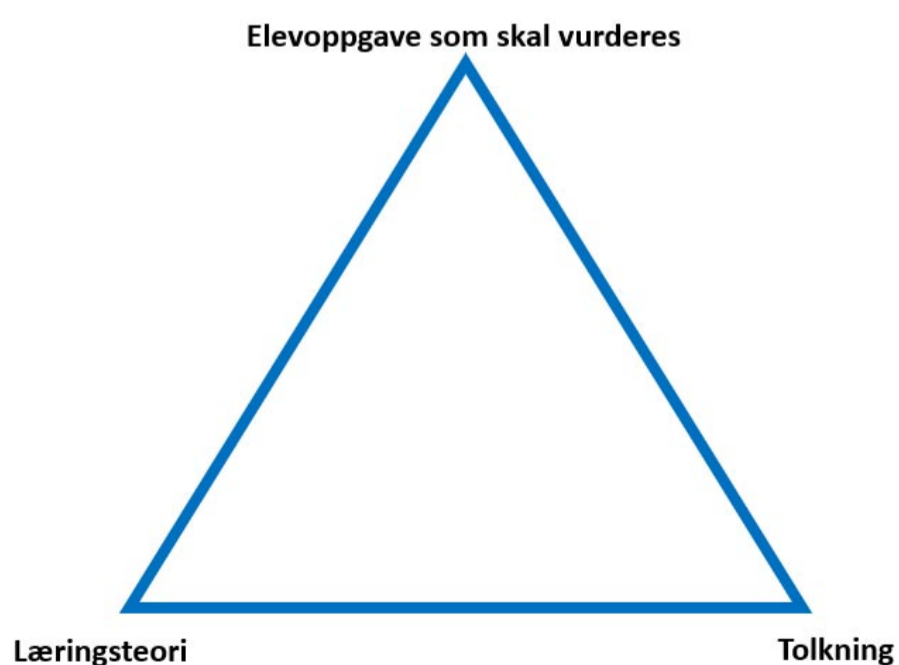
- Gi pålitelige rapporter om individuelle elevers prestasjoner og framgang i læringen.
- Gjøre det mulig å holde oversikt over prestasjonene til grupper av elever (for eksempel grupper av kjønn eller etnisitet), og gir informasjon som kan brukes til å sikre likeverdige utdanningsmuligheter.
- Gi eksempler og operasjonelle definisjoner av begreper som å forstå og bruke læring og ferdigheter.

- Gjøre standarder og forventninger tydelige for elever, lærere og andre brukere.
- Bidra til læring på kort og lang sikt.
- Være til støtte i prosessen med formativ vurdering.

Dette gir oss dessuten en forståelse av at sammenhengen mellom vurdering og læringsteori indikerer hvordan læring foregår. Det understreker viktigheten av at oppgaver og vurderingssituasjoner som skal danne grunnlag for vurdering av elevprestasjoner, stemmer overens med læringsmodellen. Tilsvarende må tolkningsmetodene også reflektere modellen for hvordan elever lærer. Læringsteorienes rolle i valg av vurderingsmetode blir ofte oversett. Hvis man skal ha nytte av vurderingsresultater i planlegging av undervisning, må man forstå hvordan elevene lærer og hvordan man kan måle denne læringen. Vurderingstrekanten består derfor av tre elementer som henger sammen (Pellegrino m.fl. 2001):

- Teori om hvordan elever lærer
- Oppgavene elevene skal svare på for å vise hva de har lært
- Tolkningen om hva elevene kan, som danner grunnlag for informasjon om hva som er oppnådd

Figur 4. Vurderingstrekanten.



Grunnlaget for å velge de mest hensiktsmessige metodene og verktøyene i en evalueringssituasjon avhenger av formålet med vurderingen og hva som kreves av validitet og reliabilitet for å tjene det formålet. En åpenbar ønskelig egenskap ved ethvert vurderingsverktøy er at det skal gjøre det mulig å trekke gyldige slutninger – at det vurderer hva det er ment å vurdere. En annen er at det skal gi pålitelige data. Disse egenskapene er ikke uavhengig av hverandre, men samhandler – å gjøre endringer som påvirker en egenskap har implikasjoner for en annen (Harlen 2016).

Validiteten, eller gyldigheten, av en vurderingsmetode kan bedømmes på ulike måter. En måte er rett og slett å se om oppgaven faktisk krever bruk av kunnskapen eller ferdigheten som man ønsker å vurdere. En mer formell måte er å foreta en viss analyse av hvilke kvaliteter som dekkes av vurderingen og hva det fører til av funn, og så sjekke om det reflekterer innholdet som skal vurderes. Dette kalles *konstruksjonsvaliditet*, som er et bredt begrep knyttet til hele spekteret av ferdigheter, kunnskaper og holdninger – konstruksjonene – som vurderes. Det handler om hvorvidt teorien forklarer resultatene på en tilstrekkelig måte. En annen form for validitet, *konsekvensvaliditet*, refererer til hvor hensiktsmessige vurderingsresultatene er for det de brukes til. Dette utvider begrepet validitet ut over kvaliteten på selve vurderingsmetoden til å omfatte bruken av vurderingsresultatene også til andre formål enn de som den opprinnelige vurderingen ble designet og utført for.

Reliabilitet er det samme som pålitelighet eller konsistens, og handler om vurderingens nøyaktighet. Det er mange faktorer som kan påvirke påliteligheten av en vurdering. Reliabiliteten reduseres hvis for eksempel utfallet er avhengig av hvem som foretar vurderingen (hvilken lærer eller sensor). Omstendighetene vurderingen foretas under kan også påvirke vurderingsutfallet og bidra til redusert pålitelighet. En eksamenssituasjon kan for eksempel gi en elev jernteppe. Reliabilitet har størst betydning for summativ vurdering og spesielt for kunnskapsprøver. Når vurdering brukes formativt uten karakter og dreier seg om vurderingen av hvordan man kan hjelpe en elev til å ta neste trinn i en læringsprosess, er ikke pålitelighet en faktor på samme måte. Høy reliabilitet er imidlertid nødvendig når resultatene skal brukes av andre og når elever sammenlignes eller velges ut til videre studier.

Formativ vurdering - vurdering for læring

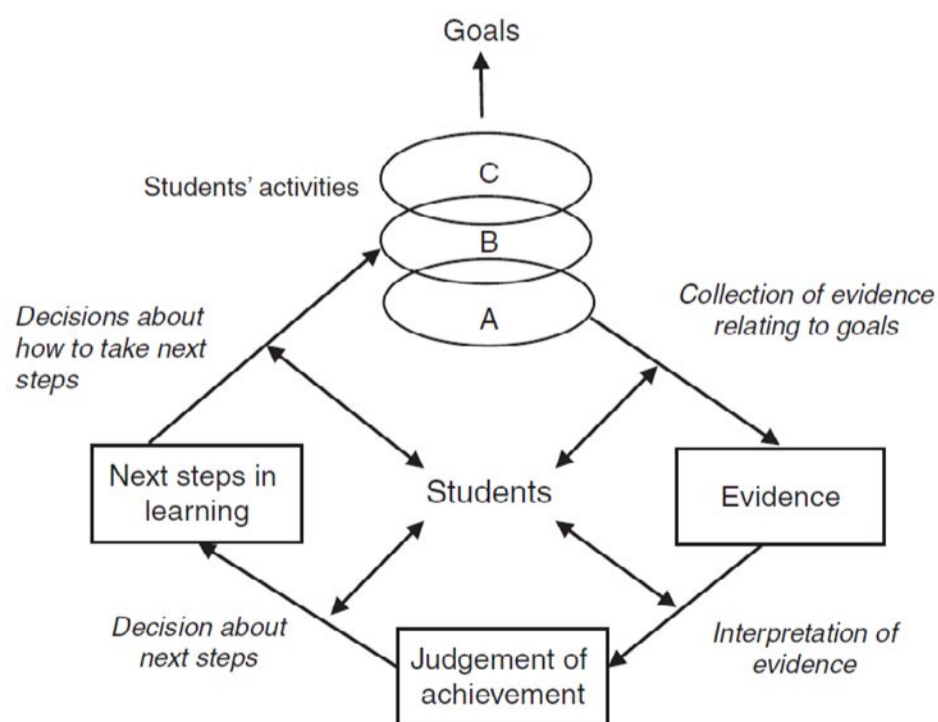
Formuleringen *vurdering for læring* argumenterer for en direkte kobling mellom vurdering og læring. Slik vurdering brukes i stor grad i uformelle klasseromsprosesser for å identifisere elevenes faglige nivå og kunne gi tilbakemelding som kan hjelpe dem til å nå ønsket standard. Periodisk summativ vurdering kan brukes formativt for å spille en rolle i dette. Det har stadig tydeligere blitt pekt på den pedagogiske verdien og effektiviteten av formativ vurdering i skolen, at vi har gått fra å snakke om *vurdering av læring* til *vurdering for læring*, og at dette har ført til utvikling av vurderingsprosedyrer og praksiser som støtter læring og underbygger elevenes selvtillit, prestasjon og framgang i stedet for å undergrave den (Black & Wiliam 1998a; Torrance & Pryor 1998, Shepard, 2000).

Når formålet med vurdering er å styrke læreprosessen, kan det illustreres som en kontinuerlig syklus av hendelser, som vist i figur 5. A, B og C representerer aktiviteter der elevene jobber mot målene for en bestemt leksjon eller en serie med leksjoner. Læreren kan bryte inn i syklusen ved aktivitet A, og undersøke om det er framgang mot å nå de definerte målene. Nivået elevene har nådd kan brukes til å bestemme neste trinn. Syklusen følger klokken, og etter vurdering ved aktivitet A tas beslutningen om hvordan eleven skal nå aktivitet B. Syklusen gjentas og effektene av beslutninger på ett tidspunkt vurderes på et seinere tidspunkt i den pågående prosessen. På denne måten mates bevis på nåværende læring tilbake til neste nivå undervisning og læring. Figuren viser med andre ord en metode for hvordan elevenes læringsstrategier kan brukes til å fremme videre læring. Hovedelementene er (Harlen 2016):

- Tydelige mål som læreren deler med elevene.
- Elevene må være i sentrum av prosessen og erkjenne at det er de som gjør læringen.
- Elevene er med på å samle og tolke bevis på læring i forhold til målene.
- Lærer og elever tar sammen beslutninger om hva som blir neste skritt.
- Lærer gir tilbakemelding til elevene og bruker tilbakemeldinger fra elever for å justere undervisningen.

Både elever og lærer får tilbakemeldinger. Informasjonen om elevenes framgang er tilbakemelding til læreren, som deretter kan justere tempoet eller utfordringen i læringsaktivitetene for å maksimere mulighetene for læring. Elevene har en viktig rolle i sin egen vurdering når de forstår prosessen; de vil lære å jobbe mot eksplisitte mål. De vil se at kvaliteten på arbeidet blir bedre når de gjør endringer etter tilbakemeldinger fra lærere. Tilbakemeldinger fra lærere til elever er blitt beskrevet som en av de kraftigste påvirkningene på læring og prestasjoner. Tilbakemelding har innvirkning på læring når den gir kommentarer til hvordan elevene kan forbedre selve arbeidet sitt uten å ha fokus på karakterer. Tilbakemeldingene fremmer læring på en mer effektiv måte hvis elevene er involvert i prosessen med å bestemme hva de neste trinnene deres skal være. Slik blir de ikke bare passive mottakere av lærerens vurderinger av arbeidet. Elevene vil være mer effektive hvis de vet formålet med aktivitetene, noe som betyr at de ikke bare vet hva de skal gjøre, men hva de skal prøve å oppnå når det gjelder kvalitet og mål (Hattie og Timperley, 2007, Harlen 2016).

Figur 5. *Formativ vurdering som en syklisk prosess (etter Harlen, 2016).*



Formativ vurderingspraksis handler altså om å gi tilbakemeldinger som har til hensikt å hjelpe studenter til å forbedre resultatene sine og lære dem kriterier for kvalitet. I England har forskere vist at nøkkelementene i formativ vurdering allerede lenge har vært utbredt i videregående skole, men at de ofte tolkes veldig snevert og har overveldende fokus på kriterieoverholdelse og belønningsoppnåelse. Dette er ikke i overensstemmelse med hensikten å fremme en orientering mot studentautonomi³ og at elevene skal 'lære å lære'. Slik praksis kan heller tolkes som teknikker for å sikre belønningsoppnåelse, og det bidrar sannsynligvis til å produsere studenter som heller blir mer avhengige av sine veiledere og bedømmere enn mindre avhengige (Torrance 2007).

Det har vært en betydelig bevegelse i løpet av de siste 20 årene mot kriterie- og kompetansebasert vurdering i etterutdanning og opplæring. Dette har medført større tydelighet/åpenhet om det tiltenkte læringsutbyttet og kriteriene som det blir bedømt etter. Dette har vært til nytte for elevene og kanskje også ført til at et økende antall elever fullfører i formell utdanning og opplæring fordi de ser at de lykkes/ oppnår resultater. Tydelighet rundt vurderingsprosedyrer, prosesser og kriterier har blitt underbygget av utbredt bruk av veiledning, praksis og tilbud om formativ tilbakemelding for å øke individuelle og institusjonelle prestasjoner. Detaljert veileder- og sensorstøtte, i form av eksamenscoaching og praktiske øvinger, utkast og omformulering av oppgaver fungerer effektivt for å bedre elevenes prestasjoner og progresjon (Torrance 2007).

Men det kan kritiseres at det teoretiske grunnlaget for *vurdering for læring* er eklektisk og ofte implisitt. Ulike kultur- og læringsteoritradisjoner fører til ulike foki. Den amerikanske behaviouristiske tradisjonen legger for eksempel mer vekt på testing og lærernes instruksjonsrolle, mens andre engelskspråklige kulturer har trukket på konstruktivistisk og sosiokulturell tenkning for å understreke rollen til eleven og det uformelle evalueringen i klasserommet (Baird m.fl. 2017).

Mange ser nå på begrepene «formativ vurdering» og «vurdering for læring» som synonyme, mens andre trekker mer eller mindre skarpe skiller mellom de to begrepene. Mangel på enighet om hva som ligger i disse gjør forskningen vanskelig, både teoretisk og empirisk. Bruk av vurdering til støtte for læring vil nødvendigvis bygge på en visst forestilling om hva som skjer når læring finner sted (psykologi), hva det vil si å kunne noe (epistemo-

³ Å være autonom er å kunne gi seg selv lover eller å bestemme over seg selv.

logi), hva elevene bør lære (pensumfilosofi) og hvordan vi best kan få elevene til å lære det vi ønsker at de skal kunne (pedagogikk). For andre vil formativ vurdering være uavhengig av psykologi, epistemologi, læreplanfilosofi og pedagogikk (Baird m.fl. 2017, William 2017)

I likhet med andre vurderingsområder har ikke *vurdering for læring*-funn blitt brukt systematisk og bredt for å påvirke teorier om læring. *Vurdering for læring* er imidlertid en særegen, praksisbasert tilnærming til vurdering, og innvirkningen på læringsteorier vil mest sannsynlig være på praktikernivå. Lærere kan slik styrke sin pedagogiske innsikt og bedre forstå hvordan de skal forklare og formidle faget for elevene sine (Baird m.fl. 2017).

Mye har blitt hevdet om læringseffekten ved bruk av *vurdering for læring*. Grunnlaget for å trekke konklusjoner er imidlertid begrenset når det gjelder kvantitative data, og de fleste studier er småskala og av mer kvalitativ karakter. Dette er et omstridt område som forsterkes av mangelen på kvantitativ forskning. Resultatene tyder på en betydningsfull pedagogisk effekt, men muligens av en mer beskjeden karakter enn det av og til har blitt hevdet. Det viktigste validitetsargumentet for *vurdering for læring* er hvor effektivt formålet med å forbedre læring oppfylles (Stobart, 2012). Studier som har vist positive effekter, viser i hovedsak til læreres og elevers subjektive oppfatning av endring. Dermed er svaret angående virkningen av *vurdering for læring* på selve læringen fortsatt noe omstridt. Når virkningen av *vurdering for læring* skal evalueres må det tas hensyn til bredden i definisjonen. Det har blitt hevdet at de konstitutive og operasjonelle definisjonene har vært vage at mange av begrepene i vurderingsdiskursen – som læring, kriterier og standarder – brukes løst. Dette har svekket forskningen (Dunn og Mulvenon 2009, William 2011, Bennet 2011, Baird m.fl. 2017).

Vurdering som læring

Desto klarere kravet for hvordan man oppnår en karakter er, og jo mer detaljert bistand gis av veiledere og bedømmere, og jo mer sannsynlig er det at kandidatene lykkes. Forskning tyder imidlertid på at slik åpenhet oppmuntrer til instrumentalisme. Åpenhet om mål kombinert med utstrakt bruk av coaching og praksis for å hjelpe elever, øker faren for å fjerne den utfordringen det er å lære og reduserer dermed kvaliteten og validiteten i de

oppnådde resultatene. Dette kan karakteriseres som en overgang fra å snakke om vurdering *av* læring, gjennom den for tiden populære ideen om vurdering *for* læring, til vurdering *som* læring. Vurderingsprosedyrer og praksiser kan komme til å fullstendig dominere læringsopplevelsen, og 'overholdelse av kriterier' kan komme til å erstatte 'læring'. Ifølge Harry Torrance, britisk professor i utdanningsvitenskap, blir det som skjer da, en forskyvning/erstatning av læring (hvis læring = forståelse) gjennom mekanisk eller prosedyremessig etterlevelse; det vil si prestasjon uten forståelse, altså kopiering/gjengivelse av en læringsaktivitet eller «oppgulp» av et pensum (Torrance 2007).

For å realisere *vurdering for læring* resulterer undervisningen ofte i at veiledere jobber veldig hardt for å gjøre instruksjoner og tilbakemeldinger så detaljerte som mulig. Derfor blir «gode lærere» de som kan håndtere stor arbeidsmengde og planlegge den formative tilbakemeldingen innenfor realistisk tidsbruk, samtidig som de også gir tydelig veiledning som elevene føler de kan henge med på. Den potensielle ulempen er at prestasjoner kan bli sett på som lite mer enn kriterieoverholdelse i jakten på karakterer. Dessuten, når presset øker, kan ansvaret for «the hard work» med vurdering i jakten på prestasjoner falle like mye på veilederne som på elevene (James & Diment 2003, Torrance 2007).

Det ser ut til at vi har gått fra «vurdering av læring» gjennom «vurdering for læring» til «vurdering som læring», både for elever og veiledere, med vurderingsprosedyrer og prosesser som fullstendig dominerer undervisnings- og læringsopplevelsen. Den pedagogiske formative prosessen med å identifisere og dele vurderingskriterier og gi tilbakemelding på styrker og svakheter til elever, er forankret i hjertet av læringsopplevelsen. Men det er en prosess som kan komme til å svekke snarere enn å styrke utviklingen av elevens autonomi. Denne utviklingen ser i stor grad ut til å stamme fra utviklingen mot åpenhet i vurderingsprosesser og kriterier. Jo tydeligere kravene er angitt, desto lettere ser det ut til at de kan følges og oppfylles. Faren ved å gjøre læringsmål og instruksjonsprosesser mer og mer eksplisitte er at det ikke settes spørsmålsteget ved gyldigheten og verdien av de oppnådde resultatene (Torrance 2007).

Vurdering er ikke bare et tillegg til undervisning og læring, men en prosess der elevenes involvering kan inngå som en del av læringsaktiviteten - det vil si å gjøre bruk av *vurdering som læring* (Dann 2002). Å utvikle elevenes engasjement i form av selvevaluering med

fokus på å utforske prosesser som selvregulering, metakognisjon og tilbakemelding er dimensjoner av både vurdering og læring. Slik kan *vurdering som læring* faktisk være selve det komplekse samspillet mellom vurdering, undervisning og læring. Dette bygger på en forestilling om at elevene må forstå læringsmålene og sin egen læringsframgang gjennom en rekke prosesser eller kognitive hendelser. Elevene må forstå noe av gapet mellom hvor de er i læringen og hvor det er mulig å komme. For å få til det, må elevene være aktive i både læring og vurdering. Selvevaluering er kjernen i *vurdering som læring*.

De intellektuelle og erfaringsmessige ressursene som lærere tar med i tilbakemeldingsprosessen, betyr at:

- læreren har overlegen kunnskap
- læreren har en forståelse og empati for hvordan elever lærer
- læreren har kunnskap om å konstruere tester som vil avdekke svar fra elevenes kunnskap om kriterier og standarder
- læreren har evaluerende ferdigheter - evner til å gjøre vurderinger om elevenes innsats
- læreren har evnen til å gi tilbakemelding

Dette viser en enveisprosess dominert av læreren. Hvis selvevaluering er viktig ved *vurdering for læring*, vil elevene trenge å lære noen av disse ferdighetene og bli innlemmet i prosessene (Dann 2014).

Det advares mot at å vektlegge tilbakemeldinger som trekker oppmerksomheten bort fra oppgaven og til personlige egenskaper, kan ha en negativ effekt. Samtidig understrekes viktigheten av at tilbakemeldinger må fokusere på innsats i stedet for intelligens eller personlighet. Innsatsen som legges ned for å oppnå et mål, må vektlegges og anerkjennes (Dweck 2006).

Den amerikanske forskeren Paul R. Pintrich foreslår fire forhold som man kan anta at understøtter elevers selvregulerte læring (2000, s. 452–453):

- 1) at elever blir sett på som aktive konstruktører i sin egen læring.

- 2) at alle elever potensielt kan kontrollere, overvåke og regulere aspekter av sin egen kognisjon, motivasjon og atferd, så vel som aspekter ved miljøet.
- 3) at sammenligninger og beslutninger kan tas for å avgjøre hvilke prosesser som kan fortsettes eller endres.
- 4) at det skilles mellom personlige og kontekstuelle egenskaper og faktisk prestasjon eller ytelse.

Konstruktivisme forutsetter at eleven er aktiv deltaker i læringsprosessen. Hvis neste trinn i en læringsprosess blir definert av læreren, må det forstås av eleven for at det skal bli realisert. Eleven må ta aktivt del i sin egen læring og erkjenne at læring bare kan gjøres av eleven selv; ingen undervisning kan få læring til å skje uten elevens vilje til å lære. Elevens læring skjer ikke bare automatisk utløst av en stimulus (behaviourisme); det må faktisk utvikles måter å lære på, altså å lære hvordan man lærer. Piagets teori om konstruktivisme, beskriver nettopp hvordan elevene samhandler med omgivelsene slik at deres kognitive skjemaer forsterkes. Denne interaksjonen, hevder Piaget, blir kontrollert av læringsmiljøet, men eleven må være forberedt for ny læring. For å hjelpe til med å fremme læring, vil det bli lagt vekt på å skape et miljø som vil stimulere kognitivt og strukturere læring i håndterbare, men utfordrende trinn for eleven. Utfordringen blir å bryte ned og ordne læreplanen (gjennom læringsmiljøet) i tilstrekkelig håndterbare trinn slik at det biologiske og det miljømessige kan samhandle» (Dann 2014).

Utviklingen av formativ vurdering har vært dominert av sosiokulturell teori som har hatt en tendens til å framheve Vygotskys perspektiv framfor Piagets. Det har blitt lagt vekt på sosial interaksjon, mediering, språk, samt at elevens identiteter blir dannet og formet i sosiale kontekster. For Vygotsky (1981) starter all læring på det sosiale planet før det kan internaliseres. Først opptrer læring mellom mennesker (interpsykologisk) og deretter inne i den lærende (intrappsykologisk). Men individuelle forskjeller ser ut til å ha mye mer betydning for læring enn det som umiddelbart er åpenbart gjennom måtene vi forstår undervisning, læring og vurdering på. Vygotsky selv erkjente at «kulturell utvikling ikke skaper noe utover det som potensielt eksisterer i elevens naturlige atferdsutvikling (Dann 2014).

Undervisning gjennom vurdering for læring er ikke nok. Det kan være at eleven ikke velger å lære. For ytterligere å forstå læringsgapet og måtene vurdering og læring samhandler på, gjenstår spørsmålet om hva som er drivkraft for læring for eleven. Det har blitt vist at utforskning og læring vil skje i en nysgjerrighetssone der elever, av egen vilje, motiveres til å lære noe nytt og ukjent på tross av usikkerhet og vanskeligheter hvis selve læringsprosessen oppleves som inspirerende (Berlyne 1960, Day 1982). I stedet for å bli konstruert av lærerens undervisning og tilbakemelding, bestemmes nysgjerrighetssonen i stor grad av individets respons på omgivelsene. Lærerens rolle blir å skape et miljø som vil stimulere nysgjerrighet. Vurdering i denne sammenheng trenger kanskje ikke så mye å fokusere på å forstå hva eleven vet, men å forstå elevenes disposisjon og vilje til å lære.

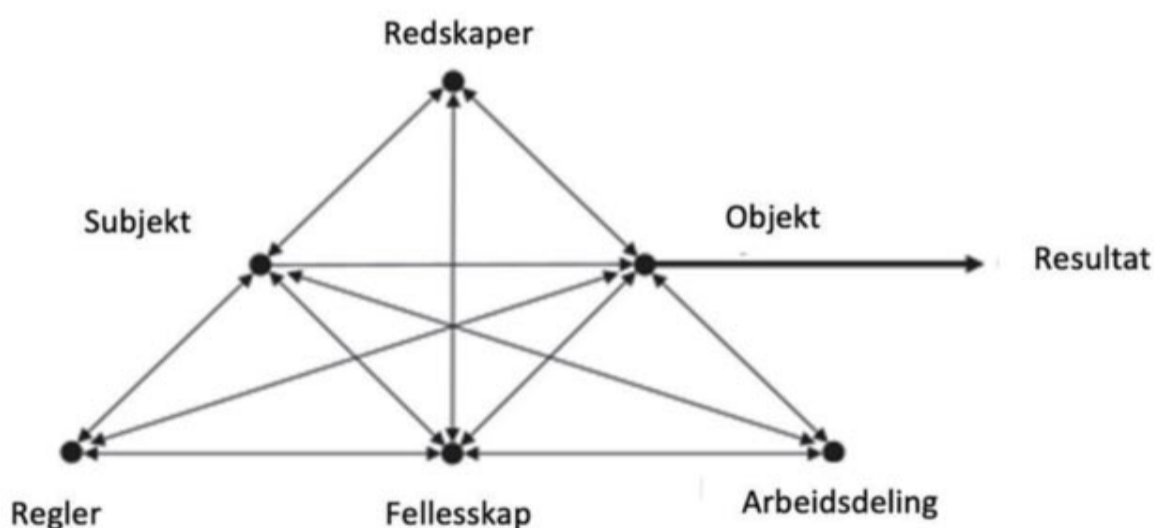
Særlig når vi snakker om formativ vurdering, må vi være klar over hva som driver behovet for læring. Dewey (1910) hevder at nysgjerrighet kan forstås på tre måter. For det første kan det handle om fysisk nysgjerrighet, barns behov for å undersøke alt og plukke ting fra hverandre. For det andre identifiserer Dewey en sosial nysgjerrighet, som kommer til uttrykk ved at barn søker informasjon gjennom å spørre «Hva er det?» ... «Hvorfor?». Etter hvert som barnet får mer kunnskap, oppstår det et større behov for å forstå sammenhenger, utlede lover og prinsipper. Dette er grunnlaget for den tredje typen nysgjerrighet: intellektuell nysgjerrighet. Nysgjerrighet kan bidra til å stenge en del av læringsgapet sammen med det vi vet om selvregulering, elevautonomi, bruk av tilbakemeldinger og egenvurdering når vi søker å forstå *vurdering som læring* ytterligere. Det kan hjelpe oss til å få dypere forståelse for hvordan elever bruker informasjon i sitt læringsmiljø og gi klarere innsikt i drivkreftene bak *vurdering som læring* (Dann 2014).

Læring er samskaping i klasserommet, og ikke bare et spørsmål om instruksjon og overføring fra læreren, men et interaktivt samspill mellom aktørene. Fra et sosiokulturelt perspektiv, er språk selve grunnlaget for læring og gir i seg selv et nettverk der elever kan filtrere og engasjere seg i sosialt innhold. Så på en måte er det selve essensen av læring. Samtidig er språk sosialt, kulturelt og konseptuelt belastet. Elevene er opptatt av å delta og uttrykke tankene sine. Men når de ofte forventes å skulle strekke seg mot mål som ikke alltid oppfattes som klart formulert, begrenser dette deres mulighet for selvevaluering. Derfor må ethvert forsøk på å fremme *vurdering som læring* erkjenne at det for eleven

kan være konflikter og motstand mot læringen fordi den oppleves som perifer, ikke-legitim eller uinteressant. Læringsgapet må forstås på en måte som kan åpne for kommunikasjon som aksepterer og tar slike spenninger på alvor, snarere enn ignorerer dem (Dann 2014).

For å imøtekomme slike utfordringer har det vært økende interesse for å utforske praksis innen utdanning, inkludert vurdering, gjennom Cultural Historical Activity Theory (CHAT) eller på norsk kulturhistorisk aktivitetsteori (KHAT). Aktivitetsteori benyttes innen forskningsprosjekter for å forstå mer om samarbeid innenfor sosiokulturell historisk kontekst og som analyseredskap for å forstå hvordan læring og utvikling skjer når mennesker samarbeider. Aktivitetsteorien erkjenner at enkeltpersoner tar med seg ulike identiteter når de engasjerer seg i ulike praksiser. De hører til i en rekke ulike «verdener» med forskjellige regelsystemer og maktstrukturer. Dermed kan ikke en spesiell aktivitet være bundet av det spesielle settet av omstendigheter og fysiske fellesskap som akkurat den hører hjemme i. Det finnes potensiale for at KHAT kan tilby en modell som omfavner identiteter, spenninger, diskurs og konflikter, fordi det sosiokulturelle grunnlaget for læring og formidlingspråk er i fokus.

Figur 6. Strukturen i et aktivitetssystem (etter Engeström, 1987; Abrahamsen og Aas, 2022).



KHAT tar på samme måte som aksjonsforskning utgangspunkt i at vi må vi observere hva mennesker gjør, både individuelt og sammen med andre for å forstå praksis. KHAT søker å forstå sammenhenger og motsetninger mellom sosiale og materielle strukturer og indi-

viduelle og kollektive handlinger. For å visualisere og forklare komponentene i en kollektiv aktivitet med indre relasjoner, har Yrjö Engeström (1987/2015) utviklet en begrepsmessig modell (figur 5).

Handlingstrekanten øverst, har komponentene subjektet (eleven), objektet (oppgaven) og medierende redskaper. Objektet er oppgaven elevene skal løse, aktivitetens problemområde. Resultatet av den kollektive aktiviteten er elevens læring. Redskaper er ressurser som eleven tar i bruk i arbeidet med objektet. Lærerens veiledning er et sentralt redskap. Trianglets bunnlinje – regler, fellesskap og arbeidsdeling – er miljøfaktorer som bidrar til å styre subjektets (elevens) handlinger og arbeid som skal føre fram til resultatet. Regler refererer for eksempel til rutiner og føringer for lærerens veilederrolle. Fellesskapet omfatter de aktørene som deler samme objekt, vanligvis vil det være medelever. Arbeidsdelingen refererer fordelingen av arbeidsoppgaver mellom lærer og elev. Her vil den vertikale makt- og statusfordelingen også spille en rolle.

Deliberativ kommunikasjon er viktig i denne sammenhengen (Englund 2006). Vi kan peke på fem kjennetegn ved deliberativ kommunikasjon som gir et utgangspunkt for en praktisk tilnærming i skolen:

- 1) Rom og aksept for ulike synspunkter og argumenter
- 2) Toleranse og respekt for andre, deltakerne lærer å lytte til andres argumentasjon
- 3) Kollektiv vilje og forsøk på å oppnå konsensus om avtaler
- 4) Det er mulig å stille spørsmål ved autoriteter eller tradisjonelle synspunkter
- 5) Elevene gis mulighet til å kommunisere uten lærerkontroll

Vurdering er læring

Vi har sett at preposisjoner som knytter vurdering til læring – som, for og av – kan være nyttige hvis de retter oppmerksomheten mot ulike formål med vurdering. Det er imidlertid en fare for at disse preposisjonene blir til et ureflektert mantra som trekker oppmerksomheten bort fra det viktigste, nemlig at vurdering *er* læring (Hayward 2015).

Fokus på vurdering for læring i klasserommet er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for en bærekraftig utvikling på alle nivåer. Hvis innovasjon i vurderingsmeto-

dikk noen gang skal bli bærekraftig og ikke forbli en serie med endeløse sykluser, må vi anerkjenne at vurdering er læring. Preposisjonene av, for og som kan reflektere ulike vurderingsformål, men vurderingens grunnformål er læring. Vurderingserfaringer som samles og settes i system kan brukes til å gi kunnskap om læring i en rekke sammenhenger - for enkeltpersoner, for lærere, for foreldre, for skoler, for lokale og nasjonale myndigheter og for samfunnet. Dette bygger på Black og Williams definisjon av at vurdering fungerer formativt når vurdering av elevprestasjoner tolkes og brukes til å ta beslutninger om de neste trinnene i undervisningen. Da vil undervisningen sannsynligvis bli bedre, eller bedre fundert, enn om beslutningene var blitt tatt i fravær av denne bakgrunnsinformasjonen (Black & William 2009).

Avslutningsvis

Pedagogiske vurderinger påvirker hva og hvordan læring skjer. Dette er mest åpenbart i klasseromsvurdering, for eksempel vurdering for læring, der teorien og filosofien som motiverer praksis er forankret i innvirkningen på læring. Det er udiskuterbart at pedagogisk bruk av vurdering har stor innvirkning på elevers læring. Negative effekter av å vurdere læring har ofte blitt pekt på i litteraturen, men vurdering kan absolutt være motiverende, og god vurderingsdesign kan ha positive effekter. Men pedagogiske argumenter må prioriteres framfor måling for målingens skyld. Videre argumenterer vi for at det må være større fokus på innholdet og stilen til vurderingene med tanke på deres sannsynlige tilbakevirkning. Bruk av vurderingsdata kun som grunnlag for statistikk er lite hensiktsmessig.

Lærere bygger sin undervisning på erfaring og informasjon fra gjennomførte vurderingssituasjoner, men det mangler fortsatt tilstrekkelig forskning på slikt erfaringsmateriale. Det kreves mer åpen og systematisk analyse av data for å få bedre forståelse av sammenhengen mellom vurdering og læring. Slik kunnskap kan brukes til å forbedre lærings- og vurderingsteorier, slik at det kan utvikles mer fruktbar test- og vurderingsmetodikk. Det er pedagogiske vurderinger som skal sørge for at læreplaner og undervisningsstrategier fremmer de kognitive egenskapene som vurderingene er designet for å vurdere.

Valg av vurderingsdesign har ofte vært motivert av tekniske hensyn snarere enn en vurdering av innvirkningen på selve læring. Relasjoner mellom teorier om læring og vurderingsdesign trenger ytterligere kartlegging, men det er nok slik at de kognitive teoriene fortsatt er det som teller mest ved valg av vurderingsmetode. I tillegg er det ofte praktiske og målbare hensyn som avgjør valg av metode.

Variasjoner er også betinget av læringens natur og måtene vi bruker vurderingsresultatene på. Det hersker ikke alltid enighet innen fagfeltet når det gjelder filosofiske forutsetninger bak pedagogiske vurderinger og valg, og det kan alltid diskuteres hvilke implikasjoner prioriteringene får for praksis. Pragmatisk kan man hevde at pedagogisk argumentasjon for en bestemt evalueringstyping alltid til en viss grad vil være kulturelt betinget, og at enighet ikke bør prioriteres over pedagogisk diskusjon.

Mangelen på sammenheng mellom de formative og summative målene for vurdering kan løses ved å revurdere og likestille forholdet mellom dem. En slik løsning vil tilfredsstille flere utfordringer. Den ene er at gyldigheten av vurderinger ikke skal kompromitteres. Vurderingens funksjon i undervisningen skal bidra positivt til det overordnede målet, nemlig å styrke elevenes læring. Dessuten må en revurdering og nytt fokus på forholdet mellom summativ og formativ evaluering bygge opp om en praksis som lærere vil finne både hensiktsmessig og nyskapende.

Vurderingsmetoder for å fremme læring er like relevant på nasjonalt beslutningsnivå som for klasserommet. Læring på policy-nivå kan sies å ha skjedd når virkningen av forskningsbaserte beslutninger har ført til bedre samsvar mellom læreplanens ambisjoner og elevenes tankeprosesser og handlinger. Det er så lett å si at forskere, beslutningstakere og praktikere må jobbe sammen. Disse gruppene lever i ulike verdener. Mennesker opplever verden forskjellig. Lærernes fokus er skolen og klasserommet. Beslutningstakere, på den annen side, streber etter en verden der praksis ledes av klare og bærekraftige politiske prinsipper, mens forskere trives i en kultur med konkrete spørsmål og kritikk. Samarbeid krever betydelig tilpassing fra alle.

Referanser

- Abrahamsen, Lena og Aas, Marit (2022) Veiledning som lederstøtte i skoleutvikling: den utfordrende oppstarten. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16[2], 102–117. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3707>
- Baird, Jo-Anne, Andrich, David, Hopfenbeck, Therese N. and Stobart, Gordon (2017) Assessment and learning: fields apart? i *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24/3: 317-350, DOI: 10.1080/0969594X.2017.1319337
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18, 5–25.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 7–74.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's College London School of Education.
- Black, P. J., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5–31.
- Bloom, B. S. (1968). *Mastery learning evaluation comment (Vol. 1, no 2, May)*. Los Angeles, CA: University of California at Los Angeles Center for the Study of Evaluation of Instructional Programs.
- Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In R. W. Tyler (Ed.), *Educational evaluation: New roles, new means: The 68th yearbook of the National Society for the Study of Education (part II) (Vol. 68(2), pp. 26–50)*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Dann, Ruth (2002). *Promoting assessment as learning: Improving the learning process*. London: Routledge/Falmer.
- Dann, Ruth (2014) *Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice*, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21:2, 149-166, DOI: 10.1080/0969594X.2014.898128

- Day, H. I. (1982). Curiosity and the interested explorer. *Performance & Instruction*, 21,19–22.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington, MA: Heath.
- Dunn, K., & Mulvenon, S. (2009). A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 14(7), 1–11.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset*. New York, NY: Random House Elliot.
- Elwood, J. (2006). Gender issues in testing and assessment. In C. Skelton, B. Francis, & L. Smulyan (Eds.), *The SAGE handbook of gender and education* (pp. 262–278). SAGE Publications, London.
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38, 503–520.
- Forskrift om rammeplan for lektorutdanning (2013) Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13 (FOR-2013-03-18-288). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-288>
- Engeström, Y. (1978/2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2. utg.). Cambridge University Press.
- Haladyna, T. M., & Rodriguez, M. C. (2013). *Developing and validating test items*. New York, NY: Routledge.
- Harlen, Wynne (2026): Assessment and the Curriculum in Wyse, Dominic, Hayward, Louise and Pandya, Jessica: *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp. 693-709), SAGE Publications, London.
- Hattie, J. and Timperley, H. (2007) ‘The power of feedback’, *Review of Educational Research*, 77(1): 81–112.
- Hayward, Louise (2015) Assessment is learning: the preposition vanishes, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22:1, 27-43, DOI: 10.1080/0969594X.2014.984656
- James, D. & Diment, K. (2003) Going underground? Learning and assessment in an ambiguous space, *Journal of Vocational Education and Training*, 55(4), 407–422.

- James, M. (2008). Assessment and learning. In S. Swaffield (Ed.), *Unlocking assessment. Understanding for reflection and application* (pp. 20–35). Abingdon: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet (2013): Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13, Lovdata
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. New York, NY: Appleton Century Crofts.
- Pellegrino, J.W., Chudowsky, N. and Glaser, R. (eds.) (2001) *Knowing what Students Know: The Science and Design and Educational Assessment*. Washington, DC: National Academy Press.
- NRLU (2017). Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8–13. Nasjonalt råd for Lærerutdanning/UHR-Lærerutdanning. https://www.uhr.no/_f/p1/i4d4335f1-1715-4f6eab44-0dca372d7488/lektorutdanning_8_13_vedtatt_13_11_2017.pdf
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekhaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic Press.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29, 4–14.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York, NY: Macmillan.
- Sternberg, R. J. (1981, October). Testing and cognitive psychology. *American Psychologist*, 36, 1181–1189. doi: 10.1037/0003-066X.36.10.1181
- Stobart, G. (2012). Validity in formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (2nd ed., pp. 133–146). London: Sage.
- Torrance, Harry (2007) Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education*, 14:3, 281-294, DOI: 10.1080/09695940701591867
- Torrance, H., & Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment. Teaching, learning and assessment in the classroom*. Buckingham: Open University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watson, J. B. (1930). *Behaviorism*. New York, NY: Norton.

William, Dylan (2017) Learning and assessment: a long and winding road? I Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 24/3: 309-316, DOI: 0.1080/0969594X.2017.1338520



Om behovet for en historielektorprofesjon med spesialie i voksnes læring

Lasse Sonne

Innledning

Undervisning for voksne har i mange år vært et stort område i Skandinavia. Voksenopplæringsentre er aktive i kommunene rundt om i de ulike landene, og i tillegg finnes det folkehøgskoler som spesialiserer seg på tilbud til voksne. Det meste av voksenopplæring er sannsynligvis rettet mot yrkeslivet og kompetanseutvikling eller spesialisering i den forbindelsen. Voksenopplæring er nødvendig fordi verden hele tiden er i utvikling. At industrien og arbeidslivet utvikler seg, er logisk, fordi det henger sammen med at en nasjonal økonomi bare som resultat av det vil kunne konkurrere med andre nasjonale økonomier og dermed vokse. Men hva med andre områder som eksempelvis historiefaget? Står et fag som historie stille, er det statisk, eller er også historiefaget i evig utvikling som resten av samfunnet? Dette skal vi se nærmere på i denne artikkelen.

I artikkelen vil jeg argumentere for at historiefaget – i likhet med verden ellers – er dynamisk, og at vi derfor trenger kontinuerlig utvikling av undervisning i historie på samme måte som vi trenger kontinuerlig utvikling innenfor alle andre områder i samfunnet. Dette krever ikke bare at vi tar undervisning for voksne alvorlig. Det krever også at vi er villige til å arbeide kontinuerlig med å profesjonalisere undervisning i historie for voksne ved å kontinuerlig utvikle og spesialisere historielektorprofesjonen rettet mot voksnes læring. Dette er et syn som finner støtte hos den britiske utdanningsviteren Peter Jarvis (2007, s. 156–161). Jarvis påpeker at det bør skje en kontinuerlig utvikling av profesjonen som underviser for voksne, og at dette ikke bare bør handle om underviserens kompetanseutvik-

ling, men også om underviserens spesialisering og utvikling til ekspert med tanke på å mestre området voksnes læring som et eget felt. Dette vil bety at det bør utvikles egne utdannelser på området med tilhørende forskning, slik at utdannelsene blir forskningsbasert. I artikkelen argumenteres det for at undervisning i historie bør være en del av en slik utvikling.

De fleste ble undervist i historie i barne- og ungdomsskolen, ofte i flere år. Man kan spørre: Hva mer er det å lære? Vet vi ikke alt vi trenger å vite om historie etter endt skolegang? Svaret er nei; historie er ikke statisk, og blir dermed aldri ferdig, og ny historieundervisning for voksne er høyst nødvendig i et samfunn i stadig endring. Historie som tema er dynamisk og alltid i utvikling. Med andre ord: Det vi lærte om historien i går, er kanskje ikke relevant i dag, for etter hvert som samfunnet endrer seg, endrer historien seg også. Historien avviker fra nåtiden og fra forventninger om fremtidig utvikling i samfunnet og i menneskers liv. Det er en misforståelse å tro at historie handler om selve historien og dermed bare handler om fortiden (Sonne, 2023; Sonne, 2022a). I denne artikkelen skisserer jeg historieundervisningens fokusområder og beskriver hvorfor disse er viktige for voksne.

Ved å analysere forskningslitteratur kombinert med politiske dokumenter fra den norske regjeringen, Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD), Den europeiske union (EU) og Europarådet argumenterer jeg for at det har skjedd et skifte i samfunnet fra nasjonalisme til mangfold og tverrgående temaer, og at dette skiftet gjenspeiles i for eksempel den nasjonale læreplanen. Jeg analyserer også utviklingen fra input-orientert historiekunnskap til læringsutbytter med relevans for både arbeidslivet og samfunnet generelt.

Det er ikke utviklet en stram teoretisk ramme for denne artikkelen. Artikkelen er først og fremst en studie av nye trender i historielærerutdanningen slik de reflekteres i litteraturen om disiplinens historieskriving (Floto, 1985). Som en del av dette brukes som tilnærming historieforståelse som interaksjoner mellom nåtid, fortid og fremtid (Aronsson, 2004, s. 70; Bøe & Knutsen, 2013; Lund, 2011; Stugu, 2010). Forskning på ansettbarhet introduseres for å forstå generelle trender innen kompetanseutvikling og utdanning med et økende søkelys på industri- eller næringslivsutvikling (Boffo, Federighi & Torlone, 2015; Sweitzer & King, 2019; Singh & Ehlers, 2020; Xiaomin & Auld, 2020; Sonne

2022b). Til slutt har et utgangspunkt vært å forklare overgangen fra input-orientert utdanning og undervisning til output-orientert læring. Med dette forklares også effektene denne overgangen kan ha på historieundervisning (Pépin, 2007).

Historiens historie: Fra nasjonal disiplin til internasjonalisering og mangfold
Et kjennetegn ved tradisjonell historie var historiens rolle i nasjonsbyggingsprosjekter med utviklingen av nasjonalstaten fra 1800-tallet og utover. Historie var knyttet til utviklingen av utdanningsfaget historie ved skolen, som i stor grad handlet om å gjøre elever til dannede og integrerte samfunnsborgere i nasjonalstaten. Historiefagets nasjonale karakter og tradisjon ble undersøkt av den norske historikeren Jarle Simensen i 1989. Simensen fant at kun 12 % av alle innleverte avhandlinger i historie i perioden 1972–1987 fokuserte på internasjonale temaer. Tallet var nede i 8 % dersom man holdt utenfor oppgaver som tok for seg norske holdninger til verden utenfor Norge. Når det gjaldt forskningsprosjekter blant norske fastansatte historikere, var antallet enda mindre. Det var dermed skjedd en ganske ekstrem nasjonalisering av norsk historieforskning blant norske forskere ansatt ved norske universiteter og høyskoler (Knutsen, 2002, s. 59–60).

I denne artikkelen er det ikke hovedfokus på hvorfor historiefaget i hovedsak ble utviklet som en nasjonal disiplin. Det skal bare bemerkes at selv om det her refereres til en norsk studie, var trenden den samme i andre vestlige land. For eksempel hadde de fleste nye fagtidsskrifter i historie et nasjonalt fokus (Floto, 1985, s. 33–35). I tillegg ble historiefaget i fagets barndom utviklet som et fag med nær tilknytning til nasjonal identitetsutvikling. Faget ble dermed både faglig og nasjonalt introspektivt på mange måter – selv om historiefaget etter hvert hentet inspirasjon fra naturvitenskapene og positivismen og gikk i retning av å bli en internasjonal vitenskap (Floto, 1985, s. 27–31, s. 59–61). Men det gikk sakte. Og det opprinnelige, humanistisk-filosofiske og nasjonale utgangspunktet forblir dypt forankret i faget. Historiefaget er altså i stor grad preget av fagets egen historie.

Det var først mye senere at områder som historiedidaktikk og historiebruk ble utviklet. Historiebruk handler om hva historien kan brukes til i ulike sammenhenger, som vitenskapelig, eksistensielt, moralsk, ideologisk, politisk og kommersielt, bare for å nevne noen

områder (Aronsson, 2004; Stugu, 2010; Bøe & Knutsen, 2013). Historiedidaktisk forskning ble introdusert ved universiteter i USA og England på slutten av 1970-tallet og ved universiteter og høyskoler i Tyskland, Danmark, Norge og Sverige i den samme perioden. Den skandinaviske historiedidaktikken var påvirket av begrepet historiebevissthet, som opprinnelig ble utviklet i Tyskland. Vektleggingen av historiebevissthet sto i kontrast til den dominerende synsmåten i angloamerikansk forskning, der man satte søkelys på elevenes tenkning om fortiden knyttet til historiefagets nøkkelbegreper (Lund, 2011, s. 23). Dette var en utvidelse, eller utvikling, av et historiefag som ikke hadde endret seg vesentlig siden profesjonaliseringen av faget på 1800-tallet.

Basert på Europarådets egne anbefalinger og på anbefalinger fra Europakommisjonen og FNs organisasjon for utdanning, vitenskap og kultur (UNESCO) har Europarådet foreslått hvordan historieutdanningen skal se ut i 2030 (Europarådet, 2018). Dokumentet om fremtidens historieutdanning ble produsert av en gruppe embetsmenn og utøvere av historieutdanning fra alle Europarådets land. Gruppen tok utgangspunkt i FNs bærekraftsmål nummer 4. Den såkalte Incheon-erklæringen fra 2015 omhandler bærekraftmålet om utdanning og understreker at god utdanning er inkluderende og likestillingsskapende, og skaper muligheter for å delta i livslang læring (UNESCO, UNDP, UNFPA, UNHCR, UNICEF, UN Women, World Bank Group & ILO, 2015).

Europarådets gruppe satte søkelys på historieundervisningens rolle i gjennomføringen av FNs bærekraftsmål nummer 4. Ifølge Europarådets gruppe er historiens rolle først og fremst å sikre demokratiet og forhindre angrep på demokratiske verdier. Gruppen mente at målet med historieundervisningen er å sikre og utvikle demokrati i dagens Europa som et ledd i arbeidet med å bygge mangfoldige, inkluderende og demokratiske samfunn. En viktig utfordring for historieundervisningen var ifølge gruppen også å sikre utvikling av kritisk historisk tenkning i en digital tidsalder (Council of Europe, 2018, s. 5).

Gruppen nedsatt i regi av Europarådet utviklet forslag til flere kompetanser som gruppen anså som viktige for å utvikle fremtidens historieutdanning i Europa. Kompetansene ble delt inn på samme måte som EUs nøkkelkompetanser – det vil si i verdier, holdninger og ferdigheter. De siste punktene i EUs nøkkelkompetanse er kunnskap og forståelse. Gruppen til Europarådet kaller imidlertid dette punktet kunnskap og kritisk forståelse, et

begrep som går tilbake til historiefagets utvikling på 1800-tallet, hvor kildekritikk stod sentralt (Europarådet, 2018, s. 4).

Gruppens anbefalinger til Europarådet angående historieundervisning i Europa inkluderte et brudd med Europarådets tradisjon for å være nasjonalt orientert. Ifølge gruppen har historiefaget en viktig rolle å spille i utdanning i et flerkulturelt og demokratisk samfunn, og derfor burde demokrati i mangfoldige samfunn være kjernen. Dette gjelder med tanke på å utvikle fremtidige verdier, holdninger og ferdigheter som støtter en slik utvikling, men det gjelder også med tanke på å styrke elevenes evne til å være kritiske. Fremtidens historieundervisning bør dermed ikke handle om ukritisk oppregning av historiske fakta (Council of Europe, 2018, s. 5).

Europarådets gruppe spådde at en ny retning i historieundervisningen ville få flere konsekvenser. For det første forutså gruppen at nye læreplaner måtte utvikles i medlemslandene i Europarådet. Disse læreplanene burde ifølge gruppen være basert på såkalte fleksible prinsipper og støttet av en interaktiv pedagogikk som anerkjenner kulturelle forskjeller. I denne forbindelse mente gruppen at historiske og motstridende fortellinger er en naturlig del av historieundervisningen. Dette krever ikke bare gode historikere, det krever også pedagoger med solid pedagogisk kompetanse til å håndtere motsetninger (Council of Europe, 2018, s. 10).

Det var ikke overraskende at Europarådets gruppe satte et spesielt søkelys på utdanning og etterutdanning av historielærere. En ny historieutdanning forutsetter ifølge gruppen at historielærere – på samme måte som elevene – gis mulighet for å utvikle sine verdier, holdninger, ferdigheter, kunnskap og kritisk forståelse. For at historielærere skal kunne sette søkelys på demokratisk utvikling og mangfold, må både historielærere og de som utdanner historielærere ved universiteter og høyskoler, få økt kompetanse. En slik kompetanseheving vil kreve økonomiske investeringer i skoler, høyskoler og universiteter, samt betydelige investeringer i utvikling av historielærerne intellektuelt, didaktisk og pedagogisk (Council of Europe, 2018, s. 8).

Historie fra opplysning til arbeidsegnethet

Historie som fag kan spores tilbake til antikken, mens profesjonaliseringen av historie som fag kan spores tilbake til opplysningstiden på 1700-tallet og grunnleggelsen av Humboldt Universität (opprinnelig Universität zu Berlin) i det som da var Preussen. Kildekritikk sto sentralt i etableringen av historie som fag. En pioner var den tyske historikeren Leopold von Ranke, som definerte historien som sentrert om mennesker og menneskers kreative aktivitet, med vekt på menneskets intensjoner, tanker og folelser. Dermed ble profesjonaliseringen av historien som vitenskapelig tradisjon knyttet til humaniora, med vekt på politisk historie og motivanalyse. Vektleggingen av det enkelte menneske gjorde også at historiefaget i utgangspunktet brot med tendenser til generalisering. I stedet ble historisk materiale og historiske hendelser oppfattet som unike eller historisk spesifikke. Dermed kan man også si at profesjonaliseringen av historiefaget tilsa at historie var et spesialfelt som sto i motsetning til natur- og samfunnsvitenskapene (Floto, 1985, s. 22–23).

Litteraturen om utdanning for historikere og om kompetanseutvikling og utvikling av ansettbarhet for historikere er ekstremt sparsom, eller rettere sagt fraverende, når det gjelder selve fokuset i områdets historie (Sonne, 2022b). Det er med andre ord et felt som er uutviklet. Det er skrevet mye om praksis, men det meste som finnes, er boker og annet materiell som omhandler generelle forhold knyttet til praksis og kompetanseutvikling av relevans for arbeidslivet. I tillegg eksisterer det forskning på blant annet sosialisering, som anses som viktig med tanke på å kunne mestre en jobb (Daily, 2014; Boffo, Federighi & Torlone, 2015; Sweitzer & King, 2019).

Det er ikke nytt at regjeringer og transnasjonale organisasjoner som OECD og EU preser på for at grunnskole, videregående skole, höyere utdanning og voksenopplering skal fokusere tydeligere på utvikling av ansettbarhet. En britisk rapport skrevet på vegne av det britiske utdanningsdepartementet foreslo for eksempel i 2011 at det burde utvikles tettere samarbeid mellom bevilgende myndigheter, skoler, universiteter, hoysskoler og arbeidsgivere. I tillegg etterlyste rapporten utvikling av vurderings- og studiepoengformer som verdsetter ferdigheter som utvikles i arbeidslivet (Wolf, 2011, s. 143–144).

En rapport om å oke ansettbarheten utviklet av OECD, Den internasjonale arbeidsorganisasjonen (ILO) og Verdensbanken fremhever ansettbarhet som sentralt i globaliseringen

med teknologiske endringer, innovasjon, endringer i måten arbeidet organiseres på, miljøendringer og demografiske utviklinger (OECD, 2016). Ifølge rapporten er utvikling av ansettbarhet sentralt for at man skal kunne håndtere strukturelle endringer og stimulere til innovasjon. Målet er å kunne flytte arbeidskraft fra mindre produktive aktiviteter til mer produktive for å forbedre de ansattes produktivitet og trivsel (OECD, 2016, s. 3).

Historieutdanningen ved universiteter og høyskoler ble i utgangspunktet ikke utviklet til å være tverrgående. Utdanningen fokuserte i stedet på teoretiske og filosofiske problemstillinger og på kildekritisk teknikk, som er en kjerne i historiefagets metode. Historie-didaktikk og historiebruk er i dag integrerte deler av historieundervisningen, men det er fortsatt en lang vei å gå før de fleste historieutdanninger kan beskrives som tverrgående. Nye krav fra samfunnet krever imidlertid at historieundervisningen utvikler seg. Dette er ikke minst tilfellet når man analyserer læreplanen som ble innført i norsk grunn- og videregående opplæring fra 2020.

Historie fra spesialisert disiplin til tverrgående temaer

Når det gjelder tverrgående temaer, sier norsk læreplan at skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Disse tre tverrfaglige temaene er basert på aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltpersoner og samfunnet i det lokale, nasjonale og globale samfunnet. Elevene skal i henhold til læreplanen utvikle kompetanse innenfor tverrfaglige temaer ved å arbeide 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. Temaet historie skal bidra til at elevene får forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag. Utdanningsmål for elevene er uttrykt i form av kompetanser (Udir, 2020a).

Folkehelse og livsmestring er et tverrfaglig tema i skolen som skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse og gi muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (Udir, 2020b). Når det gjelder demokrati og medborgerskap, blir dette tverrgående

temaet i norsk læreplan sett på som et tema som skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og regler, og sette dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. Opplæringen skal gi elevene en forståelse av sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet (Udir, 2020c). Det tverrgående temaet bærekraftig utvikling legger vekt på at skolen skal legge til å gi elevene en forståelse av hvilke grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk samfunnet preges av, og hvordan disse kan håndteres. Bærekraftig utvikling handler om å beskytte livet på jorden og ivareta behovene til mennesker som lever i dag uten å ødelegge mulighetene for fremtidige generasjoner til å dekke sine behov (Udir, 2020d).

De tverrgående temaene i norsk læreplan skal innlemmes i alle fag i læreplanen, dermed også i historie. I forbindelse med det tverrgående temaet folkehelse og livsmestring skal elevene forstå at de er historieskapte og historieskapende. Dette vil i henhold til læreplanen hjelpe elevene til å forstå, påvirke og bedre mestre livene sine. Elevene skal i henhold til læreplanen forstå at fortiden og hvordan fortiden presenteres, former hvordan mennesker og samfunn oppfatter seg selv og andre. Dette er viktig for utviklingen av en identitet som samfunnet ønsker utviklet. Innsikt i hvordan mennesker har vært med på å skape historie, skal gi elevene en forståelse for at også de kan være med på å forme sin nåværende og fremtidige virkelighet. En slik forståelse skal bidra til å gi mening i livet og motivere til gode valg. Historiefaget handler derfor i norsk læreplan om hvordan folk før i tiden håndterte sine levekår, slik at elevene utvikler historisk empati. Dette skal gi elevene grunnlag for å utvikle respekt for andre og for å ta ansvarlige livsvalg, i henhold til læreplanen (Udir, 2020e).

Det tverrgående temaet demokrati og medborgerskap handler for historiefagets del om å gi elevene en forståelse av demokratiets opprinnelse og utvikling. Det gir også elevene en forståelse av hva som gjør demokratier levedyktige. Elevene skal ifølge læreplanen 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 for å være aktive samfunnsborgere (Udir, 2020e).

Det tverrgående temaet bærekraftig utvikling handler i historiefaget om å gi elevene mulighet til å forstå samspillet mellom menneske og natur og hvordan mennesket har forholdt seg til naturen, forvaltet og brukt ressurser. Historiefaget bør også belyse hvordan menneskelig aktivitet har endret livsvilkårene på jorden, samtidig som de har løst problemer som oppsto. Historiebevissthet skal, i henhold til læreplanen, fremme en forståelse av at konsekvensene av ens valg blir en del av andres historie. Dermed skal elevene i henhold til læreplanen også være bevisst på muligheter til å bidra til et mer bærekraftig samfunn (Udir, 2020e).

Historie fra input-orientert læring til læringsutbytte

Historie har tradisjonelt vært preget av inputorientert undervisning; elevene trengte å kjenne til og kunne huske fakta, navn og historiske personer. Dette har endret seg. Historie har gått fra input-orientert undervisning til output-orientert læring med søkelys på læringsutbytte.

Denne utviklingen ble påvirket av utviklingen av EUs rammeverk for livslang læring (2000), da Det europeiske råd i Lisboa (i den såkalte Lisboa-strategien eller Lisboa-prosessen) ble enige om at hvis Europa skulle kunne konkurrere i en globalisert økonomi, måtte Europas fremtidige økonomi være basert på kunnskap. For å møte denne utfordringen ble det ansett som nødvendig at innbyggerne i Europa har ferdighetene som trengs for å leve og arbeide i det nye kunnskapssamfunnet. Kompetanseheving skal være tilgjengelig for alle. Det gjelder derfor også voksne og personer med spesielle behov. Målet var å fremme både utdanning og sysselsettingskapasitet (European Council, 2000). I forbindelse med utviklingen av et rammeverk for grunnleggende ferdigheter nedsatte Det europeiske råd i 2001 en arbeidsgruppe som skulle utvikle et rammeverk for det som ble kjent som nøkkelkompetanser: kompetanser som er nødvendige for å lykkes i et kunnskapsbasert samfunn. Begrepet kompetanse må forstås som en kombinasjon av kunnskap, ferdigheter og holdninger. Begrepet nøkkelkompetanser refererer til kompetanser alle trenger. Resultatet ble EUs satsing på nøkkelkompetanser og livslang læring fra 2006 (Pépin, 2007, s. 127–30; Rekommandasjon 2006/962/EC, 2006).

Når det var behov for en bredere referanseramme, var det fordi utviklingen av det kunnskapsbaserte samfunnet skjerpet kravet til personlige, samfunnsmessige og faglige nøkkelkompetanser. Innbyggernes tilgang til informasjon og tjenester endret seg i likhet med samfunnets struktur og sammensetning. Det førte til en omfattende endring i kunnskap, ferdigheter og holdninger som alle trengte for å kunne mestre, spesielt i arbeidslivet. For eksempel ble arbeidslivet påvirket av raske og hyppige endringer, ny teknologi og nye tilnærminger til virksomhetsorganisering. Arbeidende mennesker måtte raskt kunne oppdatere spesifikke arbeidsrelaterte ferdigheter og tilegne seg generelle ferdigheter som gjorde dem i stand til å tilpasse seg endringer. Arbeidsstyrkens kunnskap, ferdigheter og holdninger var derfor en viktig del av innovasjon, produktivitet og konkurransevne og ble sett på som et bidrag, også til ansattes motivasjon, trivsel og kvalitet på arbeidet (European Council, 2000).

I 2018 justerte EU sine definisjoner av nøkkelkompetanser, som opprinnelig var fra 2006. Begrunnelsen var at det var behov for en videreutvikling for å kunne konkurrere i den globale økonomien og utvikle sosial inkludering og rettferdighet (Rekommandasjon 2018/C 189/01, 2018). EUs nøkkelkompetanser hadde åpenbart direkte innflytelse på den norske læreplanen, som nå også setter søkelys på å forberede elevene på aktivt medborgerskap og arbeidsliv.

Ifølge norsk læreplan er historie et sentralt fag for kulturell og sosial forståelse, dannelse og identitetsutvikling. Læreplanen blir sett på som et dokument som skal bidra til elevenes forståelse av seg selv og samfunnet, og av at samtidens strukturer, verdier og holdninger har røtter i fortiden. Gjennom historiefaget skal elevene utvikle innsikt i sentrale historiske hendelser og sammenhenger og menneskers handlingsrom i fortiden. Faget skal videre bidra til at elevene blir aktive samfunnsborgere som kan ta stilling og se aktuelle utfordringer i sammenheng med kollektiv historie. Erkjennelse av at verden har vært annerledes, og at fremtiden kan bli forskjellig fra nåtiden, er viktige forutsetninger for aktiv deltakelse i samfunnet, ifølge læreplanen. Gjennom historiefaget skal elevene videre utvikle evnen til å tenke kritisk og utvikle vitenskapelige tenkemåter som gjør dem i stand til å tilegne seg kunnskap og forstå at kunnskap skapes, og at fremstillinger av fortiden kan brukes og

misbrukes. Dette skal utvikle elevenes kompetanser så de kan delta i samfunns- og arbeidsliv (Udir, 2020f).

Historie, demokrati og transformative kompetanser

Selv om det kan se ut til at transnasjonale organisasjoner med søkelys på økonomisk utvikling som OECD, ILO og Verdensbanken setter søkelys på industriens interesser i sine policydokumenter, utvikles det samtidig nye orienteringer innenfor disse organisasjonene. En orientering er for eksempel OECDs humane vending. Med dette menes at OECD i en periode fra ca. 1950 til i dag har gått fra agendaer preget av den kalde krigen og nyliberal globalisering til mer bærekraftige utviklingsmål. Fra å fokusere utelukkende på de økonomiske interessene til vestlige samfunn og industriens muligheter når det gjelder masseproduksjon og eksport, har fokus skiftet mot ikke-kognitive ferdigheter med et spesielt søkelys på såkalte transformative kompetanser og transformativ pedagogikk (Xiaomin & Auld, 2020, s. 4).

Denne trenden gjenspeiles i læringskompasset utviklet av OECD, som er ment å sette kursen mot 2030 for utdanning og kompetanseheving. OECDs kompassdokument er interessant fordi det avviker fra FNs bærekraftsmål. Kompasset ser på den industrielle revolusjonen, hvor maskiner og prosessindustri sto sentralt, som noe som tilhører fortiden (OECD, 2019, s. 7). Nå handler kompetanser ikke bare om å utvikle kompetanser som bare en bransje kan dra nytte av. En nyere tendens er å se utdanning som en del av et større økosystem, hvor beslutninger og ansvar er delt mellom ulike interessenter, for eksempel ved å inkludere interessenter som foreldre, arbeidsgivere, arbeidstagere, lokalsamfunn og elever i en mer generell eller generisk kompetanseutvikling (OECD, 2019, s. 14).

Med det nye kompasset for læring flytter OECD også fokus fra å være output- eller effektorientert til å ha søkelys på lærings- og kompetanseutviklingsprosesser. I OECDs læringskompass fremheves ikke bare elevenes prestasjoner, men også deres helhetlige trivsel (OECD, 2019, s. 14). Dette er en endring når det gjelder menneskesyn, og når det gjelder ressursene mennesker representerer. Det er en ny måte for OECD å se på mennesker i en sammenheng med økonomisk utvikling.

Utviklingen som oppmuntres av OECD, indikerer at det ikke bare er historie som fag som er i endring. Samfunnet er i endring, og det samme er OECD. Og kanskje vil disse endringene gjøre det lettere å forene to sider som ofte har blitt sett på som motsetninger – et humanistisk-filosofisk fag som historie og en økonomisk utviklingsmotor representert ved OECD. Utviklingen kan trolig også knyttes til de inkluderende vekststrategiene utviklet av både EU og OECD (Meddelelse COM(2010) 2020 final, 2010; OECD, 2021). Det vi ser, er med andre ord at en global norm for ansettbarhet blir slått sammen med en norm for bærekraftig utvikling. Denne sammenslåingen har bidratt til at ansettbarhet, som OECD har fremmet i mange år sammen med blant annet ILO, Verdensbanken og FN, har blitt et helt annet område enn det var bare for noen få år siden (Singh & Ehlers, 2020). Det som skjer på EU- og OECD-nivå når det gjelder ansettbarhet, kan ved første øyekast virke uvesentlig for utdanning av historikere og historielærere, men det er ikke tilfellet. EU stimulerer både utviklingen av EUs konkurransevne på den ene siden og Europa som en bærekraftig enhet på den andre. Derfor blåser det nye vinder når det gjelder å utvikle fremtidens historieutdanning. Følgelig endres også kravene til hva man skal undervise i, og hvordan man skal undervise i historie.

Avsluttende kommentarer

Spørsmålene som ble reist i denne artikkelen, var blant annet hvorfor vi skal undervise voksne i historie. Hva mer er det å lære? Kjenner vi ikke historien allerede nå? Med andre ord: Hvorfor gjenta det vi allerede har blitt lært på skolen?

Svaret er at historie er et dynamisk fag, et fag i evig endring. Det vi lærte i går, er ikke nødvendigvis anvendelig i dag eller i morgen. Ikke bare er undervisningsmetoder i endring fra input-orientert undervisning til output-orientert læring, innholdet i historieundervisningen endres også. Som en refleksjon av samfunnsutviklingen beveger historie seg fra et nasjonalt fokus til et fokus på mangfold og det transnasjonale. I tillegg krever forståelse av en mer og mer kompleks verden tverrfaglig læring. De tverrgående temaene i den nye nasjonale læreplanen, med sitt søkelys på helse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling, er eksempler på denne tilpasningen til nye krav. Disse kravene gjelder også for historie i skolen.

Histories største utfordring er nok å formulere inn faget i en agenda med vekt på noe som kan beskrives som nyttig. Med andre ord: Hva er historie godt for? Hvordan kan historie rettferdiggjøre seg selv i en kontekst preget av at undervisning og læring skal representere en nytte for samfunnet? I dette kapitlet argumenterte jeg for at historie som fag i skolen rettferdiggjør seg selv på minst to måter. For det første er faget med på å fremme kritisk tenkning, demokrati, bærekraftig utvikling og medborgerskap. For det andre kan historiefaget gi viktige bidrag med tanke på ansettbarhet og kompetanseutvikling og slik bidra til økonomisk utvikling og bedret konkurransevne. OECDs læringskompass åpner med sitt søkelys på transformativ kompetanseutvikling nye horisonter for et emne som historie. Nye trender, både innenfor og utenfor historiefaget, krever at vi studerer historie igjen og igjen. Slik er det også for voksne. Derfor er det viktig å undervise voksne i historie.

Men det stopper ikke her. Undervisning for voksne er noe ganske annet enn å undervise barn og unge. Skal historiefaget og historieundervisning tas seriøst, bør det derfor utvikles en historielektorprofesjon med spesialie i voksnes læring. Det kreves særlige ekspertiser for å undervise voksne. Det kreves spesialisering av undervisere. Voksenopplæring er et eget undervisningsfelt. Å kombinere dette med utvikling av undervisning i historie med alle nye trender som er blitt presentert i denne artikkelen, er krevende. For å lykkes bør det utvikles en ny historielektorprofesjon som tar utgangspunkt i målgruppen voksne.

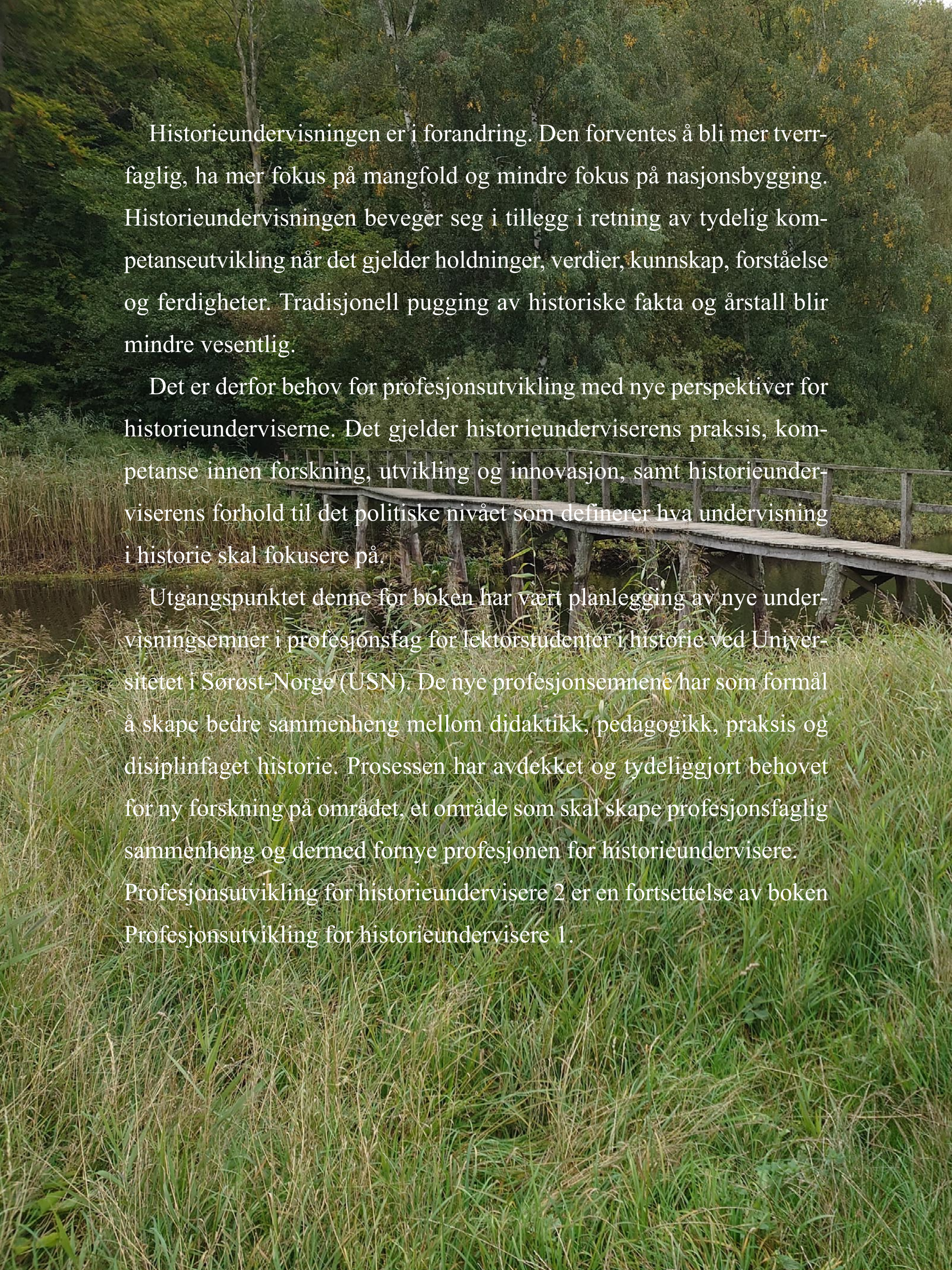
Referanser

- Aronsson, P. (2004). *Historiebruk – att använda det förflutna*. Studentlitteratur.
- Council of Europe. (2018). *Quality History Education in the 21st Century. Principles and Guidelines*. Council of Europe.
- Boffo, V., Federighi P. & Torlone, F. (red). (2015). *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy. Investigations in Italy, Malta, Portugal, Spain, The United Kingdom*. Firenze University Press.
- Bøe, J. B. & Knutsen K. (2013). *Innføring i historiebruk* (1. utg., 2. opplag). Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

- Dailey, S. L. (2014). *What Happens Before Full-Time Employment? Internships as a Mechanism of Anticipatory Socialization* [Doktorgradsavhandling]. University of Texas.
- UNESCO, UNDP, UNFPA, UNHCR, UNICEF, UN Women, World Bank Group & ILO. (2015). *Education 2030. 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* [Erklæring fra World Education Forum 2015 i Incheon i Sør-Korea].
- Floto, I. (1985). *Videnskabernes historie i det 20. århundrede. Historie. Nyere og nyeste tid*. Gyldendals Boghandel, Nordisk Forlag A.S.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society. Sociological Perspectives. Lifelong Learning and the Learning Society*, vol. 2. Routledge.
- Knutsen, P. (2002). *Analytisk narrasjon. En innføring i historiefagets vitenskapsfilosofi*. Fagbokforlaget.
- Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Meddelelse COM(2010) 2020 final. (2010). *Communication from the Commission. Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth* (52010DC2020). EUR-Lex. Hentet 14. Desember 2023 fra <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52010DC2020&qid=1702477558949>
- OECD. (2016). *Enhancing employability. Report prepared for the G20 Employment Working Group with inputs from The International Monetary Fund. OECD, ILO & The World Bank*.
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Concept note: Student Agency for 2030*.
- OECD. (2021). *Inclusive Growth*. Hentet 19. november 2023 fra <https://www.oecd.org/inclusive-growth/>.
- Pépin, L. (2007). The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective, *European Journal of Education*, 42(1), 121–132.

- Rekommandasjon 2006/962/EC. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning* (32006H0962). EUR-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32006H0962&qid=1702476974716>
- Rekommandasjon 2018/C 189/01. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.)* (32018H0604(01)). EUR-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29&qid=1702477370768>
- Singh S. and Ehlers S. (2020). Employability as a Global Norm: Comparative Study of Transnational Employability Policies from OECD, World Bank Group, UNESCO and ILO. I R. Egetenmeyer & V. Boffo (red.), *International and Comparative Studies in Adult and Continuing Education*. (s. 131–147) Firenze University Press.
- Sonne, L. (2022a, 20. Mai). Why teach history for adults? Trends in history teacher education from a national discipline to diversity, cross-cutting themes and learning outcomes [Paperpresentasjon]. 9th Nordic Conference on Adult Education and Learning. Tønsberg.
- Sonne, L. (2022b). Mellem tradition og fornyelse. Internship i historie med museet som kontaktpunkt mellom arbeids, uddannelses- og samfundsliv. I T. Fristrup (red.), *Nordic Figurations of Volunteering*. Fornvårdaren.
- Sonne, L. (2023). Why teach history for adults? Trends in history teacher education from a national discipline to diversity, cross-cutting themes and learning outcomes with an emphasis on Europe and Norway. I J. Lövgren, L. Sonne, M. N. Weiss (red.), *New Challenges – New Learning – New Possibilities. Proceeding from the 9th Nordic Conference on Adult Education and Learning*. Lit Verlag.
- Stugu, O. S. (2010). *Historie i bruk*. Det Norske Samlaget (2. oppl.). Valdres Trykk AS.
- Sweitzer, H. F. & King, F. (2019). *The Successful Internship. Fifth Edition. Personal, Professional and Civic Development in Experiential Learning*. Cengage. Boston.
- Udir. (2020a). *Tverrfaglige temaer*. Hentet 17. november 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>.

- Udir. (2020b). *Folkehelse og livsmestring*. Hentet 17. november 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>).
- Udir. (2020c). *Demokrati og medborgerskap*. Hentet 17. november 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>.
- Udir. (2020d). *Bærekraftig utvikling*. Hentet 17. november 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-barekraftig-utvikling/>.
- Udir. (2020e). *Tverrfaglige temaer*. Hentet 17. november 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/tverrfaglige-temaer/>).
- Udir. (2020f). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Hentet 17. november 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/fagets-relevans-og-verdier/>.
- Wolf, A. (2011). *Review of Vocational Education. The Wolf Report*.
- Xiaomin, L. & Auld, E. (2020). A historical perspective on the OECD's 'humanitarian turn': PISA for Development and the Learning Framework 2030. *Comparative Education*, 56:4, 503-521.

A photograph of a wooden bridge crossing a pond in a lush forest. The bridge is made of weathered wood and has a simple railing. The water in the pond is calm and reflects the surrounding greenery. The forest is dense with various trees and undergrowth, creating a vibrant green backdrop. The lighting is soft, suggesting a slightly overcast day or a shaded area within the forest.

Historieundervisningen er i forandring. Den forventes å bli mer tverrfaglig, ha mer fokus på mangfold og mindre fokus på nasjonsbygging. Historieundervisningen beveger seg i tillegg i retning av tydelig kompetanseutvikling når det gjelder holdninger, verdier, kunnskap, forståelse og ferdigheter. Tradisjonell pugging av historiske fakta og årstall blir mindre vesentlig.

Det er derfor behov for profesjonsutvikling med nye perspektiver for historieunderviserne. Det gjelder historieunderviserens praksis, kompetanse innen forskning, utvikling og innovasjon, samt historieunderviserens forhold til det politiske nivået som definerer hva undervisning i historie skal fokusere på.

Utgangspunktet denne for boken har vært planlegging av nye undervisningsemner i profesjonsfag for lektorstudenter i historie ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). De nye profesjonsemnene har som formål å skape bedre sammenheng mellom didaktikk, pedagogikk, praksis og disiplin faget historie. Prosessen har avdekket og tydeliggjort behovet for ny forskning på området, et område som skal skape profesjonsfaglig sammenheng og dermed fornye profesjonen for historieundervisere. Profesjonsutvikling for historieundervisere 2 er en fortsettelse av boken Profesjonsutvikling for historieundervisere 1.